

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Bc. Tereza Fojtů

Souvislosti mezi osobností a syndromem vyhoření

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením
Mgr. Lucie Křeménkové, Ph.D., s využitím pouze citovaných zdrojů.

V Olomouci dne.....

Tereza Fojtů

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D., za vedení celé práce, její ochotu, trpělivost a vždy pohotovou reakci. Také chci poděkovat rodině, a především mému příteli za podporu a pomoc během celého studia.

OBSAH

Úvod.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Syndrom vyhoření.....	9
1.1 Vymezení syndromu vyhoření.....	10
1.2 Příčiny vzniku syndromu vyhoření.....	11
1.2.1 Příčiny vnitřní.....	12
1.2.2 Příčiny vnější	12
1.3 Symptomy syndromu vyhoření	15
1.3.1 Psychická oblast.....	15
1.3.2 Fyzická oblast	15
1.3.3 Oblast sociálních vztahů	16
1.3.4 Kognitivní a emoční oblast	16
1.3.5 Oblast chování	16
1.4 Fáze rozvoje syndromu vyhoření.....	16
1.4.1 Model Edelwiche a Brodského	18
1.4.2 Model R. Schwaba.....	19
1.5 Osoby a profese ohrožené syndromem vyhoření.....	19
1.5.1 Osoby ohrožené syndromem vyhoření	20
1.5.2 Profese ohrožené syndromem vyhoření	21
1.6 Prevence a léčba syndromu vyhoření	23
1.6.1 Prevence syndromu vyhoření	23
1.6.2 Léčba syndromu vyhoření	25
2 Osobnost	28
2.1 Vymezení pojmu osobnost	28
2.2 Definice osobnosti.....	29
2.3 Vlastnosti a rysy osobnosti	30
2.4 Pětifaktorový model osobnosti	32
2.5 Dotazník TIPI	39
3 Učitelé v prostředí mateřské školy	40
3.1 Vzdělávací program Začít spolu	41
3.2 Učitelka v mateřské škole	46

3.2.1	Osobnost učitelky v MŠ	47
3.3	Syndrom vyhoření učitelek v MŠ.....	50
II VÝZKUMNÁ ČÁST.....		57
4	Výzkumný cíl	58
4.1	Dílčí výzkumné cíle.....	58
4.2	Z uvedených dílčích cílů vyplývají následující konkrétní výzkumné otázky.....	59
5	Výzkumný soubor	60
5.1	Průběh sběru dat	61
6	Výzkumná metoda	62
7	Prezentace výsledků.....	64
7.1	Jaká je struktura osobnosti učitelky v prostředí tradiční a alternativní MŠ?.....	64
7.2	Jaká je míra syndromu vyhoření v tradiční a alternativní MŠ?.....	64
7.3	Liší se míra syndromu vyhoření v souvislosti s délkou praxe?	66
7.4	Existuje souvislost mezi osobností a syndromem vyhoření	67
8	Diskuze	68
9	Závěr	72

Úvod

Tato diplomová práce pojednává o souvislosti mezi osobností a syndromem vyhoření. Jelikož studuji obor „předškolní pedagogika“ a povolání učitelky v mateřské škole bych se ráda věnovala většinu života, bude se tato práce zabývat syndromem vyhoření u učitelů v mateřských školách. Již od dob studia na střední škole se přikláním k alternativnímu školství, praktikovanému nejlépe hned od útlého dětství. Můj postoj se odráží i v této diplomové práci. Alternativních přístupů k výchově a vzdělávání je poměrně velké množství a tato práce si nebere za cíl obsáhnout je všechny. Proto zde přiblížím pouze jeden, který mě oslovuje svou filozofií nejvíce. Jedná se o vzdělávací koncepci „Step by step“, v České republice více známé pod názvem „Začít spolu“.

Dle Krivohlavého (2012) a dalších autorů zabývajících se syndromem vyhoření jsou tímto syndromem nejvíce ohroženi lidé pracující v pomáhajících profesích a v profesích, při jejichž vykonávání se denně setkávají s lidmi a musí s nimi vycházet. Významný vliv na rozvoj tohoto syndromu má také vnímání povolání jakožto poslání. Lidé, kteří své povolání berou spíše jako poslání, cítí, že se pro tuto profesi narodili, a chtějí ji vykonávat s plným nasazením tak, jak nejlépe umějí a mohou.

Práce učitele tyto rizikové faktory obnáší. Většina budoucích učitelů jde do svého povolání s nadšením a s vysněnými představami o dětech, jejich rodičích, budoucích kolezích a ředitelce. Často se pak stává, že po střetu s realitou zůstanou tyto představy opravdu jen představami, kterých nelze dosáhnout. Člověk hoří pro svou práci natolik, až postupně vyhoří. A vyhořelou učitelku si nezaslouží nikdo včetně jí samé.

O syndromu vyhoření bylo napsáno již mnoho a za poslední léta se počet publikací, článků, rozhovorů a výzkumů rozšířil i u nás v České republice. Tato práce bude přínosná v tom, že se nebude zabývat syndromem vyhoření u učitelů mateřských škol obecně, ale zejména z pohledu typu osobnosti jedince. Výzkumná část bude zaměřena na analýzu souvislostí syndromu vyhoření a osobnosti učitelek mateřských škol. Prvním dílčím cílem je analýza struktury osobnosti u učitelky ve vazbě na typ MŠ. Druhým dílčím cílem je analýza míry syndromu vyhoření u učitelek v MŠ. A třetím dílčím cílem je analýza možných souvislostí mezi syndromem vyhoření a osobnostní struktury u učitelek v MŠ

Každý z nás má svou jedinečnou osobnost, kterou si utváří v průběhu života. Osobnost je zčásti vrozená, zčásti se utváří životními zkušenostmi. Významný vliv má na ni i prostředí, ve kterém jedinec vyrůstal a ve kterém se často nachází. Většina z nás si prošla mateřskou školou, kde jsme strávili několik hodin denně, většinou po celé tři roky. V tomto zařízení na nás působili pedagogové, kteří nás velmi ovlivnili, mnohdy na celý život. Pokud jsme měli štěstí na energickou, veselou a obětavou učitelku, tedy na učitelku s dobrými rysy a vlastnostmi, můžeme říci, že jsme měli kvalitní start do života a do dalšího vzdělávání.

Poukazuji na to z důvodu, že se v této práci objeví i koncepce používaná od 2. poloviny 20. století pod názvem Big Five (Velká pětka). Její zastánci se shodují na tom, že dle vybraných pěti vlastností lze popsat osobnost člověka. Znat svou osobnost, to, k čemu mám sklony, je dle mého názoru velmi prospěšné. Na základě toho se mohu zaměřit na osobní rozvoj, eliminovat své nedostatky a dobré vlastnosti rozvíjet. Každý, kdo působí na lidi, se podílí na jejich výchově a vzdělávání, někam se je snaží nasměrovat a měl by usilovat o to, aby byl sám dobrým vzorem. Toho dosáhne, pokud na sobě bude pracovat a zajímat se o to, jaký je, jak působí na druhé. K tomu může napomoci například test Big Five, kterému v této práci budu věnovat.

Práce je rozdělena na dvě části. První teoretická část je členěná na tři kapitoly. První kapitola pojednává o syndromu vyhoření obecně, druhá kapitola se týká osobnosti ve vazbě na teorii Big five. Třetí kapitola se věnuje profesi učitelky v prostředí mateřské školy. V této kapitole bude zahrnuta tradiční i alternativní mateřská škola Začít spolu, kde přiblížím její podstatu.

Druhá část je výzkumná. Zde budou analyzovány a shrnuty výsledky dotazníkového šetření. Dotazník se skládá ze tří částí. První část se týká obecných informací o respondentovi, druhá část syndromu vyhoření a třetí část osobnostním rysům respondenta.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Syndrom vyhoření

Z literatury vyplývá, že se se syndromem vyhoření, tzv. burnout syndromem, setká odhadem 20–30 % profesionálů pracujících s lidmi. Syndrom vyhoření nevznikne ze dne na den, ale postupně se přidávají pomyslné kapky do poháru, který s poslední kapkou přeteče. Na jedné straně je negativní zkušeností, mnohdy až bolestným, tíživým zážitkem. Na druhé straně se ukazuje, že při vyhledání odborné pomoci a překonání tohoto syndromu si jedinec může ve svém životě udělat zpětnou vazbu a podívat se, jak žil. Nebude to jistě moc pěkný pohled, a právě na základě takového pohledu může začít nový, plnohodnotný život. Jedinec by si měl přehodnotit a stanovit priority a začít znova, kvalitněji (Křivohlavý, 2012).

Přestože syndrom vyhoření negativně zasahuje do života lidí, kteří se s ním setkají, a ovlivňuje jejich fyzické i psychické zdraví, není podle Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 uváděn jako nemoc. Je uveden pouze mezi doplňkovými kódy v sekci „Faktory ovlivňující zdraví“, kategorii Z (Z 73.0) „stav životního vyčerpání“. Z toho plyne, že syndrom vyhoření je „psychologickým syndromem“ značícím presymptomatický stav, který se v případě jeho neřešení může rozvinout v duševní poruchu, především z okruhu neurotických poruch a poruch nálad (Ptáček, Vňuková, Raboch, Smetáčková, Harsa a Švandová, 2018).

Porozumění syndromu vyhoření v učitelské profesi je velice důležité, protože se ukazuje, že vyhoření má vliv na zdraví učitele, spokojenost s jeho prací, motivaci starat se o své zdraví a zároveň ovlivňuje žáky ve studiu a v jejich chování (Pyhältö et al., 2012 in Barutçu a Serinkan, 2013). Vyhoření je doprovázeno zvýšenou psychickou zátěží ještě více komplikující jedincův stav. „*Někteří autoři přisuzují vysoký stupeň psychické zátěže s takovými charakteristikami jedinců, jako jsou zvýšená senzitivita, zranitelnost, idealismus, nadměrné přebírání odpovědnosti nebo osobní nevyřešené konflikty, jiní se zvyšujícími se profesními nároky nebo nároky společnosti kladenými na jedince*“ (Jeklová, 2006, s. 6).

V následujících podkapitolách uvedu definice syndromu vyhoření, příčiny a symptomy syndromu vyhoření, jeho jednotlivé fáze, osoby a profese ohrožené tímto syndromem a prevenci s léčbou.

1.1 Vymezení syndromu vyhoření

Psychologové a lékaři se od 70. let 20. století zabývají stavy celkového vyčerpání. Tedy syndromem vyhoření, vypálení či vyhaslosti. I v české literatuře se tento jev stále častěji nachází pod pojmem „syndrom burnout“. Slovo je přejato z angličtiny, kde sloveso „to burn“ znamená „hořet“ a v přeneseném významu „být pro něco zapálen“. Slovo „burn out“ znamená „dohořet“, „vyhořet“, „vyhasnout“ (Musil, 2010).

Jev „vyhoření“ byl v psychologii a psychoterapii v 70. letech 20. století již dobře známý, nebyl však jasně pojmenován a definován. O to se postaral Hendrich Freudenberger. Inspirací mu zřejmě byla kniha Grahama Greena „A Burn out Case (1961)“. Na základě této knihy pojmenoval tento jev jako „syndrom burnout“. Poté se o něj začali psychologové více zajímat a studovat jej do hloubky (Křivohlavý, 2012).

Freudenberger „definoval tento jev v souvislostech charakterizace: 1. stavu narkomanů v chronickém stadiu choroby a 2. stavu přepracování manuálně a také intelektuálně pracujících s příznaky letargie“ (Musil, 2010, s. 34).

Maslachová (in Maroon, 2012, s. 20) rozvíjí definici již zmíněného Freudenbergera o tom, že syndrom vyhoření je „nepřetržitý, systematický proces ochabování, narůstajícího cynismu a ztráty angažovanosti vůči klientům.“ Maslachová se domnívá, že má tento jev kořeny v dynamice spojené s určitým pracovním prostředím týkající se překážek v byrokracii, přepracování a stres vznikající z konfliktů (Maroon, 2012).

Tímto syndromem se v dnešní době zabývá řada odborníků z mnoha vědních oborů, a tak je logické, že definic k tomuto syndromu existuje mnoho. Všechny se však shodují na tom, že se „jedná především o psychický stav charakterizovaný vyčerpáním a snížením pracovní výkonnosti v důsledku dlouhodobého a intenzivního stresu a vyskytuje se hlavně u osob, jež pracují s lidmi“ (Pešek a Praško, 2016, s. 16).

Berkeley Planning Association (1974) popisuje vyhoření jako „skutečnost, v jaké míře se pracovníci vzdálí od původních cílů a od toho, jak dříve vnímali důležitost své práce“ (Maroon, 2012, s. 20).

Křivohlavý (2012, s. 12) předkládá dvě definice syndromu vyhoření. Je to „stav tělesného, citového (emocionálního) a duševního (mentálního) vyčerpání, způsobeného dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné.“ Definice

je doplněna o poznatek, že tato emocionální náročnost je často podmíněna velkými očekáváními s chronickými situačními stresy.

„Nejnadšenější lidé upadají do nejtěžších forem vyhoření nejčastěji. Závažnost jejich fyzického i psychického stavu je do určité míry ukazatelem jejich původního nadšení“ (Křivohlavý, 2012, s. 12).

„Syndrom vyhoření je vícerozměrná komplikace převážně doprovázená cynismem a lhostejností k zaměstnání a pocity sociálního odloučení během práce“ (Larivee, 2012 in Shahrehabaki, 2019, s. 1).

Dle Maslachové (2003) je burnout důsledek emočního vyčerpání, odosobnění a snížení osobního výkonu, ke kterému může dojít při práci s lidmi, zejména pokud mají problémy. Syndrom vyhoření lze považovat za jeden typ pracovního stresu. Maslachová považuje za ojedinělé na tomto syndromu to, že vychází ze sociální interakce mezi pomocníkem a příjemcem.

„Stav vyhoření lze definovat jako 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“ (Myron, 2003, s. 7).

Z této definice a z definic syndromu vyhoření uvedených v této práci vyplývá, že si syndrom vyhoření nevybírá „oběti“ dle povolání, věku, finančního nebo společenského postavení či dle jakékoliv jiné skupiny. Lidé postižení tímto syndromem nemuseli nikdy předtím prodělat nebo být náchylní k různým neurózám či psychickým poruchám. Ale všichni trpící syndromem vyhoření prožívají určitou emocionální, duševní a duchovní bolest (Myron, 2003).

1.2 Příčiny vzniku syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření nevznikne sám od sebe, dokonce ani tehdy, pokud k němu má jedinec osobnostní předpoklady nebo vyšší „náchylnost“. Pro rozvinutí tohoto syndromu se musí nakupit více příčin, které přiblížím v této podkapitole. Vzhledem k přehlednosti jsem zvolila základní dělení na příčiny vnitřní a na příčiny vnější.

1.2.1 Příčiny vnitřní

Vnitřní příčiny syndromu vyhoření, jak už jejich název vypovídá, vycházejí z jedince a nejsou okolí přímo zjevné. Tyto příčiny jsou podle Honzáka (2013) významnější než ty vnější. Může to být dáno tím, že většina zaměstnanců do svého povolání zainteresuje svou osobnost, a tak se v jejich práci promítanou osobní motivy s celkovým názorem na svět, nebo snahy léčit si své osobní problémy, i když si to jedinec nemusí uvědomovat. Do povolání se tedy jako vnitřní příčiny promítanou „*osobnostní charakteristiky, stav organismu, způsoby chování a reagování v různých situacích, které jedinec používá*“ (Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 15).

Baštecká (2003) popisuje vnitřní příčiny na tělesné a psychické úrovni. Na **psychické úrovni** považuje za zásadní re-aktivní základní postoj, negativní myšlení, ztrátu smyslu svého povolání, neúčinné strategie zvládnání stresu a nahromadění náročných životních situací. Na **úrovni tělesné** autorka spatřuje za dvě hlavní příčiny nedostatek odolnosti vůči zátěži, což je dáno konstitučně i temperamentově, a nezdravý životní styl.

Jeklová a Reitmayerová (2006, s. 17–18) spatřují vnitřní příčiny v „*přílišném nadšení pro práci, sklony k soutěživosti, srovnávání se s druhými, špatný fyzický stav, silné vnímání neúspěchu, neschopnost přibrzdit, nezvládnání konfliktů a neschopnosti říci ‚ne‘, tedy nízká úroveň asertivity, kladení příliš vysokých nároků na sebe sama, neschopnost aktivního a pasivního odpočinku či relaxace, přílišná odpovědnost a pečlivost, potřeba mít vše pod kontrolou, snaha udělat si všechno sám.*“ Autorky ve své publikaci uvádějí příčin více, já jsem do této práce záměrně vybrala ty, se kterými se učitelky v mateřské škole setkávají téměř denně, a jsou pro ně tedy rizikovým faktorem. Jak můžeme vidět, není jich zrovna málo, a tak je dobré vědět, že existují preventivní opatření, která mohou pomoci eliminovat příčiny vzniku syndromu vyhoření. O těchto opatřeních se zmiňuji v podkapitole 2.6.1.

1.2.2 Příčiny vnější

Vnější příčiny syndromu vyhoření jsou ty, které nevycházejí přímo z jedince, ale z prostředí, ve kterém se jedinec nejčastěji vyskytuje. Tyto příčiny nejsou jedinci konstitučně dány a pokud mu nevyhovují nebo jej ohrožují, může je změnit snadněji než ty vnitřní. Možností pro změnu je mnoho, například změna povolání nebo okruhu lidí, se kterými je ve styku. Jeklová a Reitmayerová (2006) člení vnější příčiny do čtyř hlavních oblastí, které na jedince působí. Jedná se o oblast pracovní, přesněji **zaměstnání a organizaci práce, rodinu,**

společnost a profesní podmínky. V těchto oblastech se pohybujeme každý den, a tak na nás mají jejich faktory silný vliv. Proto tyto oblasti rozepíší podrobněji.

Zaměstnání a organizace práce

Za příčiny vyplývající z organizace práce považuje Baštecká (2003) nadměrný hluk, nevyhovující osvětlení, nedostatečný osobní prostor, nedostatečnou přípravu na povolání již na školách, nejasně stanovené pravomoce a kompetence u jednotlivých pracovníků, nedostatek podpory od vedení, nemožnost pracovního postupu i nedostatek příležitostí v podobě dalšího vzdělávání a chybějící supervizi (Baštecká, 2003). Na souvislost mezi nemožností osobního a profesního růstu a syndromu vyhoření poukazují i Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Mera, D. M. et al. (2009). Další možné příčiny spatřují v monotónnosti úkolů, apatii a nezáživnosti práce.

K syndromu vyhoření přispívá jak dlouhodobé a časté jednání s lidmi, jelikož se tento syndrom objevuje nejčastěji u pomáhajících profesí, tak dlouhodobý chronický stres vycházející z organizace práce. Stresující může být neustálý pracovní tlak na perfektní výkony, které jsou považovány za samozřejmost. V případě, že výkony podány nejsou, hrozí pracovníkovi tvrdé sankce. Jedinec, který do své práce vkládá nemalé úsilí s přesvědčením, že je v jeho mezích maximální, a není za to dostatečně ohodnocen ať již v podobě finanční, slovní nebo vizuální (myslím tím práci, která je za ním vidět, například to, že děti něco umí a rozumí tomu, co se je snažil naučit), je vystaven syndromu vyhoření (Kebza a Šolcová, 2003; Jeklová a Reitmayerová, 2006; Musil, 2010).

Společnost

Na společnost jako jednu z vnějších příčin syndromu vyhoření nahlíží i Baštecká (2003). Z jejího pohledu pramení tyto příčiny zejména ze zvyšujících se nároků a standardů na služby ve školství či v nemocnicích. Tyto nároky mohou plynout ze změny ve složení klientely a multikulturní společnosti. Příčiny spočívají i v nízkých platech u pomáhajících profesí a v jejich malém ohodnocení společností, což mnohdy odpovídá realitě. Jeklová a Reitmayerová (2006) poukazují na soutěživý charakter společnosti, který nutí soutěživé jedince ke stanovení stále vyšších cílů. Ty ale jednou překročí jejich fyzické nebo emoční limity. Společnost také nastavuje nedostižný a falešný obraz úspěchu v tom, že úspěšný

a šťastný člověk má vše dokonalé – od vzhledu přes spokojenou rodinu až po prestižní a dostatečně finančně ohodnocené zaměstnání. V dnešní době umocňují tento obraz sociální sítě jako Facebook, Instagram, YouTube a jiné. To může být pro člověka, který nedosahuje zmíněných „kvalit“, frustrující. Dalším faktorem je rychlé informační tempo společnosti, kdy jedinec musí být stále ve střehu.

Profesní podmínky

Profesní podmínky se dle Jeklové a Reitmayerové (2006) podílejí na vzniku syndromu vyhoření nejvíce. Rizikovými faktory v zaměstnání jsou zejména časté konflikty na pracovišti, soupeřivá atmosféra, bossing i mobbing ze strany nadřízených vůči podřízeným, šikana mezi kolegy na pracovišti, nemožnost řešení problémů s kompetentní osobou, neuvedení do práce zkušenými kolegy, chybějící supervize, silná byrokratická kontrola a nevěnování pozornosti potřebám zaměstnanců (Matoušek, 2003; Maslachová, 2003; Musil, 2010).

Autoři Křivohlavý (1998), Jeklová a Reitmayerová (2006) i Matoušek (2003) poukazují mimo jiné na příčiny i na tlak ze strany zaměstnavatele, který požaduje pouze dobrý výkon v určitém nebo nereálném čase a netoleruje chyby. Zároveň chybí pracovníci i prostředky pro splnění požadovaného výkonu. Zaměstnanci znají jen termíny, úkoly a výtky. S takovými podmínkami se můžeme setkat například v nemocnicích, v obchodech i ve školách. Dalšími příčinami je nedocení pracovníků a absence kladného hodnocení za odvedenou práci, nedostatek respektu a úcty vůči zaměstnancům.

Rodina

Za příčiny pramenící v rodině můžeme považovat partnerské problémy a konflikty, dlouhodobé nemoci a zátěžové situace. Příkladem zátěžové situace může být celodenní péče o nemohoucího nebo postiženého člena domácnosti, neuspokojivé bytové a finanční podmínky a přehnaná pozornost ostatních k osobním problémům (Jeklová a Reitmayerová, 2006; Vomela, 2003).

1.3 Symptomy syndromu vyhoření

Tato podkapitola je věnována symptomům, tedy příznakům syndromu vyhoření. Pro symptomy vyhoření jsou typické určité změny zdravotního stavu. Pokud se u jedince objeví více těchto symptomů, měl by být ve střehu a věnovat jim pozornost. U jedince se nemusí projevit všechny symptomy, ale předpokládá se, že výskyt jednoho symptomu podněcuje vznik dalších (Matoušek, 2003). Různí autoři mají různé členění těchto symptomů. Pro přehlednost dělím symptomy do pěti oblastí, ve kterých se projevují.

