



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

**Stres a syndrom vyhoření u učitelek MŠ
v souvislosti s osobnostními charakteristikami**

Vypracovala: Ivana Bakešová

Vedoucí práce: PhDr. Olga Vaněčková

České Budějovice 2014

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem odhalování plagiátů.

V Táboře 10. března 2014

.....

Ivana Bakešová

Poděkování:

Děkuji za odborné a podnětné vedení své bakalářské práce PhDr. Olze Vaněčkové. Zároveň děkuji všem učitelkám mateřských škol, které byly ochotny vyplnit dotazníky a podílet se tak na výzkumné části práce.

V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za trpělivost a podporu, nejen při psaní této práce.

Obsah:

Úvod.....	5
I. Teoretická část.....	7
1. Stres a syndrom vyhoření	7
1.1 Definice Burnout effect	8
1.2 Odlišení Burnout a jiných stavů.....	10
1.3 Ohrožené profese	13
1.4 Fáze syndromu vyhoření.....	14
1.5 Příčiny syndromu vyhoření.....	15
1.6 Příznaky a projevy stresu a syndromu vyhoření.....	18
1.7 Roviny vyhoření	19
1.8 Prevence syndromu vyhoření.....	20
1.8.1 Interní prevence	20
1.8.2 Externí prevence	22
1.9 Léčba.....	24
2. Osobnost a syndrom vyhoření	25
2.1 Teorie osobnosti.....	25
2.2 Vliv jiných proměnných	27
2.2.1 Smysl pro koherenci	28
2.2.2 Sebepojetí, těžiště kontroly, sebeúčinnost	29
2.2.3 Predispozice a zranitelnost.....	29
2.2.4 Explanatory style	29
2.2.5 Typ osobnosti.....	30
2.2.6 Pracovní nasazení	30
2.2.7 Gender.....	31
3. Specifika syndromu vyhoření v učitelské profesi.....	32
3.1 Učitelka mateřské školy.....	34
II. Empirická část.....	36
4. Výzkum.....	36
4.1 Výzkumný záměr.....	36
4.2 Charakteristika výzkumného souboru	36
4.3 Formulace výzkumného problému a výzkumných otázek	36
4.4 Metody sběru dat	37
4.5 Výsledky výzkumu	38
4.6 Interpretace výsledků šetření	47
Závěr	48
Abstrakt.....	51
Seznam literatury	52
Seznam příloh	55

Úvod

Cílem práce je najít souvislosti mezi vznikem syndromu vyhoření a osobnostními a sociálními charakteristikami vybrané skupiny pedagogů – učitelek mateřských škol.

Téma jsem si vybrala nejen z důvodu mé téměř třicetileté praxe ve školství, ale i proto, že si uvědomuji velkou proměnu českého školství a s ní stále stoupající aktuálnost tématu. Změnil se způsob financování učitelů, jinak je nastaven platový postup. Mnoho let se chystá kariérní řád, který by měl motivovat učitele k práci na svém profesním rozvoji a lépe ohodnotit učitele, aby neodcházeli do jiných oborů. V současné době stále není připraven.

Osobně pociťuji hlavně změny, které se udály v předškolní výchově. Tím, jak se postupně mění funkce rodiny a klesá její stabilita, tím se současně mění a zvyšují požadavky na školu a učitele. S vývojem společnosti roste důraz na oblasti, které se vymykají z působení společenské kontroly. Škola se tak stává prostorem pro prevenci negativních jevů ve společnosti. Role učitele jako oborového specialisty se stále více posunuje k roli socializátora – toho, kdo učí žít v měnící se společnosti. Výchovně vzdělávací práce na všech typech a stupních škol klade na učitele stále větší požadavky. Finančně je však nedostatečně ohodnocená a i to souvisí s poměrně nízkou společenskou prestiží učitelů.

Zvyšuje se také počet konfliktních situací na půdě školy, které souvisí s nástupem sebevědomější generace mladých lidí. Kladou se tak nové požadavky na dovednosti učitelů, především v oblasti komunikativních dovedností a odolnosti proti zátěži. Je tedy nutné, aby učitelé vystupovali jako sebevědomé a vyrovnané osobnosti, které mají svým žákům co nabídnout a obstát v interakcích nejen s nimi, ale i ostatními komunikačními partnery. To je alarmující i vzhledem k stoupajícímu věkovému průměru učitelů v českých školách.

Učitelé často řadí péči o druhé na žebříček hodnot velice vysoko, jejich povolání pro ně bývá posláním, a to je jedna z příčin vzniku syndromu vyhoření. Je možno se domnívat, že často mezi veřejností nedochází k rozlišování pojmů prosté vyčerpání, které může

postihnout kohokoli a pojmu syndrom vyhoření, který je výsledkem dlouhodobého procesu u jedinců pracujících s lidmi.

I když k tématu syndrom vyhoření je možno sehnat dostatek literatury, o konkrétní skupině učitelek mateřských škol, jsem kromě několika článků v časopisech, bližší informace, včetně výzkumů této skupiny, nenašla. Literatura je většinou věnována jiným rizikovým profesím nebo učitelům obecně. Domnívám se, že je tomu tak z důvodu podhodnocování práce učitelek mateřských škol, a proto se ani nepředpokládá, že by mohly trpět syndromem vyhoření.

V teoretické části se budu nejdříve zabývat syndromem vyhoření obecně a pokusím se definovat základní pojmy tak, aby byl čtenář s problémem dostatečně seznámen. Zmíním ohrožené profese, příčiny a příznaky syndromu vyhoření, možnosti prevence i léčby. Poté se seznámíme s některými teoriemi osobnosti a dalšími proměnnými, které by mohly mít vliv na vznik syndromu vyhoření u jedince, či by naopak mohly působit protektivně. Závěr teoretické části věnuji specifikám profese učitele a konkrétně učitelky mateřské školy.

V empirické části vycházím z předpokladu, že učitelky s podobnou osobností a sociální charakteristikou budou mít i podobné sklony k syndromu vyhoření. Z toho důvodu jsem pro výzkum zvolila metodu dotazování formou vlastního dotazníku, který zjišťuje demografické a osobní údaje, psychologického dotazníku V. Khelerové zjišťujícího míru introverze a extroverze a dotazníku míry vyhoření autorů C. Henniga a G. Kellera.

Pokud se předpoklad souvislosti typu osobnosti a míry vyhoření potvrdí, u rizikových skupin pedagogů by bylo možné těmto jevům předcházet již při jejich profesní přípravě a při dalším vzdělávání. U lidí, u kterých je možno predikovat riziko vzniku syndromu vyhoření, je důležité se při prevenci zaměřit hlavně na posilování silných stránek osobnosti, na nácvik vhodných relaxačních technik, simulaci situací, se kterými se mohou během své praxe setkat a nácvikem možností jejich řešení. Tak lze předejít negativním dopadům na psychický stav učitelů a jejich mentální zdraví.

I. Teoretická část

1. Stres a syndrom vyhoření

Téma pracovní zátěže v pomáhajících profesích, mezi které patří i profese učitele, je v poslední době zmiňováno v odborné literatuře poměrně často. Dopad dlouhodobého stresu na psychické i fyzické zdraví je evidentní. Postižený jedinec, aby předešel totálnímu vyčerpání, musí začít včas odstraňovat příčiny stresu. Tam, kde to není zcela možné, je vhodné používat jako obranu účinné relaxační techniky, efektivní plánování svého času, oddělení osobního a pracovního života, další vzdělávání, osobní a profesní růst. Tak je možné vyhnout se jevu, který je zmiňován pod názvem „Burnout efekt.“

Termíny:

Jak uvádí Bártová (2011, s. 10), o definici stresu se jako první pokusil fyziolog Hans Selye, který své poznatky shrnuje takto: *Stres je nespecifická (tj. nastávající po různých zátěžích stereotypně) fyziologická reakce na jakýkoli nárok na organismus kladený.* Selye též použil jako první pojem „rozměr stresu“ a označil jeho dva protikladné póly. Negativně působící stres – *distres* a pozitivně působící stres – *eustres*. Pojem *hyperstres* označuje stres přesahující hranice adaptability. Termínem *hypostres* se označuje míra stresu, jež se dá ještě zvládnout, avšak při jeho dlouhodobém působení může nastat zvrat.

Termín „burnout“ zavedl americký psychoanalytik Hendrich Freudenberger (1926 – 1999) v roce 1974. Staral se o problémové jedince, narkomany a bezdomovce, pomáhal jako psychoanalytik i lidem poskytujícím paliativní péči, a to natolik intenzivně, až ztratil zájem naprosto o vše, co do té doby neúnavně vykonával. Díky svému stavu tak popsal novou diagnózu. Od té doby je termín používán psychology a psychoterapeuty, i když jev samotný byl do té doby dobře znám. Dle Křivohlavého (2012a, s. 62) se původně termín ujal... *pro označení stavu lidí, kteří zcela propadli alkoholu a ztratili o vše ostatní zájem. Později se začal používat i pro narkomany, pro ten jejich stav, kdy je jejich zájem soustředěn jen na drogu a ostatní jim je zcela lhostejné.* Autor zmiňuje, že se termínem označovali i lidé naprosto oddaní své práci. Teprve později se pro ně ujal název workoholici, v souvislosti s pojmem alkoholici.

Výzkumy:

Hned po objevení termínu burnout se vynořily psychologické studie lidí, u kterých byl tento jev pozorován. Roku 1983 uveřejnil ... *americký psycholog Faerber seznam patnácti set odborných pojednání, článků a knih věnovaných v anglicky psané literatuře jevu burnout v době od roku 1974 do roku 1983. Dvojice amerických psychologů, Kleiber a Enzmann, v této přehledové práci pokračovala. Tito psychologové zjistili, že za dalších šest let (1984 – 1990) bylo zveřejněno dalších patnáct set odborných pojednání burnout syndromu.....* (Tamtéž, s. 62).

Průcha (2009, s. 229) píše o velkém počtu prací, které se zabývají analýzou pracovní zátěže učitelů. Velký počet studií vznikl v bývalé NDR, Sovětském svazu i u nás. Buhr v roce 1985 prováděl zcela výjimečný rozsáhlý výzkum zaměřený na výskyt neurotických potíží u učitelů a jejich souvislost s délkou povolání. Sledoval pět let učitelské praxe a zjistil, že počet neurotických symptomů u učitelů za tuto dobu stoupl. Z výzkumu vyvodil, že na zvyšování četnosti má vliv délka výkonu povolání. *Zatímco u učitelů s praxí 1 – 10 let trpí neurotickými obtížemi 8, 3% osob, u učitelů s praxí 20 let a více je to již 31% osob.* Výzkumy českých učitelů, jejich pracovní zátěže a psychických poruch se u nás prováděly zejména v 80. letech 20. století a byly publikovány v knize Psychologie činnosti a osobnosti učitele autorů Langové, Kodýma a kol. (in Průcha, 2009). Výsledky výzkumu L. G. M. Pricka z r. 1989 (tamtéž, s. 226), ukázaly tři charakteristické znaky starších učitelů: - klesající pocit uspokojení z práce s přibývajícím věkem, - klesající chuť být stále s dětmi, - narůstající pocit fyzického opotřebením a stresu. Průcha (2002, s. 78) zmiňuje i Pavlíkův výzkum z r. 1999, který zjistil významnou korelaci pracovní spokojenosti učitelů s hodnotami sebedůvěry a optimismu.

1.1 Definice Burnout effect

Syndrom vyhoření se pokoušelo definovat mnoho autorů. Jejich definice se liší, v zásadě však můžeme říci, že se shodují v názoru, že vyhoření se týká hlavně psychické stránky jedince. Pro srovnání níže uvádíme některé z definic:

..z angl. vyhoření, vypálení. Vyčerpání fyzických, psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové, zejména speciální). Značný podíl na tomto jevu mají stres, časová náročnost povolání, administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci apod. Prevencí je osvojení si technik prevence snižování stresu, plánování a management času, oddělení práce a osobního života, snaha o profesionální růst, sabatikl apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Křivohlavý (2012a, s. 65-68) dělí definice na popisné a zralé. První je souborem pokusů o popis stavu. Zralé definice se snaží o přesnější vymezení a rozlišují druhy vyčerpání. Pod fyzickým vyčerpáním si můžeme představit značné snížení výkonu a ztrátu energie, emocionální vyčerpání reprezentuje například beznaděj. Ztráta sebevědomí, negativní postoj k sobě samotnému, okolí a životu vůbec, pak charakterizují vyčerpání mentální.

Popisné definice

Henrich Freudenberger: *Burnout je konečným stádiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entuziasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly).*

Cary Cherniss: *Burnout je výsledek procesu, v němž lidé velice intenzivně zaujati určitým úkolem (ideou) ztrácejí své nadšení.*

Jerry Edewich a Geraldine Richelsonová: *Burnout je proces, při němž dochází k vyčerpání fyzických a duševních zdrojů (energií), k vyplenění celého nitra, k „utahání se“ tím, že se člověk nadměrně intenzivně snaží dosáhnout určitých subjektivně stanovených nerealistických očekávání, nebo že se snaží uspokojit takovátou nerealistická očekávání, která mu stanoví někdo jiný.*

Zralé definice

Ayala M. Pinesová a Elliot Aronson: *Burnout je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, jež jsou emocionálně těžké (náročné). Tyto*

emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací velkého očekávání a chronických situačních stresů.

Maslachová a Jacksonová: *Burnout je syndromem emocionálního vyčerpání, depersonalizace a snížením osobního výkonu. Dochází k němu tam, kde lidé pracují s lidmi, tj. tam, kde se lidé věnují potřebným lidem.*

Protože se naše práce zaměřuje na učitelskou profesi, zdá se nám posledně citovaná definice, vzhledem k tomu, že v sobě zahrnuje předpoklad emocionálního „opotřebení“, odstup k druhým lidem i snížení osobního zaujetí prací, jako nejvýstižnější pro naše účely.

1.2 Odlišení Burnout a jiných stavů

I když se stav burnout liší od jiných negativních stavů, v zásadě můžeme říci, že společným jmenovatelem všech je psychická nepohoda jedince. Křivohlavý (2012a, s. 69-73) srovnává burnout s následujícími negativními emocionálními stavy:

Negativní stavy

Burnout a stres: Stres, přesněji distres, je definován napětím mezi tím, co člověka zatěžuje (stresory) a zdroji možností tyto zátěže zvládat (salutory). Do stresu se může dostat každý člověk při nejrůznějších činnostech, burnout se však objevuje u lidí s vysokým očekáváním a intenzivně zaujatých svou prací a jen u činnostech, při nichž člověk pracuje s jinými lidmi. Vyhoření předchází stres, ale ne každý stres vede k burnout. Hlavním předpokladem pro to, aby k vyhoření nedošlo, je smysluplnost práce a zdolatelnost překážek.

Burnout a deprese: Deprese patří podle WHO k nejčastějším nemocem v celosvětovém měřítku. Podle autora může být deprese vedlejším příznakem syndromu vyhoření. Může však propuknout i u lidí, kteří intenzivně nepracují nebo nepracují vůbec. Deprese má na rozdíl od burnout často úzký vztah k negativním zážitkům z mládí a dá se oproti burnout léčit farmakoterapeuticky. *Pravdou však zůstává, že vztahy mezi burnout a depresí jsou velice úzké (vyjádřené Pearsonovým korelačním*

koeficientem dosahují hodnot přibližně 0,40). (Tamtéž, s. 70). Deprese často vychází z pesimismu, naučené bezmocnosti a přesvědčení, že jakákoli naše snaha je marná.

