

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra sociální patologie a sociologie

**Syndrom vyhoření u pedagogů v mateřských školách**

Bakalářská práce

Autor: Barbora Dubnová  
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální patologie a prevence  
Vedoucí práce: PhDr. Stanislav Pelcák, Ph.D.  
Oponent práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Barbora Dubnová

**Studium:** P16P0691

**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Sociální patologie a prevence

**Název bakalářské práce:** **Syndrom vyhoření u pedagogů v mateřských školách**  
**Název bakalářské práce AJ:** Burnout syndrome among educators in kindergarten

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce se zabývá syndromem vyhoření u učitelů v mateřských školách. Řeší příčiny vzniku syndromu vyhoření, jeho fáze, průběh, možná řešení a prevenci. V empirické části zkoumá bakalářská práce závažnost výskytu syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol a také psychickou náročnost práce z pohledu samotných pedagogů. Cílem bakalářské práce je zmapovat závažnost výskytu syndromu vyhoření u pedagogů mateřských škol a zjistit, v čem spočívají příčiny jeho vzniku. Blíže zkoumá základní vztahy mezi syndromem vyhoření, depresí, psychickou nezdolností a subjektivně vnímanou sociální oporou učitelů v mateřských školách.

KALLWASS, Angelika. Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7. MAROON, Istifan. Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-2620180-9. PELCÁK, Stanislav. Stres a syndrom vyhoření. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-576-9. 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 978-80-2660161-6. STOCK, Christian. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.

**Garantující pracoviště:** Katedra sociální patologie a sociologie,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** PhDr. Stanislav Pelcák, Ph.D.

**Oponent:** doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 22.1.2018

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením PhDr. Stanislava Pelcáka, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 16. 4. 2019

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Stanislavu Pelcákovi, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, poskytnutí potřebných informací, rad a času. Poděkování patří všem pedagogům z mateřských škol, kteří se ochotně podíleli na výzkumné části této práce.

## **Anotace**

DUBNOVÁ, Barbora. Syndrom vyhoření u pedagogů v mateřských školách. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 65 s. Bakalářská práce.

Tato práce se zabývá syndromem vyhořením jako jedním z důsledků výkonu povolání pedagoga v mateřské škole. Hlavní důraz klade na příčiny vzniku tohoto syndromu, zvláště na jeho protektivní a rizikové faktory. Teoretická část obsáhle popisuje povolání předškolního pedagoga v systému vzdělávání a poukazuje na četnost a náročnost požadavků, které jsou na učitele kladeny. Dále řeší syndrom vyhoření, především jeho fáze, příznaky, důsledky, možnou prevenci a léčbu. Empirická část mapuje závažnost syndromu vyhoření u pedagogů v mateřských školách a zjišťuje příčiny a okolnosti vzniku syndromu vyhoření v souvislosti s prožívaným stresem a depresí. Blíže jsou zkoumány vzájemné vztahy syndromu vyhoření, deprese, psychické nezdolnosti typu SOC a subjektivně prožívané sociální opory u pedagogů v mateřských školách.

**Klíčová slova:** syndrom vyhoření, deprese, stres, pedagog, mateřská škola

## **Anotace**

DUBNOVÁ, Barbora. Burnout syndrome among educator in kindergarten. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 65 pp. Bachelor Degree Thesis

This work deals with burnout syndrome as one of the consequences of the profession of teacher in kindergarten. The main emphasis is put on the causes of this syndrome, especially its protective and risk factors. The theoretical part extensively describes the profession of pre-school teacher in the system of education and points out the frequency and intensity of the demands placed on the teacher. It also deals with burnout syndrome, especially its phase, symptoms, consequences, possible prevention and treatment. The empirical part maps out the severity of burnout syndrome among teachers in nursery schools and investigates the causes and circumstances of burnout syndrome in connection with stress and depression experienced. The relationships between burnout syndrome, depression, SOC type of psychological resilience and subjectively experienced social support in kindergarten teachers are examined in more details.

**Klíčová slova:** burnout syndrome, depression, stress, teacher, kindergarten

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 27/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK)..

Datum: 16. 4. 2019

Podpis studenta:

# Obsah

Úvod.....	10
1 Povolání pedagoga v mateřské škole .....	12
1.1 Osobnost a typologie pedagogů .....	13
1.2 Požadavky na pedagoga v současné době.....	16
1.3 Specifika výkonu profese pedagoga MŠ .....	23
1.4 Vybrané důsledky výkonu povolání .....	27
2 Syndrom vyhoření.....	30
2.1 Multikauzální etiologie .....	33
2.2 Fáze syndromu vyhoření.....	40
2.3 Příznaky a důsledky .....	42
2.4 Prevence a léčba.....	43
3 Syndrom vyhoření u pedagogů v mateřských školách .....	47
3.1 Výzkumné cíle a hypotézy.....	47
3.2 Výzkumný soubor a procedura .....	47
3.2 Popis metod.....	51
3.4 Výsledky a diskuze .....	53
3.4.1 Vzájemné vztahy faktorů syndromu vyhoření.....	68
3.5 Souhrn.....	71
Závěr .....	74
Seznam literatury .....	76
Seznam tabulek a grafů.....	82
Přílohy	



## Seznam zkratk

CGI	Clinical Global Impression
MŠ	Mateřská škola
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SDS	Self-rating depression scale
SOC	Sense of Cohesion
SV	Syndrom vyhoření

## Úvod

Bakalářská práce se zabývá syndromem vyhoření u pedagogů v mateřských školách. Téma bylo vybráno na základě vlastní iniciativy zjišťovat více informací o úskalích při výkonu pomáhajících profesích. Zaměření na učitele v mateřských školách proběhlo na základě přesvědčení o šlechetnosti profese a úctě k profesi samotné.

Práci lze pomyslně rozdělit na teoretickou a výzkumnou část, samozřejmostí však je, že se teorie a empirie navzájem prolínají. Teoretická část je tvořena dvěma hlavními kapitolami, jež čtenáři předkládají teoretický konstrukt dvou hlavních témat práce. První pojednává o ukotvení a významu předškolní pedagogiky v systému školství především v České republice, obecně o učitelích na různých stupních vzdělávání a konkrétně pak o učitelích preprimárního stupně vzdělávání. Předkládá typologie učitelů dle osobnosti, vyučovacího stylu a dalších kritérií – typ a druh školy, na kterých vyučují a podle etapy profesní dráhy, ve které se aktuálně nacházejí. Nastiňuje požadavky na pedagogy v současné době, které jsou velmi proměnlivé a je psychicky náročným jim dostát. Učitelství v mateřských školách je specifické a jako každá profese s sebou nese řadu výhod a nevýhod, které tato práce detailně popisuje. V souvislosti se zmiňovanou náročností profese zmiňuje vybrané důsledky jejího výkonu, kterými jsou deprese, chronický únavový syndrom a syndrom vyhoření, o kterém pojednává druhá kapitola teoretické části.

Práce nahlíží na syndrom vyhoření jako na důsledek výkonu profese, a tak podává výčet a charakteristiku těch profesí, které jím jsou více ohroženy – tzv. pomáhající profese, mezi něž patří i pedagog v mateřské škole. Stěžejním tématem je multikauzální etiologie syndromu vyhoření, která je tvořena osobnostními, psychosociálními a pracovními faktory, o jejichž vymezení tato práce usiluje. Navzdory snaze a s přihlédnutím k předpokládanému rozsahu práce však neobsahuje popis a hlubší charakteristiku všech protektivních a rizikových faktorů. Práce předkládá členění průběhu syndromu vyhoření do jednotlivých fází od dvou autorů. Jedinec nacházející se v různých fázích vykazuje různé příznaky, které je nutno včasné rozpoznat pro adekvátní volbu případné léčby. Rovněž tedy příznaky, důsledky, prevence a léčba jsou témata, která v této práci nejsou opomíjena.

Empirická část si jako hlavní cíle klade zjistit závažnost syndromu vyhoření a stresory z pohledu pedagogů v mateřských školách. Zajímat se bude o ty stresující

situace, ke kterým dochází v jejich zaměstnání. Konkrétněji budou zkoumány příčiny syndromu vyhoření a významnost vztahů mezi proměnnými, které syndromu vyhoření předcházejí či ho doprovázejí v jeho průběhu. Tyto vztahy budou měřeny pomocí korelační analýzy mezi subjektivně vnímaným stresem a sociální oporou, psychickou nezdolností typu SOC a depresí. Pro tuto skutečnost bude využita kvantitativní metoda a výzkumným nástrojem bude dotazník. Pro vyplnění dotazníku vlastní konstrukce a třech standardizovaných dotazníků budou osloveni pedagogové v mateřských školách.

# 1 Povolání pedagoga v mateřské škole

Pedagogická profese je velmi specifická a o její důležitosti jistě není pochyb. Jsou to právě pedagogové, učitelé, kteří zastupují rodiče dětí v době jejich nepřítomnosti. Pedagogové v mateřské škole vychovávají, vzdělávají a pečují o děti předškolního věku, zpravidla tedy o děti ve věku od dvou do sedmi let. Přestože na význam výchovy a vzdělávání v tomto věku upozorňoval již Jan Amos Komenský a mnozí další, doposud je mnohdy chápáno jako méně důležité, ačkoli právě v něm si dítě utváří základy, na kterých staví nejen v pokračujícím vzdělávání, ale i v průběhu celého života. Průcha dodává, že se situace v České republice i v zahraničí zlepšuje a předškolnímu vzdělávání je přikládán stále větší význam. Názor, že skutečné vzdělávání začíná až na základní škole, naštěstí pomalu ustupuje do ústraní. Školská politika je předškolní výchově více a více nakloněna. Tento posun lze mimo jiné spatřit v tvorbě programů a kurikulárních dokumentů týkajících se předškolní výchovy. Samozřejmostí je, že se vzdělávací politika a realizace pedagogických cílů v jednotlivých zemích liší, avšak obecný cíl předškolního vzdělávání je takřka identický. Cílem je působit na dítě takovým způsobem, aby bylo vybaveno elementárními dovednostmi a poznatky, které bude nadále uplatňovat v dalším osobním rozvoji, navazovalo na ně v dalším vzdělávání a bylo připraveno žít ve společnosti lidí. (Průcha, 1999, s. 51-57)

O tom, že z celospolečenského hlediska je předškolní vzdělávání chápáno jako žádoucí, svědčí i zavedení povinného předškolního vzdělávání. Tato povinnost je ukotvena ve Školském zákoně v § 34 odstavci 1: „Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 34)

Preprimární vzdělávání realizují učitelé v mateřských školách. **Definici učitele** předkládá Průcha: „Termín učitel používáme jako označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí (ať se jedná o mateřskou či vysokou školu).“ (Průcha, 1997, s. 168). Kolář se snaží definici přizpůsobit i ženskému pohlaví, a jeho definice učitele(ky) zní: „Pracovník (pracovnice) se speciální kvalifikací pro výchovně-vzdělávací práci s dětmi a mládeží (i dospělými) v rámci školy (jakéhokoliv typu a úrovně). Předavatel(ka) kultury lidstva a tradic i hodnot a sociokulturního prostředí mladším generacím. Řídí učební činnost žáků a využívá vlastní strategie výuky v souladu s cíli výchovně-vzdělávacího procesu a svého osobního

pojetí tohoto procesu.“ (Kolář, 2012, s. 156) V praxi i teorii se můžeme setkat i s termínem edukátor, který, dle Průchy, není synonymem k termínu učitel, jelikož jím označujeme i další profesionály (školitele v rekvalifikačních kursech, tutorů či instruktorů), kteří realizují edukační procesy vně školního prostředí. Průcha podotýká, že v českém prostředí a literatuře se muži i ženy označují jednotně – učitel. (Průcha, 1997, s. 168)

Učitel, stejně jako například pedagog volného času a asistent pedagoga, patří mezi **pedagogické pracovníky**. Zákon definuje pedagogického pracovníka jako osobu, která: „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“ (zákon č. 563/2004 Sb., § 2)

## 1.1 Osobnost a typologie pedagogů

Typologií učitele můžeme nalézt mnoho, záleží především na tom, z jakého hlediska chceme učitele dělit. Lze na ně pohlížet z hlediska jejich osobnosti, pak tedy můžeme využít některou z typologií osobnosti. Nejdříve je však důležité vymezit samotný **pojem osobnost**. Dle Říčana je již samotné slovo „osobnost“ složitější pojem, než by se na první pohled mohlo zdát. Tento výraz lze použít jako hodnotící pojem, označení pro psychickou individualitu jedince nebo jej lze chápat jako architekturu či uspořádání celku psychiky. (Říčan, 2010, s. 13-14)

Navzdory zdánlivé komplikovanosti definovat termín osobnost předkládá uznávanou a známou definici Smékal, který definuje osobnost v systémovém pojetí. „Osobnost je individualizovaný systém (integrace) psychických procesů, stavů a vlastností, které jednak vznikají socializací (působením výchovy a prostředí), jednak přetvářením vrozených vnitřních podmínek bytí člověka, a determinují a řídí předmětné činnosti jedince, jeho sociální styky a duchovní vztahy.“ (Smékal, 2002, s. 27) Sillamy definuje osobnost jako „soubor stálých prvků chování osoby; to, co ji charakterizuje a odlišuje od ostatních. Každý jedinec má své zvláštnosti intelektové, emoční a konativní

(související s vůlí a temperamentem), jejichž organizovaný soubor určuje jeho osobnost. (Sillamy, 2001, s. 142)

Mezi nejznámější typologie osobnosti, podle nichž bychom mohli diferencovat i samotné pedagogy, patří dle Blatného **Hippokratova typologie temperamentu**, která vysvětluje rozdíly mezi lidmi na základě převahy určité tělní tekutiny a podle toho dělí lidi na tzv. choleryky, sangviniky, melancholiky a flegmatiky. (Blatný a kol., 2010, s.13) Nelze jednoznačně stanovit, jaký z výše zmíněných Hippokratových typů osobnosti je nejideálnější pro povolání učitele v mateřské škole, z části už proto, že jen zlomek lidí lze striktně přiřadit pouze k jednomu typu – většina osobností bývá smíšená. Opravilová dodává, že vhodným učitelem může být sangvinik pro umění komunikovat a navazovat mezilidské kontakty. Choleryk bývá spontánní, veselý, aktivní a rychle reaguje, problém však může nastat ve vyhraněných situacích, kdy mívá problémy se sebeovládáním. Flegmatik oproti cholerykovi reaguje o poznání pomaleji, jeho přednost však můžeme spatřovat v tom, že z něho vyzařuje klid a pohoda, což je pro děti také velmi důležité. U melancholika je vhodnost učitelského povolání diskutabilní, jelikož působí unaveně, znuřeně a spíše pasivně. Předností by mohla být jeho senzitivita, i když přehnaná citlivost ve výchově dětí taktéž není přínosem. (Opravilová, 2016, s. 187)

Říčan uvádí **Kretschmerovu** morfologicky založenou **teorii temperamentu**, která pracuje s teorií, že na základě stavby těla lze určit, k jakým psychickým poruchám a temperamentovým vlastnostem má daný jedinec predispozice. Kretschmerovy somatotypy jsou pyknik, leptosom a atletik. Další typologie je **typologie Hanse Jürgena Eysencka**, který rozdělil typy osobnosti podle zastoupení a působení 3 faktorů: extraverte (či protipól introverte), neuroticismu a faktoru psychoticismu. Na základě těchto faktorů lze jedince zařadit do jakéhosi pásma stability a lability, zároveň však do pásma introverte a extroverte. (Říčan, 2010, s. 67-69)

Průcha se odklání od typologií osobnosti a uvádí, jak je možné dělit učitele podle toho, v jaké **etapě pracovní dráhy** se právě nacházejí, přičemž etapy lze rozdělit do následujících šesti skupin:

1. „volba učitelské profese,
2. profesní start,
3. profesní adaptace,
4. profesní vzestup,
5. profesní stabilizace,

6. profesní vyhasínání („vyhoření“), resp. profesní konzervatismus.“ (Průcha, 1997, s. 198)

Učitele lze dále dělit **podle stupně a druhu školy**, ve které právě působí. Z tohoto hlediska lze učitele rozdělit na:

- a) „učitele mateřských škol,
- b) učitele základních škol (dále lze dělit na učitele učící na 1. a 2. stupni ZŠ),
- c) učitele středních odborných učilišť,
- d) učitele středních odborných škol,
- e) učitele gymnázií,
- f) učitele vyšších odborných škol,
- g) učitele vysokých škol a
- h) učitele speciálních škol.“ (Průcha, 2002, s. 22)

Učitele mateřských škol tvoří dle statistických údajů MŠMT druhou nejpočetnější skupinu, proto jim je nutné věnovat příslušnou dávku pozornosti. Ve školním roce 2017/2018 činil celkový počet učitelů v mateřských školách na území České republiky 32 024, z nichž pouze 203 byli muži. Početnější skupinu tvoří pouze učitelé na základních školách, kterých bylo v tomtéž roce 75 379, z toho 12 321 mužů. (Statistická ročenka školství, 2018, online)

Kolář dělí učitele na dvě skupiny podle toho, co předně stojí v jejich zájmu – učitel **logotrop** a učitel **paidotrop**. (Kolář, 2012, s. 156) Čáp předkládá charakteristiku obou a podotýká, že ani jeden z typů není zcela ideální a nejschůdnější se zdá být typ smíšený. Logotrop je zaměřený na látku a učivo. Jeho hlavním cílem je předat dětem co nejvíce informací. Kvůli jeho orientaci na obor se může stát, že svým žákům nedokáže tak zcela porozumět, což může vyústit ve vytvoření nepřívětivého třídního klimatu, které se stává dobrým prostředím pro problémy s kázní žáků. V mateřské škole je více žádoucí spíše paidotrop, který je empatický, má vysoký stupeň emoční inteligence a je pro něj stěžejní to, aby byly děti v psychické, fyzické a sociální pohodě. I paidotrop se samozřejmě může při svém pedagogickém působení dopouštět několika chyb (narušování soukromí žáků, přehnaná shovívavost či kladení nevhodně nízkých nároků a požadavků na vzdělávané). (Čáp, 1993, s. 384)

Učitele lze také rozlišovat podle toho, jaký **vyučovací styl** nejčastěji uplatňují. Mareš jej definuje jako „určitý individuálně specifický způsob vyučování, který v určitém období a v určitém kontextu učitel preferuje. Projevuje se konkrétními strategiemi

a způsoby řízení učební činnosti žáků, volbou organizačních forem výuky, vyučovacích metod a postupů, preferencí určitých typů materiálních a didaktických prostředků a volbou základních komunikačních schémat během vyučování.“ (Mareš, 2012, s. 169)

Dytrtová a Krhutová rozlišují 3 typy učitelů – s manažerským, pragmatickým a facilitačním vyučovacím stylem. **Manažerský styl** je efektivní, často se dostávají kýmžené výsledky edukace. Organizace má striktní řád, děti jsou motivovány k učení a dostává se jim zpětné vazby. **Pragmatický styl** směřuje především k dosažení co nejlepších výsledků výchovy a vzdělávání. **Facilitační styl** je zaměřen na individualitu každého dítěte. Pedagog uplatňující tento styl respektuje, vnímá a snaží se naplňovat potřeby dítěte a uzpůsobuje činnosti aktuálním zájmům a naladění dětí. Autorky dodávají, že ani jeden z těchto stylů nemusí být nutně dobrý nebo špatný, vždy záleží na osobnosti učitele, který si zvolí, popřípadě jak kvalitně je dokáže kombinovat. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 20)

Rezková dělí učitele v mateřské škole, avšak toto dělení lze aplikovat i na učitele na ostatních stupních vzdělávání z hlediska přístupu k dětem. **Učitelé s direktivním přístupem** se snaží děti více manipulovat, řídit a vést. Naopak **učitelé s nedirektivním přístupem** se snaží naslouchat dítěti a reagovat na jeho požadavky, dát mu dostatek prostoru pro seberealizaci a samostatnost, ale také předávat dítěti zodpovědnost za jeho vlastní chování. Bylo by chybou zaměnit nedirektivní přístup s tzv. volnou výchovou, jelikož nedirektivní přístup nepopírá existenci hranic v chování a ve výchově, pouze je dítěti nepředkládá jako soubor příkazů a zákazů. (Rezková, 2003, s. 66) Samozřejmě však je, že neexistují pouze výhradně direktivní či výhradně nedirektivní učitelé, ale i smíšené typy, které se pohybují na určitém stupni pomyslné škály direktivnosti.

## 1.2 Požadavky na pedagoga v současné době

Kvalifikovanost učitelů je vyjádřena základními předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, které uvádí zákon o pedagogických pracovnících: „Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- c) je bezúhonný,
- d) je zdravotně způsobilý a



e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“ (zákon č. 563/2004 Sb., § 3)

S kvalifikací učitele úzce souvisí pedagogická způsobilost, která v sobě tento pojem zastřešuje. Pedagogická způsobilost je souborem několika dílčích způsobilostí: výkonová způsobilost, osobnostní způsobilost, společenská způsobilost a motivační způsobilost, které popisuje Pařízek.

**Odbornou způsobilost** získává učitel středoškolskou a vysokoškolskou přípravou. Znamená to, že by měl být učitel psychologicky, pedagogicky, speciálně didakticky a odborně (předmětově) erudován. Další složku pedagogické způsobilosti lze označit jako **pracovní zdatnost**, která je podmíněna psychickou i fyzickou schopností. Řadí se sem schopnost učitele odolávat zátěži, zejména té neuropsychické, ale i odolnost imunitního systému vůči nemocem. V kapitole 1.1 byla věnována pozornost typologii učitelů z hlediska temperamentu, který velice úzce souvisí s psychickou odolností. „Učitelé různého temperamentu různě prožívají jednání žáků a také sami se vůči žákům projevují odlišně a svým jednáním navozují určitou atmosféru ve třídě. Například chvatné a neklidné jednání se přenáší na žáky a podněcuje nekázeň, kdežto příliš klidné a pomalé jednání vede i žáky ke ztrátě tempa.“ (Pařízek, 1988, s. 38)

**Osobnostní způsobilost** taktéž řadí Pařízek mezi pedagogickou způsobilost, která vyjadřuje míru zvládnutí daného úkolu pedagoga s přihlédnutím k vlastnostem jeho osobnosti, která přímo ovlivňuje průběh i výsledek všech prováděných aktivit. V tomto ohledu hraje hlavní roli zralost (z velké části především sociální zralost) jedince, schopnost rozhodnout se, být důsledný, spravedlivý a cílevědomý. Jistou překážku naopak tvoří vlastnosti jako sentimentalita a vztahovačnost, které zasahují do vztahu učitele a dítěte, což následně znesnadňuje učitelovi uplatnění objektivního přístupu směrem k dítěti. Předposlední z repertoáru způsobilostí pedagoga je **způsobilost motivační**, která: „určuje míru zvládnutí pracovních úkolů podle souladu osobních potřeb, perspektiv, aspirací pracovníka s prostorem, který v tomto směru vytváří jeho pracovní zařazení. Záleží na tom, zda učitel porozuměl své úloze a nakolik se s ní ztotožní.“ (Pařízek, 1988, s. 41) Motivací k výkonu tohoto povolání je hned několik a mezi ty nejčastější patří motivy ideové, které v sobě obsahují touhu po již zmíněné odpovědnosti za výchovu, chuť pracovat s dětmi či mládeží, touha po tvůrčím a zajímavé povolání či vliv rodičů a učitelů.

Poslední je dle Pařízka **způsobilost společenská**, která určuje, do jaké míry je učitel schopný obstát ve zvládnutí náplně své práce na základě jeho morálních vlastností. Na

učitele jsou kladeny mnohem vyšší nároky, co se týče jeho morálky a politické orientace než na běžného občana. Je tomu zejména proto, že ve výchovně-vzdělávacím procesu svými postoji ovlivňují budoucí generaci. Mnoho učitelů si důležitost svého společenského postavení uvědomuje a ochotně přijímá odpovědnost za výchovné působení na jedince, čímž je na ně ale kladen poměrně velký tlak i mimo pracovní dobu. Zvláště v menších obcích s nižším počtem obyvatel je chování pedagoga neustále posuzováno i v jeho osobním životě a je kritičtěji nahlíženo na jeho morální kvality. (Pařízek, 1988, s. 31-41)

V minulosti více nežli dnes byl učitel chápán jako **autorita** a jakýsi **nositel společenských hodnot**. Vzhledem k některým alternativním pedagogickým koncepcím je nutno uvést, jaké místo zaujímá autorita v dnešním pojetí pedagogiky. Vališová, Kasíková, Bureš podotýkají, že bez autority by proces výchovy probíhal poměrně problematicky a neplnil by účel. Na druhé straně jsou však reformní pedagogické směry, v jejichž krajních bodech je chápána autorita jako nežádoucí prvek, který brání v uspokojování přirozených lidských potřeb – sebeurčení a seberegulace. (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s. 454)

O schopnosti získat si u dětí autoritu, jako jednoho z předpokladů pro výkon profese učitele, se mimo jiné zmiňuje Ďurič. Přirozenou autoritu si zpravidla získávají učitelé, kteří se skutečně a upřímně zajímají o osobní problémy dětí, prožívají s nimi jejich radosti a starosti, podají mu pomocnou ruku, jsou spravedliví a všímaví. Děti v mateřské škole oceňují právě ty učitele, jejichž chování je podobné chování jejich rodičů, kdy učitelé dětem nabízejí podobné projevy lásky a péče. (Ďurič, 1979, s. 180-182)

Dytrtová a Krhutová doplňují výčet učitelova profesního vybavení o schopnost **zajistit bezpečnost dětí a vytvořit uspokojivé hygienické podmínky** vyučování, rovněž však musí být ochotni nést právní odpovědnost za jejich neplnění. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 55) Pedagog by měl dle Ďuriče disponovat **pedagogickým takt**em. Jedná se o takový způsob chování, „při němž učitel dosahuje výchovně vzdělávacích cílů, aniž dochází k napětí a konfliktům mezi ním a žákem, k urážkám nebo ponížení žáka.“ (Ďurič, 1979, s. 187)

Učitel by měl být dle Gillernové, Hermochové a Šubrta schopen formovat a rozvíjet své vlastnosti a rysy, přičemž jeho rozvoj by měl probíhat na úrovni schopností organizovat a realizovat výchovně vzdělávací činnosti na úrovni temperamentových a charakterových vlastností, ale také v motivaci k výkonu učitelské profese.