Mezi varovné příznaky syndromu vyhoření patří *„tělesné zhroucení, pocity bezmoci a beznaděje, ztráta iluzí, negativní postoje k práci, k lidem v zaměstnání i k životu jako celku“* (Křivohlavý, 2012, s. 12). Dle Maroona (2012) nejsou symptomy syndromu vyhoření nemocí, ale varovnými signály projevující se v různé intenzitě. Důležité je tyto symptomy nepřehlížet, ale umět je včas rozpoznat a řešit. Popírání příznaků nebo neschopnost jedince uvědomit si, že se u něj projevují, jsou prvními krůčky ke vzniku syndromu vyhoření.

1.3.1 Psychická oblast

V oblasti psychické má jedinec pocit celkového, převážně duševního vyčerpání. V duševní oblasti je pak prožíváno hlavně emocionální vyčerpání, dále pak vyčerpání v oblasti kognitivní spolu s hlubokým poklesem až ztrátou motivace. Únavu jedinec vyjadřuje stylem „mám toho po krk“, „jsem už úplně na dně“, „cítím se jako vyždímaný“, což je v rozporu s celkovým utlumením a oploštěním emocionality. Jedinec již není tolik aktivní, vytrácí se spontánnost a kreativita s iniciativou a invencí. Jedinec je spíše depresivně naladěný, prožívá pocity smutku, beznaděje, práce mu nedává smysl, cítí se nepotřebný. Svou práci omezuje pouze na nezbytně nutné činnosti, opakuje rutinní postupy, používá stereotypní fráze a klišé (Kebza a Šolcová, 2003; Vomela, 2003; Unger, 1980).

1.3.2 Fyzická oblast

V této oblasti u jedince dominuje celková únava organismu. Postižení jedinci nejčastěji trpí vegetativními obtížemi, bolestmi hlavy, poruchami krevního tlaku, spánkovými poruchami, svalovými bolestmi, gastrointestinálními obtížemi nebo pocity zkráceného dechu. Udávány

jsou i divné „pocity“ na kůži, pocity chladu a dechové tísně (Kebza a Šolcová, 2003, Poschkamp, 2013; Vomela, 2003; Unger, 1980).

1.3.3 Oblast sociálních vztahů

Tato oblast se vyznačuje omezenou potřebou komunikace s kolegy, klienty a všemi, kteří k dané profesi mají vztah. Jedinec nemá zájem o hodnocení ostatními, prožívá nelibost ke své profesi a ke všemu, co s ní souvisí. Nízká empatie se projevuje zejména u jedinců, u nichž byla původně vysoká. U jedince narůstá počet konfliktů v důsledku nezájmu o svou práci a okolí (Kebza a Šolcová, 2003; Maslachová a Jacksonová, 1981).

1.3.4 Kognitivní a emoční oblast

V **kognitivní** oblasti se projevují symptomy syndromu vyhoření omezenou schopností myslet, zhoršenou koncentrací i pamětí, dezorganizací, nepřesností, neschopností plnit náročnější úkoly a ztrátou flexibility. **Emoční** oblast spočívá v emočním vyčerpání, pocity přepracování, přetížení, odtažitostí vůči žákům, klientům, kolegům, defenzivní až paranoidní přístup, snížená sebeúcta, deprese, skleslost a frustrace. U jedince se může objevit i strach chodit do práce, pocity bezmoci, zoufalství a zbytečnosti. V těžkých případech se jedinec může uchýlit k sebevražedným sklonům (Poschkamp, 2013; Maslachová a Jacksonová, 1981).

1.3.5 Oblast chování

Oblasti chování dominuje zejména cynismus, který Ptáček (2018) považuje za centrální symptom. U jedince dochází k celkovému úpadku počátečního nadšení z práce, snížení výkonnosti, apatii, k častějším konfliktům s okolím, k nárůstu agresivity, časté absenci a ke sklonům k závislostem všeho druhu (Vomela, 2003; Poschkamp, 2013).

1.4 Fáze rozvoje syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření nevzniká ze dne na den. Lidé k němu dospějí po určitém čase, který je u každého jinak dlouhotrvající. Tento čas můžeme rozdělit na několik fází, které nelze

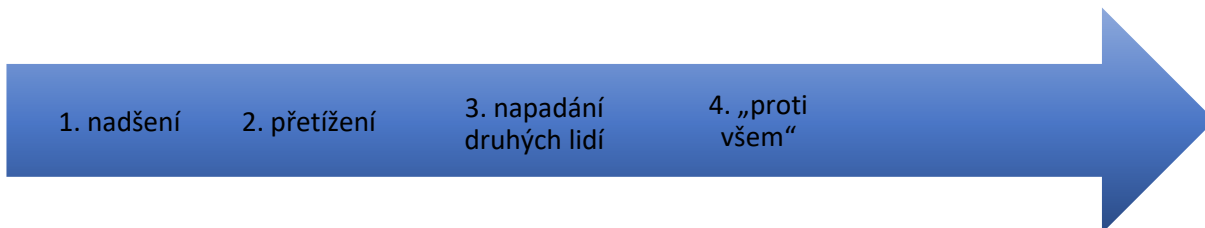
jednoznačně ohraničit. U každého jedince mají různou délku trvání, mohou se střídát nebo opakovat. Některé fáze se nemusí ani dostavit. Po prostudování několika modelů průběhu syndromu vyhoření mohu konstatovat, že všechny fáze spojuje tato linie: počáteční nadšení a zidealizování profese, následuje zklamání, apatie a cynismus a vše končí ztrátou smysluplnosti vlastní práce. Jeklová (2006) uvádí, že častým jevem v konečné fázi je odchod ze zaměstnání. Je namístě pojednávat o průběhu syndromu vyhoření ve fázích či stádiích, neboť se jedná o stále se vyvíjející proces. Proces syndromu vyhoření je pozvolný, proto si ho jedinec ze začátku nemusí vůbec všimnout, přestože jeho projevy a kumulující se symptomy negativně zasahují do všech oblastí jeho života. Tedy do oblasti fyzické, psychické a sociální (Musil, 2010).

Autorů, kteří se zabývají syndromem vyhoření a popisům modelů dle jejich fází, je mnoho. V této podkapitole představím pouze ty, které se mi zdají důležité.

Model Christiny Maslachové

Významná americká psycholožka a profesorka psychologie, zabývající se syndromem vyhoření, Christina Maslachová, člení tento proces do čtyřfázového modelu.

1. První fází je **idealistické nadšení a přetěžování**. V tomto stadiu je jedinec velmi angažovaný do práce. S ochotou a nadšením odvádí spoustu práce navíc, aniž by za to požadoval např. příplatek. Děje se tak převážně čerstvě po nástupu do zaměstnání.
2. Ve druhé fázi dochází k **emocionálnímu a fyzickému vyčerpání**. Jedinec začíná registrovat fyzickou náročnost práce a rozdíly mezi investovanou energií a pracovním uspokojením.
3. Ve třetí fázi jedinec **dehumanizuje** ostatní a chybně vnímá své okolí. To je považováno za obranu před vyčerpáním.
4. Poslední fázi Maslachová nazvala **terminální stádium**. Jedinec se staví proti všem a proti všemu, v podstatě mu vyhoří všechny zdroje energie a sesype se. V této fázi u něj převládá negativismus, lhostejnost a ztráta smyslu života.



Šipka, na níž jsou patrné jednotlivé fáze procesu vyhoření, znázorňuje čas, protože syndrom vyhoření je proces probíhající v čase. Charakteristiky jednotlivých fází tohoto procesu jsou uvedeny v pořadí tak, jak probíhají u lidí, kteří se postupně dostávají do situace syndromu vyhoření (Křivohlavý, 1998, s. 61; Kebza a Šolcová, 2003).

1.4.1 Model Edelwiche a Brodského

Model navržený Edelwichem a Brodským v roce 1980 popisuje pět fází procesu vyhoření následovně.

1. První fází je **nadšení** jedince z nové práce, která se stává smyslem jeho života, a má od ní nereálná očekávání. Jedinec se příliš „vžívá“ do svých klientů, neefektivně hospodaří s energií a dobrovolně se pracovní přetěžuje, aniž by za to žádal odměny.
2. Druhou fází je **stagnace**, ve které si jedinec začíná uvědomovat realitu podmínek pro svou práci a snižuje pracovní tempo spolu se svými očekáváními. Začíná se zaměřovat na uspokojování svých vlastních potřeb, jako jsou například koníčky, trávení volného času a podobně.
3. Třetí fází je **frustrace**, kdy jedince provázejí pochyby o své práci a přemýšlí, zda má vůbec smysl někomu pomáhat. Dostávají se fyzické a psychické potíže, které se promítají i do vztahu s ostatními, a dochází ke konfliktům ve vztazích.
4. Ve fázi **apatie** je jedinec již trvale frustrován, vyhýbá se novým úkolům, pracuje pouze na tom nejnужnějším, není schopen změnit situaci podle svých představ.
5. Poslední fází je **intervence** vedoucí ke změně a přerušení tohoto procesu. Může se jednat o přerušování práce, životní změnu, věnování více času koníčkům, přehodnocení situace a realistický výhled v nové nebo stávající práci (Jeklová, 2006, s. 19; Kesler, 1990).

1.4.2 Model R. Schwaba

Model R. Schwaba popisuje vývoj syndromu vyhoření ve třech fázích. V tomto modelu vzniká vyhoření v procesu interakce mezi jedincem a situačními podmínkami.

1. Nerovnováha mezi požadavky v zaměstnání a schopnostmi jedince těmto nárokům vyhovět (stres);
2. bezprostřední krátkodobá emocionální odpověď na tuto nerovnováhu – pocity úzkosti, tenze, únavy a vyčerpání;
3. změny v postojích a chování – tendence jednat s klienty neosobně a mechanicky (Kebza a Šolcová, 2003, s. 13).

Z výše uvedených modelů se z pohledu učitelky v mateřské škole nejvíce přikláním k modelu podle Edelwiche a Brodského. Jejich model mi nejvíce odráží realitu pomáhajících profesí a profesi pedagoga v mateřské škole. V první fázi vstupuje mladý a nadšený pedagog do třídy a do práce dává všechnu svou energii i čas. Po práci shání materiály (například na zítřejší tvoření) po obchodech nebo v přírodě a přípravy dotahuje k dokonalosti, často i do pozdních nočních hodin. V druhé fázi si pedagog uvědomí své limity, opouští jej nadšení a soustředí se více na sebe. V třetí fázi si pedagog uvědomí, že nespasí všechny děti ani rodiče. Přemýšlí nad tím, zda si vůbec své povolání vybral správně, a práce s dětmi i lidmi mu obecně přestává dávat smysl a dělat radost. Ve fázi apatie se pedagog uchyluje jen k tomu nejnnutnějšímu, což může být předání informací o tématu a zajištění toho, aby všechny děti byly po jídle a den „přežily“. V poslední fázi pedagog buď opouští zaměstnání, nebo na něj nahlédne realističtěji a pokračuje v něm.

1.5 Osoby a profese ohrožené syndromem vyhoření

V této podkapitole se budu zabývat profesemi a osobami, které jsou náchylnější ke vzniku syndromu vyhoření. Dříve byly za rizikové profese považovány tzv. pomáhající profese a práce s lidmi obecně. Z aktuálních výzkumů však vyplývá, že tomu tak není a syndrom vyhoření může vzniknout i bez každodenního kontaktu s lidmi, pokud k němu má jedinec vrozené predispozice.

1.5.1 Osoby ohrožené syndromem vyhoření

Syndrom vyhoření ohrožuje převážně jedince, kteří do svého nového zaměstnání vstupují s velkým nadšením a očekáváním. Pokud se v něm zklamou či se jim práce nedaří tak, jak si představovali i přes veškerou jejich snahu a nasazení, postihne je často syndrom vyhoření. Jeho kořeny spočívají v tom, že lidé potřebují být užiteční, potřebují dělat něco, co jim dává smysl, chtějí po sobě zanechat něco, co má hodnotu, vykonávat téměř až hrdinské činy (Křivohlavý, 2012). Podle Matouška (2003) jsou k tomuto syndromu náchylnější osoby s omezenou kapacitou vstupovat do kontaktu s lidmi, která je vrozená. Pokud zaměstnanec očekává od povolání plnou seberealizaci či mu práce zcela zasahuje i do soukromí (matky v SOS dětské vesničce, velké pěstounské rodiny, ...), je spokojen pouze v tom případě, když mu práce dává dostatek prostoru pro seberealizaci a má srozumitelná pravidla, se kterými se ztotožňuje a která mu nevadí. Zaměstnanec, kteří očekávají od svého povolání minimum nároků na ně kladených a zároveň nemají vysoké nároky ani na svou práci, dostihne syndrom vyhoření až tehdy, když se jim nedostává už ani jejich základních očekávání od práce.

Autoři Pešek a Praško (2016) považují za osoby náchylné k syndromu vyhoření převážně ty, které jsou schopné, ambiciózní a zodpovědné. Kebza a Šolcová (2003, s. 18) je charakterizují jako: „*empatické, sensitivní, obětavé, idealistické, zaměřené na druhé, úzkostlivé, pedantské, entuziastické s tendencí výrazně až přehnaně se identifikovat s druhými atp.*“ Křivohlavý (2012) považuje za ohroženější osoby ty, které na sebe kladou příliš vysoké nároky ve studiu, práci, tvorbě, sportu a v dalších oblastech. A pracující nad úroveň své kapacity, svých kompetencí, schopností a dovedností. Často postihuje perfekcionisty, workoholiky, jedince beroucí neúspěch jako osobní porážku a také ty, kteří žijí v dlouhotrvajících mezilidských konfliktech, včetně osob nedostatečně asertivních, především pak těch, které neumí říci „ne“.

Musil (2010) se domnívá, že ohrožené osoby lze rozdělit na dvě typové kategorie. **První kategorie** je spíše pozitivní typ. Může to být dáno jejich osobností, u níž se na vývoji podílela dědičnost a prostředí, ve kterém tito lidé vyrůstali. Patří zde osoby:

- s vyzrálou sebeidentitou,
- vysoce ctižádostivé,
- důsledné a charakterní,
- zodpovědné,
- vytrvalé a pevné ve svých postojích,

- nebo osoby s protikladnými charakteristikami až na ctižádostivost.

Druhá kategorie, ač formována stejnými faktory, obsahuje nevyzrálé jedince. Poznávacím znakem je jejich sebepojetí opírající se o nižší prostředky retardované vývojové úrovně. Ty se projevují soupeřením za každou cenu jako způsob sebeuplatnění. V těchto způsobech převládají postoje soutěživé nad spolupracujícími.

Ačkoliv je syndrom vyhoření považován za jev postihující především pečovatelské osoby a profese zaměřené na pomoc lidem, ve skutečnosti jej může zažít kdokoli, kdo poskytuje rozsáhlou péči druhému. Často k tomu může dojít, pokud je o nemocného člověka postaráno přímo doma osobou jemu blízkou, která má navíc i své zaměstnání. Tím se z jednoho zaměstnání stávají dvě. I když rodina nebo blízká osoba o příbuzného pečuje dobrovolně a má k němu vřelý citový vztah, riziku vzniku tohoto syndromu jsou vystaveni stejně jako placený profesionál (Maslachová, 2003; Křivohlavý, 1998; Vomela, 2003).

Považuji za nutné zmínit, že ohroženi jsou i rodiče s problémovým dítětem, které mají na starost, a cítí za něj příliš velkou zodpovědnost. V tomto ohledu bývá ohroženější žena než muž. Ženy mají vnitřní potřebu zastávat všechny své role, jak jen nejlépe mohou a umí. Současně se však vyskytují v mnoha různých rolích jako například: matka, manželka, ředitelka, dcera atd. Tyto ženy většinou kvůli osobě, o kterou se starají, přehlížejí vlastní potřeby a potřeby ostatních členů v rodině. Význam a jakési vysvětlení v přetěžování žen má i genderové rozdělení rolí, podle kterého je to žena, kdo drží rodinu pohromadě (Pešek a Praško, 2016).

1.5.2 Profese ohrožené syndromem vyhoření

Profesí, které svou pracovní náplní mají předpoklady pro vznik syndromu vyhoření, je mnoho. Nejčastěji se jedná o profese, kde jsou pracovníci v častém kontaktu s lidmi, naslouchají jejich problémům, které nemohou změnit, pracují pod tlakem a za odvedenou práci se jim nedostává adekvátní odměny nebo uznání od okolí. Maslachová (2003, s. 8–10) uvádí výčet profesí nejčastěji ohrožených syndromem vyhoření s jejich stručným odůvodněním, proč

k němu může dojít. Do tohoto výčtu přidává i **matky** pečující o několik malých dětí bez jakékoliv podpory od ostatních a možnosti k odpočinku.¹

Jednou z profesí, kde je častý výskyt syndromu vyhoření, je profese psychologa. **Psychologové** denně poslouchají problémy a stesky lidí, musejí být stále ve střehu, milí a empaticí. Maslachová uvádí případ mladého začínajícího psychologa, který vstupoval do svého zaměstnání s velkým nadšením a podcenil a neustál nápor denní emoční zátěže. To potvrzuje myšlenku Bilgeho (2006) o tom, že mladší pracovníci jsou ohroženější syndromem vyhoření, protože mají méně osvojených odborných zkušeností a účinných strategií zvládnutí pracovního stresu a zátěže. Další profesí jsou **učitelé**, u kterých patří mezi hlavní činitele rozvoje syndromu vyhoření přeplněné třídy žáky, které musejí vzdělávat a vycházet s jejich osobnostními a sociálními potřebami. Musí je korigovat v chování, být pro ně vzorem, protože na ně mají valný vliv, a to vše za dohledu a požadavků náročných, a ne vždy příjemných rodičů. Učitelům také přibývají administrativní povinnosti a nedostává se jim adekvátního finančního ohodnocení. Dle Urbanovské (2006) trápí permanentně většinu učitelů tyto profesní stresory: tlak na udržování kázně ve třídě, tlak na odborný růst, ale nedostatek prostředků a prostoru pro další vzdělávání se, malé kompetence, a přitom vysoká osobní zodpovědnost, citová zainteresovanost na úspěch i neúspěch žáků, časté plnění neočekávaných a naléhavých úkolů, nutnost rychlých rozhodnutí, nepřesně vymezený čas práce, protože si práci často nosí i domů. Navíc jsou vystaveni kritice a „separování“ od dospělých, jelikož pracují s dětmi bez přímé podpory, pomoci a rady zvenčí. Maslachová (2003) dále uvádí **duchovní**, protože poskytují útočiště a podporu pro všechny, kteří ji potřebují, a nemají se na koho jiného obrátit při osobních problémech. U **policistů** autorka spatřuje příčiny zejména ve stálém zabývání se problematickou stránkou života, porušovateli zákona a oběťmi trestných činů, násilím a potenciálním nebezpečím číhajícím při každém setkání s neznámým člověkem. Goodman (1990) ve své studii považuje zmíněné situace za velmi stresující, což se může negativně odrazit v chování a jednání u policistů. Poslední kategorií zmíněnou Maslachovou (2003) jsou **lékaři**, kteří bývají denně ve styku s velkým množstvím pacientů trpících vážnou chorobou. Pacienti jsou plní obav a smutku z důsledků svých nemocí a mohou být našťvaní pro nevydařenou léčbu.

¹ Studie týkající se rodičovského vyhoření, především matek na mateřské dovolené, provedené Hubertovou a Aujoulatovou (2018) potvrdila společné rysy mezi vyhořením v zaměstnání a vyhořením na mateřské dovolené. Společnými rysy jsou: stav extrémní únavy, emočního vyčerpání, distancování se od ostatních a pocit nekompetentnosti. Stresující je především fakt, že zaměstnání lze při syndromu vyhoření opustit, děti opustit nelze, což matky staví do bezvýchodné situace.

Lékaři to vše snášejí a prožívají s nimi, což představuje obrovský nápor na psychiku (Maslachová, 2003; Lemaire a Wallace, 2017).

Syndrom vyhoření se mimo již zmíněné profese hojně vyskytuje i v těchto profesních odvětvích: špičkoví sportovci, psychologové, psychoterapeuti, politici, žurnalisté, sociální pracovníci, zdravotnický personál, lékaři, zdravotní sestry, pracovníci pošt, dispečeri záchranné služby, piloti, pracovníci věznic, úředníci v bankách a na úradech, novináři, studenti, zejména studenti medicíny a mnoho dalších profesí pracujících s lidmi (Křivohlavý, 2012; Kebza a Šolcová, 2012; Ptáček et al., 2013; Honzák, 2015).

1.6 Prevence a léčba syndromu vyhoření

Tato podkapitola se věnuje nejdůležitějšímu bodu z celého syndromu vyhoření a tím je prevence a jeho léčba. Prevenci zde uvádím, protože je lepší tomuto syndromu a nepříjemnostem s ním spojeným předcházet než jej následně léčit. Jako prevenci zde uvedu různá opatření a zásady, mezi které zařadím i duševní hygienu, protože ta má dle Musila (2010) největší účinek v oblasti prevence.

1.6.1 Prevence syndromu vyhoření

V úvodu této podkapitoly jsem se zmínila v rámci prevence o pozitivním vlivu duševní hygieny na jedince. Souvislosti mezi prevencí a zásadami duševní hygieny se věnují například autoři Kebza a Šolcová (2003). Hlavní preventivní zásadu spatřují v udržení si zdravého odstupu od klientů, ke kterému mohou napomoci následující techniky. Technika **sémantického odosobnění**, kdy se klient stává kauzou, určitou diagnózou, pacientem. **Intelektualismus**, ve kterém by měl profesionál hovořit o klientovi velmi racionálně, bez emocí, bez osobního přístupu. A **izolace**, tedy jasné rozlišení profesionálního přístupu ke klientům od přístupu k ostatním lidem.

Podle Křivohlavého (1998) můžeme rozdělit prevenci syndromu vyhoření na externí a interní. Do externí prevence, tedy té z okolí, řadí sociální oporu, dobré vztahy mezi lidmi, kladné hodnocení druhých lidí a vhodné pracovní podmínky. K interní prevenci, tedy té, která vychází z jedince, řadí smysluplnost žití, stresory, salutory a osobnostní charakteristiky. Jako prevenci proti stresu a syndromu vyhoření uvádí **humor**, jelikož se ukazuje, že lidé bez smyslu

pro humor podléhají syndromu vyhoření dříve než lidé s ním; **dekompresi**, tedy umět se uvolnit při volných chvílích; **relaxaci a osvícený zájem o vlastní zdraví** ve formě nabírání energie odpočinkem bez výčitek a **pracovní porady**, které jsou velmi dobrou prevencí v boji proti tomuto syndromu, jelikož se na nich setkáváme s pracovním týmem. Jsou však účinné pouze za dodržení určitých podmínek (naprostá svoboda projevu, ale bez urážek ostatních, jasné znění úkolů, ujasnění pracovní vize pracovníky atp.)

