

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Bc. Andrea Kostrubová

**Syndrom vyhoření, pracovní stres a copingové strategie
u učitelů v mateřských školách**

Olomouc 2023

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucia Lacková, Ph.D.

ANOTACE

Jméno a příjmení	Bc. Andrea Kostrubová
Katedra nebo ústav	KPS – Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce	doc. PhDr. Lucia Lacková, Ph.D.
Rok obhajoby	2023

Název práce	Syndrom vyhoření, pracovní stres a copingové strategie u učitelů v mateřských školách
Title of thesis	Burnout syndrome, work stress and coping strategies among the preschool teachers
Anotace práce	Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá se syndromem vyhoření, pracovním stresem a copingovými strategiemi u učitelů, konkrétně v mateřských školách. Cílem této práce je zjistit míru vyhoření u učitelů v MŠ a analyzovat jejich copingové strategie. Kvantitativní výzkumný design využívá metodu standardizovaných dotazníkových šetření. Pro zjištění míry vyhoření byl použit dotazník MBI-ES, pro zjištění copingových strategií byl použit dotazník SVF 78, který je zaměřen na strategie zvládání stresu.
Klíčová slova	učitel v mateřské škole, pracovní stres, syndrom vyhoření, prevence syndromu vyhoření, copingové strategie
Annotation	The thesis has a theoretical-empirical character and deals with burnout syndrome, work stress and coping strategies among teachers, specifically in kindergartens. The aim of this thesis is to find out the level of burnout in kindergarten teachers and to analyse their coping strategies. The quantitative research design uses the method of standardized questionnaire surveys. The MBI-ES questionnaire was used to find out

	the level of burnout and the SVF 78 questionnaire was used to find out coping strategies, which focuses on stress management strategies.
Keywords	Preschool teacher, work stress, burnout syndrome, prevention of burnout syndrome, coping strategies
Přílohy vázané k práci	Příloha 1 Identifikační dotazník Příloha 2 Dotazník MBI-ES Příloha 3 Dotazník SVF 78
Rozsah práce	77 stran
Jazyk práce	Český jazyk

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala své vedoucí, paní docentce PhDr. Lucii Lackové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, její spolupráci a poskytnutí cenných rad při konzultacích. Dále bych chtěla poděkovat všem zúčastněným učitelkám a učitelům mateřských škol, díky nimž mohla tato práce vzniknout.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 20. 4. 2023

.....

Bc. Andrea Kostrubová

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 PROFESE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	10
1.1 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	10
1.2 KOMPETENCE A KVALIFIKACE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	12
1.3 ROLE A POVINNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY DLE RVP PV	14
2 STRES.....	16
2.1 PRACOVNÍ STRES.....	16
2.2 PRACOVNÍ STRES V PROFESI UČITELE	18
3 SYNDROM VYHOŘENÍ.....	21
3.1 PŘÍZNAKY SYNDROMU VYHOŘENÍ	21
3.2 RIZIKOVÉ FAKTORY	23
3.2.1 Vnitřní rizikové faktory	25
3.2.2 Vnější rizikové faktory	26
3.3 VYHOŘENÍ JAKO PROCES	27
4 COPINGOVÉ STRATEGIE A PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ	29
4.1 COPING A MALCOPING.....	29
4.2 KATEGORIZACE STRATEGIÍ ZVLÁDÁNÍ STRESU	30
4.3 INTERNÍ A EXTERNÍ MOŽNOSTI PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	32
4.4 DUŠEVNÍ HYGIENA A RELAXACE	35
II EMPIRICKÁ ČÁST	37
5 METODOLOGIE	38
5.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	38
5.2 CÍL VÝZKUMU	38
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	38
5.4 METODA VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	39
5.4.1 MBI-ES	40
5.4.2 Dotazník SVF-78	41
6 VÝBĚR CÍLOVÉ SKUPINY A PRŮBĚH ŠETŘENÍ.....	46
6.1 ETICKÉ OTÁZKY	46
6.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	46
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU	53

7.1	METODA ZPRACOVÁNÍ DAT	53
7.2	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	53
7.2.1	Vyhodnocení dotazníku MBI-ES.....	53
7.2.2	Vyhodnocení dotazníku SVF 78.....	58
7.3	STATISTICKÉ VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....	61
8	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ	65
9	DISKUZE.....	68
	ZÁVĚR.....	71
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
	SEZNAM TABULEK	78
	SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ	79
	SEZNAM PŘÍLOH	80

ÚVOD

Problematika syndromu vyhoření je velmi aktuálním a diskutovaným tématem moderní společnosti, se kterým se setkávají lidé napříč různými profesemi. Do nejvíce ohrožených profesí bývají zařazovány ty, jejichž náplní je péče o ostatní či neustálý každodenní kontakt s ostatními lidmi. Nejčastěji zde bývá zařazovaná oblast zdravotnictví či sociálních služeb a bezesporu také učitelská profese ve všech stupních. V této diplomové práci se konkrétně zaměříme na syndrom vyhoření u učitelů mateřských škol, jelikož se domníváme, že právě u této profese je problematika syndromu vyhoření často podceňována a je předmětem pouze malého množství výzkumů.

Na učitele v mateřské škole jsou kladeny vysoké nároky v mnoha oblastech. Dbají na bezpečnost dětí, které jsou neustále v pohybu a často jednájí nepředvídatelně. Probíhající změny ve výchovně-vzdělávacím procesu, vedoucí k lepšímu zohlednění individuálních potřeb dětí vyžadují od učitele velké úsilí a ochotu více pracovat. V současnosti se zvyšují nároky na učitele také v souvislosti s prosazováním integrativního a inkluzivního vzdělávání. Zároveň však učitelství nepatří mezi profese s vysokou společenskou prestiží. Tlak, se kterým se učitelé musejí denně vypořádat často vede k dlouhodobému stresu a v některých případech až k vyhoření. Přesto si ale velké množství učitelů mateřských škol myslí, že se jich problematika syndromu vyhoření netýká. Přitom znalost této problematiky může učitelům pomoci při prevenci vzniku vyhoření. S přibývajícimi povinnostmi pedagoga mateřské školy získává toto téma na důležitosti.

Práce je rozdělená na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se zaměřujeme na profesi učitele mateřské školy, na jeho kompetence a povinnosti. Dalším z témat teoretické části je pracovní stres. Na pracovišti člověk tráví velkou část dne, a proto je nezbytné cítit se v práci komfortně. Podmínky na pracovišti se mohou promítat do chování učitele při práci a při komunikaci dětmi, rodiči či kolegy. Dále se pokusíme přiblížit problematiku samotného syndromu vyhoření a strategií zvládání stresu, které mohou být efektivní prevencí vzniku vyhoření. Cílem praktické části práce je zjistit míru výskytu syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol. Dále budeme zjišťovat, které strategie zvládání stresu učitelé využívají.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Profese učitele v mateřské škole je velmi specifická, jelikož pracuje s dětmi ve věku od dvou až do sedmi let. Učitel tak musí věnovat značnou pozornost věkovým zvláštnostem každého z dětí. Je třeba, aby kladl pro jednotlivé děti určité cíle výchovně vzdělávacího působení podle stupně vývoje, ale zároveň podle specifických zvláštností a dispozic každého dítěte (Syslová, 2017).

1.1 Učitel v mateřské škole

Učitel v mateřské škole navíc utváří pro dítě takové podmínky, aby mohla komplexně rozvíjet jeho osobnost, tzn. v oblasti *motorické, kognitivní, emocionální, etické* a *sociální*. Tyto oblasti se navzájem prolínají a nelze je od sebe oddělit (Jeřábková, 1993). Požadavky na pedagogickou profesi v poslední době stále narůstají. Ve třídách se zvyšuje počet dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. To vede k tomu, aby učitelé spolupracovali s odborníky z pedagogicko-psychologické poradny, či speciálních pedagogických center, a zároveň měli přehled o těchto institucích. Následně se od učitelů očekává změna přístupu k těmto dětem při výchovně-vzdělávacím procesu. Zároveň se učitel setkává s různými přístupy rodičů ke spolupráci. Můžou to být rodiče, kteří mají na učitele i na své děti vysoké požadavky, a na opačné straně to jsou rodiče, kteří se nezajímají o to, jak jejich dítě ve škole prospívá. Všechny tyto nároky můžeme zařadit mezi stresové faktory, které učitele ovlivňují, mnohdy až tak, že může dojít k syndromu vyhoření (Švamberg, Šauerová, 2018).

Matějček (2005) se domnívá, že spousta rodičů na učitele mateřské školy až žárlí, jelikož se vedle samotného rodiče učitel stává důležitou autoritou pro dítě. To může vést k různým rozporům mezi těmito dvěma autoritami. Obecně se dá říct, že učitel má ve své sféře volnou ruku, pokud jedná v souladu se zásadami, které jsou schválené společností. Učitel nastavuje hranice, jelikož řád ve věcech a dodržování pravidel dává dětem větší pocit jistoty než neomezená volnost. A samozřejmě dítě musí vědět, že tyto pravidla nejsou jen pro něj, ale že i učitel je musí dodržovat. Děti vychovává tím, co říká, a samozřejmě také tím, co dává mimoslovně najevo.

„I ve školce platí, že nejvíce vychováváme, když si myslíme, že vůbec nevyhováváme, tj. když se nějak vznešeně nestylizujeme, ale projevujeme se prostě, upřímně, jak nám káže naše přirozenost. I ve školce nejvíce vychováváme svým osobním příkladem.“ (Matějček, 2005, str. 170).

V příštích letech odejde do starobního důchodu zhruba 30 % pedagogů. V zájmu celé společnosti by měla být motivace mladé generace pro zaměření studia pro obory předškolního vzdělávání, jelikož v současné době pracuje v mateřských školách pouze 21 % procent pedagogů ve věku do 30 let (ČŠI, 2021/2022).

Kubitschek (2020) uvádí několik specifík, které mají velký vliv na pracovní prostředí v mateřské škole:

- **Hluk** – prostředí v mateřské škole se obecně vyznačuje přílišnou hlučností, na kterou však učitel musí být předem připravený. Zejména práce s hyperaktivními dětmi klade vysoké nároky na emoční stabilitu pedagoga.
- **Nové potřeby** – Čím dál více se zvyšuje počet dětí, které potřebují větší péči při osvojení si jazyka, hygienických návyků, sociálních vztahů apod. Vzniká tak zvýšená potřeba podpory od učitelů mateřských škol.
- **Administrativní zátěž** – na školy jsou kladeny vysoké nároky pro vykazování dokumentů ať už od zřizovatele, či různých státních orgánů. Učitelé pak touto administrací stráví mnoho času na úkor svých příprav.
- **Chybějící přestávky** – učitel často nemá nárok odejít z třídy, kvůli bezpečnosti dětí. Jinak je tomu v předškolních zařízeních, které mají dostatek personálu, na to, aby si pedagog mohl udělat krátkou přestávku. Učitelé v mateřských školách využívají trochu oddechu na zahradě, avšak i tehdy musí dbát na bezpečnost dětí.

Mateřská škola nabízí „*profesionální podporu při posilování rodičovských kompetencí*“ a poradenskou službu a poskytuje dětem možnost začlenit se do sociální skupiny a osvojit si pravidla chování. Děti se v prostředí mateřské školy přirozeně rozvíjí v rámci připravovaného programu (Kolláriková a Pupala 2010).

1.2 Kompetence a kvalifikace učitele v mateřské škole

Kompetence profese učitele mateřské školy prošly na přelomu 20. a 21. století mnoha proměnami. Ve většině vyspělých zemí došlo k vymezení role učitele mateřské školy jako profesionála, který přebírá zodpovědnost za průběh vývoje dítěte předškolního věku a garantuje stupeň celkového osobnostního vývoje tak, aby bylo dítě připraveno pro systematické školní vzdělávání. Zvýšily se nároky na profesní přípravu učitele mateřské školy z hlediska diagnostické a intervenční kompetence i profesionálního přístupu k dětem se speciálními potřebami.

Dle Šmelové (2009) vnímá rozvoj kompetencí učitele mateřské školy jako celoživotní proces. Klíčové kompetence pro celoživotní vzdělávání formuluje Evropský parlament a Rada EU z roku 2018. Patří mezi ně kompetence v oblasti gramotnosti mateřského jazyka a znalost cizích jazyků. Dále matematické kompetence v oblasti vědy a technologií i kompetence k práci s digitálními technologiemi. Kompetence k učení a sociálně občanské kompetence. Jako další je formulována podnikatelská a občanská způsobilost, a jako poslední neméně důležitá kompetence je uvedeno kulturní povědomí a vyjadřovací schopnosti (Rada EU, 2018).

V bakalářské práci jsme popsali profesní kompetence učitele mateřské školy, vymezené ve formě výstupů absolventa dle Šmelové (2009). Zde je jejich výčet:

- *kompetence předmětová;*
- *kompetence didaktická a psychodidaktická;*
- *kompetence pedagogická;*
- *kompetence diagnostická a intervenční;*
- *kompetence sociální, psychosociální a komunikativní;*
- *kompetence manažerská a normativní;*
- *kompetence profesně a osobnostně kultivující.*

Požadavky na kvalifikaci učitele mateřské školy jsou v české republice zakotveny v *Zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Kvalifikaci učitel získává na základě:

- *Středoškolského vzdělání* – učitelé mateřských škol se připravují ve čtyřletém oboru *Předškolní a mimoškolní pedagogika* ukončeného maturitní zkouškou a dosahují tak úrovně vzdělání ISCED 354. Do školního vzdělávacího programu je zařazena

odborná praxe v rozsahu 10 týdnů a dále pravidelná učební praxe v rozsahu sedmi týdenních vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání.

- *Vyššího odborného* – tříleté vyšší odborné vzdělání navazuje na čtyřleté středoškolské studium ukončené maturitní zkouškou. Absolventi dosahují vzdělání úrovně ISCED 655. Podle školského zákona a vyhlášky o vyšším odborném vzdělávání zahrnuje výuka praktickou přípravu a odbornou praxi, jejíž rozsah je dán akreditovaným vzdělávacím programem.
- *Vysokoškolského vzdělání* – Příprava v bakalářském studijním taktéž navazuje na čtyřleté středoškolské studium ukončené maturitní zkouškou. Trvá tři roky na pedagogických fakultách a absolventi tohoto bakalářského programu dosahují úrovně ISCED 645. Studijní plány zahrnují průběžnou praxi a dále souvislou praxi v rozsahu několika týdnů. Podle Rámcových požadavků na studijní programy musí být součástí studia praxe, která je řízená a reflektovaná a má mít rozsah 10–15 % studia (Eurydice, 2022).

Dále existují i alternativní cesty k získání odborné kvalifikace. Mezi takové patří od roku 2005 obor *speciální pedagogika* na vysokých školách a od roku 2012 nabízí tento obor i na vyšší odborné školy. Osoby, které vystudovaly vysokoškolský program zaměřený na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo vychovatelství, pedagogiku volného času nebo studijní obor pedagogika mohou také od roku 2012 využít studium k rozšíření odborné kvalifikace v programu celoživotního vzdělávání na vysokých školách zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy (Eurydice, 2022). Rozložení učitelů mateřských škol z hlediska kvalifikace je tedy různorodá viz Tabulka 1.

Tabulka 1 Kvalifikace učitelů MŠ (výroční zpráva ČŠI 2021/2022, str. 22)

Nejvyšší dosažené vzdělání učitelů MŠ	Podíl (%)
SŠ s maturitou	61,4
VŠ	23
VOŠ	6,5
Studující SŠ s maturitou	3,4
Studující VŠ	2,2
Studující VOŠ	1,2
Jiné	2,1

Dlouhodobě nejrozšířenějším způsobem, jak získat odbornou kvalifikaci učitele mateřské školy je středoškolské vzdělání. Přičemž pedagogická autonomie škol pracujících dle vlastních školních vzdělávacích programů klade vysoké nároky na profesní kompetence učitelů, včetně kurikulární expertnosti (Šmelová a kol., 2021). Určitě je proto k zamyšlení, zda pro takové náročné povolání, jako je učitelství v mateřské škole, je dostačující odborné středoškolské vzdělání.

1.3 Role a povinnosti učitele mateřské školy dle RVP PV

Rámcový vzdělávací program staví učitele mateřských škol do těchto rolí:

- 1. Ochránce a poskytovatel odborné péče*** – učitel zajišťuje odbornou péči a vytváří přívětivé a přátelské prostředí pro děti.
- 2. Zprostředkovatele poznatků a zkušeností*** – zprostředkovává a začleňuje poznatky do vzdělávacího programu školy. Vytváří situace pro zprostředkování zkušeností a využívá vhodné strategie a metody při práci s dětmi.
- 3. Poradce a iniciátor*** – využívá vzdělávací strategie pro poznávání nových poznatků, osvojení si vědomostí a poskytuje poradenství pro situace, s nimiž se děti v běžném životě setkávají.
- 4. Manažer*** – učitel se podílí se na tvorbě kurikul dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a využívá vhodné evaluační nástroje.
- 5. Diagnostik a klinik*** – Učitel identifikuje potíže dětí, se kterými pracuje a hodnocení rozvoj jejich osobností na základě pedagogické diagnostiky. Je schopen vhodné intervence a komunikace s rodiči, kolegy a s ostatními partnery školy (Šmelová, 2006).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) se ve své poslední kapitole věnuje povinnostem učitele mateřské školy. Učitel mateřské školy odpovídá za to, že školní, popř. třídní vzdělávací program, který zpracovává, je v souladu s požadavky RVP PV a že program pedagogických činností je cílevědomý. Dále odpovídá i za to, že průběh předškolního vzdělávání je pravidelně v průběhu školního roku sledován a výsledky i podmínky jsou hodnoceny.

RVP PV také uvádí výčet odborných činností, které učitel vykonává. V první řadě by měl vždy vycházet z věkových a individuálních potřeb dětí, a na jejich základě zajistit profesionální péči o děti, a zároveň i jejich výchovu a vzdělávání. Učitel s dětmi realizuje takové činnosti, které vedou k jejich cílevědomému a komplexnímu rozvoji a pro tyto činnosti volí vhodné

strategie a metody. Využívá oborové metodiky a didaktické prvky, které odpovídají věku dětí a jejich individualitě. Dále je učitel schopen plánovat činnosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě posuzování účinnosti vzdělávacího programu, kontroly a hodnocení výsledků své práce a podmínek vzdělávání provádí evaluační činnosti. Výsledky evaluace pak využívá jak v plánování, tak i v samotném procesu vzdělávání. Další důležitou odbornou činností je pedagogická diagnostika. Učitel pozoruje a hodnotí individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení. Učitel mateřské školy by měl být schopen odborně vést další zaměstnance školy, kteří se podílí na péči, výchově a vzdělávání dětí s podpůrnými opatřeními. Dále poskytuje rodičům poradenské činnosti ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí a zároveň eviduje a reaguje na názory, přání a potřeby rodičů i jiných partnerů školy.

Učitel mateřské školy má také povinnost vést vzdělávání tak, aby se dítě po všech stránkách cítilo ve třídě v pohodě. Dítě je rozvíjeno v souladu s jeho individuálními schopnostmi a je posilováno jeho sebevědomí. Dítě má možnost vytvářet vzájemné vztahy a cítí se u toho bezpečně. Je potřeba, aby dítě mělo dostatek podnětů a bylo seznamováno se vším, co je pro jeho každodenní život důležité. Učitel také umožňuje rodičům podílet se na tvorbě programu školy. Dále umožňuje rodičům přístup do třídy za svým dítětem, zejména v adaptačním procesu (RVP PV, 2021).

Z výčtu povinností, které RVP PV v této kapitole uvádí je zřejmé, že každodenní náplň práce pedagoga v mateřské škole je velmi různorodá a obsáhlá.

2 STRES

Stres je jednou z hlavních příčin syndromu vyhoření. S tímto negativním emocionálním zážitkem se setkáváme velmi často a může se objevit u nejrůznějších každodenních činností. Pojem stres a syndrom vyhoření bývají často zaměňovány, a proto důležité je od sebe odlišit. Stres skutečně obvykle přechází do stavu vyhoření, nicméně ne každý stresový stav do tohoto vyčerpání dochází. (Křivohlavý, 2012, s. 69)

Stres v obecné rovině jsme přiblížili již v bakalářské práci (2021), kde jsme se věnovali například rozdílu mezi **eustresem** a **distresem**, představili jsme stručně proces GAS neboli *obecný adaptační syndrom*. Také jsme se věnovali základním typům reakcí na stresory podle Grossartha-Matička (in Míček, 1992). Vliv na vzniku dlouhodobého stresu, který může přerůst v chronický stres, mají také každodenní drobné události, se kterými se můžeme setkat v běžných situacích. Tyto každodenní nástrahy stresu bývají označovány jako daily hassles, které tedy označují drobné nepříjemnosti běžného dne, ale při souběhu několika takových situací může dojít k rozjezdu chronického stresu (Stock, 2010).

Z většiny dostupných zdrojů jsme se dozvěděli, že právě dlouhodobý, chronický bývá společně se zanedbávanou psychohygienou a náročnými pracovními podmínkami považován za jednu z hlavních příčin a rizikových faktorů. Zároveň má významný vliv na vzniku syndromu vyhoření.