Burnout a únava: Únava se při vyhoření vyskytuje, má však užší vztah k fyzické zátěži. Lze se z ní dostat odpočinkem, což u burnout možné není. Únava z intelektuální práce bývá vyvážena pocitem radosti z toho, co se nám podařilo vykonat. Burnout je však spojen s únavou, která je negativní a tíživá.

Burnout a odcizení: *Durkheim ... definoval odcizení jako druh anomie (ztráty představ a pocitů normální zákonitosti).* (Tamtéž, s. 71). Pocity odcizení se objevují až v posledním stádiu vyhoření a jen u lidí, kteří byli zpočátku prací nadšeni.

Burnout a pesimismus: Při burnout je pasivita to, co vede k vyhoření.

Burnout a existenciální neuróza: Jak autor píše, existenciální neurózu definuje Maddi jako *chronickou neschopnost věřit v důležitost, užitečnost a pravdivost čehokoli, co si jen člověk dovede představit, že by dělat měl.* Jde o pocit zplanění života, ztrátu smysluplnosti života, jak o tomto jevu hovoří Viktor E. Frankl, nebo Yalom. (Tamtéž, s. 71).

Podobné srovnání poskytl ve své knize i Maroon (2006, s. 26), který upozorňuje na syndrom vyhoření jako na psychosociální pojem a nutnost zaměřit se při jeho překonávání na přítomnost. Depresi označuje jako klinický pojem a patologický syndrom, při jehož léčbě je třeba zaměřením se na minulost.

Pozitivní stavy

Při hledání vztahu syndromu vyhoření k ostatním negativním jevům nás napadla otázka, zda nalezneme též protipóly tohoto jevu. V posledních letech byla totiž psychologie zahlcena tématem duševních chorob, s nímž se poměrně dobře vypořádala. Nyní snad konečně nastal čas i na vědu, která se snaží pochopit pozitivní emoce, posilovat silné stránky a poskytovat vodítka k nalezení „dobrého života“.

Pro ilustraci jsme opět vybrali dělení Křivohlavého (2012a, s. 74-76), který vidí jako opak burnout tři jevy:

Vrcholové zážitky (tzv. flow):

Když se nám podaří udělat něco, z čeho máme radost, podaří se nám překonat sama sebe, zažíváme pocit blaženosti, s nímž souvisí naše potřeba seberealizace a sebeaktualizace.

Spokojenost:

Autor s poukázáním na vztahy pracovní spokojenosti a nespokojenosti se sebou samým a životem, trochu s opatrností poznamenává, že *není tedy příliš riskantní domnívat se, že spokojenost se sebou samým, vlastním životem, prací a světem je opakem toho, co označujeme termínem burnout*. Spokojenost a pocit pohody souvisí i s naším zdravotním stavem. Pocit spokojenosti můžeme zažívat i z drobných radostí, které prožíváme na naší cestě za sebenalézáním a zráním.

Duševní zdraví:

Chápeme jako stav s nepřítomností znaků duševní nemoci a poruch adaptace. Stav označujeme termínem psychic well-being, kdy wellbeing znamená: je mi celkově dobře.

V této souvislosti nás napadají i pojmy, které bychom na tomto místě rádi uvedli, neboť se domníváme, že s duševním zdravím úzce souvisí, a to jsou normalita, adaptace, integrita, rozvoj osobnosti, spokojenost, zralá osobnost.

Mezi duševně zdravou a zralou osobu pokládá rovnítko Allport (Mikšík, 2007, s. 166).

Osobní zralost nebo nezralost je výsledkem procesu „stávání se“.

Psychicky zralou = duševně zdravou osobu vymezuje šesti znaky:

- široké vědomí já, aktivita, činorodost
- schopnost vroucích, spontánních sociálních interakcí
- emocionální jistota a sebedůvěra
- stanovování reálných cílů, vykazování reálných percepí a dovedností
- smysl pro humor, sebenáhled
- sjednocená filosofie života

Podobně chápe Rogers tzv. „plně fungující osobu“ (Mikšík, 2007, s. 212), a Kohoutek (2000, s. 120) srovnatelně vymezuje „normální osobnost.“

Erikson (in Balcar, 1991, s. 83) je názoru, že společenská stránka problémů, jimž je jedinec ve svém vývoji vystaven, je pro vývoj osobnosti důležitější, než biologická. Popsal osm stádií psychosociálního vývoje. V každém z nich pak vymezuje „jádrový konflikt“, jehož vyřešení je podmínkou bezporuchového vstupu do dalších stádií. Nezvládnutí vývojového úkolu pak působí problémy v osobním životě, ohrožuje duševní zdraví a ztěžuje nebo znemožňuje zvládání úkolů v dalších stádiích vývoje.

Je dobře, že na rozdíl od psychologie 20. století, která se zabývala převážně duševními nemocemi, úchylkami, „anormalitou“, tedy negativními psychologickými jevy, se současná psychologie orientuje i na studie pozitivních psychologických jevů. Rozvíjí se tzv. pozitivní psychologie, která je úzce spjata se jménem amerického psychologa Martina Seligmana. Jejím cílem je nalézt a rozvíjet v osobnostním potenciálu takové dispozice, které zvyšují odolnost a umožňují jedinci prohlubovat duševní zdraví a osobní růst.

.

1.3 Ohrožené profese

Burnout syndrom ohrožuje především lidi z „pomáhajících profesí“, což jsou profese, které se zaměřují na pomoc druhým, poskytují jim především psychickou oporu, provází je náročnými životními situacemi.

Výčet ohrožených profesí uvádí například Bártová (2011, s. 56): Lékaři, zdravotní sestry, zdravotní personál; psychologové a psychiatři, psychoterapeuti; sociální pracovníci; učitelé na všech stupních škol, pracovníci v nápravných zařízeních pro mladistvé a dospělé; policisté; manažeři a podnikatelé. Kebza a Šolcová (2003, s. 8) tento výčet doplňují o pracovníky pošt, úředníky v bankách a na úradech, dispečery, poradce, informátory a profesionální funkcionáře.

Z výčtu vidíme, že ohrožení syndromem vyhoření se může týkat vysokého počtu lidí.

1.4 Fáze syndromu vyhoření

Při studiu literatury jsme vnímali rozdílná členění fází burnout, která souvisela s pojetím různých autorů. Vybrali jsme některá, která podle nás pro čtenáře výstižně popisují průběh burnout. Níže je uvádíme:

Hans Selye, který popisuje třífázový průběh stresu z **biologického hlediska**, zařazuje burnout do fáze poslední: 1. působení stresoru; 2. zvýšená rezistence organismu; 3. vyčerpání rezerv sil a obranných možností (syndrom vyhoření).

Ostatní autoři nazírají na burnout spíše z **behaviorálního hlediska**:

Současná autorka Christina Maslachová jmenuje čtyři fáze: 1. nadšení; 2. přetížení; 3. napadání druhých lidí; 4. „proti všem“

John W. James v roce 1982 popsal zatím nejčlenitější dvanáctifázový model:

1. snaha osvědčit se kladně v pracovním procesu; 2. snaha udělat vše sám; 3. opomíjení nutné péče o sebe; 4. práce, projekt, plán, návrh, cíl, se stávají jediným, o čem člověk jde; 5. zmatení v hodnotovém žebříčku; 6. popírání příznaků rodícího se vnitřního napětí; 7. dezorientace, ztráta naděje, hledání úniku, nebezpečí závislosti; 8. pro okolí pozorovatelné změny v chování, sociální izolace; 9. depersonalizace, ztráta kontaktu se sebou samým; 10. prázdnota, pocity zoufalství; 11. stísněnost, deprese, pocit, že nic nefunguje; 12. totální vyčerpání, fyzické, emocionální, mentální. (Křivohlavý, 2012a, s. 83).

Haňková (2010) nastiňuje čtyři fáze syndromu vyhoření: 1. nadšení; 2. stagnace; 3. frustrace; 4. apatie

V současné době se syndromu vyhoření zejména v učitelství hodně věnují autoři Hennig a Keller (1996, s. 17), kteří tato čtyři stádia doplňují o páté: „syndrom vyhoření“, kdy je dosaženo stádia úplného vyčerpání.

I když různí autoři popisují fáze rozdílně a uvádí i jiný počet stádií, můžeme postřehnout, že počátečním stádiem je z behaviorálního hlediska vždy nadšení,

následuje postupná ztráta ideálů, která vede ke stagnaci, apatii a tím k celkovému vyhoření. S opatrností bychom snad mohli doplnit „vyhoření nadšení.“

1.5 Příčiny syndromu vyhoření

Podle Kopřivy (1997, s. 101), vedou k syndromu vyhoření tři cesty:

ztráta ideálů - stav, kdy počáteční nadšení vystřídá objev, že věci jsou daleko složitější, než se na první pohled zdálo; workoholismus - **závislost na práci a „teror příležitostí“**, jež autor specifikuje jako neschopnost slevit, neschopnost odmítnout, nedostatek řádu v životě, nabalování příležitostí. Tato třetí cesta podle nás úzce souvisí s workoholismem.

Na příčiny syndromu vyhoření pohlížejí různí autoři rozdílně a člení je z různých pohledů. My jsme se je pokusili rozdělit pro čtenáře na vnější a vnitřní:

Vnitřní příčiny

○ Individuální psychické příčiny

Lidé s re-aktivním postojem k životu jsou ke stresu a syndromu vyhoření náchylnější. Jejich postoj k životu lze shrnout pod slovy pasivita, bezmoc, oběti okolního dění, přenášení a delegování vlastní odpovědnosti na druhé, „naučená bezmocnost“.

Lidi pro-aktivní lze charakterizovat jako aktivně utvářející svůj život, orientované na přítomnost a budoucnost, schopné aktivního řešení problémů a přebírání zodpovědnosti za své jednání, optimisté.

○ Individuální fyzické příčiny

Nedostatek rezistence vůči stresu – souvisí s činností sympatického a parasympatického nervového systému. Činnost parasympatiku má na náš organismus tlumivý účinek, činnost sympatiku vzbuzuje aktivitu. Sympatikotonik je člověk vysoce náchylný ke stresu, vagotonici mají nižší vzrušivost a snesou tedy vyšší zátěž.

Nezdravý způsob života, nadváha, obezita, popíjení alkoholu a kouření též zvyšují riziko syndromu vyhoření.

Vnější příčiny

Vnější příčiny, které popisujeme níže, platí do jisté míry u všech pomáhajících profesí. My jsme však pro naše účely vybrali konkrétní, které souvisí s prostředím školy:

○ **Institucionální příčiny**

Záleží na charakteristice konkrétního pracoviště, které určují především prostory, osvětlení, hladina hluku, celkové klima pracoviště, úroveň komunikace, míra podpory kolegů, jasná pravidla a kompetence, míra motivace či možnost profesního růstu.

○ **Společenské příčiny**

Vliv rodinného prostředí na dítě následně ovlivňuje i prostředí školy. Podoba rodiny se mění a rodinné zázemí již mnohdy nepředstavuje stabilní emocionální jistotu pro dítě. Mnoho rodin se rozpadá. Navíc klesá schopnost mnoha rodičů udržovat zdravý vztah s dítětem a zdárně jej vychovat. *Všechny tyto rušivé faktory zvyšují u dětí pravděpodobnost výskytu vývojových poruch a poruch učení a chování, a ztěžují tak práci učitelů ve škole.* (Hennig, Keller, 1996, s. 21-36).

Bártová (2011, s. 56) vyjmenovává společenské příčiny stresové zátěže konkrétněji:

- konfrontace s novou generací žáků, jejichž výchova a vzdělávání je stále náročnější a představuje pro učitele neustálou výzvu;
- kritičtí a vůči škole většinou negativně naladění rodiče, kteří se snaží na školu převést svou rodičovskou odpovědnost;
- konflikty s kolegy, napětí, neshody s vedením školy, nevnímání sebe sama jako součásti týmu se stejným cílem;
- stoupající věkový průměr učitelů a s ním související nižší míra odolnosti vůči zátěži;
- negativní obraz učitelského povolání v očích veřejnosti, který nutí učitele k obraně a ospravedlňování jejich společenského statusu;
- škola jako instituce zatěžovaná nesplnitelnými požadavky společnosti;
- přibývající úsporná opatření v oblasti financování;
- chybějící nabídka rozvoje komunikativních dovedností ve vzdělávání učitelů.

Kyriacou (2012), doplňuje tyto příčiny o další: časový tlak na učitele, nedisciplinovanost žáků, nízká motivace žáků, špatné pracovní podmínky, špatná vyhlídka na pracovní postup.

Matoušek a Hartl (2003, s. 57) vidí jako příčinu negativa pracoviště: pracoviště, kde není věnována pozornost potřebám personálu; pracoviště, kde noví členové nejsou zacvičeni zkušenými; kde neexistují plány osobního rozvoje; kde chybí supervize; absence možnosti promluvit si s někým kompetentním o potížích a možnostech řešení; kde vládne soupeřivost a rivalita, kde vládne silná byrokratická kontrola chování personálu.

Průcha (2009, s. 230) nastiňuje tři hlavní příčiny: protiklad mezi rozsahem učiva vymezeného normou a množstvím času, které je pro učivo k dispozici; povinnosti učitelů mimo vyučování (jednání s rodiči, administrativa...); stále agresivnější chování žáků vůči učitelům, tzv. „džungle před tabulí.“

Čáp (2007, s. 272) připomíná, že syndrom vyhoření vzniká po předcházející chronické zátěži, která se sumuje s dalšími zátěžemi, jako jsou: nevládnuté problémy osobního života, zátěže z makrosociální sféry, hluk, prach, nepříznivá teplota narušené životní prostředí, nezdar v činnosti, konflikty s blízkými osobami, ztráta smysluplnosti práce, otřesení sebehodnocení a důvěry ve vlastní kompetence.

Zvánovcová (2011) připomíná nebezpečí vzniku syndromu v případech, *kdy se člověk vrhá do práce s velkým entuziasmem, zapálením pro danou věc a čím dále více času a zaujetí věnuje právě práci. Opouští svoje koníčky, zájmy, stahuje se ze vztahů....*

Pro naše účely se jeví nejpřehlednější členění Henniga a Kellera na příčiny vnitřní: fyzické a psychické a příčiny vnější: institucionální a společenské, které přehledně člení i výčty ostatních autorů.

1.6 Příznaky a projevy stresu a syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření má své specifické příznaky a projevy. Pokud jsou však tyto projevy způsobeny psychiatrickým onemocněním, nedostatečnou kvalifikací pro danou práci nebo do zaměstnání promítnutými rodinnými problémy, není možné je pod pojem burnout zařadit. Dle Křivohlavého (2012a, s. 68) sem nepatří ani únava z monotónní práce, neboť ta není spojována s pocity neschopnosti.

Příznaky v odborné literatuře popisují všichni autoři, kteří se syndromem vyhoření zabývají. Většina z nich je blíže nerozděluje. Zmíníme se například o Bártové, Haňkové nebo Čápovi.