V rámci prevence by měl jedinec znát a ovládat základní pravidla zachování zdraví a odolnosti vůči stresu. Doporučuje se žít zdravým životním stylem v podobě posílení tělesné zdatnosti, naučit se techniky správné relaxace a naučit se relaxovat, posílit sociální oporu a vytvořit si pozitivní postoj k životu. Pro „znovunabytí“ jedince postiženého syndromem vyhoření je důležitá fyzická aktivita, cvičení paměti a mentální jogging, dechová a tělesná relaxace, autogenní Schulzův trénink, jóga, aromaterapie i meditace. Doporučovány jsou i pomůcky jako např. přístroje AVS (walkmany), ověřený je přístroj „Dreamer²“ (Musil, 2010; Kebza a Šolcová, 2003). Pokud již jedinec trpí několika symptomy syndromu vyhoření a svůj stav si uvědomuje, je namístě provést tato preventivní opatření dle Kallwase (2007). Jako první je důležité udělat důkladný rozbor situace: analýza rozvržení sil, (přílišných) nároků vůči sobě, iluzích o vztazích a o zaměstnání. Poté promyslet potřebnou korekturu a dodržovat zásady psychohygieny. Doporučuje se obnovit společenské styky, jelikož mezilidské vztahy napomáhají ochraně před vyhořením. Pokud jedinec nerozpozná nebo ignoruje příznaky vyhoření v počáteční fázi a „prohoří“ do dalších fází, bude pro něj nejlepší svěřit se do rukou odborníka zabývajícího se léčbou tohoto syndromu.

Jako jednu z příčin vzniku syndromu vyhoření jsem v této práci uvedla nedostatečnou přípravu na budoucí povolání v pomáhajících profesích již na školách. Z tohoto důvodu se právě dostatečná příprava jeví jako účinná prevence. Schmidbauer (2000) navrhuje, že by se v pedagogických seminářích mohly objevit elementy emocionální výchovy a sebezkušenosti, cvičení kreativity, vyzkoušení si hraní různých rolí a rozličné formy skupinově dynamických cvičení. Autor dále vyzdvihuje nezbytnost supervize, kterou považuje u všech pomáhajících

² Přístroje AVS se zaměřují na návrat ke zdravému biorytmu a na celkovou změnu činností mozku, který má přímý vliv na organismus a zlepšuje všechny procesy (psychické a somatické). Princip spočívá v přeladění frekvence, na kterou se mozek naladí podle uživatelem zvoleného programu přístroje AVS. Přístroj vás dostane na požadovanou frekvenci pomocí brýlí, které vysílají pulsující světlo a sluchátek vysílající speciální zvuky. Světlo a zvuk pulsují na určité frekvenci, na kterou se naladí i mozek, který uvede tělo do hluboké relaxace, kvalitního spánku atd. Technologie AVS řeší příčinu problémů a vrací organismus do rovnováhy, ve které dokáže zpracovat stres a nemoci bez pomoci léků. Léty ověřený je přístroj Dreamer, ale na trhu jsou již novější a modernější přístroje (DIGIHIVE, ©2019–2020).

profesí za nejdůležitější část vzdělávání. Na supervizi, která je ve školství, respektive u pedagogických pracovníků, značně zanedbána a je omezena pouze na výkon odborné praxe při přípravě pedagogů na povolání, odkazuje i Švingalová (2006) a Smetáčková (2009). Pokud supervize chybí, zvyšuje se tím riziko nadměrné zátěže pedagogů spolu s rizikem vzniku syndromu vyhoření. Jeklová (2006, s. 27) pojednává o supervizi jako o „*prevenci v syndromu vyhoření a korekci profesionálního chování. Jedná se o systematickou pomoc (individuální či skupinovou) při řešení profesionálních problémů v bezpečné atmosféře, dovolující pochopit osobní, zejména emoční podíl člověka na jeho profesním problému*“. Tošner a Tošnerová (2002) uvádí, že pokud se supervize používá pravidelně a odborně, jedná se poté o jedno z nejúčinnějších preventivních opatření vůči syndromu vyhoření. Slouží jako oprostění se od zbytků myšlenek i emocí a má vliv na osobní a profesionální rozvoj.

1.6.2 Léčba syndromu vyhoření

S léčbou syndromu vyhoření je důležité začít co nejdříve, problémem však bývá, že si jej lidé často nepřiznají a jeho příznaky ignorují nebo je podceňují. Pokud si však jedinec problém uvědomí, což je prvním krokem k jeho řešení, a rozhodne se pro léčbu, rozhodně není v jeho silách, aby se vyléčil sám. Dotyčný se může obrátit na svého praktického lékaře, který jej odkáže na psychiatra nebo psychoterapeuta. Pro léčbu se používají především tyto formy psychoterapie: logoterapie³, daseinanalýza⁴ a existenciální psychoterapie⁵. Účinnost psychoterapie se odvíjí především od investovaného úsilí „vyhořelého“ spolupracovat s terapeutem (Musil, 2010; Rush, 2003). Dalšími léčebnými metodami v podobě terapií jsou psychoterapie, zejména kognitivně behaviorální terapie⁶, fytoterapie, fyzioterapie, adjuvantní farmakoterapie a doplňkové léčby, jako je muzikoterapie nebo terapie těla a mysli. Nutno

³ Logoterapie je psychoterapeutický směr, sloužící jako jedna z možných prevencí a léčby syndromu vyhoření. Zakladatel logoterapie V. Frankl považoval syndrom vyhoření převážně za ztrátu smyslu života a jeho hodnot. Pomocí logoterapie se hodnoty a smysl života u jedince znova hledají tak, aby odpovídaly osobnosti a stylu jeho života. Pro jedince v posledním stadiu vyhoření může být tato léčba velmi účinná, jelikož se mu zhroutil svět a přišel o smysl svého života (Ulrichová, 2011; Kebza a Šolcová, 2003).

⁴ Daseinanalýza je zaměřena na sebereflexi jedince. Cílem terapie z důvodu vyhoření je pochopení a naplnění vlastní existence, ovládnutí umění „být sám sebou“. Důraz je kladen na individualitu jedince, snahu o jeho pochopení a jeho další vývoj. Stěžejní je, kým je jedinec dnes a kým chce být v budoucnu. Důležitá je jedinečnost a neopakovatelnost individuality pacienta, které se respektují a akcentují (Kebza a Šolcová, 2003).

⁵ Vede klienta k emocionální volitivní zkušenosti, k odpovědnému zacházení se životem a k plnohodnotnému osobní životu, o který při syndromu vyhoření „přišel“, hledá tedy jeho znovunabytí (Ulrichová, 2012).

⁶ Při behaviorální či kognitivně-behaviorální terapii bude jejich účinek zaměřen převážně na dílčí problémy než na podstatu problému (Kebza a Šolcová, 2003).

podotknout, že terapie vyhoření závisí především na pochopení vyhoření, zda je považován za nezávislé onemocnění, jako předběžné fáze deprese nebo jako komorbidita deprese. Osvědčenými přístupy k léčbě jsou také svépomocné skupiny, intervence na pracovišti, meditace, multimodální terapie a transakční analýza. Mohou být použity i psychotropní léky jako antidepresiva a anxiolytika. Užití farmak je však pouze podpůrnou léčbou (Korczak, Wastian a Schneider, 2012; Švingalová, 2006).

Podle výsledků Křivohlavého (1998), které vyplývají ze zkušeností soustavného studia faktorů ovlivňující vznik a rozvoj syndromu vyhoření, je potřeba se při prevenci a léčbě syndromu vyhoření zaměřit převážně na dvě oblasti.

- Individuální oblast týkající se jednotlivců, kteří se mohou stát nebo se již stali oběťmi syndromu vyhoření.
- Oblast negativních vlivů v prostředí, ve kterém se jedinec převážně vyskytuje a pracuje (životní a pracovní podmínky, souhra životních okolností atp.).

Při léčbě tohoto syndromu je důležité otevřeně sdílet své pocity a problémy například s pracovními kolegy, kteří jedinci rozumí a mohou mít obdobné potíže v práci, nebo s rodinou či s přáteli. Pokud syndrom vyhoření vznikl na základě střetu s profesním očekáváním a s profesní realitou, je možné tento nesoulad zmírnit jak jedincem, tak zaměstnavatelem. Intervence ze strany zaměstnavatele může být např. zvýšení participace zaměstnanců na rozhodování v organizaci, vytvoření sociálně citlivého prostředí a zvážení supervize na pracovišti (Kebza a Šolcová, 2003).

Jednou z příčin pro vznik syndromu vyhoření u jedince mohou být jeho predispozice k chování a jednání čili osobnostní vlivy. Léčbou zaměřenou právě na typ osobnosti a organizaci, ve které jedinec pracuje, se zabýval průkopník syndromu vyhoření H. Freudenberger, který spatřoval východisko pro léčbu tohoto syndromu právě ve významu osobnosti jedince. Jak hluboko by léčba měla zasahovat a jak dlouho by měla trvat, záleží na míře příznaků, na osobnosti postiženého a na jeho předchozí výkonnosti. Léčba usiluje převážně o to, aby postižený získal zpět svou identitu a kontrolu nad svým životem (Maroon, 2012).

Z těchto dvou podkapitol jednoznačně vyplývá, že syndromu vyhoření je lépe předcházet než jej následně léčit. Je tedy dobré zaměřit se na prevenci, která z mého pohledu není tak složitá. Žít zdravým životním stylem, mít optimistický pohled na svět, obklopotovat se dobrými lidmi a udržovat s nimi dobré vztahy jsou významnými záchytnými body nejen pro prevenci

syndromu vyhoření, ale pro žití kvalitního života jako celku. U pedagogů, kteří jsou pro své žáky vzorem a měli by být vzorem i pro společnost už z důvodu navýšení vážnosti tohoto povolání, je zdravý životní styl nezbytný. Primárně u pedagogů v mateřské škole jej považují za ještě důležitější, neboť prevence závislostí všeho druhu mají největší efekt právě v předškolním věku. Proto by měl být pedagog silnou, vyváženou a stálou osobností, která dětem předá zdravé návyky a dobrý start do života. O prevenci a celkovém holistickém pojetí zdraví pojednává například Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (Havlíková et al., 2008).

2 Osobnost

Tato kapitola pojednává o teorii osobnosti. Osobnost je rozsáhlý pojem zahrnující v sobě spoustu témat ke studování a popsání. Cílem této kapitoly není popsat osobnost jako celek, ale pouze ve vztahu k našemu výzkumnému šetření. Nejprve vymezím osobnost obecně a poté ve vazbě na pětifaktorový model osobnosti, nazývaný Big Five. Část kapitoly bude věnována rysům a vlastnostem osobnosti. Ty jsou předmětem našeho výzkumného šetření a jsou důležitým faktorem osobnosti.

Hartl (2010) vlastnost uvádí jako nejednotný pojem, kterým se myslí převážně relativně trvalý rys osobnosti ovlivňující chování, prožívání a myšlení. Jelikož dotazník Big Five zkoumá osobnostní rysy, zaměřím se v této kapitole podrobněji i na ně. Ve výzkumném šetření jsem využila pro zkoumání rysů u pedagogů v mateřské škole kratší verzi dotazníku odvozenou z Big Five, a to dotazník „Ten-Item Personality Inventory“ (TIPI), který rovněž popíše v podkapitole 2.5.

2.1 Vymezení pojmu osobnost

Osobnost je termín, který původně vzešel ze slova „persona“. Tak byla označována maska pro boha podsvětí; později stálý typ, charakter či role člověka. Švýcarský lékař a psychoterapeut C. G. Jung označuje personou tvář, masku nebo fasádu, kterou člověk ukazuje světu (Hartl, 2010).

Psychologie je složitý obor s velkým množstvím pohledů z mnoha zorných úhlů a zdůrazňování různých stránek. Proto se dodnes nedospělo k pojetí osobnosti tak, aby s ním všichni souhlasili. Jedním z důvodů je také náročné získávání potřebných poznatků vyhovujícím současným nárokům na vědecký výzkum (Paulík, 2006).

Začátkem 20. století se v psychologii ukázala „*nutnost studovat duševní život člověka jako celek, jako vnitřní uspořádání duševního života, který se vyznačuje určitou organizovaností a funkční jednotou, neprojevuje se jen jako pouhý soubor jednotlivých funkcí (vnímání, myšlení, cítění, chtění)*“. Tehdy byl do psychologie zaveden termín osobnost, který všechny zmíněné oblasti zahrnuje (Nakonečný, 2009, s. 9).

Sillamy (2001) a Geist (2000) zdůrazňují, že na utváření osobnosti mají významnější vliv psychologické podmínky než biologický faktor. Ten ale při utváření osobnosti také nemůžeme

opomenout zejména z toho důvodu, že se osobnost přetváří pod vlivem biologického zrání a osobních zkušeností. Biologickým zráním se myslí věk, puberta, stárnutí, menopauza atd. Osobními zkušenostmi jsou emoční a sociokulturní faktory.

Vágnerová (2010) uvádí, že při běžném hovoru je lidmi, kteří nejsou z psychologického oboru, termín osobnost používán jako označení pro charakteristiku nebo hodnocení určitého člověka. Lidé běžně mluví o ostatních v pojmech sloužících jako osobnostní charakteristiky a používají je pro odhadnutí toho, jak se daný člověk zachová, nebo když přemýšlí o jeho dřívějších činech. Nejčastěji se jedná o vlastnosti, které jsou viditelné či jsou považovány za sociálně žádoucí i nežádoucí. Lidé vnímají, že se různí jedinci v mnoha směrech někomu podobají a jiní se odlišují. Mají tendenci srovnávat, což se projevuje i v odborné literatuře. Blatný (2010) dodává, že pokud hodnotí osobnost laik, zaměří se pouze na projevy, které jsou vidět.

2.2 Definice osobnosti

V odborné psychologické literatuře se vyskytuje definic osobnosti mnoho. Jen v roce 1937 autor G. W. Allport ve svém díle „Personality“ píše o existenci padesáti různých definic osobnosti. Na konci osmdesátých let se počet více než zdvojnásobil a k dnešnímu datu jich je ještě víc (Paulík, 2006).

„Osobností se v psychologii myslí člověk se souborem relativně stálých vlastností, které se projevují ve způsobech jeho chování, prožívání a postoji k životu i k práci. Jedná se o poměrně stálou jednotu charakteru, temperamentu a intelektu“ (Matoušek, 2003, s. 10).

„Osobnost je strukturovaný souhrn vrozených dispozic (dědičnost, konstituce) a získaných dispozic (prostředí, výchova a reakce na tyto vlivy), který určuje vlastní adaptaci jedince na prostředí“ (Sillamy, 2001, s. 142).

„Osobnost je pojmenováním pro ten individuální celek dispozic k psychickým reakcím, který způsobuje, že v téže situaci reagují různí lidé různě právě proto, že ji subjektivně různě zpracovávají a že tyto reakce vykazují určitou jednotu citění, myšlení, vnímání, představ a snah“ (Nakonečný, 2009, s. 10).

„W. Stern zdůrazňuje v definici osobnosti svéráznou jednotu, která stojí nad dílčími částmi a funkcemi a umožňuje k cíli směřující činnost člověka“ (W. Stern, 1924 in Paulík, 2006, s. 5).

Osobností je podle Nakonečného (1995, s. 10) „každý od té doby, kdy jeho psychika začne vykazovat specificky lidskou formu fungování, k čemuž dochází v určité etapě raného dětství“.

Tardy (1964, s. 14) definuje osobnost jako „individuální jednotu člověka, jednotu jeho duševních vlastností a dějů založenou na jednotě těla a utvářenou a projevující se v jeho společenských vztazích“.

Drapela (2008, s. 14) vymezuje osobnost jako „dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby. Výraz chování zahrnuje procesy myšlení, emoce, rozhodování, tělesné činnosti, sociální interakci atd.“.

„Osobnost lze definovat jako dynamický a organizovaný soubor charakteristik, kterými disponuje osoba, která jedinečným způsobem ovlivňuje její poznání, motivaci a chování v různých situacích. Slovo osobnost pochází z latinské *persony*, což znamená maska. Je příznačné, že v divadle starověkého latinsky mluvícího světa nebyla maska použita jako spiknutí za účelem maskování identity postavy, ale spíše jako konvence použitá k reprezentaci nebo typizaci této postavy“ (Shekhar, 2011, s. 5).

2.3 Vlastnosti a rysy osobnosti

Z důvodů různých přístupů ke zkoumání osobnosti není termín *psychická vlastnost* jednoznačně vymezen. Hartl (2010) vlastnost uvádí jako nejednotný pojem, kterým se myslí převážně relativně trvalý rys osobnosti ovlivňující chování, prožívání a myšlení. Psycholog G. W. Allport (1955) dělí vlastnosti na **obecné**, které jsou platné pro osoby v jisté kultuře, a na **zvláštní**, kterými se jedinec odlišuje od ostatních. Autoři Nakonečný (2007), Řičan (2007), Hřebíčková (2011) a Vágnerová (2010, s. 84) uvádí, že termín osobnostní rys a vlastnost znamenají v podstatě totéž. V případě rysu je však zahrnut předpoklad, že se jedná o vlastnost rozvíjející se na základě určité dispozice, což znamená, že je zde předpoklad její větší stability a trvalosti. Každý jedinec má svou skupinu specifických rysů, která ho odlišuje od ostatních a dle které ho můžeme charakterizovat a lépe pochopit jeho osobnost z obecného hlediska i ve vztahu k ostatním jednotlivcům. Hřebíčková (2011) uvádí, že zastánci rysového přístupu stále nejsou jednotní v tom, kolik vlastností nejlépe vystihne osobnost člověka a co rysy vlastně

vyjadřují. Zda jsou to charakteristiky popisující vlastnosti osobnosti, nebo vysvětlují příčiny chování, jednání a prožívání. R. B. Cattell in Paulík (2006) považuje rysy za základní prvky, kterými lze popsat osobnost, protože je lze vypořádat z chování jedince. Dle Seitla (2012) jsou rysy centrální dispozicí osobnosti.

Allport dělí rysy na **vnější** (pozorovatelné) a na **vnitřní** (emoční a kognitivní rysy), ty odvozujeme z vnějších projevů jedince (Blatný, 2010). Vágnerová (2010, s. 84) uvádí, že „*osobnostní rysy tvoří hierarchickou strukturu, jejíž uspořádání je založeno na rozdílné míře obecnosti jednotlivých dimenzí*“. Blatný (2010) popisuje, že dimenzi vymezují její dvě protikladné krajní varianty tzv. bipolární dimenze. Jako příklad uvádí *extraverzi – introverzi*, ale může být i *stabilita – labilita* atd. Mezi kontinuitu těchto „pólů“ lze umístit každého jedince. Většina jedinců se vyskytuje v pásu průměru, nemá tedy pouze extrémně vyhraněné vlastnosti jako „pouze dominantní“. Nejvýše jsou umístěny obecné a široce pojaté rysy s různými dílčími vlastnostmi. Takovým rysem je například *extraverze*, která v sobě zahrnuje i vlastnosti jako *sociabilitu* a *míru aktivity*. Osobnostní rysy lze chápat také **jako předpoklady k určitému způsobu reagování**, protože ovlivňují jedincovo prožívání, přemýšlení i chování. Rysy ovlivňují také hodnocení situace jedincem na kognitivní a emoční úrovni. Působení emočních a kognitivních faktorů na chování může být přímé, nebo nepřímé a může být zprostředkováno různými situacemi. Rysy se projevují podobně i v rozličných situacích a příliš se nemění ani s přibývajícím věkem jedince. Jsou to tedy poměrně **trvalé a stabilní vlastnosti**, které podléhají změně pouze výjimečně (Vágnerová, 2010; Seidl, 2012; Nakonečný, 2009).

Základní rysy osobnosti nejsou vzájemně závislé charakteristiky a jejich soubor tvoří jedincův **typický osobnostní profil**. Chování jedince není závislé pouze na jednom osobnostním rysu, na chování má vliv větší počet dispozic. Jednotlivé složky se uplatňují v různé míře, různým způsobem a navzájem se mohou ovlivňovat. Osobnostní rysy nejsou pouze popisnými charakteristikami osobnosti, ale jsou souborem, od kterého se odvíjí dynamika osobnosti. Již jsem zmínila, že rysy jsou převážně stálé, a tak ovlivňují rozvoj proměnlivých aspektů osobnosti, mezi které můžeme začlenit názory, postoje, hodnoty a ambice, způsob naplnění sociálních rolí i charakter mezilidských vztahů (Vágnerová, 2010; Paulík, 2006). Méně vyhraněné rysy se projeví pouze v určitých extrémních situacích. Za důležité považuji zmínit, že na rozvoj základních osobnostních rysů má vliv sociokulturní prostředí. To je dáno společenskými normami určité země (Hřebíčková, 2011).

Zájem o vymezení psychických osobnostních dimenzí narůstal spolu s celkovým rozvojem psychologie ve 20. století. Ve 20.–30. letech se postupně objevovaly první teoretické

studie, které se pokoušely vymezit základní rysy osobnosti. V 2. polovině 20. stol. se objevily první výsledky, o které se zasadili především G. Allport, R. Cattell a H. Eysenck. Model Big Five vznikl v 80. letech 20. století. Vágnerová (2010, s. 91) uvádí, že se jednalo o „*empiricky odvozené klasifikační systémy, které vyšly z informací získaných studiem adjektiv sloužících k pojmenování různých vlastností a projevů a z dotazníků zaměřených na hodnocení nebo sebehodnocení těchto vlastností.*“ Přístupy ke studiu a k vymezení základních vlastností osobnosti byly u jednotlivých badatelů různé, ale jejich výsledky se většinou shodovaly a potvrdily existenci základních osobnostních dimenzí bipolárního charakteru. Dalším výzkumnou otázkou bylo, kolik základních kategorií by mělo pro důkladnou charakteristiku lidské osobnosti být. To nakonec rozsoudil R. Cattell a stanovil pět základních dimenzí a model Big Five, který popíše v kapitole 2.5 (Vágnerová, 2010).

Osobnostní rysy jsou tvořeny jednotlivými faktory, které lze měřit. Pro jejich zjišťování se používají převážně dotazníky, čehož jsem rovněž využila v této práci. Dotazníky mohou být sebehodnotící, založené na subjektivní výpovědi jedince. V takovém případě respondent hodnotí sám sebe na základě svých znalostí o sobě samém, svých vlastností, tendencemi k určitému chování vyplývajících z jeho osobnostních rysů. Varianty těchto dotazníků jsou různé a je jich velké množství. Mohou být zaměřeny na podrobné posouzení určité vlastnosti, na celkové zhodnocení několika osobnostních rysů, nebo jsou zaměřeny na posouzení celé osobnosti v širším kontextu (Vágnerová, 2010; Paulík, 2006). Pro výzkum jsem zvolila osobnostní dotazník TIPI, vycházející z testu Big Five.