2.1 Pracovní stres

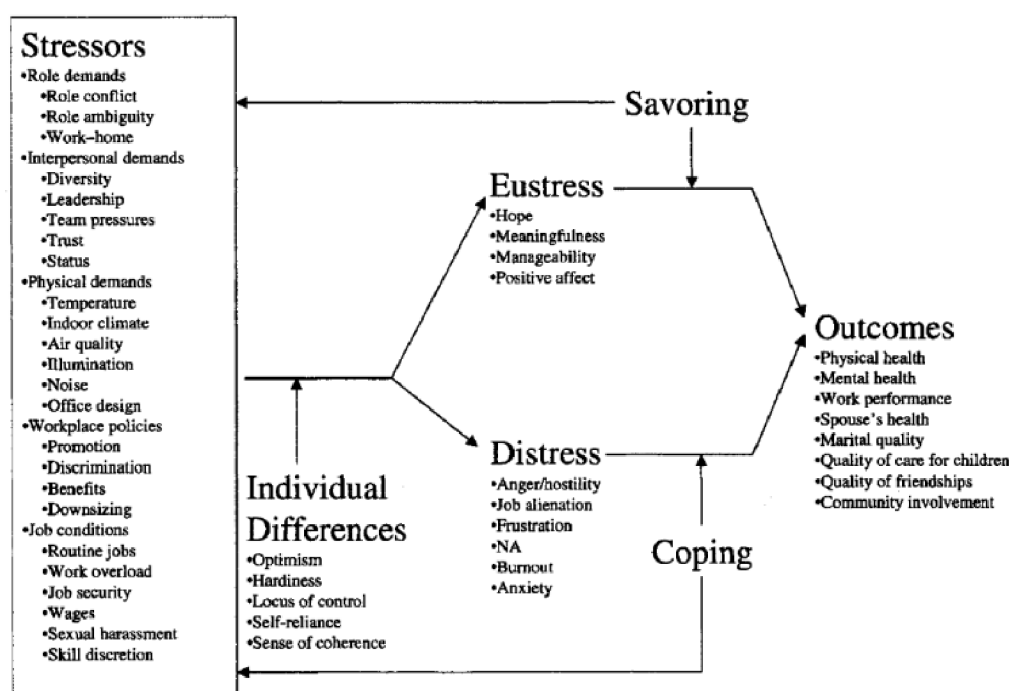
V této podkapitole se zaměříme na stres pracovní, který je jedním z předmětů zkoumání diplomové práce. Tento termín označuje stres zažívaný v souvislosti s výkonem zaměstnání či povolání. Světová zdravotnická organizace (WHO, 2022) uvádí, že pracovní stres je reakce, kterou mohou lidé zažívat, pokud jsou vystaveni požadavkům a tlakům, které neodpovídají jejich znalostem a schopnostem a v důsledku toho nejsou schopni se s takovou situací vyrovnat. Tlaku na pracovišti se vzhledem k požadavkům současného pracovního prostředí nelze vyhnout. Tlak vnímaný jednotlivcem jako přijatelný může dokonce udržovat pracovníky v bdělosti, motivované, schopné pracovat a učit se. Pokud se však tento tlak stane nadměrným nebo neovladatelným, vede ke pracovnímu stresu.

Kebza (2005) klasifikuje pracovní stres do pěti kategorií:

1. Problémy související s rolemi, které jedinec zastává
2. Nároky související s nárokem práce

3. Organizace práce
4. Profesní perspektiva
5. Fyzické prostředí

Nelsonová a Simmons (2003) uvádí schéma holistického modelu stresu (Obrázek 1) kde jsou vyobrazeny stresory (stressors) rozdělené do několika kategorií: nároky vyplývající z pracovní pozice, mezilidské vztahy na pracovišti, fyzické požadavky, zásady práce na pracovišti a pracovní podmínky. Tento ucelený model počítá také s individuálními rozdíly (individual differences), které mohou vstupovat do způsobu vnímání stresorů. Autoři do modelu zahrnuli jak pozitivní, tak negativní reakci na stresory (eustress a distress). Dále je v modelu zahrnut koncept copingu, jemuž se budeme věnovat v dalších kapitolách a koncept savoringu, který je jakousi paralelou pro coping, avšak pro pozitivní emociální zkušenost. Na konci modelu jsou zahrnuty i následky (outcomes) těchto stresorů.



Obrázek 1. schéma modelu pracovního stresu (Nelson a Simmons, 2003, s. 102)

Podle Evropské agentury pro bezpečnost a ochranu při práci (OSHA) patří mezi příčiny pracovního stresu tyto faktory:

- nejistota pracovních poměrů spojená s nestabilitou na trhu práce, obavy ze ztráty pracovního místa,
- rostoucí náchylnost ke stresu v souvislosti s globalizací,
- úbytek jistot v důsledku nových forem pracovních smluv,
- dlouhá pracovní doba a rostoucí intenzita práce
- „zeštíhlení“ společnosti a rušení pracovních míst a oddělení,
- rostoucí emocionální náročnost práce,
- neslučitelnost zaměstnání a soukromého života (Stock, 2010, s. 32).

2.2 Pracovní stres v profesi učitele

To, že učitelská profese je obecně brána jako stresující povolání potvrdil výzkum Traversové a Coopera (1993). Autoři poukazují na fakt, že učitelé ve srovnání s jinými srovnávanými profesemi, jako jsou lékaři, zubaři a zdravotní sestry, vykazují obecně vyšší míru projevů stresu. Mnozí z učitelů také vykazují rysy chování a osobní charakteristiky, které jsou považovány za stres vyvolávající. Podle autorů je alarmující, že velký podíl učitelů zvažuje odchod z profese, přičemž znepokojivý počet z nich hledá alternativní zaměstnání nebo volí předčasný odchod do důchodu.

Podle Johnsnové et al. (2005) je v současné době stres na pracovišti předmětem velkého množství výzkumů a také je všeobecně přijímáno, že právě intenzivní a dlouhodobý pracovní stres může mít vážný negativní dopad na psychické i fyzické zdraví člověka jako jsou srdeční onemocnění, bolesti zad, gastrointestinální poruchy, úzkost či deprese. Kromě toho uvádí, že stres může vést i k dalším projevům chování, jako je častější kouření tabáku, nadměrná konzumace alkoholu nebo kofeinu a vynechávání jídla, což má také dopad na vznik dalších zdravotních problémů. Dle autorů učitelé zažívají vyšší míru stresu a nižší míru spokojenosti s prací než ředitelé škol a asistenti pedagoga. Jedním z možných důvodů je skutečnost, že učitelé jsou každý den v úzkém kontaktu s dětmi. Je také možné, že rozdíly mezi učiteli a vedoucími učiteli jsou způsobeny odlišnou rolí, přičemž vedoucí učitelé mají spíše manažerskou pozici. Rozdíl mezi učiteli a asistenty pedagoga by mohl být důsledkem toho, že učitelé jsou více zodpovědní za každodenní chod třídy a úroveň výkonu odráží jejich schopnosti jako učitele. Kromě toho je mnoho učitelů znepokojeno množstvím papírování,

kteří nyní musí vyplňovat, a to často na úkor času věnovaného přípravám. Asistenti pedagoga takovou míru papírování nemají.

Zkoumání stresorů v učitelském povolání se na přelomu 20. a 21. století věnoval Holeček (2001), který na základě svého výzkumu definoval několik stresových faktorů. Šlo například o pracovní přetížení učitelů, práci s problémovými žáky či práci s rodiči, kteří nemají kritický názor na své dítě a jejichž požadavky bývají za hranicemi možnosti učitelů. Dále se jednalo o nevhodné vedení školy, nevyhovující pracovní prostředí školy či spolupráci s problémovými kolegy.

Mertin a Gillernová (2010) se věnují zátěžovým nebo konfliktním momentům v práci učitele mateřské školy. Dle autorů je tato profese velmi podceňována a rodiče či veřejnost ve mnohdy vnímá učitele mateřské školy spíše jako „hlídače dětí“ a neuvědomují si, že v mateřské škole také probíhá výchovně-vzdělávací proces. Podceňování má vliv na míru prestiže profese učitele mateřské školy, což může u učitelů vést k mnoha zátěžovým situacím. Jako další vliv uvádí specifickou zátěž ženského kolektivu, který je pro tuto profesi specifický. Učitelka mateřské školy pracuje s velmi početnou skupinou různě zralých dětí, z nichž spousta nemá sourozence a není zvyklá na přizpůsobování se dalšímu dítěti. V neposlední řadě autoři uvádí multikulturní integraci. Migrace lidí z odlišných kultur v současné době narůstá a klade nároky na mateřskou školu jako prostředí, kde se děti setkávají s rozmanitostí jazyků, vzhledu a zvyků.

Kubitschek (2020) poukazuje na stresory individuální a všeobecné, které jsou v praxi vzájemně propojené. Oba tyto stresory mohou dle autorky, zvyšovat pravděpodobnost vzniku stresové situace a zároveň vést až k syndromu vyhoření.

Mezi **individuální stresory**, můžeme zařadit:

- perfekcionismus,
- hodnotový systém,
- genetické dispozice,
- aktuální formu učitele a pracovní zkušenosti,
- vnitřní vzorce chování a myšlení.

Všeobecné stresory v práci učitele mateřské školy jsou např.:

- profesní situace v mateřské škole,
- nároky na učitelskou profesi,
- obavy ze ztráty zaměstnání,
- specifika spojená s genderovými nerovnostmi,

- rodinné problémy,
- finanční problémy apod. (Kubitschek, 2020).

Je zřejmé, že dlouhodobý stres má negativní důsledky na zdraví jedince. Aby k těmto negativním důsledkům nedocházelo, je důležité stresu předcházet. U učitelské profese lze předpokládat velkou míru stresových faktorů, je proto nutné pochopit, co stres člověku způsobuje a naučit se s ním lépe vyrovnávat a vyhýbat se mu. S tím souvisí také upravení podmínek na pracovišti.

3 SYNDROM VYHOŘENÍ

Tomu, jak na definici pojmu *syndrom vyhoření* nahlíží různí autoři, jsme se již věnovali v bakalářské práci (2021). V této kapitole si však znovu připomeneme vybrané kapitoly, které jsou pro práci stěžejní. Počátek vyhoření můžeme sledovat u jedinců, kteří jsou pod vlivem dlouhodobého a stálého stresu, vůči němuž se nedokážou efektivně bránit. Podle výzkumů jsou profese, jejichž podstatou je péče o klienty, pracuje nejvyšší jedinců s rozvinutým syndromem vyhoření. Do těchto profesí je zařazeno i učitelství, které se ve světě umisťuje na předních příčkách. (Johnson et al., 2005).

Současné výzkumy potvrzují souvislost mezi syndromem vyhoření a zhoršeným zdravím učitelů, které se projevuje fyzickými problémy (onemocnění srdce, žaludeční problémy). Vyhoření však navíc může být prediktorem dalších psychických problémů, jako jsou úzkosti či deprese (Baka, 2015). Vyhoření u učitelů je považováno za vysoce rizikové, protože se promítá do kvality výuky a celkově do vztahu s dětmi. V důsledku vyhoření mají vyučující k dětem lhostejný až negativní přístup, takže je nedostatečně stimulují a nevhodně reagují na jejich potřeby (Yu, 2005).

3.1 Příznaky syndromu vyhoření

V bakalářské práci (2021) jsme se věnovali příznakům vyhoření, které Křivohlavý rozdělil na *subjektivně vnímané*, tedy ty, které pociťuje jedinec sám a *objektivně vnímané*, kterých si může začít všimnout okolí, ať už kolegové či rodinní příslušníci. Dále jsme uvedli příznaky, které se dle Kebzy a Šolcové vyznačují ve třech rovinách (*psychické, fyzické a rovině sociálních vztahů*). Posledním uvedeným autorem byl Stock, který považuje za hlavní příznaky syndromu vyhoření *vyčerpání, odcizení a pokles výkonosti*. V této podkapitole uvedeme další autory, kteří rozebírají příznaky vyhoření.

Bártová (2011) se zabývá příznaky hned ve čtyřech rovinách v pedagogickém procesu:

- **Duševní rovina** – jedinec prochází frustrací až depresemi. Ke kolegům, dětem a rodičům má negativní postoj a ztrácí zájem o profesní témata.
- **Citová rovina** – jedinec bývá nervózní, sklíčený, má pocit bezmoci a sebelítosti, a také pocit, že se mu nedostává dostatečné uznání.
- **Tělesná rovina** – v této rovině se příznaky projevují vyčerpaností. Jedinec má oslabenou imunitu, rychleji se unaví, trpí nespavostí a má časté bolesti hlavy. Může se objevit vysoký tlak či potíže s dýcháním.

- **Sociální rovina** – autorka uvádí i rovinu sociálních vztahů, která je v profesi pedagoga je velmi důležitá. Vyhoření se projevuje tím, že se člověk začíná společností stranit, omezuje setkání s rodiči i kolegy. Jeho nadšení z práce střídá cynismus. Problémy se mohou také objevit v rodině.

Maroon (2012) uvádí, že příznaky vyhoření se také projevují ve čtyřech rovinách, a to v rovině emocí, myšlenek, pozorovatelného chování a tělesných reakcí. Tyto projevy negativně ovlivňují vyhořelého jedince, a mají negativní dopad i na jeho pracovní kolektiv či klienty, se kterými pracuje. Autor uvádí příznaky, které se shodují s příznaky ostatních výše uvedených autorů, k tomu uvádí arytmii, nevolnost, výkyvy hmotnosti a celkovou slabost v oblasti tělesné. V psychické oblasti pozorujeme mimo jiné ztrátu elánu, neexistenci zodpovědnosti, snížení pracovního nasazení, sklíčenost a beznaděj.

Podrobněji rozebírá symptomy vyhoření Prieß (2015). Autorka popisuje příznaky vyhoření u jednotlivých fází na projevy v rovině těla, myšlenek, pocitů a chování:

1. Poplachová fáze:

Příznaky v první fázi jsou reakcí na stres. Vždy je intenzita příznaků závislá na individuálním vnímání a anatomické stavbě jedince. V rovině těla se jedná o tyto symptomy: pocit zrychleného bušení srdce a nepravidelný puls, třes, pocení, pocit vlhkých rukou, nucení na močení. Příznaky v rovině pocitů jsou rozrušení, nevolnost, nejistota, napětí a strach. Pozornost v rovině chování je koncentrovaná na protějšek. Rovina myšlenek je typická pro hledání potenciálního řešení problému.

2. Fáze odporu:

V druhé fázi se v tělesné rovině objevují bolesti žaludku, bolesti uší či alergie. V rovině pocitů je připuštěna bezmoc, a v rovině myšlenek se jedinec snaží o potlačování svých pocitů a přestává situaci vnímat. Ze začátku je to rovina chování typický boj se situací, následně se však mění v odpor.

3. Fáze vyčerpání:

Vyčerpání se v rovině těla projevuje již chronickými příznaky, jako je zvýšení krevního tlaku, permanentní bolesti žaludku a hlavy, problémy se spánkem a celkové vyčerpání. Vyhořelí jedinci v rovině myšlenek věnují hlavně svým emočním projevům. Své problémy vytěsňují, hůře se soustředí a trpí zapomnětlivostí. V rovině pocitů je to u fáze vyčerpání značně rozdílné. Někteří jedinci v rovině pocitů oplývají emocemi jako je smutek, zoufalství, stupňující se bezmoc a beznaděj, jiné nepocítují téměř žádné emoce. Může se také znovu objevit pocit

strachu, který byl v předchozí fázi potlačován. Vyhoření jedinci se lidé uchylují do ústraní a omezují kontakt s lidmi.

4. Fáze ústupu

V poslední fázi je syndrom vyhoření již naplno rozvinutý. Symptomy ve všech rovinách jsou natolik silné, že narušují a ovlivňují každodenní život. V důsledku dlouhodobého potlačování vzteku jedinec pociťuje nenávisť sám k sobě. Tato fáze je typická nevšímavostí jedince, necitlivostí a otupělostí k okolí. V extrémních případech se vyhořelý jedinec pokouší o sebevraždu.

Honzák (2018) uvádí *tělesné symptomy* vyhoření, které se projevují pocitem vyčerpání a únavy, nespavostí, dechovou tísní či zrychleným dechem, bolestmi hlavy či dalšími nespecifickými bolestmi. Může se objevit i svědění kůže či dokonce poruchou trávení. Kromě fyzických problémů se také mohou vyskytnout *psychické a emoční symptomy* (plačtivost, záchvaty hněvu a zlosti, podrážděnost, přecitlivělost, smutek, nekontrolovaná slovní agrese, otupělost, podrážděný tón hlasu). Zdůrazňuje však, že všechny tyto příznaky jsou individuální a u každého jedince se projevují odlišně.

3.2 Rizikové faktory

Věk

Věk jako rizikový faktor je různými autory vnímán odlišně. Maroon (2012) zmiňuje věk jako rizikový faktor u mladých, svobodných zaměstnanců, kteří nastupují do práce s očekáváním, která nemusí být zcela naplněna. Každodenní tlak na výkon, spojený s řešením řady problémů, bez následného ocenění, ubírá z původního pracovního elánu, a tak může jedince následně provázet pocit frustrace a bezmoci, které vedou k lhostejnosti. Prieß (2015) zastává názor, že syndrom vyhoření vzniká nejčastěji kolem 40. roku věku, tedy v době, kdy si jedinec již vybudoval svůj materiální standard. Avšak do té doby neměl čas sám na sebe, a zaměřoval se pouze na své pracovní cíle.

Dle Smetáčková, Vondrové, Topkové (2017) se nespočet autorů shoduje na vyšší pravděpodobnosti vzniku syndromu vyhoření u mladších a méně zkušených učitelů, a to zejména v oblasti emočního vyčerpání. Podle autorek může toto tvrzení souviset s tím, že mladší vyučující často zažívají zklamání po ztrátě původního nadšení a ideálů, s nimiž do školství vstoupili. Jiní autoři jsou přesvědčeni o tom, že se syndrom vyhoření objevuje častěji u lidí v předdůchodovém věku. Ptáček et al. (2013), popisují vznik syndromu vyhoření u lékařů a zdravotních sester právě v předdůchodovém věku. Ti jsou již trvale psychicky

a fyzicky unaveni z náročné práce a těší se na odchod do důchodu. Zároveň však uvádějí, že například u učitelů je pravděpodobnost výskytu syndromu vyhoření vyšší u začínajících zaměstnanců, kteří bývají pod vlivem počátečního nadšení zklamáni z reality častěji podléhají pracovnímu stresu.

Gender

V 80. let 20. století, bylo spoustu autorů na základě tehdejších výzkumů přesvědčeno, výskyt syndromu vyhoření je častější u žen, přičemž tyto výzkumy byly prováděny v typicky ženských profesích, čímž výsledky mohly být pravděpodobně značně ovlivněny. Tento názor však vyvrátila metaanalýza publikovaná v *Journal of Vocational Behavior* v roce 2010, a genderově rozdílný výskyt syndromu vyhoření nepotvrdila. Z výsledků však vyplynulo, že ženy snaž podléhají psychickému vyčerpání, kdežto u mužů se syndrom vyhoření častěji vyznačuje v oblasti odosobnění (Maroon, 2012). Mezi odborníky věnujícími se syndromu vyhoření panuje názor, že na vznik syndromu vyhoření nemá zásadní vliv *intelligence* ani *vzdělání* (Maroon 2012).

Mimopracovní sféra

Pešek a Praško (2016) jsou toho názoru, že vzniku syndromu vyhoření napomáhají i činitelé z mimopracovní sféry života. Zde lze zařadit nedostatek přátel či koníčků, špatné životní podmínky či problémy v partnerském vztahu. Přestože bývá vyhoření nejčastěji spojováno s pracovním životem, právě vyhoření v partnerském vztahu popisuje Prieß (2016). Projevuje se jako postupné nenaplňování emočních potřeb, vyjádřené únavou a zklamáním ze společného soužití s chybějící vyhlídkou na zlepšení. Důvodů vzniku vyhoření v partnerském vztahu může být spousta, např. splnění společných cílů, jako je výchova dětí.

Vzorce chování

Typ chování A: Podle Friedmanna a Rosenmana (1974) je u lidí s tímto vzorcem chování dvakrát větší riziko vzniku srdečního infarktu než u ostatních. Jedná se o jedince vysoce ambiciózní a důsledné. Lidé s tímto typem chování se později začali označovat jako *workoholici*, neboli závislí na práci, přesvědčené, že svou práci milují a i silný stres, který jim práce přináší je součástí života. Můžeme pozorovat společné povahové rysy. Lidé s typem chování A se kromě zmíněných charakteristik se také vyznačují soutěživostí, perfekcionismem, vznětlivostí a podrážděností, a jsou pro ně typické sklony k agresivitě. Díky všem těmto charakteristikám jsou zpočátku velmi kariérně úspěšní, avšak potlačují varovné

signály, jako je únava, nespavost, či jiné poruchy spánku. Po nějaké době se však začnou hromadit i neúspěchy. Výsledkem tohoto chování je pak celkové vyčerpání organismu.

Typ chování B: U lidí s tímto typem chování je naopak typická nízká míra agrese, ale i angažovanosti a iniciativy. Nedochází ke vzniku syndromu vyhoření, nicméně trvale nízké vytížení a uvolněný přístup snižují efektivitu a produktivitu práce, a tak může v některých případech dojít z dlouhodobého hlediska k nespokojenosti, která se nemusí projevit pouze v zaměstnání, ale i v osobním životě.

Ani jeden z těchto uvedených typů není pro člověka ideální. Je proto důležitá vyváženost mezi oběma póly. Jeklová a Reitmayerová (2006) dělí rizikové faktory na **vnitřní** a **vnější**. Mezi vnější faktory řadíme různé osobnostní charakteristiky jedince, jeho fyzický stav a také způsob jakým reaguje na stresové situace. Vnější faktory naopak zahrnují podmínky v zaměstnání, v rodině a také ve společnosti. Toto dělení využijeme pro následující podkapitoly, kde budou uvedeny rizikové faktory samotných autorek i dalších odborníků.

3.2.1 Vnitřní rizikové faktory

Čím více se těchto faktorů u jedince vyskytuje, tím větší je pravděpodobnost vzniku syndromu vyhoření:

- velké, či přílišné nadšení pro práci,
- vnitřní tendence k soutěživosti a srovnávání se s druhými,
- subjektivní vnímání obtížnosti vlastních životních podmínek,
- špatné sebehodnocení,
- silné vnímání neúspěchu,
- špatný fyzický stav,
- snaha zvládnout všechno sám
- nízká úroveň asertivity
- přehnaná pečlivost a kladení si vysokých nároků
- potřeba mít vše pod kontrolou (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 17-18).

I přesto, že na různé jedince působí stejné stresové faktory, projevy mohou být různé. Každý člověk je jinak náchylný na stres a zátěžové situace. Emočně silný jedinec je schopen zachovat chladnou hlavu při krizové situaci a po odeznění se relativně snadno zotavit, zatímco jiní se s těžší situací srovnávají mnohem déle. Nízká odolnost jedince vůči stresu tedy znamená vyšší riziko vzniku syndromu vyhoření (Stock, 2010).