Chtěli jsme příznaky rozdělit dle Křivohlavého na subjektivní a objektivní, ale viděli jsme toto dělení jako problematické, protože řada subjektivních pocitů je vnímána i okolím.

Bártová (2011, s. 11) uvádí výčet dle E. Rheinwaldové: třes rukou, zvýšené pocení, tiky, zvýšená reakce na zvuky, podrážděnost, hádavost, nervozita, pocity úzkosti, deprese, odcizení vysychání v ústech, motání a bolesti hlavy, zvýšená únava, problémy se spánkem, nutkání plakat, pocity slabosti, bolesti ramenou a zad, potíže s rozhodováním, nezájem o řešení problémů, stranění se kolektivu, nechutenství nebo přejídání se aj.

Čáp (2007, s. 272) uvádí tyto projevy syndromu vyhoření: chronický stav vyčerpání; utlumení dřívější aktivity, iniciativy a kreativity; depresivní a občas podrážděná nálada, pocit nudy, „otrávenosti“, absurdity a rezignace; změny v postoji k činnosti, které se člověk plně věnuje od původního nadšení přechod k lhostejnosti až odporu; změna vztahu k lidem, komunikace se stává nepříjemnou, vytrácí se snaha pomáhat druhým; značně snížené sebehodnocení; ztráta ideálů; somatické potíže; zvýšené riziko vzniku závislostí.

Haňková (2010) zmiňuje podrážděnost, zapomínání, agresivitu, popudlivost, lhostejnost, vztahovačnost, pocit nedostatku uznání, cynismus. Ve vyšších fázích se objevuje cynismus, deprese, nechutenství a nespavost.

Křivohlavého dělení na subjektivní a objektivní (2012a, s. 68):

Subjektivní příznaky se projevují mimořádně velkou únavou, sníženým sebehodnocením z důvodu pocitů snížené profesionální kompetence, problémy s koncentrací, podrážděností, negativismem a celou řadou příznaků stresového stavu při absenci organického onemocnění. Kopřiva (1997, s. 101) doplňuje tyto příznaky o depresi, lhostejnost, cynismus, stažení se z kontaktu, ztráta sebedůvěry, časté nemoci a tělesné potíže.

Objektivní příznaky se projevují po řadu měsíců trvající sníženou výkonností. Ta je zjištělná i spolupracovníky, kolegy a klienty.

Důležitost těchto stavů pro vznik onemocnění není vždy jednoznačná. Konkrétní případy souvisí s individuální vulnerabilitou či resiliencí. Životní události tedy nebudou dostatečným činitelem k vysvětlení vzniku onemocnění. Domníváme se však také, že výše zmíněné příznaky opravdu vznikají jako důsledek distresu či vysoké psychické zátěže. Absence účinného vyrovnávání se stresem může vést k těmto maladaptivním odpovědím organismu na zátěž a narušení sociálního fungování nemocného.

1.7 Roviny vyhoření

Podle toho, jakou část osobnosti, popřípadě jaké její centrální psychofyzické funkce syndrom vyhoření zasáhne, pak mluvíme o zasažených rovinách. Autoři odborných publikací poukazují na tři nebo čtyři roviny.

Čtyři roviny popisuje Hennig a Keller (1996, s. 18). Pro jejich přehlednost a srozumitelnost je níže uvádíme:

Duševní rovina: Postižený jedinec vnímá negativně vlastní schopnosti, zaujímá odmítavý postoj k žákům a rodičům, negativně hodnotí školy, ztrácí zájem o profesní témata, uniká do fantazií, má potíže se soustředěním.

Citová rovina: Jedinec je sklíčený, trpí pocity bezmoci, sebelítosti. Je popudlivý, nervózní, má pocit nedostatku uznání.

Tělesná rovina: Postižený se snadno unaví, je náchylný k nemocem, mívá vegetativní obtíže, bolesti hlavy, napjaté svaly, trpí poruchami spánku, vysokým krevním tlakem.

Sociální rovina: Zde ubývá angažovanost, snaha pomáhat problémovým žákům, omezuje kontakty a komunikaci s rodiči, žáky, kolegy, mívá konflikty v soukromí, nedostatečně se připravuje na pracovní povinnosti.

Maroon (2012, s. 22) a Křivohlavý (2001, s. 116), popisují tři roviny. Duševní, emocionální a tělesnou. Neuvádí rovinu sociální.

Na základě porovnání autorů se můžeme domnívat, že v jejich pojetí je rovina sociální rozptýlena v rovině mentální (duševní) a emocionální (citové). Kebza a Šolcová (2003, s. 9-10) spojují pod pojmem „psychická rovina“ rovinu duševní a emocionální a jako další dvě uvádí rovinu fyzickou a sociální. Domníváme se také, že roviny se navzájem prolínají a vyhořením v jedné rovině se jedinec stává zranitelnějším a citlivějším a tak i náchylnějším k vyhoření v rovinách ostatních.

1.8 Prevence syndromu vyhoření

Abychom se nedostali až do fáze vyhoření, je důležitá otázka, zda se můžeme burnout vyhnout, a jestli ano, jak. Interní prevence je zaměřena přímo na toho, kdo je vyhořením ohrožen, externí prevence pak na vnější okolí jedince.

1.8.1 Interní prevence

Jako nezbytné pro účinnou interní prevenci jsou vnímány tři následující oblasti:

Životní postoj

- objevit sílu pozitivního myšlení,
- orientovat se na budoucnost,

- správně si zorganizovat čas, naučit se zpomalit, zabrzdit a provozovat činnosti pomalu a se zaujetím, nutnost nastavit si priority,
- hledat smysl života.

Zdraví

- vést fyzicky zdravější život,
- pravidelně relaxovat (Hennig a Keller, 1996, s. 39).

Duševní hygiena

Další možností interní prevence je dodržování zásad duševní hygieny. Dle Štětovské (2003, s. 40), je duševní hygiena: *soubor poznatků, zásad, postupů a konkrétních technik, které minimalizují negativní důsledky stresu, připravují na náročné životní situace, pomáhají předcházet jim a zvyšují vůči nim odolnost*. Duševní hygiena zahrnuje svépomoc a odbornou pomoc:

Svépomoc

- fyziologické postupy – umožňují nám výdej energie při stresu sociálně přijatelnou formou (pohybová aktivita, běh, tanec, bouchnutí dveřmi);
- dechové techniky (dobré kvalitní dýchání odstraňuje z krve nežádoucí látky);
- být jinde, získat odstup (četba beletrie nebo změna prostředí);
- humor;
- pozitiva (udělat si radost, něco si koupit, zajít na masáž);
- rizikové způsoby vyrovnávání se se stresem bývají též hojně využívány (alkohol, nikotin, jídlo, léky, jiné typy závislostí). Takové způsoby mívají někdy katastrofální následky a například výskyt závislosti na alkoholu není v učitelské profesi zanedbatelný.

Odborná pomoc se týká práce s dechem, práce s tělem, imaginativních postupů, bilancování:

- autoregulační techniky – po zácvičku řídíme sami,
- heteroregulační techniky – vedení zvenku zajišťuje trenér nebo technická pomůcka (tamtéž, s. 44).

1.8.2 Externí prevence

Z externí prevence nás budou zajímat dvě oblasti: pracovní podmínky a sociální opora.

Pracovní podmínky

Pracovní oblastí se zabývají autoři Matoušek a Hartl (2003, s. 58), kteří kladou důraz zejména na kvalitní přípravu na profesi propojenou s dostatečnou praxí, jasná definice poslání organizace a metod práce, jasné kompetence a náplň práce, existence systému zácviku nových pracovníků, možnost využití profesionálního poradenství, existence programů osobního rozvoje a dalšího vzdělávání, supervize, případové konference, omezení administrativní zátěže.

Zvánovcová (2011) vidí prevenci v opakovaném prozkoumávání toho, jak v práci „fungujeme“. Je třeba všimnout si, zda nepřebíráme úkoly a odpovědnost za druhé, nestanovujeme si nerealistické cíle, nepracujeme přesčas, zda si v pracovním kolektivu vycházíme vstřícně, nejsou mezi námi nevyřešené spory, zda otevřeně komunikujeme s kolegy, nadřízenými, dostáváme pozitivní ohodnocení nebo zda máme možnost zasáhnout do struktury práce.

Komunikací na půdě školy se zabývá i Kořátková (2005), která upozorňuje, že tradiční jednostranný model toku komunikace shora dolů, může vyvolat vědomé zkreslování nebo nevědomé subjektivizování informací. Schéma efektivní objektivní komunikace je kruhové, kdy se informace dozvídají všichni najednou a mohou se dotazovat, či je připomínkovat. Proti vzniku vyčerpání je nejlepším prostředkem dobré a fungující klima školy se spolupracujícím kolektivem.

Jako jednu z možných cest k oddálení vyhoření vidíme i další vzdělávání učitelů, kde lze načerpat nové podněty a najít nový smysl učitelského života. Tyto aktivity zvyšují odolnost vůči negativnímu působení psychické zátěže. (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Sociální opora

Kvalitní manželství, partnerství a přátelství hraje při prevenci důležitou roli a je zdrojem regenerace sil.

Ayala Pinesová a Elliot Aronson (Křivohlavý 2012b, s. 120), ve svých výzkumech prokázali, že *čím lepší vztahy daný člověk k druhým má, tím má relativně nižší úroveň psychického vyhoření, čím více se člověku dostává sociální opory, tím méně příznaků burnout syndromu je u něho možno zjistit.*

Šolcová (2009, s. 63), vidí limity v rozdílném socioekonomickém statusu, kdy chudoba výrazně limituje přístup k tomuto zdroji resilience.

Maroon (2012, s. 98) vidí jako dva nejvýznamnější zdroje sociální opory rodinu a pracovní kolektiv.

Dle Štětovské (2003, s. 47) se téma sociální opory objevuje v centru pozornosti odborníků od 70. let 20. století. Zmiňuje dvě koncepte tohoto jevu:

1. nárazníkový efekt - cílem je zmírnění důsledků zejména chronického stresu,
2. model přímého účinku – předpokládá, že sociální opora působí vždy, bez ohledu na okamžitou úroveň stresu. Významná z tohoto hlediska je sociální síť a působící vztahy na pracovišti. Pokud jsou vztahy kvalitní a je možnost opřít se o laickou pomoc kolegů na pracovišti nebo ve svépomocných skupinách, neutrpí vlastní sebehodnocení větší újmu.

Autorka (tamtéž, s. 47) však uvádí možné zábrany požádání o pomoc:

- pocit profesního selhání – neschopnost opustit hranice autority;
- pocit, že není čas – lidé z pomáhajících profesí často umísťují povinnosti a úkoly před péčí o vlastní osobu, navíc zde sehraává roli i tradiční pojetí ženy jako pečovatelky;
- obava z institucí: psychologická a psychiatrická pomoc nese punc anormality;
- předchozí špatná zkušenost s pomocí: mohlo jít o neochotu, odmítnutí, zlehčování, či nepochopení problému. (Tamtéž, s. 47).

Jednou z příčin onemocnění je i potlačování svých pocitů, neschopnost mluvit o problémech. V rizikových povoláních a nejen tam se však nutnost projevovat své emoce a společně diskutovat o problémech jeví jako zásadní. Je tedy potřeba vytvořit vhodné prostředí, může to být porada, kde by bylo možné probrat obtížnější případy pracoviště nebo Bálintovské skupiny apod. Řešením může být i rozhovor s kolegou,

u kterého vnímáme oporu. Je nutné nezapomínat ani na regeneraci sil během dne, chvilkovou relaxaci, uvolnění, zastavení se... V neposlední řadě je třeba důsledně oddělovat pracovní a soukromý život.

1.9 Léčba

Pokud cítíme, že jsme psychicky vyčerpaní a práce nás již netěší jako dřív, Kyriacou (2012, s. 157) doporučuje: co nejdříve rozpoznat a ihned řešit problémy, lépe si zorganizovat práci, zjistit svůj podíl na stresových situacích, mít realistická očekávání v širších souvislostech, udržovat rovnováhu mezi prací a osobním životem. To bychom snad s opatrností mohli nazvat samoléčbou. Pokud tato selže a k syndromu vyhoření dojde, je nutné včas zahájit léčbu.

Haňková (2010) informuje, že se syndrom vyhoření dá vyléčit, pokud se ale začne včas, nejpozději ve fázi frustrace. Doporučuje středně – nebo dlouhodobou psychoterapii, někdy i v kombinaci s léky. Ve stádiu stagnace si může dokonce člověk pomoci sám, pokud si problém připustí a naordinuje si jiné aktivity, než pracovní, které ho uspokojují. Fáze apatie je nebezpečná, může dojít až k nenávisti žáků. Terapie se zabývá prioritně otázkami zdravého životního stylu, kvalitou mezilidských vztahů a získáním realističtějšího pohledu na zaměstnání. Mnohdy je jedinou pomocí změna zaměstnání.

V dnešní době se razí trend poskytovat pouze vyžádanou pomoc. Pokud jedinec sám nepožádá okolí o pomoc, nový pohled říká, že oporu nepotřebuje nebo nechce. Na tomto místě vidíme jako důležitou profesní kvalitu o pomoc umět požádat a nepřenášet své problémy na ostatní. Tato schopnost je schopností zralých osobností.

2. Osobnost a syndrom vyhoření

V kapitole 1.5 jsme psali o příčinách syndromu vyhoření a jen krátce jsme se zmínili o individuálních rozdílech, které více či méně vystavují jedince riziku vzniku syndromu vyhoření a faktorech, které působí protektivně.

V druhé části práce bychom se tedy rádi blíže zabývali osobností. Při studiu literatury jsme narazili na velké množství teorií osobnosti, které jsou pojímány z různých zorných úhlů. Pro účely této práce jsme je rozčlenili na dvě části. První část jsme pojmenovali „Teorie osobnosti“ a představíme v ní pět nejznámějších teorií. V druhé části nazvané „Vliv jiných proměnných“, se budeme zabývat dalšími skutečnostmi, které více či méně predisponují jedince ke vzniku syndromu vyhoření.

2.1 Teorie osobnosti

Dle Blatného (2010, s. 12) existuje v užívání pojmu osobnost v psychologii značná shoda. Pro ilustraci uvádíme definici Hartla a Hartlové (2000): *celek duševního života člověka. Je to poměrně stálá jednota charakteru, temperamentu, intelektu a těla, což umožňuje její jedinečnou adaptaci na prostředí.*

Zájem o vztah biologické výbavy organismu a osobnostních vlastností vyvstal již v antice, kdy nejstarší známou teorii temperamentu vytvořil řecký lékař Hippokrates (460-377 př. n. l.) I v současné době uvažování o osobnosti vychází ze závěru, že *stabilní individuální rozdíly v osobnosti jsou do značné míry biologicky zakotveny.* (Blatný, 2010, s. 15)

V krátkosti na tomto místě uvedeme některé nejznámější teorie osobnosti, které vycházejí z výzkumu dospělé populace:

PEN teorie H. J. Eysencka:

Tato teorie je dostatečně známá. Za základní rysy osobnosti, které tvoří její strukturu, považuje dimenze extroverze, neuroticismu a psychoticismu. Dimenze psychoticismu,

kterou připojil Eysenck k prvním dvěma později, je definována jako náchyllost k psychopatii (antisociální chování) až k psychóze (maniodepresivita, schizofrenie).