2.4 Pětifaktorový model osobnosti

Big Five je relativně nový popis osobnosti, který vznikl zhruba před 30 lety a vybojoval si v psychologii významné postavení. V České republice vešel ve známost především díky psycholožce Martině Hřebíčkové, která se jím dlouhodobě zabývala a připravila jeho českou verzi včetně příručky a norem s řádnou standardizací a kvalifikovanému systematickému výzkumu, který probíhal v Psychologickém ústavu AV ČR (Říčan, 2010). Vágnerová (2010) považuje Big Five za přijatelný rámec k výkladu osobnosti. Faktory Big Five představují „*základní osobnostní tendence, které se projeví v převažujícím způsobu prožívání, uvažování a chování*“ (Vágnerová, 2010, s. 101). Tyto tendence ovlivňují vnímání a hodnocení dění kolem jedince, postoj ke světu a sobě samému. Můžeme je chápat také jako adaptační dispozice a předpoklady k určité strategii zvládnání různých situací a převážně sociálních nároků. Všechny

faktory Big Five jsou obsáhlé a zahrnují vždy dva podřazené rysy nižšího řádu a šest dílčích specifitějších charakteristik osobnosti (Vágnerová, 2010).

Test Big Five patří mezi testy osobnosti do kategorie vícerozměrné dotazníky. Tyto dotazníky se používají, pokud u jedince chceme změřit dva nebo více osobnostních rysů či zmapovat jeho osobnost v co nejširším možném kontextu (Svoboda, 2010). Bohaté využití našel především v poradenské a klinické psychologii a psychiatrii, behaviorálním lékařství a v psychologii zdraví. Uplatnil se při výběru vhodné profese, v pracovní, podnikové a organizační psychologii, v pedagogické praxi a v pedagogicko-psychologických výzkumech (Hřebíčková, 2011). Model vychází z faktorové analýzy lexika, sloužící k popisu osobnosti. Hřebíčková (1997, s. 7) uvádí, že „*lexikální přístup ke zkoumání osobnosti je založen na předpokladu, že nejpodstatnější individuální odlišnosti jsou zakódovány v jazyce*“. V USA, v Německu a v Holandsku se začaly zkoumat významy přídavných jmen, které se používají k popisu osobnosti. Výzkumů bylo provedeno mnoho. Ačkoliv na sebe výzkumy nebyly vázány, jejich závěry dospěly k těmto pěti ortogonálním faktorům:

- a) Otevřenost vůči zkušenostem nebo Intelekt.
- b) Svědomitost.
- c) Extraverze.
- d) Přívětivost.
- e) Neuroticismus nebo Emocionální stabilita.

Vágnerová (2010) uvádí, že existují studie, které přidávají šestou charakteristiku s názvem *Poctivost*. V české populaci však tento rys nebyl přijat. Zastánci tohoto modelu se shodují, že extraverze – introverze a neuroticismus – emoční stabilita jsou obecně uznávané nejvýznamnější osobnostní dimenze. „*Obě mají temperamentový základ, ze kterého se rozvíjejí a který předurčuje pro ně charakteristickou tendenci k určitému způsobu reagování*“ (Vágnerová, 2010, s. 91).

Na základě modelu Big Five bylo vytvořeno několik dalších osobnostních dotazníků. Využívají se ve výzkumných studiích a pro diagnostiku vlastností osobnosti. Například americký dotazník NEO-PI (NEO Personality Inventory) v roce 1985 vytvořený autory P. Costa a R. McCrae. Dalšími dotazníky jsou NEO-PI-R (Revised NEO Personality Inventory) a NEO-FFI (NEO Five-Factor Inventory) z roku 1992. V NEO pětifaktorovém dotazníku musí klient vyplnit 60 položek zjišťujících úroveň jeho základních osobnostních rysů zahrnutých v Big Five. Klient má pro své odpovědi pětibodovou stupnici, na které značí míru výstižnosti různých

tvrzení. Tyto metody byly přeloženy do mnoha různých jazyků a využívají se k výzkumným účelům i v oblasti klinické praxe. U nás je do češtiny přeložila a upravila Hřebíčková spolu s Urbánkem. Autoři Hendriks, Hofstee, De Raada a Angleitner v roce 1995 uvedli holandský dotazník FFPI (Five Factor Personality Inventory), jeho verze však obsahuje 100 položek a je časově náročný. Italská verze dotazníku s názvem Big Five Questionnaire (BFQ) obsahuje 132 otázek, které jsou ještě dále děleny na dimenze a subškály (Svoboda, 2010; Vágnerová, 2010; Hřebíčková, 2011).

Lexikální přístup

Lexikální analýzy se zabývají uspořádáním struktur osobnostně relevantních přídavných jmen. Hřebíčková (2011) dodává, že k přídavným jménům, která byla vybírána ze sedmisvazkového Slovníku spisovné češtiny pro popis osobnosti, byly analyzovány i další slovní druhy, a to atributní i typová podstatná jména a slovesa. Ve všech lexikální studiích se jako první utváří co nejobsáhlejší seznam vlastností osobnosti, tedy přídavných jmen odlišujících chování a prožívání jedince od ostatních. Přídavná jména jsou vypsána ze slovníku příslušného jazyka sestaveného generacemi lexikografů a obsahující kodifikovanou formu jazyka. Seznam je poté redukován v tomto případě podle německého klasifikačního systému, který obsahuje pět hlavních kategorií (dispozice, prožívání a chování, společenské a sociální aspekty, charakteristika zevnějšku a neobvyklé pojmy) a 13 podkategorií. Redukce probíhá z důvodu odlišení trvalých vlastností osobnosti, tzv. dispozic (cílevědomý) od nežádoucích přídavných jmen, která popisují pouze: dočasný stav jedince (smutný), tělesné symptomy (unavený), aktivity (běhající), postoje a světový názor (prozápadni), anatomii a zevnějšek (otylý), odborné a metaforické termíny (vykutálený), role a sociální vlivy (přitažlivý) a hodnotící přídavná jména (zlý). Rysy (dispozice) je nutné odlišit od ostatních vlastností. To se provádí dvěma postupy. První postup je klasifikační systém s přesně vymezenými a vzájemně rozlišenými kategoriemi, nebo se vlastnosti redukují na základě hodnocení jejich osobnostní relevance. Do obou postupů jsou zapojeni nezávislí posuzovatelé, kteří vyberou několik set rysů. Nyní je na řadě další redukce prostřednictvím faktorové analýzy za účelem zjištění, zda vybrané rysy tvoří jednodušší strukturu. Seznam s několika sty přídavnými jmény se předloží několika stům osob, které na číselné stupnici zaznamenají, do jaké míry je daný rys vystihuje. Z výsledků poté faktorová analýza redukuje proměnné, což jsou v tomto případě rysy vyjádřené přídavnými jmény tím způsobem, že se rysy sloučí do konkrétního počtu faktorů. Nejdůležitější dimenze odvozené tímto způsobem tvoří pětifaktorovou strukturu popisu

osobnosti (Hřebíčková, 2011; Hřebíčková, 1997; Blatný, 2010; Hartl, 2010). Pojmenování „Big Five“ pro pět faktorů osobnosti zavedl v roce 1981 L. R. Goldberg. Pro snadnější zapamatování, tedy mnemotechnickou pomůcku navrhnou McCrae a John (1992) název OCEAN, který značí v angličtině první písmena jednotlivých faktorů Big Five:

- O – Open to experience (otevřenost ke zkušenostem)

- C – Conscientiousness (svědomitost)

- E – Extraversion (extraverze)

- A – Agreeableness (přívětivost, svědomitost)

- N – Neuroticism (neuroticismus).

Pořadí písmen vyvolává dojem, že jednotlivé faktory jsou si rovny. To však lexikální výzkumy nepotvrzují. Norman (1963) seřadil a označil římskými číslicemi jednotlivé faktory podle jejich robustnosti (I) *extraverze*, (II) *přívětivost*, (III) *svědomitost*, (IV) *emocionální stabilita*, (V) *kultura* (Hřebíčková, 2011; Hřebíčková, 1997; Blatný, 2010; Hartl, 2010). Pro lepší představu, pochopení a popis lexikálního výzkumu vlastností osobnosti přikládám schéma 1.

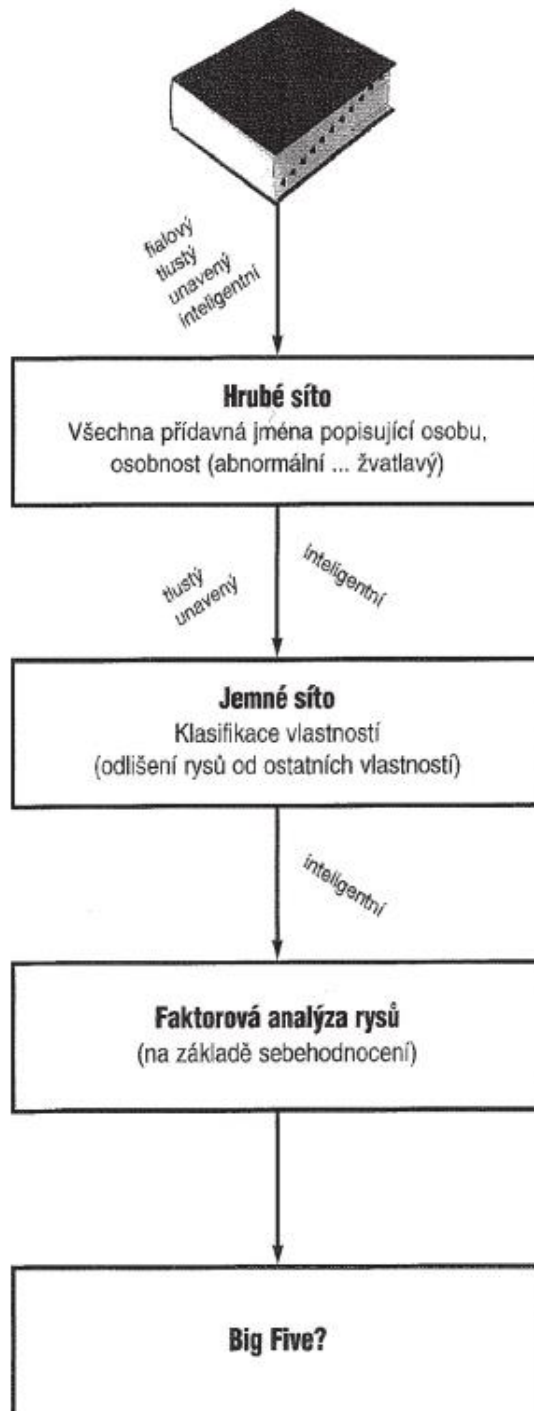


Schéma 1

Zdroj: Hřebíčková, 2011, s. 14

Z lexikální analýzy vyplynulo těchto pět faktorů. Každý z faktorů je definován rysy (resp. subškálami) a pozitivním i negativním nábojem, který níže popíši (Říčan, 2010).

Extraverze/živost (I)

Pro tento faktor jsou na **pozitivním pólu** výstižná tato přídavná jména popisující **povídavost** (řečný, hovorný, mluvný); **aktivitu** (energický, průbojný, aktivní); **společenskost** (společenský, otevřen); **extraverze** (povídavost a synonyma tohoto adjektiva). **Negativní pól** vystihují antonyma výše zmíněných vlastností osobnosti. **Málomluvnost** (tichý, málomluvný, nemluvný), **pasivita** (nerázný, neprůbojný); **nespolečenskost** (uzavřený, samotářský, plachý); **introverze** (nespolečenskost, uzavřenost). Vypsaná přídavná jména charakterizující povídavost a málomluvnost mají v tomto faktoru vysoký faktorový náboj, z čehož lze odvodit, že se jedná o jeho nejvýznamnější charakteristiky (Hřebíčková, 2011). Jedinci s vysokým nábojem pro extraverzi se vyznačují přátelskostí, družností, vyhledávají společnost a mají radost z kontaktu. Projevují se také dominantním prosazováním, které může vzejít až v panovačnost. Jsou aktivní, oplývají optimismem a energií, žijí v rychlém tempu, vyhledávají zážitky a vzrušující smyslové podněty (Svoboda, 2010; Vágnerová, 2010).

Přívětivost (II)

Mezi **pozitivní pól** vyjadřující charakteristiku tohoto faktoru patří altruismus, péče a emoční podpora, což vyjadřují přídavná jména jako dobrosrdečný, snášenlivý, přívětivý, poctivý, mravný a charakterní. Poslední tři přídavná jména jsou charakteristika popisující morálku. **Negativní pól** tohoto faktoru vyjadřují vlastnosti jako nepřátelství, lhostejnost, nevraživost a žárlivost. Patří sem i charakteristiky vyjadřující **ovládání druhých** (panovačný, despotický, autoritářský); vlastnosti zobecňující **agresivní projevy** (útočný, agresivní, násilnický) a slova rozpínavý, expanzivní, výbojný, která vyjadřují přílišnou dravost a prosazování se na úkor druhých (Hřebíčková, 1997; Hřebíčková 2011).

Svědomitost (III)

Tento nejrobustnější faktor vyjadřuje vztah k práci a uvědomování si povinností nebo právě naopak její odmítání a nedůslednost. **Pozitivní pól** vyjadřují slova jako pilný, pracovitý a usilovný. **Negativní pól** vyjadřují slova lenošný, nesvědomitý, chaotický, impulzivní, nepozorný a vstupují do něj i slova vyjadřující emocionální labilitu (nestabilní, nestálý, nejistý). Jedinci s vysokými hodnotami pro tento faktor mají sklony k neustálé připravenosti a k efektivnímu řešení úkolů, mají smysl pro pořádek a umí postupovat organizovaně a metodicky, promýšlejí věci dopředu; jsou vytrvalí a odolní vůči rušivým vlivům (Hřebíčková, 2001; Říčan, 2010; Honzák, 2015).

Neuroticismus (labilita) (IV)

Pozitivní pól tohoto faktoru vystihují dvě hlavní dimenze: **vyrovnanost** (klidný, vyrovnaný) a **sebedůvěra** (sebejistý, sebevědomý, sebedůvěřivý). Mezi pozitivní pól patří jednoznačně i emocionální stabilita, kterou vystihují vlastnosti jako: klidný, vyrovnaný, sebejistý. **Negativní pól** vystihují přídavná jména označující prudké negativní emocionální reagování s pozorovatelnými projevy jako: popudlivý, zlostný nebo vznětlivý. Dalšími vlastnostmi jsou například neklid, úzkost a náladovost. K negativnímu pólu patří emocionální labilita vyznačující se těmito vlastnostmi: neklidný, labilní a nervní. Hřebíčková (2011) uvádí, že mimo výše vypsané vlastnosti do tohoto faktoru vstupují přídavná jména s vyšším faktorovým nábojem ve faktoru **intelekt** vyznačující se vlastnostmi jako nadaný, bystrý, talentovaný. Spíše neurotický jedinec se vyznačuje sklony k obavám a strachu z toho, jak vše dopadne; sklony k hněvu, nepřátelství a zatrpklosti; prožívá deprese, smutek a zoufalství; snáze podléhá pokušením a je psychicky zranitelný (Hřebíčková, 2011; Říčan, 2010).

Otevřenost vůči zkušenostem; Intelekt (V)

Tento faktor zjišťuje aktivní vyhledávání nových zážitků, toleranci k neznámému a jeho zkoumání. Dimenze tvořící **pozitivní pól** jsou **přirozená inteligence** (chytrý, inteligentní, bystrý), **vzdělanost** (studovaný, učený, vzdělaný), **tvořivost** (koumavý, nápaditý, důvtipný) a **talent** (nadaný, talentovaný, schopný). Dimenze pro **negativní pól** jsou **omezenost** (příhloupý, neinteligentní, omezený), **nevzdělanost** (nevzdělaný, analfabetický, neučenlivý) a **netalentovanost** (nenadaný, netalentovaný). Jedinec s vysokým skóre pro tento faktor se

vyznačuje vytvářením rozmanitého interního světa, představivostí a fantazií; má estetický cit, smysl pro umění; je schopný uvědomit si jak kladné, tak záporné city u sebe i u ostatních; nemá rád stereotyp a vítá nové činnosti; je otevřený nezvyklým myšlenkám (Hřebíčková, 1997; Říčan, 2010).

Podle osobnostních vlastností se odvíjí i míra úspěchů v různých životních rolích i situacích. Proto je dobré znát svůj specifický profil osobnostních rysů, jelikož představuje dobrý základ pro predikci možného způsobu emočního prožívání, chování, uvažování, hodnocení situací, zaujímání určitých postojů a způsobu chování. Poněvadž se jedná o široce pojaté charakteristiky, které obsahují několik dílčích aspektů, je důležité brát zřetel na každý z nich. Uvědomit si, že pokud je někdo extravert, může jít o jedince, který touto vlastností bude udržovat dobré vztahy v kolektivu, nebo bude převážně dominantní a soutěživý, což rozhodně kolektiv nesdruží (Vágnerová, 2010).

2.5 Dotazník TIPI

Dotazník Ten Item Personality Inventory, zkráceně TIPI, uvedli v roce 2003 jeho tvůrci Gosling, Rentfrow a Swann. Představuje zkrácenou verzi dotazníku Big Five, což bylo také účelem k jeho vytvoření. Používá se tedy tam, kde z časových důvodů není možné použít dotazník Big Five (Ehrhart, Roesch, Chung-Herrera, Nadler a Bradshaw, ©2009). Dotazník Big Five zahrnuje 60 položek a jeho vyplnění zabere velké množství času. Naproti tomu dotazník TIPI obsahuje pouze 10 položek a každá z nich je hodnocena na 7bodové škále. 1 znamená silně nesouhlasím až po 7 – rozhodně souhlasím. Vyplnění tohoto dotazníku zabere zhruba 1 minutu času, což je oproti dotazníku Big Five velká časová úspora, a proto jsem jej zvolila do praktické části. Spolehlivost a přesnost měření tímto kratším osobnostním dotazníkem byla již testována v mnoha studiích a dotazník se potvrdil jako spolehlivý. Potvrzují to například tyto zahraniční studie (Gosling, Rentfrow a Swann, 2003; Furnham, 2008; Donnellan, Oswald, Baird a Lucas, 2006; Ehratz et al., 2009).

3 Učitelé v prostředí mateřské školy

V této kapitole se okrajově věnuji tradiční mateřské škole a mateřské škole v programu Začít spolu. U mateřské školy Začít spolu popíši její filozofii. Zaměřím se na podstatné rozdíly mezi těmito školami, o kterých se domnívám, že mohou mít vliv na syndrom vyhoření. Do této kapitoly jsem také zahrнула učitelku v mateřské škole a syndrom vyhoření ve vztahu pouze k předškolním pedagogům.

Vzdělávání dětí předškolního věku, tedy věku od dvou do šesti let poskytují mateřské školy. Do roku 1989 vzdělávaly všechny mateřské školy stejnou filozofií a stejným způsobem. Rodiče neměli na výběr, do jaké mateřské školy své dítě umístí, natož aby si pak zvolili filozofii mateřské školy, se kterou souzní. Dnes již takovou možnost mají, i když v České republice stále převažují tradiční mateřské školy. Síť alternativních mateřských škol se rozrůstá včetně základních alternativních škol, kde děti mohou ve vzdělávání pokračovat. Alternativních vzdělávacích směrů je několik a mezi nejznámější patří Montessori školy, Waldorfské školy, Lesní školy, Daltonské školy, školy s programem Kurikulum podpory zdraví a školy Začít spolu (Kořátková, 2014).

V České republice nebylo vzdělávání v mateřských školách povinné. To se změnilo novelizací Školského zákona č. 561/2004, kdy vešlo v platnost od 1. 1. 2017, že pro děti od jejich 5. roku života do doby nástupu na základní školu, je docházka do mateřské školy povinná (RVP PV, 2018). Rodiče stále mají možnost dítě vzdělávat doma a nahlásit mateřské škole domácí vzdělávání. Dítě se pak do mateřské školy dostaví pouze na přezkoušení. Pokud se zdá učitelce vše v pořádku, rodičům je umožněno pokračovat v domácím vzdělávání. Tento systém považuji za poněkud nedomyšlený, neboť je jasné, že dítě předškolního věku se bude chovat jinak doma než v pro něj neznámém prostředí mateřské školy, navíc před lidmi, které vidí prvně. Je poté na učitelce či ředitelce, jak dítě odhadne nebo posoudí. Pomoci jim může například portfolio dítěte nebo výpovědi rodičů.

Všechny školy včetně alternativních se v České republice řídí Školským zákonem č. 561/2004 Sb., který je nadřazen všem právním normám. Mateřské školy se dále řídí vyhláškou 14/2005 o mateřských školách a Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, dále jen (RVP PV). Tento program stanovuje všeobecné cíle, délku, formy, principy, podmínky a obsah vzdělávání a je pro mateřské školy závazný (Svobodová a kol., 2010). Z RVP PV si každá škola tvoří svůj školní vzdělávací program, dále jen (ŠVP) a z ŠVP si může, ale nemusí každá třída tvořit svůj třídní vzdělávací program (Svobodová, 2010). Z toho

plyne, že mateřské školy mají oproti minulému režimu dostatek volnosti a mohou dosahovat cílů vzdělávání plynoucích z RVP PV všemožnými cestami, což považují za velmi přínosné a podstatné. Každá učitelka si tak může najít to své, v čem se cítí dobře a jak předá dětem poznatky o světě a jakou formou je bude vzdělávat a rozvíjet.

Stručně jsem shrnula právní rámec mateřských škol, což jsem považovala za nezbytný úvod k mateřským školám. Ve dvou následujících podkapitolách představím rozdíly mezi tradiční mateřskou školou a vzdělávacím programem Začít spolu, u kterého zmíním i jeho filozofii a principy, protože se domnívám, že jej nemusí všichni znát.

3.1 Vzdělávací program Začít spolu

Hlavní myšlenkou vzdělávacího programu Začít spolu, dále jen (ZS), který se mezinárodně nazývá Step by Step, je zažít výchovu a vzdělávání s demokratickými principy. Je zaštitěn mezinárodní asociací ISSA, která je nevládní členskou organizací, založenou pro podporu demokratických principů a zapojení rodičů do komunity a do vzdělávání předškolních dětí a dětí mladšího školního věku. Program ZS se u nás realizuje s povolením MŠMT od roku 1994 až doposud. Protože vznikl v USA, musel se adaptovat na české podmínky a tradice, což mu ale nebrání v jeho podstatě a smyslu, jelikož se dokáže přizpůsobit podmínkám, kultuře, zvykům a tradicím kterékoliv země, ve které je realizován. Jeho obsahovou náplní je zejména umožnění systémové spolupráce učitelů s rodiči a dalšími mimoškolními subjekty na výchově a vzdělávání komunitního charakteru (Gardošová, Dujková a kol., 2003; Bečvářová, 2003; Koťátková, 2008; Šmelová, 2018).