Pešek, Praško (2016) řadí do vnitřních rizikových faktorů samostatnou osobnost jedince. Zde záleží na tom, jaké povahové rysy jedinec má, jaké má svoje potřeby, tendence řešit jisté situace či s jakým očekáváním danou profesi chce vykonávat. Z dlouhého výčtu faktorů uvedeme některé:

- Osobnost typu A (viz vzorce chování, uvedeno výše)
- Perfekcionismus
- Stresující myšlenkové pochody
- Nízké sebevědomí
- Tendence potlačovat emoce
- Neschopnost relaxace
- Vysoká míra empatie
- Nadměrná potřeba zalíbit se někomu
- Neschopnost racionálního plánování času (Pešek a Praško, 2016, str. 18).

Osoby, které jsou více náchylné k vyhoření bývají charakterizovány jako empatické, obětavé, zaměřené více na druhé než na sebe, úzkostlivé, se sklony k pedantství a tendencí identifikovat se s ostatními (Kebza & Šolcová, 2003).

3.2.2 Vnější rizikové faktory

Jeklová a Reitmayerová (2006) uvádí vnější rizikové faktory v zaměstnání. Jedná se o faktory, které se podílejí na vnímání kvality pracovního prostředí. Jako první faktor uvádí zejména *dlouhodobé a opakované jednání s lidmi*. Z tohoto důvodu jsou syndromem vyhoření některé profese ohrožené méně než ty, které se zabývají pomocí druhým. Dalším faktorem je *špatné vedení*, které neposkytuje odpovídající pracovní podmínky či *nedostatek zaměstnanců*, kvůli kterému může docházet k vysokým nárokům a na zaměstnance ze strany zaměstnavatele a také pracovnímu přetížení. K přetížení dochází také z *důvodu nedostatku času na odpočinek*. Dále uvádí *nedostatek času na práci* nebo potřebných *finančních prostředků*.

Vnímání kvality pracovního prostředí také neodmyslitelně ovlivňuje *ocenění*, ať už je to ze strany zaměstnavatele, kolegů nebo klientů. Nedostatek ocenění je také jedním z rizikových faktorů. U profese učitele mateřské školy takovéto ocenění klienta představuje např. spokojenost dětí nebo rodičů. Dalšími faktory mohou být *snížená možnost tvůrčího rozvoje*, *dlouhodobé trvání nepříznivých podmínek na pracovišti* nebo *soutěživost mezi zaměstnanci*. Dále se autorky věnují rizikovým faktorům v rodině a ve společenském životě jedince. Tyto rizikové faktory jsou popsány v bakalářské práci (2021).

Stock (2010) je toho názoru, že vnější rizikové faktory nalezneme především ve sféře pracovní. Náročné podmínky v zaměstnání vedou k velkému stresu, a jsou tak jedním z hlavních faktorů ovlivňujících vznik syndromu vyhoření. Uvádí např.: dlouhou pracovní dobu, nárůst pracovní náplně, přesčasy či smlouvy na dobu neurčitou. Dále je kladen důraz na kolektiv v zaměstnání. Nepřátelská atmosféra či odměřený a chladný přístup ze strany kolegů může být také důležitým rizikovým faktorem.

Pešek a Práško (2016) taktéž uvádí několik rizikových faktorů, které na člověka působí v pracovní sféře. Z velkého výčtu rizikových faktorů vybíráme ty, které mohou působit na učitele v mateřské škole:

- nedostatečná společenská prestiž povolání;
- nadměrné množství práce;
- špatná organizace práce;
- absence kvalitní supervize;
- absence dalšího vzdělávání.

Dále autoři uvádí faktory z mimopracovní sféry, kde zařazují dlouhodobou absenci partnera či konfliktní partnerství, Nedostatek přátelských vztahů v osobním životě, nedostatek koníčků a volnočasových aktivit, špatná životospráva a v neposlední řadě také špatné finanční podmínky. Za rizikový faktor, který lze zařadit do vnějších rizikových faktorů je dle Kebzy (2005) již samotný *život* v současné civilizované společnosti s neustále se zvyšujícím životním tempem, která na člověka klade vysoké nároky.

3.3 Vyhoření jako proces

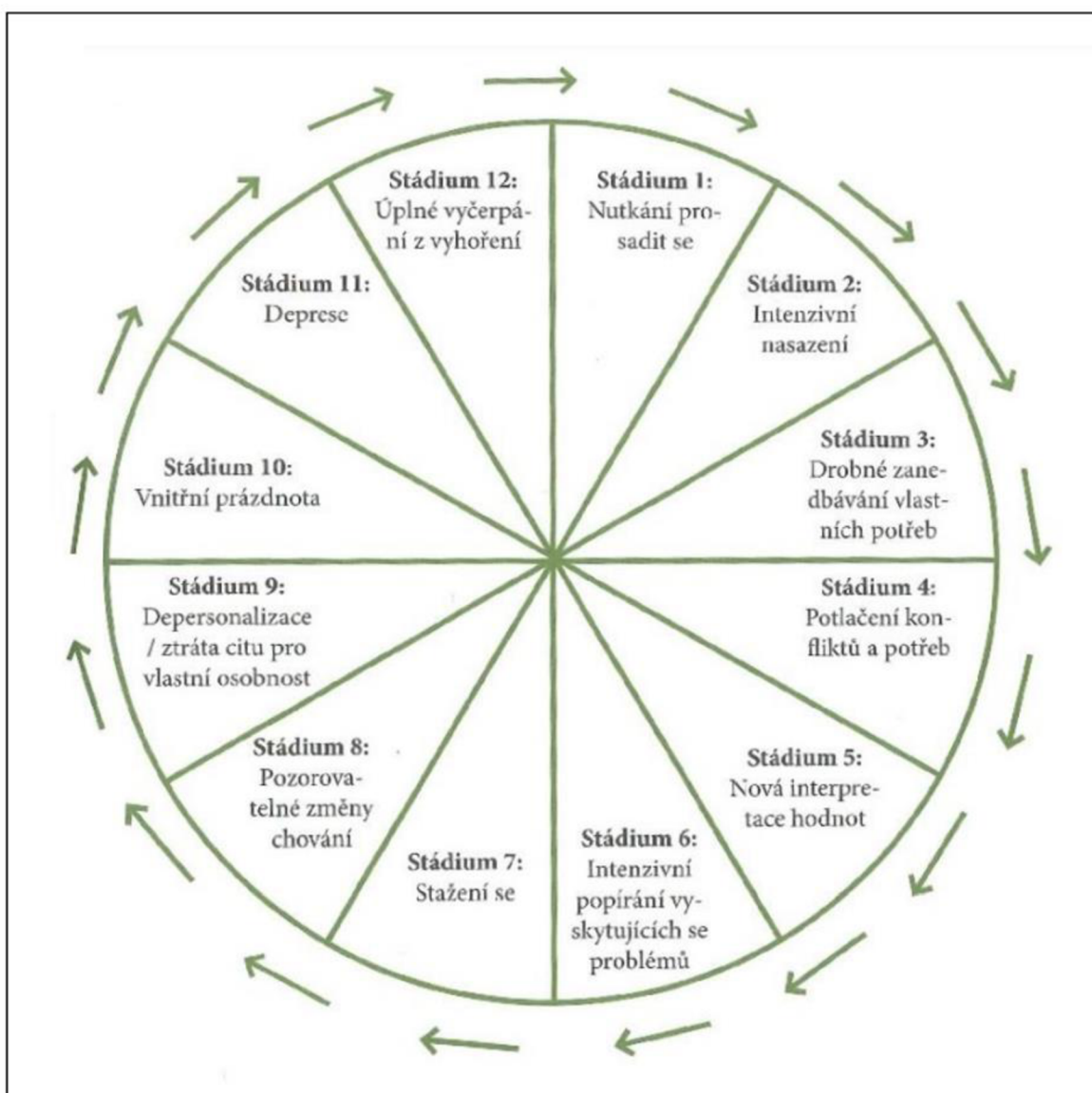
Vyhoření je dynamický proces, který probíhá v několika fázích. Má tedy začátek, průběh a výsledný stav. V bakalářské práci (2021) jsme věnovali procesům, které popsali autoři Ch. Stock (2010), Ch. Maslachová, A. Laengle či J. W. James (in Křivohlavý, 1998).

Nyní si představíme, proces vyhoření dle Poschkampa (2013). Autor dělí vyhoření do pěti fází: ***nadšení, šok z praxe, únava, skleslost a existenční beznaděj***. Spouštěčem první fáze syndromu vyhoření je nesoulad mezi přílišným zaujetím a přehnaným očekáváním a nereálně vytyčenými cíli. Při druhé fázi, kterou autor nazývá jako „šok z praxe“ se jedinec stále pokouší o dosažení cílů, ale postupně ztrácí energii a motivaci. Má pocit, že vynaložené úsilí bylo ztrátou času. Pro třetí fázi je charakteristická ztráta motivace a narůstající únava. V důsledku nadměrného množství práce a strukturálních nedostatků klesá pracovní výkon, který jsou spolu s vyhýbavými tendencemi defenzivní strategií, jak vše zvládnout. Ve čtvrté fázi skleslosti

se objevuje výrazné emoční vyčerpání. Jedinec má potíže s pociťováním radosti, soucitu či sexuálního vzrušení. Stále více se izoluje, což může mít negativní dopad na oblast rodinných a partnerských vztahů. Poslední fázi nazývá autor jako „existenciální beznaděj“. V průběhu této poslední fáze se projevují tělesné potíže, jako jsou poruchy spánku, srdeční a zažívací potíže, bolesti hlavy a infekce.

Pokud člověk nezmění způsoby chování a jednání, po vyléčení syndromu vyhoření se do cyklu vyhoření může opět vrátit. Na druhou stranu, pokud udělá všechno proto, aby se vyhoření dále nevyvíjelo, je možné, že proces vyhoření nemusí proběhnout až do konce (Poschkamp, 2013).

Freudenberger podrobně rozdělil proces vyhoření do 12 stádií. Jeho cyklus je znázorněn na obrázku 2.



Obrázek 2. Cyklus vyhoření podle Freudenbergera (in Poschkamp, 2013, str. 37)

4 COPINGOVÉ STRATEGIE A PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Křivohlavý (2009) se domnívá, že hlavním cílem copingu je snížit míru stresoru, který na jedince působí, a vyrovnat se s nepříjemnou situací.

4.1 Coping a malcoping

Coping neboli zvládání stresu lze definovat jako: „... *neustále se měnící kognitivní a behaviorální snahy o zvládání konkrétních vnějších anebo vnitřních požadavků či nároků, které jsou pro jedince náročné nebo překračují jeho schopnosti či možnosti*“ (Lazarus & Folkmanová, 1984, s. 141). Autoři zdůrazňují slovní spojení „snahy o zvládání“, protože za zvládání podle jejich definice můžeme považovat i minimalizování, tolerování, přijetí stresorů anebo vyhýbání se stresorům. Coping je složený ze dvou složek: kognitivní a behaviorální, a že copingové strategie jsou důležitou složkou každé osobnosti. Podle Snydera (1999) je coping odpověď nebo reakce člověka, zaměřená na snížení fyzické, emocionální a psychické zátěže, která je spojena se stresujícími životními událostmi a denními potížemi.

Volí-li jedinec copingovou strategii, ovlivňují jeho výběr tři oblasti. Jedná se o oblast *kognitivní, emocionální a volní* tedy projev chováním či činnosti jedince. U kognitivní oblasti se jedná především o myšlenkové řešení. Jedinec si v myšlenkách přehrává scénáře situací a poté vyhodnotí, který z těchto scénářů je vhodný aplikovat. Dále se jedná o vyrovnání se se zátěžovou situací. Ve sféře emocionální jde o vnímání citů všech zainteresovaných osob ve vztahu k volbě vybrané strategie. Poslední oblastí, které při volbě strategie hraje roli, je oblast vůle, která znamená chování jedince, který je v zátěžové stresové situaci (Lazarus, Monat, 1991).

Často zaměňovaným pojmem ke copingovým strategiím jsou obranné mechanismy. Již Sigmund Freud si začal uvědomovat rozdíly mezi těmito pojmy (Snyder, 1999). Naopak od copingových strategií se obranné mechanismy se nesnaží zátěžovou situaci ovlivnit či změnit a zaměřují se spíše na vnitřní prožívání jedince. Coping je zpravidla prováděn vědomě (Paulík, 2017). Oproti copingu představuje malcoping riskantní metody zvládání stresu, které mohou být pro člověka nebezpečné, jelikož s sebou nesou riziko vzniku zdravotních problémů. Nejčastěji se mezi prostředky malcopingu řadí užívání návykových látek. Malcopingové metody řešení zátěžových situací představují pro jedince snadnou únikovou cestu od stresové situace, pomocí kterých se vyhýbá aktivnímu řešení problému. Pocit úlevy, který jedinec

pocit'uje je však pouze dočasný. Po odeznění účinků se negativní psychický stav jedince může ještě více prohloubit (Vašina a Strnadová, 2002).

Ve výzkumech, které se týkají konzumace alkoholu ve stresových situacích, se ukázalo, že alkohol v malých dávkách má stimulační účinek a může dodat pocit povzbuzení. Jedinec tento pocit vnímá jako uvolnění napětí od stresové zátěže. Avšak u alkoholiků byly prokázány úzkostnější stavy než u ostatních lidí. Lidé, kteří nadměrně konzumují alkohol se daleko více bojí selhání, a byla jim také zjištěna vyšší míra neuroticismu (Křivohlavý, 1994).

Není dnes žádným tajemstvím, že kouření má výrazný vliv na vznik astma či rakoviny plic. Vědecké výzkumy navíc ukazují, že také kouření negativně ovlivňuje normální funkce mozku, a může tak docházet ke zpomalování mozkové činnosti. Dále má kouření cigaret vliv na průběh emocionálních projevů (Kohoutek, 2009). Nikotin vede ke zvýšení úrovně celkového vzrušení organismu. Pocit, který kuřák zažívá při zapálení cigarety a vnímá jej jako uklidnění však znamená, že celková úroveň nervového vzrušení přesahuje horní hranici jeho tolerance. (Nesbitt in Křivohlavý, 1994).

Jako další metody, které lze do malcopingu zařadit, je konzumace energetických nápojů, léků či pití kávy (Vašina a Strnadová, 2002). Křivohlavý zde taktéž zařazuje nadměrné pití silné kávy, zneužívání léků. Mimo to uvádí jako příklad malcopingu promiskuitní sexuální chování. (Křivohlavý, 2012).

4.2 Kategorizace strategií zvládnání stresu

Lazarus a Folkmanová (1984) strategie zvládnání stresu rozdělili do dvou kategorií:

- 1. strategie zaměřené na problém** cílí na zvládnutí nebo racionální úpravu problému, který způsobuje stres. Nejprve se člověk snaží problém definovat a identifikovat, následně tvoří možnosti řešení problému a po porovnání vybírá nejvhodnější variantu.
- 2. strategie zaměřené na emoce** jsou zaměřeny na úpravu nebo regulaci intenzity, trvání, frekvence nebo kvality emocionální reakce na problém (např. fyzická aktivita, rozhovory s přáteli apod.).

Autoři dodávají, že v některých situacích, kdy jedinec využívá strategii zaměřenou na emoce, může snažit pocit tenze naopak zvyšovat, a to za účelem podání lepšího výkonu. Tímto dodatkem potvrdili, že emoční regulace nemusí fungovat pouze jedním směrem. Pokud se domníváme, že daná situace má řešení, volíme coping orientovaný na problém. Naopak pokud si myslíme, že řešení není možné, volíme coping zaměřený na emoce. Oba tyto typy

copingů se mohou vyskytovat najednou a vzájemně se ovlivňovat, a to jak v pozitivním, tak i negativním smyslu.

Další dělení pak popisuje strategie *přiblížení* či *vyhýbání se*. Jak již pojmenování strategií naznačuje, u strategie přiblížení jde o to, přiblížit se k problému pomocí snahy o akceptaci, konfrontaci nebo vyřešení problému. Naopak strategie vyhýbání se zastřešuje mechanismy, pomocí kterých jedinci chtějí od stresorů uniknout, odpoutat svou pozornost, či ji přesunout k jiným aktivitám (Skinner et al., 2003). Podobně dělí Kopecká (2011) copingové strategie na *příklonové* a *odklonové strategie*. Příklonových strategií jedinec využívá, vybírá-li si mezi kognitivní restrukturační situace či řešením nastalého problému. *Odklonová strategie*, znamená, že se jedinec snaží problému vyhnout, odklonit se.

Další často využívanou kategorizací podle Latackové a Havlovce (1992) je zvládání stresu *behaviorální* anebo *kognitivní*. Behaviorální zvládání stresu odkazuje na aktivitu nebo podnikání akce, kdežto kognitivní zahrnuje různé mentální strategie, promlouvání sám/sama k sobě.

Hošek (2003) rozděluje copingové strategie na intrapsychické a alopsychické, dle způsobu řešení zátěžových situací z kvalitativního hlediska.

- O *intrapsychické strategie* je jedná, v případě že se člověk při řešení situace spoléhá pouze sám na sebe. U těchto strategií jedinec volí reflexní či volní styl. U reflexního stylu je změněn žebříček hodnot, aby byla harmonizována motivační sféra, čímž směřuje k vnitřnímu uvolnění. V případě volního stylu člověk využívá volní úsilí, aby situaci vyřešil.
- Při *alopsychické strategií* jedinec přenechává řešení na druhých lidech. Taktéž se vyznačuje dvěma styly: konstruktivní a kapitulativní. Využívá-li jedinec konstruktivní styl, snaží se obnovu a posilování sociálních vztahů, které mu následně pomáhají k překonání dané překážky. Pokud však jedinec reaguje rezignací a utíká od řešení problémové situace, využívá styl kapitulativní.

Autor dále rozděluje copingové strategie na *aktivní* a *pasivní*. Mezi aktivní strategie patří *přímá agrese, identifikace, racionalizace, kompenzace a upoutávání pozornosti*. Do pasivních se řadí *izolace, denní snění, popření a regrese* (Hošek, 2003).

Křivohlavý (2012) popisuje čtyři copingové strategie:

1. **Strategie přijetí/akceptace** – jedinec si uvědomuje existenci a výskyt problému. Snaží se daný problém přijmout a pochopit. Tato strategie vede k revizi cílů a k prioritizaci plánů.
2. **Strategie změny rámce** – jedinec mění své subjektivního vnímání významnosti dané situace.
3. **Strategie popření** – jedinec odmítá přijmout realitu situace a rozhodne se udržet si nepravdivý pohled na svět.
4. **Strategie rezignace (vzdávání se boje)** – jedinec zanechává veškerých činností, které by mohly situaci zlepšit.

4.3 Interní a externí možnosti prevence syndromu vyhoření

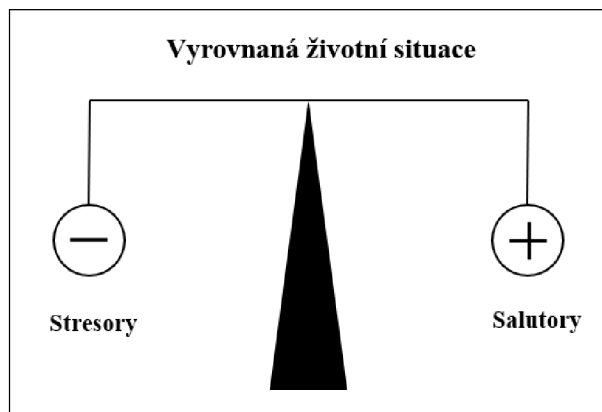
Velká pozornost v rámci této problematiky je věnována právě prevenci vzniku syndromu vyhoření. Dle Kebzy a Šolcové (2003) je totiž mnohem snazší vzniku burnout předcházet než jej odstraňovat. Proto je důležité, zejména pro pracovníky v nejohroženějších profesích, kteří jsou vystavováni každodennímu kontaktu s lidmi, rozeznat rizikové faktory a seznámit se také se způsoby předcházení vzniku syndromu vyhoření.

Křivohlavý (1998) způsoby prevence syndromu vyhoření dělí na *interní a externí*:

Interní možnosti prevence:

Za interní způsob je považován individuální přístup postiženého jedince a snaha pomoci sám sobě. Externími způsoby prevence jsou myšleny vlivy, které pozitivně působí na jedince zvenčí, ať je to pomoc ze zaměstnání, nebo rodiny a blízkého okolí. K těmto interním možnostem patří *smysluplnost existence* jedince, protože podle autora je smysl života základní existenciální potřebou. Dále Křivohlavý uvádí způsob prevence, který pracuje s *osobnostními charakteristikami* a snaží se posiluje takové charakteristiky, které vzniku syndromu vyhoření předcházejí.

Přítomnost stresorů a salutorů je pro psychiku člověka velmi významná. Dojde-li k situaci, kdy stresory podstatně převažují nad salutory, dochází ke stresu. Jak již bylo uvedeno, stres představuje jednu z hlavních příčin vzniku syndromu vyhoření. Tento způsob prevence spočívá v omezení působení stresorů, či přidání na straně salutorů (Křivohlavý, 2012).



Obrázek 3. Vyrovnaná životní situace (Křivohlavý, 1998, s. 27)

Mezi další terapie, které postiženému jedinci nalézt cestu k pochopení vlastní existence patří daseinaanalýza, vycházející z filozofické koncepce M. Heideggera. Tato terapie klade důraz na jedinečnost každého pacienta a na jeho další vývoj. (Kebza & Šolcová, 2003).

Externí možnosti prevence:

Do externích možností prevence syndromu vyhoření patří vhodné pracovní podmínky. Pro předcházení vzniku vyhoření na pracovišti je důležité, aby povinnosti všech zaměstnanců byly přesně stanoveny. Pracovní úkoly je třeba stanovit s ohledem na možnosti realizace. Nestačí však pouze stanovit, co kdo má dělat, ale průběžně také kontrolovat, a podávat zpětnou vazbu. Dále se doporučuje kompletizace práce, aby zaměstnanci neměli pocit, že plní pouze dílčí úkoly, ale aby měli možnost vidět výsledky. Míra spokojenosti v práci souvisí s mírou uznání, proto je zapotřebí dbát na přiměřené uznání všemi různými prostředky jako je např. slovní hodnocení, projev uznání, či kariérní růst. Pozitivně na pracovníky působí také možnost dodatkové dovolené nebo rehabilitace. (Křivohlavý, 1998).