K extravertovaným typům řadí temperament sangvinika a cholerika, k introvertovaným typům temperament melancholika a flegmatika. Za stabilní je považován temperament flegmatika a sangvinika, za labilní pak temperament cholerika a melancholika.

Cloningerův sedmírozměrný model osobnosti:

Také Cloninger hledá souvislosti mezi biologickými mechanismy a temperamentovými dimenzemi. Pojem temperament používá pro označení dědičných, emočně založených a stabilních rysů osobnosti, které jsou neovlivnitelné socio-kulturním učením. Charakter v jeho pojetí označuje vědomou reflexi, soudy o vlastní osobě a volní chování. Pojmenoval čtyři temperamentové dimenze: vyhledávání nového, sklon vyhýbat se poškození, závislost na odměně a perzistence. Tři charakterové rysy nazval sebeřízení, kooperativnost a sebepřesah. (Tamtéž, s. 32-40).

C. G. Jung – extroverze-introverze:

S dimenzemi extroverze a introverze pracoval i C. G. Jung, který v obou dimenzích pojmenoval shodně čtyři typy: myšlenkový, citový, percepční, a intuitivní. (Kohoutek, 2000, s. 85).

Kretschmer – konstituční typologie:

E. Kretschmer definoval roku 1921 tři typy lidí v souvislosti charakteru a stavby těla: astenický, pyknický a atletický. Tato teorie byla hodně kritizována a v současné době se nepoužívá.

Big – five:

Za jeden z největších objevů současné psychologie lze považovat pětifaktorovou strukturu popisu osobnosti. Označení Big Five zavedl r. 1981 Goldberg. Pět dimenzí popisuje osobnost na nejvyšší úrovni abstrakce. Každá dimenze pak obsahuje velké množství specifických charakteristik. Základních pět faktorů je nazváno: extroverze-živost; přívětivost; svědomitost; emocionální stabilita; intelekt-otevřenost vůči zkušenosti.

V psychometrických testech jsou dotazníky zjišťující tyto dimenze osobnosti označovány jako NEO inventáře. Costa a McCrae je nazvali podle prvních písmen názvů škál N(euroticism), E(xtraversion), O(penness). Dotazník je považován za výstižnější, než dosud hojně využívaný dotazník Eysencka. (Hřebíčková, 2010 a 2011).

Teorií osobnosti je velké množství, jejich znalost nám může pomoci porozumět jedinečnosti každého člověka. Poradci, psychologové a psychoterapeuti, kteří pomáhají lidem v osobních nesnázích, nesmí zapomínat na své humanistické poslání, jímž je doprovázení a pomoc lidem v obtížných životních situacích. Teorie osobnosti jim i klientům pomohou porozumět jedinečnosti člověka a problémům se kterými se potýkají. Není cílem řešit problémy za klienty, ale pomoc klientům porozumět sobě samému, vést je k odpovědnosti za svůj život, schopnosti jednat samostatně.

2.2 Vliv jiných proměnných

Proměnné, které odlišují jedince odolné vůči stresu od neodolných, jsou různé. Pro naše účely jsme vybrali některé, jež zmiňuje Šolcová (2009, s. 55).

- smysl pro koherenci - pojetí nezdolnosti
- sebepojetí, těžiště kontroly (LOC), sebeúčinnost
- predispozice a zranitelnost x hardiness (osobní odolnost, zvýšená resilience)
- explanatory style (rozdílné vysvětlování příčin událostí nebo jevů optimisty a pesimisty)
- typ osobnosti A nebo B

Maroon (2006) vidí navíc jako důležitou proměnnou pracovní nasazení a Bártová popisuje jako nezanedbatelný

- gender

V následujících řádcích jednotlivé zmíněné body vysvětlíme blíže.

2.2.1 Smysl pro koherenci

Pojetí nezdolnosti A. Antonovského – (SOC -Sense of Cohesion – „smysl pro soudržnost“), pracuje se třemi dimenzemi, v nichž se liší výše uvedené skupiny lidí:

Smysluplnost v protikladu nesmyslnosti činnosti, kterou člověk vykonává.

Kladným pólem z hlediska vzdorování stresu je přesvědčení člověka, že stojí za to zabývat se problémy. Záporný pól je charakterizován odcizením, neangažováním, vyhýbáním se kontaktům.

Poláková (in Křivohlavý, 2006, s. 132) vidí ohrožení životních hodnot a tím smysluplnosti činností ve třech stupních: 1. ohrožení realizace hodnoty, kdy je třeba krajní mobilizace odvahy, 2. ztráta realizace hodnoty, kdy původní stav není možné obnovit a je třeba krajní mobilizace naděje, 3. zpochybnění, jako třetí nejtěžší stupeň, kdy člověk hledá nosnější odpověď na otázku proč žít, novou hodnotovou orientaci, a je třeba zmobilizovat moudrost. Východisko z této frustrující situace v sebetranscendenci, kdy člověk hledá smysl života v od sebe odvádějícím – dereflektujícím způsobem.

Smysl života se projevuje v jedinečných situacích, ve kterých se člověk ocitá. Ty s sebou nesou skryté hodnoty. Frankl rozděluje hodnoty do třech kategorií: **tvůrčí, zážitkové, postojevé**. Člověk podle něj nese zodpovědnost vůči hodnotám a je povinen své lidské hodnoty realizovat do posledního okamžiku své lidské existence. Dodává, že lidský život a jeho smysl se může naplňovat i utrpením (Mikšík, 2001, s. 75).

Pocit smysluplnost hraje důležitou roli ve všech psychologických studiích zabývajících se zvládáním obtíží, stresů depresí, burnout například v pracích psychologa Aarona Antonovského nebo při studiu odolnosti v boji se životními těžkostmi autorské trojice Kobasa, Maddi a Khan.

Srozumitelnost v protikladu nesrozumitelnosti situace, v níž člověk žije. Kladným pólem je schopnost vidět situaci jako celek a místo člověka v něm. Negativním pólem je chaotické vidění světa jako mozaiky nesourodých střípků, absence pravidel a pořádku.

Zvládnutelnost problémů v protikladu pocitu jejich nezvládnutelnosti. Kladným pólem je povědomí o vlastních možnostech a schopnostech. Záporný pól je charakterizován dominantní představou nedostatku sil a schopností zdolat překážku. Tomuto postoji je blízký postoj HH-syndrom („helplessness a hopelessness“)- syndrom bezmoci a beznaděje a Rotterův externí LOC – představa, že vše je řízené z „centrály mimo mě“. (Křivohlavý 2012a, s. 109).

2.2.2 Sebepojetí, těžiště kontroly, sebeúčinnost

Tyto proměnné spolu velice úzce souvisí, proto jsme se rozhodli věnovat se jim společně.

Pozitivní obraz vlastní osoby je důležitým a kritickým činitelem, který kontroluje vyhoření. Lidé s kladným sebepojetím jsou lépe připraveni překonávat obtíže.

Těžiště kontroly (locus of control) je chápáno jako vnitřní nebo vnější. Zdraví jedinci s vypočitatelným a uspořádaným životem, kteří mají tzv. vnitřní těžiště kontroly, věří ve svou schopnost řídit svůj osud a ovlivnit běh věcí, jsou v opozici vůči bezmoci a beznaději, která je typická pro burnout. Vnější těžiště znamená, že jedinec je smířen se skutečností, že věci se dějí nezávisle na jeho vlivu.

Sebeúčinnost (self-efficacy) znamená jedincovu víru ve vlastní schopnosti, splnění úkolů a plánů. K dosažení vysoké míry sebeúčinnosti musí jedinec věřit, že je schopen zmobilizovat své síly. Maroon (2006, s. 46).

Tématu se podrobně věnuje i Hoskocová (2006), jež zdůrazňuje rozhodující vliv raného dětství na vývoj této víry.

2.2.3 Predispozice a zranitelnost

Termínem predispozice (diatéza) rozumíme rozdílnou náchylnost člověka k určité nemoci, v tomto případě k vnímání stresogenních situací. Může být dána geneticky, nebo získána. Podobně vykládáme i zranitelnost - vulnerabilitu. Model, který diatézu předkládá, předpokládá interakci dvou faktorů: **vrozené náklonnosti a vystavení dané osoby určitému stresoru**. (Křivohlavý 2003, s. 172).

2.2.4 Explanatory style

Termínem rozumíme to, jak se lidé dívají na život a svět. Jak uvažují v situacích, do kterých se dostanou. Tento pohled není vrozený, ale vytváří se v dětství a časném mládí.

V této souvislosti se hovoří o optimistech a pesimistech. **Optimisté** chápou momenty negativního jevu jako krátkodobé, prostorově omezené, externího původu. Vznikly bez jejich, nebo s jejich minimálním přičiněním. **Pesimisté** chápou negativní jevy jako dlouhodobé, obecně platné, interního původu. Oni to zlé zavinili (Křivohlavý, 2012b, s. 42). Tomuto tématu věnuje celou knihu Seligman (2003).

2.2.5 Typ osobnosti

Typ osobnosti je ve spojení se syndromem vyhoření popisován jako A nebo B.

Typ A popisuje americký doktor Friedman jako dynamický, soutěživý, agresivní, ambiciózní, tvrdě pracující s náročnými cíly, vysokými požadavky na sebe i druhé, je netrpělivý se sklonem k úzkosti, která navozuje stres, dělá víc činností najednou, špatně relaxuje. V pozici vedoucího dělá nejraději všechno sám, trpí pocity méněcennosti a má sklony k depresím. **Typ B** je opakem typu A, jedná se o člověka rozvážného, uvolněného, klidného. Dovede odpočívat, věnuje čas jídlu. Tento typ je stresem a srdečními chorobami ohrožen méně.

Typ osobnosti závisí na individuálních fyzických příčinách, výchově v rodině i na stáří a životních zkušenostech osobnosti. S tím souvisí i rozdílná činnost sympatického a parasympatického nervového systému – sympatikotonik (dráždivější) nebo vagotonik (klidnější).

2.2.6 Pracovní nasazení

Maroon (2006, s. 45) píše v souvislosti se stresem a syndromem vyhoření o třech typech pracovníků, kteří jsou ohroženi více než typy jiné:

Angažovaný, silně zainteresovaný pomáhající pracovník: pracuje s vysokým nasazením času i emocionálních zdrojů. Kompenzace, která se mu za práci dostane, se nerovná vkladu. Je neustále v roli dárce a pro klienta má dveře otevřené.

Pracovník považující práci za prostředek k uspokojení vlastních potřeb: čas tráví převážně na pracovišti, mimo práci nemá žádné vztahy, opomíjí svůj soukromý život.

Autoritativní jedinec s potřebou mít vše pod kontrolou: věří, že nikdo jiný práci nezvládne tak dobře jako on sám, nebývá týmovým hráčem, ale způsobené problémy není schopen sám překonat. Má potřebu naprosté kontroly všeho, avšak práce s lidmi je plná nekontrolovatelných situací, což u něho vede ke ztrátě jistoty a rovnováhy.

2.2.7 Gender

Ženy reagují na stres spíše pasivně a depresivně. Trpí pocity, že jsou zneužívané díky laskavosti a ochotě. Množství depresí je u žen dvakrát větší než u mužů. Mnohde se však jedná o naučený zvyk zvládat stres pasivní formou, který se dá postupně odbourávat. Problémem je, že v naší společnosti je většinovou společností lépe vnímána pokorná a tichá dívka se závislostí na muži, než žena průbojná a agresivní, tak jak je v naší společnosti tradičně rozděleno typicky mužské a typicky ženské chování. Větší výskyt stresu lze přičíst i tomu, že ženy trpí ambivalentností rolí, kdy musí zvládnout roli zaměstnance, matky, manželky, péči o domácnost apod.

Muži naopak reagují ve stresu spíše agresivně. Musí vyvíjet nějakou činnost, volí strategie zaměřené na problém. Hledají, na rozdíl od žen spíše chybu ve svém okolí, než v sobě. (Bártová, 2011).

Proč někteří lidé kolem nás vyzařují optimismus a jsou plni duševní síly navzdory skutečným těžkostem a starostem? A proč jsou jiní lidé nešťastní, neumí se radovat, neumí řešit konflikty a k tomu aby „fungovali“ potřebují různé berličky... alkohol, drogy, léky? Jsou tak naprogramováni nebo to snad nevědomky zavinili rodiče?

Osobnost utváří bio-psycho-sociální faktory v úzké interakci. Něco je dáno dědičností, velký vliv na náš vývoj a psychické zdraví má rané dětství, kvalita vazby mezi dítětem a matkou, která též ovlivňuje schopnost vyrovnávat se s náročnými životními situacemi s důsledky přesahující raný věk. Děti potřebují pocítit lásku a úspěch, musíme jim tedy zprostředkovávat úspěchy, které mohou připsat své námaze a schopnostem, budovat tak jejich zdravé sebevědomí. V dalším životě pak jako dospělí jedinci mohou obstát a budou si umět poradit v nelehkých situacích.

3. Specifika syndromu vyhoření v učitelské profesi

Definice učitele jsme v použité literatuře našli velké množství. Výstižná, jednoduchá a srozumitelná zároveň byla definice Průchy (2002), kterou na tomto místě uvádíme:

Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení organizaci a výsledky tohoto procesu.

Vývoj učitelské dráhy

Vývoj profesní dráhy je různými autory popisován odlišně. Pro srozumitelnost jsme pro prezentaci opět zvolili vývoj učitelské profese dle Průchy (2009, s. 202):

volba učitelské profese; profesní start (vstup do zaměstnání, „šok z reality“); profesní adaptace (první dva roky v povolání); profesní vzestup, kariéra; profesní stabilizace, resp. změna učitelského povolání; zkušený učitel (expert); konzervativní (vyhasínající učitel)?

U poslední fáze učitelské profese jsme napsali otazník, protože se setkáváme s dvěma protichůdnými názory:

1. učitel je po 25-30 letech praxe nejzkušenější,
 2. objevují se zdravotní potíže, důsledky stresových tlaků, neangažovanost a vyhasínání.
- Jednoznačnou odpověď na otázku, zda jsou starší učitelé v porovnání s mladšími lepšími odborníky, jsme nenalezli. Data výzkumů jsou sporadická (viz. kap. 1).

Povinnosti učitele

Dvě hlavní povinnosti učitele jsou: vzdělávat - to znamená zprostředkovávat žákům vědomosti, dovednosti a způsoby myšlení, a vychovávat - což představuje rozvíjet jejich zájmy, postoje, schopnosti a charakter. To vše na základě soustavného poznávání žáků, jejich typologických a individuálních rozdílů. S tím vším souvisí další požadavky na učitele, jichž jsme v literatuře našli značné množství. Za všechny zde uvádíme výčet Čápa (2007, s. 265):

Osvojit si příslušný obor a v něm se stále zdokonalovat podle jeho dalšího vývoje; osvojit si a dále prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení důležité pro poznávání žáků a efektivní působení na ně; pečovat o pomůcky, didaktickou techniku apod.; realizovat adekvátní interakci a komunikaci se žáky, jejich

rodiči, ostatními učiteli a nadřízenými, zdokonalovat se v sociálních dovednostech; organizovat vlastní činnost a činnost druhých žáků ve třídě a v jejích menších skupinách, ale také součinnost učitelů vyučujících v téže třídě a součinnost s rodiči; vést oddíly, zájmové kroužky apod.: zvláště v menších městech se od učitele očekává účast na kulturním a sportovním životě i mimo školu, v rámci obce a lokality, což může být přínosem jak pro veřejnost, tak pro prestiž učitele v očích žáků a jejich rodičů. Neposledním požadavkem na učitele je schopnost osobního růstu a sebepoznání, péče o své tělesné a duševní zdraví. Tímto pak poskytovat žákům model zralé osobnosti.