Program vychází z teorií M. Montessori a filosofie R. Emilia zdůrazňující význam fyzického vlivu prostředí na dítě (Rankin, 2004 in Vallin, 2020). Dále se inspiruje teoriemi J. Piageta a L. S. Vygotského, kteří napomáhají porozumění kategorizaci učení. Vychází také z E. Eriksona zprostředkujícího psychosociální vývoj a dále z osobnostního přístupu k dítěti. „*Buduje v dětech základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka, který se bude vyrovnávat s nároky a problémy 21. století. Uznává, oceňuje a podněcuje vývoj charakteristických rysů osobnosti potřebných pro rychle se měnící dobu*“ (Gardošová, Dujková a kol., 2003, s. 11–12). Rysy je myšleno především: umět přijmout změnu a aktivně se s ní vyrovnat, kriticky myslet a být si vědom následků svého jednání, tedy nést odpovědnost, být tvůrčí, umět rozpoznat problém a řešit jej, mít zájem o dění ve třídě, obci a zemi, kde žijeme.

Program usiluje o to, aby se děti i mimo školu aktivně zajímaly o učení, uměly se učit efektivně, učení jim přinášelo potěšení, dávalo smysl a neměly ho spojené se stresem (Kořátková, 2008).

Východiska programu ZS jsou „*humanistické pojetí, demokratické principy ve vzdělávání a osobnostně rozvíjející model ve výchově a vzdělávání, opírající se o konstruktivismus⁷ a další soudobé teorie vývoje a učení předškolního dítěte*“ (Gardošová a Dujková, 2003, s. 11). Vzdělávání se odehrává v duchu individualizace, tematickém plánování a v kooperativním učení, kde se promítají zmíněná východiska tohoto programu. Osobnostně rozvíjející model inspirovaný C. Rogersem zdůrazňuje rozvoj možností a vlastní potenciál dětí. Věří, že se děti nejlépe vyvíjejí, pokud se zcela věnují své činnosti a nejsou při ní rušeny. Dítě je ve výchovně-vzdělávacím procesu plně podporováno, což je založeno na porozumění, bezpodmínečném přijetí, uznání a empatickém naslouchání. To, jak se dítě v MŠ cítí, má pro vzdělávání nesmírně důležitý význam, proto se v programu ZS klade důraz na úctu, respekt, důvěru, orientaci na vnitřní aktivitu dítěte, tvořivé síly, vlastní prožitky a zkušenosti. Tento přístup se zaměřuje na vztah k dítěti, jeho rodině, vztah MŠ k počátečnímu vzdělávání, hře i učení, tvořivosti a samostatnosti, alternativnosti a individualizaci (Gardošová, Dujková a kol., 2003; Kolláriková a Pupala, 2010). Nedílnou součástí podporujícího prostředí je atmosféra prostředí, na které se podílí zejména pedagog. Pedagog je dítěti v tomto typu mateřské školy spíše partnerem, průvodcem a respektujícím pomocníkem na cestě k jeho poznávání a respektuje individualitu každého dítěte. Není zárukou předání hotových a pravdivých informací, ale zárukou metody, kterou děti informace dostanou. Stojí na něm sestavení plánu vyučování, promyšlení jeho základních fází a přípravy techniky vedení dětí (Kořátková, 2008).

Výchovně-vzdělávací proces ovlivňuje celou osobnost dítěte. Program ZS využívá především prožitkové a integrované učení, kooperativní činnosti a učení se ze života pro život. Konstruktivismus, na který klade program ZS velký důraz při vzdělávání, vychází ze skupinových procesů učení a rozvíjí schopnost sebepoznání a sebehodnocení. Konstruktivismus v učení se skládá ze tří fází. První fází je *evokace*, kdy pedagog sdělí téma a o tomto tématu se shromáždí všechny dosavadní poznatky dětí. Druhou fází je *ukotvení*, kde se poznatky prohlubují na základě činností. Třetí fází je *reflexe*, při které si děti znova uvědomí

⁷ Konstruktivní pedagogika je založena na reálném učení čili škole života, která představuje nejpřirozenější charakteristiku výchovy a vzdělávání (Gardošová, Dujková a kol., 2003).

a připomenou poznatky o probíraném tématu (Gardošová, Dujková a kol., 2003, Kolláriková a Pupala, 2010).

Program ZS usiluje o dosažení co nejvyššího stupně samostatnosti u dětí a individuální získávání kompetencí, které budou schopny využívat v dalším životě a vzdělávání. Styl učení, který dítěti nejvíce vyhovuje a je tak pro něj nejefektivnější, je plně respektován všemi pedagogy. Pro dosažení tohoto cíle jsou využívány různé organizační formy a metody práce. Organizační formy jsou děleny podle třech hledisek a těmi jsou prostředí, uspořádání dětí při jednotlivých činnostech a rozvržení rolí mezi pedagogy a dětmi (Koťátková, 2008; Gardošová, Dujková a kol., 2003).

Prostředí je v MŠ ZS odlišné od tradičních MŠ. Je členěno na několik center aktivit. Základní centra aktivit jsou pevně dána, ale není vyloučeno zřídit další. Tato centra jsou bohatě vybavena materiály tak, aby prostředí bylo co nejvíce podnětné a vystihovalo realitu (přírodní materiály, psací stroje, opravdové suroviny v centru domácnosti, ...). Pravidlem je nepřenášet pomůcky z jednoho centra do dalších. Prostřednictvím těchto center má dítě možnost volby a je tak podporován zdravý zájem o učení i kooperaci s ostatními (Koťátková, 2008; Gardošová, Dujková a kol., 2003).

Uspořádání dětí při jednotlivých činnostech. Pedagogové v ZS plánují uspořádání dětí při činnostech tak, aby byla všechna uspořádání v rovnováze a žádné nepřevažovalo. Uspořádání může být frontální, skupinové nebo individuální. Nabízeny jsou formy kooperativního učení, prožitkového učení, integrované učení hrou a činnostmi či vzájemné učení dětí (Vallin, 2020; Gardošová, Dujková a kol., 2003).

Rozdělení rolí mezi pedagogy a dětmi. V programu ZS převládají volnější formy práce nad řízenými činnostmi. Ve třídě jsou dána pravidla, ale pedagog se snaží usměrňovat děti především tím, že je pro ně sám vzorem. Usiluje o to, aby „*sebekázeň byla dětmi přijímána jako jejich individuální odpovědnost*“ (Gardošová, Dujková a kol., 2003, s. 16).

Na dítě má největší vliv jeho rodina, což program ZS spolu respektuje a podporuje. Právě z tohoto důvodu je rodičům umožněno kdykoliv se dostavit do mateřské školy a zapojit se s dětmi do činností i během běžného dne. Rodiče mohou spolupracovat s učiteli a doprovázet své dítě. Mají možnost být smluvně zaměstnáni jako asistenti pedagoga a jsou povzbuzováni k dobrovolné práci (Koťátková, 2008; Gardošová, Dujková a kol., 2003; Vallin, 2020).

Z popisu MŠ v programu Začít spolu vyplývá, že se tradiční MŠ již přibližuje principům MŠ Začít spolu. Domnívám se, že k tomu přispělo přes třicet let prožitých v demokracii, která umožnila volnější vzdělávání především s důrazem na osobnostní přístup k dítěti, demokratické pojetí vzdělávání a individualizaci. Učitelky mateřských škol měly nově možnost vysokoškolského vzdělávání, což jim rozšířilo a doplnilo poznatky z psychologie a pedagogiky. Jako první otevřela obor „Učitelství pro mateřské školy“ Pedagogická fakulta UK v Praze. V návaznosti na to se tento obor začal otevírat téměř na všech pedagogických fakultách ve formě bakalářského studia (Rýdl a Šmelová, 2015). I přesto spatřuji v programu ZS a v tradiční mateřské škole určité odlišnosti, o kterých se domnívám, že mohou mít vliv na rozvoj syndromu vyhoření. Tyto rozdíly nyní popíši.

Rozdíly mezi MŠ tradiční a MŠ Začít spolu

Jedním z hlavních rozdílů, který je velmi přínosný pro děti, ale vysoce náročný pro učitelku kvůli jeho přípravě, představují zmíněná centra aktivit. Centra aktivit by měla být každý den jiná a s jinou obsahovou náplní. Naplánovat na každý den odlišná centra aktivit je časově náročné a samotná příprava center zabere více času než jedna řízená činnost v tradiční MŠ, která bývá zpravidla stejná pro všechny děti. Centra by se měla vyváženě střídat, aby nedocházelo k monotónní nabídce. Stejně jako musí učitelky plánovat na každý den centra aktivit, musí být naplánovaný i ranní úkol, který dítě plní při vstupu do třídy s rodičem (Vallin, 2020; Gardošová, Dujková a kol., 2003).

Další rozdíl spatřuji ve způsobu diagnostiky dětí, ke kterému MŠ ZS využívá převážně Oregonskou hodnotící metodu (dále jen OM). Tato metoda dostává do popředí na rozdíl od ostatních metod herní schopnosti, sociální, osobnostní a emocionální vývoj, interpersonální dovednosti, schopnost řešení problémů, kooperaci atd. OM se v MŠ využívá ve zkrácené verzi, tj. 35 položek hodnotících deset oblastí vývoje dítěte. Hodnocení se provádí na začátku školního roku, kdy na základě výsledků diagnostiky sestaví učitelka spolu s rodičem individuální plán s cíli, předpoklady a záměry pro dítě. Další diagnostika proběhne v pololetí pro kontrolu a na konci roku pro zjištění, jak si dítě vede (Gardošová, Dujková a kol., 2003; Saifer, 1993; Vallin, 2020). Oregonskou metodu považuji za velmi přínosnou a dobře zpracovanou diagnostiku, zároveň je však časově velmi náročná na kvalitní zpracování a vyžaduje od učitelky velmi dobrou znalost dítěte.

Tradiční MŠ si může zvolit, zda bude vzdělávání dětí probíhat v heterogenních, nebo v homogenních třídách. Program ZS má zřízeny pouze třídy heterogenní, to pro učitelku představuje naplánovat a realizovat výchovně-vzdělávací činnosti pro děti ve věku od dvou do šesti let (Kofářková, 2014; Gardošová, Dujková a kol., 2003). Plánování a realizace výchovně-vzdělávacího programu představuje větší námahu, protože učitelka musí přemýšlet nad programem vhodným pro rozsáhlou věkovou skupinu, která má svá specifika.

Neobvyklé a v tradiční mateřské škole zatím nevídané je velmi úzká spolupráce rodiny, komunity a školy.⁸ Rodiče mají do MŠ téměř volný přístup kdykoliv během dne, jsou však seznámeni s pravidly, která musí dodržovat. Rodiče spolu s učitelkami plánují a hodnotí vzdělávací cíle svých dětí včetně postupů, kterými jich dosáhnou. Učitelky vymýšlí strategie pro rodiny, které se nechtějí podílet na dění v MŠ, nebo se podílí pouze formálně, a pokud to jde, aktivitám spjatými s MŠ se vyhnou. Tyto strategie se týkají sblížení a větší ochotě ke spolupráci rodiny s MŠ (Gardošová, Dujková a kol., 2003; Vallin, 2020). Pokud se rodiče nebo člen komunity rozhodne strávit část dne v MŠ a oznámí to předem, měla by pro něj učitelka připravit program nebo úkoly, kterým se může věnovat či s čím může dětem pomoci (Vallin, 2020). Domnívám se, že častá a delší časová přítomnost rodičů ve třídách stejně jako neustálé vymýšlení forem, jak zapojit rodiny do dění v MŠ, může být pro učitelky stresující a namáhavé. Zároveň však může rodič respektující dohodnutá pravidla učitelce zpříjemnit den a pomoci.

V programu ZS se využívá týmového plánování, na kterém se podílí celý učitelský sbor, a probírají se zájmy a potřeby dětí, které se promítnou v projektech. Učitelky, asistenti pedagoga i rodiče si mezi sebou rozdělují dílčí úlohy. Domluví se na tom, kdo co zajistí, nachystá, přinese, kdo půjde s dětmi na určitou akci (Vallin, 2020; Gardošová, Dujková a kol., 2003). Toto plánování udržuje dobré a čisté vztahy v týmu, protože je zde prostor pro společné sdílení a řešení problémů, možnost nahlédnutí různými pohledy na problém spojený např. s určitými dětmi ve třídě. Zároveň však obnáší časovou investici, což každému nemusí být příjemné.

Posledním rozdílem, o kterém se domnívám, že může mít vliv na syndrom vyhoření, je vzdělávání učitelek v programu ZS. Všechny učitelky v programu ZS musí absolvovat minimálně 40hodinový základní kurz ZS. Tento kurz nabízí celkový vhled do programu,

⁸ Podle Kofářkové (2008), Svobodové (2010) a Vallin (2020) může být „odmítání“ spolupráce ze strany rodiny způsobeno tím, že se rodiče v prostředí MŠ necítí dobře. Jedná se o generaci, která chodila do MŠ v době totality v ČSR. Vztah pedagog vs. rodič byl velmi formální. Rodiče tedy nevědí, jak se vůči pedagogům chovat, a mohou se cítit pod „drobnohledem“ skrze výchovné působení na děti.

praktické workshopy a podporu zkušených kolegů z praxe. ISSA nabízí učitelkám pracujícím v tomto programu několik forem podpory pro sdílení zkušeností mezi ostatními učitelkami, neustálé vzdělávání v různých oblastech, možnost absolvování kurzu ZS pro pokročilé, pravidelná tematická setkávání a individuální telefonické konzultace s metodičkami programu ZS, mentoring za účelem rozvíjení pedagogických kompetencí a v oblastech, které si učitelka sama zvolí, možnost zahraničních a tuzemských stáží pro inspiraci, motivaci a reflexi pozorované praxe a supervize na zakázku dle požadavků a potřeb zadavatele. Novinkou je reflektivní technika Wanda umožňující řešit problém v MŠ za pomoci facilitátora. V rámci Wandy proběhne sezení o pěti fázích s přesně danou strukturou trvající okolo 2 hodin. V rámci školního roku je doporučováno 8–10 Wanda setkání. Pro efektivitu sezení je důležité, aby se účastníci shodli na konkrétní pedagogické situaci, kterou chtějí řešit (Step by Step, ©2020).

Tyto možnosti shledávám jako velmi účinný nástroj k omezení vzniku syndromu vyhoření. Učitelky v programu ZS mají mnoho možností, se kterými jsou seznámeny a mohou je plně využívat. Pomocí této podpory vědí, jak efektivně řešit problémy, jak zabránit jejich vzniku nebo je utnout hned v počátcích. Zároveň mohou pravidelně sdílet své postřehy, inspiraci a trápení s ostatními, což výrazně pomáhá při snížení stresu. Možnost neustálého vzdělávání, inspirace i v zahraničí a aktivní spolupráce s komunitou může dle mého názoru výrazně snížit riziko vzniku syndromu vyhoření.

3.2 Učitelka v mateřské škole

Z důvodu feminizace v českém školství⁹ budu nazývat učitele převážně v ženském rodě, tedy „učitelka“, i když si uvědomuji, že toto povolání vykonávají i muži. Učitelka v MŠ se musí řídit aktuálně platnou legislativou v souladu s funkcemi v MŠ, což jí stanovuje zákon 563/2004 o pedagogických pracovnících. Dále musí při své práci respektovat požadavky RVP PV. Ve zmíněném zákonu stojí, že pedagogický pracovník vykonává přímou pedagogickou práci. V kategorii pedagogických pracovníků je i učitel (Šmelová, 2018). Učitel je dle pedagogického slovníku „profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 261).

⁹ Na problematiku feminizace v českém školství odkazuje např. Sysylová a Najvarová (2012).

3.2.1 Osobnost učitelky v MŠ

Osobnost učitelky je třeba chápat jako obecný model osobnosti jedince, který se vyznačuje především psychickou determinací (Dytrtová a Krhutová, 2009; Kohoutek, 1996). Nezbytná je také pedagogická způsobilost, která požaduje znalosti a dovednosti získané z přípravného vzdělávání. Právě zde se učitelka setkává s prvními zkušenostmi v pedagogické praxi, které mají významný vliv na utváření její osobnosti. Prostředí, se kterým se v rámci svých praxí setká, může zásadně ovlivnit její postoj, dovednosti i znalosti. Významnou roli má tak cvičný učitel, který může být pro budoucí učitelku motivující, nebo demotivující. Z tohoto důvodu je potřeba zkvalitnit a připravit cvičné učitele na jejich roli (Syslová, 2017; Dytrtová a Krhutová, 2009). Učitelka dnešní doby musí být dle Vašutové (2007) silnou osobností, vysoce kvalifikovanou odbornicí v profesně pedagogické a předmětové oblasti, která se musí snažit o uznání statusu experta na výchovu a vzdělávání. Pro osobnost učitelky jsou stěžejní následující složky, kterých si lze všimnout v akčním prostředí (škola, výchovně-vzdělávací proces):

- **psychická odolnost** – rezistence vůči dezintegrujícím vlivům, vzhled do podstaty a povahy problémových situací (odpovídající inteligenční úroveň, kreativita, operativní myšlení);
- **adaptibilita a adjustibilita** – umění najít alternativní řešení, psychická flexibilita;
- **schopnost osvojit si nové poznatky** – učit se, schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity;
- **sociální empatie a komunikativnost** (Mikšík, 2007 in Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 15).

Dytrtová a Krhutová (2009) se shodují spolu s Kosovou (2002), že pedagog je profesně úspěšný pouze tehdy, když je osobností kladoucí důraz na sebepoznání, objevování vlastních hodnot a vlastního učitelského stylu vyučování. Z toho vyplývá důležitost zaměřit se na tuto sebereflexi již na školách, které připravují budoucí pedagogy na rozvoj sociálních vztahů a komunikace, na využívání aktivizujících a sebepoznávacích metod ve výuce. Šmelová (2018) považuje za moderního pedagoga toho, který pracuje s dětmi podle požadavků současného kurikula (RVP PV) a bere ohled na možnosti a potřeby jednotlivých dětí.

Profesní osobnost učitelky je determinovaná jak její vlastní snahou o to být učitelkou, tak přípravou na profesi včetně všech pedagogických zkušeností. Z toho plyne, že význam pro utváření osobnosti pedagoga má pregraduální i postgraduální příprava. Osobnost se neustále

vyvíjí a pokud pedagog setrvá delší dobu ve své profesi, je ovlivněn jak pozitivně, tak negativně, jelikož délka praxe ovlivňuje kvalitu výkonu. Učitelka získává po delší době jisté návykové myšlení a chování, v této profesi se konkrétně projevuje učitelskou rutinou, profesním vyhasínáním bez potřebné reflexe změn učitelského prostředí, bez usilování o sebezdokonalování a sebevzdělávání. Tuto fázi lze oddálit nebo jí zabránit pomocí reflexivního myšlení (Dytrtová a Krhutová, 2009; Syslová, 2017).

Osobnost učitelky hraje významnou a rozhodující roli při výchově a vzdělávání dětí. Působivá osobnost je předpokladem pro působení dobrého vlivu na děti. Učitelka by měla jít dětem příkladem především svým spravedlivým, rozvážným a klidným postojem, vědomostmi a pracovními schopnostmi, neboť to si od ní děti zvnitřní a převzmou. Učitelka tráví s dětmi valnou část dne, a tak stává se jejich vzorem. Proto je velmi důležité, jaký jim předá vzor chování a jednání (Kohoutek, 1996). Dytrtová a Krhutová (2009, s. 37) uvádí, že „*mezi žádoucí osobnostní charakteristiky učitele patří morální bezúhonnost, schopnost komunikace, odolnost vůči zátěži, emocionální inteligence a sebereflexe.*“ Pro osobnostní charakteristiku učitelky je vyšší sociální komunikativnost a citlivost s citovou stabilitou. Osobnostní předpoklady tvoří základní předpoklad pro atmosféru ve třídě a uskutečňování výchovně-vzdělávacího procesu. Názory na to, jakou osobností by měla učitelka být, jsou podmíněny aktuálním stavem společnosti (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Průcha (2002) in (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 37) uvádí normativní pojetí osobnosti učitele jako profesionála, přičemž vychází ze Srovnávací studie OECD Quality in Teaching, která popisuje kvalitu učitele následujícími pěti kritérii:

- znalosti učitele v kurikulární oblasti,
- pedagogické dovednosti a ovládání výukových strategií,
- reflexe a schopnost sebekritiky,
- empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim,
- manažerské kompetence ve třídě a další řídicí odpovědnosti.

Povolání učitelky v MŠ je vysoce specializovaná, zodpovědná a náročná činnost, pro jejíž zvládnutí potřebuje určité vědomosti a dovednosti. Nejen že vzdělávají a doplňují rodinnou výchovu dětí, učitelky se vyskytují ve spleť síti sociálních vztahů, jejichž nároky musí zvládnout pro hladký průběh předškolního vzdělávání a výchovy. Jedná se především o vztahy mezi dalšími učitelkami, rodiči a dětmi. Základní rovinu tvoří vztah mezi učitelkou a dětmi.

Učitelka zodpovídá za děti ve věku od dvou do šesti let,¹⁰ s jejich rozdílnými temperamentovými i jinými osobnostními rysy a vlastnostmi. Za svou praxi se setká s dětmi handicapovanými i s dětmi vyrůstajícími v různých výchovných, sociokulturních nebo ekonomických podmínkách apod. (Spilková a Hejlová, 2010). Tato různá specifika u jednotlivých dětí podmiňují šíři a variabilitu užití profesních dovedností ve vztahu k dětem. Důležité je zmínit, že převažuje interakce učitelky se skupinou dětí nad interakcí pouze s jedním dítětem. Na učitelce tak stojí nelehký úkol adekvátně začlenit každé dítě do vztahů ve třídě a rozvíjet příznivou emoční atmosféru ve skupině dětí v MŠ stejně jako cílevědomý, záměrný a vytrvalý rozvoj vztahů mezi dětmi (Gilnerová a Mertin, 2015).

Učitelka je také ve vztahu s dalšími učitelkami a spolupracovnicemi, s nimiž musí vycházet, protože se vše odráží v sociálním a emočním klimatu MŠ. Další rovinou vztahů je vztah mezi učiteli a rodiči. Tato interakce je pro učitelku velmi náročná, poněvadž své dovednosti uplatňuje především ve vztahu k dětem. Rodiče jsou bráni jako sociální partneři učitelky v MŠ, podílejí se na efektivitě práce učitelky a klimatu v MŠ. Ve vztahu učitel rodič významně figuruje dítě, které rodičům vypráví o dění v MŠ. Rodiče mají lepší vztahy s učitelkou, ke které má dítě vřelý citový vztah, zároveň však upřednostňují učitelky důsledné, dávající jasná pravidla, nabízející dětem mnoho podnětů a vytvářející příznivé emoční klima (Gillnerová a Mertin, 2015). Učitelka má také vymezené místo ve společenských vztazích a společnost na ni klade velké nároky. K její roli patří „*příslušná odborná úroveň, profesní dovednosti, osobnostní charakteristiky jako: integrita osobnosti, přiměřené sebepojetí, prosociální orientace, mnohostrannější zaměření, dynamičnost, určitý stupeň dominance*“ (Gillnerová, 2015, s. 26).