- a) **Úroveň schopností potřebných k realizaci výchovně vzdělávací činnosti** – učitel by měl mít průměrné až nadprůměrné intelektové schopnosti, měl by dokázat spoluvytvářet přátelské třídní a školní klima, být pozorný a všímavý, mít pedagogický takt, disponovat sociální inteligencí, být schopen poznávat sám sebe, své potřeby ale i potřeby druhých, a na tyto potřeby flexibilně reagovat.
- b) **Úroveň temperamentových a charakterových vlastností** – zde je důležitá vysoká integrita osobnosti, která se projevuje emocionální stabilitou. Vyrovnanost a pozitivní reakce učitele na žáka/dítě naplňuje jednu ze základních potřeb, kterou je potřeba pocitu - v tomto případě psychologického, bezpečí a jistoty. Naopak emocionální nevyrovnanost může vytvářet pro edukaci tolik nechtěné stresogenní prostředí. Zde se jeví jako příkladná otázka, zdali není emocionální labilita učitele způsobena právě působením prostředí školy. „Každé povolání, kde se pracuje především s lidmi, je vysoce náročné. Škola pak ve zvlášť velké míře, neboť se v ní střetávají zájmy téměř celé dospělé populace. Vždyť téměř každý je v roli rodiče nebo prarodiče žáka některé ze škol. Takto individuálně významný vztah se pak ze strany veřejnosti přenáší do vztahu ke škole a učiteli.“ (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990, s. 27-28) Lze sem zařadit i optimismus v mezilidských vztazích, vystupování s dostatečným sebevědomím a s pocitem dostatečné energie, která je potřebná pro řešení vzniklých situací.
- c) **Úroveň základní orientace motivace k výkonu povolání** – hlavním motivem je potřeba sociálního styku, snaha pomáhat a ochraňovat, jelikož pro učitele mají lidé, zejména pak jeho žáci, významnou hodnotu. Obecně by mělo být jeho chování označitelné za prosociální.

(Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990, s. 26-28)

Profesní dovednosti učitele mateřské školy jsou potřebné pro zvládnutí rozmanitých aktivit, které se vztahují k výkonu jejich povolání. „Hlavní skupiny profesních dovedností učitele mateřské školy jsou:

- sociálně-psychologické a metodické profesní dovednosti;
- profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku;
- speciálně-výchovné a diagnostické profesní dovednosti.“

(Mertin, Gillernová, 2003, s. 26)

Mertin a Gillernová **oborové a metodické profesní dovednosti** popisují jako takové, které souvisí s kvalitou didaktického a metodického zpracování jednotlivých aktivit, které dětem předkládá. To, zdali zvládne učitelka respektovat individualitu každého dítěte, reagovat na změny ve skupině dětí, na jejich aktuální psychické rozpoložení a zvládat průběžně pedagogickou diagnostiku dětí, určují **speciálně-výchovné a diagnostické profesní dovednosti**.

**Sociálně-psychologické profesní dovednosti** jsou považovány za ty nejdůležitější, jelikož na jejich základě jsou realizovány i ostatní (výše zmíněné) profesní dovednosti, které však nelze přímo změřit - poznáváme je prostřednictvím pozorování jedince v sociální interakci. Dosažený stupeň osvojení těchto dovedností není determinován věkem, počtem let praxe ani kvantitou získaných teoretických znalostí. Tyto dovednosti v sobě zahrnují akceptaci individuálních zvláštností ostatních lidí, s kterými se střetávají, v našem případě se tedy jedná o děti, kolegy, vedení, ostatní personál MŠ a neméně důležité osoby-rodíče dětí. Stejně důležité je umění projevat těmto v rámci výkonu povolání blízkým osobám své postoje, názory, city a tím jim pomáhat v orientaci ve vašem chování. Samozřejmostí je, že učitelka tyto projevy přizpůsobuje okolnostem, jinak projevuje vztek před dětmi a jinak před dospělými. Dát najevo své prožívání a otevřít se ostatním zvyšuje věrohodnost samotného pedagoga.

Rovněž umění naslouchat a být empatický je v této profesi více než důležité. Sdělení dětí nebo jejich rodičů nemusí být vždy jasná a je potřeba vnímat kromě slov i různé neverbální projevy, abychom danému sdělení dostatečně porozuměli a patřičně empaticky reagovali. Jedním z častých projevů dítěte je pláč, který je pedagogy často hodnocen jako snaha o pozornost či jednu z cest, jak dosáhnout svých přání. Pláč však může být opodstatněný a jeho ignorace ze strany učitele může mít vskutku neblahé následky. Pláč, který je opodstatněný, nastává například ráno při příchodu dítěte do mateřské školy. Učitelem je tento projev chápán jako snaha citově vydírat rodiče, ale pracovník nemusí znát všechny okolnosti, které jsou s pláčem spojené (dítě mohlo být jedním z rodičů opuštěno a bojí se další ztráty rodiče). Kromě empatického přístupu jsou v takových situacích velmi důležité i zkušenosti pedagoga, díky kterým dokáže rozeznat druh pláče a podle toho také jednat.

Mezi další sociálně-psychologické dovednosti patří umění vyjadřovat se konkrétně, ke konkrétním situacím směrem k dítěti, ale i k jeho rodičům. Efektivní komunikace, která vede k očekávanému výsledku nevypadá takto: „Ondro, jsi velice nepořádný“, nýbrž takto: „Ondro, nelíbí se mi, že tu rozhazuje hračky, prosím tě vstaň

a běž je uklidit tam, kam patří.“. Další z řad těchto dovedností tvoří snaha o podporu a rozvoj sebedůvěry, sebejistého vystupování, sebereflexe, sebekontroly a sebeovládání u sebe a u dětí, jelikož se jedná o základní pilíře pro déletrvající a intenzivnější mezilidské vztahy. Rovněž přijmout zpětnou vazbu, kritiku od druhých, a naopak dokázat zpětnou vazbu opětovat lze pokládat za důležitou dovednost. Ne vždy je totiž naše chování ostatními interpretováno tak, jak bychom se mohli domnívat. Právě v odhalení „toho druhého pohledu“ nám může pomoci proces dávání a přijímání zpětné vazby. Důležité je minimalizovat užívání prostředků negativního posílení, tedy trestu a spíše používat prostředky, které vedou k pozitivnímu posílení či zpevnění žádoucího chování. Takovým prostředkem je třeba odměna ve formě slovní pochvaly, která by měla být co nejvíce specifická, neměl by být pochvalou oceněn jen výsledný produkt (postavená věž z kostek), ale i proces samotného stavění.

Jednou z nejdůležitějších dovedností z oblasti sociálně-psychologické je schopnost zvládat **konfliktní situace**, které jsou v prostředí (mateřské) školy poměrně běžné. Z konfliktních situací je třeba se ponaučit a vytěžit z nich maximum, v opačném případě se stávají překážkou v plynulé interakci. Tyto situace mohou nastat mezi pedagogem a dítětem, pedagogem a zákonnými zástupci dítěte nebo pedagogy navzájem. (Mertin, Gillernová, 2003, s. 26-32) „Prakticky každé zvládnutí konfliktní situace předpokládá celou řadu „sociálně náročných úkonů“. Mezi nejdůležitější patří:

- oddělit děti, kolegy, rodiče od problému, přestože právě oni jsou jeho nositelé; řešit a zvládat musíme problémy, ne lidi;
- vypořádat se s emocemi, které provázejí prakticky každý konflikt, přirozeně, pokusit se je přiměřeně ventilovat;
- vytvářet alternativy a varianty postupu je přímo nezbytnou podmínkou zvládnutí konfliktu, protože každá konfliktní situace v sobě zahrnuje více možností k jejímu zvládnutí, první „řešení“, které nás napadne, nemusí být optimální;
- uvědomit si, že ke vzniku konfliktu přispívají nejen jeho aktéři, ale i určitá sociální situace, kterou je nutné brát v úvahu i při zvažování postupů jeho zvládnutí.“ (Mertin, Gillernová, 2003, s. 33)

To, jak učitel zvládá konfliktní situace ovlivňuje to, jak je odolný k zátěži, jak psychicky dokáže odolávat životním situacím, jež lze označit za náročné. Čáp a Mareš vysvětlují, v čem spočívá častý výskyt životně náročných situací ve školství. Vina

je připisována hojnému počtu interpersonálních podnětů, což je způsobeno téměř neustálým stykem s lidmi. Ne vždy se však jedná o příjemné setkání či interakci, jelikož ne vždy si učitel může dovolit být v přátelské pozici, jelikož musí děti usměrňovat, neustále na ně reagovat, řešit problémy apod. Nejsou to však pouze děti, se kterými se učitel musí denně setkávat a jejich problémy musí řešit, jsou to i rodiče, děti a další kolegové. Všichni tito lidé vytvářejí vztahovou síť, která bývá spleť a komplikovaná a učitel se mnohdy stává mediátorem, který komplikace řeší a zmírňuje napětí. „Učitel se dostává do konfliktů již proto, že zaujímá specifickou roli prostředníka ve vztahu mezi dětmi a společností, popřípadě mezi generacemi.“ (Čáp, Mareš, 2001. s. 267)

**Konkrétní nároky** na pedagogy na jednotlivých stupních vzdělávání jsou ukotveny v příslušných Rámcových vzdělávacích programech, na pedagoga v mateřské škole lze tyto požadavky a povinnosti nalézt v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Dle tohoto dokumentu předškolní pedagog odpovídá za to, že je školní vzdělávací program, který vytváří a zpracovává v souladu s RVP PV, že je jeho program pedagogických činností plánovaný a cílevědomý. Pedagog dále odpovídá za pravidelné sledování průběhu preprimárního vzdělávání a hodnocení jeho podmínek a výsledků.

Pedagog v předškolním zařízení by měl vést vzdělávání takovým způsobem, aby se děti cítily ve fyzické, psychické i sociální pohodě, aby bylo dětem vytvářeno prostředí podněcující chuť k učení, aby u dětí bylo posilováno jejich zdravé sebevědomí a důvěra v jejich schopnosti, aby se cítily bezpečně a rozvíjely vzájemné vztahy s ostatními. Pedagog by měl stimulovat řeč a jazyk dětí, seznámit je s činnostmi každodenního života a nabídnout jim podporu a pomoc, kterou potřebují. Učitel mateřské školy rovněž spolupracuje s rodiči dětí, spoluvytváří s nimi partnerský vztah, nechá je podílet se na adaptaci dítěte a pravidelně je informuje o průběhu vzdělávání. (Rámcový vzdělávací pro předškolní vzdělávání, 2004, online)

### 1.3 Specifika výkonu profese pedagoga MŠ

Výkon každého povolání s sebou nese určité situace, které lze chápat jako zátěžové momenty, ale i takové situace, které lze chápat kladně jako přínos. Zaměříme-li se na specifika výkonu povolání pedagoga v mateřské škole, zjistíme, že některé jsou spíše profesní zátěží a některé naopak benefitem.

Mezi nevýhody tohoto povolání, jak uvádí Štětovská, patří pohled společnosti, především rodičů na roli učitele v mateřské škole, která je často chápána jako chuva nebo velmi levné hlídání. Tato představa způsobuje, že je učitelům v mateřských školách přikládán o poznání menší význam jejich působení na výchovu a vzdělávání dětí než u učitelů na jiných stupních vzdělávání.

Podíváme-li se na různé škály prestiže povolání, zjistíme, že tuto informaci nelze s určitostí označit za pravdivou, jelikož ve zmiňovaných žebříčcích prestiže není učitel v mateřské škole vůbec uveden (oproti učitelům na ZŠ a VŠ). V mateřských školách je však učitel dětmi stále chápán jako vzor, čeho by měl sám učitel maximálně využít. Tato skutečnost se však může stát i poněkud těžkým břemenem a stresující skutečností, pokud si ji sám učitel uvědomuje. Učitelovo chování je dětmi napodobováno, což v některých situacích vyžaduje částečné sebezapření a dávku sebekontroly. Vnitřní řád školy či jiný závazný dokument může učiteli nařizovat úkoly, s kterými sám učitel nesouhlasí a dochází k rozporu mezi jeho postojem a očekávaným chováním. Jak již bylo uvedeno, děti přejímají vzorce chování od těch, kteří na ně výchovně působí. Proto je pro učitele důležité, aby dokázal zachovat klid a nenechal se ovládnout změnou nálad. Děti v předškolním věku jsou velmi citlivé a výborně rozumí neverbální komunikaci, jakákoliv nuance v chování učitele, která je reakcí na změnu jeho nálady, se odráží i v míře prožívání dítěte. (Štětovská, 2003, s. 38-39)

Častá náladovost učitele neblaze ovlivňuje třídní klima, které dle Fontany taktéž patří mezi specifika této profese. „Ať se to zdá sebeobtěžnější, učitel si opravdu nemůže dovolit přepych nálad, které by výrazně ovlivnily jeho chování k jednotlivým dětem nebo ke třídě jako celku. Děti budou respektovat takového učitele, u kterého „vědí, na čem jsou“, a v dlouhodobém kontaktu si málo váží někoho, kdo nepředvídatelně přechází z dobré nálady do špatné...“ (Fontana, 1997, s. 221)

Úskalí tvoří také téměř homogenní skupina zaměstnanců na pracovišti, kdy kromě topiče či údržbáře, kteří často s ostatními přítomnými osobami nepřijdou ani do styku, nejsou v budovách mateřských škol obvykle zaměstnání žádní muži.

(Štětovská, 2003, s. 38) V kapitole 1.1 je již zmiňován poměr mužů učitelů a žen učitelek v MŠ za minulý školní rok (2017/2018), kdy muži netvořili ani 1 % z celku. Tohoto problému, tzv. feminizaci učitelské profese, se dotýká i Průcha, který zdůrazňuje, že Česká republika patří mezi země s nejmarkantnějším rozdílem mezi počtem mužů a žen ve školství, přičemž rozdíl neustále stoupá. Otázkou však zůstává, v čem spočívá důvod feminizace ve školství. Svůj podíl na tom má celospolečenský názor na „mužské a ženské profese“, kdy je pro valnou část společnosti nemyslitelné spatřovat muže jako učitele v mateřské škole nebo ženu jako opravářku zemědělských strojů. Důvodem může být i neatraktivní finanční ohodnocení, které je možná uspokojivé pro většinu žen, avšak pro muže, který je většinou chápán jako hlavní živitel rodiny, je finanční ohodnocení nedostačující. (Průcha, 1997, s. 178)

Štětovská pokračuje ve výčtu nevýhod povolání učitele v MŠ a jako nepříjemnou skutečnost uvádí působení učitele na poměrně početnou a často věkově heterogenní skupinu dětí. Pedagog v mateřské škole může mít na starosti až 28 dětí a při pobytu venku mimo budovu mateřské školy 20 dětí. Tento fakt částečně komplikuje i období prvního dětského negativismu, které je pro toto období více než typické. (Štětovská, 2003, s. 39)

O obtížnosti práce s věkově heterogenní skupinou píše v Učitelských novinách psycholožka Hana Trtílková. „Nevýhodou je pro učitele obtížnější sladění společného programu pro děti – rozdíl je v samostatnosti dětí, a tedy v míře nutné dopomoci ze strany učitele, ale také ve fyzické odolnosti (například délka a program pobytu venku). Homogenní třídy naopak umožňují jednodušší výchovné a výukové postupy, cílenější zaměření didaktických pomůcek a celkového vybavení třídy.“ (Homogenní versus smíšené třídy, 2014, online)

Štětovská mezi přínosy výkonu této profese dále řadí možnost všestranně stimulovat osobnost svou i dětí, a to v různých oblastech. Tento fakt je při profesní přípravě/studiu často hodnocen spíše negativně, jelikož musí být učitel erudován v mnoha uměleckých výchovách (zpěv, hra na hudební nástroj, taktování, kresba, malba, tělesné dovednosti apod.). Výhodou i nevýhodou může být kontakt s lidmi, který může být stresující, ale může být i obohacujícím momentem. Pružná psychika učitele je udržována díky nestereotypnosti této práce, jelikož každý den v MŠ je úplně jiný a zdánlivě stejné problémy nikdy nemají stejná řešení a neexistuje zde zaručený recept na jeho odstranění. Děti i učitelé jsou v různém psychickém rozpoložení a zřídka reagují v určitých situacích identicky. (Štětovská, 2003, s. 39)



O tom, že je neustálý styk s lidmi zatěžující, jsme se v této práci již zmiňovali. Takto častý, do jisté míry až nucený mezilidský kontakt v pracovní době, dle Čápa a Mareše, “může vést k podrážděnosti a narušení neuropsychické rovnováhy; tyto jevy byly zkoumány hlavně u vedoucích pracovníků, kde se též označují termínem „manažerská neuróza“.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 267)

Jako důležitý faktor, který působí na učitele a tím ovlivňuje jeho práci, uvádí Průcha učitelský plat. Platy učitelů se v českém školství delší dobu lehce zvyšují, avšak ve srovnání s mzdovým ohodnocením dalších vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců z jiných oborů jsou stále pod průměrem. Srovnání OECD uvádí, že platy českých učitelů patří k těm nejnižším. Nelíbivý je i systém platového postupu, který hodnotí učitele podle délky praxe, kdy v ČR je možnost dosáhnout nejvyšší platové kategorie až po 32 letech, přičemž učitelé v některých státech toho mohou dosáhnout již po 9 letech. (Průcha, 2009, s. 404)

Velmi specifické pro tuto profesi je prostředí, ve kterém se učitelští profesionálové pohybují. Mareš a Křivohlavý **prostředí** ve škole chápou jako pojem poměrně obsáhlý, který je tvořen několika hledisky.

- První hledisko je **architektonické**, tj. modernita vybavení, jeho uspořádání ve třídě, velikost třídy.
- Z druhého, **hygienického**, hlediska posuzujeme třídu podle toho, jaké je zde ovzduší, jaká je možnost vytápění nebo kvalita osvětlení.
- **Ergonomické** je třetí hledisko a je jím míněno to, nakolik nábytek a vybavení odpovídá předpokladům tvůrčí práce či jak je přizpůsobené pracovní místo učitele i dětí.
- Poslední hledisko je **akustické** a vypovídá o tom, jaké podmínky nabízí dané prostředí z hlediska šíření a přijímání zvukového vlnění.

S prostředím úzce souvisí atmosféra a sociální klima. **Atmosféra** je jev, který je proměnlivý a krátkodobý. Atmosféra se může měnit každých pár minut. Jiná atmosféra je při přestávce, jiná v hodině, jiná je při návštěvě ředitele, který přišel vyřešit nějaký problém a jiná je, když ředitel přijde pochválit třídu za sběr papíru. Naopak **sociální klima** je dlouhodobější a tudíž stálejší. Jeho trvání je v řádu měsíců či dokonce let a je tvořeno klimatem školy a učitelského sboru. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s.147)

Čapek definuje klima školy jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho

jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“. (Čapek, 2010, s. 134)

Jak uvádí Mareš, v případě konkrétní třídy se jedná o sociální klima školní třídy. V něm je vytvářeno mikrosociální prostředí, které ovlivňuje chování žáků a učitelů. Klima ovlivňuje práci pedagoga a pro efektivitu jeho působení „musí zvládnout nejméně tři relativně samostatné činnosti:

- a) Získat dostatečné teoretické znalosti o sociálně-psychologických jevech, které se ve třídě odehrávají;
- b) umět alespoň orientačně diagnostikovat klima školní třídy;
- c) umět (na základě zjištěných skutečností) navrhnout a provést vhodnou intervenci.“. (Mareš, 2001, s. 565)

Z této kapitoly vyplývá, jak psychicky náročná práce učitele v mateřské škole může být. Samozřejmě záleží na daném jedinci, jak je schopný se s touto zátěží vyrovnat, jaká pomoc mu je přinášena ze strany rodiny a přátel. Záleží i na konkrétní škole, vedení a spolupracovnících, jakým způsobem znesnadňují či ulehčují vyrovnání se se školním stresem. Štětovská upozorňuje na důležitost duševní hygieny pedagogů v mateřských školách a zdůrazňuje důležitost zdraví pro kvalitní výkon profese. Pojem zdraví je však nutné chápat holisticky, tedy nejen ve sféře fyzické, ale i psychické a sociální. Co se týče učitelského povolání, panuje ve společnosti mnoho názorů, které mohou značně zkreslovat realitu. Mezi tyto mýty patří přesvědčení, že učitel nepotřebuje relaxovat, jelikož má kratší pracovní dobu než většina jiných zaměstnanců, nepracuje manuálně a čerpá více dovolené. Co se týče konkrétně mateřských škol, je možné se setkat s názorem, že si zde pedagogové s dětmi pouze hrají, zpívají a kreslí. I tento fakt učitele do jisté míry stresuje, jelikož se bojí jiným lidem postěžovat na náročnost své profese a často si tato tvrzení sami zvnitřní. Již zmiňovaný stres může způsobit neblahé důsledky, nedbá-li stresovaný jedinec na svou duševní hygienu. „Duševní hygienou pak budeme rozumět soubor poznatků, zásad, postupů a konkrétních technik, které mohou minimalizovat negativní důsledky stresu, připravovat na náročné životní situace, zvyšovat odolnost vůči nim, event. jim předcházet, v optimálním případě dokonce vést k jistému rozvoji osobní a osobnostních potencialit.“ (Štětovská, 2003, s. 41)

Celá tato kapitola svědčí o tom, že povolání pedagoga má své výhody, ale i úskalí. V případě že není dodržována duševní hygiena učitele, neblaze to poznamenává jeho

celkový zdravotní stav a dochází ke zdravotním obtížím. O důsledcích, které vyplývají z výkonu povolání učitele, pojednává následující kapitola.

#### 1.4 Vybrané důsledky výkonu povolání

Jedním z vybraných důsledků výkonu povolání pedagoga v mateřské škole je **deprese**. Praško, H. Prašková a J. Prašková nahlíží na depresi holisticky, považují depresi za onemocnění postihující celý organismus, které je ve většině případů léčitelné. Deprese postiženého jedince velmi negativně ovlivňuje v každodenních činnostech. Je důležité rozlišit depresi od méně závažného, avšak častějšího smutku, poklesu nálady, který je běžný a je „normální“ jej prožívat, stejně jako radost. Na rozdíl od smutku je deprese dlouhodobější a neblaze ovlivňuje jedince i v rutinních záležitostech. (Praško, H. Prašková, J. Prašková, 2008, s. 29)

Nole-Hoeksema uvádí 4 druhy symptomů, které jsou součástí deprese – emoční, kognitivní, motivační a tělesné. Mezi emoční symptomy deprese řadí anhedonii, což znamená, že jedinec trpící depresí tedy není schopen vnímat radost ani v těch nejvíce radostných situacích. Kognitivní symptomy se projevují zmateností a beznadějí, motivační symptomy negativním myšlením a pasivitou. Do tělesných symptomů řadí autoři zvýšenou únavu, nechutenství a nespavost. (Nole-Hoeksema, 2012, s. 640)

Depresi lze rozdělit do několika forem podle míry zasažení. Při **mírné depresi** je jedinec schopný docházet do zaměstnání a fungovat v běžném životě. Přestává mít chuť do života, straní se společnosti a uzavírá se do svého nitra. Léčba probíhá ambulantně. **Středně těžká deprese** se vyznačuje tím, že jedinec není schopen pracovat a domácí práce mu jdou ztěžka. Typický je výskyt pocitů méněcennosti, ztráta sexuální apetence a soustředěnosti. V případě **těžké deprese** je jedinec velmi frustrovaný, nemá energii na žádné praktické činnosti a postižen je i v oblasti kognitivní. U žádných aktivit nevnímá smysl, a i proto je schopen strávit celý den poleháváním. Neobvyklé nejsou ani myšlenky na sebevraždu, které se však mohou objevovat i v předešlých dvou formách – mírné a středně těžké depresi. Nejvíce závažnou formou deprese je **melancholie**. V tomto případě se může postižení prohloubit a u jedince se mohou objevovat mikromanické, hypochondrické a vztahovačné bludy. V případě melancholie a těžké deprese je nutná hospitalizace postiženého. Tito autoři rovněž poukazují na fakt, že klinickou depresí onemocní každý dvacátý člověk, přičemž poměr žen k mužům činí 2:1. (Praško, H. Prašková, J. Prašková, 2008, s. 27-28) Vzhledem ke zmíněnému poměru je téma pro

tuto odbornou práci opravdu důležité, jelikož jak již bylo uvedeno, v prostředí českého školství je velká převaha právě žen.

**Chronický únavový syndrom** je další z důsledků výkonu povolání a charakteristikou je velice podobný syndromu vyhoření, jež je popsán níže. Avšak u syndromu vyhoření se nevyskytují některé symptomy, které jsou u chronického únavového syndromu podmínkou. Kebza a Šolcová uvádějí tyto: „zvýšená teplota, bolesti v krku, citlivost až bolestivost lymfatických uzlin, bolesti kosterního svalstva, migrující otoky a bolesti kloubů bez zarudnutí, někdy i bez otoků, světlolachost atd.“ (Kebza, Šolcová, 2013, s. 29) Schreiberová a Bergen chronický únavový syndrom popisují jako onemocnění, při kterém je výkonnost postiženého snížena nejméně na polovinu a objevuje se v určitém časovém rozestupu od počátku jiného onemocnění – nejčastěji po nějaké infekci. Důležitou charakteristikou je také fyzická a psychická únava, jež je přítomna neustále bez známek zlepšení po dobu alespoň šesti měsíců.