Dále to externích možností můžeme zařadit *supervizi*, která patří mezi jednu z nejdůležitějších preventivních opatření syndromu vyhoření. Jedná se o systematickou pomoc při řešení profesionálních problémů, v takové atmosféře, která umožňuje pochopit osobní a emoční podíl jedince na profesním problému. *Sociální opora* zaujímá v životě člověka jednu z nejdůležitějších rolí. Ovlivňuje naši psychickou podporu a zdraví. Vědomí, že máme kolem sebe lidi, kteří nám poskytnou pomoc může předcházet vzniku vyhoření. Dle autorek spočívá sociální opora ve spolupráci, naslouchání, podpoře, uznání, zpětné vazbě a rovnocenném vztahu (Jeklová & Reitmayerová, 2006).

Zásady prevence

Hennig a Keller (1996) se zaměřují na projevy, příčiny a způsoby překonání stresu u učitelské profese. Uvádí několik protistresových tipů:

- *Snížit příliš vysoké ideály*
- *Nepropadat syndromu pomocníka*
- *Naučit se říkat NE*
- *Stanovit si priority*
- *Dobrý plán ušetří polovinu práce*
- *Dělat přestávky*
- *Vyjadřovat otevřeně své pocity*
- *Hledat emocionální podporu*
- *Hledat věcnou podporu*
- *Vyvarovat se negativnímu myšlení*
- *Předcházet výukovým problémům*
- *V kritických okamžicích vyučování zachovat rozvahu*
- *Následná konstruktivní analýza*
- *Doplňovat energii*
- *Vyhledávat věcné výzvy*
- *Využívat nabídek pomoci*
- *Žít zdravě*

Taktéž Kebza (2005) uvádí několik zásad, které je nutné dlouhodobě dodržovat pro správnou prevenci. Podle autora je nutné uzpůsobit nejen své chování, ale celou životosprávu, denní režim a celkový životní styl a tyto zásady dodržovat během celého života

- *Zájem o okolí, otevřenost vůči okolním dějům, snaha chápat okolní jevy jako zajímavé a smysluplné.*
- *Nebát se změn, chápat a přijímat je jako běžnou a přirozenou součást života, možnost předvést naše schopnosti a dovednosti.*
- *Při setkání se stresem nezaujímat pasivní postoj, ale naopak se snažit najít způsoby, jak mu čelit.*
- *Počítat se stresujícími situacemi v každodenním životě.*
- *Zvládnout oddělit stres od zbylých životních aktivit, např. oddělit pracovní starosti od osobního života.*
- *Vyhledávat a udržovat přátelské vztahy s lidmi ve svém okolí.*

- *Vytvořit si ve svém okolí příznivé prostředí a eliminovat zdroje stresu, které můžeme sami ovlivnit.*
- *Mít zdravý životní styl a aktivní přístup k životu a správné životosprávě.*

S prevencí syndromu vyhoření úzce souvisí spokojenost v práci. Paulík (1999) popisuje pracovní spokojenost jako výsledek hodnocení dílčích stránek práce (jako je například kvalita fyzikálních podmínek či úroveň mezilidských vztahů na pracovišti) a současně globálního pohledu na práci, odrážející obecnou míru vztahu k vykonávané práci. Dle Traversové a Coopera (1993) je největší spokojenost učitelů vyjádřena s ohledem na kolegy, rozmanitost práce, svobodu volby způsobu práce, jistotu zaměstnání a míru zodpovědnosti, která je jim svěřena. Z výzkumu Blažkové a Malé (2004) vyplývá, že učitelé jsou nejvíce nespokojeni nedostatečného finančního, ale i společenského ocenění práce. Dále z nejistoty postavení, tlaku na stálou přítomnost v práci bez ohledu na osobní a zdravotní důvody. Mezi další faktory, které mají vliv na pracovní spokojenost, patří práce pod časovým tlakem nebo další fyzikální faktory jako je hluk. Pracovní spokojenost učitele je subjektivním výsledkem přizpůsobení se na pracovní podmínky, které by měly odpovídat schopnostem a zájmům učitele a neohrožovat jeho hodnoty, zdraví, rodinný život či vlastní důstojnost (Lazarová, 2011).

Podle Smetáčkové, Štecha a kol. (2020) musí učitel začít nejdříve u sebe. Je třeba si uvědomit, že profese učitele s sebou nevyhnutelně nese silný stres. Je důležité, aby si učitelé nebrali vše příliš osobně. Důležitou zásadou u prevence vyhoření je podle autorů stanovení si hranic. Učitel, který se ochotně snaží se vyhovět všem žákům i rodičům, je mnohem více ohrožený syndromem vyhoření než učitel, který si nastaví hranice.

4.4 Duševní hygiena a relaxace

Duševní hygienou rozumíme propracovaný soubor poznatků, zásad postupů a technik, které napomáhají minimalizovat a ideálně předcházet negativním důsledkům stresu, připravovat se na náročné situace a zvyšovat odolnost vůči nim. Duševní hygienu nelze chápat pouze jako návod pro přežití, ale jako nedílnou součást profesních dovedností učitele. S prací učitele v mateřské škole jsou spojovány iracionální přesvědčení o náročnosti práce učitele. V důsledku sociálního tlaku často nabývají těchto přesvědčení i sami učitelé. Mezi nejčastější mýty o duševní hygieně patří např. tvrzení, že učitel nepotřebuje tolik odpočívat, z důvodu krátké pracovní doby a dlouhých prázdnin. Často můžeme slyšet, že děti v mateřských školách si pouze hrají, takže náplň práce je příjemná a neklade na učitele nijak zvlášť vysoké nároky. Jiní zase mohou být přesvědčeni o tom, že práce s třídou dětí není odlišná od práce

s jednotlivcem. Spousta lidí si také myslí, že je snadné nepřenášet problémy z práce do osobního života a odcházet z pracoviště s čistou hlavou. Realita je ovšem dosti odlišná (Štětovská in Mertin & Gillnerová, 2010). Štětovská (in Mertin & Gillnerová, 2010) uvádí nejrozšířenější intuitivní postupy duševní hygieny:

- a) **Fyziologické postupy** souvisí s výdejem fyzické energie a zvýšením hladiny endorfinů. Radíme zde jakýkoliv pohyb, tanec či vyběhnutí schodů, ale i koupel.
- b) **Dechové techniky** a práce s dechem.
- c) **Být jinde, získat odstup** prostřednictvím beletrie, či změny prostředí, a tím nahlížet na problémy z jiné perspektivy.
- d) **Sociální kontakty** nám pomáhají pociťovat oporu a vědomí, že máme kolem sebe lidi, kteří nás rádi vyslechnou.
- e) **Humor** napomáhá vidět věci s nadhledem.
- f) **Pozitiva**, která kompenzují nepříznivou situaci (např. zakoupení si wellness pobytu, či čehokoliv co nám udělá radost).
- g) **Drobné mentálně-hygienické rituály**, na které se těšíme a mají pro nás psychicky očistný dopad (např. sprcha při příchodu domů, uvaření kávy nebo čaje apod.)

Relaxace představuje protiklad pro napětí a znamená tedy uvolnění. Relaxační techniky tím taktéž napomáhají předcházet psychickému vyhoření (Křivohlavý, 1998). Potřebu uvolnit se od stavu nadměrného napětí pociťoval člověk pradávna. Mezi první relaxační techniky patří např. poslech specifického rytmu a zpěvu nebo spalování nejrůznějších směsí bylin, jejichž dým působí omamně (Míček, 1986).

V této kapitole jsme uvedli některé z možností prevence syndromu vyhoření. Je velmi důležité předcházet situacím, které na nás působí stresově a s postupem mohou vést k syndromu vyhoření. Pro správné zvládnání stresu je nutný aktivní přístup k této problematice.

II EMPIRICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE

5.1 Vymezení výzkumného problému

V teoretické části diplomové práce jsme se věnovali profesi učitele v mateřské škole, problematice syndromu vyhoření a strategiím zvládnání stresu. Učitelská profese prochází v současnosti mnoha změnami a klade velké nároky na učitele v mnoha oblastech. V současných pojetích převládá shoda v názoru, že profesionalita učitele a efektivita jejich práce je ovlivněna jak získáním odborné kvalifikace, tak osobnostními vlastnostmi a schopnostmi zvládnání zátěže.

Na základě teoretických poznatků z odborné literatury a dosažených výsledků si výzkum klade za cíl přispět k prohloubení povědomí o náročnosti pozice učitelů v mateřské škole a zjistit míru jejich ohrožení syndromem vyhoření v souvislosti s využíváním copingových strategií.

5.2 Cíl výzkumu

Na základě výše uvedených skutečností bylo cílem výzkumného šetření **zjistit míru výskytu syndromu vyhoření u učitelů v mateřských školách a analyzovat jejich copingové strategie.**

Dílčím cílem je zpracovat výsledky standardizovaného dotazníku SVF 78 porovnat je s průměrnými výsledky celkové populace.

5.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Při výzkumném šetření si tedy v souladu s uvedeným cílem klademe tyto výzkumné otázky:

VO1: *Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u učitelů v mateřských školách?*

VO2: *Jaké strategie zvládnání stresu jsou nejvíce využívány učiteli mateřských škol?*

V návaznosti na tyto otázky si v souladu s teoretickými východisky jsou formulovány tyto výzkumné hypotézy:

H1: *Mezi učiteli MŠ a běžnou populací existuje statisticky významný rozdíl v míře využívání celkově pozitivních copingových strategií.*

H2: *Mezi učiteli MŠ a běžnou populací existuje statisticky významný rozdíl v míře využívání celkově negativních copingových strategií.*

H3: *Mez učiteli MŠ a běžnou populací existuje statisticky významný rozdíl v míře využívání strategie kontrola situace.*

H4: *Mez učiteli MŠ a běžnou populací existuje statisticky významný rozdíl v míře využívání strategie potřeba sociální opory.*

H5: *Mezi začínajícími učiteli a učiteli s delší praxí existuje statisticky významný rozdíl v míře využívání celkově pozitivních copingových strategií.*

H6: *Mezi učiteli s vysokoškolským vzděláním a učiteli se středoškolským či vyšším odborným vzděláním existuje statisticky významný rozdíl v míře využívání celkově pozitivních copingových strategií.*

5.4 Metoda výzkumu a výzkumný nástroj

Ke zmapování míry výskytu syndromu vyhoření a zjištění copingových strategií u souboru učitelů mateřských škol byla stanovena kvantitativní výzkumná strategie. Výzkumnými nástroji se staly tři dotazníkové metody, a to dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval množství otázek mapujících osobní a profesní charakteristiky. Další dotazníkovou metodou se stal dotazník, který zahrnoval standardizovaný test mapující syndrom vyhoření. Posledním nástrojem byl dotazník, zjišťující strategie zvládnání stresu.

V první části (viz Příloha 1) byly zjišťovány údaje o respondentech a jejich pracovních podmínkách prostřednictvím převážně uzavřených otázek, s možností vepsat vlastní odpověď do kolonky „jiné“. První část byla složena dohromady ze 7 otázek. Otázky č. 1–5 se týkaly sociodemografických dat respondenta (pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání délka pedagogické praxe a délka zaměstnání v současné mateřské škole). Otázky č. 6–7 se týkaly mateřské školy – velikost obce, ve které se mateřská škola nachází a typ školy dle vzdělávacího programu.

Následně respondenti vyplňovali standardizovaný dotazník Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES) zabývající se syndromem vyhoření (Příloha 2).

5.4.1 MBI-ES

Dotazník MBI-ES vychází z původního dotazníku Maslach Burnout Inventory (MBI), jehož autorkami jsou Christine Maslachová a Susan E. Jacksonová. Dotazník MBI patří mezi nejčastěji používané metody k odbornému zjišťování míry syndromu vyhoření. Verze MBI-ES byla vytvořena speciálně pro použití u pedagogů (Křivohlavý, 1998).

Dotazník je složen z 22 jednoduchých výroků. Devět z nich se vztahuje k oblasti emocionálního vyčerpání, což je podle Křivohlavého (1998) nejspolehlivější ukazatel celkového vyčerpání. Pět výroků se vztahuje k depersonalizaci a osm k úrovni osobního uspokojení. Na každý výrok je možné vyjádřit odpověď jedním ze stupňů na škále od 0–7 dle intenzity a četnosti pocitu.

Dotazník zjišťuje míru vyhoření ve třech dimenzích: emocionální vyčerpání EE (*emotional exhaustion*), depersonalizace DP (*depersonalization*) a snížení osobní výkonnosti PA (*personal accomplishment*). Každá z těchto dimenzí je zkoumána i vyjádřena samostatně (Křivohlavý, 1998). U dotazníku MBI-ES byly u jednotlivých respondentů zjišťovány součty bodů v dimenzi emocionálního vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a osobního uspokojení (PA). **Způsob vyhodnocování dotazníku MBI-ES** pro jednotlivé dimenze ohrožení syndromem vyhoření je následující (Křivohlavý, 2012):

Tabulka 2 MBI-ES: vyhodnocení stupně emocionálního vyčerpání

Stupeň emocionálního vyčerpání (EE)	Rozmezí součtu hodnot
Nízký = <i>minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření</i>	0–16
Mírný = <i>středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření</i>	17–26
Vysoký = <i>stupeň značící vyhoření v této oblasti</i>	27 a více

Tabulka 3 MBI-ES: vyhodnocení stupně depersonalizace

Stupeň depersonalizace (DP)	Rozmezí součtu hodnot
Nízký = <i>minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření</i>	0–6
Mírný = <i>středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření</i>	7–12
Vysoký = <i>stupeň značící vyhoření v této oblasti</i>	13 a více

Tabulka 4 MBI-ES: vyhodnocení stupně osobního uspokojení

Stupeň osobního uspokojení (PA)	Rozmezí součtu hodnot
Nízký = <i>minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření</i>	39 a více
Mírný = <i>středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření</i>	38–32
Vysoký = <i>stupeň značící vyhoření v této oblasti</i>	31 a méně

5.4.2 Dotazník SVF-78

Třetí metodou se stal dotazník SVF-78 (Příloha 3), standardizovaný nástroj, který vznikl zkrácením jeho originální verze dotazníku SVF-128. Autory dotazníku jsou Wilhelm Janke a Gisela Erdmannová. Ve své publikaci dotazník popisují jako vícedimenzionální sebezpozorovací inventář, který zachycuje individuální způsoby reagování na stres v zátěžových situacích (Janke a Erdmannová, 2003).

Dotazník obsahuje 78 položek, které lze zařadit do 13 subtestů. Položky jsou uvedeny větou: „*Když jsem něčím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry ...*“ a každý výrok je hodnocen vzhledem k této větě na pětibodové stupnici, nakolik odpovídá jejich způsobu reagování

0=vůbec ne

1= spíše ne

2= možná

3= pravděpodobně

4= velmi pravděpodobně

Copingové strategie se rozlišují na pozitivní, zřídka se vyskytující a negativní. Vyšší hodnoty u pozitivních copingových strategií poukazují na lepší předpoklady jedince v kontextu zvládnutí stresu. Zatímco vyšší hodnoty u negativních strategií poukazují v tomto směru na horší výsledky. Samotný dotazník obsahuje třináct subtestů, které jsou popsány v tabulce 5.

Tabulka 5 Popis subtestů dotazníku SVF-78 (Janke a Erdmannová, 2003)

Číslo subtestu	Název subtestu	Charakteristika
1	Podhodnocení POZ1	Ve srovnání s ostatními si přisuzovat menší míru stresu
2	Odmítání viny POZ1	Zdůraznit, že nejde o vlastní odpovědnost.
3	Odklon POZ2	Odklon od zátěžových aktivit/situací, případně příklon k situacím inkompatibilním se stresem.
4	Náhradní uspokojení POZ2	Obrátit se k pozitivním aktivitám/situacím.
5	Kontrola situace POZ3	Analyzovat situaci, plánovat a uskutečnit za účelem kontroly a řešení problému.
6	Kontrola reakcí POZ3	Zajistit nebo udržet kontrolu vlastních reakcí
7	Pozitivní sebe-instrukce POZ3	Přisuzovat sobě kompetenci a schopnost kontroly.
8	Potřeba sociální podpory	Přání zajistit si pohovor, sociální oporu a pomoc.
9	Vyhýbání se	Předsevzetí zamezit zátěžím nebo se jim vyhnout.

10	Úniková tendence NEG	Tendence (rezignační) vyváznout ze zátěžové situace.
11	Perseverace NEG	Nedokázat se myšlenkově odpoutat, dlouho přemítat.
12	Rezignace NEG	Vzdávat se s pocitem bezmocnosti, beznaděje.
13	Sebeobviňování NEG	Připisovat zátěže vlastnímu chybnému jednání.

Pozitivní strategie:

Do pozitivních strategií řadíme subtesty 1–7, a dále je možné tyto subtesty rozdělit do tří skupin v rámci pozitivních strategií. Subtesty 1 a 2 společně utváří strategie přehodnocení a strategiemi devalvace (POZ1). Subtesty 3 a 4 utváří strategie odklonu (POZ2), které „*zahrnují tendence k jednání orientovaného na odklon od stresující události a/nebo na příklon k alternativním situacím, stavům nebo aktivitám*“ (Janke a Erdmannová, 2003, s. 13). Třetími jsou strategie kontroly (POZ3), mezi něž se řadí subtesty 5–7 a které zahrnují konstruktivní snahy po zvládnání či kontrole a kompetenci.

1. Podhodnocení

Subtest popisuje tendenci ve srovnání s ostatními podhodnotit vlastní reakce na zátěž nebo vlastní reakce hodnotit příznivěji. Vyšší hodnoty značí lepší vyrovnání se se stresem lépe než druzí. Nízké hodnoty v tomto subtestu mohou poukazovat na nízkou sebedůvěru člověka.

2. Odmítání viny

Subtest zjišťuje, zda lidé přijímají vlastní zodpovědnost za vzniklé situace. Vysoké hodnoty znamenají, že člověk nepřijímá vinu za vzniklé situace, a tak se neprodlužuje působení stresu. Pokud člověk pociťuje vinu při řešení stresových situací, prožívá vyšší míru stresu, která poté může negativně působit na jeho práci a zdraví.

3. Odklon

Tento subtest se zaměřuje především na odvrácení zátěže nebo na dosažení psychického stavu, který stres snižuje. Vyšší hodnoty odpovídají většímu odklonu. Tato strategie chrání člověka před nadbytečným stresem, ale zároveň ho může odchylovat od práce a jeho dalších povinností.

4. Náhradní uspokojení

Subtest zachycuje strategii zvládnání stresových situací za pomoci kompenzace vnějšími odměnami jako například dobré jídlo, sledování televize, nakupováním nebo další činnostmi, které mohou zlepšovat aktuální náladu jedince. Pokud člověk volí často strategii náhradního uspokojení, může se v extrémních případech na toto uspokojení upnout a utvořit si závislost.

5. Kontrola situace

Subtest sleduje tendenci získat kontrolu nad zátěžovými situacemi, která je složená ze tří komponentů. Jedná se o analýzu aktuální situace, zjišťování možných opatření ke zlepšení stavu a aktivní zásah do situace. Čím více získá respondent bodů v tomto subtestu, tím je strategie kontroly situace v jeho chování zastoupena častěji.

6. Kontrola reakce

Tento subtest se zakládá na snaze cíleně ovládat své emoce a reakce, a vhodně jim čelit. Ovládání reakcí pomáhá člověku udržet si profesionalitu a odstup ve své práci.

7. Pozitivní sebeinstrukce

Ukazuje, do jaké míry mají jedinci tendenci k přisuzování si kompetence zvládat zátěž a dodávat si odvalu v problémových situacích. Nízké hodnoty v tomto subtestu mohou poukazovat na úzkostné stavy, nízké sebevědomí nebo rezignaci při práci.

Zřídka se vyskytující strategie:

Zvláštní skupinou jsou tzv. zřídka se vyskytující strategie, kam autoři řadí subtesty 8 a 9. Tyto subjekty je nutno interpretovat samostatně, byť v kontextu ostatních strategií. Možné je tedy vyhodnotit dotazník jednak podle jednotlivých subtestů, tak i podle sekundárních hodnot čili celkové pozitivní a negativní strategie.

8. Potřeba sociální podpory

Sklon k hledání sociální podpory může být výrazem pasivity a rezignace, pokud se jedinec snaží přenášet své problémy na ostatní. Také to může ale naznačovat aktivní přístup pedagoga a zájem o názory a spolupráci s ostatními kolegy. Potřeba sociální podpory je většinou silně zastoupena zejména v ženském kolektivu.

9. Vyhýbání se

Vyhýbání se zátěži může mít pro člověka pozitivní i negativní následky. Pokud nezasahuje člověku do jeho pracovních povinností, je tato strategie považována za prospěšnou, neboť pomáhá snížit hladinu stresu. V některých případech může přílišné využití této strategie přinášet člověku problémy v jeho zaměstnání a osobním životě.

Negativní strategie:

10. Úniková tendence

Subjekt zahrnuje tendenci uniknout ze zátěžové situace. Přestože únik představuje dočasnou úlevu od stresu, z dlouhodobého hlediska stres stupňuje. Úniková tendence

je považována za negativní strategii, která podporuje vznik dlouhodobého stresu a syndromu vyhoření. Vyšší hodnoty v tomto subtestu ukazují častější využívání této strategie.

11. Perseverace

Perseverace představuje neschopnost myšlenkově se odpoutat od prožívané zátěže. Negativní myšlenky a představy ohledně stresové situace se stále vracejí a zabírají kapacitu myšlení jedince. Vysoké hodnoty znamenají časté využívání této strategie. Perseverace je strategie, která se objevuje častěji v ženském kolektivu.

12. Rezignace

Rezignační tendence představuje neschopnost zvládat zátěžové situace. Jedinec, který využívá této tendence nevidí smysl ve své práci a postrádá sílu a zájem pro řešení problémových situací. Tato strategie může negativně ovlivňovat pracovní nasazení člověka a může vést až k vyhoření.