Učitelka v MŠ by měla disponovat určitými vlastnostmi, za které Šmelová (2006) považuje odpovědnost, flexibilitu, organizační schopnosti, předpoklad pro výchovně-vzdělávací činnosti a schopnost výchovně působit na svou osobu v soukromém i pracovním procesu. V průběhu dne se učitelka dostává kromě role učitelké do rolí dalších. Vašutová in Šmelová (2018) dělí tyto role na tři základní v podobě inspirátora, facilitátora a konzultanta. Tyto tři role považují za přesně vystihující práci pedagoga v MŠ. Jako inspirátor tvoří podmínky pro rozvoj dítěte, ale zároveň respektuje všechny jeho potřeby, zájmy a možnosti. Jako facilitátor dítě provází za poznáním světa a připravuje mu podmínky, které dítě navádí k přemýšlení, chápání, porozumění sobě samému i všem ostatním. Role konzultanta je z mého

¹⁰ V MŠ prosazujících heterogenní třídy jsou umístěny děti od dvou do šesti let v jedné třídě.

pohledu stěžejní, protože tvoří podmínky pro přátelskou komunikaci na základě důvěry. Učí děti tolik potřebné sebereflexi při všech jejich vzdělávacích výsledcích. Tomanová in Šmelová (2018) přidává ještě tyto role: pečovatel, učitel, vůdce, manažer, obhájce a poradce. Šmelová (2018) k rolím přidává roli klinika a diagnostika.

S funkcí MŠ a učitelskými rolemi úzce souvisí kompetence učitelky v MŠ, které „*tvoří soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro výkon profese*“ a mění se v souladu se vzdělávací politikou, společností a vědeckými poznatky (Šmelová, 2018, s. 50). Kompetence, které by měla učitelka v MŠ mít, jsou stanoveny podle výzkumu MŠMT ČR „Podpora práce učitelů“: „*pedagogické a didaktické, oborově předmětové, diagnostické a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující*“ (Šmelová, 2018, s. 50).

Povolání učitelky v MŠ je veřejností vnímáno jako totožné s běžným pohledem na učitele. Avšak toto povolání má svá specifika. Od učitelky v MŠ je očekáváno významné výchovné působení na dítě, což ovlivní jeho budoucí vzdělávání. Pro toto povolání byly vypracovány soubory požadavků na psychickou a fyzickou vybavenost učitelek. Požadavky, které se významně podílejí na dobrých edukačních výsledcích, jsou: „*pedagogický optimismus, zaujetí a aktivní přístup k práci, tvořivost jako schopnost nacházet nová, originální řešení a umění citlivě jednat s dítětem*“ (Vágnerová, 2005, s. 186). K hlavním činnostem, které učitelka MŠ vykonává, patří plánování, organizace a evaluace vzdělávacího procesu. Důležité je si uvědomit, že učitelka se dětem věnuje i mimo prostředí MŠ, protože dohlíží na děti při školních akcích, jakými jsou vycházky, výlety, exkurze, návštěvy divadel, kin i muzeí, školy v přírodě či kurzy plavání/bruslení/lyžování, ... (Vágnerová, 2005).

3.3 Syndrom vyhoření učitelek v MŠ

O syndromu vyhoření obecně pojednávám v celé první kapitole. Nyní se zaměřím na syndrom vyhoření ve vztahu k učitelkám v mateřských školách. V podkapitole „Učitelka v mateřské škole“ jsem uvedla specifika této profese, požadavky na učitelku a to, co vše musí zvládat. Na učitelské povolání klade určité nároky společnost a ještě větší nároky rodiče dětí, které má učitelka na starost. Česká společnost zároveň nešetří vtipy a narážkami na účet učitelek v mateřské škole v podobě: „Z čeho jsou tak unavené, když si celý den jen hrají?“, „Za co chtějí přidat, když nic nedělají?“, „Také bych chtěla dva měsíce prázdnin, různá volna a jejich

pracovní dobu!“ Není divu, že po tak zodpovědné, náročné a zároveň nedoceněné práci se může u učitelek v MŠ dostavit syndrom vyhoření.

Z nedávné studie provedené v roce 2019 Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy a Edukační laboratoří, do které se zapojilo 867 předškolních pedagogů, vyplynulo, že syndromem vyhoření různých stupňů trpí 61 % těchto pedagogů. Téměř pětina pedagogů má střední až závažné projevy vyhoření. To znamená, že je u nich syndrom vyhoření již rozvinut a je nutná odborná pomoc (EDUKAČNÍ LABORATOŘ a Smetáčková, 2019). Syndrom vyhoření, jak jsem již psala v kapitole 1, vzniká především z dlouhodobého stresu a nevhodnými strategiemi vyrovnávání se s psychickou i tělesnou zátěží, které je v MŠ učitelka denně vystavena. Košťátková (2014) uvádí, že syndromem vyhoření v MŠ trpí více ředitelky MŠ a učitelky ve speciálních třídách než učitelky běžných tříd. Problémem je, že jak učitelky, tak i ředitelky mají potíže přiznat, že se u nich tento syndrom začíná rozvíjet. Vnímají ho jako své selhání a snaží se jej bagatelizovat. Nyní se podíváme na příčiny vyhoření u učitelek v MŠ.

Příčiny syndromu vyhoření u učitelek MŠ

Podle Jiřincové (1996) se učitelky v MŠ potýkají s těmito faktory, které považuje za příčiny syndromu vyhoření. Prvním z nich jsou **problémoví žáci**, se kterými se pedagog denně setkává a musí je kázeňsky zvládnout a začlenit do skupiny. Druhým faktorem je **dohled školského systému** především z výsledků inspekční kontroly a nedostatku ocenění od nadřízených. Třetí faktor představují **podmínky školního prostředí** ve formě špatného fyzikálního prostředí školy (nedostatek osvětlení, malé prostory, příliš hluku, špatné vnitřní klima), časové tísně, denních nároků zvládnout a vyřešit náhlé a často nepředvídatelné události a nepříznivé školní prostředí. Čtvrtý je **osobní faktor**, ve kterém hraje roli především věk učitelky. S narůstajícím věkem již není učitelka tolik pružná a je pro ni stále obtížnější reagovat na potřeby dětí. Zmocňuje se jí navíc pocit toho, že již nezvládá svou práci, což představuje trvalý stres. Hennig a Keller (1996) dodávají k tomuto faktoru **individuální psychické příčiny**, kam řadí jedince s re-aktivním postojem¹¹ jako jedince náchylnějšího ke stresu, negativní myšlení a ztracení smysluplnosti své práce. S tím jsou spojeny tyto procesy (cynismus, odosobnění, vymizení sebereflexe, stav odcizení). V **individuálních fyzických příčinách** hraje

¹¹ Lidé s re-aktivním postojem mají tyto charakteristické znaky chování: cítí se jako pasivní účastníci v událostech jejich života, sami sebe prožívají jako bezmocnou oběť, svou zodpovědnost předávají druhým (žákům, kolegům, vedení školy, ...). Opakem jsou lidé s pro-aktivním postojem (Hennig a Keller, 1996).

roli nedostatek odolnosti vůči stresu a nezdravý životní styl. Pátým faktorem je **učitelský sbor**, pokud v něm převládají konflikty a napětí a nevyměňují se odborné zkušenosti, přispívá ke zhoršení pracovního prostředí a klimatu v MŠ (Řehulka, 2011). Šestý faktor představují **rodiče** především tehdy, pokud u nich převládá kritika na učitelskou práci a snaha o předání odpovědnosti za výchovu svých dětí na učitelky. Zároveň se aktivní spolupráce s rodiči jeví jako důležitá především při přípravě předškolních dětí na školu. Sedmý faktor je **vedení školy**, které ovlivňuje školní klima jak pozitivně, tak i negativně. Negativně převážně tehdy, když šetří pochvalami a oceněním svých zaměstnanců. Poslední faktor se týká společnosti, přesněji **hodnocení učitelského povolání veřejností**, které je převážně negativní s nízkou nabídkou profesního vzestupu, nedoceněním, s nízkým finančním ohodnocením a zlehčováním tohoto povolání. Opravilová (2016) uvádí, že na nedocenění tohoto povolání má vliv fakt, že výchovu zažil každý sám na sobě, má s ní zkušenost a každý se nějak podílí na výchově ostatních. To vyvolává dojem, že vychovávání dětí je obecně známá činnost, kterou si lze snadno osvojit. A tak si laická veřejnost myslí, že vést malé dítě je snadné, protože toho moc nezná a neumí a vděčně přijme vše, co mu dáme (Jiřincová, 1996; Hozo, Sucic a Zaja, 2015; Koťátková, 2014; Hennig a Keller, 1996). Holeček (2015) spatřuje příčiny v nepřipravenosti učitelek do praxe, v nekázni dětí a v narůstajících poruchách učení. Mimo jiné mezi příčiny rozvoje syndromu vyhoření řadí i učitelku perfekcionistku.

Učitelka v mateřské škole je zodpovědná za celou řadu věcí, které mohou být považovány za stresující a za příčinu syndromu vyhoření. Jednou z hlavních příčin je mít naplánovaný na každý den vzdělávací program pro děti, což bývá o to náročnější, pokud se jedná o heterogenní třídu, kde se vyskytují děti již od dvou do šesti let. Musí znát a zohlednit věková specifika, schopnosti a dovednosti jednotlivých dětí a uplatnit individuální přístup ke každému dítěti, což je namáhavé a stresující. Učitelka zodpovídá za veškeré dokumenty a údaje o dětech, pravidelně provádí diagnostiku každého dítěte, na jejichž základě plánuje další vzdělávací činnosti. Bere ohledy na děti se speciálním vzdělávacími potřebami, musí se domluvit s rodiči a dítětem, kteří pocházejí z jiné země a nerozumí našemu jazyku či jsou určitého náboženského vyznání¹². Učitelky jsou také častěji vystaveny infekčním onemocněním, chorobám, onemocněním pohybového aparátu a řečových orgánů, což mohou být další příčiny syndromu vyhoření (Hozo et al., 2015; Koťátková, 2014; Syslová, 2017).

¹² Rodina určitého náboženského vyznání může odmítat určité tradice, zvyky, názory a stravovací návyky, což může komplikovat chod mateřské školy nebo třídy, ve které se dítě nachází.

Práce v mateřské škole je fyzicky i psychicky náročná a rozhodně není vhodná pro každého. Vyžaduje především citlivý přístup, empatii, vhodné vystupování a umění komunikovat. Po přečtení všech příčin popsaných v této práci je zřejmé, že učitelství patří do skupiny velmi náchylných povolání k syndromu vyhoření.

Symptomy syndromu vyhoření učitelek MŠ

Hennig a Keller (1996) rozdělují symptomy syndromu vyhoření do čtyř rovin (duševní, citová, tělesná a sociální). **Do duševní roviny** patří negativní obraz vlastních schopností, negativní postoj k dětem a rodičům, negativní hodnocení školy, ztráta zájmu o profesní témata, únik do fantazie, potíže se zaměřením pozornosti. V **citové rovině** se objevuje sklíčenost, pocit bezmoci, sebelítost, popudlivost, nervozita, pocit nedostatku uznání. Na **tělesné rovině** se projevuje rychlá unavitelnost, náchylnost k nemocem, vegetativní obtíže, bolesti hlavy, spánkové poruchy, vysoký krevní tlak. V **sociální rovině** nastává úpadek výchovné angažovanosti a snahy pomoci problémovým žákům, omezení kontaktu s rodiči, žáky i kolegy, nárůst konfliktů v soukromí, nedostatečná pracovní příprava.

Fáze syndromu vyhoření v profesi učitelky MŠ

Syndrom vyhoření je proces a než dojde k jeho „naplnění“, trvá to i několik let. Model tohoto procesu u učitelů představili v roce 1996 Hennig a Keller. Popisují průběh syndromu vyhoření v pěti fázích, které jsou uvedeny v tabulce č. 1. Podrobnější popis jednotlivých fází uvádím pod tabulkou.

Tabulka č. 1 Tabulka fází a myšlenek procesu syndromu vyhoření u učitelek v MŠ

Fáze	Typické myšlenky
Idealistické nadšení	Jdu do toho na plno, těším se na seberealizaci. Těm dětem je třeba pomoci. Těším se, co vše je naučím. Chápu je a musím jim pomoci co nejvíce.

Stagnace	Proč bych se měl přemáhat, honit? Beztak to nějak dopadne. Požadavků je moc, část musím vypustit. Hlavně si udělat v práci pohodu.
Frustrace	Žáci si vymýšlejí, manipulují a zneužívají mé dobroty. Nějak mě to tady vše štve.
Apatie	Nestojí to za nic, ale nějak to vydržím. Hlavně přežít.
Syndrom vyhoření	Už to nejde vydržet, mám toho plné zuby. Už abych byl doma. Kašlu na to. Vedení je šílené a žáci také, štvou mě. Ať mi všichni vlezou na záda...

Zdroj: Pešek a Praško (2016, s. 19)

Idealistické nadšení

Učitelka vstupuje do zaměstnání plná nadšení, ideálních představ o své práci, o svých kolezích, nadřízených a dětech. Má velká očekávání, je přemotivovaná, má zidealizované své schopnosti. Stále převládá silná touha pomáhat dětem, chce se prosadit a tvrdě pracuje. Tvrdá práce a oddanost se líbí nadřízeným, méně však jejím již „vystřízlivělým“ kolegyním (Hennig a Keller, 1996; Pešek a Praško, 2016).

Stagnace

V této fázi se učitelka setká s realitou, dochází ke ztrátě iluzí o všem uvedeném výše. Poznává, jak to doopravdy chodí, a začíná být zklamaná. Po střetnutí s realitou mimo její očekávání se začíná soustředit spíše na to, jak si udělat práci jednodušší. Snaží se vyhýbat náročným úkolům a dětem. Do popředí se dostává zájem o vzdělávání mimo práci, navazování kontaktů s vlivnými lidmi v pracovním odvětví a kariérní postup. Pokud si učitelka v této fázi uvědomuje, že se něco děje, je na čase zamyslet se nad svými pocity, myšlenkami, životním stylem a zauvažovat o jeho změně (Hennig a Keller, 1996; Pešek a Praško, 2016).

Apatie

Tato fáze je obrannou reakcí. Učitelka se straní od vlastních negativních emocí, stahuje se do svého nitra a vykonává pouze to nejnnutnější. Mezi dětmi a ní panuje nepřátelství. Začínají se objevovat psychosomatické problémy jako bolest hlavy, břicha, kožní vyrážky, únava. Může začít brát léky nebo sáhnout po alkoholu, je častěji nemocná a má více absencí v práci (Hennig a Keller, 1996; Pešek a Praško, 2016).

Syndrom vyhoření

Poslední fází je syndrom vyhoření, často provázený depresivními stavy. Jedná se o celkové emoční vyčerpání. Učitelka může ze zaměstnání odejít, nebo zůstává vyhořelá. Ideálním stavem je, když přehodnotí své postoje a životní styl, absolvuje psychoterapii a s více realistickým očekáváním zůstává ve své profesi (Hennig a Keller, 1996; Pešek a Praško, 2016).

Prevence

Vágnerová (2005) doporučuje jako prevenci u učitelek MŠ *„vědomí vlastní kompetentnosti a pocit dobře odvedené práce. K té řadí promyšlené záměry, samostatnost a iniciativu v přípravě, přiměřenou konstrukci obsahu, tvořivost v použití metod a schopnost včas rozebrat a zhodnotit výsledky“* (Vágnerová, 2005, s. 190). To vše zajišťuje odpovědnost, milý poučený vztah k dětem a přesvědčení, že výchova je tvůrčí činnost přinášející neopakovatelný pocit radosti z podílu na ní a na vývoji budoucí generace.

Koťátková (2008, s. 126) shledává jako prevenci tato doporučení:

- Uvědomění si svých limitů a bytí více v souladu sám se sebou.
- Pravidelné přemýšlení o svých cílech a přehodnocování priorit.
- Udržování rovnováhy v životních a pracovních prioritách.
- Větší zaměření na všechny oblasti života, udržení si přátel, zájmů a koníčků.
- Nemít provinilý pocit při odpočinku nebo zábavě.

Pěstování a udržení si bohatého okruhu aktivit a koníčků v rámci prevence stresu a syndromu vyhoření doporučuje také Vágnerová (2005) z toho důvodu, že obohacují a rozvíjí osobnost a zároveň ovlivňují vlastní pedagogickou činnost. Také chrání před učitelskou profesionální deformací se sklony k monotematickému přístupu, přečeňováním detailů a nedostatkem nadhledu.

O obecných preventivních opatřeních a léčbě tohoto syndromu bylo převážně pojednáno v první kapitole této práce a uvedená doporučení platí i pro skupinu učitelek v MŠ. Co se týče prevence syndromu vyhoření přímo v mateřské škole, přikláním se k pěti preventivním opatřením od Kořátkové (2008) a za nejdůležitější shledávám „*uvědomění si svých limitů a bytí více v souladu sám se sebou a doporučení širokého spektra koníčků*“ především z důvodů, které uvádí Vágnerová (2005).

II VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Výzkumný cíl

V teoretické části jsem popsala syndrom vyhoření, osobnost a učitele v prostředí mateřské školy. Z této části jsme se mohli dozvědět, že syndrom vyhoření zasahuje kognitivní, tělesnou, sociální i citovou rovinu. Představuje tedy pro postiženého komplexní problém, který jemu i jeho okolí značně zneprůjemní život. Domnívám se, že na syndrom vyhoření mají vliv i určité osobnostní rysy a prostředí mateřské školy, ve které učitelka pracuje. Z literatury, například Maslachová (2003), Krivohlavý (2012), Kebza a Šolcová (2012), vyplývá, že učitelství patří mezi velmi ohrožené profese tímto syndromem. V literatuře a například v rozhovorech s odborníky o syndromu vyhoření u učitelů autoři a účastníci na tento fakt upozorňují a navrhují i účinná opatření proti syndromu vyhoření. I přesto si myslím, že se v českém školství pro zlepšení situace příliš neděje. Tím spíše v mateřských školách. Je možné, že k tomu přispívá i fakt, že veškeré připomínky jsou soustředěny převážně na syndrom vyhoření na základních a vyšších vzdělávacích stupních. Učitelky v mateřských školách jsou spíše opomíjeny, nebo je jim věnováno jen „pár“ stránek. Přesně z tohoto důvodu jsem se rozhodla svou závěrečnou práci věnovat právě této cílové skupině. Výzkumná část je tedy zaměřena na zmapování situace v MŠ se záměrem zjistit míru syndromu vyhoření u učitelek v MŠ.

Protože prostředí, ve kterém se člověk převážně nachází, je také významným faktorem v rozvoji syndromu vyhoření, je do této práce zahrnuta také alternativní MŠ Začít spolu, ve které se prostředí a pracovní podmínky liší od tradiční MŠ. Rovněž osobnost učitelky v mateřské škole je jeden z velmi důležitých aspektů v předškolním vzdělávání, neboť působí a ovlivňuje dítě v jednom z jeho nejvýznamnějších období. Z tohoto důvodu považuji za nezbytné k osobnostním charakteristikám neustále v této práci přihlížet. Hlavním cílem ve výzkumné části bude najít **souvislosti mezi osobností a syndromem vyhoření**. Z uvedeného hlavního cíle vyplývají následující dílčí výzkumné cíle a výzkumné otázky.

4.1 Dílčí výzkumné cíle

- 1) Analýza struktury osobnosti u učitelky ve vazbě na typ MŠ.
- 2) Analýza míry syndromu vyhoření u učitelek v MŠ.
- 3) Analýza možných souvislostí mezi syndromem vyhoření a osobnostní struktury u učitelek v MŠ.

5 Výzkumný soubor

Vzhledem k pandemické situaci byl výzkum proveden dotazníkovým šetřením, a to online formou. Výzkumný vzorek tvořili učitelé alternativních mateřských škol zapojených do programu Začít spolu a tradičních mateřských škol. Po vyřídění dotazníků tvořil výzkumný soubor 168 respondentů. Ve výzkumu dominovaly ženy, což není vzhledem k feminizaci českého školství překvapivé. Výzkumu se zúčastnili 3 muži a 165 žen. Respondentů z alternativních MŠ bylo 47 a toto číslo zahrnuje také všechny 3 muže. Respondentů z tradiční MŠ bylo 121. Pro přehlednost uvádím tyto údaje v tabulce č. 2. Věkové rozpětí respondentů bylo od 21 let až po 60 let. Průměrný věk respondentů byl 34,5 let, viz tabulka č. 3. Nejčastější délka praxe byla 1–5 let (74 respondentů), což značí podle Podlahové (2004) začínající učitele. Pro přehlednost uvádím rozdělení podle délky praxe v tabulce č. 4.

Tabulka č. 2 Rozdělení respondentů podle pohlaví a zastoupení v MŠ

	Tradiční MŠ		Alternativní MŠ		Celkem	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
Muž	0	0 %	3	1,8 %	3	1,8 %
Žena	121	72 %	44	26,2 %	165	98,2 %
Celkem	121	72 %	47	28 %	168	100 %

Tabulka č. 3 Rozdělení respondentů dle věku

Věkové rozpětí	Četnost	Relativní četnost
20–25	39	23,21 %
26–30	30	17,85 %
31–35	20	11,90 %

36–40	22	13,09 %
41–45	17	10,11 %
46–50	8	4,76 %
51–55	17	10,11 %
56–60	12	7,14 %
61–65	3	1,78 %

Tabulka č. 4 Rozdělení respondentů dle délky praxe¹³

Délka praxe (v letech)	Četnost	Relativní četnost
1–5	74	44,04 %
6–10	49	29,16 %
11–20	4	2,38 %
21 a více	41	24,40 %

5.1 Průběh sběru dat

Sběr dat probíhal od začátku května 2020 do začátku března 2021. Vzhledem k pandemické situaci jsem zvolila online dotazník. Před výzkumem jsem požádala o spolupráci tři alternativní MŠ v programu Začít spolu. Všechny oslovené MŠ souhlasily. Pro výzkum jsem záměrně oslovila alternativní MŠ Začít spolu Žižkovo náměstí a MŠ Začít spolu Sokolská v Olomouci. Tyto dvě jmenované dlouhodobě spolupracují s fakultou Univerzity Palackého v Olomouci a byly ochotny participovat na výzkumu. Na výzkumu se dále podílela i MŠ Beruška taktéž zapojená do programu Začít spolu, která se nachází v Novém Jičíně. Pro data z tradiční MŠ jsem oslovila MŠ Vyhlídka z Valašského Meziříčí, ve které jsem pracovala, a tři další MŠ z Valašského Meziříčí a okolí, kde jsem absolvovala praxe v rámci SŠ studia. Tyto MŠ byly ochotny spolupracovat. Dotazníky byly rozesílány mateřským školám e-mailem s nabídkou, že v případě zájmu mohu dotazníky zaslat v tištěné podobě. Na tento návrh nikdo

¹³ Rozdělení podle délky praxe odpovídá rozdělení podle Podlahové (2004).

nepřistoupil, všichni respondenti tedy vyplnili dotazník online formou. Dotazníky jsem šířila i na sociálních sítích v učitelských skupinách, což umožnilo oslovit poměrně velké množství učitelů.