Chronická únava je často zaměňována s chřipkou, kdy se cykly chřipkového infektu neustále opakují, se kterými si lékaři neví rady. Počátek chronické únavy je doprovázen bolestí kloubů, svalů a hlavy. Jedinec se cítí být velmi unavený, přičemž mu optimální ani nadprůměrná dávka spánku nestačí. S bolestí hlavy přicházejí i poruchy koncentrace. Typická je neschopnost vstát z postele a s tím spojená pracovní neschopnost, která se vyskytuje u přibližně 25 % postižených. Zbýlá procenta postižených zvládají plnit své pracovní povinnosti alespoň částečně za podpory různých psychofarmak, která poslouží pouze jako dočasná pomoc. (Schreiberová, Bergen, 1997, s. 30) Mayerová upozorňuje na fakt, že chronickou únavu způsobuje dlouhodobý stres a postihuje především ty, jež nedokážou vyčlenit čas pro odpočinek. Únava chronického charakteru „souvisí se zdravotním stavem, snižuje imunitu organismu, způsobuje avitaminózu a zhoršuje fyzickou i psychickou kondici pracovníků.“ (Mayerová, 1997, s. 69)

Posledním z vybraných důsledků je **syndrom vyhoření**. Z předchozích kapitol je zřejmé, že nároky na pedagoga jsou poměrně vysoké a snaha dostát těmto nárokům může být v průběhu celého života, avšak i několika málo let poměrně vyčerpávající. Hartl a Hartlová uvádějí, že se tento syndrom „projevuje po letech terénní, emočně vyčerpávající práce ztrátou profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí a týká se zejména tzv. pomáhajících profesí.“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 575)

Mareš upozorňuje na to, že u tohoto syndromu jsou viditelnější a stěžejní hlavně psychické příznaky nežli ty somatické. Autor poukazuje na finský výzkum Pyhältä,

Pietarinena a Salmela-Ara, kteří provedli šetření na 237 školách. Zjistili, že zdroj problémů, který je zároveň příčinou vyhoření, má dvě varianty. První variantou je problém v prostředí, ve kterém působí snaživý učitel, který má vize, disponuje dobrými osobnostními vlastnostmi a je odborně kompetentní. Pohybuje se však v prostředí, ve kterém jsou problémy v mezilidských vztazích, nedostává se mu podpory od kolegů ani vedení, které na něj klade velmi vysoké nároky, avšak nedokáže ocenit dobře odvedenou práci. Druhou variantou zdroje problémů může být sám učitel, kterému naopak chybí dostatek odborných znalostí, je konfliktní a neurotický a nevyužívá pomoci kolegů přesto, že škola funguje bezproblémově a učitel zde má dobré zázemí pro osobní i profesní rozvoj. (Mareš, 2013, s. 519-520) O tomto syndromu pojednává celá druhá kapitola a je také stěžejním tématem bakalářské práce.

## 2 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření je multifaktoriální jev, který je pro jeho spletitost předmětem zkoumání několika oborů. V první řadě se jedná o sociální psychologii, psychologii osobnosti, psychoterapii, sociální práci a medicínu. Každý z výše uvedených oborů nahlíží na tento fenomén z trochu jiného úhlu pohledu, proto je obtížné stanovit jednu ucelenou definici. V rámci bakalářské práce na tento jev budeme nahlížet spíše z hlediska psychologického a budeme ho vztahovat k výkonu profese, přestože k němu může docházet i v osobním životě, např. u matek na rodičovské dovolené.

Syndrom vyhoření, tzv. syndrom burnout, je dle Křivohlavého označení pro celkového vyčerpání. Poprvé byl tento jev pojmenován v sedmdesátých letech minulého století Hendrichem Freudenbergerem, znám byl však dávno předtím. Do té doby se o syndromu mluvilo v souvislosti s alkoholiky a toxikomany, kteří veškerou svou pozornost koncentrovali na alkohol či drogy, přičemž vše ostatní bylo jimi opomíjeno. Od momentu, kdy byl jev pojmenován, rostl a stále roste zájem mezi odborníky, což nám přináší nejen teoretickou pomoc při snaze o vymezení pojmu. (Křivohlavý, 1998, s. 45-46) Přesto, jak dlouho je tento syndrom známý v odborné i laické veřejnosti, stále se zvyšuje počet „vyhořelých“.

Definici syndromu vyhoření lze najít v publikaci od Rushe: „Vyhoření představuje druh stresu a emocionální únavy, frustrace a vyčerpání, k nimž dochází v důsledku toho, že sled (nebo souhrn) určitých událostí týkajících se vztahu, poslání, životního stylu nebo zaměstnání dotyčného jedince nepřinese očekávané výsledky.“ (Rush, 2003, s. 51)

Mezi současné autory, kteří syndrom definují, patří autoři Pešek a Praško, kteří ho definují jako: „psychický stav charakterizovaný vyčerpáním a snížením pracovní výkonnosti v důsledku dlouhodobého a intenzivního stresu. Vyhoření se objevuje hlavně u osob, které pracují s lidmi. Jedná se zejména o lékaře, zdravotní sestry, psychology, psychoterapeuty, sociální pracovníky, učitele, policisty, pracovníky věznic, úředníky aj.“ (Pešek, Praško, 2016, s. 9)

Ptáček burnout syndrom označuje za nemoc moderní společnosti, která se vyvíjí v době kladoucí vysoké nároky na úspěch, výkon a kvantitu. Spolu se snahou o vyšší vzdělávání jednotlivých pracovníků v různých profesích a požadavky na přizpůsobení se neustále se měnícímu trhu práce eskalují neúměrný stres. (Ptáček, 2013, s. 22)

Stock tento syndrom chápe jako nerovnováhu, která vzniká při vytváření energie, jež je závislá na množství jejího výdeje a příjmu. Jedná se o nepoměr, který spočívá v přílišném dávání a nedostatečném dostávání. Lidé postižení tímto syndromem své tělo přirovnávají k baterii, která svou energii poskytuje, nikdo ji posléze dostatečně nedobíjí zpět. (Stock, 2010, s. 62)

Pro přesnější vymezení pojmu nám poslouží dokument Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize, kde nalezneme Syndrom vyhoření (stejně jako např. Nedostatek odpočinku a volného času, který s tímto jevem úzce souvisí) v kategorii Z73, která nese název „Problémy spojené s obtížemi při vedení života“. Tato kategorie spadá do 21. kapitoly pojednávající o faktorech ovlivňující zdravotní stav a kontakt se zdravotnickými službami, z čehož vyplývá, že syndrom nelze chápat jako nemoc, pouze však jako faktor. (MKN-10: Z73, 2018, online) Na tuto situaci reaguje Stock, který ji pokládá za znevýhodňující, jelikož lidé s projevy vyhoření nemají nárok na finanční pomoc od zdravotních pojišťoven při léčbě. (Stock, 2010, s. 14)

Přesto, že se definice mohou často výrazně lišit, existují různé roviny, ve kterých se shodují. Mezi body, ve kterých se definice shodují, řadí Maroon následující:

- Syndrom vyhoření neprobíhá skupinově, nýbrž individuálně.
- Jedinec zažívá pocit nelibosti, citového tlaku a má narušené psychické fungování.
- Jedná se více o vyčerpání psychického rázu než fyzického.
- Syndrom vyhoření není kvalifikován jako nemoc, nýbrž je to rizikový faktor pro vznik řady komplikací a nemocí.
- Nejčastěji je spjat s pracovním prostředím, nicméně značný vliv na jeho vznik má i prostředí rodiny a mezilidských vztahů.
- Syndrom vyhoření sám neodezní, naopak postupně nabírá na intenzitě.
- Za vznikem syndromu vyhoření může stát sama společnost a její nároky, které jsou na jedince kladeny, jelikož se lidé snaží podat pokud možno co nejlepší výkon a svou práci odvádět dokonale. (Maroon, 2012, s. 25-26)

Kebza a Šolcová tento výčet obohacují o další shodné body většiny pojetí syndromu vyhoření:

- „Tvoří jej řada symptomů především v oblasti psychické, částečně však též v oblasti fyzické a sociální.

- Klíčovou složkou syndromu je emoční exhausce, kognitivní vyčerpání, snížení profesionálního výkonu a narušení, resp. „okorání“ sociálních vztahů souvisejících s pracovní činností.
- Všechny hlavní složky tohoto syndromu resultují z chronického stresu. Akutní stres k SV nevede.“ (Kebza, Šolcová, 2013, s. 26)

Profesí, které jsou ohrožené syndromem vyhoření je hned několik, nepatří sem pouze pedagogové v mateřských školách. Nejvíce jsou ohroženy tzv. pomáhající profese, které Jankovský charakterizuje jako ty, u kterých „očekáváme zcela spontánní prosociální jednání. Míjíme jím jednání, jež respektuje prospěch jiných osob; ochotu pomoci druhému, empatické chování, schopnost sdílet problémy druhých, prosazování pozitivních společenských cílů atp.“ (Jankovský, 2003, s. 9)

Křivohlavý popisuje, čím se vyznačují profese, které jsou syndromem vyhoření ohroženy. Nejvýraznějším znakem je osobní styk s lidmi v rámci výkonu profese, který je dlouhodobý, bezprostřední a často dochází ke střetu názorů, což může vést k neúspěšnému jednání a frustrující komunikaci. Dále je to nedostatečné personální obsazení, tedy ty situace, kdy je na pracovníka kladen nadbytek úkolů. Příkladem může být práce v mateřské škole, kdy je ve třídě na jednoho pedagoga až 28 dětí, nebo u lékaře, kterého čeká pacienty přeplněná čekárna. Typickým znakem je vysoký nárok na společenskou roli, která omezuje osobní a rodinný život jedince. Příznačným příkladem může být opět pedagog v MŠ, u něhož je pro většinu lidí společensky nepřijatelné, že by snad mohl kouřit tabákové výrobky nebo chodit do tamější hospody. (Křivohlavý, 1998, s. 18-19)

Červený dodává, že u profesí, které jsou nejvíce ohroženy syndromem vyhoření, se objevují následující faktory:

- z pracovních omylů a chyb vyplývají poněkud vážné důsledky,
- na pracovišti nejsou vytvořeny přívětivé vztahy mezi jednotlivými pracovníky,
- nepřiměřené finanční ohodnocení,
- neodpovídající materiální vybavení,
- nedostatek přestávek nutných k odpočinku,
- hodnotící systém, který je zaměřen více na kvantitu než kvalitu
- a nevhodná organizace práce. (Červený, 2013, s. 140)

Křivohlavý sem řadí profesionály **oblasti zdravotnictví**, nejčastěji se jedná o zdravotní sestry na onkologických odděleních, jednotkách intenzivní péče a paliativní



péče. Postižení nejsou pouze zdravotní sestry, ale i lékaři. Z **oblasti školství** jsou to učitelé na všech stupních, více však na základních a středních školách. Nejohroženější jsou však pedagogové na odborných školách a pedagogové speciální pedagogiky pracující s jedinci s mentálním a psychiatrickým postižením. Nesmíme opomenout **oblast hospodářství a administrativy**, kde tvoří nejohroženější skupinu jedinci na vedoucích pozicích. Poslední ohroženou profesní **oblast** tvoří **sociální péče a sociální služby**. V této sféře je syndrom vyhoření velmi častý a postihuje až 25 % všech sociálních pracovníků, poradců sociální služeb, sociálních kurátorů, pracovníků ve vězeňské službě, policistů atd. Hlavní příčinou je styk s lidmi, kteří se nacházejí v nepříznivých a tíživých životních situacích. (Křivohlavý, 1998, s. 20-21)

Červený tento výčet rozšiřuje i o vysokoškolské studenty, kteří se nacházejí v období přípravy na profesi nebo pracovníky státní správy. Početnou skupinu tvoří **pracovníci vězeňské služby, policisté a profesionální hasiči**. „Pracovní akt příslušníků těchto složek, vysoce namáhavý a rizikový, vyžadující profesionální připravenost, fyzickou zdatnost a psychickou odolnost, se navíc uskutečňuje v rámci specifických podmínek determinovaný, a to jak faktory fyzikálními (hluk, prach, teplota, bezpečnost práce atp.), tak faktory sociálními (konflikty rolí), v kombinaci s obsahovými nároky samotné práce...“ (Červený, 2013, s. 140)

## 2.1 Multikauzální etiologie

Všichni autoři a odborníci zabývající se tímto syndromem se shodují na tom, že vznik může být způsoben souhrou mnoha příčin. To, zdali bude jedince postižen syndromem vyhoření, ovlivňuje působení rizikových a protektivních faktorů na daného jedince v různých sférách jeho života.

Čáp o vzniku syndromu vyhoření uvádí, že „vzniká po předcházející chronické zátěži, kdy se množství každodenních nepříjemností stále opakuje a sumuje s dalšími zátěžemi, jako jsou:

- nezvládnuté problémy osobního života;
- zátěže z makrosociální sféry;
- hluk, prach, nepříznivá teplota, narušené životní prostředí;
- nezdar v činnosti, ať již skutečný, nebo domnělý;
- vyhrocení konfliktu s osobami nejbližšího prostředí;

- člověk byl zvyklán v přesvědčení o smysluplnosti vlastní práce, veškerého úsilí, popřípadě celého života;
- bylo otřeseno jeho sebehodnocení, důvěra ve vlastní kompetenci k vytyčeným úkolům a cílům.“ (Čáp, 2001, s. 272)

Všechny rizikové i protektivní faktory lze rozdělit na vnitřní a vnější. Lze je rozdělit do třech skupin: osobnostní rizikové faktory, psychosociální rizikové faktory a pracovní. Vzhledem k povaze a předpokládanému rozsahu práce jsou níže popsány pouze vybrané rizikové a protektivní faktory. Tress, Kruse a Ott upozorňují, že je velmi důležité chápat protektivní faktory jako rizikové, které se v určité chvíli přeměnily v pozitivní. „K tomu přistupuje ještě skutečnost, kterou si vědci uvědomili relativně pozdě - že protektivní faktory se uplatňují pouze v přítomnosti rizik. Fungují pak jako „pozitivní counterpart“ rizikového faktoru, nebo dokonce jako „inhibitor“ patogenetických procesů.“ (Tress, Kruse, Ott, 2007, s. 49)

### **Osobnostní faktory syndromu vyhoření**

Jako první budou uvedeny **osobnostní faktory**. Do této skupiny řadíme vnitřní rizikové faktory, ty, které jsou dány osobností jedince, tedy psychické vlastnosti – rysy. Pešek a Praško mezi osobnostní rizikové faktory řadí: „osobnost typu A, perfekcionismus, anankastické rysy, výrazně narušené emoční potřeby v dětství, stresující myšlenkové postoje, nízké sebevědomí, vysoká míra empatie, nadměrná očekávání a nadšení při zahájení práce, nadměrná potřeba soutěživosti, konflikt hodnot, tendence potlačovat emoce, neschopnost relaxace, nízká míra asertivity, nadměrná potřeba zalíbit se druhým, nutkavé podléhání „teroru příležitosti“, neschopnost racionálního plánování času a nízká míra sebereflexe.“ (Pešek a Praško, 2016, s. 18) Protektivní budou tedy ty vlastnosti a schopnosti jedince, které jsou jakýmsi protipólem výše zmiňovaných rizikových faktorů tedy: osobnost typu B, přiměřená míra empatie, zdravá asertivita a sebevědomí, schopnost rozvrhnout si své plány, umění relaxovat, pozitivní myšlení a smysl pro humor.

Kennerleyová popisuje jedince s **osobností typu A** jako ty, kteří jsou ambiciózní, vykonaná práce a úspěšné výsledky jim přinášejí pocity uspokojení a své povolání částečně chápou jako poslání. Potěšení z práce způsobuje to, že jsou všechny příznaky stresu ignorovány, čímž jsou ještě prohlubovány, což vede k tělesným obtížím (zvýšený krevní tlak, zvýšená hladina cholesterolu) a větší náchylnosti k srdečnímu infarktu. (Kennerleyová, 1998, s. 36) Stock označuje jedince s chováním typu A za workoholiky. Veškerá energie a soustředěnost je věnována práci, což zapříčiňuje neschopnost pocítit

únavu a vědomé potlačení varovných signálů (např. nespavost a únava). (Stock, 2010, s. 43)

Křivohlavý uvádí, že pro toto chování je typické rychlé jednání, soupeřivost, neobvyklá energičnost, pracovní píle, agresivita, cílevědomost a přehnaná snaha vše stihnout v předurčeném termínu. Opakem k chování typu A je chování typu B. Charakterizuje je, stejně jako předchozí skupinu, vysoká výkonnost. Zásadní rozdíl však tkví v přijímání neúspěchu, tedy snaha o dosažení výsledků pro ně není hlavní priorita a pracovní nasazení střídají s odpočinkem. Svůj zájem směřují i do jiných nežli pouze pracovních aktivit. Chování typu B s sebou tedy přináší nižší pravděpodobnost infarktu myokardu a vzniku syndromu vyhoření. (Křivohlavý, 1998, s. 80-81) „Tuto „hypertenzní“ a „infarktogenní“ osobnost popsali už v 50. letech 20. století američtí kardiologové M. Friedman a R. Rosenman. Učili tyto lidi např. zpomalovat pracovní tempo a zvolňovat chůzi. Učili je lepší sebereflexi jejich emočního a tělesného prožívání, učili je více tolerovat a respektovat druhé lidi, se kterými přicházejí do styku.“ (Pešek, Praško, 2016, s. 30)

Komunikační styl jedince rovněž působí rizikově či protektivně. Novák rozlišuje pasivní, manipulativní, agresivní a asertivní komunikační styl. Syndromem vyhoření je ohrožen zejména člověk, který jedná pasivně až submisivně. Je stydlivý, bojácný, má skony se podřizovat a obětovat, jelikož se nedokáže prosadit. Na základě svého neasertivního chování prožívá pocity zlosti a stresující situace řeší citovým vydíráním nebo útekem do nemoci. Protektivním faktorem je asertivita. „Asertivní jednání je vystupování uvolněné, klidné, prezentující nadhled a osobní jistotu. Asertivní člověk umí jasně, přesně, slušnou formou sám sobě i druhým lidem definovat, co chce a co nechce.“ (Novák, 2012, s. 27)

Prieß uvádí, že většina lidí, jež byli postiženi syndromem vyhoření, mají nízké mínění o svých vlastních hodnotách a sami před sebou utíkají, což představuje sociální i zdravotní důsledky. Tento způsob chování znemožňuje zvládat stres, což může vést právě k vyhoření. Pocit vlastní neschopnosti vede k vytvoření umělé, falešné identity. Výsledkem jsou snahy o dosažení nadlidských výkonů a dosažení nejvyšších kariérních postavení. Často jsou tito lidé, kteří se nacházejí na vedoucích pozicích, označováni za **perfekcionisty a narcisty**. Narcista není schopen reálně posoudit vlastní kompetence a síly, což vede k dlouhodobému přetěžování. Muži narcisté jsou motivováni spíše na výkon, ženy pocity bezvýznamnosti kompenzují snahou být nenahraditelné, a proto je jejich koncentrace vyšší právě v sociálních profesích. „Zdánlivě nezištná pomoc

potřebným je totiž často pouhou snahou uspokojit narcistickou potřebu udělat se ve vlastních očích lepším a nepostradatelným.“ (Prieß, 2015, s. 95)

Pešek a Praško řadí **perfekcionismus a anankastické rysy** jako další z osobnostních rizikových faktorů. Perfekcionisté mají sklony dělat věci výborně a bez pochybení, neúplný nebo nedokonalý výkon je pro ně nepředstavitelný, což je velice stresující. „Perfekcionismus bývá jedním z projevů anankastické poruchy osobnosti. Anankastičtí lidé jsou obvykle disciplinovaní a spolehliví puntičkáři. Jsou nerozhodní, mají sklon k detailismu, byrokratismu, jsou vnitřně velmi nejistí.“ (Pešek, Praško, 2016, s. 34)

Velmi důležitým faktorem je **nezdolnost** jedince. Křivohlavý popisuje pojetí nezdolnosti SOC (Sense of Cohesion) dle Aarona Antonovského, ve kterém je nezdolnost chápána jako **smysl pro soudržnost**. Aaron Antonovska zkoumal, co stojí za tím, že někteří lidé určitou chorobou neonemocní. V každé ze třech dimenzí, kterými je smysluplnost, srozumitelnost a zvládnutelnost, se daný jedinec může přiklánět spíše ke kladnému či zápornému pólu. Ti, jež se přibližují spíše kladnému pólu, jsou schopni lépe zvládat náročné životní situace, mají lepší kondici a jsou méně náchylní k nemocem.

#### **Dimenze smysluplnosti**

- **Kladný pól:** Jedinec je ochotný čelit problémům, do jejichž řešení vkládá svou energii a čas s vidinou smysluplného cíle, pro jehož naplnění vynakládá maximální úsilí. Chápe smysl problémů a vnímá je jako impuls k dalším činnostem, které vykonává s nadšením. Činnost chápe jako možnost se iniciativně angažovat a tím získat kladné hodnocení od druhých. Je si vědom svého přínosu pro druhé a věří ve svou schopnost určovat a ovlivňovat chod dění.
- **Záporný pól:** Typická je separace od druhých lidí, jelikož je pro něj styk s lidmi negativním zážitkem, kterému se tudíž vyhýbá. Postupně tedy dochází ke snižování a kvalitativnímu zhoršování sociálních vztahů. Jedinec se citově vzdaluje od toho, co dělá. Činnosti nehodnotí jako smysluplné, poněvadž jim nepřikládá důležitou hodnotu a tím dochází k odcizení.

#### **Dimenze srozumitelnosti**

- **Kladný pól:** Jedinec chápe jednotlivé události, činnosti a lidi v širším kontextu, který mu přináší pohled na svět jako na velký celek, ve kterém má i on své vlastní místo a funkci. V tomto pohledu na svět jsou striktně určena pravidla a je nastolen řád, který je spolehlivý a důvěryhodný. Celek na základě pravidel funguje,

a proto v něm vidí dobrý smysl. Na ostatní pohlíží jako na ty, jež solidárně dodržují pravidla.

- **Záporný pól:** Svět je chápán jako nesrozumitelné místo, složené z jednotlivých dílčích úseků, jež spolu nekooperují a vytvářejí tak chaos postrádající náznak přehlednosti či komplexnosti. Osoba je dezorientována absencí řádu, jež vytváří dojem, že se na nic a na nikoho nemůže spolehnout.

### **Dimenze zvládnutelnosti**

- **Kladný pól:** Tento pól lze popsat jako realistickou představu o silách a schopnostech vlastních a stejně tak i druhých lidí. Jedinec jedná z přesvědčení, že je daná záležitost zvládnutelná a je ji schopen ustát. Věří ve své jednání, které vnímá jako prospěšné a je schopný jej dostatečně regulovat.
- **Záporný pól:** Daná osoba je přesvědčená o nedostatku vlastní sil a schopností čelit překážce. Věří v nezvladatelnost situací a nedostatek možností. Začne se obávat, strachovat, prožívat úzkostné pocity a depresivní nálady. Pocity beznaděje a bezmoci pramení z představy, že vše, co se ho týká, je řízeno vnějšími podmínkami a on nemůže nic změnit. (Křivohlavý, 1998, s. 82-86)

### **Psychosociální a pracovní faktory syndromu vyhoření**

Nejvýznamnější psychosociální faktor je stres. Klose a Kebza jej definují jako „stav organismu, který je celkovou odezvou na subjektivně prožívanou zátěž. Organismus tak reaguje na zátěžový podnět z prostředí, který ohrožuje jeho individuální vnitřní stabilitu. Tento podnět se nazývá stresorem.“ (Klose, Kebza, 2009, s. 382) Praško popisuje stresory jako **zevní spouštěče**, na které člověk reaguje tzv. **stresovou reakcí**. **Vnitřní spouštěče** také zaujímají svou roli při vzniku a následném prožívání stresu a z velké části jsou to identické faktory jako u syndromu vyhoření (zvýšená citlivost, perfekcionismus, negativní sebehodnocení apod.) (Praško, 2003, s. 25) Buchwald taktéž upozorňuje na skutečnost, že různí lidé hodnotí situace v jejich životě dle subjektivních měřítek, a tak je míra stresu v určité situaci různá. Stresová reakce je tedy závislá nejen na tom, jak osoba hodnotí sama sebe, ale jak subjektivně hodnotí situace. (Buchwald, 2013, s. 27) Honzák dodává, že „co pro jednoho představuje ohrožení, může druhý vnímat jako příjemné napětí. Zde je tedy šance vědomě vyhodnotit zátěžové situace a přisoudit jim takovou míru závažnosti, jakou skutečně mají.“ (Honzák, 2013, s. 43)

Příčiny stresu jsou velmi podobné příčinám syndromu vyhoření. Comby mezi základní příčiny stresu řadí **nevyhovující stravu, nedostatek pohybu, nerespektování biologických rytmů a absenci pozitivního myšlení**. (Comby, 1997, s. 86) Konkrétní

každodenní stresory, s kterými se lidé setkávají nejčastěji, rozděluje Praško do následujících kategorií: **vztahové stresory, pracovní a výkonové stresory, nemoci a handicap a stresory související s životním stylem**. Na úrovni vztahovým stresorů se jedná o problémy spojené zejména s rodiči, dětmi a životními partnery. Konkrétním spouštěčem jsou materiální či citová závislost na rodičích a partnerovi, nepřiměřená žárlivost a samozřejmě rozchod či rozvod. Specifickým problémem je narození dítěte, jelikož vliv této události postihuje více osob, zejména matku, otce a sourozence dítěte. Taktéž odchod dítěte z domova je velkým spouštěčem stresu. Stresory, které se týkají životního stylu tvoří absence vlastních zájmů, izolace od přátel, stereotypní činnosti a životní styl a neuspokojivě zařízené bydlení. Závislosti, handicap a nemoci jednotlivých členů rodiny působí neblaze na celou rodinu. Jedná se zejména o závislost na drogách a alkoholu u partnera nebo u dětí, gambling u kteréhokoliv člena rodiny nebo zhoršující se psychický a fyzický stav stárnoucích rodičů.