13. Sebeobviňování

Subtest vyjadřuje sklon k negativnímu hodnocení vlastního chybného jednání. Může se zde objevovat absolutní popírání jakékoliv viny nebo naopak přijetí veškeré viny. Oba tyto krajní přístupy jsou pro člověka neprospěšné. Vysoká míra sebeobviňování výrazně zvyšuje míru stresu

Kritické zhodnocení výzkumného nástroje SVF-78

Test SVF-78 je zkrácenou verzí standardizovaného dotazníku SVF-120. Z manuálu není zcela jasné, jakým způsobem byl tento test vytvořen a jakým způsobem byly utvořeny jednotlivé subtesty. Dotazník SVF-78 je vnímán jako vysoce spolehlivý, jelikož odhad reliability (vnitřní konzistence a split-half) se pohybuje mezi 0,8 – 0,9 (Janke a Erdmann, 2009, s. 17). Manuál je celkově velmi stručný a neobsahuje mnohé relevantní informace, přičemž autoři odkazují na manuál předchozí verze testu SVF-120.

Metoda se zakládá na výsledcích zahraniční standardizační studie v Německu. Vzorek je složen celkově z 246 osob, což je pro vznik standardizovaného testu dostačující. Respondenti byli do tohoto standardizovaného vzorku získáni příležitostným výběrem. Hodnoty nemusí přesně odpovídat skutečnosti, jelikož musíme brát v úvahu kulturní rozdíly, ekonomickou situaci a celkovou situaci v obou zemích.

Dotazník vychází ze statistické normality, že určité tendence stres zvyšují či snižují, neurčuje však přesný efekt jednotlivých strategií. Například strategie náhradního uspokojení může stres snižovat, pokud se jedinec nestane na této strategii závislý. Metoda SVF-78

nerozlišuje strategie zvládání stresu od obranných mechanismů. V teoretických předpokladech autoři uvádí: “... *zpracování stresu se rozumí takové psychické pochody, které nastupují plánovitě a/nebo neplánovitě, vědomě a/nebo nevědomě při vzniku stresu, tak aby se dosáhlo jeho zmírnění nebo ukončení.*” (Janke a Erdmann, 2003, s. 7) Mezi strategiemi není rozlišeno, zda je daná reakce následkem vědomého zhodnocení reality a zvolení určitého chování či zda šlo o obranný mechanismus.

Zhodnocení jednotlivých položek může být pro respondenta matoucí, díky jejich formulaci. Například u subtestu *kontroly situace*, která patří k pozitivním strategiím, se vyskytují položky, které zjišťují reálnou snahu situaci kontrolovat a zároveň jiné položky zjišťují, jak respondent plánuje kontrolu dané situace. V druhém případě nemusí odpovědi vypovídat o reálném využívání této strategie.

6 VÝBĚR CÍLOVÉ SKUPINY A PRŮBĚH ŠETŘENÍ

Cílovou skupinou se stali učitelé mateřských škol. Sběr dat probíhal prostřednictvím dotazníkového šetření elektronickou formou, a to pomocí dotazníku vytvořeného ve webové aplikaci Google Forms. V průběhu ledna 2023 byl rozeslán odkaz pro vyplnění dotazníku vybraným ředitelům mateřských škol s prosbou o rozeslání dotazníku svým kolegům. Odkaz pro vyplnění dotazníku byl vložen také do soukromé Facebookové skupiny určené pouze pro učitele mateřských škol. Těmito způsoby se podařilo získat celkem 109 vyplněných dotazníků.

6.1 Etické otázky

Hlavním problémem etiky v psychologickém průzkumu může být vměšování se do osobního života jedince, často zahrnující jeho nejcitlivější oblasti osobnosti. Na začátku průzkumu byli všichni učitelé seznámeni s možností dobrovolné účasti na výzkumu a byly jim poskytnuty informace o jeho výzkumu. Po respondentech nebyly požadovány žádné osobní údaje, které by umožnily jejich identifikaci, také nebyly požadovány údaje o názvu nebo adrese školy.

6.2 Charakteristika výzkumného vzorku

1. Pohlaví

Výzkumný vzorek tvořil celkem 109 respondentů, kteří pracují jako učitelé v mateřských školách. Z celkového počtu osob byl mezi respondenty pouze jeden muž. Profese učitele mateřské školy je v České republice doménou žen. Podle poslední statistiky za školní rok 2020/2021 tvoří 99,4 % učitelů v mateřských školách ženy (ČSÚ, 2021).

Tabulka 6 Četnosti u pohlaví

Odpovědi	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Žena</i>	108	99 %
<i>Muž</i>	1	1 %
Σ	109	100 %

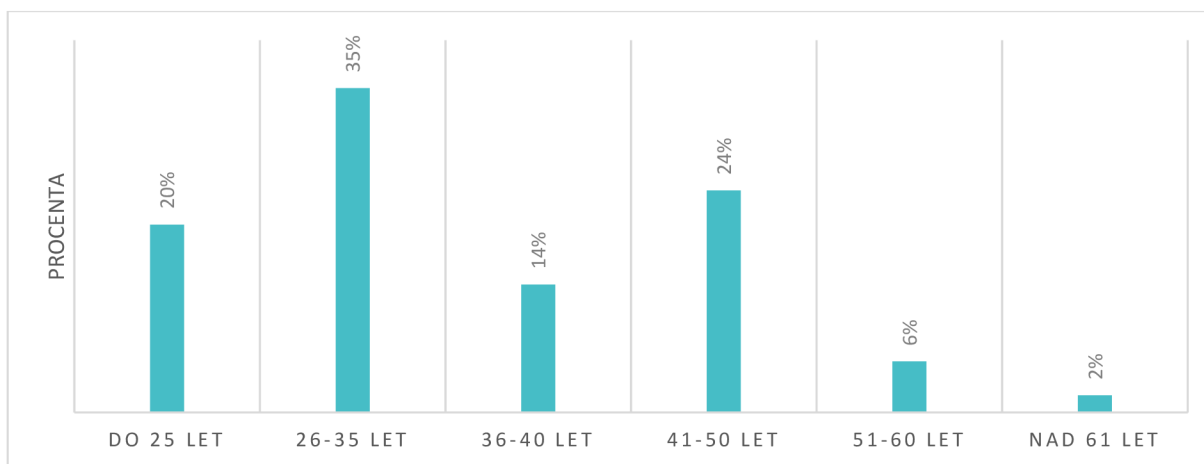
2. Věkové rozložení

Druhá otázka identifikačního dotazníku zjišťovala věk učitelů mateřských škol. Nejmladšímu respondentovi bylo 22 let, nejstaršímu 68 let. Pro lepší orientaci byl věk respondentů seřazen do jednotlivých intervalů viz Tabulka 7.

Tabulka 7 Četnosti u věkového rozložení

Odpovědi	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Do 25 let</i>	22	20 %
<i>26–35 let</i>	38	35 %
<i>36–40 let</i>	15	14 %
<i>41–50 let</i>	26	24 %
<i>51–60 let</i>	6	6 %
<i>Nad 61 let</i>	2	2 %
Σ	109	100 %

Graf 1 Věkové rozložení respondentů



Na grafu 1 nám vidíme věkové rozložení učitelů v MŠ. Nejvíce učitelů (35 %) se nacházelo ve věkovém rozmezí mezi 26–35 lety, dalšími častými respondenty byli učitelé ve věku od 41 do 50 let (24 %) a ve věku do 25 let (20 %). Nejméně početnou skupinou respondentů byli lidé nad 60 let (2 %).

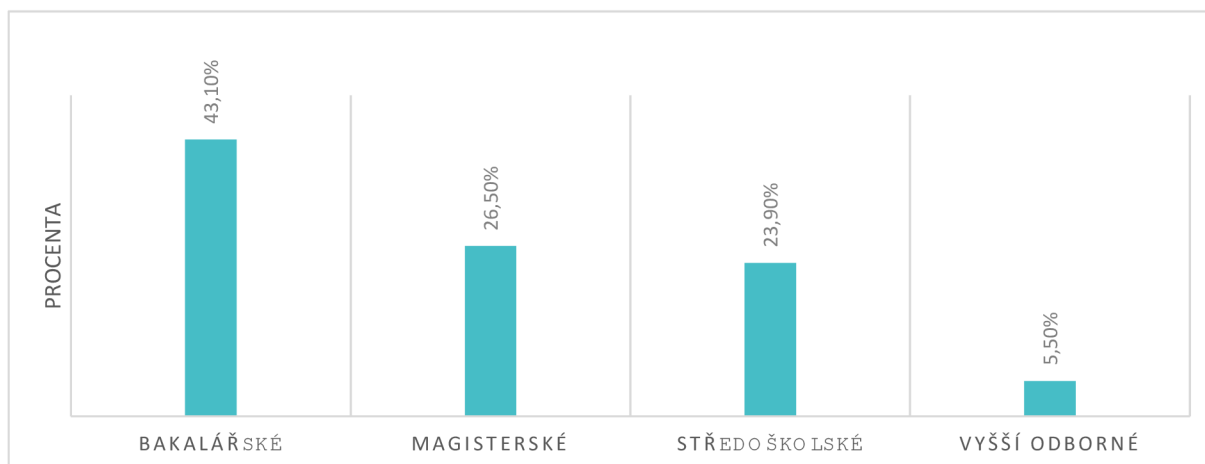
3. Nejvyšší dosažené vzdělání

Třetí otázka se věnovala nejvyššímu dosaženému vzdělání respondentů. Učitelé měli na výběr z možností: středoškolské, vyšší odborné, bakalářské, magisterské a jiné. Možnost jiné ne zvolil žádný z respondentů.

Tabulka 8 Četnosti nejvyššího dosaženého vzdělání

Odpovědi	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Bakalářské</i>	47	27,5 %
<i>Magisterské</i>	30	41,1 %
<i>Středoškolské</i>	26	23,9 %
<i>Vyšší odborné</i>	6	5,5 %
Σ	109	100 %

Graf 2 Nejvyšší dosažené vzdělání



Graf 2 znázorňuje nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. Více než polovina všech dotazovaných uvedlo vysokoškolské vzdělání. Nejčastěji respondenti označovali bakalářské vzdělání (43,10 %), dále magisterské (26,50 %). 23 % respondentů uvedlo středoškolské vzdělání. Pouze 6 respondentů (5,5 %) má vyšší odborné vzdělání.

4. Délka pedagogické praxe

Další otázka identifikačního dotazníku zjišťovala, jak dlouho pracuje respondent jako učitel mateřské školy.

Tabulka 8. Četnosti u délky pedagogické praxe

Odpovědi	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Méně než rok</i>	12	11 %
<i>1 rok – 5 let</i>	36	33 %
<i>6 až 10 let</i>	26	23,9 %
<i>11–20 let</i>	22	20,2 %
<i>21–30 let</i>	7	6,4 %
<i>Více než 30 let</i>	6	5,5 %
Σ	109	100 %

Graf 3 Délka pedagogické praxe



Graf 3 zhruba odpovídá věkovému rozložení respondentů. Nejvíce učitelů uvedlo délku své praxe od 1 roku do 5 let (33 %). Dalšími častými odpověďmi byla rozpětí od 6 do 10 let (24 %) a od 11 do 20 let (20 %). Učitelů, kteří pracují méně než 1 rok bylo 11 %.

5. Délka zaměstnání v současné mateřské škole

V další otázce jsme zjišťovali, jaká je délka praxe respondenta v mateřské škole, v níž momentálně pracuje.

Tabulka 9 Četnosti u délky zaměstnání v současné mateřské škole

Odpovědi	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Méně než rok</i>	18	16,5 %
<i>1 rok – 5 let</i>	47	43,1 %
<i>6 až 10 let</i>	25	22,9 %
<i>11–20 let</i>	11	10,1 %
<i>21–30 let</i>	7	6,4 %
<i>Více než 30 let</i>	1	0,9 %
Σ	109	100 %

Graf 4 Délka zaměstnání v současné MŠ



Struktura grafu 4 odpovídá celkové délce pedagogické praxe. Nejvíce učitelů pracuje v současné mateřské škole od 1 roku do 5 let (43 %), dále jsou to učitelé, kteří pracují v dané mateřské škole od 6 do 10 let (24 %). Pouze jeden respondent pracuje v současné mateřské škole déle než 31 let.

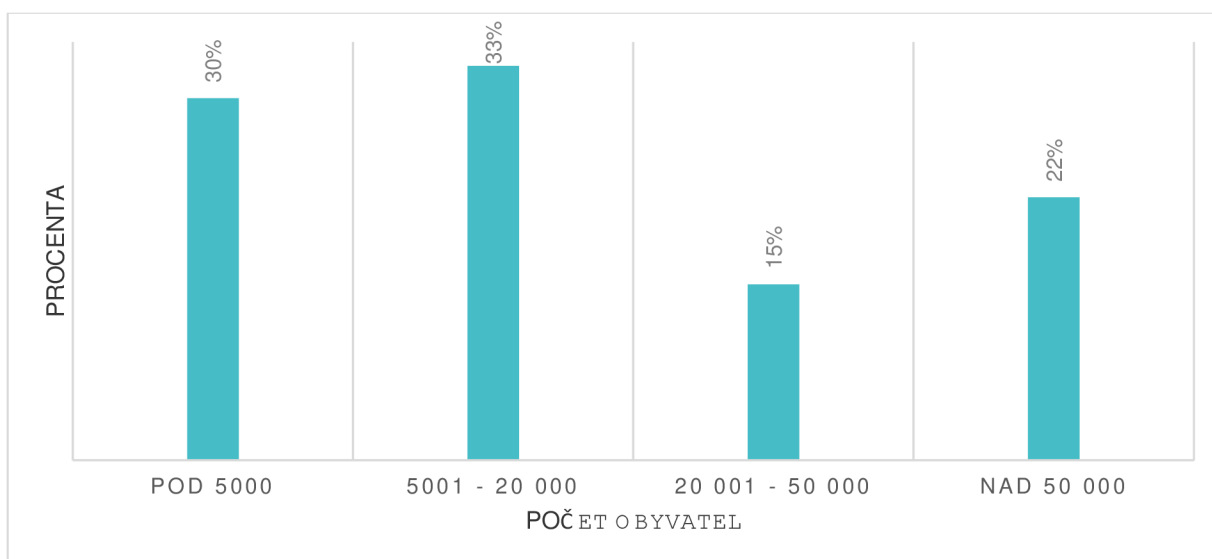
6. Velikost obce, ve které se MŠ nachází

U této otázky jsme zjišťovali velikost obce, ve které se nachází mateřská škola, v níž respondent pracuje. Nadpoloviční většina učitelů pracuje v obci s méně než 20 000 obyvatel.

Tabulka 10 Četnosti u velikosti obce, ve které se MŠ nachází

Odpovědi	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Méně než 5000 obyvatel</i>	33	30,3 %
<i>5001 až 20 000 obyvatel</i>	36	33 %
<i>20 001 až 50 000 obyvatel</i>	16	14,7 %
<i>Nad 50 001 obyvatel</i>	24	22 %
Σ	109	100 %

Graf 5 Velikost obce



Většina respondentů (63 %) pracuje v mateřské škole, která se nachází v obci s méně než 20 000 obyvateli. Obce s méně než 5000 obyvatel uvedlo 30 % učitelů, a obce s 5001 až 20 000 obyvateli uvedlo 33 % učitelů. Nejméně učitelů pracuje v obci s 20 001 až 50 000 obyvateli (15 %).

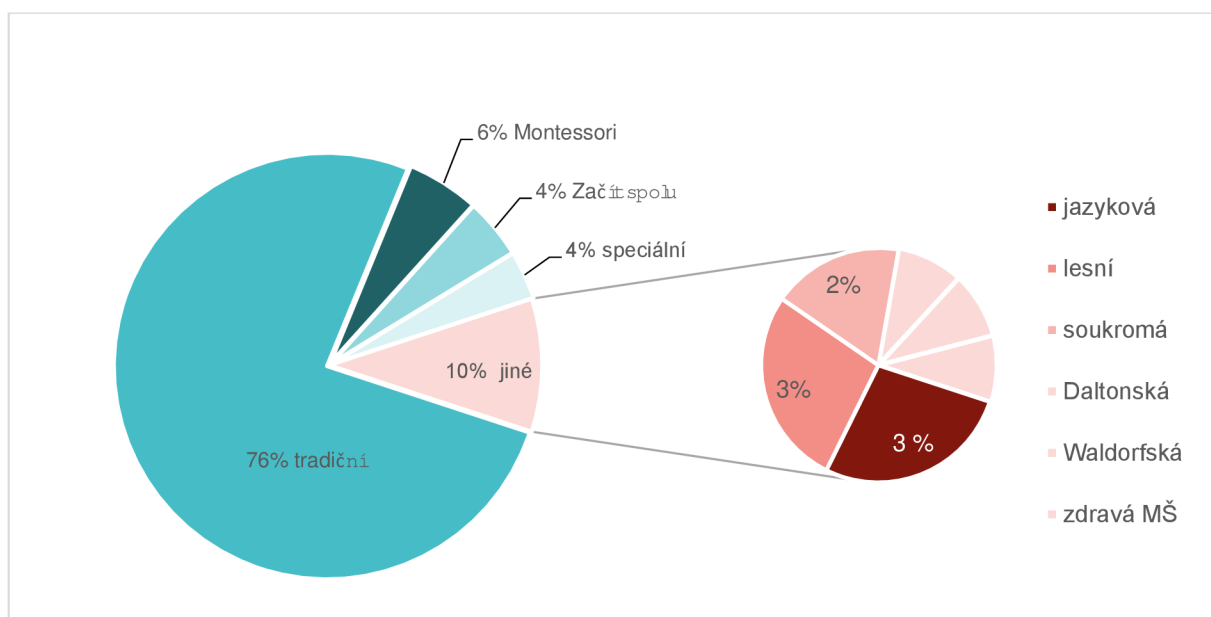
7. Typ mateřské školy dle vzdělávacího programu

Poslední otázka identifikačního dotazníku zjišťovala typ mateřské školy dle vzdělávacího programu. Většina učitelů uvedla tradiční typ mateřské školy. Ostatní typy ukazuje Graf 9.

Tabulka 11 Četnosti u typů MŠ dle vzdělávacího programu

Odpovědi	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Tradiční</i>	83	76,1 %
<i>jiné</i>	26	23,9 %
Σ	109	100 %

Graf 6 Typ MŠ dle vzdělávacího programu



Graf 6 ukazuje v jakých typech mateřských škol dle vzdělávacího programu učitelé sledovaného souboru pracují. Nejvíce respondenti označovali možnost tradiční mateřské školy (76 %). 6 % učitelů pracuje v Montessori mateřské škole, 4 % respondentů označilo možnost Začít spolu a 4 % dotazovaných označilo speciální mateřskou školu. 10 % dotazovaných označilo tyto možnosti: jazyková, lesní, soukromá, Daltonská, Waldorfská a zdravá MŠ. Podrobně vidíme rozložení na výšečovém grafu 6.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

7.1 Metoda zpracování dat

Ke zpracování získaných dat byl využit program MS Excel 2016 a IBM SPSS Statistics 24. K popisu demografických údajů výzkumného souboru byly použity deskriptivní statistika. Data, získaná standardizovanými dotazníky, byla převedena do programu MS Excel, kde byly pomocí matematických funkcí provedeny výpočty pro jednotlivé skóry. Pro ověření výzkumných hypotéz byl použit Studentův T-test, který zjišťuje významnost rozdílů dvou průměrů. V praxi se používá k porovnání, zda se výsledky měření na jedné skupině signifikantně liší od měření na druhé skupině. Hladina významnosti byla stanovena $\alpha = 0,05$.

7.2 Výsledky výzkumného šetření

V této části představíme výsledky výzkumného šetření. Nejprve vyhodnotíme dotazník MBI-ES v jednotlivých dimenzích a následně přejdeme k vyhodnocení dotazníku SVF-78.

7.2.1 Vyhodnocení dotazníku MBI-ES

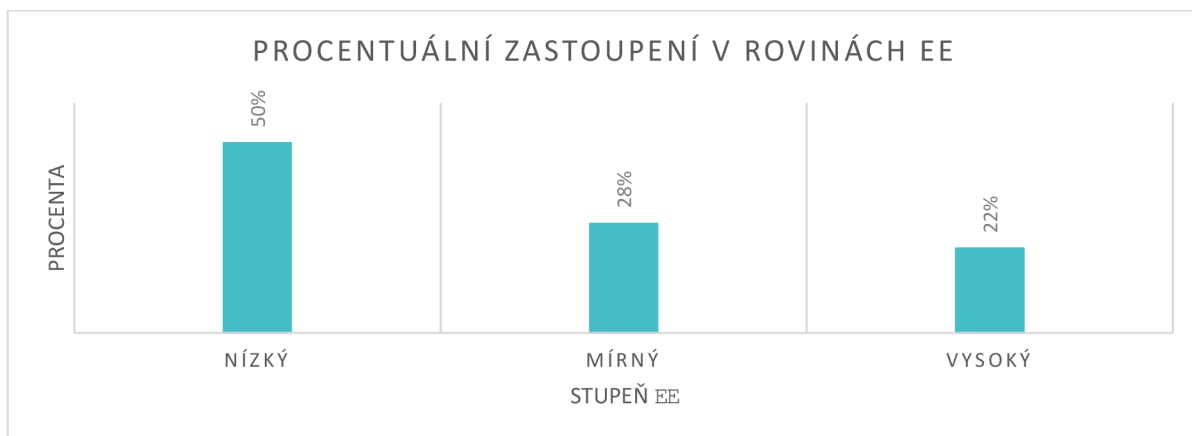
Jedním z cílů výzkumu bylo zjistit, jaká je aktuální míra výskytu ohrožení syndromem vyhoření mezi učiteli mateřských škol sledovaného souboru. K analýze míry vyhoření byly využity výsledky z dotazníku Maslach Burnout Inventory – Educators Survey.

Míra emocionálního vyčerpání u učitelů mateřských škol

V oblasti emocionálního vyčerpání bylo možné získat maximálně 63 bodů (vysoký stupeň vyhoření) a nejméně 0 bodů.