6 Výzkumná metoda

V rámci výzkumného šetření byla využita metoda kvantitativního výzkumu. Technikou sběru dat byl dotazník, který se skládal ze tří samostatných částí. Respondenti byli na úvod dotazníku informováni o naprosté anonymitě a jeho vyplněním mi poskytli souhlas se zpracováním údajů pro výzkumné účely. První část dotazníku zjišťovala obecné informace o respondentovi a obsahovala šest otázek, které zjišťovaly pohlaví, věk, délku praxe, nejvyšší dosažené vzdělání, stav a typ MŠ, ve které respondent pracuje. Druhá část dotazníku byly otázky z dotazníku TIPI zjišťující osobnostní rysy respondenta. Třetí částí byly otázky z Inventáře projevů syndromu vyhoření Henniga a Kellera (1996) na změření míry stresu a syndromu vyhoření u pedagogů. Tento dotazník jsem doplnila o dvě položky vztahující se k životnímu stylu a prevenci syndromu vyhoření dle Kořátkové (2008) a Vágnerové (2005), a to konkrétně dvěma dotazy: „Kolikrát týdně se věnuji sportu a jakému?“ a „Kolikrát týdně mám čas sám/sama na sebe a své koníčky?“

Pro vyhodnocování dat z dotazníků jsem použila program Statistica a Excel. Pro vyhodnocení korelací jsem zvolila Spearmanův korelační koeficient zkoumající míru monotónního vztahu mezi proměnnými a nevyžadující lineární závislost. Ke každému korelačnímu koeficientu je vypočítána hodnota p (hodnota statistické významnosti koeficientu) a porovnána se zvolenou hladinou významnosti α .

Dotazník TIPI

Název dotazníku je zkratkou pro „Ten-item Personality Inventory“. Dotazník sestavil v roce 2003 Gosling, Rentfrow a Swann a jeho vyplnění zabere zhruba 1 minutu času. Dotazník vychází z osobnostního dotazníku Big Five a skládá se z 10 položek, které měří pět osobnostních rysů: stabilitu, extraverci, otevřenost ke zkušenostem, přívětivost a svědomitost. Reliabilita jednotlivých dimenzí je $\omega = 0,79; 0,64; 0,78; 0,63; 0,74$. Dotazník byl vyvinut převážně pro výzkumné situace, kdy z časových důvodů není možné použít obsáhlejší osobnostní test. Dotazník obsahuje dva dotazy pro každý rys. Respondent se má u každého dotazu popsat na Likertově sedmibodové škále, která obsahuje tyto výroky: 1 = silně

nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = trochu nesouhlasím, 4 = ani nesouhlasím, ani souhlasím, 5 = trochu souhlasím, 6 = spíše souhlasím, 7 = silně souhlasím. Pro skóre škály je počítán průměr z obou dotazů a vyšší hodnota představuje větší přítomnost rysu (Gosling, Rentfrow a Swann, 2003; Franěk, 2008).

Inventář projevů syndromu vyhoření

Pro změření náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření jsem použila dotazník zkonstruovaný Hennigem a Kellerem (1996). Primárním cílem dotazníku je odpovědět na otázku, do jaké míry jsou respondentovy centrální funkce zasaženy stresem a jakou má celkovou náchylnost ke stresu i syndromu vyhoření. Dotazník obsahuje dvacet čtyři otázek, které se týkají kognitivních, emocionálních, tělesných a sociálních účinků stresu a syndromu vyhoření. Respondent má vybrat vždy jednu výpověď, která jej vystihuje. Výpovědi jsou předem dány na Likertově pětibodové škále od „vždy“ až po „nikdy“ s hodnocením vždy = 4 body, často = 3 body, někdy = 2 body, zřídka = 1 bod, nikdy = 0 bodů. Dotazník lze vyhodnotit zvlášť pro každou rovinu, tedy kognitivní, citovou, tělesnou a sociální. Po sečtení všech rovin lze u respondenta zjistit míru náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření. Maximální možné skóre v jednotlivé rovině je 24 bodů, minimální 0 bodů. Celkové maximální skóre po sečtení všech rovin je 96 bodů, minimální 0 bodů (Hennig a Keller, 1996). Podle Skyvy (2011) je jedinec, který dosáhne 12 bodů, alespoň v jedné oblasti náchylný ke stresu s předpoklady k syndromu vyhoření. Přesné vyhodnocení rovin uvádím v přílohách.

7 Prezentace výsledků

V této kapitole budou prezentovány zjištěné výsledky dotazníkového šetření. Pro lepší přehlednost budou zjištěné hodnoty udávány v tabulkách.

7.1 Jaká je struktura osobnosti učitelky v prostředí tradiční a alternativní MŠ?

Z tabulky č. 5 vyplývá, že struktura osobnosti u učitelek MŠ, kterou jsem zjišťovala dotazníkem TIPI, je v obou typech MŠ téměř totožná. Nejvyšších průměrných hodnot dosahovala přívětivost. Ostatní faktory dosahovaly okolo skóre 4. Pro přehlednost uvádím výsledky v tabulce č. 5.

Tabulka č. 5 Distribuce průměrných hodnot osobnosti dle modelu Big Five u souboru učitelek

	Extraverze		Přívětivost		Svědomitost		Emocionální stabilita		Otevřenost ke zkušenostem	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
Tradiční	4,04	0,87	5,26	0,80	3,97	0,79	4,27	0,83	4,00	0,73
Alternativní	4,09	0,80	5,28	0,81	3,97	0,79	4,27	0,84	4,00	0,72

7.2 Jaká je míra syndromu vyhoření v tradiční a alternativní MŠ?

Z tabulky č. 6 lze vyčíst, že se míra syndromu vyhoření v tradiční MŠ ukazuje lehce vyšší oproti alternativní MŠ. Nejvyšší průměrné hodnoty byly zjištěny v oblasti tělesné a citové u obou typů MŠ. Podrobněji jsou hodnoty rozepsány v tabulce č. 7.

Tabulka č. 6 Průměrná míra syndromu vyhoření u souboru učitelek

	Míra syndromu vyhoření		
	\bar{x}	SD	N
Tradiční MŠ	24,5867	10,3454	121
Alternativní MŠ	22,5957	9,9644	47
Hodnoty Welchův t-test	$p = 0,2596 \alpha = 0,05$		

Tabulka č. 7 Oblasti syndromu vyhoření

	Kognitivní		Citová		Tělesná		Sociální	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
Tradiční MŠ	5,90	2,81	7,21	3,28	7,74	3,47	3,72	2,80
Alternativní MŠ	5,42	2,82	6,85	3,25	6,80	3,45	3,51	2,78

Pro zjištění, kolik učitelek je v pásmu ohrožení syndromem vyhoření, tedy kolik jich překročilo hranici 12 bodů alespoň v jedné oblasti, uvádím výsledky v tabulce č. 8.

Tabulka č. 8 Počet učitelek ohrožených syndromem vyhoření

Počet osob ohrožených syndromem vyhoření dle testu			
	N	Četnost	Relativní četnost
Tradiční MŠ	121	29	23,97%
Alternativní MŠ	47	6	12,77%
Celkem	168	35	20,83%

Tabulka č. 9 Četnost hodnot nad kritickou hranicí míry syndromu vyhoření dle oblastí syndromu vyhoření a typu MŠ (Č znamená četnost, RČ relativní četnost)

	<i>n</i>	Kognitivní		Citová		Tělesná		Sociální	
		Č	RČ	Č	RČ	Č	RČ	Č	RČ
Tradiční MŠ	121	4	3,31%	12	9,92%	21	17,36%	1	0,83%
Alternativní MŠ	47	3	6,38%	4	8,51%	3	6,38%	1	2,13%
Celkem	168	7	4,17%	16	9,52%	24	14,29%	2	1,19%

Z tabulky č. 9 vyplývá četnost překročení kritické hranice míry syndromu vyhoření v jednotlivých oblastech. Nejvyšší četnost je v oblasti tělesné u tradičních MŠ a v oblasti citové u alternativních MŠ.

7.3 Liší se míra syndromu vyhoření v souvislosti s délkou praxe?

V tabulce č. 10 uvádím průměrné hodnoty syndromu vyhoření podle délky praxe. Z tabulky je patrné, že se průměry jednotlivých skupin dle délky praxe liší a nejvyšší míru syndromu vyhoření má skupina s nejdelsí praxí.

Tabulka č. 10 Přehled průměrných hodnot syndromu vyhoření podle délky praxe.

Délka praxe	\bar{x}	SD	<i>n</i>
1–5 let	22,5405	10,7042	74
6–10 let	23,8979	8,8087	49
11–20 let	20,7500	7,1355	4
21 let a více	27,1951	10,8217	41

Pro ověření hypotézy o závislosti míry syndromu vyhoření na délce praxe jsem provedla Spearmanovu korelaci a zjistila korelační Spearmanův koeficient $r = 0,1673$ při hodnotě

parametru $p = 0,0302$. Po porovnání parametru p a zvolené hladiny významnosti $\alpha = 0,05$ se závislost míry syndromu vyhoření na délce praxe jeví jako významná s daným Spearmanovým korelačním koeficientem.

7.4 Existuje souvislost mezi osobností a syndromem vyhoření

V tabulce č. 11 uvádím jednotlivé korelace a hledám souvislost mezi jednotlivými faktory osobnosti a mírou syndromu vyhoření na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Tabulka č. 11 Korelace mezi osobnostními faktory a syndromem vyhoření ($n = 168$)

	Spearman r	p-hodnota
Emocionální stabilita	0,1052	0,1746
Extraverze	0,1299	0,0932
Svědomitost	0,1817	0,0183
Otevřenost ke zkušenostem	-0,1568	0,0422
Přívětivost	0,0698	0,3680

Na základě provedených korelací a porovnání p -hodnoty s hodnotou hladiny významnosti lze vidět, že signifikantní vztah se syndromem vyhoření mají faktory svědomitost a otevřenost ke zkušenostem. U ostatních faktorů se tento vztah nepotvrdil.

8 Diskuze

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na zjištění, zda je nějaká souvislost mezi osobností a syndromem vyhoření u učitelek v mateřských školách. Protože se dlouhodobě zajímám o alternativní mateřské školy, zainteresovala jsem je i do své diplomové práce. Výzkumný vzorek tvořily učitelky jak z tradičních MŠ, tak i z alternativních MŠ konkrétně v programu Začít spolu.

Protože byl výzkum realizován pouze dotazníkovým šetřením, narážím na několik limitů, na které bych ráda upozornila. Dotazník má sám o sobě řadu výhod i nevýhod. Za výhody spatřuje například Gavora (2010) získání velké množství informací od početné skupiny respondentů s malou časovou investicí. K nevýhodám patří podle Chrásky (2016), že nezjišťuje to, jací respondenti doopravdy jsou, ale pouze to, jak sami sebe hodnotí, nebo chtějí, aby tak byli hodnoceni. Výsledky tak mohly být ovlivněny i aktuální náladou respondentů, nemocí, nedostatkem koncentrace, časovou tísní, osobními problémy i jinými faktory, které by šly částečně vyfiltrovat při opakovaném sběru dat. Ten ale v tomto výzkumu proveden nebyl. Za limit v této práci považuji i podstatně nižší počet učitelek z alternativní MŠ oproti tradiční MŠ. Nahrává tomu fakt, že v České republice je výrazně nižší počet alternativních MŠ, než tradičních a také pandemická situace, která mi neumožnila předat dotazníky do těchto MŠ osobně. Pokud by proběhlo osobní předání, domnívám se, že by mohla být i vyšší návratnost dotazníků, což by mi navýšilo počet učitelek z alternativní MŠ, a výsledky by tak mohly být více relevantní. Dalším limitem této práce je fakt, že výzkum probíhal pouze on-line formou, což mohlo například podle Chrásky (2007) zkreslit výsledky šetření, protože není možnost dohledání toho, kdo dotazník doopravdy vyplnil a jaký je respondent ve skutečnosti.

První výzkumná otázkou byla „Jaká je struktura osobnosti učitelky v prostředí tradiční a alternativní MŠ?“ Výsledky této otázky mohou být zrcadleny rozdílným počtem učitelek z tradičních a alternativních MŠ. Pro oba typy MŠ vycházely podobné průměrné hodnoty. Nejvyšších průměrných hodnot učitelky dosáhly u „Přívětivosti“, což je pro toto povolání příznačné a výsledek není tedy nijak překvapující. Do tohoto faktoru spadají například podle Hřebíčkové (2011) znaky jako altruismus, péče a emoční podpora, což vyjadřují přídavná jména jako dobrosrdečný, snášenlivý, přívětivý, poctivý, mravný a charakterní. Tedy ta, kterými by se měla učitelka v MŠ profilovat. Druhým faktorem dosahujícím vysokých průměrných hodnot opět u obou typů MŠ byl faktor „emocionální stabilita“. Což značí například podle Řičana (2010) vyrovnanost, klidnou povahu a sebedůvěru, tedy opět vlastnosti, které jsou pro práci s dětmi vítané a potřebné. Překvapujícím výsledkem byla nejnižší průměrná

hodnotu u faktoru svědomitost v obou typech MŠ, pro který je charakteristické plánování, organizování, realizace úkolů, vytrvalost, disciplína, spolehlivost a mnohé další (Hřebíčková a Urbánek, 2001). Vypsání vlastností z faktoru svědomitost jsou ty, které u povolání učitelky v MŠ považují za důležité, protože učitelka neustále něco plánuje, organizuje, měla by postupovat při své práci systematicky a vytrvale. Nejnižší průměrná hodnota právě u tohoto faktoru mě tedy překvapila. Jistou souvislost, nebo vysvětlení spatřuji v tom, že byl výzkum realizován již za pandemie Covidu 19, což mohlo mít na respondenty vliv. Mateřské školy byly zavřeny, nikdo nevěděl, co bude dál. Učitelky byly doma a většina z nich neměla on-line výuku, a tak mohla v práci polevit. Tuto domněnku mi však vyvrací například Nakonečný (2009) a Vágnerová (2010), podle kterých jsou rysy poměrně stálé a trvalé a příliš se nemění ani v různých situacích, či s přibývajícím věkem. Ve studiích zaměřených na zkoumání rysů u učitelů dle modelu Big five vyšel právě faktor svědomitosti jako nejvyšší například ve výzkumu od Popelková, Šišková a Zaťková (2010). Hřebíčková (2011) porovnávala osobnostní rysy u čtyř různých zaměstnání, mezi nimiž byly i učitelky. Faktor svědomitost dosáhl jako druhý nejvyššího skóre. Hřebíčková (2011) uvádí ideální osobnostní profil učitele podle autorů Howarda a Howardové (2000), kdy by měl být střední skóre neuroticismu, vysoký skóre extraverte a přívětivosti, střední skóre otevřenosti vůči zkušenosti a svědomitosti.

Druhá výzkumná otázka byla „Jaká je míra syndromu vyhoření v tradiční a alternativní mateřské škole?“ Pro alternativní MŠ vyšly průměrné hodnoty o trochu lépe než pro tradiční MŠ. Welchovým T-testem se nepotvrdil statisticky významný rozdíl míry syndromu vyhoření na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Rozdíl mezi tradiční a alternativní MŠ se ukázal v oblasti tělesné a citové. U tradiční MŠ byly průměrné hodnoty nejvyšší v oblasti tělesné a u alternativní MŠ v oblasti citové. Další oblasti mají stejné pořadí a velmi podobné hodnoty. U tradiční MŠ bylo zjištěno nejvyšší průměrné skóre v oblasti tělesné (7,74), která se podle teorie vyznačuje symptomy jako celková únava, zvýšená náchylnost k nemocem, bolesti hlavy, vegetativní obtíže, spánkové poruchy, svalové bolesti a další obtíže. Tyto obtíže přisuzují především prostředí MŠ, kde je téměř stále hluk, učitelky jsou v neustálém pohybu, často nosí těžší věci (pomůcky na cvičení, lehátka k odpočinku, bedny se stavebnicemi...). Nejvyšší míru syndromu vyhoření v této oblasti potvrzují i jiné studie například (Smetáčková, 2017; EduLab, 2018). Druhou významně zasaženou oblastí byla oblast citová. Tato oblast se vyznačuje dle Henniga a Kellera (1996) symptomy jako sklíčenost, pocity bezmoci, sebelítost, popudlivost, nervozita a pocit nedostatku uznání. S těmito pocity mohou učitelky bojovat téměř každý den a upozorňuje na ně více autorů věnující se této problematice, viz kapitola 3.3 Syndrom vyhoření

u učitelek v MŠ. Z vlastní zkušenosti a z rozhovorů s učitelkami v MŠ mohu zmínit jako nejpalčivější problém nedostatek uznání od společnosti i od blízkých a pocity bezmoci zejména u starších učitelek, které byly zvyklé na jinou výchovu dětí, zatěžují je nové technologie atd...

Třetí zasaženou oblastí byla oblast kognitivní, do které spadá například negativní obraz vlastních schopností, negativní postoj k žákům (dětem) a jejich rodičům, negativní hodnocení působení školy, ztráta zájmu o profesní témata, potíže s pozorností. Jako poslední oblast s výrazným propadem v průměrném skóre viz tabulka č. 7 byla oblast sociální, což může být dáno fungujícím a podporujícím kolektivem i celkovým klima v MŠ, kde jsou všichni tzv. na jedné lodi. Tuto myšlenku podporuje například rozsáhlý výzkum provedený v roce 2016/2017 věnovaný syndromu vyhoření u učitelek v MŠ a ZŠ. Do výzkumu byla zahrnuta i spokojenost se vztahy na pracovišti. Učitelky v MŠ byly z 83 % spokojeny se vztahy s vedením MŠ a 90 % bylo spokojeno se vztahy s kolegy a kolegy. Dopadly tak, co se týče spokojeností se vztahy na pracovišti nejlépe ze zkoumaného souboru. Na základě těchto výsledků můžu říci, že typ MŠ nemá zásadní vliv míru na syndrom vyhoření. V této výzkumné otázce jsem hledala odpověď i na to, kolik učitelek se vyskytuje v pásmu ohrožení syndromem vyhoření. Zde jsem shledala, že výrazně ohroženější skupinou byly učitelky z tradiční MŠ a nejméně byla překročena oblast tělesná. U alternativní MŠ byla nejčastěji překročena oblast citová. V oblasti kognitivní a tělesné oblasti byl stejný počet překročení pásma 12 bodů. Chtěla bych upozornit na to, že výsledky z této otázky mohou být zkresleny tím, že jedinec trpící syndromem vyhoření ztrácí chuť do života a je pro něj velkou obtíží i ranní vstávání z postele a započatí dne. Domnívám se tedy, že jedinci silně trpící tímto syndromem nemají chuť a ani energii dělat jakoukoliv práci navíc, do čehož spadá i vyplňování dotazníků. V teoretické části jsem pojednávala i o tom, že někteří jedinci trpící syndromem vyhoření si tento fakt nechtějí připustit a berou to jako své selhání, a tak mohou být výsledky z výzkumu zkresleny.

Třetí výzkumná otázka byla „Liší se míra syndromu vyhoření v souvislosti s délkou praxe?“ Na základě provedených korelací se ukazuje, že s přibývajícím délkou praxe stoupá míra syndromu vyhoření. Se stoupající praxí stoupá také věk, ale věk dětí, které má učitelka ve třídě se „nemění“, ale prohlubuje se mezi nimi čím dál větší věková vzdálenost. Mění se trendy doby, vše se rychleji vyvíjí, děti mají jiné zájmy než před dvaceti – třiceti lety. S narůstajícím věkem přibývají také nemoci a různé obtíže, práce může být kvůli větší námaze spojenou s vyšším věkem náročnější. S narůstající délkou praxe ale přibývají i zkušenosti a vědomosti, což by mohlo mít pozitivní vliv na syndrom vyhoření. Potvrzení toho, že s narůstající délkou praxe je i výskyt syndromu vyhoření vyšší vyšel například v rozsáhlé studii provedené v roce

2016/2017 Smetáčkovou (2019) zabývající se syndromem vyhoření u učitelů v MŠ a ZŠ. Naopak tomu bylo u studie provedené Urbanovskou a Kusákem (2009), kdy míra syndromu vyhoření s délkou praxe klesala. Tato studie je ale dvanáct let stará a doba i nároky se zase o trochu změnily. Například RVP PV prošlo řadou změn, do MŠ přibyly děti dvouleté a vešel v platnost povinný poslední rok předškolního vzdělávání a některé další změny. U učitelek mohou hrát roli, ale nemusí, i takové faktory jako odrostlé děti a tím méně starostí v domácnosti, větší zkušenosti s povoláním a s různými výchovnými situacemi, více sebedůvěry spojené právě s délkou praxe a mnoho dalšího.

Čtvrtou výzkumnou otázkou bylo zda „Existuje souvislost mezi osobností a syndromem vyhoření?“ Pro zodpovězení této otázky jsem využila korelace a na jejich základě jsem zjistila, že statisticky významným faktorem pro syndrom vyhoření je svědomitost. Kladný korelační koeficient naznačuje, že s vyšší svědomitostí stoupá i míra syndromu vyhoření. Hřebíčková (2001) považuje svědomitost za nejrobustnější faktor a jak již bylo výše popsáno, vyznačuje se uvědomováním si svých povinností, pilností, pracovitostí, sklony k tomu být stále připravený, efektivně řešit úkoly, mít smysl pro pořádek, při všech činnostech postupovat organizovaně a metodicky (Říčan, 2010; Hřebíčková, 2011). Tyto vlastnosti nutí jedince mít vše v pořádku, mít přehled o dění, být stále v pohotovosti a mít „záložní“ plány, což je vysilující a působí značný nápor na psychiku, a tak není divu, že tento osobnostní faktor významně koreluje se syndromem vyhoření. Z provedené korelace se ukázalo také to, že čím vyšší je otevřenost ke zkušenostem, tím nižší je míra syndromu vyhoření. Tento fakt není nijak překvapivý, protože vysoká otevřenost ke zkušenostem je podle Hřebíčkové (1997) specifikována jako faktor, který zjišťuje aktivní vyhledávání nových zážitků, toleranci k neznámému a jeho zkoumání. Na pozitivním pólu vystupuje přirozená inteligence, vzdělanost, tvořivost, představitivost a fantazie, schopnost uvědomit city u sebe i u ostatních. Takový jedinec stále vyhledává nové zážitky, je otevřený novým myšlenkám. Z tohoto popisu vyplývá, že lidé otevření ke zkušenostem mají bohatší, zábavnější a smysluplnější život, rádi se vzdělávají a jsou ochotni se na věci dívat z různých úhlů pohledu, tento fakt přispívá k nižší míře ohrožení syndromem vyhoření. Ve sledované oblasti dále nebyly zjištěny žádné další signifikantní vztahy.