Kromě povinností zmiňují autoři (Čáp, 2007, s. 66) též prioritní vlastnosti, což můžeme chápat jako další požadavky na dovednosti učitele:

demokratický vztah k žákům, trpělivost, porozumění pro jednotlivce, široké zájmy, osobní vzhled a přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost, chápání obvyklých problémů žáků, přizpůsobivost, užívání pochval a uznání spíše než trestů. Tyto vlastnosti a dovednosti bychom mohli zastřešit slovním spojením – učitelské mistrovství nebo – Mistr učitel.

Úspěšnost a struktura psychických stavů

Velice nás zaujal výzkum Langové, Kodýma a kol. (in Průcha, 2009), který se zabýval úspěšností učitelů a jejich psychickými stavy. Níže uvádíme výsledky vztahu úspěšnosti učitele k jeho psychice:

- **úspěšnost a psychická pohoda:** úspěšní učitelé se navenek tváří spokojeně, ale pociťují stále jakési vnitřní napětí, méně úspěšní učitelé se naproti tomu cítí bezstarostně a mají pocit, že pracují bez velkého vypětí,
- **úspěšnost a impulzivní reaktivita:** úspěšní učitelé jsou impulzivnější, reaktivnější, náladovější, nervóznější a rozladěnější, méně úspěšní učitelé se drží zpět, nejsou tak nažhaveni ani přesvědčeni o svých kvalitách získat spojení pro daný úkol,
- **úspěšnost a úzkostné očekávání:** úspěšní učitelé jsou úzkostnější a napjatější v očekávání dalšího vývoje, i z důvodu, aby nepřišli o svou pověst, méně úspěšní předpokládají, že se na základě dosavadního hodnocení na nich nebude vyžadovat lepší výkon a zůstávají v klidu.

Závěry, které vyplynuly z tohoto výzkumu, byly pro nás překvapující. Z výše uvedeného totiž vyplývá, že vysoká angažovanost učitelům škodí. Negativní psychické

stavy postihují především muže, jelikož jsou v profesi na základě výsledků šetření úspěšnější než ženy.

3.1 Učitelka mateřské školy

Vývoj dítěte v předškolním období probíhá nejdynamičtěji z celého života člověka, lze tedy očekávat výrazné následky vlivu životního prostředí. To koresponduje s poznatky psychologie, která předškolnímu věku přisuzuje od nepaměti velký formativní význam. Součástí širšího okolí rodiny je i mateřská škola, která má závažný vliv na celkové zdraví svých svěřenců. Záleží tedy na osobnosti učitelek, kterým jsou tyto děti svěřeny do péče. Jak píše Štětovská (2003, s. 38-39): *To, s čím učitel pracuje, nejsou jen informace, stále většího významu nabývá učitelův klíčový nástroj – tj. on sám, jeho osoba i osobnost. Učitel se stává modelem sociální role.*

Z výše uvedeného je patrná nutnost pečovat sám o sebe, vlastní psychickou kondici, dodržovat vhodný rytmus práce, vyvažovat ho odpočinkem a uvědomovat si pozitiva života. Tím, že dělá učitel něco dobrého pro sebe, dělá tím mnohé pro děti a jejich rodiče.

Při své práci učitelka zažívá různé **konfliktní momenty**, se kterými se musí vypořádat. Zde jsou některé z nich:

- **Hlídač dětí nebo učitel?** Fakt, že veřejnost nemá vyhraněnou představu o profesi učitelky MŠ, zpochybňuje status její role, podhodnocuje její práci.
- **Specifická zátěž ženského kolektivu.** Homogenní skupina nese řadu nevýhod. Je tu pocíťována protichůdnost rolí pečující matky a nárokové učitelky.
- **Suplování působení širší veřejnosti.** Učitelka udržuje a předává tradiční hodnoty společnosti, měla by odhadovat a předcházet společenským problémům, připravovat budoucí generaci pro budoucnost.
- **Náhradní společenství vrstevníků.** Při snižování počtu dětí v rodinách a přibývání rodin s jedním dítětem zprostředkovává dítěti tuto zkušenost.
- **Různorodost dětí v početné skupině.** Z tohoto důvodu je náročné plánování a hlavně individuálního přístup učitelky ke každému dítěti.

Vyvážení těchto zátěží je třeba vidět ve specifických přínosech učitelského povolání, jako je nestereotypní práce, kontakt s lidmi, možnost ovlivňovat budoucnost, stimulace vlastních schopností a všestrannosti, vliv na obsah vlastní práce, vztahy s dětmi.

V mateřské škole vykonávají učitelky celou řadu rozmanitých a odborných aktivit a vstupují do různých profesních vztahů. K tomu musí ovládat rozmanité dovednosti.

Hlavní skupiny **profesních kompetencí** jsme popsali následovně:

- **Sociálně-psychologické profesní dovednosti** – jsou považovány za předpoklad uplatňování jiných skupin profesních dovedností, jejich rozvoj lze tedy považovat za rozvoj profesní kompetence jako takové, upevnění profesní jistoty: př: akceptování osobnosti dětí, rodičů, kolegů; autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům – otevřeně projevovat své emoce, názory, postoje; empatie k jednotlivému dítěti i celé skupině, rodičům, kolegyním; naslouchání; odlišování pocitů a prožitků od úvah, úsudků a názorů u sebe i u druhých; orientace na konkrétní situace; podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i u dětí; porozumění neverbálním projevům jedince; respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí; rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování; umění pochválit; zpětná vazba v profesních sociálních vztazích; zvládání konfliktních situací – předpokládá řadu sociálně náročných úkonů: oddělit problémy od lidí (dětí, učitelů, rodičů, řešit problémy, ne lidi; vypořádat se s emocemi; promýšlet více možností řešení konfliktu; Při řešení konfliktu brát v úvahu nejen aktéry, ale i sociální situaci.
- **Profesní kompetence spojené s obsahem realizovaných činností dětí předškolního věku.**
- **Metodické profesní dovednosti.**
- **Speciálně-výchovné a diagnostické dovednosti.** (Gillernová, 2003, s. 26)

Na všechny tyto dovednosti klade velký důraz Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Je tedy nutné, aby učitelka mateřské školy byla všestrannou, zralou osobností, aby mohla v profesi uspět jak z hlediska úspěšného rozvoje dítěte, tak z hlediska vlastního profesního uspokojení.

II. Empirická část

4. Výzkum

4.1 Výzkumný záměr

V empirické části vycházíme z předpokladu, že učitelky s podobnou osobnostní charakteristikou budou i podobně ohrožené syndromem vyhoření. Specifika práce učitelek mateřských škol, na rozdíl od učitelů na vyšších stupních škol, jsou patrná a dalo by se předpokládat, že jejich skóre vyhoření nebude alarmující. Jejich práce je pestrá a zajímavá, radostná a nestereotypní. Je však též charakteristická velkou mírou zodpovědnosti a klade vysoké nároky na osobnostní předpoklady a emocionální vybavení učitelek. Aby učitelky byly spokojené ve své práci a tak přínosem pro děti, musí se přiměřeně adaptovat a zvládat stresové situace. Nejedná se jen o práci s dětmi, komunikaci s rodiči a kolegyněmi, ale i další zátěže, převážně administrativního charakteru. V tomto ohledu je důležité klima pracoviště, které mimo jiné tvoří celý pracovní kolektiv, který se pro učitelku může stát zdrojem inspirace, pohody a opory.

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořily učitelky ze čtrnácti mateřských škol z Tábora a blízkého okolí. Celkem jsme rozdali 88 dotazníků stejnému počtu učitelek. Návratnost byla 94,32%, to znamená, že celkem 83 respondentek vrátilo vyplněný dotazník.

4.3 Formulace výzkumného problému a výzkumných otázek

S ohledem na téma bakalářské práce jsme vymezili výzkumný problém a pět výzkumných otázek následovně:

Výzkumný problém:

Jaký je vztah mezi mírou vyhoření a osobnostními a sociálními charakteristikami učitelek mateřských škol?

Výzkumné otázky:

VO 1: Jaký je poměr extrovertů a introvertů mezi učitelkami mateřských škol?

VO 2: Jaká je míra vyhoření u učitelek mateřských škol v porovnání s věkem?

VO 3: Jaké je skóre vyhoření u učitelek v porovnání extrovertů a introvertů?

VO 4: Jaké je průměrné vyhoření u učitelek podle jednotlivých rovin?

VO 5: Jaká je míra vnímané opory podle velikosti škol?

4.4 Metody sběru dat

Pro naše účely jsme zvolili kvantitativní strategii šetření, metodu dotazování formou dotazníku. Výzkum probíhal v období od 25. 11. do 29. 11. 2013. Dotazníky byly rozdány po dohodě s ředitelkami na jednotlivá pracoviště v obálkách, které mohly učitelky po vyplnění zalepit. Tak bylo možno zachovat jejich anonymitu. Dotazník byl rozdělený do třech částí. První část zjišťovala demografické a osobní údaje: velikost mateřské školy, věk, počet let pedagogické praxe a doplňující údaj o míře vnímané sociální opory kolektivu. Druhou část tvořil dotazník autorů C. Henniga a G. Kellera: Inventář projevů syndromu vyhoření. Ten se skládá z dvaceti čtyř výpovědí, které se týkají kognitivní, emocionální, tělesné a sociální oblasti a zjišťuje tak míru vyhoření v těchto jednotlivých rovinách a tím i celkové skóre. Maximální hodnota bodů jedné roviny je 24, to znamená nejvyšší míru možného vyhoření v jedné rovině. Na základě celkového součtu bodů jednotlivých rovin získáme informaci o celkové míře vyhoření, přičemž maximální hodnota je 96 bodů. Třetí částí dotazníku byl psychologický test autorky V. Khelerové. Dotazník tvoří 50 výpovědí. Výsledný počet bodů zjišťuje míru extro a introverze. Pro dotazník platí toto bodové rozpětí: 0-36 bodů – extrovert, 37- 63 bodů – ambivert, 64-100 bodů – introvert. Po vyhodnocení této části dotazníku jsme zjistili, že není pro naše účely dostatečně citlivý a neměl by žádnou vypovídací hodnotu. Z celkového počtu 83 respondentek, totiž pouze tři spadaly do kategorie extrovert a čtyři vykazovaly známky introverze. Zbylých 76 dotazovaných bylo ve střední

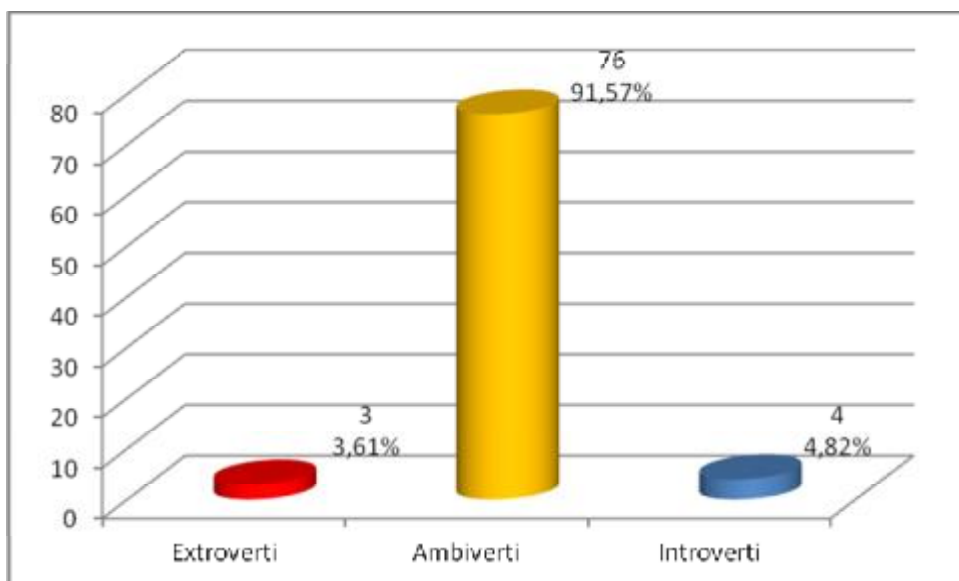
kategorii ambiverze. Po zvážení situace jsme se rozhodli rozdělit respondentky do dvou kategorií: „spíš introvert“ a „spíš extrovert“, s body < 50 = extroverze, > 50 = introverze.

4.5 Výsledky výzkumu

Výzkumná otázka 1: Jaký je poměr extrovertů a introvertů mezi učitelkami mateřských škol?

Graf 1, který znázorňuje výsledky výzkumného šetření po vyhodnocení dotazníku V. Khelerové dle pokynů, uvádíme na tomto místě pro ilustraci. Jelikož z celkového počtu 83 učitelek jsme pouze 3 mohli zařadit do kategorie extrovert a 4 do kategorie introvert, ukázal se pro naše účely nevyhovující, málo citlivý a neměl vypovídací hodnotu.