Stresory v pracovním prostředí jsou tvořeny nedostatečným platovým ohodnocením, které nepokrývá výdaje rodiny, konfliktní mezilidské vztahy se spolupracovníky, podřízenými a nadřízenými, nízká motivace a stereotypní pracovní činnosti. Důležitým faktorem jsou vnější podmínky a materiální vybavení v zaměstnání, negativně působí nadměrný a nepříjemný hluk, prašné prostředí, neadekvátní osvětlení, teplota apod. Stresujícími jsou i výjimečné, nikoliv každodenní, životní události. Patří sem události, které jsou chápány jako pozitivní – Vánoce, svatba, nástup do nové školy atd. Mezi ty, jež jsou chápány negativně, řadí autor například úmrtí partnera a jiného blízkého člena rodiny, obtíže v sexuálním životě, odchod do penze a stěhování. Po každé události by měla následovat adaptace. V období, kdy se střetává více stresujících událostí, nemá jedinec dostatek času a sil na adaptaci, což výrazně působí jako rizikový faktor při vzniku fyzických a psychických onemocnění. (Praško, 2003, s. 25-30)

Pešek a Praško uvádějí, že v souvislosti s výkonem našeho povolání může docházet ke **konfliktu hodnot**. Konflikt hodnot lze částečně zařadit i do osobnostních faktorů syndromu vyhoření. Pešek a Praško upozorňují na míru emočního a energetického vyčerpání v případě, kdy jsou hodnoty pracovníka a hodnoty organizace v rozporu. Právě emoce prožívané v těchto situacích se podílejí na vyhoření. Pracovní rizikový faktor je také **byrokracie**, kterou Maroon nazývá urychlovačem vyhoření. „Bující předpisy a řada oficiálních postupů a nařízení, zbytečná kancelářská práce a malá účast na rozhodování plodí nespokojenost.“ (Maroon, 2012, s. 56) Pešek a Praško hovoří o byrokratické zátěži, která spočívá ve vytváření dotazníků, formulářů a různých

výročních zpráv, které postrádají smysl a využití v praxi. Tato byrokratická zátěž tvoří spolu s neúměrnými nároky na kvantitu a kvalitu práce, monotonií práce, nevyhovujícími podmínkami a nedostatkem odpočinku v průběhu pracovní doby pracovní zátěž. Zdrojem pracovní zátěže je zhušťování pracovní náplně a také příval informací, kterým jsou lidé neustále vystavováni. Na základě těchto zdrojů dochází především k mentálnímu přetěžování, avšak výjimkou není ani neúměrná fyzická zátěž, se kterou se v zaměstnání potýkají převážně zdravotní sestry a ošetrovatelky. (Pešek, Praško, 2013, s. 119-120)

Průcha dělí psychickou zátěž u učitelů do pěti rovin:

- **percepční rovina**, spočívající v neustálé kontrole žáků,
- **kognitivní rovina**, která klade vysoké nároky na myšlení a řešení problémů,
- **emocionální rovina**, ve které jsou zahrnuty vztahy s žáky a autoregulace vlastních emocí,
- **sociální rovina**, ve které je učitel vystavován sociálnímu tlaku a
- **seberegulační rovina**, jež spočívá v sebevýchově a introspekci.

Spolu s těmito faktory umocňuje psychickou zátěž učitelů postoj žáků ke škole, řešení nekázně, nedostatek sociální podpory od dalších členů učitelského sboru a časová tíseň. „Krajním důsledkem dlouhodobého psychického tlaku a časové i fyzické zátěže v učitelské práci je profesní vyhasínání. Jeho výsledný stav je označován jako syndrom vyhoření (burnout efekt).“ (Průcha, 2009, s. 406)

Spolehlivý pracovní kolektiv a přátelské vztahy na pracovišti působí jako protektivní faktor, soutěživá atmosféra a neblahé mezilidské vztahy naopak působí jako rizikový faktor. Pešek a Praško člení kontakt na pracovišti do dvou oblastí. **První oblastí** je kvalita profesní spolupráce, tedy skutečnost, zdali jsou výsledky a průběh spolupráce efektivní. **Druhá oblast** zahrnuje atmosféru na pracovišti, která může být přátelská či nepřátelská. Na vytvoření pozitivního pracovního klima se podílejí všichni zaměstnanci a záleží především na vzájemném oceňování, příjemném vystupování, ohleduplnosti k ostatním, empatii, pořádání společných mimopracovních aktivit a včasném konstruktivním řešení případných vztahových konfliktů. Pracovní kolektiv však může tvořit pracovník, který se nachází v určité fázi syndromu vyhoření, které jsou blíže popsány v následující kapitole. Takto negativně naladěný pracovník působí neblaze zejména na nové pracovníky a začátečníky v oboru, kteří pak po určité době podléhají frustraci a rezignaci. Postižení tzv. emoční nákazou mohou být i zkušení spolupracovníci. (Pešek, Praško, 2016, s. 136-137)

## 2.2 Fáze syndromu vyhoření

Pešek a Praško popisují syndrom vyhoření jako dynamický proces, který vzniká postupně a jehož vývoj trvá různě dlouhou dobu. Délka a intenzita syndromu jsou individuálními záležitostmi, avšak průběh syndromu je u jednotlivců velmi podobný. Většina autorů průběh dělí do pěti fází, najdou se i tací, kteří ho dělí do třech či dvanácti fází. Tito autoři se stejně jako většina přiklánějí k pětifázovému modelu vzniku a vývoje syndromu vyhoření, který se skládá z následujících po sobě jdoucích fází:

- **Fáze idealistického nadšení** – fáze, ve které je jedinec až příliš zainteresovaný do výkonu svého povolání. Projevuje se zde snaha zvládat činnosti spojené s prací dokonale a pocity selhání nepřipadají v úvahu. Jedincovo nadšení lze označit za enormní a jeho často nerealistická očekávání jsou zřídka srovnatelná se skutečností. Právě tato skutečnost jedince demotivuje, a tím vstupuje do druhé fáze.
- **Stagnace** – stupeň vývoje, který je charakteristický ustrnutím v určité pasivní póze. Jedinec na své pracovní pozici plní stereotypně pouze ty nejnужnější úkoly, nesnaží se dělat věci nad rámec svých povinností, to vše bez elánu a nadšení. Motivující je pro něj převážně finanční odměna, nikoliv pochvala či pracovní výsledky.
- **Frustrace** – v této fázi jedinec přestává nalézat jakýkoliv smysl práce. Dle Vágnerové je frustrace „neočekávaná ztráta naděje a uspokojení subjektivně důležité potřeby. Vyvolává prožitek zklamání a stimuluje reakce zaměřené na vyrovnaní nepříznivé bilance.“ (Vágnerová, 2014, s. 40) Křivohlavý uvádí, že opakem frustrace je satiace, ta nastává v případě, že je naplněna potřeba kladného ocenění a potřeba uznání. (Křivohlavý, 1998, s. 28)
- **Apatie** – fáze, ve které jedinec netečný, lhostejný a nejeví žádný zájem o aktivity spojené s výkonem povolání. Typické jsou pocity úlevy a radosti při zjištění, že v zaměstnání bude bezstarostný den. Jedinec může pociťovat psychosomatické potíže, které jsou důvodem pro častou absenci.
- **Syndrom vyhoření** – poslední etapa, ve které je jedinec již zcela emočně vyčerpaný. Nejčastěji celý stav vyústí v opuštění zaměstnání či v přeřazení na jinou pozici. Příznakům a důsledkům tohoto syndromu je věnována následující kapitola. (Pešek, Praško, 2016, s. 19-20)



Křivohlavý dle Laengla, který je autorem druhého možného dělení z roku 1997, dělí burn-out syndrom do třech fází.

- **První fáze** – dotyčný se cítí plný života, který mu dává určitý smysl. Vytyčil si konkrétní cíle, kterých by chtěl dosáhnout i pomocí práce, která je prostředkem k jeho dosažení. Práce se stává důležitou součástí jeho života, která plní svůj účel (často s vidinou pomoci jiné osobě či osobám). (Laengle: In Křivohlavý, 1997, s. 64)
- **Druhá fáze** – práce již není prostředkem k dosažení cíle, stává se cílem samotným. Mění se především motivy k výkonu práce. Motivací pro její výkon je finanční odměna nebo například společenské uznání. Příkladem může být třeba starosta obce, který zprvu chtěl obci kultivovat, posléze mu práce nepřináší jiné potěšení než výplatu, ocenění rodiny a vysoký sociální status. Prvotní cíl, sloužící jako motiv v první fázi, se stává dlouhodobě neuspokojovanou potřebou, což může vyústit ve frustraci. Jedinec přestává snít o smysluplných cílech a jejich místo zaplňují „cíle zdánlivé“. (Laengle: In Křivohlavý, 1997, s. 64-65) Křivohlavý dle Laengla uvádí, že „příkladem takovýchto zdánlivých cílů může být život podle módy, konformita danému establishmentu a vlastnímu společenskému postavení (držet krok a nebýt proti), přimknout se určité ideologii (politické straně, náboženské sektě, panující moderní filozofii, uměleckému směru, velkému podniku atp.).“ (Křivohlavý, 1998, s. 65)
- **Třetí fáze** – závěrečná fáze syndromu vyhoření. Jedinec ztratil úctu k životu vlastnímu i k životu druhých lidí. Společnost pro něj není místem sociálních vztahů, ale místem zaplněným lidmi a předměty, které pro něj nemají žádnou hodnotu. Jedinec cítí nechuť k životu a vše se pro něj stává bezpředmětné. Je pro něj psychicky i fyzicky nemožné dosáhnout nadšení a snažit se o „lepší zítřky“, kdy se stává těžkým úkonem vstát ráno z postele či konverzovat s lidmi v čekárně u doktora. K druhým lidem nechová respekt a jeho jednání s nimi lze popsat jako bezcitné s notnou dávkou cynismu, ironie a sarkasmu. (Laengle: In Křivohlavý, 1997, s. 65-66)

## 2.3 Příznaky a důsledky

Příznaky syndromu vyhoření mohou být viditelné již na jeho počátku. Čím dříve je dokáže sám jedinec nebo jeho okolí identifikovat, tím snazší bude napravit škody a odstranit to, co vyhoření vyvolalo. Samozřejmostí je, že včasná intervence je vždy lepší než jakákoliv následná léčba. Aby k tomu mohlo dojít, musejí být rozpoznány symptomy syndromu vyhoření.

Jankovský dělí příznaky syndromu vyhoření do 3 hlavních skupin – tělesné, emocionální a duševní vyčerpání. **Tělesné vyčerpání** se projevuje oslabenou imunitou, což způsobuje vyšší náchylnost k nemocem. Vzhledem k celkové únavě častěji dochází i k nejrůznějším úrazům a omylům, které jsou způsobeny vyčerpáním. Postižený si stěžuje na bolest v různých částech těla, především však v oblasti hlavy a zad. Starosti způsobují problémy se spánkem a narušen je i stravovací režim, který může spočívat v přejídání nebo naopak nedostatečném přísunu jídla. V případě přejídání jde o kompenzování nezvládnuté zátěže, v druhém případě se jedná o nechutenství. (Jankovský, 2003, s. 159) Kebza a Šolcová do těchto příznaků řadí i zvyšující se riziko vzniku některé ze závislostí – nikotinismus, alkoholismus, narkomanie apod. (Kebza, Šolcová, 2013, s.28)

Dle Jankovského, co se týče roviny **emocionálního vyčerpání**, vnímá jedinec svou situaci jako neřešitelnou, prožívá pocity zoufalství a marnosti. Mnohdy je citově labilní a negativně naladěný, což se projevuje v podrážděném až agresivním jednání směrem k ostatním lidem, ale i k sobě – sebevražda se v tomto psychickém rozpoložení může jevit jako nejlepší možná cesta.

Hlavním projevem **duševního vyčerpání** je negativní postoj k lidem a práci. Důležitým se stává pojem dehumanizace, který spočívá ve ztrátě „lidskosti“ v jednání s lidmi. V případě kombinace práce s lidmi se stává, že daný jedinec se ke svým klientům či dětem chová velmi chladně a v práci s lidmi se nesnaží dělat více, naopak někdy spíše méně, než by se od něho očekávalo. (Jankovský, 2003, 159) Kebza a Šolcová tyto příznaky na úrovni sociálních vztahů obohacují o častější výskyt konfliktů, který nemusí nutně pramenit z vyšší agresivity vyhořeného jedince, ale ze skutečnosti, jak laxně a s nezájmem přistupuje k plnění pracovních či jiných povinností. (Kebza, Šolcová, 2013, s. 28)

Učitel v mateřské škole, který zažívá tělesné, emocionální a duševní vyčerpání je podle zmiňované charakteristiky neustále unavený, zkroušený a podrážděný. Je vidět,

že ho práce netěší a děti mu jsou lhostejné, nebo se mu dokonce protiví. Aktivity dětem organizuje tak, aby docházelo ke vzájemné interakci co nejméně. Taková organizace práce může spočívat v zadávání samostatné práce a přemíry volné hry dětí (dětí si samy volí, s čím si chtějí hrát, nejedná se o organizovanou hru, učitelka vykonává převážně dozor). Nerealizuje žádné nepovinné aktivity a počet mimoškolních akcí (výlety, exkurze) snižuje na minimum. Je tedy zřejmé, že vyčerpání má dopady v pracovní rovině, avšak ne pouze tam.

Rush řadí mezi hlavní důsledky **vyhoření ztrátu smyslu života, ztrátu pozitivního vnímání sebe, pocit osamocení, pesimistické chápání okolností a pocit celkové beznaděje**. Smysl života a schopnost vidět smysl v činnostech, které vykonáváme je jedním z motivů našeho chování. Nevidí-li postižený jedinec smysl ve své práci, pracovní nasazení postupně ochabuje a stává méně schopným. Sebevědomí do jisté míry určuje naše jednání, způsob života a ovlivňuje naši osobnost. Snížené sebevědomí a zhoršený úsudek o sobě samém zamezuje směřování k vyšším pracovním i osobním cílům v automatickém očekávání neúspěchu. Pocit osamocení bývá pouhou iluzí dotyčného, mnohokrát je však reálná. Lidé postižení syndromem vyhoření mívají sklony se izolovat od druhých. Pocit osamocení a zároveň nechuť udržovat vztahy napomáhá ve ztrátě vlastní důvěry a silně u něho převažuje negativní smýšlení. Všechny tyto skutečnosti ústí k přesvědčení, že již nikdy nezažijí pocit úspěchu, jelikož toho nejsou hodni. Pocit beznaděje jim v jistou chvíli začíná být příjemný, protože opak by znamenal, že je možné něco změnit. Změna je pro ně velmi nepříjemnou představou, protože něco změnit by mohlo znamenat opět selhat. (Rush, 2003, s. 49-56)

## 2.4 Prevence a léčba

Jedním z nástrojů prevence syndromu vyhoření může být pravidelně a kvalitně poskytovaná supervize. „Supervize je forma podpory a poradenství pro lidi v pomáhajících profesích. Může mít formu individuální a skupinovou, může se zaměřovat na případ určitého klienta, na vztahy s kolegy, na atmosféru v týmu.“ (Pešek, Praško, 2016, s. 147) Kinkor a Baštecká definují supervizi jako nástroj, který zdokonaluje služby a kultivuje daného pracovníka (často právě v pomáhajících profesích). Jedná se o odbornou činnost supervizora a supervidovaného, kteří spolu pomocí pozorování, rozhovoru a cílených otázek přemýšlejí nad různými aspekty vztahujícími se k výkonu jejich práce, např. nad skutečnou kvalitou jejich výkonu či vztahů na pracovišti.

Supervizor nepracuje pouze s jednotlivcem, neobvyklá není práce s menšími pracovními skupinami.

Základní dělení supervize spočívá v supervizorovi, konkrétně záleží na tom, zdali je on sám zaměstnancem organizace, ve které supervizi provádí. V případě **interní supervize** je supervizor zaměstnancem organizace, v případě **externí supervize** se jedná o externího odborníka, který má v organizaci nezávislé postavení. Takové postavení mu přináší značnou výhodu – nezaujatě hodnotí vztahy na pracovišti, schopnost členů pracovního týmu kvalitně spolupracovat a odbornost vedení lidí ze strany nadřízených.

Supervize zastává tři hlavní funkce – **řídící, vzdělávací a podpůrnou**. Přínosem řídící funkce je hodnocení pracovníka na základě jeho výkonu, což vede k osvojení hodnot své práce. Vzdělávací funkce rozvíjí pracovníky v jejich odbornosti a podpůrná funkce pomáhá supervidovanému jedinci vyrovnávat se s pracovní zátěží, tuto zátěž mu pomáhá zvládat a s ostatními nebo se samotným supervizorem sdílet naději a odhodlání. Největší přínos supervize vidí autoři v podpoře sebereflexe a reflexe pracovníka, v rozšiřování odborných znalostí práce a rozvoji osobnosti. Autoři se také zmiňují o dopadech nekvalitní supervize a o situacích, kdy i dobře provedená supervize ztrácí na významu. Typickým případem je organizace, kde nefunguje management tak, jak by měl, či organizace nedisponuje předpoklady pro vznik pracovního týmu. V takovém případě „se supervize stává jen hrou bez zveřejněných pravidel. Příkladem přetěžování supervize může být tradované tvrzení, že supervize předchází vyhoření pracovníka. Zčásti ano, neboť mu pomáhá udržet hranice sebe a práce; podobný účinek však může mít dobrá organizace práce, podpora kolegů a vyjádřené uznání.“ (Kinkor, Baštecká, 2009, 388-393)

Kebza uvádí zásady primární a terciální prevence ve vztahu k syndromu vyhoření. V těchto fázích prevence se doporučuje být otevřen novým, zajímavým zkušenostem, aktivně řešit aktuální problémy a náročné životní situace, snažit se oddělovat stres od pozitivních prožitků, pracovat na kvalitních mezilidských vztazích a být tolerantní k nepříznivým výsledkům, tedy být schopný přijmout neúspěch. Velmi významnou zásadou je však využívat sociální oporu a dodržovat zásady zdravého životního stylu. (Kebza, 2009, s. 435)

Stock ve své knize doporučuje učinit opatření, která předcházejí vzniku syndromu vyhoření. První spočívá v **získání vnitřního odstupu** od všedních starostí, které nás doprovázejí v práci a v osobním životě. Odstup spočívá v ohlédnutí se za svými činy a projevy a následném zamyšlení nad smyslem počínání. Důležitým momentem je být

schopen uznat svá slabá místa a dovolit sám sobě relaxovat, nebo poprosit např. nadřízeného či kolegy, zdali by byli ochotni se spolupodílet na řešení některých problémů. Se získáním odstupů může dotyčnému pomoci někdo z blízkého kruhu přátel či rodiny. Pomoc spočívá ve sdělení svých názorů, které budou subjektivní, ale přesto poskytnout užitečný náhled další osoby. **Získání vnějšího odstupů** spočívá v reálném fyzickém odstupě, který může mít podobu delší dovolené či trávení volného času způsobem, který není zatěžující a je při něm možné relaxovat. V případě, že jedinec již trpí syndromem vyhoření, nemá chuť ani dostatek sil odjet na rekreační pobyt. V tom případě může v rámci léčby požádat lékaře o doporučení a následně podat žádost o rehabilitační léčebný pobyt.

**Sociální opora** taktéž působí preventivně. Dostatečné sociální zázemí a citovou podporu lze nalézt u členů rodiny, přátel, ale i v pracovním kolektivu – u nadřízených či kolegů. U lidí s pevným zázemím se zvyšuje délka života a disponují zvýšenou obranyschopností imunitního systému oproti lidem s absencí sociální opory. Pokud je sociální síť jedince tvořena lidmi, od kterých se chce záměrně distancovat, nemá smysl je kultivovat a neustále udržovat, může to mít opačný efekt a zdravotní stav jedince se zhorší a problémy prohloubí. Nedostatečná nebo nechtěná sociální opora může být příčinou vysokého pracovního nasazení, neb má jedinec pocit, že nemá s kým trávit svůj volný čas. (Stock, 2010, s. 59)

Lidé tráví svůj čas v sociálních skupinách, které jim dodávají pocit sounáležitosti, bezpečí a jistoty. Dle Maroona je sociální opora nenahraditelnou součástí lidského života, jelikož naplňuje základní potřeby intimity, lásky, přátelství, sociálního potvrzení a zpětné vazby. Podpůrné struktury zmírňují dopady vzniklého stresu a rizika jeho vzniku. Pozitivně působí na sebevědomí jedince a brání jej před tlakem. Významná je pro pracovníky v jakékoli fázi kariéry, nejvýznamnější však pro začátečníky, kteří se v novém zaměstnání mohou cítit izolovaní, přičemž stresující je již samotný přesun ze studentského života do života pracovního. (Maroon, 2012, s. 95)

Ptáček, Čeledová a kol. pokládají při léčbě syndromu vyhoření za nejdůležitější:

- stanovit jasné hranice mezi osobním a pracovním životem,
- získat a posléze převzít profesionální samostatnost a odpovědnost,
- aktivně přijímat ty stresující situace, které jsou nevyhnutelné,
- udržovat ty mezilidské vztahy, které spoluvytvářejí pozitivní sociální zázemí a

- dát prostor svým emocím a být schopen je projevít. (Ptáček, Čeledová a kol., 2011, s. 41)

Léčba syndromu vyhoření je dlouhodobým procesem. Samozřejmě, že délka a náročnost práce je závislá na intenzivnosti a hloubce vyhoření. Maroon dodává výčet podmínek, které musí být naplněny před samotnou léčbou a terapií, přičemž jejich naplnění se může stát samo o sobě léčbou. První podmínkou je **uvědomění si problému** a rozpoznat důvod svého vyhoření. Technikou je psaní si deníku a poznámek o svém životě, o svých pozitivních i negativních zážitcích a svých činech, které hodnotí jako úspěšné a neúspěšné. Každou negativní a pozitivní poznámku je nutno detailně rozepsat a přemýšlet, v jakých konkrétních momentech zažíval jedinec nepříjemný stres. Tato analýza objasní, z čeho pramení důvody stresu a sám jedinec si odpoví, zdali se jedná o činnosti v práci, monotónní trávení volného času, zdali problém spočívá v komunikaci s jednou či více osobami. Na základě uvědomění si těchto zásadních informací přichází druhý krok spočívající v identifikování neúčinnějších vyrovnávacích strategií v zátěžových situacích.

Následuje plnění další podmínky – **aktivního převzetí osobní odpovědnosti**. V případě nespokojenosti v pracovním prostředí mají lidé pocit, že oni sami nemohou příliš změnit a odpovědnost přenechávají druhým lidem, nejčastěji vedení. Aktivně převzít odpovědnost za aktuální situaci, snažit se ji vyřešit a být vlivný zajistí ztrátu pocitu bezmoci a beznaděje. Některé skutečnosti nejsou změnitelné, s čímž je třeba se smířit. Jedinci náchylnější k vyhoření jsou právě ti idealisté, jež věří ve svůj vliv přespříliš a snaží se změnit nezměnitelné. Po mnoha pokusech se změna nedostavuje a jedinec se cítí bezmocný. **Rozvíjet porozumění a jasně uvažovat**, koncentrovat své snahy směrem k cílům, které jsou dosažitelné - to přinejmenším zmírňuje vyhoření. Pracovník by měl na problémy v práci pohlížet realisticky a uvědomit si, jaký vztah k pracovnímu prostředí má, případně **změnit vztah k pracovnímu prostředí**. Poslední podmínkou je **rozvoj nových prostředků ke zvládnutí a zlepšení existujících strategií**. „Nezbytné je vytvořit prostředky a dovednosti pro zhodnocení situace, aktivně podporovat tvořivé myšlení a rozvíjet alternativní způsoby chování pro orientaci ve složitém prostředí a působení v něm.“ (Maroon, 2012, s. 82-83)

Prieß dodává, že zásadní je především hledat záchranu zvenčí a postupnými kroky popsanými výše nalézt pomoc uvnitř sebe. Přestat na sebe pohlížet jako na bezmocného a nalézt vztah a vnitřní dialog sám se sebou je pilířem úspěšné terapie syndromu vyhoření. (Prieß, 2015, s. 157)

## **3 Syndrom vyhoření u pedagogů v mateřských školách**

### **3.1 Výzkumné cíle a hypotézy**

Syndrom vyhoření je poměrně častým negativním důsledkem výkonu povolání pedagoga na školách všech stupňů, a to včetně mateřských škol. **Cílem práce je zmapovat příčiny, okolnosti a závažnost syndromu vyhoření u pedagogů v mateřských školách.** Rovněž budou zkoumány základní vztahy mezi syndromem vyhoření, depresí, psychickou nezdolností a subjektivně vnímanou sociální oporou u pedagogů v mateřských školách. Na základě odborné literatury a poznatků z praxe byly stanoveny následující hypotézy:

**H1: Příznaky syndromu vyhoření se projevují u více než 14 % pedagogů v mateřských školách.**

**H2: Nejvýraznějším pracovním rizikovým faktorem syndromu vyhoření u pedagogů v mateřských školách je nadbytečná administrativa.**

**H3: Vyšší hodnoty sociální opory souvisejí s méně závažnými projevy deprese.**

**H4: Vyšší hodnoty smyslu pro soudržnost souvisejí s méně závažnými projevy deprese.**

**H5: Vyšší hodnoty smyslu pro soudržnost souvisejí s nižšími hodnotami subjektivně prožívaného stresu**

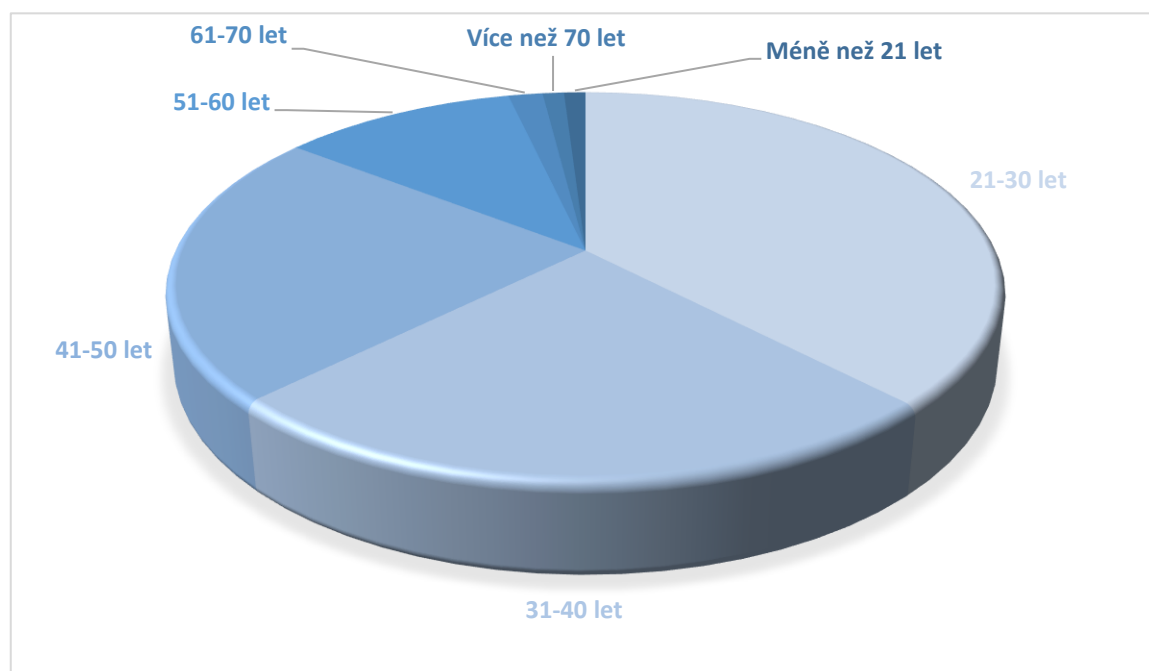
**H6: Vyšší hodnoty sociální opory jsou spojeny s nižšími hodnotami subjektivně vnímaného stresu**