Tabulka 12 Stupeň emocionálního vyčerpání u učitelů MŠ

Míra emocionálního vyčerpání	
Aritmetický průměr	18,37
Směrodatná odchylka	11,82
Minimální zjištěná hodnota	0
Maximální zjištěná hodnota	54

Graf 7 Stupeň emocionálního vyčerpání u učitelů MŠ

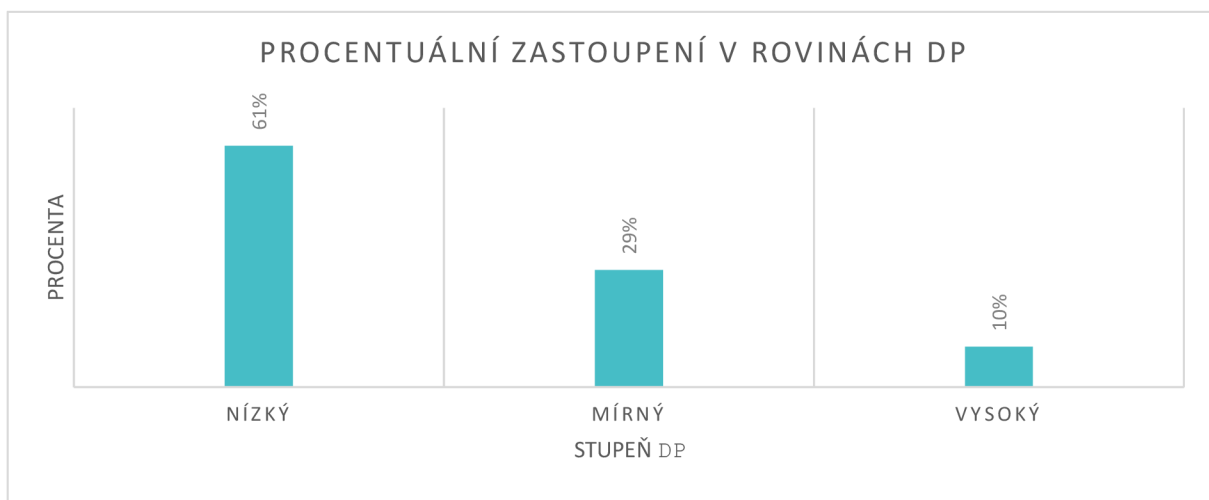
Procentuální zastoupení úrovně emocionálního vyčerpání vidíme na graf 7. Z celkového počtu 109 učitelů mateřských škol se na stupni vysokého emocionálního vyčerpání, signalizující syndrom vyhoření, nachází 24 učitelů (22 %). V mírném stupni vyhoření, který značí středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření se nachází 31 učitelů (28 %). Polovina zúčastněných učitelů (50 %; celkem 54 osob) vykazuje pouze nízký stupeň emocionálního vyčerpání, který značí minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření.

Míra depersonalizace u učitelů mateřských škol

V oblasti depersonalizace lze v testu MBI-ES získat maximálně 35 bodů (vysoký stupeň vyhoření) a nejméně 0 bodů.

Tabulka 13 Stupeň depersonalizace u učitelů MŠ

Míra depersonalizace	
Aritmetický průměr	5,75
Směrodatná odchylka	5,23
Minimální zjištěná hodnota	0
Maximální zjištěná hodnota	22

Graf 8 Procentuální zastoupení v rovinách DP

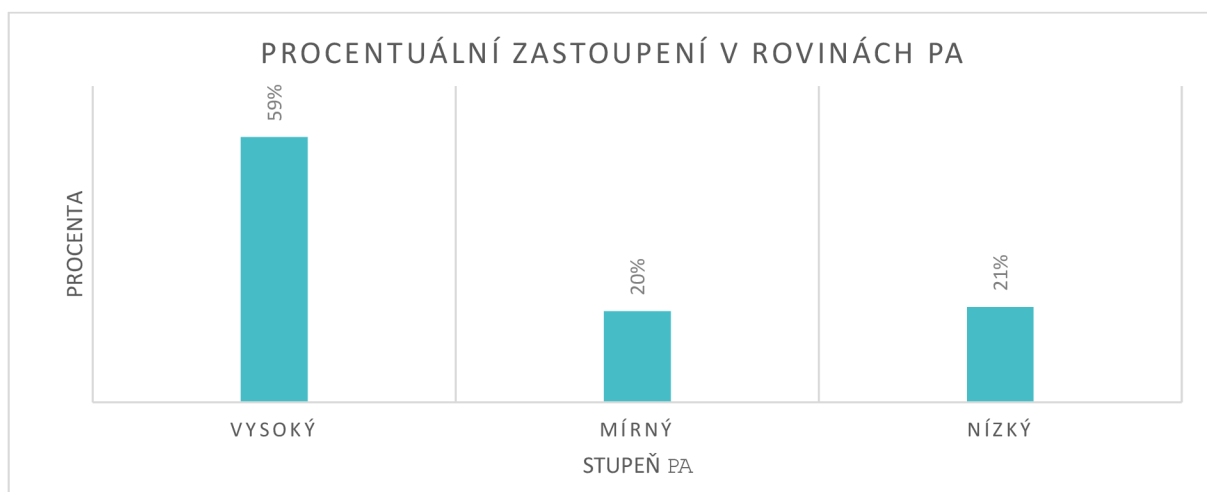
Procentuální zastoupení úrovně depersonalizace zobrazuje Graf 8. Z celkového počtu 109 učitelů mateřských škol dosahovalo 11 osob (10 %). Mírného stupně v úrovni DP, značící středně vysoké riziko ohrožením syndromem vyhoření, dosáhlo 32 respondentů (29 %). Většina respondentů (66 učitelů; 61 %) se nacházela v nízkém stupni depersonalizace, značící minimální riziko ohrožení vznikem syndromem vyhoření.

Míra osobního uspokojení u učitelů mateřských škol

V oblasti osobního uspokojení je v testu MBI-ES možné získat maximálně 56 bodů (manifestující nízký stupeň vyhoření) a minimálně 0 bodů (vysoký stupeň vyhoření).

Tabulka 14 Stupeň osobního uspokojení u učitelů mateřských škol

Míra osobního uspokojení	
Aritmetický průměr	39,29
Směrodatná odchylka	9,66
Minimální zjištěná hodnota	7
Maximální zjištěná hodnota	56

Graf 9 Procentuální zastoupení v rovinách PA

Graf 7 znázorňuje procentuální zastoupení v rovinách osobního uspokojení. Ze sledovaného souboru se na stupni nízkého osobního uspokojení, jenž signalizuje syndrom vyhoření, nachází 23 učitelů (21 %). V mírném stupni vyhoření, který značí středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření se nachází 22 učitelů (28 %). Více než polovina zúčastněných učitelů (59 %; celkem 64 osob) vykazuje vysoký stupeň osobního uspokojení, jenž značí minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření.

Míra vyhoření sledovaného souboru v souvislosti s délkou praxe

Zjišťovali jsme, zda se míra vyhoření u učitelů mateřských škol liší v závislosti na délce jejich praxe. V tabulce 15 vidíme průměrné hodnoty zjištěné u učitelů s praxí do 5 let a u učitelů s praxí delší než 20 let ve všech zjišťovaných dimenzích. Obě tyto skupiny se nachází v nízkém stupni v dimenzi depersonalizace. Učitelé s delší praxí však dosahovali většího průměru (6,69), nežli učitelé s kratší praxí (4,65).

Rozdíly můžeme vidět v dimenzi emocionálního vyčerpání. Začínající učitelé s praxí do 5 let dosahovali nízkého stupně EE s průměrným výsledkem 16,20. Oproti tomu zkušení učitelé s praxí delší než 20 let dosahovali mírného stupně EE, jenž značí střední riziko ohrožení syndromem vyhoření. V dimenzi osobního uspokojení se začínající učitelé nacházeli v mírném stupni s průměrnou hodnotou 38,62), přičemž lepších výsledků dosahovali učitelé s delší praxí (41,69), a dosahují tak oproti začínajícím učitelům nízkého stupně ohrožení.

Tabulka 15 Rozdíly míry vyhoření u učitelů MŠ v závislosti na délce praxe

Dimenze vyhoření	Délka praxe	
	<i>Méně než 5 let (n=48)</i>	<i>více než 20 let (n=13)</i>
EE	16,20	22,46
<i>Stupeň EE</i>	<i>nizký</i>	<i>mírný</i>
DP	4,65	5,69
<i>Stupeň DP</i>	<i>nizký</i>	<i>nizký</i>
PA	38,62	41,69
<i>Stupeň PA</i>	<i>mírný</i>	<i>nizký</i>

V tabulce 16 vidíme průměrné hodnoty zjištěné u učitelů s praxí do 20 let a u učitelů s praxí delší než 20 let ve všech zjišťovaných dimenzích. Obě tyto se nachází v mírném stupni v dimenzi emocionálního vyčerpání. Učitelé s delší praxí však dosahovali většího průměru (22,46), nežli učitelé s kratší praxí (17,81). Zanedbatelný rozdíl vidíme v dimenzi depersonalizace, kdy učitelé s kratší praxí dosahovali hodnoty 5,7 a učitelé s delší praxí 5,69 a obě skupiny se tedy nachází v nízkém stupni depersonalizace. V dimenzi osobního uspokojení se zkušení učitelé nacházeli v nízkém stupni s průměrným výsledkem (41,69) a dosahovali tak lepších výsledků oproti učitelům s kratší praxí (38,97). Ti se nacházeli již v mírném stupni, značící středně vysoké riziko ohrožení.

Tabulka 16 Stupeň osobního uspokojení u učitelů mateřských škol

Dimenze vyhoření	Délka praxe	
	<i>do 20 let (n=96)</i>	<i>více než 20 let (n=13)</i>
EE	17,81	22,46
<i>Stupeň EE</i>	<i>mírný</i>	<i>mírný</i>
DP	5,7	5,69
<i>Stupeň DP</i>	<i>nizký</i>	<i>nizký</i>
PA	38,97	41,69
<i>Stupeň PA</i>	<i>mírný</i>	<i>nizký</i>

7.2.2 Vyhodnocení dotazníku SVF 78

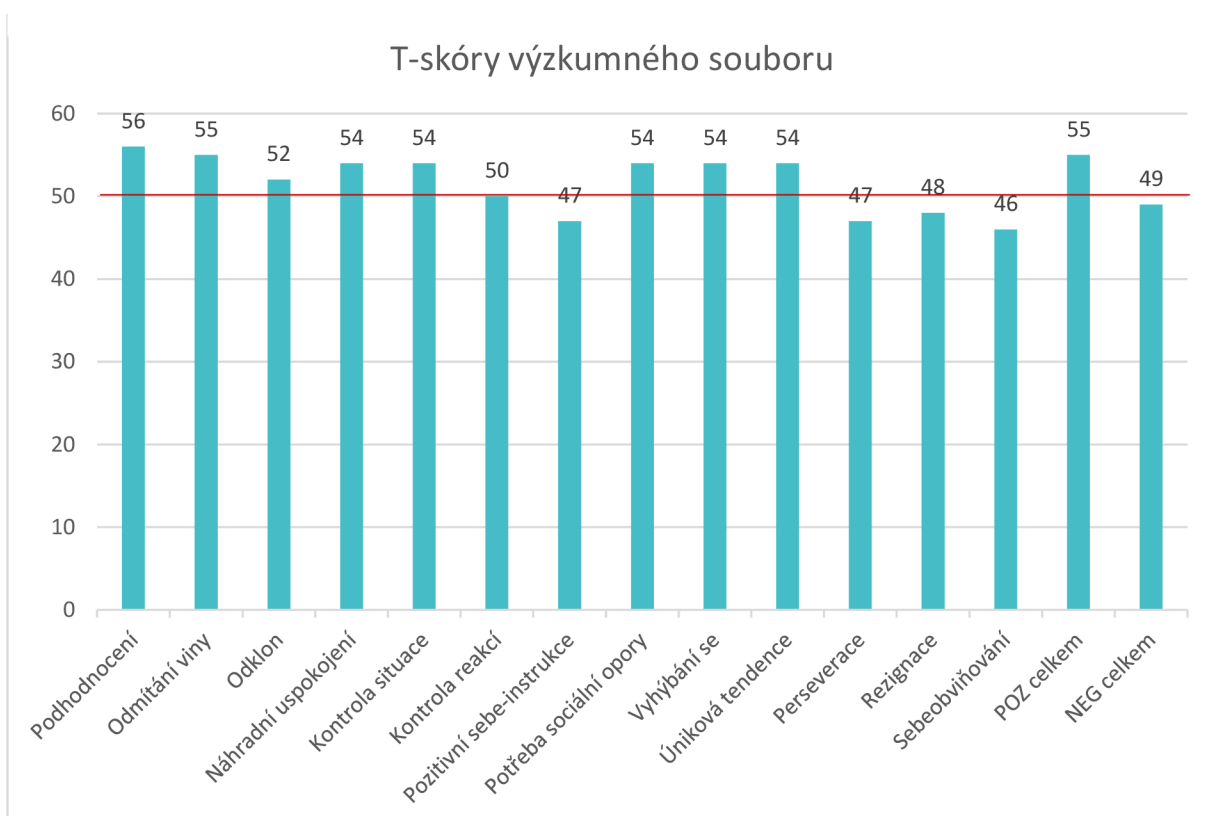
V této podkapitole přistoupíme k vyhodnocení a analýze celkových položek dotazníku SVF 78 u sledovaného souboru učitelů mateřských škol. Popíšeme nejčastěji využívané tendence při reagování na zátěžové situace u oslovených pedagogů.

Dotazník SVF 78 byl vyhodnocován prostřednictvím pokynů. Nejprve byly vypočteny hrubé skóry, které byly následně převedeny na T-skóry pomocí standardizované tabulky v příloze podle Jankeho a Erdmannové (2003). Výsledné hodnoty všech subtestů pro celý výzkumný soubor jsou uvedeny v Tabulce 17.

Tabulka 17 Převod hrubých skóru sledovaného souboru na T-skóry

Subtest SVF	Hrubý skór souboru	T-skór souboru
Podhodnocení	10,93	56
Odmítání viny	11,65	55
Odklon	14,21	52
Náhradní uspokojení	11,94	54
Kontrola situace	17,64	54
Kontrola reakcí	15,54	50
Pozitivní sebe-instrukce	16,10	47
Potřeba sociální opory	16,60	54
Vyhýbání se	14,83	54
Úniková tendence	9,63	54
Perseverace	13,61	47
Rezignace	8,17	48
Sebeobviňování	9,94	46
POZ celkem	14	55
NEG celkem	10,34	49

Graf 10 T-skóry výzkumného souboru



Na grafu 10 jsou znázorněny T-skóry výzkumného souboru. T-skór představuje percentil, který nám poukazuje na to, kolik procent populace dosahuje nižších výsledků než tento výzkumný soubor. Hodnoty nižší než 50 % poukazují na to, že respondenti dosahují nižších výsledků, než je většina ženské populace, zatímco výsledky nad 50 % poukazují na to, že respondenti dosahují vyšších výsledků než většinová ženská populace.

Zde uvádíme přehled nejvíce používaných strategií využívaných učiteli mateřských škol sledovaného souboru (od nejvíce využívaných po nejméně využívané):

1. Kontrola situace
2. Potřeba sociální podpory
3. Pozitivní sebe-instrukce
4. Kontrola reakcí
5. Vyhýbání se
6. Odklon
7. Perseverace
8. Náhradní uspokojení
9. Odmítání viny
10. Podhodnocení
11. Sebeobviňování
12. Úniková tendence
13. Rezignace

Tabulka 18 udává celkové vyhodnocení dotazníku SVF-78 pomocí hrubých skóre jednotlivých subtestů a celkových pozitivních a negativních strategií. Hrubé skóre v tabulce představují, v jaké míře používají učitelé MŠ výzkumného souboru jednotlivé strategie. V tabulce vidíme také hodnoty hrubých skóre, které byly zjištěny u běžné populace. Data byla převzata z manuálu ke zpracování dotazníku SVF-78 Jankeho a Erdmannové (2003).

Tabulka 18 Porovnání hrubých skóre sledovaného souboru s běžnou populací

Subtesty SVF-78	Hrubý skór souboru (n=109)	SD souboru	Hrubý skór běžné populace (n=246)	SD běžné populace	Rozdíl skóre
Podhodnocení	10,93	4,92	9,48	4,44	1,45
Odmítání viny	11,65	3,94	10,71	3,74	0,94
Odklon	14,21	3,53	11,83	3,66	2,38
Náhradní uspokojení	11,94	5,02	8,91	4,69	3,03
Kontrola situace	17,64	3,65	16,78	3,73	0,86
Kontrola reakcí	15,54	3,72	15,41	4	0,13
Pozitivní sebe-instrukce	16,10	4,44	16,37	3,97	-0,27
Potřeba sociální opory	16,60	5,23	12,89	5,22	3,71
Vyhýbání se	14,83	5	11,97	4,71	2,86
Úniková tendence	9,63	4,89	8,24	4,7	1,39
Perseverace	13,61	5,49	15,13	5,67	-1,52
Rezignace	8,17	4,22	8,04	4,36	0,13
Sebeobviňování	9,94	4,77	10,64	4,19	-0,7
POZ1	11,29	3,93	10,09	3,47	1,2
POZ2	13,07	3,61	10,37	3,59	2,7
POZ3	16,43	5,06	16,19	3,24	0,24
POZ celkem	14	2,8	12,22	2,32	1,78
NEG celkem	10,34	4,11	10,52	3,86	-0,18

V největší míře je u učitelů sledovaného souboru z pozitivních strategií zastoupena *strategie kontroly situace* (17,64). Nejméně využívanou pozitivní strategií je pak podhodnocení (10,95). Z tabulky 17 vidíme, že učiteli často používanou strategií je *potřeba sociální opory*, jenž se řadí mezi zřídka se vyskytující strategie. Z negativních strategií je nejvíce využívána strategie *perseverace* (13,61) a nejméně je využívána strategie *únikové tendence* (9,63).

Ve srovnání s běžnou populací učitelé mateřských škol sledovaného souboru více inklinují k celkově pozitivním strategiím s rozdílem 1,78 hrubého skóre a méně se uchylují k celkově negativním strategiím, kde rozdíl činí -0,18 hrubého skóre oproti celkové populaci. U jednotlivých pozitivních strategií můžeme významný rozdíl mezi těmito soubory sledovat u pozitivní strategie *náhradního uspokojení*, kde rozdíl činí 3,03 hrubého skóre. U negativních

strategií je obou souborů nejvíce využívána strategie perseverace. Ve větší míře je tato negativní strategie využívána u běžné populace s rozdílem -1,52 hrubého skóru.

Co se týče zřídka se vyskytujících strategií, můžeme vidět, že u obou souborů je nejvíce využívána strategie *potřeby sociální opory*. Oproti běžné populaci využívají tuto strategii učitelé sledovaného souboru o 3,71 hrubého skóru více než běžná populace.

7.3 Statistické vyhodnocení hypotéz

První dvě hypotézy předpokládají, že existuje statisticky významný rozdíl při využívání celkových pozitivních a celkových negativních copingových strategií u sledovaného souboru a u běžné populace. Tabulka 18 vypovídá o výsledcích jedno-výběrového t-testu výzkumného souboru učitelů mateřských škol. Testován byl průměr hrubých skóre celkových pozitivních i celkových negativních strategií zvládnání stresu, oproti průměru hrubých skóre běžné populace. V případě pozitivních strategií byl výzkumný soubor testován vůči referenční konstantě 12,22. U negativních strategií odpovídala referenční konstanta hodnotě 10,52. Hladina významnosti (α) byla nastavena pro každou testovanou hypotézu na 5 %.

Tabulka 18.

Srovnání celkových POZ, NEG strategií výzkumného souboru s běžnou populací

SVF-78	n	M	SD	referenční konstanta	T-test			
					SEM	t	df	p
Pozitivní strategie	109	14	2,8	12,22	0,628	6,65	108	0,00
Negativní strategie	109	10,34	4,11	10,52	0,397	-0,154	108	0,878

Pozn. n = počet respondentů; M = průměr hrubých skóre; SD = směrodatná odchylka; SEM = standardní chyba průměru; t = testové kritérium; df = stupeň volnosti; p = statistická signifikance

Výsledná p-hodnota pro náš výzkumný soubor u pozitivních strategií dosahuje 0,00 ($p < \alpha$) a u negativních strategií 0,878 ($p > \alpha$). Srovnání výsledků obou souborů pomocí t-testu odhalilo mezi skupinami statisticky významný rozdíl mezi využíváním celkově pozitivních strategií zvládnání stresu. Proto přijímáme hypotézu **H1**: *Mezi učiteli MŠ a běžnou populací existuje statisticky významný rozdíl v míře využívání celkově pozitivních copingových strategií*. V případě využívání negativních strategií nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi sledovanými soubory, proto zamítáme **H2**.

Dále jsme testovali třetí hypotézu, která předpokládá statisticky významný rozdíl ve využívání strategie *kontrolы situace* a *potřeby sociální opory* mezi učiteli mateřských škol

sledovaného souboru a běžnou populací. Tabulka 19 vypovídá o výsledcích jedno-výběrového t-testu výzkumného souboru učitelů mateřských škol. Testován byl průměr hrubých skóre v 6. (kontrola situace) vůči referenční konstantě 15,41. Dále v tabulce 19 vidíme testové vyhodnocení 8. subtestu (potřeba sociální opory), oproti průměru hrubých skóre běžné populace. Výzkumný soubor byl testován vůči referenční konstantě 12,89.

Tabulka 19 Srovnání 6. a 8. subtestu mezi učiteli a běžnou populací

SVF-78 subtest	n	M	SD	referenční konstanta	T-test			
					SEM	t	df	p
<i>Kontrola situace</i>	109	17,64	3,65	15,41	0,35	6,362	108	0,00
<i>Potřeba sociální opory</i>		16,60	5,23	12,89	0,503	7,361		0,00

Pozn. n = počet respondentů; M = průměr hrubých skóre; SD = směrodatná odchylka; SEM = standardní chyba průměru; t = testové kritérium; df = stupeň volnosti; p = statistická signifikance

Výsledná p-hodnota v obou případech dosahuje 0,00 ($p < \alpha$). Pomocí T-testu byly odhaleny statisticky významné rozdíly v užívání strategie *kontrola situace* a *potřeba sociální opory* mezi učiteli a běžnou populací. Proto obě hypotézy (**H3**, **H4**) přijímáme.