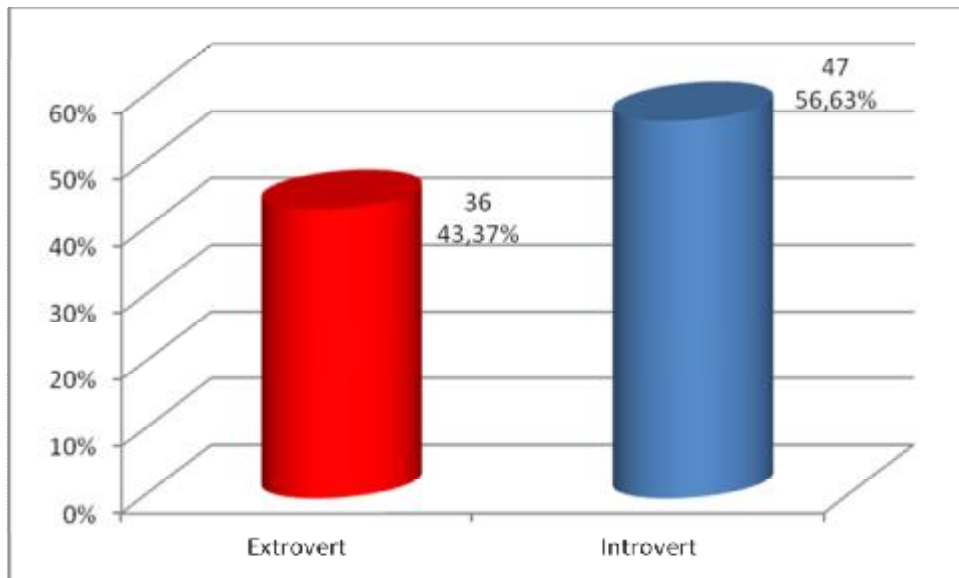
Graf 1: Poměr extrovertů, ambivertů a introvertů



Na základě výše zmíněné zjištěné skutečnosti, jsme po zvážení situace posunuli hranice bodů pro extroverzi a introverzi tak, že nám vznikly dvě skupiny „spíš extro“ a „spíš introvert.“

Po úpravě pak z celkového počtu 83 učitelek, 36 vykazovalo známky „spíš extroverze“ a 47 učitelek se projevilo jako „spíš introvert“. Tento poměr ilustruje graf 2.:

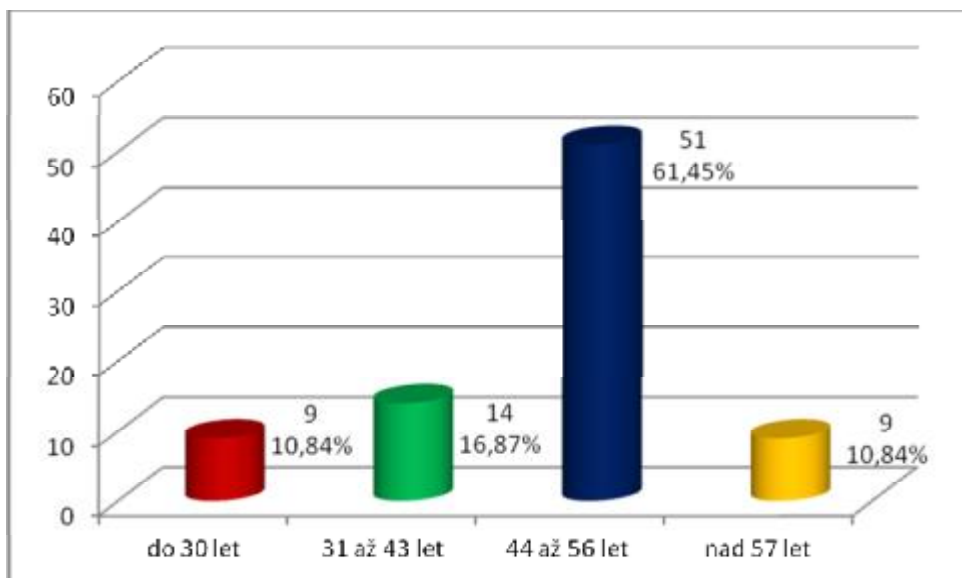
Graf 2: Poměr „spíš extrovertů“ a „spíš introvertů“



Výzkumná otázka 2: Jaká je míra vyhoření u učitelek mateřských škol v porovnání s věkem?

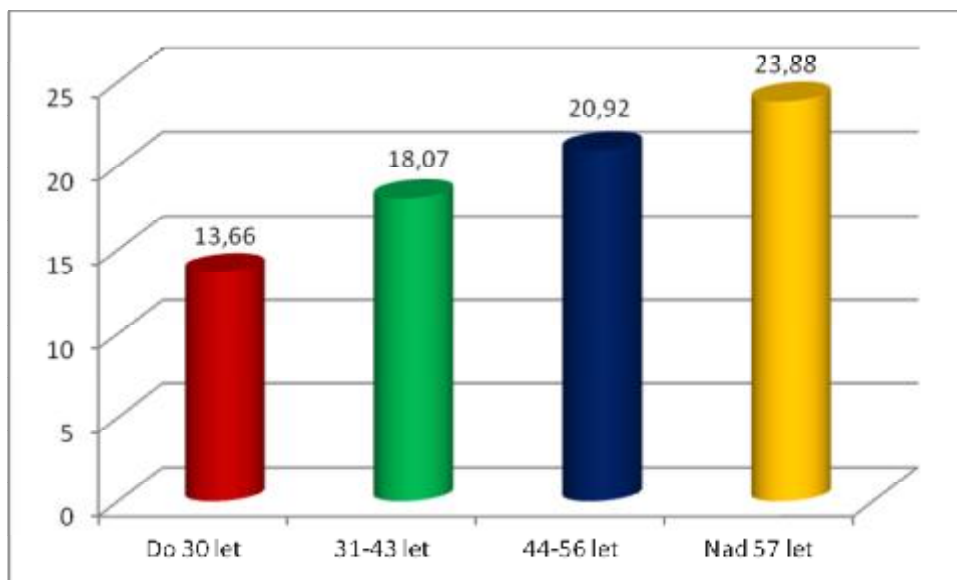
Ve výzkumném souboru jsme dále zjišťovali věkové složení respondentek. Z celkového počtu 83 učitelek bylo 9 učitelek do 30ti let, 14 učitelek v rozmezí 31 - 43 let, 51 učitelek spadalo do kategorie 44 – 56 let a 9 z celkového počtu bylo starších než 57 let. Věkové složení učitelek zobrazuje graf 3:

Graf 3: Věkové složení respondentů



Předpokládali jsme, že věk učitelek bude mít vliv na velikost vyhoření tak, že čím vyšší bude věk učitelky, tím vyšší skóre vyhoření bude vykazovat. Náš předpoklad se potvrdil, což je patrné z následujícího grafu 4, který zobrazuje průměr celkového skóre vyhoření podle věku.

Graf 4: Vyhoření podle věku



Učitelky ve věku nad 57 let vykazovaly průměrné vyhoření 23,88 bodů, oproti učitelkám do třiceti let, jejichž průměrné vyhoření je ve výši 13,66 bodů.

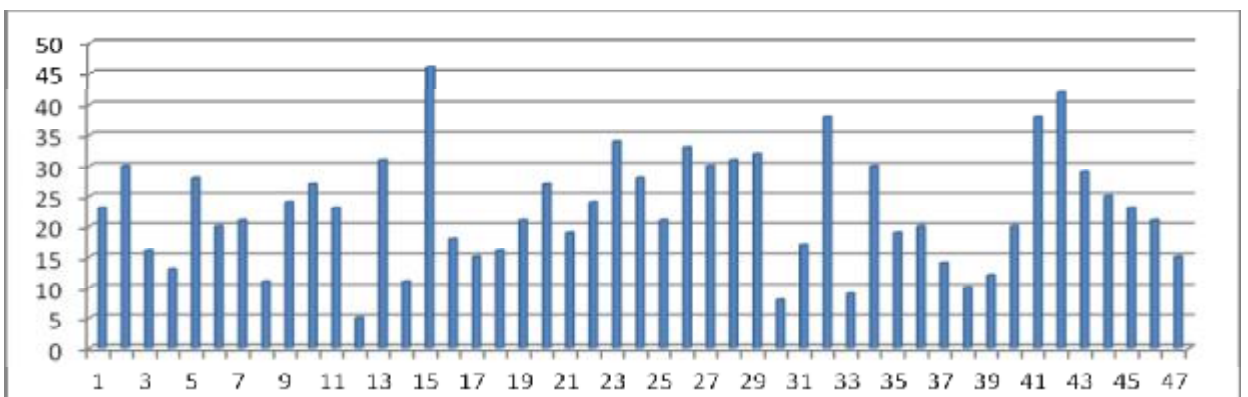
Výzkumná otázka 3: Jaké je skóre vyhoření u učitelek v porovnání extrovertů a introvertů?

Introverti se většinou potýkají se svými problémy sami, jejich potřeba se svěřit a problémy sdílet je nižší než u extrovertů. Též požádat okolí o pomoc je pro ně obtížnější. Extroverti jsou otevřenější vůči okolí, dokážou své problémy ventilovat a sdílet. Snáze diskutují a přijímají pomoc okolí.

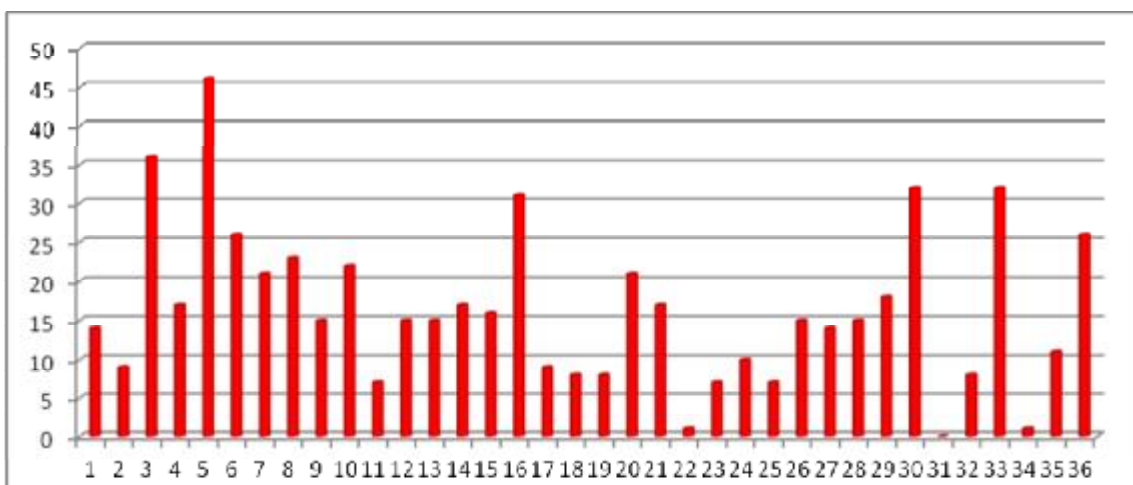
Z výše uvedených charakteristik extrovertů a introvertů jsme vyvodili předpoklad, že průměrně budou extroverti vykazovat nižší skóre vyhoření než introverti.

Skóre vyhoření u introvertů znázorňuje graf 5, u extrovertů graf 6:

Graf 5: Vyhoření introvertů



Graf 6: Vyhoření extrovertů



Pro porovnání nám poslouží tabulka 1.

Tabulka 1: Vyhoření extrovertů a introvertů

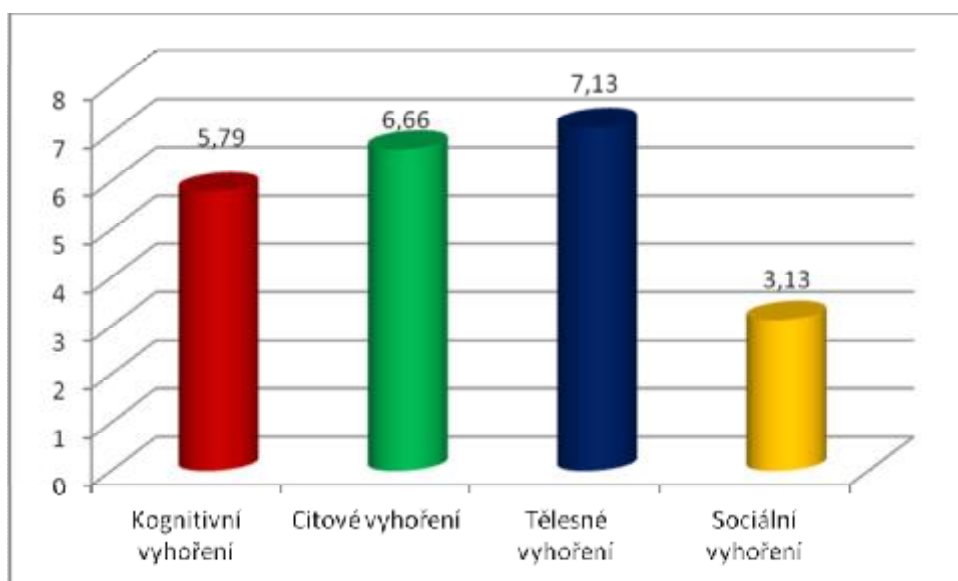
Počet introvertů	Celkové skóre vyhoření	Skóre vyhoření u jednotlivce
47	1.068	22,72
Počet extrovertů	Celkové skóre vyhoření	Skóre vyhoření u jednotlivce
36	590	16,38

Náš předpoklad se potvrdil, celkové průměrné skóre vyhoření extrovertů je 16, 38 bodů, oproti údaj 22,72 bodů, který vykazovali introverti.

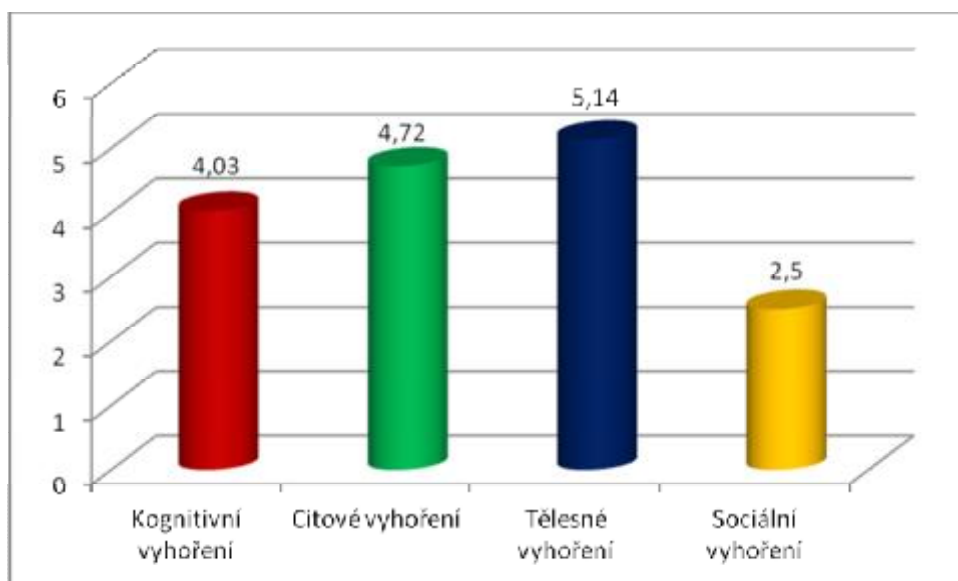
Výzkumná otázka 4: Jaké je průměrné vyhoření u učitelek podle jednotlivých rovin?

Práce v mateřské škole má své specifické přínosy hlavně v sociální oblasti. Učitelka pracuje s malými dětmi, které jsou bezprostřední, spontánní, upřímné. Může tak zažívat protiváhu náročné práce a to je důvěra a důvěrnost vztahů mezi ní a dětmi. Může pozitivně vnímat nestereotypní práci, při které si udržuje pružnou psychiku. Má i určitý vliv na konkrétní obsah vlastní práce. To by mohlo působit jako pozitivní faktor a vyhoření učitelek v rovině sociální by mohlo být nižší, než v rovinách ostatních. Práci ve školkách mohou učitelky vnímat však zároveň jako tělesně náročnou, kdy jsou s dětmi neustále v pohybu a tak se mohou cítit tělesně vyčerpané. Když si připomeneme věkové složení učitelek, dá se předpokládat, že jejich vyhoření v tělesné rovině bude vyšší v porovnání s ostatními. Míru vyhoření podle rovin znázorňují následující grafy 7, 8, a 9.