### **3.2 Výzkumný soubor a procedura**

Výzkumné šetření probíhalo od 28. 1. 2019 do 16. 3. 2019. Dotazník respondenti vyplňovali online, touto cestou ho vyplnilo 138 respondentů, instrukce a podklady k vyplnění jsem šířila elektronickou poštou a sociální sítí. Zbylým 45 respondentům jsem dotazník administrovala osobně, jednalo se o pedagogy z mateřských škol v Hradci Králové a přilehlém okolí. Osobní administrace v jednotlivých mateřských školách následovala po domluvě s ředitelkou či zástupkyní ředitelky. Návratnost osobně rozdaných dotazníků byla stoprocentní, avšak vzhledem k tomu, že jejich vyplňování bylo anonymní a také dobrovolné, poskytla jsem k dotazníkům obálky a nabídla možnost

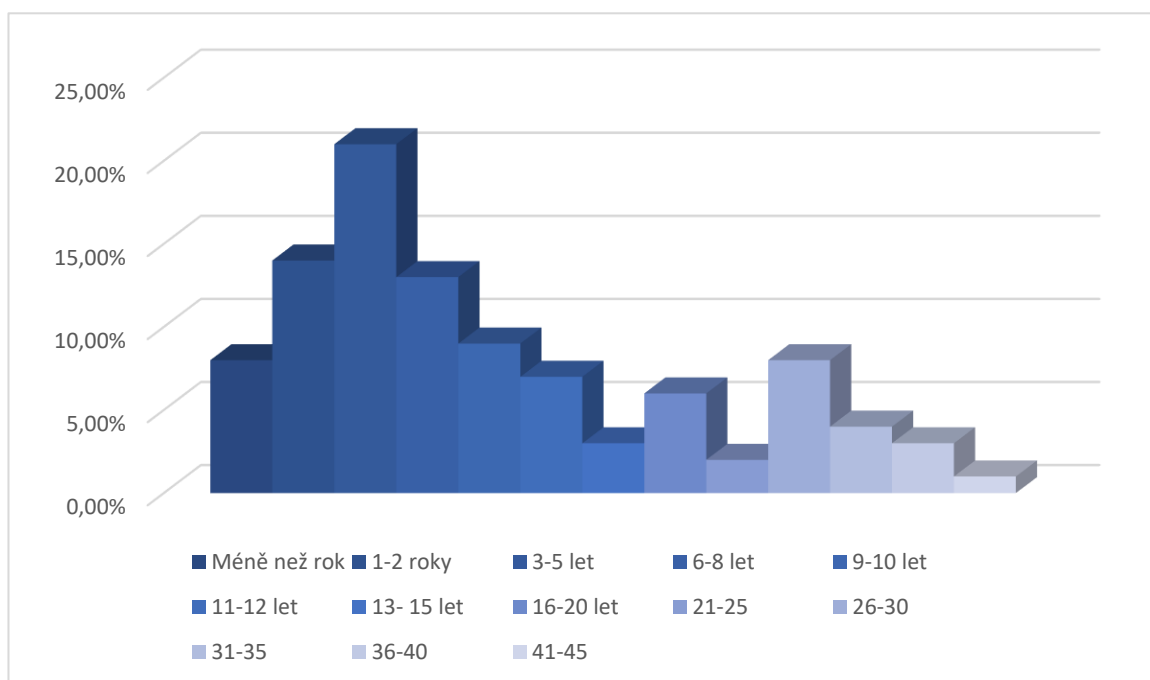
vhodit do obálky nevyplněný dotazník. Z celkového počtu bylo vráceno 5 obálek s nevyplněnými dotazníky. Respondenti byli obeznámeni s anonymitou a vyplněním souhlasili s použitím výsledků. Vyhodnocování dotazníků probíhalo na konci března 2019. Dle údajů z webového portálu, na němž byl dotazník poskytován a zpětné vazby respondentů, jej 74 % respondentů vyplnilo v rozmezí od 10 do 30 minut. Výzkumný soubor je tvořen učitelkami v mateřských školách, jednalo se pouze o ženy. O nepoměru mužů a žen již byla zmínka v kapitole 1.1, vzhledem k nízkému počtu mužů v předškolním vzdělávání, kterých bylo ve školním roce 2017/2018 pouze mírně přes 200, není překvapivá absence respondentů mužského pohlaví, přesto byl dotazník koncipován pro respondenty obou pohlaví. Nejmladší účastnice byla ve věku 20 let a nejstarší 74 let. Nejpočetnější skupinu z hlediska věku tvořily učitelky ve věku 22 let, kterých bylo jedenáct, stejný počet byl i učitelek ve věku 25 let a devět učitelek ve věku 42 let. Podrobnější náhled na respondenty z hlediska věku poskytuje graf 1.

**Graf 1:** Kategorizace respondentů dle věku



Respondenty lze porovnat dle délky praxe, nejčastější odpověď na otázku délky praxe byla 3-5 let a platí pro 21 %, druhou nejpočetnější skupinu tvoří pedagogové s délkou praxe 1-2 roky, vyplnilo tak 14 % respondentů. O skladbě respondentů dle délky praxe, tedy doby, po kterou jsou zaměstnání jako pedagogové v mateřských školách, vypovídá graf 2.



**Graf 2:** Kategorizace respondentů dle délky praxe

Dle zákona o pedagogických pracovnících v § 6 ods. 1 a 2 mohou vykonávat přímou pedagogickou činnost v mateřské škole ti pracovníci, kteří absolvovali studium zaměřené na přípravu učitelů v mateřských školách nebo studium zaměřené na speciální pedagogiku, a získali tak odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním, vyšším odborným vzděláním a středním odborným vzděláním s maturitní zkouškou. Alternativou je doplnění vzdělání v celoživotním vzdělávání zaměřeným na přípravu učitelů mateřské školy. (zákon č. 563/2004 Sb., §6) Další údaj, který respondenti v dotazníku vyplňovali, bylo právě jejich nejvyšší dosažené vzdělání.

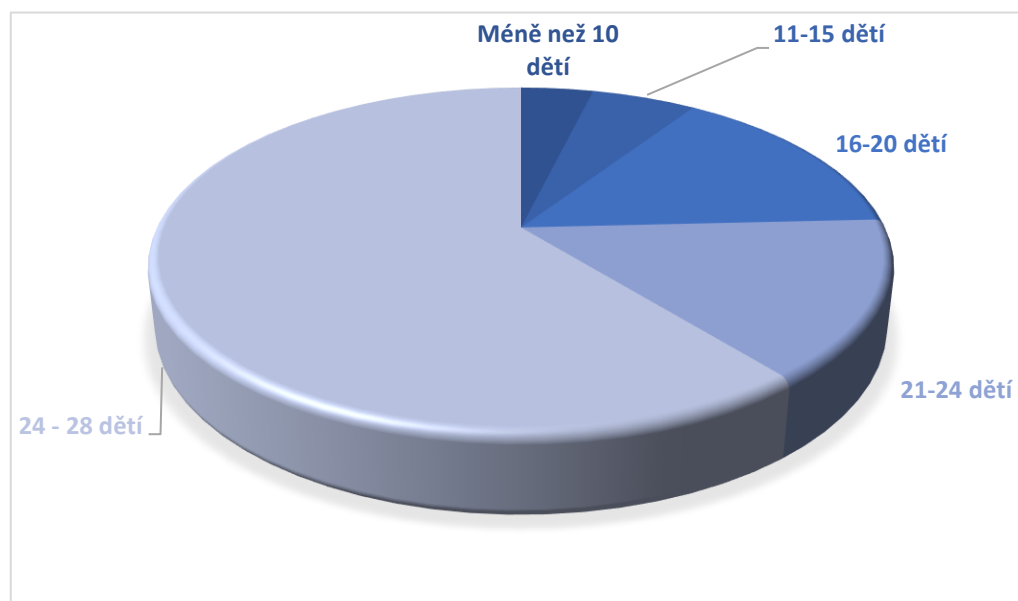
**Tabulka 1:** Kategorizace respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání

Kategorie	Počet	Podíl %
Střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou	83	45,4 %
Vyšší odborné vzdělání	20	10,9 %
Vysokoškolské vzdělání na úrovni Bc.	51	27,9 %
Vysokoškolské vzdělání na úrovni Mgr./Ing.	28	15,3 %
Vysokoškolské doktorandské vzdělání PaedDr.	1	0,5 %

Téměř polovinu (45 %) tvořili respondenti se středním odborným vzděláním s maturitní zkouškou. Nejvyšší dosažené vzdělání bylo doktorandské, uvedl jej pouze jeden respondent, jenž specifikoval své doktorandské vzdělání na oblast pedagogických věd (PaedDr.).

Důležitou informací je i počet tříd v mateřské škole, kde je učitelka zaměstnaná a počet dětí ve třídě, ve které působí. Respondenty lze dále dělit podle toho, zdali působí na běžné mateřské škole, speciální mateřské škole a alternativní mateřské škole. Všechny tyto 3 typy mohou být veřejnou nebo soukromou mateřskou školou, záleží na tom, kdo MŠ zřizuje. Vyhláška č. 151/2018 Sb. uvádí, že nejnižší průměrný počet dětí na jednu třídu může být 12, 5 dítěte, a to v případě, že se jedná o mateřskou školu, jež má 2 třídy. V případě lesních mateřských škol se jedná o minimální počet 15 dětí na jednu třídu. Tyto počty se snižují v případě, že je ve třídě zapsáno dítě mladší třech let a dítě s podpůrným opatřením 4. nebo 5. stupně a 3. stupně, jež je odůvodněno mentálním postižením. Maximální počet dětí ve třídě mateřské školy stanovuje tato vyhláška na 24 dětí, zřizovatel však může udělit výjimku a počet navýšit až o 4 děti. (vyhláška č. 151/2018 Sb., § 2) Na základě odpovědí lze konstatovat, že nejobvyklejší jsou mateřské školy se dvěma třídami (25 %), jednou třídou (18 %) a čtyřmi třídami (17 %). S počtem zapsaných dětí v jednotlivých třídách, v nichž respondenti působí, nás seznamuje graf 3.

**Graf 3:** Kategorizace respondentů dle počtu dětí zapsaných ve třídě



Z celkového počtu 183 respondentů 112 odpovědělo, že učí ve třídě, kde je více než 24 dětí, což je maximální povolený počet bez udělení výjimky zřizovatelem. Nejvíce učitelů učí ve třídě s 28 dětmi, jedná se o maximální počet dětí ve třídě po udělení výjimky zřizovatelem. Tuto odpověď zvolilo 48 respondentů (více než 26 %). Druhá nejčastější odpověď na otázku, kolik dětí je zapsaných ve třídě, ve které učí, byla 25 dětí. Takto odpovědělo 32 učitelů, což činí 17, 5 %. Nejnižší počet dětí ve třídě je 6, tuto odpověď

zvolili pouze 2 respondenti. Tabulka 2 ukazuje, v jakých mateřských školách dotazované učitelky učí.

**Tabulka 2:** Zastoupení respondentů v jednotlivých typech MŠ

Zřizovatel	Běžná MŠ	Alter. MŠ	Speciální MŠ	Celkem
Veřejný	159	5	4	168
Soukromý	7	4	4	15

Tabulka rozděluje mateřské školy podle zřizovatele do dvou skupin: veřejné nebo soukromé mateřské školy. Dále podle typu vzdělávacího programu rozlišuje mezi běžnou, alternativní a speciální mateřskou školou. Ve veřejném sektoru působí 168 respondentů, v soukromém 15 respondentů. Nejpočetnější kategorií z těchto dvou hledisek tvoří běžné mateřské školy s veřejným zřizovatelem. Tato kategorie zastává 86% podíl.

### 3.2 Popis metod

Výzkumné šetření bylo realizováno kvantitativní výzkumnou metodou. Byl zvolen dotazník, který byl poskládán z dotazníku vlastní konstrukce a 3 standardizovaných dotazníků – dotazník SDS zaměřující se na depresi, dotazník nezdolnosti typu SOC a vybrané části dotazníku Stress profile. Tato výzkumná metoda byla vybrána na základě zvolení relačních výzkumných problémů. Gavora vysvětluje relační výzkum jako ten, při kterém „se ptáme, zda existuje vztah mezi zkoumanými jevy a jak těsný je tento vztah. Při výzkumu je možno dávat do vztahu nejen dva činitele, ale i velké množství činitelů.“ (Gavora, 2010, s. 27)

**Dotazník vlastní konstrukce** zjišťoval faktografické údaje o respondentovi-věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání, typ mateřské školy, ve které respondent působí, počet dětí zapsaných ve třídě, ve které vykonává pedagogickou činnost a počet tříd v MŠ. Zároveň zjišťoval stresory v zaměstnání, existenci supervizí v mateřské škole a náročné situace doprovázející výkon povolání.

**Self-rating depression scale-SDS** neboli sebeposuzovací škála deprese, jejíž autorem je William W. K. Zung, patří mezi první použitý standardizovaný dotazník v tomto výzkumném šetření. Respondenti vybírají jednu ze 4 odpovědí u každého z 20 výroků, ze kterých se dotazník skládá. Tento dotazník kvantitativně zhodnocuje intenzitu deprese, avšak nebere zřetel na její typ. Každá z odpovědí u jednotlivých tvrzení je ohodnocena 1-4 body, po jejich sečtení lze stanovit hrubé skóre, které se převádí

na SDS index. Čím vyšší je SDS index, tím závažnější jsou projevy deprese. Výsledky SDS indexu nižší než 50 neznají projevy deprese, 50-60 značí známky minimální nebo lehké deprese, přítomnost středně silné až zcela zřetelně vyjádřené deprese lze konstatovat v případě SDS indexu 60-69. V případě vyššího SDS indexu se jedná o těžkou až extrémně těžkou depresi. (Zung: In Pelcák, 1991, s. 93)

Dalším použitým dotazníkem je **dotazník SOC** od Aarona Antonovskyho. Dotazník se skládá z 29 položek a vypovídá o 3 dimenzích, které jsou blíže popsány v teoretické části – porozumění situaci, zvládnutelnost a smysluplnost. Každé z této dimenzi je věnován určitý počet položek, přičemž Pelcák upozorňuje na skutečnost, že „třináct z těchto položek je formulováno negativně, z tohoto důvodu musí být hodnoceny obráceně.“ (Pelcák, 2013, s. 90) Na každou otázku je vybírána odpověď ze sedmibodové intervalové škály. Hendl a Remr pojímají intervalové škály jako ty, u které „jsou interpretovatelné vzdálenosti pomocí jednotky, která je stejná v celém rozsahu měření, ale škála nemá přirozenou nulu.“ (Hendl, Remr, 2017, s. 95)

Posledním je dotazník **Stress profile** od Kennetha M. Nowacka. Jedná se o standardizovaný dotazník pro dospělé jedince, kteří dosáhli alespoň základního vzdělání. Tento dotazník obsahuje 123 položek, jež jsou rozděleny do 8 sekcí. Pelcák vidí přínos dotazníku v tom, že poskytuje „klinikům a respondentům informace o psychologických faktorech, které ovlivňují vztah mezi stresem a nemocí. Uživatelům poskytuje informace o specifickém životním stylu a zdravotním chování, které se u konkrétního jedince mohou podílet na onemocnění a poruchách ovlivňovaných stresem.“ (Pelcák, 2013, s. 95) Vzhledem k úzkému zaměření této bakalářské práce byly použity pouze 3 sekce, z toho 1 pouze částečně. Respondenti pomocí škály označovali odpovědi, přičemž u každé položky je zjišťován hrubý skór, jež je převeden na T-scór. První použitá sekce zjišťovala četnost prožívaných těžkostí v průběhu posledních 3 měsíců – respondenti vybírali z odpovědí, kterým je přiřazena určitá hodnota. Po sečtení bodů je známa míra působení stresorů celkově, avšak i v jednotlivých oblastech obtíží (zdravotní, pracovní, finanční, rodinné, vztahové a spojené s životním prostředím). Druhá použitá sekce zjišťovala pomocí 15 položek, jak respondenti vnímají sociální oporu – dostupnost sociální opory, faktickou (instrumentální) sociální oporu a jak jsou spokojeni se sociální oporou. Z třetí části bylo použito jen 9 z 25 položek, které zjišťovali informace ohledně životního stylu v průběhu uplynulých 3 měsíců (pohyb, zdravá/nezdravá strava, kouření tabákových výrobků, požívání kofeinových a alkoholických nápojů, užívání psychoaktivních látek apod.).

### 3.4 Výsledky a diskuze

#### I. část-Příčiny syndromu vyhoření, nejčastější stresory a subjektivně vnímané překážky v pracovním prostředí

První část tvoří vlastní vykonstruovaný dotazník, který se skládá z otevřených a uzavřených otázek. V případě otevřených otázek mohli respondenti odpovídat libovolným počtem odpovědí. U otázek uzavřených vybírali ze dvou odpovědí – ano či ne.

Smetáčková poukazuje na výzkum Holečka (2001) a Bracketta, et al. (2010), kteří se shodují na stresorech, jež spouští učitelský stres: nevyhovující vztahy s žáky, kolegy a nadřízenými, pracovní přetížení spočívající v odpovědnosti za vysoký počet dětí a neodpovídající plat. (Smetáčková, 2013, s. 117-118) Na základě Ptáčka a Čeledové, kteří uvádějí jako jednu z příčin syndromu vyhoření u posudkových lékařů přetížení v oblasti administrativy, lze očekávat, že hlavní příčinou syndromu vyhoření u pedagogů v mateřských školách bude rovněž přetížení administrativou související s výkonem profese. Přetížení v oblasti administrativy vnímá 47 % posudkových lékařů. (Ptáček, Čeledová a kol., 2011, s. 60)

První položka dotazníku se tázala respondentů, jaké činnosti či aktivity pokládají za stresující při výkonu povolání. Přehled nejčastějších odpovědí nalezneme v tabulce 3.

**Tabulka 3:** Stresující činnosti a aktivity při výkonu profese

Odpověď	Počet	Podíl
Akce a pobyt pořádané mimo areál MŠ (výlety, vycházky...)	47	25,7 %
Komunikace s rodiči (řešení problémů, arogantní přístup...)	34	18,6 %
Administrativa	31	16,9 %
Žádné	20	10,9 %
Bezpečnost dětí při některých aktivitách	18	9,8 %
Zajištění bezpečnosti dětí	18	9,8 %
Činnosti pohybové, výtvarné, hudební a dramatické výchovy	14	7,7 %
Kontroly, hospitace od nadřízených a inspekce ČŠI	13	7,1 %
Začleňování dětí s IVP a SVP do činností	12	6,6 %
Práce s vysokým počtem dětí	11	6 %
Nácvik vystoupení pro rodiče a veřejnost	7	3,8 %
Aktivity v nepříznivém prostředí (nadměrný hluk...)	8	4,4 %
Komunikace na pracovišti (kolegyně, nadřízení...)	8	4,4 %
Dohlížení na děti a s tím spojené neustálé napětí	6	3,3 %
Suplování v jiných třídách, nedostatek pedagogů	4	2,2 %
Plánování a realizace aktivit pro děti mladší 3 let	4	2,2 %

Za nejvíce stresující aktivity označili respondenti ty, jež jsou pořádané mimo budovu a areál školy. Jmenovitě se jedná o každodenní vycházky, výlety, exkurze, plavecké kurzy či školy v přírodě. Tuto odpověď zvolilo 47 respondentů, tedy více než ¼ respondentů. Druhou nejčastější odpovědí byla komunikace s rodiči, odpovědělo 34 respondentů. Za nejméně příjemnou označují tázané učitelky komunikaci s arogantními rodiči, rodiči, jež neupřednostňují zdraví a zájem dítěte a s těmi, jež zasahují do jejich práv a kompetencí. O byrokracií a přebytku povinné administrativy již byla zmínka v teoretické části, jako stresor ji označilo téměř 17 %. V dotazníku učitelky vyjadřovaly nevoli zejména vyplňování týdenních a měsíčních hodnotících listů. Důležitou činností, jež byla označena za stresor, je komunikace na pracovišti. V případě problematických vztahů je problematická i sama komunikace. Někteří z respondentů neodpovídali konkrétně a označili obecně nesoudržný kolektiv v MŠ, spolupráci s vedením, spolupráce s kolegyněmi a s asistenty. Dva respondenti odpověď konkretizovali na komunikaci v ryze ženském kolektivu, která je sama o sobě dosti specifická. Následující odpovědi nebyli zařaditelné do žádné z odpovědí v tabulce a zmíněné pouze jednou či dvakrát: práce s vysokým počtem cizinců, úklid hraček, ranní příchod uplakaných dětí, skupinové činnosti a nedostatek času na řádné plnění povinností plynoucích z výkonu povolání.

Další položka v této části dotazníku zjišťovala, co konkrétně pokládají pedagogové v mateřské škole za překážky při výkonu svého práce. S nejčastějšími odpověďmi nás seznamuje tabulka 4.

**Tabulka 4:** Vnímané překážky při výkonu profese

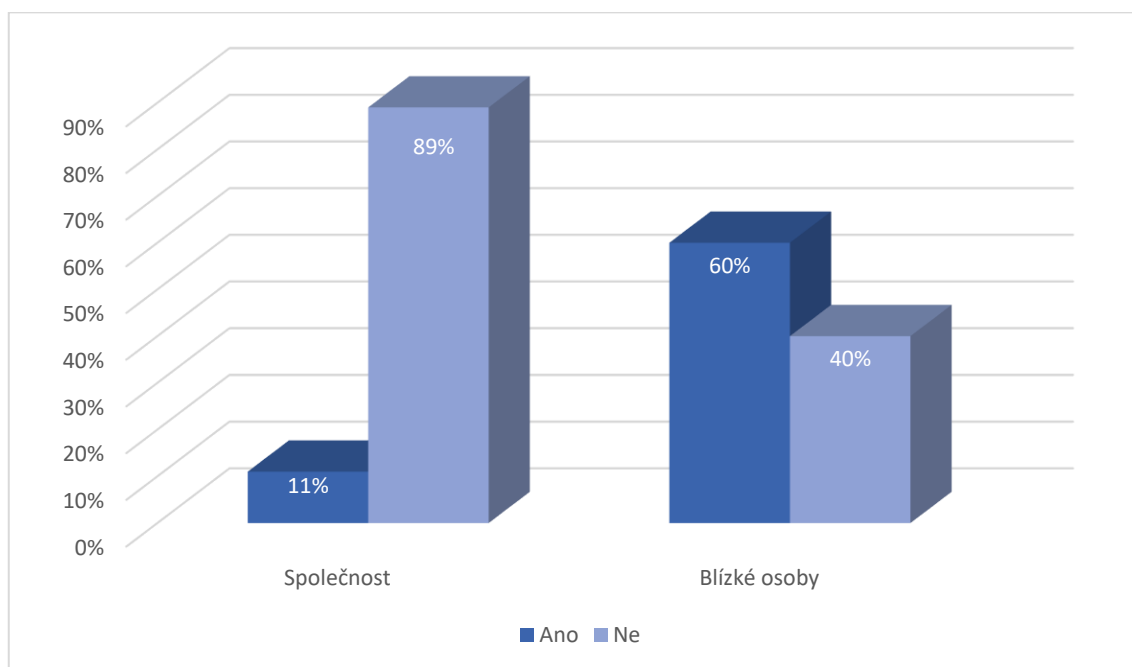
<b>Odpověď</b>	<b>Počet</b>	<b>Podíl</b>
Vysoký počet dětí na třídě	45	26, 6 %
Komunikace s nespolupracujícími a pasivními rodiči	36	19, 7 %
Administrativa (nesrozumitelnost, vysoký počet...)	26	14, 2 %
Nevyhovující kolektiv (provozní zaměstnanci, vedení, kolegové)	19	10, 4 %
Žádné překážky	17	9, 3 %
Nedostatek kompetencí a omezení ze strany vedení	14	7, 7 %
Nedostatek času na plnění pracovních povinností	11	6 %
Nevyhovující podmínky (hluk, architektura...)	11	6 %
Nedostatek zaměstnanců (pedagogů a asistentů)	10	5, 5 %
Práce s cizinci a nepromyšlená inkluze	7	3, 8 %
Citová nepřipravenost dětí a rodičů na umístění v MŠ	7	3, 8 %

Nedostatečná výchova dětí ze strany rodičů	7	3, 8 %
Nedostačující finance na materiální vybavení a nákup pomůcek	5	2, 7 %
Stres	4	2, 2 %
Nemocné děti	3	1, 6 %
Suplování, spojování tříd do maximálního počtu dětí	3	1, 6 %

Z údajů v tabulce je zřejmé, že nejčastěji vnímanou překážkou je hromadná práce s vysokým počtem dětí, odpovědělo tak více než ¼ tázaných, přičemž další 2 uvedli, že komplikaci spatřují především v heterogenosti skupin. Stejně jako v tabulce 3, tak i v této je spolupráce s rodiči na druhém místě, kterou chápe jako přitěžující 36 respondentů. Na straně komunikace a spolupráce s rodiči byly jmenovány tyto konkrétní příklady: agresivní, nepřijemný, pasivní a negativní přístup rodičů, nepravdivé sdělování zdravotního stavu dětí, zatajování nemoci dětí, neschopnost spolupráce na základě jiných názorů na výchovu dětí a nerespektování školního řádu ze strany rodičů. Zejména pozdní příchody do MŠ, které narušují aktuální činnosti. Rovněž administrativa je shodně s předchozí tabulkou na 3. místě. Pozitivní je, že 17 respondentů uvedlo, že při výkonu povolání nespatřuje žádné překážky. Mezi méně časté odpovědi, jež nebyli zařazeny do tabulky, patří nedostatek zkušeností, přičemž konkrétně byla zmiňována hudební výchova, kdy jedna učitelka uvedla, že jako překážku vnímá absenci dovednosti hry na klavír či jiný nástroj. Dále pak nízké platové ohodnocení, zařazení dětí mladších tří let v MŠ, nefunkčnost nebo zastaralé vybavení (nefungující kopírky apod.), vlastní zdravotní stav, nemožnost prosadit se a také nízká prestiž povolání, o které se zmínili dva respondenti. Na základě tabulky 3 a 4 lze usoudit, že učitelky v mateřských školách **při výkonu svého povolání pokládají za nejvíce stresující a frustrující zajištění bezpečnosti za vysoký počet dětí při akcích pořádaných mimo areál mateřské školy, poté komunikaci s rodiči dětí.**

Další položky z dotazníku zjišťovaly, zdali předškolní pedagogové vnímají ocenění od společnosti a blízké rodiny a přátel jako dostatečné. Graf 4 porovnává subjektivní míru spokojenosti s oceňováním a uznáním od společnosti a blízkých osob.