9 Závěr

Práce je tradičně rozdělena na dvě části – teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část se skládá ze tří hlavních kapitol a souvisejících podkapitol. V první kapitole se věnuji syndromu vyhoření obecně. V druhé kapitole jsem stručně pojednávala o osobnosti převážně ve vazbě na Big five, od které se odvíjí výzkum této práce. Ve třetí kapitole jsem se věnovala učitelce v prostředí mateřské školy.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi osobností a syndromem vyhoření u učitelek mateřských škol. K výzkumnému šetření jsem použila metodu dotazníku. Osobnostní struktura učitelek byla zjišťována prostřednictvím otázek z dotazníku TIPI (Gosling a Swann, 2003). Náchylnost ke stresu a syndromu vyhoření jsem zjišťovala pomocí otázek z Inventáře projevů syndromu vyhoření (Hennig a Keller, 1996).

Za stěžejní výsledky dotazníkového šetření považuji vysoký počet učitelek nacházejících se v pásmu ohrožení syndromem vyhoření. V tomto pásmu je 20,83 % učitelek z celkového počtu 168 respondentů. Nejvyšší míra syndromu vyhoření se prokázala v oblasti tělesné. Zjištěné faktory osobnosti ovlivňující míru syndromu vyhoření jsou svědomitost a otevřenost ke zkušenostem. Tuto závislost potvrzují i předešlé výzkumy.

Učitelky v MŠ mají přímý vliv na děti ve věku, který je pro ně rozhodující v jejich budoucím vývoji. Učitelky by tedy měly být zdravé a schopné jak po stránce tělesné, tak i duševní, aby dokázaly dát dětem dobrý start do života, který ne vždy dokáže zajistit rodina. Z tohoto důvodu se tato práce věnuje syndromu vyhoření právě u této profese. Význam práce spatřuji v ucelenosti teoretických poznatků a přehledu preventivních opatření, které mohou navést zaměstnavatele k zavedení těchto opatření včetně pravidelné supervize na pracovišti.

Navazující práce by mohly následující výzkum provést s větším vzorkem učitelek, testovat výzkumný soubor opakovaně a tím vyfiltrovat možná zkreslení výsledků aktuální náladou, nemocí a jinými stavy. Sofistikovanějším pokračováním by bylo ověření vlivu faktorů osobnosti na míru syndromu vyhoření pro pracoviště s nastavenými preventivními opatřeními za účelem ověření účinnosti prevence u osobnostně náchylnějších jedinců k syndromu vyhoření. Výstupy takovýchto prací by nám pomohly lépe poznat aktuální situaci v mateřských školách a účinnost prevence syndromu vyhoření.

Seznam použitých zdrojů

1. BAŠTECKÁ, Bohumila. *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-735-3.
2. BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
3. BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.
4. BILGE, Filiz. Examining the burnout of academics in relation to job satisfaction and other factors: Social Behavior and Personality. *International journal* [online]. 2006, 1151-1160 [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.9.1151>
5. *Diagnostika a poradentství v pomáhajících profesích: PSYCHICKÁ ODOLNOST A ZVLÁDÁNÍ STRESU V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH* [online]. 3. Praha: PALESTRA, 2019 [cit. 2021-04-24]. ISSN 2570-7612. Dostupné z: https://danielastackeova.webnode.cz/_files/200000397-d9676d9677/DaP-%C4%8D.-5.pdf#page=28
6. DRAPELA, Victor. *Přehled teorií osobnosti*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-505-9.
7. DONNELLAN, M. B., Oswald, F. L., Baird, B. M., & Lucas, R. E. (2006). The Mini-IPIP Scales: Tiny-yet-effective measures of the Big Five Factors of Personality [online]. *Psychological Assessment*, 18 (2), 192–203 [cit. 2021-03-01]. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.18.2.192>
8. EDUKAČNÍ LABORATOŘ. *Tisková zpráva* [online]. Praha, 22. 5. 2019 [cit. 2021-01-25]. Dostupné z: https://www.edukacnilaborator.cz/wp-content/uploads/2019/03/TZ_V%C3%BDzkum-potvrdil-%C5%BEE-61-procent-p%C5%99ed%C5%A1koln%C3%ADch-pedagog%C5%AF-je-ohro%C5%BEeno-syndromem-vyho%C5%99en%C3%AD.pdf
9. EHRHART, Mark G., EHRHART, Karen Holcombe, ROESCH, Scott C., CHUNG-HERRERA, Beth G., NADLER, Kristy a BRADSHAW, Kelsey. *Testing the latent factor structure and construct validity of the Ten-Item Personality Inventory, Personality and Individual Differences*. *Personality and Individual Differences* [online]. 2009, 900-905 [cit. 2021-03-01]. ISSN 0191-8869. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886909003201>
10. FETZER, Institut. *TEN ITEM PERSONALITY INVENTORY (TIPI)*. Dostupné z: <https://fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/Personality-TenItemPersonalityInventory.pdf>
11. FRANĚK, Marek. *Postoje ke třídění a recyklaci odpadu determinované vztahem k přírodě a osobnostními rysy, 2008* [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <http://www.ekopsychologie.cz/files/46trideni.pdf>
12. GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-815-5.
13. GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
14. GEIST, Bohumil. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7.
15. GOODMAN, Alan M. (1990). A Model for Police Officer Burnout. *Journal of Business and Psychology*, 5 (1), 85–99. Retrieved February 6, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/25092266>

16. GÓMEZ-GASCÓN, Tomás, MARTÍN-FERNÁNDEZ, Jesús, GÁLVEZ-HERRER, Macarena, TAPIAS-MERINO, Ester, BEAMUD-LAGOS, Milagros, CARLOS, José, MINGOTE-ADÁN, José a EDESPROAP-MADRID, Grupo. *Effectiveness of an intervention for prevention and treatment of burnout in primary health care professionals* [online]. 2013 [cit. 2021-01-21]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/258633675_Effectiveness_of_an_intervention_for_prevention_and_treatment_of_burnout_in_primary_health_care_professionals
17. GOSLING, Samuel D., RENTFROW, Peter J. a SWANN, William B. *A very brief measure of the Big-Five personality domains*. *Journal of Research in Personality* [online]. 2003, 504-528 [cit. 2021-02-18]. Dostupné z: doi:<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.113.6704&rep=rep1&type=pdf>
18. HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.
19. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
20. HAVLOVÁ, Jana, HAVLÍNOVÁ, Miluše a VENCÁLKOVÁ, Eliška, ed. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-487-8.
21. HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-396-2.
22. HENNIG, Claudius a KELLER, Gustav. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.
23. HONZÁK, Radkin. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Vyd. 2. V Praze: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-552-2.
24. HONZÁK, Radkin. *Jste osobnost. Ale jaká?* [online]. 2015 [cit. 2021-02-16]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/jste-osobnost-ale-jaka/>
25. HŘEBÍČKOVÁ, Martina. *Jazyk a osobnost: pětifaktorová struktura popisu osobnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1522-5.
26. HŘEBÍČKOVÁ, Martina. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3380-7.
27. HŘEBÍČKOVÁ, Martina, URBÁNEK, Tomáš. *Big five. NEO pětifaktorový osobností inventář*. Praha: Testcentrum, 2001. ISBN 80-86471-06-3.
28. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
29. HOZO, Endica Radic, Goran SUCIC a Ivan ZAJA. *Burnout Syndrome Among Educators in Pre-school Institutions*. *Mater Sociomed* [online]. 2015, 399-403 [cit. 2020-08-12]. Dostupné z: doi:10.5455/msm.2015.27.399-403
30. HUBERT Sarah, Aujoulat Isabelle. *Parental Burnout: When Exhausted Mothers Open Up*. *Psychol*. 2018 [online]. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01021. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6028779/>
31. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
32. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

33. JEKLOVÁ, Marta a REITMAYEROVÁ, Eva. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-74-1.
34. JIŘINCOVÁ, Božena. *Vybrané kapitoly z psychologie zdraví*. Plzeň: Vydavatelství ZČU, 1996. ISBN 80-7082-308-9.
35. KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.
36. KESLER, K. (1990). Burnout: A multimodal approach to assessment and resolution. *Elementary School Guidance & Counseling*, 24(4), 303–311. Retrieved February 6, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/42869116>
37. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2003. ISBN 978-80-7204-156-5.
38. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
39. Kolektiv autorů. *Předškolní vzdělávání orientované na dítě: Přístup Step by Step / Začít spolu*. [online]. Praha: Step by Step Č. R., o. p. s., ©2020. [cit. 2021-11-03]. Dostupné z: https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2020/08/ebook_predskolni-vzdelavani-orientovane-na-dite-2stranny.pdf
40. KORCZAK, Dieter, Monika WASTIAN a Michael SCHNEIDER. *Therapy of the burnout syndrome* [online]. 2012 [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/230865030_Therapy_of_the_burnout_syndrome
41. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet 2.*, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
42. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. Vyd. 2., přeprac. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7195-573-3.
43. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. Psychologie pro každého. ISBN 80-7169-551-3.
44. LEMAIRE, Jane B., and WALLACE, Jean E. “Burnout among Doctors.” *BMJ: British Medical Journal*, vol. 358, 2017. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/26950120. Accessed 6 Feb. 2021.
45. MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0180-9.
46. MASLACH, Christina. *Burnout: The Cost of Caring*. Malor Books, 2003. ISBN 978-1883536350.
47. MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
48. MATOUŠEK, Oldřich. *Pracovní stres a zdraví*. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2003. ISBN 80-903604-1-6.
49. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
50. MUSIL, Jirí V. *Stres, syndrom vyhoření a mentálně hygienická optima v dynamice lidského sociálního chování*. Olomouc: Jirí Musil – Psychologická a výchovná poradna, 2010. ISBN 978-80-903449-9-0.
51. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0628-1.
52. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

53. NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X.
54. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
55. PAULÍK, Karel. *Základy psychologie osobnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7368-157-9.
56. PEDAGOGICKÁ KOMORA. *Učitelky mateřských škol před kolapsem*. [online]. 2018 [cit. 2021-04-23]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2018/11/ucitelky-materskych-skol-pred-kolapsem.html>
57. PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.
58. POPELKOVÁ, Marta., Alica ŠIŠKOVÁ, a Marta ZAŤKOVÁ. *Životná spokojenosť a vybrané osobnostné premenné učitelov*. [online]. 2010 [cit. 2021-04-23]. Dostupné z: https://psychkont.osu.cz/fulltext/2010/Popelkova,Siskova,Zatkova_2010_1.pdf
59. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník 6.*, aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.
60. PTÁČEK, Radek, Jiří RABOCH a Vladimír KEBZA. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, 2013. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. ISBN 978-80-247-5114-6.
61. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304>
62. RÝDL, Karel a Eva ŠMELOVÁ. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1.
63. RUSH, Myron D. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 80-7255-074-8.
64. ŘEHULKA, Evžen. *Škola a zdraví pro 21. století: Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem*. Brno: Masaryk University with collaboration by MSD, 2011, 2011. ISBN 978-80-7392-162-0.
65. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu 6.*, rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.
66. SEITL, Martin. *Poznávání interpersonálních charakteristik osobnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3320-2.
67. SHAHREBABAKI, Masoud MahmoodI. *Teacher Burnout* [online]. 2019 [cit. 2020-11-25]. Dostupné z: doi:10.1002/9781118784235.eelt0964
68. SHEKHAR, Amit. *Theories of Personality and Personality Testing* [online]. 2011 [cit. 2021-01-08]. Dostupné z: <https://www.pdfdrive.com/theories-of-personality-and-personality-testing-d19434673.html>
69. SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-312-9.
70. SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0249-1.
71. SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání 2.*, opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2004. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-86598-65-9.
72. Step by Step Česká republika, o.p.s. o. *Začít spolu* [online]. Praha: Step by Step Česká republika, o. p. s. ©2020, 396 s. [cit. 2021-11-03]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/>
73. SVOBODA, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-706-0.
74. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

75. SVOBODOVÁ, Eva. *Vyhoření mladých učitelů – perfekcionismus a přepálený začátek. Jak se mu vyhnout?* [podcast]. Radio Wave 11. 1. 2021, 14:30. Dostupné z: <https://wave.rozhlas.cz/vyhoreni-mladych-ucitelu-perfekcionismus-a-prepaleny-zacatek-jak-se-mu-vyhnout-8401679>
76. *SYNDROM VYHOŘENÍ UČITELŮ VE VZTAHU K VYBRANÝM DETERMINANTÁM* [online]. 9. Olomouc: Actavia, 2009 [cit. 2021-04-24]. ISSN 1213-7758. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200904-0009_syndrom-vyhoreni-ucitelu-ve-vztahu-k-vybrany-determinantam.php
77. ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie a praxe II.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Učebnice. ISBN 80-244-1373-6.
78. ŠMELOVÁ, Eva a PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Didaktika předškolního vzdělávání.* Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
79. TARDY, Vladimír. *Psychologie osobnosti.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.
80. TOŠNEROVÁ, Tamara a Jiří TOŠNER. *Burn – Out syndrom: pracovní sešit pro účastníky kurzů.* Praha: Hestia (organizace), 2002. ISBN (kroužková vazba).
81. ULRICHOVÁ, Monika. *Logo therapy and Existential Analysis in Counselling Psychology as Prevention and Treatment of Burnout Syndrome* [online]. Hradec Králové, 2012, 502-508 [cit. 2021-02-1]. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.439
82. ULRICHOVÁ, Monika. Logoterapie jako prevence burnou-out u lékařů. Dostupné z: <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=5bd94b99-f299-4821-9bd8-1576ce491eab%40sessionmgr4007>,
83. URBANOVSKÁ, Eva. *Sociální a pedagogická psychologie.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1410-4.
84. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti.* Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.
85. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
86. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi 2.*, přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
87. VOMELA, Jindřich. *Zdravotní péče: základy pro studenty oboru biomedicínské inženýrství.* Brno: Vysoké učení technické v Brně, Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií, Ústav biomedicínského inženýrství, 2003. ISBN 80-214-2344-7.

Seznam zkratk

MŠ – mateřská škola

ZS – Začít spolu

ZŠ – Základní škola

OM – oregonská metoda

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací program

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Tabulka fází a myšlenek procesu syndromu vyhoření u učitelek v MŠ

Tabulka č. 2 Rozdělení respondentů podle pohlaví a zastoupení v MŠ

Tabulka č. 3 Rozdělení respondentů dle věku

Tabulka č. 4 Rozdělení respondentů dle délky praxe

Tabulka č. 5 Distribuce průměrných hodnot osobnosti dle modelu Big Five u souboru učitelek

Tabulka č. 6 Průměrná míra syndromu vyhoření u souboru učitelek

Tabulka č. 7 Oblasti syndromu vyhoření

Tabulka č. 8 Počet učitelek ohrožených syndromem vyhoření

Tabulka č. 9 Četnost hodnot nad kritickou hranicí míry syndromu vyhoření dle oblastí syndromu vyhoření a typu MŠ

Tabulka č. 10 Přehled průměrných hodnot syndromu vyhoření podle délky praxe.

Tabulka č. 11 Korelace mezi osobnostními faktory a syndromem vyhoření ($n = 168$)

Seznam příloh

1. Inventář projevů syndromu vyhoření
2. Osobnostní dotazník TIPI

Příloha 1:

INVENTÁŘ PROJEVŮ SYNDROMU VYHOŘENÍ

Otázka	Vždy	Často	Někdy	Zřídka	Nikdy
1. Obtížně se soustředuji	4	3	2	1	0
2. Nedokážu se radovat ze své práce	4	3	2	1	0
3. Připadám si fyzicky „vyždímaná“	4	3	2	1	0
4. Nemám chuť pomáhat problémovým dětem	4	3	2	1	0
5. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech	4	3	2	1	0
6. Jsem sklíčená	4	3	2	1	0
7. Jsem náchylná k nemocem	4	3	2	1	0
8. Pokud je to možné vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy	4	3	2	1	0
9. Vyjadřuji se posměšně o rodičích dětí i o dětech	4	3	2	1	0
10. V konfliktních situacích na pracovišti se cítím bezmocná	4	3	2	1	0
11. Mám potíže se srdcem, dýcháním, trávením apod.	4	3	2	1	0
12. Frustrace ze zaměstnání narušuje moje soukromé vztahy	4	3	2	1	0
13. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává	4	3	2	1	0
14. Jsem vnitřně neklidná a nervózní	4	3	2	1	0
15. Jsem napjatá	4	3	2	1	0
16. Svou práci omezují na její mechanické provádění	4	3	2	1	0
17. Kdybych mohla, odešla bych z oboru	4	3	2	1	0
18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění	4	3	2	1	0
19. Trápí mě poruchy spánku	4	3	2	1	0
20. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání	4	3	2	1	0
21. Obávám se, že ztratím přehled o dění v oboru	4	3	2	1	0
22. Cítím se ustrašená	4	3	2	1	0
23. Trpím bolestmi hlavy	4	3	2	1	0
24. Pokud je to možné, vyhýbám se hovorům s dětmi	4	3	2	1	0

(Zaškrtněte u každé položky, do jaké míry se vás jednotlivé výpovědi týkají)

Vyhodnocení inventáře projevů syndromu vyhoření:

Do níže uvedených řádků запиšte vždy vedle čísla položky počet bodů, který jste u této položky zaškrtnuli. Potom v každé řádce sečtete výsledky pro každou rovinu dotazníku zvlášť. Z dosažených hodnot v každé řádce můžete vyčíst svůj individuální stresový profil. Maximální hodnota bodů v jedné rovině je 24, minimální 0 bodů.

Rozumová rovina: položky č. 1..... + č. 5..... + č. 9..... + č. 13..... + č. 17..... + č. 21...

Emocionální rovina: položky č. 2..... + č. 6..... + č. 10..... + č. 14..... + č. 18..... + č. 22...

Tělesná rovina položky č. 3..... + č. 7..... + č. 11..... + č. 15..... + č. 19..... + č.23.....

Sociální rovina položky č. 4..... + č. 8..... + č. 12..... + č. 16..... + č. 20..... + č. 24.....

Rovina rozumová + emocionální + tělesná + sociální..... celkem = bodů

Součtem všech čtyř rovin získáte celkovou míru vaší náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření. Maximální hodnota celkového součtu je 96, minimální 0.

Zdroj: Hennig a Keller (1996, s. 19–20)

Příloha 2:

OSOBNOSTNÍ DOTAZNÍK TIPI

Přečtěte si jednotlivá tvrzení a vyznačte to, která Vás nejvíce vystihuje. Odpovídejte upřímně.

Tvrzení

1. Sám sebe vnímám jako extroverta a entuziastického (nadšeného pro věci).
2. Sám sebe vnímám jako kritického.
3. Sám sebe vnímám jako spolehlivého a disciplinovaného.
4. Sám sebe vnímám jako úzkostného a snadno (jednoduše, lehce) rozrušitelného.
5. Sám sebe vnímám jako otevřeného novým zkušenostem a zážitkům.
6. Sám sebe vnímám jako rezervovaného (zdrženlivého) a tichého.
7. Sám sebe vnímám jako příjemného a vřelého.
8. Sám sebe vnímám jako roztržitého a nedbalého.
9. Sám sebe vnímám jako klidného a emočně vyrovnaného.
10. Sám sebe vnímám jako člověka konvenčního, bez nápadů.

Respondent se rozhoduje na následující škále:

1 = silně nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = trochu nesouhlasím, 4 = ani nesouhlasím, ani souhlasím, 5 = trochu souhlasím, 6 = spíše souhlasím, 7 = silně souhlasím

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Fojtů
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Souvislosti mezi osobností a syndromem vyhoření
Název v angličtině:	Relationships between personality and burnout syndrome
Anotace práce:	<p>Předložená diplomová práce se zabývá tématem „Souvislosti mezi osobností a syndromem vyhoření učitelek v MŠ“. Práce je členěna na část teoretickou a na část výzkumnou. V teoretické části se věnuji syndromu vyhoření obecně a poté se zaměřím pouze na učitele. Pozornost je věnována také osobnosti, především osobnostním rysům a koncepci Big five. V teorii se zabývám také učitelkami v prostředí tradiční a alternativní mateřské školy Začít spolu. Výzkumná část obsahuje výsledky dotazníkového šetření. Cílem práce byla analýza struktury osobnosti učitelky v tradiční i alternativní MŠ zapojené do programu Začít spolu, dále analýza míry syndromu vyhoření u učitelek v tradiční MŠ a MŠ s programem Začít spolu a analýza možných souvislostí mezi syndromem vyhoření a osobnostní strukturou učitelek v MŠ. V rámci výzkumného šetření byla využita metoda kvantitativního výzkumu. Technikou sběru dat byl dotazník, který se skládal ze tří samostatných částí. První částí byla informativní část, druhou částí byly otázky z osobnostního dotazníku TIPI a třetí částí byl inventář syndromu projevu vyhoření od autorů Henniga a Kellera (1996).</p>

Klíčová slova:	syndrom vyhoření, učitelka mateřské školy, osobnost, Big five
Anotace v angličtině:	<p>The submitted diploma thesis deals with the topic "Relationships between personality and burnout syndrome of kindergarten teachers". The work is divided into a theoretical part and a research part. In the theoretical part I deal with the burnout syndrome in general and then focusing only on teachers. Attention is also paid to personality, especially personality traits and the concept of Big five. In theory, I also deal with teachers in the environment of traditional and alternative kindergarten Step by step. The research part contains the results of a questionnaire survey. The aim of the work was to analyze the structure of the teacher's personality in traditional and alternative kindergartens involved in the program Step by step, analysis of the burnout syndrome in teachers in traditional kindergartens and kindergartens with the program Step by step and analysis of possible connections between burnout syndrome and personality structure of teachers in kindergartens. The method of quantitative research was used in the research survey. The data collection technique was a questionnaire, which consisted of three separate parts. The first part was the informative part, the second part were questions from the personality questionnaire TIPI and the third part was the inventory of the burnout syndrome from the authors Hennig and Keller (1996)</p>
Klíčová slova v angličtině:	burnout syndrom, kindergarten teacher, personality, Big five
Přílohy vázané v práci:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inventář projevů syndromu vyhoření 2. Osobnostní dotazník TIPI
Rozsah práce:	72
Jazyk práce:	český jazyk