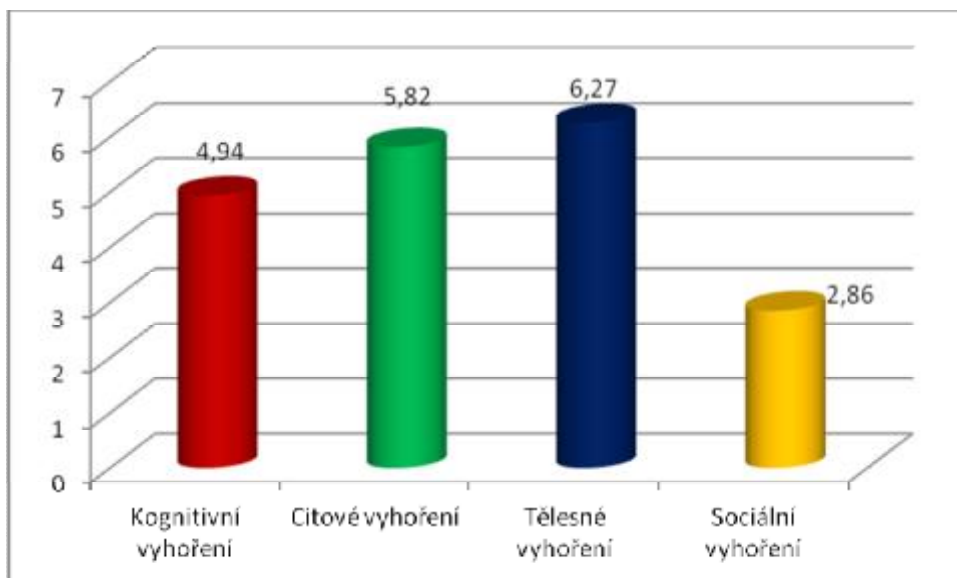
Graf 7: Vyhoření podle rovin (introverti)



Graf 8: Vyhoření podle rovin (extroverti)



Graf 9: Vyhoření podle rovin (všichni)



Z grafů je patrné, že vyhoření extrovertů a introvertů v jednotlivých rovinách je podobné s tím, že nepatrně větší skóre ve všech rovinách vykazují introverti. Obě skupiny jsou pak nejvíce vyhořelé v tělesné rovině, za ní následuje citová a kognitivní rovina. Sociální rovina vyhoření je pak výrazně nižší, než ostatní.

Porovnáme-li zjištěné údaje s vyhodnocením dotazníku, kde maximální hodnota je 96 bodů, můžeme konstatovat, že ve výzkumném souboru je průměrná míra vyhoření velice nízká, a to 19,97 bodů. Údaj nám zobrazuje tabulka 2.

Tabulka 2:

Počet učitelek	Celkové skóre vyhoření	Průměrné skóre vyhoření
83	1.658	19,97

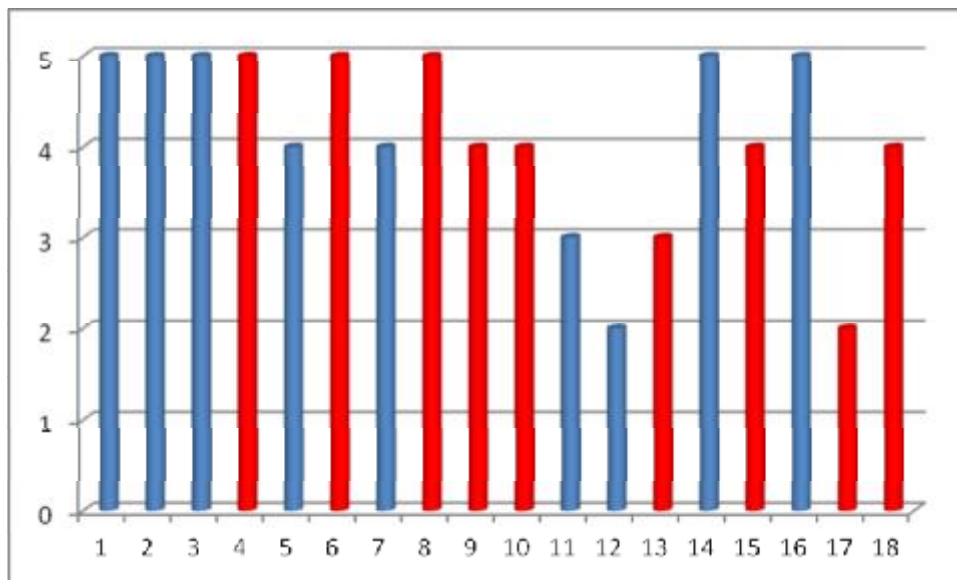
Výzkumná otázka 5: Jaká je míra vnímané opory podle velikosti škol?

Dá se předpokládat, že na menších školách bude více stmelý kooperující kolektiv a učitelky zde budou vnímat vyšší oporu kolegyň. Pro zjištění tohoto údaje jsme použili Likertovu škálu o pěti stupních, kdy stupeň 5 znamenal nejvyšší a stupeň 1 nejnižší

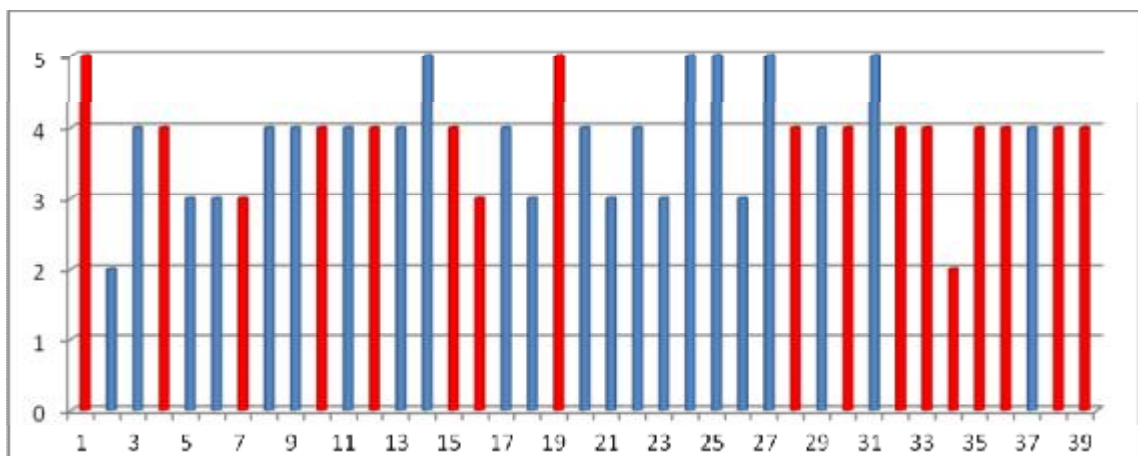
míru vnímané opory. Míru vnímané opory podle velikosti škol znázorňují grafy 10, 11 a 12.

■ - Extroverti ■ - Introverti

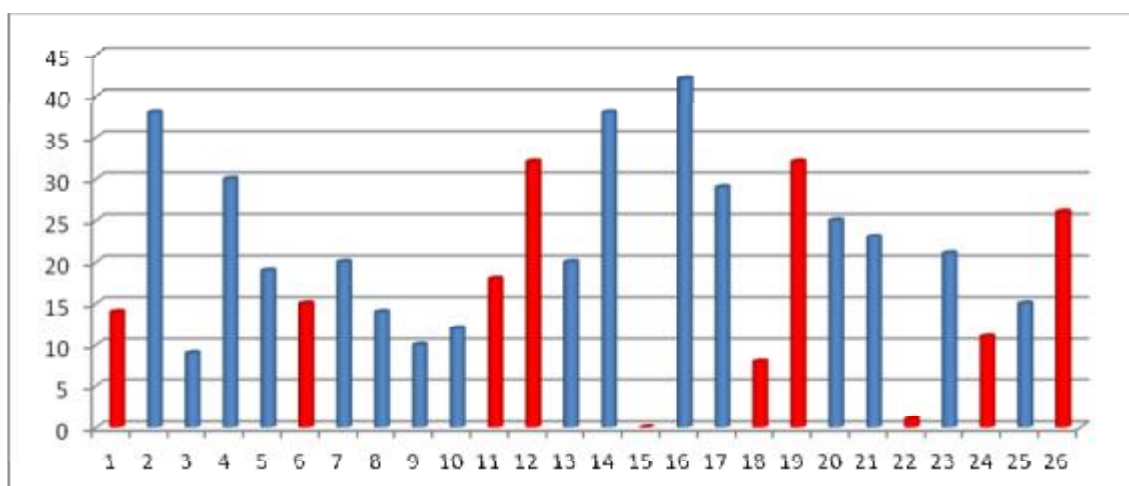
Graf 10: Míra vnímané opory - malé školy (do 2 tříd)



Graf 11: Míra vnímané opory - střední školy (do 3-5 tříd)



Graf 12: Míra vnímané opory - velké školy (více než 5 tříd)



Tabulka 3: Průměrná míra vnímané opory podle velikosti škol

škola	Vnímaná opora
1-2 třídy	4,11
3-5 tříd	3,87
více než 5 tříd	3,38

Z tabulky je patrné, že učitelky menších škol opravdu pociťují větší oporu kolektivu, než jejich kolegyně působící na velkých školách.

4.6 Interpretace výsledků šetření

Výzkumný soubor tvořilo 83 učitelek ze čtrnácti mateřských škol z Tábora a blízkého okolí.

Dalo by se předpokládat, že většina učitelek v mateřských školách bude vzhledem k charakteristikám své práce vykazovat známky extroverze. Dotazníkové šetření však odhalilo převahu introvertů v poměru 56,63% : 43,37% (viz. graf 2).

Ve výzkumném souboru bylo téměř 73% učitelek starších než 44 let a pouze 23% bylo mladších. Toto, dle našeho názoru alarmující zjištění, ilustruje graf 3.

Korelace skóre vyhoření s věkem ukázala, že čím vyšší je věk učitelky, tím vyšší je celkové skóre vyhoření. Učitelky do třiceti let vykazovaly průměrné vyhoření ve výši 13,66 bodů, učitelky ve věku 31 - 43 let a 44 - 56 let pak 18,07 a 20,92 bodů. Nejvyšší míru vyhoření jsme zjistili u učitelek ve věku nad 57 let a to 23,88 bodů (viz. graf 4).

Ze zjištěných údajů však též vyplývá, že průměrně byla celková míra vyhoření u učitelek nízká, a to 19,97 bodů, přičemž bylo možno dosáhnout maximálního stupně vyhoření 96 bodů (viz. tabulka 2).

Zjišťovali jsme také, jak se na tomto celkovém skóre podílejí extroverti a jak introverti. Průměrné skóre vyhoření u učitelek, které vykazovaly známky introverze, bylo 22,72 bodů, proti průměru 16,38 bodů u extrovertů (viz. tabulka 1).

Dotazník C. Henniga a G. Kellera zjišťuje i míru vyhoření podle rovin, a to v rovině kognitivní, citové, tělesné a sociální. Šetření prokázalo, že nejvyšší míru vyhoření pociťují učitelky v tělesné rovině, průměrně 6,27 bodů (z toho extroverti průměrně 5,14 a introverti 7,13 bodů). Citové vyhoření je s údajem průměrně 5,82 bodů (z toho extroverti průměrně 4,72, introverti 6,66 bodů). Kognitivní vyhoření znázorňuje průměr 4,94 bodů (z toho extroverti průměrně 4,03, introverti 5,79 bodů). Výrazně nejnižší stupeň vyhoření je v rovině sociální, s průměrem 2,86 bodů (z toho extroverti průměrně 2,5, introverti 3,13 bodů). Průměrnou míru vyhoření znázorňují grafy 7, 8 a 9. V každé z rovin bylo přitom možno dosáhnout maximálního možného počtu bodů 24, celkově ve všech rovinách 96 bodů. Konstatujeme tedy, že míra vyhoření učitelek v jednotlivých rovinách i celkově byla nízká.

Na celkem pěti malých mateřských školách - do dvou tříd, učí 18 učitelek, míra vnímané opory je dle Likertovy pětibodové škály, kde nejnižší vnímaná opora je 1 a nejvyšší 5, průměrně 4,11 bodů. Na celkem šesti mateřských školách od tří do pěti

tříd včetně, kde učí celkem 39 učitelek, je průměrná míra vnímané opory 3,87 bodů a na třech mateřských školách, kde je více než 5 tříd a počet učitelek 26, je vnímaná opora 3,38 bodů. Toto zjištění ilustruje graf 10, 11, 12 a tabulka 3.

Závěr

Bakalářská práce je tvořena dvěma hlavními částmi. První, teoretická část, nám předkládá dostupné informace, které se týkají syndromu vyhoření a dále pak poznatky z vývojové psychologie a psychologie osobnosti, které čtenáři zmiňují proměnné, jež mají vliv na vývoj a utváření osobnosti. Tyto informace nám pak mohou pomoci orientovat se v problému a otázce větší, či menší náchylnosti konkrétní osoby ke stresu a syndromu vyhoření.

V druhé, praktické části, bylo mým cílem najít souvislosti mezi osobnostními a sociálními charakteristikami učitelek mateřských škol a syndromem vyhoření. Pro tento účel jsem zvolila kvantitativní strategii šetření, metodu dotazování formou dotazníku.

Vzhledem ke stoupajícím nárokům na profesi pedagoga, jež se řadí mezi profese, které jsou syndromem vyhoření nejvíce ohrožené, jsem se pokusila zjistit, zda mohou učitelky jejich osobnostní dispozice predisponovat k pracovnímu vyhoření.

Na základě údajů získaných ze vzorku 83 učitelek mateřských škol z Tábora a blízkého okolí, u kterých jsem provedla měření, jsem došla k závěrům, že osobnostní a sociální charakteristiky korelují s intenzitou vyhoření. Ze zjištěných údajů však též vyplývá, že míra vyhoření u učitelek mateřských škol byla průměrně nízká. Toto nízké skóre může souviset s faktem, že práce učitelek mateřských škol má svá výrazná pozitivní specifika, která vyvažují náročnost práce a zodpovědnost učitelek za všestranný zdravý vývoj každého jednotlivého dítěte a jeho přípravu na kvalitní budoucí život. Též skutečnost, že měření probíhalo na konci listopadu, tedy pouhé tři měsíce od zahájení školního roku, mohla výrazně ovlivnit výsledky výzkumu.

Pro měření skóre vyhoření jsem použila dotazník autorů C. Henniga a G. Kellera: Inventář projevů syndromu vyhoření, který plně vyhovoval záměrům práce.

Psychologický test autorky V. Khelerové, který zjišťuje míru extro a introverze se však pro účel práce ukázal málo citlivý a neměl vypovídací hodnotu. Z celkového počtu 83 respondentek bylo celých 76 ve středu bodové škály, tedy se neprojevalo ani jako extro ani jako introvert. Respondentky jsme tedy na základě zjištěné skutečnosti rozdělili na dvě skupiny, „spíš intro“ a „spíš extroverti“.

Výsledek dotazníkového šetření ukázal větší zatížení syndromem vyhoření v kategorii „spíš introvert“, a to ve všech čtyřech zkoumaných rovinách: tělesné, emocionální, kognitivní a sociální. Potvrdila se i korelace skóre vyhoření s věkem tak, že čím vyšší věk, tím vyšší skóre vyhoření.

Práce v mateřské škole vyžaduje umění komunikace a autenticitu projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům. Učitelka by měla umět naslouchat, otevřeně projevovat své emoce, názory, postoje, empatii k jednotlivému dítěti i celé skupině, rodičům, kolegyním. Dalo by se tedy předpokládat, že v mateřských školách bude převaha učitelek, které vykazují známky extroverze. Dotazníkové šetření však odhalilo převahu introvertů. Ve výzkumném souboru bylo však téměř 73% učitelek starších než 44 let a pouze 23% bylo mladších. Podle Big-Five míra introverze s věkem stoupá a výrazná převaha starších učitelek mohla mít tedy vliv na převahu introverze.