**Graf 4:** Spokojenost se společenským uznáním od společnosti a blízkých osob



Graf 4 ukazuje markantní rozdíly ve vnímání získávaného ocenění a uspokojování potřeb uznání od společnosti a od osob, jež jsou pedagogovi blízké (manžel, děti, přátelé...). Od společnosti vnímá uznání pouze 20 pedagogů, tedy 11 %. Zbýlých 89 % uvedlo, že je jejich povolání společensky nedocenené. Od blízkých osob vnímá ocenění 110 respondentů, tedy 60 %, zbylí hodnotí ocenění jako nedostačující. Již v předešlé položce bylo dvěma pedagogy uvedeno, že za překážku při výkonu své profese vnímají nízkou prestiž svého povolání a pohled některých rodičů, kteří mateřskou školu nevnímají jako vzdělávací instituci.

V následující tabulce 5 nalezneme odpovědi na otázku tvořící další položku v dotazníku: Co byste případně požadoval/a od svého zaměstnavatele, abyste se v zaměstnání cítila lépe?



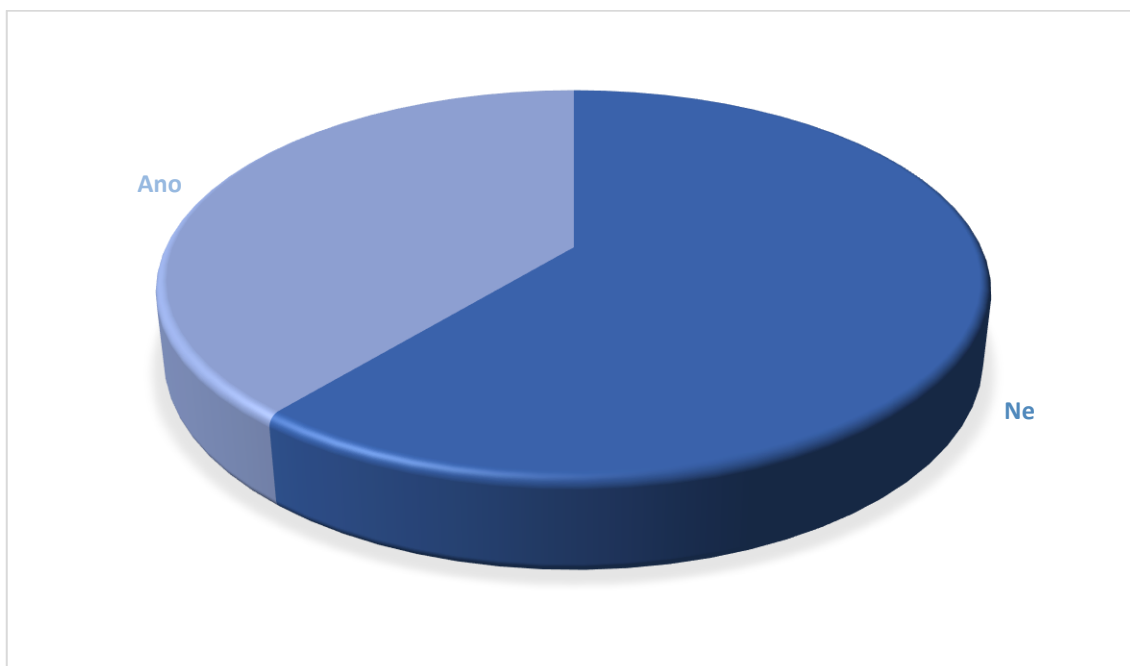
**Tabulka 5:** Požadavky na zaměstnavatele vedoucí k vyšší spokojenosti

Odpověď	Počet	Podíl
Nic, jsem spokojená	46	25, 1 %
Rovné jednání, podporu, zastání, lepší způsob komunikace...	32	17, 5 %
Nižší počet dětí (nežádat o výjimku z počtu dětí...)	28	15, 3 %
Lepší úroveň vybavení	14	7, 7 %
Vyšší počet asistentů pedagoga a chův	12	6, 6 %
Vyšší platové ohodnocení	10	5, 5 %
Možnost podílet se na rozhodování	7	3, 8 %
Zkvalitnit prostředí (zřídit tělocvičnu, sborovnu, parkoviště...)	7	3, 8 %
Mít větší volnost a důvěru v rozhodování a volbě činností	6	3, 3 %
Mít včasné a pravdivé informace	5	2, 7 %
Možnost využívat zdravotní a studijní volno	5	2, 7 %
Překrývání úvazků učitelek na třídě, pedagogické vedení ve dvojici	5	2, 7 %
Změnit personál (uklízečky zasahující do pedagogické činnosti...)	5	2, 7 %
Méně administrativy	4	2, 2 %
Zmírnit četnost suplování a spojování tříd do max. počtu dětí	3	1, 6 %
Mít méně povinností	3	1,6 %

Nejčastější odpověď zvolilo 46 respondentů, kteří odpověděli, že jsou se svým zaměstnavatelem spokojeni. Nejčastějším požadavkem byla změna přístupu, milejší a férovější jednání, lepší komunikace, slovní ocenění a ohodnocení, zájem o potřeby a názory zaměstnanců. Vzhledem k předchozím tabulkám je pochopitelné, že jeden z požadavků byl na snížení počtu dětí ve třídách. Tuto odpověď zvolilo 28 respondentů, přičemž někteří z nich svůj požadavek konkretizovali na nesouhlas s podáváním žádostí o výjimky z počtu žáků s prosbou o jeho navýšení. Další požadovanou změnou bylo zřízení supervizí a teambuildingů, ohlašování hospitací s časovým předstihem, dodržování hranic kompetencí jednotlivých zaměstnanců, vytvoření pracovního místa pro administrativního pracovníka, aby pedagogové nezastávali funkci účetní, krátký odpočinek během pracovní doby, možnost rozšířit si a doplnit vzdělání, zřídit pravidelné schůzky s rodiči a pořádat akce zaměřené na spolupráci s rodinou dítěte.

Šestou nejčastější odpovědí byl požadavek na vyšší platové ohodnocení, byl uveden 10 respondenty. Dotazník se v jedné položce zaměřoval i na spokojenost s platovým ohodnocením. Respondenti odpovídali pouze ano či ne na otázku: Máte dojem, že Vaše platové ohodnocení odpovídá Vámi odvedené práci? Počet jednotlivých odpovědí uvádí následující graf 5.

**Graf 5:** Spokojenost s platovým ohodnocením pedagogů v mateřské škole

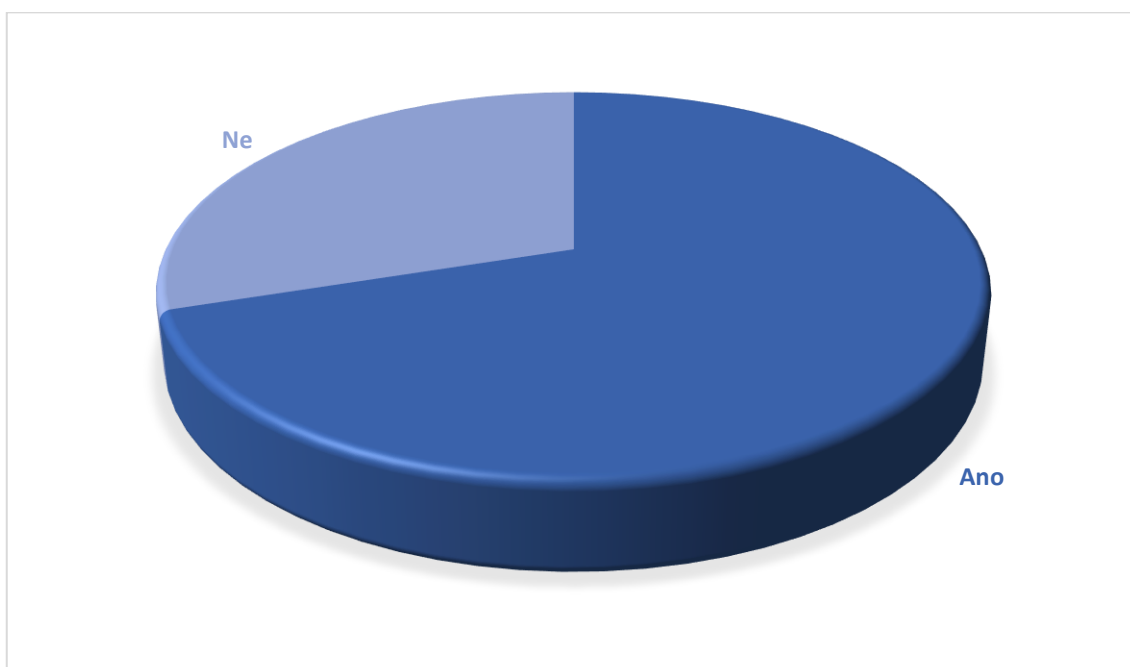


Na položku, jež zjišťovala požadavky pedagogů v mateřských školách, uvedlo jako požadavek zvýšení platu 5, 5 % respondentů (tabulka 5). Graf 5 však ukazuje, že v případě přímé otázky s 2 možnými odpověďmi, odpovědělo negativně, tedy vyslovilo nespokojenost s platovým ohodnocením 111 respondentů, necelých 61 %.

Jako další požadavek bylo zmíněno zavedení supervizí, dotazník rovněž zkoumal, zdali v mateřských školách, ve které tázání pedagogové působí, funguje systém supervizí. Na základě odpovědí je možné konstatovat, že většina respondentů nemá možnost využívat v rámci svého povolání systém supervizí. Využití supervizí v pracovním procesu potvrdilo pouze 31 %.

Dalším požadavkem respondentů na zaměstnavatele je možnost rozšířit si vzdělání a získávat nové informace v oboru. Za překážku při výkonu povolání uvedli někteří respondenti nedostatek zkušeností. Dotazník zkoumal, zdali se respondenti domnívají, že mají veškeré potřebné znalosti a dovednosti pro výkon profese. Procentuální znázornění odpovědí lze nalézt v grafu 6.

**Graf 6:** Přesvědčení o schopnosti vykonávat povolání



Při jakýchkoliv činnostech je důležitá víra ve vlastní schopnosti a užitečnost. Graf 6 poskytuje pozitivní výsledky, které udávají, že 70 % pedagogů v mateřských školách se domnívá, že disponuje všemi potřebnými znalostmi a dovednostmi pro výkon profese. Zbýlých 30 % toto přesvědčení nesdílí. V tabulce 5 lze vyčíst, v jakých oblastech by uvítali rozšíření svých znalostí a dovedností.

**Tabulka 6:** Vybrané oblasti, v nichž by respondenti uvítali možnost rozvoje

Odpoď	Počet	Podíl
Oblast speciální pedagogiky	44	24 %
Kurzy první pomoci, zdravotnické kurzy	37	20, 2 %
Oblast logopedie, především logopedické prevence	22	12 %
Kurz angličtiny pro nejmenší	14	7, 7 %
Hudební výchova, hra na hudební nástroj, sbormistrovství	13	7, 1 %
Jakékoliv, všechny	12	6, 6 %
Žádné	11	6 %
Kurz asertivní komunikace s rodiči	10	5, 5 %
Vzdělání v oblasti zdravotního cvičení	9	4, 9 %
Kurzy rozvíjení předmatematické a předčtenářské gramotnosti	9	4, 9 %
Oblast psychologie	8	4, 1 %
Zacházení a péče o děti mladší 3 let	8	4, 1 %
Kurzy spojené s ICT v mateřské školy	7	3, 8 %
Vhodná příprava dětí na nástup do ZŠ	6	3, 3 %
Kurz jógy pro dospělé a pro děti	5	2, 7 %

Je patrné, že by pedagogové v mateřských školách nejvíce uvítali vzdělání v oblasti speciální pedagogiky (24 % respondentů), speciálně v oblasti edukace nadaných dětí, dětí s poruchou autistického spektra, s ADHD a obecně v tématu inkluze. Velký zájem byl projeven o kurzy první pomoci a jiné zdravotnické kurzy s počtem 37 responzí. Rozšíření vzdělání v oblasti logopedie a logopedické prevence by uvítalo 22 respondentů, tedy 12 % z celku. Vyjma těch, které jsou uvedeny v tabulce, by pedagogové stály o dozdělení v oblasti mezilidských vztahů, komunikace s rodiči a dětmi s OMJ, vztahů mezi dětmi se zaměřením na prevenci šikany a agresivního chování, v polytechnické a environmentální oblasti, oblasti správné evaluace, v andragogice a v oblasti spolupráce s asistenty pedagoga. Tři učitelky by rády absolvovaly kurz Respektovat a být respektován a jedna uvedla, že by si ráda doplnila vysokoškolské bakalářské vzdělání. Zájem byl projeven i o kurz, jak pracovat se stresem, jak na správnou psychohygienu a jak se bránit syndromu vyhoření.

## **II. část – Četnost a závažnost výskytu deprese u pedagogů v mateřských školách**

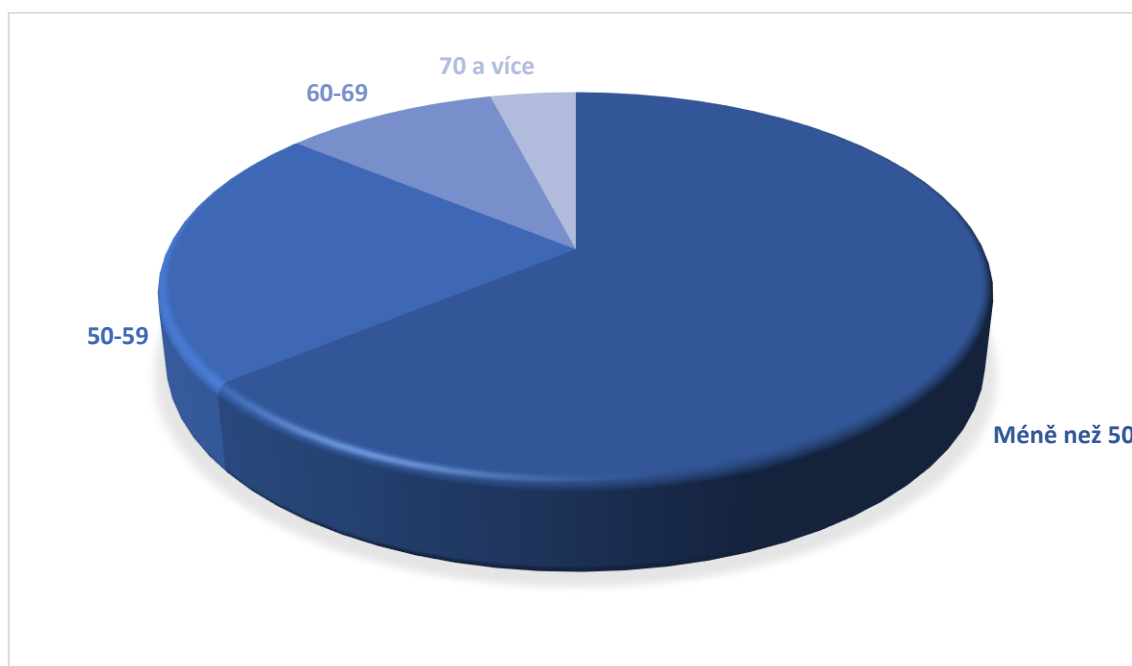
Depresi lze chápat jako důsledek, ale i příčinu syndromu vyhoření. Údaje o závažnosti deprese vypovídají o závažnosti syndromu vyhoření. Ptáček, Raboch, Kebza, Šolcová a kol. na základě dostupných studií uvádějí prevalenci syndromu vyhoření v běžné populaci **18 %**. (Ptáček, Raboch, Kebza a Šolcová, 2013, s. 60) Smetáčková shrnuje zahraniční výzkumy a porovnává míru vyhoření mezi pedagogy vybraných zemí. V amerických školách je míra vyhoření v rozmezí od 5-20 %, v německých v rozmezí od 15-36 %. V českém prostředí vykazuje projevy syndromu vyhoření **10 % pedagogů**. (Smetáčková, 2013, s. 16) Respondenti v dotazníku vlastní konstrukce odpovídali na otázku, zdali se v průběhu své praxe setkali s kolegyní, která prošla syndromem vyhoření, či vykazovala příznaky tohoto syndromu. Na tuto otázku odpovědělo 120 respondentů kladně, tedy, že 66 % učitelek v mateřské v se setkala minimálně s jednou kolegyní, která vykazovala alespoň příznaky syndromu vyhoření.

**Tabulka 7:** Procentuální znázornění odpovědí na jednotlivé položky SDS

Výrok	Nikdy nebo zřídka	Někdy	Dosti často	Velmi často nebo stále
Jsem smutný, skleslý a zkroušený	37, 7 %	<b>52, 5 %</b>	8, 2 %	1, 6 %
Ráno se cítím nejlépe	9, 8 %	37, 7 %	<b>38, 3 %</b>	14, 2 %
Jsou chvíle, kdy je mi do pláče	<b>51, 4 %</b>	42, 6 %	5, 5 %	0, 5 %
V noci mám potíže se spaním	<b>50, 8 %</b>	33, 3 %	13, 1 %	2, 7 %
Jím stejné množství jídla jako dříve	10, 9 %	<b>33, 3 %</b>	26, 2 %	29, 5 %
Sexuální život a myšl. na něj mi činí potěšení	11, 5 %	26, 8 %	25, 1 %	<b>36, 6 %</b>
Všiml jsem si, že ubývám na váze	<b>82 %</b>	14, 8 %	2, 2 %	1, 1 %
Mám potíže se zácpou	<b>73, 8 %</b>	19, 7 %	6 %	0, 5 %
Srdce mi buší rychleji než obvykle	<b>63, 4 %</b>	30, 1 %	4, 9 %	1, 6 %
Unavím se i bez příčiny	35, 5 %	<b>39, 3 %</b>	19, 7 %	5, 5 %
Mám v hlavě jasno jako obvykle	6, 6 %	25, 1 %	<b>38, 8 %</b>	29, 5 %
Snadno zvládám totéž, co dříve	9, 3 %	30, 1 %	<b>34, 4 %</b>	26, 2 %
Cítím nepokoj a nevydržím v klidu	<b>53, 6 %</b>	33, 3 %	10, 9 %	2, 2 %
Jsem plný naděje do budoucna	9, 8 %	29, 5 %	<b>36, 6 %</b>	24 %
Jsem více podrážděný než obvykle	31, 7 %	<b>49, 2 %</b>	17, 5 %	1, 6 %
Snadno se rozhoduji	8, 2 %	<b>38, 3 %</b>	35, 5 %	18 %
Cítím, že jsem užitečný a potřebný	4, 4 %	25, 1 %	<b>45, 4 %</b>	25, 1 %
Žiji plným životem	6, 6 %	22, 4 %	<b>36, 6 %</b>	34, 4 %
Cítím, že pro ostatní by bylo lépe, kdybych zemřel	<b>91, 3 %</b>	7, 7 %	1, 1 %	0 %
Těší mne stejné věci jako dříve	2, 7 %	30, 1 %	<b>37, 2 %</b>	30, 1 %

Nejnižší možný SDS index je 25, u našich respondentů byl naměřen 28. Potencionálně nejvyšší hodnota je 100, z našeho výzkumu vyplývá hodnota 80. Aritmetický průměr celého výzkumného souboru je 47, průměr se nachází v pásmu „Normální, nejví známky deprese“. Podrobnější rozdělení respondentů dle závažnosti depresivní symptomatologie nabízí graf 7.

**Graf 7:** Závažnost depresivní symptomatologie u učitelek v MŠ



Graf 7 rozděluje respondenty do 4 skupiny na základě SDS indexu každého. První skupinu tvoří ti, jejichž skóre je nižší než 50 a dle globálního klinického dojmu (CGI) se jedná o skupinu bez známek deprese. Do této kategorie řadíme 117 respondentů. Do druhé skupiny patří 41 respondentů, jejich SDS index se pohybuje mezi 50-59 body a u nichž jsou dle CGI přítomny známky minimální nebo lehké deprese. Další kategorii tvoří pouze 18 respondentů, kteří se pohybují v pásmu 60-69 SDS indexu a dle CGI je u nich přítomna středně silná až zcela zřetelně vyjádřená deprese. U zbylých 7 respondentů s SDS indexem více než 70 je dle CGI přítomna těžká až extrémně těžká deprese. Výsledky tedy ukazují, že **36 % učitelek v mateřské škole projevuje známky deprese, z toho 14 % projevuje známky středně silné až extrémně těžké deprese.**

Nedley uvádí, že pravidelný pohyb, vyvážená strava a obecně zdravý životní styl pomáhá v prevenci, ale i léčbě deprese. Důležitým protektivním faktorem deprese je pravidelný klidný spánek. Autorka uvádí, že nespavostí trpí 10 % populace, přičemž pravděpodobnost nespavosti se zvyšuje věkem a zároveň dodává, že je u těchto lidí o 60 % vyšší pravděpodobnost výskytu deprese. (Nedley, 2007, s. 128) Respondenti měli v rámci části dotazníku Stress profile odpověď na otázky týkajících se jejich zdravého životního stylu, odpovědi zaznamenává tabulka 8.

**Tabulka 8:** Počet responzí u jednotlivých položek týkajících se životního stylu

Otázka	Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Vždy
Trávil(a) jste část svého volna fyzickou aktivitou nebo sportem?	13	54	<b>57</b>	43	16
Nespál(a) jste celou nebo její podstatnou část?	<b>61</b>	51	46	24	1
Užíval(a) jste 1-2 tablety aspirinu a paralenu vícekrát týdně?	<b>90</b>	52	28	11	2
Konzumoval(a) jste produkty rychlého nezdravou stravu místo prav. jídla?	36	<b>93</b>	45	7	2
Vynechával(a) jste během dne důležité jídlo, které byste si normálně dal(a)?	60	<b>73</b>	31	18	1
Pil(a) jste během 24 hodin více než dva kofeinové nápoje nebo jedl(a) čokoládu?	21	<b>50</b>	32	48	32
Pil(a) jste více než dva alkoholické nápoje v průběhu 24 hodin?	<b>73</b>	68	30	10	2
Užíval(a) jste psychoaktivní látky bez lék. předpisu (kokain, marihuana...)?	<b>179</b>	3	1	0	0

Tabulka 8 popisuje, jaká tvrzení nejčastěji platila pro respondenty v posledních 3 měsících. Odpovědi s nejvyšším počtem responzí jsou v tabulce zvýrazněny. Lze si povšimnout, že 13 respondentů uvedlo, že netráví žádnou část svého volna fyzickou aktivitou, 16 odpovědělo, že se jí věnují vždy, pravidelně. Neobvyklejší odpověď byla občas, tedy, že 57 respondentů trávil občas část svého volna fyzickou aktivitou. Pouze jeden respondent uvedl, že neustále trpí nespavostí, 61 respondentů uvedlo, že je nikdy netrápí nespavost. Z výsledků v tabulce lze konstatovat, že většina respondentů neužívá 1-2 tablety aspirinu, paralenu nebo ibuprofenu vícekrát týdně, ani neužívala psychoaktivní látky bez lékařského předpisu. Pouze 3 respondenti uvedli odpověď zřídka a jeden občas. Z celkového počtu 183 respondentů uvedlo 93, že zřídka kdy konzumují produkty rychlého občerstvení a 73, že zřídka kdy vynechávali jídlo, které by jinak pravidelně konzumovali. V rámci otázek zdravého životního stylu byli respondenti dotazováni, zdali jsou pravidelnými kuřáky tabákových výrobků. Většina (72 %) respondentů uvedla, že nikdy nekouří tabákové výrobky, 13 % uvedlo, že kouří pouze příležitostně na večírcích či oslavách. Celkem 12 % uvedlo, že kouří maximálně 10 cigaret denně, z tohoto počtu uvedlo 6 %, že nekouří více, než 4 cigarety denně. Pouze 3 respondenti uvedli, že kouří od 11 do 20 cigaret a jeden respondent, že kouří více než 20 cigaret denně.