Pátá hypotéza předpokládá, že mezi začínajícími učiteli a učiteli s delší praxí existuje statisticky významný rozdíl v míře využívání celkově pozitivních copingových strategií. Pro testování hypotézy jsme srovnali hrubé skóre získané u jednotlivých pozitivních strategií začínajících učitelů, jejichž praxe je kratší než 5 let ($n=48$) a zkušených učitelů, kteří pracují 20 let a více ($n=13$). Deskriptivní statistiku vidíme na Tabulce 20. Vidíme, že vyššího průměrného skóre dosahovali zkušení učitelé s delší praxí. Největší rozdíl hrubých skóre mezi porovnávanými skupinami byl zjištěn v subtestu pozitivní sebe-instrukce a je označen červeně.

Tabulka 20 Srovnání POZ strategií učitelů dle délky praxe

Subtesty POZ strategií	Délka praxe				Rozdíl skóre
	Do 5 let (n=48)		20 a více let (n=13)		
	Hrubý skóre	SD	Hrubý skóre	SD	
Podhodnocení	9,88	5,21	11,54	3,65	1,66
Odmítání viny	10,71	3,85	12,00	2,18	1,29
Odklon	14,29	3,02	13,08	3,47	-1,21
Náhradní uspokojení	11,85	4,10	11,92	5,38	0,07
Kontrola situace	17,42	3,91	19,08	3,54	1,66
Kontrola reakcí	15,50	3,13	17,08	3,63	1,58
Pozitivní sebe-instrukce	15,77	3,79	17,85	4,09	2,08
POZ	13,63	2,26	14,65	2,24	1,02

Tabulka 21 Srovnání pozitivních strategií učitelů dle délky praxe

SVF-78	Délka praxe	n	M	SD	SEM	F-test	T-test		
						p	t	df	p
Pozitivní strategie	do 5 let	48	13,63	2,26	0,33	0,759	-1,401	59	0,161
	nad 20 let	13	14,65	2,24	0,65				

Pozn. n = počet respondentů; M = průměr hrubých skóre; SD = směrodatná odchylka; SEM = standardní chyba průměru; t = testové kritérium; df = stupeň volnosti; p = statistická signifikance

Provedením Levenova F-testu o shodě dvou rozptylů jsme získali p-hodnotu 0,795 ($p > \alpha$), která udává, že se rozptyly hodnot neliší. Následně jsme pomocí dvou-výběrového T-testu o shodě dvou průměrů získali testovou statistiku $t = -1,401$. Výsledná p-hodnota pro oba soubory u pozitivních strategií dosahuje 0,161 ($p > \alpha$), a proto nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly u využívání celkově pozitivních strategií při srovnání začínajících a zkušených učitelů. Proto pátou hypotézu **H5** zamítáme.

Pro testování poslední hypotézy (**H6**) jsme zvolili stejný způsob, jako u předchozí hypotézy. První skupinu tvořili učitelé s bakalářským či magisterským vzděláním. Druhou skupinou se stali učitelé, kteří jako nejvyšší dosažené vzdělání uvedli středoškolské nebo vyšší odborné. Tabulka 22 udává průměrné hrubé skóre u obou skupin sledovaného souboru. Z tabulky vyplývá, že učitelé bez vysokoškolského vzdělání vykazují lepší průměrné výsledky ve všech pozitivních strategiích zvládnutí stresu, přičemž vidíme, že největší rozdíl se projevil u subtestu *kontroly situace*.

Tabulka 22 Srovnání skóre pozitivních strategií dle vzdělání

Subtesty POZ strategií	Nejvyšší dosažené vzdělání				Rozdíl skóre
	Vysokoškolské (n=77)		Středoškolské a vyšší odborné (n=32)		
	Hrubý skór	SD	Hrubý skór	SD	
Podhodnocení	10,64	5,16	11,63	4,2	0,99
Odmítání viny	11,62	4	11,72	3,78	0,1
Odklon	14,12	3,55	14,44	3,48	0,32
Náhradní uspokojení	11,68	4,95	12,56	5,13	0,88
Kontrola situace	16,97	3,59	19,25	3,26	2,28
Kontrola reakcí	15,73	3,61	16,88	3,66	1,15
Pozitivní sebe-instrukce	15,73	4,55	17	4,03	1,27
POZ	13,68	2,83	14,78	2,55	1,1

Tabulka 23 Srovnání pozitivních strategií učitelů dle vzdělání

SVF-78	vzdělání	n	M	SD	SEM	F-test	T-test		
						p	t	df	p
POZ	vysokoškolské	77	13,63	2,85	0,32	0,333	-1,891	107	0,061
	středoškolské a vyšší odborné	32	14,65	2,58	0,45				

Pozn. n = počet respondentů; M = průměr hrubých skóre; SD = směrodatná odchylka; SEM = standardní chyba průměru; t = testové kritérium; df = stupeň volnosti; p = statistická signifikance

F-test neodhalil shodu rozptylů, jelikož p-hodnota dosahovala 0,333, a byla tedy větší než nastavená hladina významnosti. Výsledná p-hodnota dvou-výběrového T-testu pro náš výzkumný soubor u pozitivních strategií dosahuje 0,061 ($p > \alpha$). Srovnání výsledků obou skupin učitelů neodhalilo pomocí T-testu statisticky významný rozdíl mezi využíváním celkově pozitivních strategií zvládání stresu. Proto poslední hypotézu zamítáme.

8 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

V této kapitole uvádíme souhrnné výsledky výzkumu, který se zabýval syndromem vyhoření a copingovými strategiemi u učitelů mateřských škol. Pro získání dat byl využit identifikační dotazník vlastní konstrukce, standardizovaný dotazník MBI-ES a posledním nástrojem se stal dotazník SVF-78. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 109 učitelů mateřských škol, z nichž pouze jeden byl mužského pohlaví. Takovéto rozložení se dá vzhledem k výběru výzkumného vzorku přepokládat. Ve výzkumném souboru byli zastoupeni učitelé se středoškolským, vyšším odborným i vysokoškolským vzděláním. Věkově se respondenti pohybovali od 22 let do 68 let. Většina učitelů (76 %) uvedla typ mateřské školy dle vzdělávacího programu jako tradiční.

Jedním z cílů výzkumu bylo zjistit míru syndromu vyhoření u sledovaného souboru učitelů mateřských škol. Z analýzy výsledků, získaných dotazníkem MBI-ES vyplynulo, že vyhoření se projevuje ve všech sledovaných dimenzích (EE, DP, PA) u našeho výzkumného vzorku, přičemž u každé z těchto oblastí byly definovány tři stupně vyhoření, představující určité riziko ohrožení (nízký, mírný a vysoký). Tyto výsledky poskytují pouze základní orientaci ohledně výskytu syndromu vyhoření u konkrétního vzorku učitelů mateřských škol. Z celkového souboru se polovina zúčastněných učitelů, tedy 54 osob, nachází v nízkém stupni *emocionálního vyčerpání*. V mírném stupni emocionálního vyčerpání vyhoření, jenž značí středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření, se nachází 31 učitelů (28 %). Do vysokého stupně těžké dimenze, který již signalizuje syndrom vyhoření, spadá 24 učitelů (22 %). V dimenzi *depersonalizace* z celkového souboru učitelů mateřských škol dosahovalo mírného stupně 66 učitelů. V mírného stupně značícího středně vysoké riziko ohrožením syndromem vyhoření, dosáhlo 32 respondentů (29 %). U posledních 11 učitelů mateřských škol (10 %) spadalo do vysokého stupně ohrožení, a projevil se tak u nich syndrom vyhoření v této oblasti. Poslední dimenzí, v níž jsme sledovali míru vyhoření byla oblast osobního uspokojení. Více než polovina zúčastněných učitelů (59 %; celkem 64 osob) vykazovala vysoký stupeň osobního uspokojení, a jsou tak minimálně ohrožení syndromem vyhoření v této oblasti. V mírném stupni vyhoření, se nacházelo 22 učitelů (28 %). V nízkém stupni osobního uspokojení, jenž signalizuje syndrom vyhoření v oblasti osobního uspokojení se nacházelo 23 učitelů (21 %). Tímto tento cíl považujeme za splněný.

Dále jsme zjišťovali, zda se míra vyhoření u učitelů mateřských škol liší v závislosti na délce jejich praxe. Sledovaný soubor byl rozdělen na začínající učitelé s praxí kratší než 5 let a zkušené učitelé s praxí delší než 20 let. Obě tyto skupiny se nacházely v nízkém stupni

v dimenzi depersonalizace. Zkušení učitelé však dosahovali většího průměru (6,69), nežli začínající učitelé (4,65). Rozdíly byly vidět také v dimenzi emocionálního vyčerpání. Začínající učitelé dosahovali nízkého stupně v této oblasti s průměrným výsledkem 16,20. Oproti tomu zkušení učitelé dosahovali mírného stupně emocionálního vyčerpání, jenž značí střední riziko ohrožení syndromem vyhoření. V dimenzi osobního uspokojení se začínající učitelé nacházeli v mírném stupni s průměrnou hodnotou (38,62), přičemž lepších výsledků dosahovali učitelé s delší praxí (41,69) a nacházeli se tak v nízkém stupni této dimenze. Na základě výsledků můžeme říci, že délka praxe má vliv na vznik syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání, přičemž více ohroženi jsou učitelé s delší praxí. V případě dimenze osobního uspokojení jsou více ohroženi začínající učitelé.

Podobně byly zjišťovány rozdíly u učitelů, jejichž praxe je kratší než 20 let a u učitelů s delší praxí. Zde byly zjištěné rozdíly menší než u předchozího rozdělení. Obě skupiny učitelů se nacházely v nízkém stupni vyhoření v dimenzích emocionálního vyčerpání i depersonalizace. Učitelé s delší praxí však dosahovali většího průměru (22,46), nežli učitelé s kratší praxí (17,81). Velmi malý rozdíl byl v dimenzi depersonalizace, kdy učitelé s kratší praxí dosahovali hodnoty 5,7 a učitelé s delší praxí 5,6. V dimenzi osobního uspokojení se učitelé s kratší praxí nacházeli v mírném stupni, přičemž lepších výsledků dosahovali učitelé s delší praxí (41,69) a nacházeli se ve vysokém stupni osobního uspokojení.

Dalším cílem výzkumu byla analýza copingových strategií u učitelů mateřských škol sledovaného souboru. Vyhodnocením dat získaných pomocí dotazníku SVF-78, jsme zjistili, že největší míře je u učitelů sledovaného souboru z jednotlivých pozitivních strategií zastoupena *kontrola situace* (17,64). Nejméně využívanou je pak podhodnocení (10,95). Ze zřídka se vyskytujících strategií učitele často volili strategii *potřeba sociální opory*. Z negativních strategií pak byla učiteli nejvíce využívána strategie *perseverace* (13,61) a nejméně je využívána strategie *únikové tendence* (9,63).

Ve srovnání s běžnou populací učitelé mateřských škol sledovaného souboru více inklinovali k celkově pozitivním strategiím s rozdílem 1,78 hrubého skóru a méně se uchýlovali k celkově negativním strategiím, kde rozdíl činil -0,18 hrubého skóru oproti běžné populaci. U jednotlivých pozitivních strategií můžeme významný rozdíl mezi těmito soubory sledovat u pozitivní strategie *náhradního uspokojení*, kde rozdíl činí 3,03 hrubého skóru. U negativních strategií u obou souborů nejvíce využívána strategie *perseverace*. Ve větší míře je tato negativní strategie využívána u běžné populace s rozdílem -1,52 hrubého skóru. Tímto cíl analyzovat copingové strategie u učitelů mateřských škol sledovaného souboru považujeme za splněný.

K platnosti hypotéz: Na základě výsledků výzkumné části byly vyvozeny závěry o formulovaných hypotézách:

H1: *Mezi učiteli MŠ a běžnou populací existuje statisticky významný rozdíl v míře využívání celkově pozitivních copingových strategií.*

Na základě výsledků v tabulce 18 **první hypotézu přijímáme.**

H2: *Mezi učiteli MŠ a běžnou populací existuje statisticky významný rozdíl v míře využívání celkově negativních copingových strategií.*

Na základě výsledků v tabulce 18 **druhou hypotézu zamítáme.**

H3: *Mez učiteli MŠ a běžnou populací existuje statisticky významný rozdíl v míře využívání strategie kontrola situace.*

Na základě výsledků v tabulce 19 **třetí hypotézu přijímáme.**

H4: *Mez učiteli MŠ a běžnou populací existuje statisticky významný rozdíl v míře využívání strategie potřeba sociální opory.*

Na základě výsledků v tabulce 19 **čtvrtou hypotézu přijímáme.**

H5: *Mezi začínajícími učiteli a učiteli s delší praxí existuje statisticky významný rozdíl v míře využívání celkově pozitivních copingových strategií.*

Na základě výsledků v tabulce 21 **pátou hypotézu zamítáme.**

H6: *Mezi učiteli s vysokoškolským vzděláním a učiteli se středoškolským či vyšším odborným vzděláním existuje statisticky významný rozdíl v míře využívání celkově pozitivních copingových strategií.*

Na základě výsledků v tabulce 23 **šestou hypotézu zamítáme.**

9 DISKUZE

Z výzkumu zjišťující míru syndromu vyhoření vyplývá, že učitelé mateřských škol nejvíce trpí emocionálním vyčerpáním. Tento výsledek je v souladu s Křivohlavým (2012), který tvrdí, že proces vyhoření začíná právě v této dimenzi. Následně se objevuje vyhoření v oblasti depersonalizace, a nakonec klesá úroveň osobního uspokojení, což způsobuje ztrátu smyslu práce i její efektivity. McLean a kol. (2018) při svém výzkumu využili stejnou metodu u výzkumného souboru učitelů a získali průměrnou hodnotu emocionálního vyčerpání 23,7, která se liší oproti zjištěné hodnotě našeho výzkumu (18,37). Obě hodnoty však spadají do mírného stupně ohrožení syndromem vyhoření. V případě dimenze depersonalizace získali průměrnou hodnotu 5,4, která je srovnatelná s výsledkem našeho výzkumu (5,7). V oblasti osobního uspokojení dospěli taktéž k obdobnému výsledku jako u našeho výzkumu, který se lišil pouze v řádů setin (39,1).

Při analýze výsledků dotazníku MBI-ES bylo zjištěno, že délka praxe má vliv na vzniku vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání, a to z toho důvodu, že jsou déle vystaveni náročným situacím během každodenního pracovního procesu. To potvrzuje výzkum Fialové a Schneiderové (1998), kde byl odhalen statisticky významný rozdíl v oblasti emočního vyčerpání mezi učiteli s kratší a delší praxí. Toto tvrzení je také v souladu s výzkumem Paulíka (2012), jenž dokládá nárůst syndromu vyhoření u českých i slovenských učitelů nejen s nárůstem věku, ale i praxe. Podle Kebzy a Šolcové (2003) však délka praxe nebo věk jedince neovlivňuje vznik a rozvoj syndromu vyhoření. Podle autorů jsou tyto faktory jsou považovány za neutrální.

Další část výzkumu se věnovala analýze copingových strategií. První a druhá hypotéza předpokládala, že mezi učiteli a běžnou populací je statisticky významný rozdíl v používání celkově pozitivních a celkově negativních strategií. Porovnání používání těchto strategií mezi učiteli sledovaného souboru a vzorkem běžné populace ukázalo, že průměrně učitelé používají více celkově pozitivní strategie zvládnání stresu. Uvedená skutečnost, může být ovlivněna tím, učitelé jsou dostatečně vzděláni v oblasti psychologie a jsou schopni si vytvořit pozitivní postupy zvládnání stresu (Řehulka, Řehulková, 1998). **H1** byla přijata, jelikož byly nalezeny statisticky významné rozdíly při využívání celkově pozitivních strategií mezi oběma soubory. V případě celkově negativních strategií se ukázalo, že učitelé využívají v průměru méně celkově negativní strategie. Při testování druhé hypotézy se však nenašly statisticky významné rozdíly mezi oběma sledovanými soubory, a tak byla hypotéza **H2** zamítnuta.

U sledovaného souboru bylo zjištěno, že učitelé nejčastěji využívají strategii *kontroly situace*. Vysoké hodnoty v tomto subtestu mohou poukazovat na to, že učitelé mateřských škol mají potřebu mít všechny věci pod kontrolou, provádí plánování svých vlastních činností a jsou připraveni na situace, které mohou být v prostředí mateřské školy rozmanité a se kterými se mohou setkat při své práci. Dále patří k nejčastěji využívaným strategiím zvládnutí stresu a *potřeby sociální opory*. Autoři dotazníku SVF-78 Janke a Erdmannová zjistili, že ženy mají výrazně silnější tendenci řešit stres tímto způsobem. Tohle tvrzení platí i pro náš výzkumný vzorek, jelikož je tvořen především ženami. U učitelek mateřských škol může sociální opora představovat blízkou osobu, se kterou by mohly své problémy sdílet. Tato osoba může být například kolegyně, která má vhlad do situace. Předpokládáme, že jde spíše o potřebu sdílet svůj problém než o potřebu konkrétní rady na zvládnutí situace. Tendence upřednostňování této strategie také může pramenit z nedostatku sociálního kontaktu s dospělými jedinci, vzhledem k tomu, že učitelé tráví převážnou část pracovního dne především s dětmi. U testování třetí a čtvrté hypotézy byly skutečně nalezeny statisticky významné rozdíly ve využívání této strategie mezi oběma soubory. Obě hypotézy (**H3**, **H4**) byly přijaty.

Pátá hypotéza předpokládala, že existuje statisticky významný rozdíl ve využívání celkově pozitivních strategií mezi učiteli sledovaného souboru v závislosti na délce jejich praxe. Testové vyhodnocení této hypotézy neodhalilo statisticky významný rozdíl mezi těmito skupinami učitelů. V průměru však učitelé s delší praxí využívají více celkově pozitivní strategie než začínající učitelé, což může být zapříčiněno tím, že učitelé s delší praxí mají více zkušeností se zvládnutím zátěže než učitelé, kteří jsou ve své profesi začátečníci. Poslední hypotéza předpokládala signifikantní rozdíl při využívání celkově pozitivních strategií u učitelů s vysokoškolským vzděláním a u učitelů se středoškolským či vyšším odborným vzděláním. Statisticky významné rozdíly však nebyly nalezeny. Z tohoto důvodu jsme **H5** i **H6** zamítli.

Průměry našeho výzkumného souboru byl porovnány s výsledky z výzkumu Smetáčkové (2019), jehož se účastnilo 867 učitelů mateřských škol. Ve srovnání s tímto výzkumem dosahuje náš výzkumný soubor výrazně nižších hodnot ve všech sledovaných subtěstech. Co se týče pozitivních strategií největší rozdíl mezi sledovaným souborem a souborem sledovaným ve výzkumu Smetáčkové byl v subtestu *Odmítání viny* a činil 5,95 průměrných hrubých skóre. V případě negativních strategií byl největší rozdíl u subtestu *Perseverace* (7,79). Výrazné odchylky napříč všemi subtěsty mohly být zapříčiněny velkým věkovým rozdílem našeho a srovnávaného vzorku, přičemž věkový průměr učitelů ve výzkumu Smetáčkové dosahoval hodnoty 45,7 let a věkový průměr našeho vzorku dosahoval 35,5 let.

Učitelská profese je předmětem mnoha výzkumů zabývajících se stresem i problematikou syndromu vyhoření, avšak ty jsou soustředěny převážně na učitele základních či středních škol. Přičemž na učitele mateřské školy jsou kladeny čím dál vyšší nároky v mnoha oblastech. Považujeme proto za nezbytné, zabývat se výzkumem také v oblasti předškolní výchovy.

Jsme si vědomi, že tato práce má své limity, spočívající zejména ve velikosti výzkumného vzorku, který byl závislý pouze na dobrovolnosti a ochotě respondentů k vyplnění dotazníku. Počet respondentů mohla ovlivnit časová náročnost, potřebná k vyplnění všech dotazníků. Důležitou roli hrají také odpovědi respondentů, které mohou být ovlivněny aktuálním bio-psycho-sociálním stavem, jenž může být velmi proměnlivý. Velký vliv na odpovědi má i současná situace, v níž se jednotlivec nachází, proto nelze dostatečně posoudit stálost získaných odpovědí.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala problematikou syndromu vyhoření a copingovými strategiemi u předškolních pedagogů. Problematika syndromu vyhoření v učitelské profesi je v současné době předmětem mnoha výzkumů, což může být zapříčiněno kladením vysokých nároků na učitele. Náročnost a neustálé změny v učitelské profesi zapříčiňují zvýšený stres, který je považován za jeden z hlavních příčin při vzniku syndromu vyhoření. Každý jedinec má své vlastní strategie, jak se vyrovnat se zátěžovými situacemi, a proto je volba copingových strategií velmi individuální. Právě volba copingových strategií u učitelů mateřských škol byla jednou zkoumaných z oblastí této práce

Práce se skládala z části teoretické a části empirické. V teoretické části jsme se na základě poznatků z odborné literatury věnovali profesi předškolního pedagoga, jeho kompetencím, rolím i povinnostem. Dále se práce zabývala stresem v obecné rovině a konkrétně i pracovním stresem u učitelů mateřských škol. Další kapitola se věnovala syndromu vyhoření, jeho příznakům, rizikovým faktorům i fázím. Poslední kapitola byla věnována prevenci syndromu vyhoření a samotným copingovým strategiím, kde byl uveden rozdíl mezi copingem a malcopingem a kategorizací strategií zvládání stresu dle různých autorů. Cílem empirické části této diplomové práce bylo zjistit míru syndromu vyhoření a analyzovat copingové strategie u předškolních pedagogů. Do výzkumu se zapojilo 109 respondentů. Výzkumný soubor zahrnoval učitele mateřských škol pracující v různých typech škol, s různou délkou praxe i odlišným nejvyšším dosaženým vzděláním. V první části výzkumu jsme pomocí standardizovaného nástroje MBI-ES zjišťovali míru syndromu vyhoření u výzkumného souboru učitelů mateřských škol. Další část výzkumu se týkala copingových strategií. Byly zjištěny nejčastěji používané strategie u učitelů sledovaného souboru. Srovnání používání copingových strategií učitelů se standardizovaným vzorkem běžné populace ukázalo, že výběrový soubor pedagogů průměrně méně používá celkové negativní strategie a zároveň častěji využívá celkové pozitivní copingové strategie. V rámci výzkumu byly stanoveny hypotézy, které byly následně testovány. Tři ze šesti formulovaných hypotéz byly potvrzeny, ostatní tři hypotézy byly zamítnuty.