Toto zjištění koresponduje se skutečností, že průměrný věk pedagogů v českých školách je vysoký a souvisí s ním i další zjištěný údaj, a to, že nejvyšší míru vyhoření pocítují učitelky v tělesné rovině. Vyhoření učitelek v sociální rovině bylo však oproti ostatním třem (tělesné, emocionální a kognitivní) výrazně nižší a dalo by se vysvětlit faktem, že ženy, které si zvolily tuto profesi, mají vrozenou schopnost empatie, dokážou se vžít do dětského světa, pocítit potřeby nejmenších a prožívat radost ze své možnosti podílet se na rozvoji dítěte a sdílet s ním jeho úspěchy a pokroky.

Na základě dotazníkového šetření se potvrdil i předpoklad, že na malých školách bude efektivnější komunikace a spolupráce učitelek a budou tedy vnímat větší oporu kolektivu, než kolegyně z větších mateřských škol.

Práce na teoretické části byla velmi zajímavá a obohacující. Výzkumnou část jsem pojala spíše deskriptivně, neověřovala jsem statistickou hladinu významnosti, a to hlavně z důvodu nedostatečné citlivosti a nutnosti úpravy psychologického dotazníku. Bylo pro mě zajímavé vyhodnocovat zjištěné údaje.

Pro další výzkum v této oblasti by bylo na základě mé zkušenosti přínosné použít sofistikovanějších nástrojů k zjišťování osobnostních charakteristik. Bylo by dobré zamyslet se i nad tím, jak s lidmi, u kterých je možno predikovat riziko vzniku syndromu vyhoření, pracovat již při přípravě na budoucí povolání. Tato prevence by mohla spočívat v posilování silných stránek osobnosti, nácvikem vhodných relaxačních technik, simulací případů z praxe a copingových strategií. Tak by bylo možné předejít negativním dopadům na duševní zdraví učitelů a zkvalitnit tak péči o naše nejmenší, kteří potřebují zralého, sebevědomého a stabilního učitele, aby u něj mohli najít pocit zázemí, jistoty a bezpečí.

Abstrakt

BAKEŠOVÁ, I. *Stres a syndrom vyhoření u učitelek mateřských škol v souvislosti s osobnostními charakteristikami*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Bakalářská práce, 2014.

Klíčová slova

Stres, syndrom vyhoření, burnout, osobnost, odolnost, zranitelnost, extrovert, introvert, učitelka mateřské školy

Bakalářská práce je věnována syndromu vyhoření a jeho vztahu k osobnostním a sociálním charakteristikám učitelek mateřských škol. Teoretická část popisuje fáze, příčiny a projevy syndromu vyhoření, možnosti prevence a léčby. Zabývá se rozdíly v osobnostních charakteristikách, hlavně v souvislosti se schopností čelit stresu a zátěži a účinně je zvládat. Poukazuje i na specifika práce učitelek mateřských škol.

Praktická část obsahuje výsledky dotazníkových šetření u učitelek mateřských škol v Táboře a blízkém okolí. Cílem je zjistit, do jaké míry a zda vůbec souvisí osobnostní a sociální charakteristiky se syndromem vyhoření.

Abstract

Stress and burnout of nursery school teachers in connection with personal qualities.

The key words

Stress, burnout, personality, immunity, vulnerability, an extrovert, an introvert, a nursery school teacher

The bachelor thesis is dedicated to burnout and its relation to personal and social qualities of nursery school teachers. The theoretical part describes phases, causes and displays of burnout, possibilities of prevention and treatment. It deals with differences in personal qualities, especially in connection with the ability to face stress and pressure and deal with them effectively. It also points out the specifics of the work at nursery schools.

The practical part contains the results of the questionnaire survey of nursery school teachers in Tábor and its vicinity. The aim is to find out if personal and social qualities are linked with burnout and to what extent.

Seznam literatury

- BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach, 1991. 2. opravené vyd. ISBN: neuvedeno.
- BÁRTOVÁ, Z. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Karlice na Hané: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-110-7.
- BLATNÝ, M. Moderní teorie temperamentu. In BLATNÝ, M. a kol. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010, s. 21-41. ISBN 978-80-247-3434-7.
- BLATNÝ, M. a kol. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.
- BLATNÝ, M. 100 let výzkumu osobnosti v psychologii. In BLATNÝ, M. a kol. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010, s. 11-19. ISBN 978-80-247-3434-7.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 2. vyd. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČÁP, J. Výchova a její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení. In ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 2. vyd., s. 247-302. ISBN 978-80-7367-273-7.
- FRANCÍREK, F. *Bakalářská práce*. Praha: Ingenio, 2012. ISBN 978-80-905287-1-0.
- GILLERNOVÁ, I. Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení. In MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 21-35. ISBN 80-7178-799-X.
- HAŇKOVÁ, L. Zdravá sebeúcta roste z překonávání každodenních překážek. *Informatorium*, 2010, č. 7, Praha: Portál, 2011. s. 8-11. ISSN 1210-7506.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-303-X.
- HENNIG, C.; KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.
- HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
- HŘEBÍČKOVÁ, M. Nové přístupy ke zkoumání rysů: pětifaktorový model osobnosti. In BLATNÝ, M. a kol. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010, s. 43-70. ISBN 978-80-247-3434-7.

- HŘEBÍČKOVÁ, M. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3380-7.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. aj. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KEBZA, V.; ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření*. Praha: SZÚ, 2003. 2. rozšířené a doplněné vydání. ISBN 80-7081-231-7.
- KHELEROVÁ, V. *Trénink obchodního jednání*. Praha: Grada, 1993. ISBN 80-7169-039-2.
- KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Cerm, 2000. ISBN 80-7204-156-8.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 1997. 3. vyd. ISBN 80-7178-150-9.
- KOŤÁTKOVÁ, S. Překážky vytváření příznivého klimatu školy. *Informatorium*, 2005, č. 1, Praha: Portál, 2005. s. 9-11. ISSN 1210-7506.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012a. 2. přeprac. vydání. ISBN:978-80-7195-573-3.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-121-6.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál, 2008. 2. vyd. ISBN 978-80-7367-407-6.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Optimismus, pesimismus a prevence deprese*. Praha: Grada, 2012b. ISBN 978-80-247-4007-2.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2010. 2. vyd. ISBN 973-80-7367-726-8.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie nemoci*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0179-0.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1370-5.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2003. 2. vyd. ISBN 80-7178-774-4.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2012. 4. vyd. ISBN 978-80-262-0052-9. MAROON, I. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0180-9.

- MATOUŠEK, O., HARTL, P., Nároky sociální práce a syndrom vyhoření.
In MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003, s. 51-59. ISBN 80-7178-548-2.
- MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobností*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0240-7.
- MIKŠÍK, O. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1312-3.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. 4. aktualiz.a dopl. vyd. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- SELIGMAN, M., *Opravdové štěstí*. Praha: Ikar, 2003. ISBN 80-249-0293-1.
- ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2947-3.
- ŠTĚTOVSKÁ, I. Jak přežít, aneb Duševní hygiena jako součást profesní kompetence.
In MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. Kapitola 3, s. 37- 48. ISBN 80-7178-799-X.
- ZVÁNOVCOVÁ, I. Má vysněná práce mě vyčerpává. *Informatorium*, 2011, č. 4, Praha: Portál, 2011. s. 15. ISSN 1210-7506.

Seznam příloh

Příloha 1: Vlastní dotazník

Příloha 2: Inventář projevů syndromu vyhoření

Příloha 3: Psychologický test

Příloha 1:

VLASTNÍ DOTAZNÍK

DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko,
prosím o vyplnění anonymního dotazníku, který bude sloužit pro výzkumné účely bakalářské práce „Stres a syndrom vyhoření u učitelek mateřských škol v souvislosti s osobnostními charakteristikami.“

Dotazník je rozdělen do částí. První část zjišťuje demografické údaje, druhá část obsahuje otázky týkající se syndromu vyhoření a poslední část je psychologický test typu osobnosti.

Vaše odpovědi budou použity pouze pro účely bakalářské práce.

Po zpracování vás ráda seznámím se závěry. Dozvíte se, jaké typy osobnosti jsou ohroženy syndromem vyhoření více a které typy osobností jsou vůči stresu a syndromu vyhoření odolnější.

Vyplňte prosím dotazník poctivě, neexistují dobré a špatné odpovědi.

Děkuji za Váš čas, trpělivost a spolupráci.

Ivana Bakešová

1. Mateřská škola, kde nyní učíte: a) 1 – 2 třídy b) 3 - 5 tříd c) více, než 5 tříd

2. Váš věk: a) 18 - 30 let b) 31 - 43 let c) 44 – 56 let d) 57 a více let

3. Počet let pedagogické praxe: a) do 5ti let b) 5 – 15 let c) 16 – 25 let d) více, než 26 let

4. Zakroužkujte na stupnici stupeň svého souhlasu s výrokem:

Pracovní kolektiv mi vždy poskytne dostatečnou a spolehlivou oporu:

plně souhlasím – souhlasím – nemám vyhraněný názor – nesouhlasím – plně
nesouhlasím

5

4

3

2

1

Příloha 2:

INVENTÁŘ PROJEVŮ SYNDROMU VYHOŘENÍ

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

Otázka:	vždy 4	často 3	někdy 2	zřídka 1	nikdy 0
1. Obtížně se soustřeďuji	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

Vyhodnocení inventáře projevů syndromu vyhoření:

Do níže uvedených řádků запиšte vždy vedle čísla položky počet bodů, který jste u této položky zaškrtnli.

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..... = bodů

Emocionální rovina:

položky č. 2..... + č. 6..... + č. 10..... + č. 14..... + č. 18..... + č. 22..... = bodů

Tělesná rovina

položky č. 3..... + č. 7..... + č. 11..... + č. 15..... + č. 19..... + č. 23..... = bodů

Sociální rovina

položky č. 4..... + č. 8..... + č. 12..... + č. 16..... + č. 20..... + č. 24..... = bodů

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.

Pamatujte, že se nejedná o hodnotící test ale pouze o orientační zjištění, ve kterých složkách osobnosti není u vás vše v pořádku.

Vysoké hodnoty mohou být podnětem k dalšímu pátrání po vašem životním stylu, resp. po vašich stylech chování a vypořádávání se s problémy.

Praktické využití výsledků testu: vysoké hodnoty součtu bodů v některé z uvedených rovin vám napovídají, které složce své osobnosti se více věnovat.

Zdroj: HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele.*

Příloha 3:

PSYCHOLOGICKÝ TEST

Na každou otázku zvolte pouze 1 odpověď, která se vám zdá být pro vás nejtypičtější:

ANO – NĚKDY – NE

Otázka:	ANO	NĚKDY	NE
1. Dáte přednost tomu zůstat doma a číst si před setkáním s přáteli?			
2. Děláte svou práci pečlivě i tehdy, když stačí odvést i méně perfektní výkon?			
3. Když jdete kupovat něco drahého, porozhlédnete se před tím důkladně i jinde?			
4. Řešíte ráda aritmetické problémy?			
5. Uteklo vám někdy něco jenom proto, že jste se nedokázala rychle rozhodnout?			
6. Myslí si o vás přátelé, že se příliš soustředíte na detaily?			
7. Máte ráda v životě své záležitosti jisté a zabezpečené, abyste nemusela mít obavy?			
8. Provádíte ráda drobné opravy na autě nebo v domě?			
9. Myslíte na věci, které chcete vidět, udělat nebo mít?			
10. Stává se vám, že jeden den jste „na vrcholu blaha“ a druhý den úplně na dně?			
11. Snadno se červenáte?			
12. Váháte požádat známého o půjčku, dokud si nejste zcela jista jeho kladnou odpovědí?			
13. Dovolíte, aby vás někdo předběhl ve frontě?			
14. Měla jste někdy obavu ze ztráty místa, proto, že se zhoršil váš výkon?			
15. Vadí vám, když se na vás někdo dívá při práci?			
16. Vydržíte dělat dlouhou únavnou, rutinní práci?			
17. Chováte se tiše, když jste s lidmi, které dobře neznáte?			
18. Jste nervózní, když o vás lidé mluví?			
19. Čtete ráda vážnou literaturu a navštěvujete přednášky?			
20. Máte vyhraněné náboženské nebo politické názory?			
21. Přála byste si mít o sobě lepší mínění a větší sebevědomí?			
22. Probíráte znovu svá rozhodnutí, která už byla učiněna?			
23. Zabýváte se při své práci detaily?			
24. Jsou vaše připomínky vždy k věci?			
25. Myslíte si, že jsou lidé natolik umínění, že nemá cenu jim něco vysvětlovat?			
26. Ve své organizaci působíte raději jako členka týmu než jako jeho vedoucí?			
27. Nezmění vás ani ty nejdramatičtější zkušenosti?			
28. Vyjadřujete se podstatně lépe ústně než písemně?			
29. Máte dobrou paměť na detaily?			
30. Chodíte pozdě na schůzky?			

Otázka:	ANO	NĚKDY	NE
31. Máte dobrou paměť na lidi?			
32. Je pro vás snadné změnit postoj nebo názor?			
33. Zabýváte se několika věcmi zároveň?			
34. Je pro vás jednoduché začít něco nového?			
35. Je většina lidí ochotna s vámi spolupracovat?			
36. Snášíte dobře, když lidé dělají chyby nebo vás obtěžují?			
37. Když jste s přáteli, jste to vy, kdo rozhoduje o tom, co dělat?			
38. Máte ráda moc nad lidmi a ovlivňujete je tak, aby dělali to, co chcete?			
39. Říkáte lidem, co skutečně cítíte?			
40. Máte tendenci dělat věci, aniž byste příliš přemýšlela o následcích?			
41. Když máte za sebou nejobtížnější část úkolu, nechcete se už zabývat zbytkem?			
42. Řekl vám už někdo, že jste příliš hrdá nebo sobecká?			
43. Rozesmějete se snadno?			
44. Staráte se o to, co si o vás druzí myslí?			
45. Ráda riskujete?			
46. Je pro vás snadné vstoupit do místnosti, kde je několik cizích lidí?			
47. Říkají o vás lidé, že ráda jdete svou vlastní cestou?			
48. Dáváte přednost pracovnímu úkolu, na kterém pracujete s dalšími lidmi?			
49. Jste to vy, kdo hovoří první při setkání s druhými?			
50. Odpověděla jste na tyto otázky rychle, bez velkého přemýšlení a problémů?			

Vyhodnocení psychologického testu:

Započítejte si 2 body za odpověď ANO u otázek č. 1 – 27, NE u otázek č. 28 – 50, 1 bod za každou odpověď NĚKDY.

Proveďte součet. Výsledný počet bodů charakterizuje, do jaké míry jste svým založením introvert. Platí tato bodová rozpětí:

0 – 36 bodů EXTROVERT
37 – 63 AMBIVERT
64 – 100 INTROVERT

Extrovert je činorodý, více orientovaný na lidi a úkol než na detaily a systém. Je úspěšný v osobním prodeji, v navazování kontaktů, hodí se do oblasti public relations a služeb.

Ambivert má charakteristiky obou typů. Jaký typ převáží, závisí na konkrétní situaci.

Introvert je velmi precizní, puntičkářský, je orientovaný na výkon, je úspěšným prodejcem tam, kde se vyžadují vědecké nebo technické vědomosti.

Zdroj: KHELEROVÁ, V. *Trénink obchodního jednání*