### III. část – Nezdolnost typu SOC

Dotazník zjišťuje míru a kvalitu nezdolnosti typu SOC. Respondenti odpovídali na 29 položek a vybírali odpověď ze sedmibodové škály. U každé položky byli stanoveny dva póly, přičemž respondenti pomocí označení na škále rozhodovali, jaký pól je spíše vystihuje. Průměrná hodnota SOC u tázaných učitelek je 136, 8. Nejnižší dosažený výsledek byl 76 a nejvyšší 182. Mezi respondenty lze zpozorovat největší rozdíl 106. Celková nezdolnost je tvořena 3 komponenty, srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost. **Hodnoty srozumitelnosti situace jsou nejnižší (4,1), následují hodnoty smysluplnosti (4, 9) a nejvyšší hodnoty se vyskytují u zvládnutelnosti (5,4).**

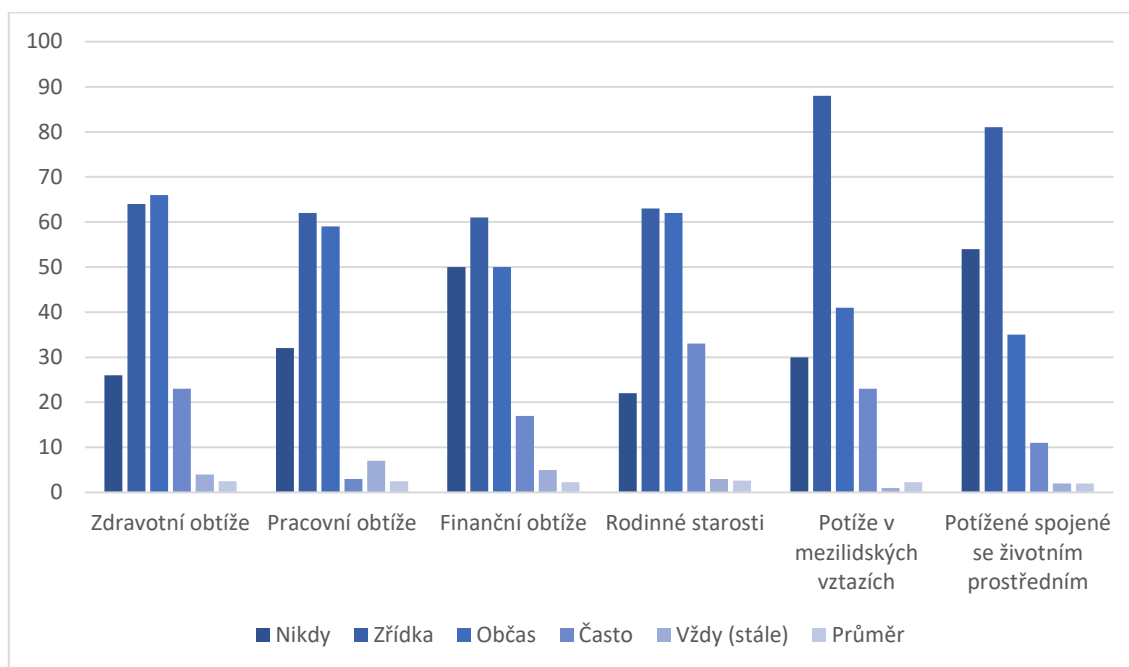
Právě dimenze zvládnutelnosti, jak uvádí Pelcák, vypovídá o přesvědčení dostatku zdrojů (vnitřních a vnějších), jež jsou potřeba k vyřešení určitého úkolu. „Vztahuje se ke zdrojům, které sami ovládáme, nebo které kontrolují jiné lidé (např. partner, přátelé, kolegové, Bůh, lékař, historie). Podstatou dimenze je vnímání životních úkolů jako zvládnutelných, řešitelných.“ (Pelcák, 2013, s. 77) Již graf 6 ukazuje, že 70 % respondentů je přesvědčeno, že má potřebné znalosti ke **zvládnutí** nároků souvisejících s výkonem profese.

### IV. část – Stresory v jednotlivých oblastech života a zdravý životní styl

Tato část používá první sekci dotazníku Stress profile od Kennetha M. Nowacka. Nejprve byly zjišťovány stresory v šesti kategoriích, které působí na jedince v průběhu pracovního i mimopracovního života. Respondenti zaznamenávali, jak často prožívali těžkosti v průběhu posledních 3 měsíců v oblasti zdravotních obtíží, pracovních obtíží, finančních obtíží, rodinných starostí, mezilidských vztahů a životního prostředí. Při hodnocení každé oblasti využívali škálové hodnocení s 5 možnými odpověďmi: nikdy, zřídka, občas, často a vždy (stále).



**Graf 8:** Prožívané těžkosti



Graf 8 popisuje četnost odpovědí u jednotlivých položek. Aritmetickým průměrem lze usoudit, jaké obtíže nejvíce trápí respondenty. Nejčastějším stresorem jsou starosti spojené s rodinným životem, což v sobě zahrnuje starosti o zdraví členů rodiny, stárnutí rodičů a s tím spojené komplikace, konflikty v rodině či problémy s dětmi. Průměrná hodnota těžkostí v rodinném životě je 2, 6. Po rodinných starostech byly jako nejčastější zvoleny zdravotní obtíže a pracovní obtíže s téměř identickým výsledkem 2, 5. Zdravotní obtíže se týkají vlastního zdraví, kouření či konzumace alkoholu, vzhledu, účinků léků či kvality poskytované lékařské péče. O životním stylu respondentů lze více zjistit z tabulky č. 6. Pracovní obtíže mohou znamenat nespokojenost v zaměstnání, nedostatek uznání a ocenění, monotonie práce, obava ze ztráty práce, nadměrné pracovní zátěže a neuspokojivé vztahy na pracovišti, které neposkytují dostatečnou sociální podporu.

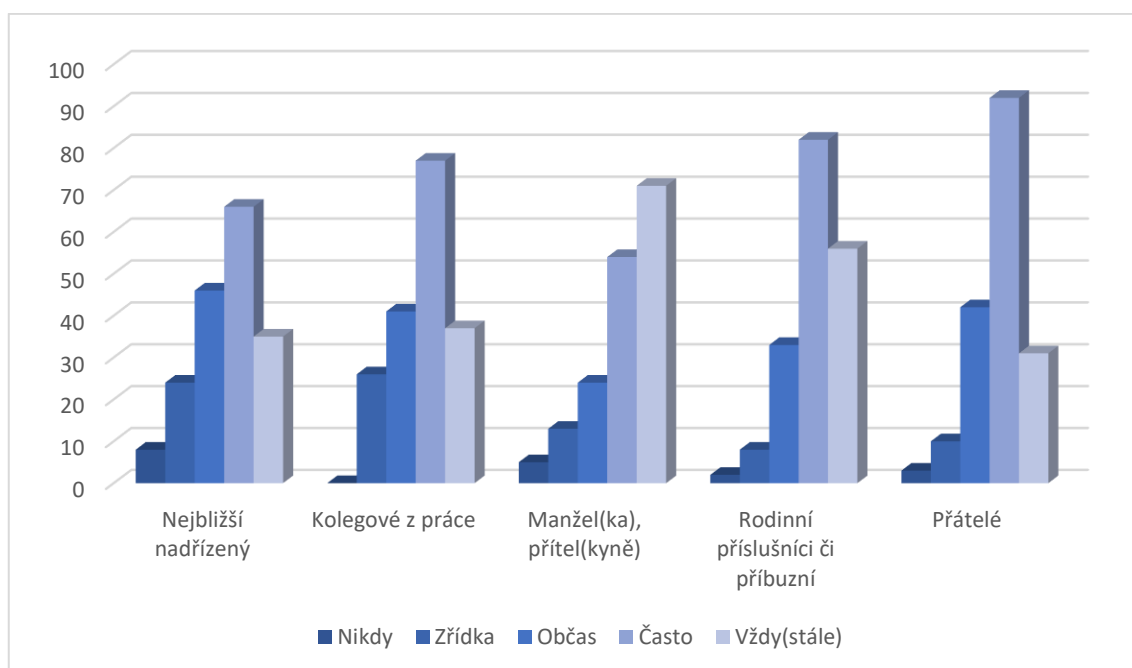
Po obtížích spojených s prací se nejčastěji objevují potíže v mezilidských vztazích a finanční potíže, obě s průměrnou hodnotou 2, 3. Obtížemi v mezilidských vztazích je myšleno především na problémy spojenými se soudy, s přáteli, osamělost, ustát pomluvy a žárlení, nedostatek času na relaxaci a neočekávané návštěvy. Z grafu lze vyčíst, že nejnížší hodnota 2 byla naměřena u potíží spojených se životním prostředím, tedy potíže spojené s nadbytečným hlukem a znečištěním, politické dění či nevyhovující prostředí.

## V. část – Sociální opora

Tato část rovněž využívá položky z dotazníku Stress Profile. Respondenti odpovídali na následující otázky:

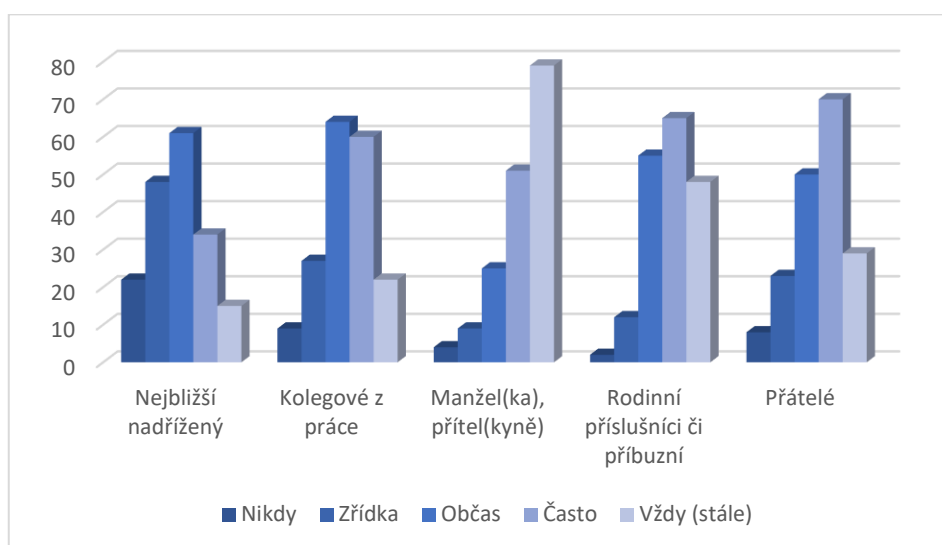
- Jak často Vám následující lidé sami vycházejí vstříc, aby Vám pomohli učinit Váš pracovní a osobní život jednodušší a spokojenější?
- Jak často využíváte následujících osob proto, abyste si udržel(a) co nejefektivnější pracovní a životní rytmus (tzn. sdělujete jim své pocity, žádáte je o radu, hledáte u nich podporu svého snažení, dostává se Vám od nich uznání, lásky, empatie atd.)?
- Jak jste spokojen(a) s tím, jak Vám každá osoba na seznamu poskytuje každodenní oporu, kterou potřebujete?

**Graf 9:** Dostupnost sociální opory



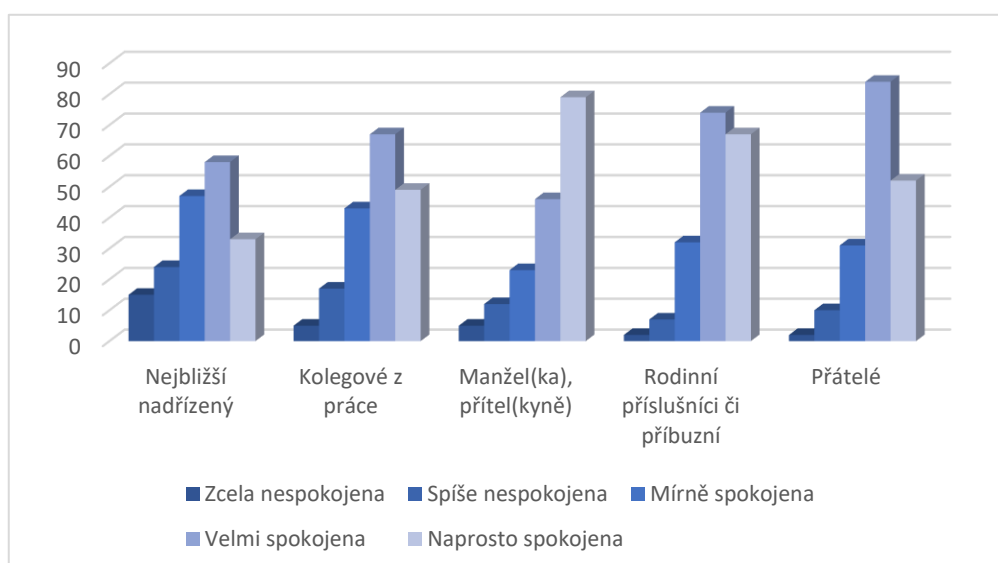
Na základě údajů z grafu 9 lze seřadit jednotlivé osoby podle četnosti poskytování sociální opory respondentům. Škálovým odpovědím (nikdy-vždy) byly přiřazeny body 1-5. Řazeno vzestupně dle průměrné naměřené hodnoty: nejbližší nadřízený (3, 5), kolegové z práce (3, 7), přátelé (3,8), rodinní příslušníci či příbuzní (4) a nejčastěji manželé či druzi (4). **Nejméně dostupná se respondentům jeví sociální opora od nejbližšího nadřízeného, nejdostupnější pak od manžela či přítele.**

**Graf 10:** Faktická sociální opora



Graf 10 popisuje instrumentální sociální podporu od jednotlivých subjektů. Tázání pedagogové z mateřských škol opět vybírali ze škálových odpovědí, kterým byli přiřazeny hodnoty 1-5. Na základě aritmetického průměru lze konstatovat, že respondenti nejméně využívají faktické sociální opory od nejbližšího nadřízeného (2,8). Více je využívána podpora od kolegů z práce (3, 3), přátel (3,5) a rodinných příslušníků či příbuzných (3,8). Nejčastěji je využívána sociální podpora od manžele či přítele s průměrnou hodnotou 4, 3. Porovnáme-li graf 9 a graf 10 zjistíme, že pořadí jednotlivých osob zůstává stejné, přestože hodnoty nejsou zcela identické. Přesvědčení nízké nebo naopak vysoké dostupnosti sociální opory odpovídá jejímu faktickému využívání ze stran jednotlivých osob.

**Graf 11:** Subjektivní spokojenost se sociální oporou



**Respondenti vyjádřili nejvyšší míru spokojenosti s kvalitou poskytnuté sociální opory od manžele či přítele a od rodinných příslušníků či příbuzných.** U těchto dvou kategorií dosáhli průměrné hodnoty 4, 1 z maximálních možných 5. Následovala spokojenost se sociální podporou poskytovanou přáteli (4) a kolegů z práce (3,8). Nejnížší hodnoty byly zjištěny, stejně jako u grafů 9 a 10, u nejbližšího nadřazeného, u něhož byla aritmetickým průměrem spočítána hodnota 3,4. V porovnání s předchozími dvěma grafy však tento graf ukazuje, že subjektivní spokojenost s poskytovanou oporou je vyšší než posouzení její skutečné dostupnosti a jejího využívání. Znamená to tedy, že nižší dostupnost sociální opory nemusí nutně znamenat nespokojenost respondenta, jelikož sám respondent sociální oporu nevyžaduje nebo ji dokonce odmítá.

### 3.4.1 Vzájemné vztahy faktorů syndromu vyhoření

Tato podkapitola bude zkoumat vztahy mezi sociální oporou a depresí (tabulka 9), smyslem pro soudržnost a depresí (tabulka 10), smyslem pro soudržnost a subjektivně prožívaným stresem (tabulka 11) a vztah mezi sociální oporou a subjektivně vnímaným stresem (tabulka 12). Na základě responzí lze měřit vztah mezi dvěma hodnotami pomocí korelací.

Walker vysvětluje korelace a podotýká, že se jejich výsledek (korelační koeficient) vždy bude nacházet mezi 0-1. Pokud vyjde výsledek 0, znamená to, že mezi hodnotami neexistuje žádný vztah. Druhým extrémem je výsledek 1, který značí velmi silný vztah. Z této skutečnosti plyne, že korelace s vyšší hodnotou značí silnější vztah. Zároveň platí, že čím silnější je vztah mezi hodnotami, tím více jsou vzájemně ovlivňovány, dojde-li ke změně. Korelační koeficient může být kladný a záporný. „Když je korelace kladná, znamená to, že jak se jedna hodnota zvyšuje, zvyšuje se zároveň i druhá hodnota; je-li korelace záporná, znamená to, že jak se jedna hodnota zvyšuje, ta druhá se snižuje.“ (Walker, 2013, s. 163-164). V této práci jsou použity pouze záporné korelace.

**Tabulka 9:** Korelace mezi sociální oporou a depresí (n = 183)

	SOP	Dostupnost	Instrument.	Spokojenost	Deprese
Celková SOP	1				
Dostupnost SOP	0,86	1			
Instrument. SOP	0,81	0,54	1		
Spokojenost	0,88	0,72	0,57	1	
Deprese	-0,51**	-0,48**	-0,30**	-0,55**	1

**Vysvětlivky:** SOP = sociální opora, \* korelace průkazné na hladině 0,05, \*\* korelace průkazné na hladině 0,01.

Korelační koeficienty v tabulce 9 vycházejí záporně, jelikož byla použita záporná korelace. Již na první pohled je zřejmé, že jsou vztahy mezi těmito proměnnými silné. Výjimkou je vztah mezi depresí a instrumentální sociální oporou, který o poznání slabší. Nejsilnější vztah byl zjištěn mezi výší spokojenosti s poskytovanou sociální oporou a projevy deprese ( $r = -0,55^{**}$ ). Záporně koreluje i dostupnost sociální opory ( $r = -0,48^{**}$ ) a sociální opora obecně ( $r = -0,51^{**}$ ). Na základě těchto poznatků je možno uvést, že **vyšší hodnoty spokojenosti, dostupnosti a existence instrumentální pomoci souvisejí s výskytem deprese a jejich projevy.**

**Tabulka 10:** Korelace mezi SOC a depresí ( $n = 183$ )

	SOC	CO	MA	ME	Deprese
SOC	1				
CO	0,88	1			
MA	0,93	0,73	1		
ME	0,84	0,58	0,73	1	
Deprese	<b>-0,75**</b>	<b>-0,62**</b>	<b>-0,74**</b>	<b>-0,65**</b>	1

**Vysvětlivky:** SOC = smysl pro soudržnost, ZO = zdravotní obtíže, PO = pracovní obtíže, FO = finanční obtíže, RO = rodinné obtíže, VO = vztahové obtíže, OŽP = obtíže s životním prostředím, SPS = subjektivně prožívaný stres, \* korelace průkazné na hladině 0,05, \*\* korelace průkazné na hladině 0,01.

Tabulka 10 uvádí vztahy mezi smyslem pro soudržnost a výskytem deprese. Obecně smysl pro soudržnost záporně koreluje s výskytem deprese ( $r = -0,75^{**}$ ). Smysl pro soudržnost se skládá ze tří složek, přičemž nejsilnější vztah lze shledat mezi projevy deprese a pocitem smysluplnosti ( $r = -0,74^{**}$ ), poté přesvědčením o zvládnutelnosti ( $r = -0,65^{**}$ ) a nejslabší, přesto však stále velice silný, vztah deprese byl naměřen ve vztahu ke srozumitelnosti ( $r = -0,62^{**}$ ). Na základě korelační analýzy lze tvrdit, že **nižší hodnoty deprese jsou částečně závislé na vyšších hodnotách smyslu pro soudržnost.**

**Tabulka 11:** Korelace mezi SOC a subjektivně prožívaným stresem (n = 183)

	SOC	ZO	PO	FO	RO	VO	OŽP	SPS
SOC	1							
Zdravotní obtíže	-0,30**	1						
Pracovní obtíže	-0,41**	0,29	1					
Finanční obtíže	-0,28**	0,10	0,35	1				
Rodinné obtíže	-0,38**	0,35	0,21	0,25	1			
Vztahové obtíže	-0,41**	0,27	0,34	0,21	0,41	1		
Obtíže s živ. prostředím	-0,20*	0,19	0,20	0,28	0,17	0,29	1	
Stres	-0,54**	0,58	0,65	0,61	0,65	0,67	0,55	1

**Vysvětlivky:** SOC = smysl pro soudržnost, ZO = zdravotní obtíže, PO = pracovní obtíže, FO = finanční obtíže, RO = rodinné obtíže, VO = vztahové obtíže, OŽP = obtíže s životním prostředím, SPS = subjektivně prožívaný stres, \* korelace průkazné na hladině 0,05, \*\* korelace průkazné na hladině 0,01.

Z tabulky lze vyčíst, že korelační koeficient smyslu pro soudržnost a subjektivně prožívaným stresem je ( $r = -0,54^{**}$ ). Stejně silný vztah lze shledat mezi smyslem pro soudržnost a pracovními obtížemi ( $r = -0,41^{**}$ ) a obtížemi v mezilidských vztazích ( $r = -0,41^{**}$ ). Vztahové vazby lze nalézt i v rovině rodinných obtíží ( $r = -0,38^{**}$ ). Poměrně slabý vztah je mezi smyslem pro soudržnost a finančními obtížemi ( $r = -0,28^{**}$ ) a obtížemi spojenými s životním prostředím ( $r = -0,20^{**}$ ). Z výsledků vyplývá, že **vyšší hodnoty smyslu pro soudržnost souvisí s nižšími hodnotami subjektivně prožívaného stresu.**

**Tabulka 12:** Korelace mezi sociální oporou a subjektivně prožívaným stresem (n = 183)

	SO	ZO	PO	FO	RO	VO	OŽP	SPS
Sociální opora	1							
Zdravotní obtíže	-0,14	1						
Pracovní obtíže	-0,39**	0,29	1					
Finanční obtíže	-0,24*	0,10	0,35	1				
Rodinné obtíže	-0,25*	0,35	0,21	0,25	1			
Vztahové obtíže	-0,32**	0,27	0,34	0,21	0,41	1		
Obtíže s živ. prostředím	-0,18	0,19	0,20	0,28	0,17	0,29	1	
Sub. prožívaný stres	-0,42**	0,58	0,65	0,61	0,65	0,67	0,55	1

**Vysvětlivky:** SO = sociální opora, ZO = zdravotní obtíže, PO = pracovní obtíže, FO = finanční obtíže, RO = rodinné obtíže, VO = vztahové obtíže, OŽP = obtíže s životním prostředím, SPS = subjektivně prožívaný stres, \* korelace průkazné na hladině 0,05, \*\* korelace průkazné na hladině 0,01.

Tabulka 12 popisuje korelační vztahy mezi sociální oporou a subjektivně prožívaným stresem. Nejsilnější vztah je mezi obecně subjektivně prožívaným stresem ( $r = -0,42^{**}$ ). Statisticky významný vztah byl zjištěn mezi všemi oblastmi potenciačních stresorů, nejvyšší korelační koeficient se však objevil ve vztahu sociální opory a subjektivně

prožívaného stresu obecně ( $r = -42^{**}$ ). Sociální opora negativně koreluje s pracovními obtížemi ( $r = -39^{**}$ ), obtížemi v mezilidských vztazích ( $r = -32^{**}$ ), rodinnými starostmi ( $r = -25^*$ ), finančními obtížemi ( $r = -24^*$ ) a nejméně s obtížemi spojenými s životními prostředím ( $r = -18$ ) a zdravotním stavem ( $r = -14$ ). **Vyšší sociální opora úzce souvisí s nižšími hodnotami subjektivně prožívaného stresu.**

### 3.5 Souhrn

V této podkapitole budou shrnuty výsledky dotazníkového šetření. Na počátku byly zhodnoceny faktografické údaje o respondentech – učitelkách v mateřských školách. Výzkumu se zúčastnily pouze ženy ve věku od 20 do 74 let, nejpočetněji byla zastoupena kategorie žen ve věku 21-30 let (28 %). Jeden respondent uvedl délku praxe kratší než jeden rok, zbylých 182 respondentů se pohybovala v rozmezí od 1 do 45, nejobsáhlejší skupinu tvořily učitelky s délkou praxe 3-5 let (21 %). Téměř polovina respondentů dosáhla středního odborného vzdělávání s maturitní zkouškou (45 %), nejvyšší dosažené vzdělání mezi respondenty bylo doktorandské, které uvedl pouze jeden respondent. Respondenti působili především v běžných školách s veřejným zřizovatelem (87 %).

**Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat závažnost výskytu syndromu vyhoření u pedagogů mateřských škola a zjistit, v čem spočívají příčiny jeho vzniku.** Na základě teoretických poznatků získaných z odborné literatury byly stanoveny následující hypotézy:

**H1: Příznaky syndromu vyhoření se projevují u více než 14 % pedagogů v mateřských školách.** Syndrom vyhoření má mnoho příčin a projevů. Úzce souvisejícím pojmem, jež figuruje také jako prediktor syndromu vyhoření, je deprese. Freudenberg dělí průběh syndromu vyhoření do dvanácti fází, přičemž předposlední fáze je právě deprese. (Freudenberger: In Maroon, 1974, s. 33) Výzkum zjistil projevy deprese u 64 % pedagogů v mateřských školách, u 4 % byla zjištěna přítomnost těžké až extrémně těžké deprese. **H1 byla potvrzena.**

**H2: Nejvýraznějším pracovním rizikovým faktorem syndromu vyhoření u pedagogů v mateřských školách je nadbytečná administrativa.** Rizikové faktory syndromu vyhoření lze dělit na osobnostní, pracovní a mimopracovní. Vzhledem k zaměření této práce byly zkoumány především rizikové faktory související s profesí. Tabulky 3 a 4 uvádějí, že za nejvíce stresující vnímají učitelky v mateřských školách

realizaci akcí a pobytů pořádaných mimo areál mateřské školy. Za činnost či aktivitu vnímající jako překážku při výkonu své profese označili vysoký počet dětí ve třídách. V obou tabulkách byla na druhém místě uvedena komunikace s rodiči a až na 3. místě byla uvedena administrativa. Jako nejvýraznější pracovní rizikový faktor syndromu vyhoření u pedagogů v mateřských školách nelze označit nadbytečnou administrativu. **H2 nebyla potvrzena.**

**H3: Vyšší hodnoty sociální opory souvisejí s méně závažnými projevy deprese.** Sociální opora je jedním z protektivních faktorů deprese. Korelace v tabulce 9 zjistila velmi silné vztahy ( $r = -51^{**}$ ). Faktor, který se jeví jako nejvíce protektivní ve vztahu k depresi je spokojenost s poskytovanou sociální oporou ( $r = -55^{**}$ ). Lidé s vyššími hodnotami sociální opory mají nižší sklony propadnout depresi. **H3 byla potvrzena.**

**H4: Vyšší hodnoty smyslu pro soudržnost souvisejí s méně závažnými projevy deprese.** Rovněž smysl pro soudržnost patří mezi protektivní faktory deprese. Tabulka 10 předkládá korelace mezi smyslem pro soudržnost a depresí. Mezi těmito proměnnými byl zjištěn statisticky signifikantní výsledek ( $r = -0,75^{**}$ ). Jednotlivé součásti smyslu pro soudržnost jsou smysluplnost, zvládnutelnost a srozumitelnost. Průměrný korelační koeficient u těchto 3 složek byl ( $r = -0,67^{**}$ ). Lidé s vyššími hodnotami smyslu pro soudržnost mají méně závažné projevy deprese. **H4 byla potvrzena.**

**H5: Vyšší hodnoty smyslu pro soudržnost souvisejí s nižšími hodnotami subjektivně prožívaného stresu.** Smysl pro soudržnost nesouvisí pouze s depresí, ale i s mírou subjektivně prožívaného stresu, což dokazuje tabulka 11. Celková míra subjektivně prožívaného stresu je tvořena stresory, které na jedince působí v šesti oblastech a činí mu obtíže zdravotní, pracovní, finanční, rodinné, vztahové a obtíže spojené s životním prostředím. Statisticky významný výsledek vyšel mezi smyslem pro soudržnost a obtížemi spojené s prací a mezilidskými vztahy ( $r = -0,41^{**}$ ). Celková míra subjektivně prožívaného stresu negativně koreluje se smyslem pro soudržnost ( $r = -0,54^{**}$ ), je možno konstatovat, že vyšší hodnoty smyslu pro soudržnost souvisejí s nižšími hodnotami subjektivně prožívaného stresu. **H5 byla potvrzena.**

**H6: Vyšší hodnoty sociální opory jsou spojeny s nižšími hodnotami subjektivně vnímaného stresu.** Subjektivně vnímaná hladina stresu souvisí s hodnotami sociální opory. Tabulka 12 ukazuje výsledky korelační analýzy, ze kterých lze usoudit, že sociální opora negativně koreluje se subjektivně vnímaným stresem ( $r = -0,42^{**}$ ). Nejméně silný vztah byl zjištěn mezi hodnotami sociální opory a stresem vyplývajícím ze zdravotních obtíží ( $r = -0,14$ ), což však může být způsobeno dobrým zdravotním stavem respondentů,



což dokazuje graf 11 a tabulka 8, ze kterých nevyplývá, že by se respondenti necítili v dobrém zdravotním stavu či by své zdraví výrazně ohrožovali. Naopak nejsilnější vztah byl zjištěn u pracovních obtíží ( $r = -0,39^{**}$ ), tedy vztah s obtížemi spojenými s výkonem povolání učitelky v mateřské škole. Lidé s vyššími hodnotami sociální opory subjektivně méně prožívají stres. **H6 byla potvrzena.**

Výsledky výzkumné šetření dokazují, že se projevy syndromu vyhoření vyskytují u pedagogů v mateřských školách. Potvrdilo se, že deprese a stres negativně koreluje se smyslem pro soudržnost a sociální oporou, které působí protektivně při vzniku syndromu vyhoření. Nebylo potvrzeno, že hlavním rizikovým faktorem syndromu vyhoření v pracovním životě je nadbytečná administrativa a byrokracie.