I přes pozitivní zjištění, že sledovaný soubor učitelů mateřských škol využívá spíše pozitivní strategie zvládání stresu nežli ty negativní, své zastoupení měl výzkumný soubor i ve vysokých stupních jednotlivých dimenzí, které již signalizují výskyt syndromu vyhoření. Proto jsme přesvědčeni, že problematika syndromu vyhoření u učitelů v mateřských školách a jeho prevence zasluhuje dostatečnou pozornost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAKA Ľ. *Does job burnout mediate negative effects of job demands on mental and physical health in a group of teachers? Testing the energetic process of Job Demands-Resources model.* Int J Occup Med Environ Health. 2015;28(2):335-46. doi: 10.13075/ijomeh.1896.00246. PMID: 26182928.

BINDEROVÁ, Gabriela. {Dotazník strategií zvládnutí stresu SVF 78} [online]. Dostupné z: <https://testforum.cz/article/view/TF2021-14-14688>. Recenze metody, 2021.

BLAŽKOVÁ, Vlasta a MALÁ, Pěva: Psychická zátěž učitelů a další rizikové faktory. In ŘEHULKA, Evžen a ŘEHULKOVÁ, Oliva: *Teachers and Health 6*. Brno: Paido, 2004. 702 s. ISBN 80-7315-093-X.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE: Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022 – výroční zpráva ČŠI [online]. 10.12. 2022 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://1url.cz/5rnyj>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, *Školy a školská zařízení – školní rok 2020/2021* [online]. 2021 [cit. 2023-04-09]. Dostupné z: <https://1url.cz/vrnyT>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Key competences for lifelong learning, Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>

EURYDICE: 9. Učitelé a další pedagogičtí pracovníci [online]. 8.12. 2022 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://1url.cz/zrnyd>

FIALOVÁ, Ivana a Anna SCHNEIDEROVÁ. Syndrom vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů. In: ŘEHULKA, Evžen a Oliva ŘEHULKOVÁ. Učitelé a zdraví. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 1998, s. 55–66. ISBN 80-902653-0-8.

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání [online]. Praha: Portál, 1996 [cit. 2021-3-4]. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8093-6. Dostupné z: <https://1url.cz/5Kesj>

HOLEČEK, Václav. Aplikovaná psychologie pro učitele I. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001. ISBN 80-7082-739-4.

HONZÁK, Radkin. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. 4. vydání. V Praze: Vyšehrad, 2022. ISBN 978-80-7601-668-2.

JANKE, Wilhelm a Gisela ERDMANNOVÁ. Strategie zvládání stresu. 1. Praha: Testcentrum, 2003. ISBN 80-86471-24-1.

JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. Syndrom vyhoření [online]. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006 [cit. 2021-3-13]. Poradce pro praxi. ISBN 80-869-9174-1. Dostupné z: <https://1url.cz/WKesX>

JEŘÁBKOVÁ, Blanka. Mateřská škola jako životní prostor [online]. Brno: Masarykova univerzita, 1993 [cit. 2021-2-25]. ISBN 80-210-0830-X. Dostupné z: <https://1url.cz/wKesL>

JOHNSON, Sheena, Cary COOPER, Sue CARTWRIGHT, Ian DONALD, Paul TAYLOR a Clare MILLET. The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology* [online]. 2005, **20**(2), 178-187 [cit. 2023-03-03]. ISSN 0268-3946. Dostupné z: doi:10.1108/02683940510579803

KEBZA, Vladimír. Psychosociální determinanty zdraví [online]. Praha: Academia, 2005 [cit. 2021-3-15]. Poradce pro praxi. ISBN 80-200-1307-5. Dostupné z: <https://1url.cz/JKes9>

KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu) [online]. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003 [cit. 2021-3-15]. Poradce pro praxi. ISBN 80-707-1231-7. Dostupné z: <https://1url.cz/gKesc57>

KOHOUTEK, Tomáš. Psychologie katastrofické události. Praha: Academia, 2009. 362 s. ISBN 978-80-200-1816-8.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOPECKÁ, Ilona. Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost. Praha: Grada, 2011-. ISBN 978-80-247-3877-2.

KOSTRUBOVÁ, Andrea. Syndrom vyhoření u učitelů v mateřských školách [online]. Olomouc, 2021 [cit. 2023-03-24]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/uetlsl/>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D.

KUBITSCHER, Gabriele. Antistresová knížka pro učitelky mateřské školy: relaxace, komunikace, týmová práce. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1582-0.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Psychologie zdraví. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Jak neztratit nadšení [online]. Praha: Grada, 1998 [cit. 2021-3-2]. Psychologie pro každého. ISBN 80-716-9551-3. Dostupné z: <https://1url.cz/dKesa>

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Jak zvládat stres. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Hořet, ale nevyhořet [online]. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012 [cit. 2021-3-2]. Orientace (Karmelitánské nakladatelství). ISBN 978-80-7195-573-3. Dostupné z: <https://1url.cz/9KesG>

LATAACK, Janina C.; HAVLOVIC, Stephen J. Coping with job stress: A conceptual evaluation framework for coping measures. *Journal of organizational behavior*, 1992, 13.5: 479-508.

LAZAROVÁ, Bohumíra. Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů. Brno: Paido, 2011. ISBN 9788073152062.

LAZARUS, Richard and Alan MONAT, Stress and Coping: An Anthology . Columbia University Press 1991 ISBN 978-0231074575.

LAZARUS, Richard S. a Susan. FOLKMAN. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Pub. Co., c1984. ISBN 0826141900. HOŠEK, Václav. Psychologie odolnosti. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 69 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-7184-889-1

MAROON, I. Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0180-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět [online]. Praha: Grada, 2005 [cit. 2021-2-23]. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6. Dostupné z: <https://1url.cz/pKese>

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, Václav a Ilona GILLNEROVÁ. Psychologie pro učitelky mateřské školy [online]. Praha: Portál, 2010 [cit. 2021-3-16]. ISBN 978-80-7367-627-8. Dostupné z: <https://1url.cz/LKeTG>

MÍČEK, Libor. Učitel a stres: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie [online]. Brno: Masarykova univerzita, 1992 [cit. 2021-3-9]. Věda do kapsy. ISBN 80-210-0521-1. Dostupné z: <https://1url.cz/SKesh>

MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult oboru psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. s. [1a]

NELSON, D. L., & SIMMONS, B. L. (2003). Health psychology and work stress: A more positive approach. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 97-119). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10474-005>

PAULÍK, Karel. Job satisfaction and stress among teachers. *New Educational Review*, 2012, 30.4: 138-149.

PAULÍK, Karel. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 8070425504.

PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2.

PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. V Praze: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.

POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika, 2013. *Rádce pro pedagogy*. ISBN 978-80-266-0161-6.

PRIEB, M. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5394-2.

PTÁČEK, R. et al. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-5114-6

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 24. 8. 2021 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

ROSENMAN, Ray H.; FRIEDMAN, Meyer. Neurogenic factors in pathogenesis of coronary heart disease. *Medical Clinics of North America*, 1974, 58.2: 269-279.

SKINNER, Ellen A., et al. Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological bulletin*, 2003, 129.2: 216.

SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH, Ida VIKTOROVÁ, Veronika MARTANOVÁ, Anna PÁCHOVÁ a Veronika FRANCOVÁ. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.

SMETÁČKOVÁ, Irena; VONDROVÁ, Eliška; TOPKOVÁ, Petra. *Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ*. *E-pedagogium*, 2017, 1.

SNYDER, Charles Richard (ed.). *Coping: The psychology of what works*. Oxford University Press, USA, 1999.

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout* [online]. Praha: Grada, 2010 [cit. 2021-3-13]. *Poradce pro praxi*. ISBN 978-80-247-3553-5. Dostupné z: <https://1url.cz/ZKesv>

SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. 1., elektronické vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2017. 252 s. ISBN 978-80-210-8476-6. doi: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8476-2017.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

ŠMELOVÁ, Eva, Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Pavlína ČÁSTKOVÁ a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele mateřské školy s akcentem na školní připravenost*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. ISBN 978-80-244-5962-2.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Učebnice. ISBN 80-244-1373-6.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-271-0470-3.

TRAVERS, Cheryl J. a Cary L. COOPER. *Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers*. *Work & Stress* [online]. 1993, 7(3), 203-219 [cit. 2023-03-03]. ISSN 0267-8373. Dostupné z: doi:10.1080/02678379308257062

VAŠINA, Lubomír a Věra STRNADOVÁ. *Psychologie osobnosti I*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 9788070414910.

YU, S. (2005). Burnout in Higher Education “Two-Course” Teachers and Some Suggested Approaches to the Problem. *Chinese Education and Society*, 38(6), 53–60

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Kvalifikace učitelů MŠ (<i>výroční zpráva ČŠI 2021/2022, str. 22</i>)	13
Tabulka 2 MBI-ES: vyhodnocení stupně emocionálního vyčerpání	40
Tabulka 3 MBI-ES: vyhodnocení stupně depersonalizace	40
Tabulka 4 MBI-ES: vyhodnocení stupně osobního uspokojení	40
Tabulka 5 Popis subtestů dotazníku SVF-78 (<i>Janke a Erdmannová, 2003</i>).....	41
Tabulka 6 Četnosti u pohlaví	46
Tabulka 7 Četnosti u věkového rozložení	47
Tabulka 8 Četnosti nejvyššího dosaženého vzdělání	48
Tabulka 9 Četnosti u délky zaměstnání v současné mateřské škole	50
Tabulka 10 Četnosti u velikosti obce, ve které se MŠ nachází	51
Tabulka 11 Četnosti u typů MŠ dle vzdělávacího programu	52
Tabulka 12 Stupeň emocionálního vyčerpání u učitelů MŠ	53
Tabulka 13 Stupeň depersonalizace u učitelů MŠ	54
Tabulka 14 Stupeň osobního uspokojení u učitelů mateřských škol	55
Tabulka 15 Rozdíly míry vyhoření u učitelů MŠ v závislosti na délce praxe	57
Tabulka 16 Stupeň osobního uspokojení u učitelů mateřských škol	57
Tabulka 17 Převod hrubých skóru sledovaného souboru na T-skóry	58
Tabulka 18 Porovnání hrubých skóru sledovaného souboru s běžnou populací.....	60
Tabulka 19 Srovnání 6. a 8. subtestu mezi učiteli a běžnou populací.....	62
Tabulka 20 Srovnání POZ strategií učitelů dle délky praxe	63
Tabulka 21 Srovnání pozitivních strategií učitelů dle délky praxe	63
Tabulka 22 Srovnání skóru pozitivních strategií dle vzdělání	64
Tabulka 23 Srovnání pozitivních strategií učitelů dle vzdělání	64

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Seznam obrázků:

Obrázek 1. Schéma modelu pracovního stresu (<i>Nelson a Simmons, 2003, s. 102</i>).....	17
Obrázek 2. Cyklus vyhoření podle Freudenbergera (<i>in Poschkamp, 2013, str. 37</i>)	28
Obrázek 3. Vyrovnaná životní situace (<i>Křivohlavý, 1998, s. 27</i>)	33

Seznam grafů:

Graf 1 Věkové rozložení respondentů	47
Graf 2 Nejvyšší dosažené vzdělání	48
Graf 3 Délka pedagogické praxe	49
Graf 4 Délka zaměstnání v současné MŠ	50
Graf 5 Velikost obce	51
Graf 6 Typ MŠ dle vzdělávacího programu	52
Graf 7 Procentuální zastoupení v rovinách EE	54
Graf 8 Procentuální zastoupení v rovinách DP	55
Graf 9 Procentuální zastoupení v rovinách PA	56
Graf 10 T-skóry výzkumného souboru	59

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Identifikační dotazník

Příloha P2: Dotazník MBI-ES

Příloha P3: Dotazník SVF-78

PŘÍLOHA P2: IDENTIFIKAČNÍ DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Andrea Kostrubová a jsem studentkou 2. ročníku oboru Předškolní pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Zpracovávám diplomovou práci na téma Syndrom vyhoření, pracovní stres a copingové strategie u učitelů v mateřských školách.

Chci Vás požádat o spolupráci na výzkumu a vyplnění standardizovaných dotazníků MBI a SVF, jejichž vyplňování Vám zabere asi 15 minut.

Děkuji za Vaši ochotu a upřímné odpovědi.

Jaké je vaše pohlaví?

muž

žena

Kolik je vám let?

.....

Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

středoškolské

vyšší odborné

bakalářské

magisterské

jiné.....

Jak dlouho pracujete jako učitel/ka v mateřské škole?

méně než rok

1 rok až 5 let

6 až 10 let

11 až 20 let

21 až 30 let

- více než 31 let

Jak dlouho pracujete v současné mateřské škole?

- méně než rok

- 1 rok až 5 let

- 6 až 10 let

- 11 až 20 let

- 21 až 30 let

- více než 31 let

Jak velké je obec, ve které pracujete?

- méně než 5 000 obyvatel

- 5 001 až 20 000 obyvatel

- 20 001 až 50 000 obyvatel

- nad 50 000 obyvatel

Uveďte prosím typ MŠ dle vzdělávacího programu.

- tradiční

- Začít spolu

- Montessori

- Daltonská

- Waldorfská

- jazyková

- speciální

- lesní

jiná.....

PŘÍLOHA P2: 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 svých žáků	
5	Mám pocit, že někdy s žáky jedním jako s neosobními věcmi	
6	Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá	
7	Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých žáků	
8	Cítím “vyhoření”, vyčerpání ze své práce	
9	Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňují a naladují.	
10	Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivým k lidem	
11	Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým	
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 mými žáky	
16	Práce s lidmi mi přináší silný stres	
17	Dovedu u svých žáků vyvolat uvolněnou atmosféru	
18	Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými žáky	
19	Za roky své práce jsem byl úspěšný 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 žáci mi přičítají některé své problémy	

PŘÍLOHA P3: DOTAZNÍK SVF 78

Když jsem něčím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry ...	vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
1) ... snažím se soustředit své myšlenky na něco jiného	0	1	2	3	4
2) ... řeknu si, že se nedám vyvést z míry	0	1	2	3	4
3) ... snažím se, aby mě někdo jiný při řešení podpořil	0	1	2	3	4
4) ... cítím se nějak bezmocný(-á)	0	1	2	3	4
5) ... řeknu si, že si nemám co vyčítat	0	1	2	3	4
6) ... nemohu dlouhou dobu myslet na nic jiného	0	1	2	3	4
7) ... ptám se, co jsem už zase udělal(a) špatně	0	1	2	3	4
8) ... promyslím přesně své další jednání	0	1	2	3	4
9) ... mám tendenci od toho utéct	0	1	2	3	4
10) ... řeknu si, že to vydržím	0	1	2	3	4
11) ... vyhnu se napříště takovým situacím	0	1	2	3	4
12) ... vyrovnám se s tím rychleji než ostatní	0	1	2	3	4
13) ... snažím se ujasnit si všechny detaily situace	0	1	2	3	4
14) ... přeju k nějaké jiné činnosti	0	1	2	3	4
15) ... požádám někoho o radu, jak bych měl(a) postupovat	0	1	2	3	4
16) ... sním něco dobrého	0	1	2	3	4
17) ... pak o tom přemyslím znovu a znovu	0	1	2	3	4
18) ... řeknu si: „co možná pryč od toho“	0	1	2	3	4
19) ... mám špatné svědomí	0	1	2	3	4
20) ... řeknu si: „musíš se sebrat“	0	1	2	3	4
21) ... řeknu si, že si přece nemusím dělat výčitky svědomí	0	1	2	3	4
22) ... příště se hned při prvních náznacích vyhnu takovým situacím	0	1	2	3	4
23) ... mám tendenci hned ustoupit	0	1	2	3	4
24) ... jsem sám (sama) se sebou nespokojen(a)	0	1	2	3	4
25) ... podívám se na něco pěkného v televizi	0	1	2	3	4
26) ... myslím si: „jen se nedat odradit“	0	1	2	3	4
27) ... prostě musím s někým o tom hovořit	0	1	2	3	4

Když jsem něčím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry ...	vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
28) ... přepadají mne myšlenky na útěk	0	1	2	3	4
29) ... udělám vše, abych odstranil(a) příčinu	0	1	2	3	4
30) ... jsem rád(a), že nejsem tak přecitlivělý(-á) jako druzí	0	1	2	3	4
31) ... zabývám se pak ještě dlouho touto situací	0	1	2	3	4
32) ... dělám něco, co mě od toho odvádí	0	1	2	3	4
33) ... umiňuji si, že se příště takovým situacím vyhnu	0	1	2	3	4
34) ... snažím se potlačit své vzrušení	0	1	2	3	4
35) ... řeknu si, že za to nemohu	0	1	2	3	4
36) ... řeknu si, že druzí by to tak snadno nestrávili	0	1	2	3	4
37) ... dělám si výčitky	0	1	2	3	4
38) ... řeknu si: „nesmíš to v žádném případě vzdát“	0	1	2	3	4
39) ... nevím, jak bych mohl(a) takové situaci čelit	0	1	2	3	4
40) ... udělám něco dobrého pro sebe	0	1	2	3	4
41) ... pouze si přeji, abych z této situace co nejrychleji vyvázl(a)	0	1	2	3	4
42) ... požádám někoho o pomoc	0	1	2	3	4
43) ... vytvořím si plán, jak mohu tyto nesnáze odstranit	0	1	2	3	4
44) ... myslím si, že já za tu situaci nezodpovídám	0	1	2	3	4
45) ... říkám si: „jen se nedat zbavit odvahy“	0	1	2	3	4
46) ... myslím si, že bych se nechtěl(a) v budoucnu dostat do takové situace	0	1	2	3	4
47) ... nejde mně ta situace dlouho z hlavy	0	1	2	3	4
48) ... snažím se, abych si zachoval(a) pevný postoj	0	1	2	3	4
49) ... všechno se mně zdá tak beznadějně	0	1	2	3	4
50) ... vrhnu se do práce	0	1	2	3	4
51) ... řeknu si, že to nakonec byla moje chyba	0	1	2	3	4
52) ... lépe se kontroluji než druzí v téže situaci	0	1	2	3	4
53) ... koupím si něco, co už jsem dlouho chtěl(a) mít	0	1	2	3	4
54) ... obvykle se mně všechno zdá nesmyslné	0	1	2	3	4

Když jsem něčím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry ...	vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
55) ... ujasním si, že mám možnosti situaci zvládnout	0	1	2	3	4
56) ... myslím si, že na tom nemám vinu	0	1	2	3	4
57) ... potřebuji k tomu slyšet mínění někoho jiného	0	1	2	3	4
58) ... snažím se o kontrolu svého chování	0	1	2	3	4
59) ... pokouším se vymanit se ze vzniklé situace	0	1	2	3	4
60) ... v myšlenkách si pak situaci znovu a znovu přehrávám	0	1	2	3	4
61) ... aktivně se snažím situaci změnit	0	1	2	3	4
62) ... řeknu si: „dokážeš se s tím vypořádat“	0	1	2	3	4
63) ... přece se zase uklidním rychleji než ostatní	0	1	2	3	4
64) ... dbám na to, aby příště k takovým situacím vůbec nedocházelo	0	1	2	3	4
65) ... hledám něco, co by mě mohlo potěšit	0	1	2	3	4
66) ... snažím se od toho odpoutat pozornost	0	1	2	3	4
67) ... hledám vinu sám (sama) u sebe	0	1	2	3	4
68) ... snažím se s někým o problému hovořit	0	1	2	3	4
69) ... prostě se pak nemohu zbavit myšlenek na tuto situaci	0	1	2	3	4
70) ... myslím si, že k tomu nedošlo mou vinou	0	1	2	3	4
71) ... řeknu si, že se nesmím dát vyvést z klidu	0	1	2	3	4
72) ... splním si nějaké dlouho vytoužené přání	0	1	2	3	4
73) ... беру to lehčeji než jiní ve stejné situaci	0	1	2	3	4
74) ... nějak se od toho odpoutám	0	1	2	3	4
75) ... mám sklon rezignovat	0	1	2	3	4
76) ... snažím se přesně si ujasnit důvody, které k situaci vedly	0	1	2	3	4
77) ... uvažuji, jak se mohu příště vyhnout takovým situacím	0	1	2	3	4
78) ... nejraději bych od toho jednoduše utekl(a)	0	1	2	3	4

VYHODNOCOVACÍ LIST

SVF 78

Wilhelm Janke, Gisela Erdmannová

Jméno: Pohlaví: muž žena Věk:

Povolání: Datum:

1 Podhodnocení		2 Odmítání viny		3 Odklon		4 Náhradní uspokojení		5 Kontrola situace		6 Kontrola reakcí		7 Pozitivní sebeinstrukce		8 Potřeba sociální opory		9 Vyhybání se		10 Úniková tendence		11 Perseverace		12 Rezignace		13 Sebeobviňování	
12		05		01		16		08		02		10		03		11		09		06		04		07	
30		21		14		25		13		20		26		15		22		18		17		23		19	
36		35		32		40		29		34		38		27		33		28		31		39		24	
52		44		50		53		43		48		45		42		46		41		47		49		37	
63		56		66		65		61		58		55		57		64		59		60		54		51	
73		70		74		72		76		71		62		68		77		78		69		75		67	
Celkem		Celkem		Celkem		Celkem		Celkem		Celkem		Celkem		Celkem		Celkem		Celkem		Celkem		Celkem		Celkem	

POZ Pozitivní strategie: celkem subtest 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 = : 7 =		
POZ 1: celkem subtest 1, 2 = : 2 =	POZ 2: celkem subtest 3, 4 = : 2 =	POZ 3: celkem subtest 5, 6, 7 = : 3 =

NEG Negativní strategie: celkem subtest 10, 11, 12, 13 = : 4 =
--