## Závěr

Bakalářská práce nesoucí název Syndrom vyhoření u pedagogů v mateřských školách předložila teoretické poznatky o pedagogích v mateřské škole, o náplni jejich práci a o předpokladech, schopnostech a dovednost, kterými musí disponovat. Popsala možné dělení učitelů dle typu osobnosti, voleného vyučovacího stylu a dalších možných kritérií. Notná část byla věnována těm skutečnostem, které jsou typické pro toto povolání a přinášejí s sebou mnoho pozitivních i negativních důsledků. Vzhledem k zaměření práce byla pochopitelně věnována pozornost převážně negativním důsledkům, jež jsou mnohokrát neblahou součástí života pedagoga v mateřské škole na úrovni psychické i fyzické. Zmiňován byl chronický únavový syndrom, který mimo jiné způsobuje pracovní neschopnost. Další důsledek, depresi, rozděluje podle míry zasažení. Zároveň poukazuje na fakt, že klinická deprese postihne v České republice každého dvacátého občana, tedy není překvapující, že je deprese využívána jako prediktor syndromu vyhoření i v empirické části.

Syndrom vyhoření byl pojímán jako důsledek výkonu povolání pedagoga v mateřské škole, přičemž bylo přihlíženo i na další činitele, jež se podílejí na jeho vzniku, či naopak, v případě protektivních faktorů, se podílejí na prevenci. Práce definovala a vymezila syndrom vyhoření převážně z psychologického hlediska. Popsala jeho průběh a jednotlivé fáze, nastínila možnosti prevence a léčby. Popsala příznaky a důsledky syndromu vyhoření v rovině emocionálního, tělesného a duševního vyčerpání.

Teoretický souhrn poskytl vhled do problematiky a dostatečné informace k realizaci výzkumného šetření. Byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum a výzkumným nástrojem byl dotazník. Výzkumného šetření se zúčastnilo 183 pedagogů v mateřských školách. Dotazník byl složen z pěti částí, přičemž první část sloužila k zjištění faktografických údajů o respondentovi: věk, délka praxe, pohlaví a vzdělání. Zjišťovány byly údaje o samotné mateřské škole: typ a druh MŠ, počet tříd a dětí. Druhá část zjišťovala pomocí samostatně vykonstruovaného dotazníku spokojenost s výší platu, oceněním za odvedenou práci a se svou výbavou znalostí a dovedností potřebnou pro výkon povolání. Zároveň zjišťovala stresující momenty a nedostatky, které pociťují učitelé v mateřské škole v souvislosti s náplní své práce. Třetí část dotazníku měřila míru a závažnost deprese u jednotlivých respondentů a poté celého vzorku, byl použit standardizovaný dotazník SDS. Čtvrtá část využívala SOC dotazník pro zjištění smyslu pro soudržnost v rovině smysluplnosti, zvládnutelnosti a srozumitelnosti situace.

Pátá část využívala některé části dotazníku Stress profile, které se zaměřovali na subjektivní prožívání stresu a sociální oporu.

Práce přinesla zajímavá fakta, která potvrzují teoretické poznatky a zároveň vyvracejí některé názory z řad veřejnosti. Z výzkumu vyplývá, že většina učitelek v mateřské škole je spokojena s platovým ohodnocením, dostává se jí uznání ze strany blízkých osob, a naopak postrádá dostatečné uznání ze strany společnosti. Většina potvrdila absenci supervizi v mateřské škole a zároveň odpověděla, že se v průběhu praxe setkala s kolegyní, jež vykazovala známky vyhoření. Velmi překvapivým faktem je skutečnost, že se u 36 % respondentů vyskytují projevy deprese různé intenzity, tento výsledek je v porovnání s běžnou populací nadprůměrný. Bylo ověřeno, že smysl pro soudržnost spolu se sociální oporou působí jako protektivní faktor syndromu vyhoření.

Bylo stanoveno šest hypotéz, přičemž se vyjma jedné všechny potvrdily a cíl bakalářské práce byl splněn. Byl zmapován výskyt a závažnost syndromu vyhoření a potvrzena H1, byl zjištěn hlavní stresor v pracovním prostředí a tím zároveň vyvrácena H2, která předpokládala nejvýraznější pracovní rizikový faktor syndromu vyhoření u pedagogů v mateřských školách nadbytečnou administrativu. Jako hlavní rizikový faktor se ukázalo zajištění bezpečnosti při akcích pořádaných mimo mateřskou školu. Další čtyři hypotézy zkoumali vzájemné vztahy proměnných. Pomocí korelačních analýz byly hypotézy potvrzeny. Z korelací vyplynulo, že vyšší hodnoty smyslu pro soudržnost souvisejí s méně závažnými projevy deprese, stejně tak s nimi souvisejí i vyšší hodnoty sociální opory. Dále, že vyšší hodnoty sociální opory a smyslu pro soudržnost jsou spojeny s nižšími hodnotami subjektivně vnímaného stresu.

## Seznam literatury

- ANTONOVSKY, Aaron, 1985. *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass, 255 s. ISBN 0875894127
- BAŠTECKÁ, Bohumila, 2009. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 515 s. ISBN 978-80-7367-470-0.
- BLATNÝ, Marek, 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 301 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3434-7.
- BUCHWALD, Petra, 2013. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*, 104 s. Brno: Edika. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-80-266-0159-3.
- COMBY, Bruno, 1997. *Stres pod kontrolou*. Vyd. 1. Přeložil Ivana PAUKERTOVÁ. Praha: X-Egem, Nova :, Pragma, 215 s. ISBN 80-7199-024-8.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*, 2010. Praha: Grada, 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, Jan, 2001. *Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie pro jejich řešení*. In: ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERVENÝ, Viktor, 2013. *Syndrom vyhoření u policistů a hasičů*. In: PTÁČEK, Radek, Jiří RABOCH a Vladimír KEBZA. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, 2013. Edice celoživotního vzdělávání ČLK, s. 140-143. ISBN 978-80-247-51146.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- ŘURIC, Ladislav, 1979. *Úvod do pedagogické psychologie*. Přeložil Evžen J. PEŘINA. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 286 s. Knižnice psychologické literatury.
- FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

- FREUDENBERGER, Herbert, 1997 in MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 2012, 151 s. ISBN 978-80-262-0180-9.
- GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA a Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN, 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 230 s. ISBN 80-7178-799-X. GILLERNOVÁ, Ilona, Soňa
- GILLERNOVÁ, Ilona, Soňa HERMOCHOVÁ a Richard ŠUBRT, 1990. *Sociální dovednosti učitele: cvičení z metod aplikované sociální psychologie: určeno pro posl. fak. filozof.* Praha: SPN, 190 s. ISBN 80-7066-039-2.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017, 372 s. ISBN 978-80-262-1192-1.
- Homogenní versus smíšené třídy, 2014. *Učitelské noviny* [online]. [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7861>.
- HONZÁK, Radkin, 2013. Vyhoření? Jaké?. In: PTÁČEK, Radek, Jiří RABOCH a Vladimír KEBZA. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, 2013. Edice celoživotního vzdělávání ČLK, s. 43. ISBN 978-80-247-5114-6.
- JANKOVSKÝ, Jiří, 2003. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 223 s. ISBN 80-7254-329-6.
- KEBZA, Vladimír a Iva Šolcová, 2013. Syndrom vyhoření: podstata konstruktů a možnosti jeho diagnostiky. In: PTÁČEK, Radek, Jiří RABOCH a Vladimír KEBZA. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, 2013. Edice celoživotního vzdělávání ČLK, s. 24-35. ISBN 978-80-247-5114-6.
- KEBZA, Vladimír, 2009. Vyhoření. In: BAŠTECKÁ, Bohumila. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009, s. 382-404. ISBN 978-80-7367-470-0.

KENNERLEY, Helen, 1998. *Jak zvládat úzkostné stavy: příručka pro klinickou praxi*. Praha: Portál, 190 s. ISBN 80-7178-266-1.

KINKOR, Milan a Bohumila BAŠTECKÁ, 2009. Supervize v pomáhajících profesích. In: BAŠTECKÁ, Bohumila. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009, s. 382-404. ISBN 978-80-7367-470-0.

KLOSE, Jiří a Vladimír KEBZA, 2009. Stres-reakce na zátěž. In: BAŠTECKÁ, Bohumila. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009, s. 382-404. ISBN 978-80-7367-470-0.

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 136. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. Psychologie pro každého. ISBN 80-7169-551-3.

LAENGLE, Alfried, 1997 in KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 136 s. Psychologie pro každého. ISBN 80-7169-551-3.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 151 s. ISBN 978-80-262-0180-9.

MAYEROVÁ, Marie, 1997. *Stres, motivace a výkonnost*. Praha: Grada, 136 s. ISBN 80-7169-425-8.

MKN-10: Problémy spojené s obtížemi při vedení života Z73, 2018. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/Z70-Z76.html>.

NEDLEY, Neil, 2007. *Život bez deprese*. Praha: Advent-Orion, 349 s. Zdraví pro třetí tisíciletí. ISBN 978-80-7172-023-2.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan, 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 884 s. ISBN 978-80-262-0083-3.

NOVÁK, Tomáš, 2012. *Asertivita (nejen) na pracovišti: jak si vážít sám sebe a nenechat se využívat*. Brno: BizBooks, 160 s. ISBN 978-80-265-0020-9.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 220 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5107-8.

PAŘÍZEK, Vlastimil, 1988. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Praha: SPN, 124 s. Pedagogické studie.

PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO, 2016. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. V Praze: Pasparta, 179 s. ISBN 978-80-88163-00-8.

PRAŠKO, Ján, Hana PRAŠKOVÁ a Jana PRAŠKOVÁ, 2008. *Deprese a jak ji zvládat: stop zoufalství a beznaději*. 2. vyd. Praha: Portál, 180 s. Rádcí pro zdraví. ISBN 978-80-7367-501-1.

PRAŠKO, Ján, 2003. *Jak se zbavit napětí, stresu a úzkosti*. Praha: Grada, 201 s. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0185-5.

PRIEß, Mirriam, 2015. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najdete cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, 175 s. ISBN 978-80-247-5394-2.

PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 496 s. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha – Portál, 160 s. ISBN 80-7178-621-7

PRŮCHA, Jan, 1999. *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 320 s. ISBN 80-7178-290-4.

PTÁČEK, Radek a Libuše ČELEDOVÁ, 2011. *Stres a syndrom vyhoření u lékařů posudkové služby*. Praha: Karolinum, 117 s. ISBN 978-80-246-1998-9.

PTÁČEK, Radek, Jiří RABOCH a Vladimír KEBZA, 2013. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, 168 s. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. ISBN 978-80-247-5114-6.

PTÁČEK, Radek, 2013. Syndrom vyhoření a proč se jím zabývat. In: PTÁČEK, Radek, Jiří RABOCH a Vladimír KEBZA. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, 2013. Edice celoživotního vzdělávání ČLK, s. 22-23. ISBN 978-80-247-5114-6.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004 [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 48 s. [cit. 2019-04-12]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)>.

REZKOVÁ, Vlasta, 2003. Děti a dospělí v procesu výchovy a vzdělávání. In: MERTIN, Václav, Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s. 66. ISBN 80-7178-799-X.

RUSH, Myron D, 2003. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů, 129 s. Moudrost do kapsy. ISBN 80-7255-074-8.

ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 208 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3133-9.

SCHREIBER, Gisela a Ulrich van BERGEN, 1997. *Chronický únavový syndrom*. Praha: Knižní klub, 128 s. ISBN 80-7176-538-4.

SILLAMY, Norbert, 2001. *Psychologický slovník*. Přeložila Irena STROSSOVÁ. Olomouc: Univerzita Palackého, 246 s. ISBN 80-244-0249-1.

SMETÁČKOVÁ, Irena, 2013. *Syndrom vyhoření u pedagogických profesích*. In: PTÁČEK, Radek, Jiří RABOCH a Vladimír KEBZA. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, 2013. Edice celoživotního vzdělávání ČLK, s. 116-123. ISBN 978-80-247-5114-6.

SMĚKAL, Vladimír, 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 517 s. Studium. ISBN 80-85947-80-3.

Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele do roku 2017/18. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2019-02-18]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.



ŠTĚTOVSKÁ, Iva, 2003. *Jak přežít aneb Duševní hygiena jako součást profesní kompetence*. In: MERTIN, Václav, Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s. 66. ISBN 80-7178-799-X.

STOCK, Christian, 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Přeložil Natalie VRAJOVÁ. Praha: Grada, 103 s. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.

TRESS, Wolfgang, Johannes KRUSSE a Jürgen OTT, 2007. *Základní psychosomatická péče*. Praha: Portál, 320 s. ISBN 978-80-7367-309-3.

VALÍŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 815 s. ISBN 978-80-262-0696-5.

Vyhláška č. 151/2018, kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, § 2. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2018-151>.

WALKER, Ian, 2013. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada, 218 s. Z pohledu psychologie. ISBN 978-80-247-3920-5.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 34. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2018-151?text=561%2F2004>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, § 2-6. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

## Seznam tabulek a grafů

**Tabulka 1:** Kategorizace respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání

**Tabulka 2:** Zastoupení respondentů v jednotlivých typech MŠ

**Tabulka 3:** Stresující činnosti a aktivity při výkonu profese

**Tabulka 4:** Vnímané překážky při výkonu profese

**Tabulka 5:** Požadavky na zaměstnavatele vedoucí k vyšší spokojenosti

**Tabulka 6:** Vybrané oblasti, v nichž by respondenti uvítali možnost rozvoje

**Tabulka 7:** Procentuální znázornění odpovědí na jednotlivé položky SDS

**Tabulka 8:** Počet responzí u jednotlivých položek týkajících se životního stylu

**Tabulka 9:** Korelace mezi sociální oporou a deprese

**Tabulka 10:** Korelace mezi SOC a depresí

**Tabulka 11:** Korelace mezi SOC a subjektivně prožívaným stresem

**Tabulka 12:** Korelace mezi sociální oporou a subjektivně prožívaným stresem

**Graf 1:** Kategorizace respondentů dle věku

**Graf 2:** Kategorizace respondentů dle délky praxe

**Graf 3:** Kategorizace respondentů dle počtu dětí zapsaných ve třídě

**Graf 4:** Spokojenost se společenským uznáním od společnosti a blízkých osob

**Graf 5:** Spokojenost s platovým ohodnocením pedagogů v mateřské škole

**Graf 6:** Přesvědčení o schopnosti vykonávat povolání

**Graf 7:** Závažnost depresivní symptomatologie u učitelek v MŠ

**Graf 8:** Prožívané těžkosti

**Graf 9:** Dostupnost sociální opory

**Graf 10:** Faktická sociální opora

**Graf 11:** Subjektivní spokojenost se sociální oporou

# Přílohy

## Příloha A: SDS dotazník



Zaznamenejte, prosím, odpověď na každou z 20 položek	Nikdy nebo zřídka	Někdy	Dostí často	Velmi často nebo stále
1. Jsem smutný, skleslý a zkroušený	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
2. Ráno se cítím nejlépe*	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
3. Jsou chvíle, kdy je mi do pláče	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
4. V noci mám potíže se spaním	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
5. Jím stejné množství jídla jako dříve*	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
6. Sexuální život a myšlenky na něj mi stále činí potěšení*	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
7. Všiml jsem si, že ubývám na váze	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
8. Mám potíže se zácpou	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
9. Srdce mi buší rychleji než obvykle	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
10. Unavím se i bez příčiny	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
11. Mám v hlavě jasno jako obvykle*	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
12. Snadno zvládám totéž co dříve*	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
13. Cítím nepokoj a nevydržím v klidu	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
14. Jsem plný naděje do budoucna*	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
15. Jsem více podrážděný než obvykle	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
16. Snadno se rozhoduji*	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
17. Cítím, že jsem užitečný a potřebný*	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
18. Žiji plným životem*	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
19. Cítím, že pro ostatní by bylo lépe, kdybych zemřel	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
20. Těší mne stejné věci jako dříve*	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1

Hr  
óre  
SDS index

Tabulka 2

Hrubé skóre	SDS index	Hrubé skóre	SDS index	Hrubé skóre	SDS index	Hrubé skóre	SDS index	Hrubé skóre	SDS index
20	22	32	40	44	55	56	70	68	85
21	26	33	41	45	56	57	71	69	86
22	28	34	43	46	58	58	73	70	88
23	29	35	44	47	53	59	74	71	89
24	30	36	45	48	60	60	75	72	90
25	31	37	46	49	61	61	76	73	91
26	33	38	48	50	63	62	78	74	92
27	34	39	49	51	64	63	79	75	94
28	35	40	50	52	65	64	80	76	95
29	36	41	51	53	66	65	81	77	96
30	38	42	53	54	68	66	83	78	98
31	39	43	54	55	69	67	84	79	99
						80	100		

$$\text{SDS index} = \frac{\text{hrubé skóre}}{\text{maximální skóre } 80} \times 100$$

Tabulka 3

SDS index	Globální klinický dojem (CGI)
Méně než 50	Normální, nejsou známky deprese
50-60	Přítomny známky minimální nebo lehké deprese
60-69	Přítomna středně silná až zcela zřetelně vyjádřená deprese
70 a více	Přítomna těžká až extrémně těžká deprese

W. W. K. Zung, 1965, 1974, 1989, 1991

## Příloha B: Dotazník nezdolnosti typu SOC

### Nezdolnost typu S.O.C.

- Když mluvíte s lidmi, máte pocit, že vám rozumějí?**
  - nemám ho nikdy
  - mám ho vždy
- Když jste v minulosti měl(a) dělat něco, kde byla nezbytná spolupráce s druhými lidmi, měl(a) jste pocit:**
  - že to nebude uděláno
  - že to bude jistě uděláno
- Znáte dokonale lidi, s nimiž denně přicházíte do styku (mimo členy své vlastní rodiny)?**
  - velmi zřídka mám ten pocit
  - mám jej velmi často
- Máte pocit, že se vpodstatě nezajímáte o to, co se děje kolem Vás?**
  - velmi zřídka mám ten pocit
  - mám jej velmi často
- Stalo se Vám v minulosti, že jste byl(a) překvapen(a) chováním lidí, o nichž jste si myslel(a), že je dobře znáte?**
  - nikdy se to nestalo
  - tak tomu bylo vždy
- Stalo se Vám, že Vás zklamali lidé, jimž jste důvěřoval(a) a s nimiž jste počítal(a)?**
  - nikdy se to nestalo
  - tak tomu bylo vždy
- Život je:**
  - velice zajímavý
  - jen běžná rutinní záležitost
- Váš život doposud:**
  - neměl jasný smysl a cíl
  - měl velice zřetelný a jasný smysl a cíl
- Máte pocit, že se s Vámi zachází nespravedlivě (nefér)?**
  - velmi často
  - velmi zřídka nebo nikdy
- V uplynulých deseti letech:**
  - Váš život byl plný změn, kdy jste nikdy nevěděl(a), co se bude dále dít
  - Váš život plynul pořád stejně dále ve stále pohodě
- Většina věcí, které v budoucnu budete dělat, bude:**
  - vzrušujících
  - velice nudných
- Máte pocit, že jste v neobvyklé situaci a že nevíte dost dobře, co dělat?**
  - mám tento pocit velmi často
  - tento pocit mám velmi zřídka nebo nikdy
- Co lépe vystihne, jak vy sám(a) hodnotíte svůj život?**
  - člověk vždy může najít řešení těžkých životních situací
  - neexistuje žádné řešení těžkých životních situací
- Když myslíte na svůj život, pak velmi často:**
  - ciťte, jak je dobré, že můžete žít
  - ptáte se sám (sama) sebe, proč vlastně žijete
- Když stojíte před obtížným problémem, pak se Vám jeho řešení zdá:**
  - vždy nejasné a těžko se hledá
  - vždy zcela jasné

16. Když máte dělat to, co děláte každý den, je to pro Vás:  
a) zdrojem hluboké radosti a uspokojení  
b) zdrojem utrpení a nudy
17. Váš budoucí život bude pravděpodobně:  
a) plný změn, kdy sám(a) ani nebudete dost dobře vědět, co se bude dít  
b) plynout souvisle a vše bude jasné
18. Když se Vám v minulosti stalo něco nemilého, pak Vaše reakce na to byla:  
a) užirat se a trápit nad tím  
b) říci si „ano“, stalo se to, nedá se nic dělat, musím s tím prostě žít a jde se dál
19. Míváte nejasné představy a smíšené pocity?  
a) velmi často je mám  
b) mám je velmi zřídka nebo nikdy
20. Když děláte něco, co Vám dává dobrý pocit, jste si v tu chvíli jistý(á), že:  
a) se tak dobře budete cítit i nadále  
b) se stane něco, co Vám ten dobrý pocit pokazí
21. Stává se Vám, že máte pocity, které byste raději neměl(a)?  
a) velmi často  
b) velmi zřídka nebo nikdy
22. Očekáváte, že Váš budoucí život bude:  
a) neúčelný a zcela bezsmyslný  
b) bude mít dobrý smysl, cíl a účel
23. Domníváte se, že vždy budou lidé, na které se budete moci spolehnout?  
a) jsem si jist(a), že budou takoví lidé  
b) pochybuji, že budou takoví lidé
24. Stane se Vám, že máte pocit, kdy nevíte dost dobře, co se bude dále dít?  
a) velmi často se mi to stane  
b) stane se mi to velmi zřídka nebo nikdy
25. Mnozí lidé - i ti, kteří mají pevný charakter - se někdy cítí poraženi a smutní. Jak často jste se takto cítil(a) v minulosti Vy?  
a) nikdy  
b) velmi často
26. Když se někdy něco stalo, zjistil(a) jste obvykle:  
a) že jste buď podcenil(a) důležitost toho, co se dělo  
b) že jste viděl(a) věci správně
27. Když pomyslíte na obtíže, s nimiž se setkáváte v důležitých úsecích svého života, máte pocit, že:  
a) vždy nad obtížemi zvítězíte  
b) obtíže nezdoláte a nezvítězíte nad nimi
28. Jak často máte pocit, že to, co děláte ve svém běžném životě, nemá žádný smysl?  
a) ten pocit mám velmi často  
b) ten pocit mám jen zřídka nebo nikdy
29. Jak často máte pocit, že si nejste zcela jist(a), zda se dokonale ovládáte?  
a) tento pocit mám často  
b) tento pocit mám jen zřídka

## Příloha C: Ukázka dotazníku Stress profile

### ČÁST III.

Jak často Vám následující lidé sami vycházejí vstříc, aby Vám pomohli učinit Váš pracovní a osobní život jednodušší a spokojenější? (Své odpovědi označte u položek 32 - 41 pomocí následující škály):

**1 nikdy 2 zřídka 3 občas 4 často 5 vždy (stále) 6 nelze odpovědět**

- 32. Nejbližší nadřízený
- 33. Kolegové z práce
- 34. Manželka, přítelkyně (manžel, přítel)
- 35. Rodinní příslušníci či příbuzní
- 36. Přátelé

Jak často využíváte následujících osob pro to, abyste si udržel(a) co nejefektivnější pracovní a životní rytmus (tzn. sdělujete jim své pocity, žádáte je o radu, hledáte u nich podporu svého snažení, dostává se Vám od nich uznání, lásky, empatie atd.)?

- 37. Nejbližší nadřízený
- 38. Kolegové z práce
- 39. Manželka, přítelkyně (manžel, přítel)
- 40. Rodinní příslušníci či příbuzní
- 41. Přátelé

S využitím následující hodnotící škály označte, jak jste spokojen(a) s tím, jak Vám každá osoba na seznamu poskytuje každodenní oporu, kterou potřebujete.

**1 zcela nespokojen(a) 2 spíše nespokojen(a) 3 mírně spokojen(a) 4 velmi spokojen(a) 5 naprosto spokojen(a) 6 nelze odpovědět**

- 42. Nejbližší nadřízený
- 43. Kolegové z práce
- 44. Manželka, přítelkyně (manžel, přítel)
- 45. Rodinní příslušníci či příbuzní
- 46. Přátelé