

# Syndrom vyhoření u učitelek mateřských škol

Bc. Klára Skalková

---

Diplomová práce  
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

# Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Klára Skalková**  
Osobní číslo: **H180198**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Syndrom vyhoření u učitelek mateřských škol**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol.

Vymezení teoretických východisek o syndromu vyhoření.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Hagemann, W. (2012). *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně.

Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.

Larribee, B. (2012). *Cultivating teacher renewal: Guarding against stress and burnout*. Lantham: Rowman & Littlefield Education.

Stock, C. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada.

Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada.

Vedoucí diplomové práce:

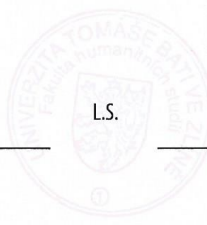
**prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019  
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020



**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor

Ve Zlíně 24.4.2020

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

*2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

*(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

*3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

*(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce řeší syndrom vyhoření u učitelek mateřských škol a pracovní spokojenost učitelek mateřských škol. Cílem bylo zjistit míru výskytu syndromu vyhoření a míru pracovní spokojenosti učitelek mateřských škol. Vyhodnocení probíhalo na základě dotazníkového šetření a výsledky ukazují, že učitelky mateřských škol u sebe nepocítují syndrom vyhoření a jsou pracovně spokojené. V závěru jsou formulovány výsledky a doporučení předcházení syndromu vyhoření pro učitelky mateřských škol.

Klíčová slova: syndrom vyhoření, pracovní spokojenost, stres v učitelské profesi, pracovní motivace

## **ABSTRACT**

This diploma thesis addresses the burnout syndrome in kindergarten teachers and the level of job satisfaction of kindergarten teachers. The aim was to determine the occurrence rate of burnout syndrome and the level of job satisfaction amongst kindergarten teachers. The evaluation was based on a questionnaire survey and the results show that kindergarten teachers do not feel burnout and are satisfied with their job. In the end, the results and recommendations for the prevention of burnout syndrome for kindergarten teachers are stated.

Keywords: burnout, job satisfaction, stress in the teaching profession, work motivation

Touto cestou bych chtěla mnohokrát poděkovat vedoucímu práce panu prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc. za jeho profesionální přístup, odborné rady, cenné připomínky a velikou trpělivost, kterou mi věnoval během konzultací. Dále bych chtěla poděkovat učitelkám mateřských škol za svůj čas a vyplnění dotazníku. Chtěla bych také poděkovat mým nejbližším, kteří mi byli velkou oporou po celou dobu mého studia a také děkuji paní Bc. Elišce Klosové za pomoc při gramatické kontrole a korekci této práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>13</b>
<b>1 SYNDROM VYHOŘENÍ .....</b>	<b>14</b>
1.1 PŘÍZNAKY SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	15
1.2 PŘÍČINY VZNIKU SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	17
1.3 NEPŘÍZNIVÉ PRACOVNÍ PODMÍNKY UČITELE .....	21
1.3.1 Stres a stresory v práci učitele.....	22
<b>2 SYNDROM VYHOŘENÍ U UČITELŮ .....</b>	<b>25</b>
2.1 SYNDROM VYHOŘENÍ U UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL .....	26
<b>3 DIAGNOSTIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ.....</b>	<b>28</b>
<b>4 PREVENCE VZNIKU SYNDROMU VYHOŘENÍ .....</b>	<b>31</b>
4.1 TECHNIKY DUŠEVNÍ HYGIENY .....	32
<b>5 PRACOVNÍ SPOKOJENOST .....</b>	<b>36</b>
5.1 PRACOVNÍ MOTIVACE.....	38
5.1.1 Motivační nástroje.....	39
5.2 PRACOVNÍ SPOKOJENOST UČITELŮ .....	41
5.3 PRACOVNÍ SPOKOJENOST UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	42
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>43</b>
<b>6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU .....</b>	<b>44</b>
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	44
6.2 VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO CHARAKTERISTIKA .....	45
6.3 VÝZKUMNÉ METODY .....	47
<b>7 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE.....</b>	<b>51</b>
7.1 SYNDROM VYHOŘENÍ U UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL .....	51
7.1.1 Výsledky dotazníku dle rovin syndromu vyhoření .....	52
7.1.2 Výsledky dotazníku syndromu vyhoření dle stupně vzdělání respondentů .....	53
7.1.3 Výsledky dotazníku syndromu vyhoření podle délky praxe respondentů .....	56
7.1.4 Výsledky dotazníku syndromu vyhoření podle věkové kategorie respondentů .....	58
7.1.5 Rizikové oblasti syndromu vyhoření v kognitivní rovině.....	61
7.1.6 Rizikové faktory syndromu vyhoření v citové rovině.....	65
7.1.7 Rizikové oblasti syndromu vyhoření v tělesné rovině .....	68
7.1.8 Rizikové oblasti syndromu vyhoření v sociální rovině.....	72
7.2 PRACOVNÍ SPOKOJENOST UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	75
7.2.1 Výsledky dotazníku podle oblastí pracovní spokojenosti.....	76

7.2.2	Výsledky dotazníku pracovní spokojenosti podle délky praxe respondentů .....	77
7.2.3	Výsledky dotazníku pracovní spokojenost podle nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů .....	78
7.2.4	Výsledky dotazníku pracovní spokojenosti podle věkové kategorie respondentů .....	79
<b>8</b>	<b>DISKUZE</b> .....	<b>81</b>
	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>84</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>85</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>88</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>89</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>91</b>

## ÚVOD

K problematice syndromu vyhoření byla vydána spousta odborné literatury. Bohužel si myslím, že stále se o tomto psychickém stavu nemluví tolik, jako by se mělo. Vzhledem k tomu, že jednou budu sama učitelkou v mateřské škole, budu mít jedno z nejnáročnějších povolání, co se výskytu syndromu vyhoření týče. Proto jsem si vybrala tohle téma ke zpracování diplomové práce, abych se o této problematice dozvěděla víc a možná, aby se tohle téma dostalo více do popředí, ať už jenom například v okolí mé rodiny nebo úzkých přátel. Myslím si totiž, že ne všichni ví, co si pod tímto pojmem můžou představit a setkala jsem se s ne jedním člověkem, který v tomto tématu tápal.

Samotná diplomová práce se, jak jsme si mohli všimnout, věnuje problematice syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol. Práce je teoreticko-výzkumného charakteru a je rozdělena do několika kapitol, které se k této problematice obrací. Nezůstala jsem však jen u vyhoření, ale věnovala jsem se také pracovní spokojenosti učitelek mateřských škol, která s vyhořením může úzce souviset. Druhá kapitola je věnována syndromu vyhoření u učitelek obecně a v její podkapitole byl dán prostor syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol. Ve třetí kapitole je popsáno několik diagnostických testů a dotazníků, kterými se zjišťuje míra výskytu syndromu vyhoření u jednotlivých osob. Čtvrtá kapitola je ponechána prevenci vzniku syndromu vyhoření a technikám, kterými můžeme vyhoření předcházet a udržovat si tak duševní zdraví, které je hlavně v profesi učitele důležité. Poslední kapitola teoretické části diplomové práce se věnuje pracovní spokojenosti. Tato kapitola je rozepsána o další podkapitoly, věnující se pracovní motivaci a motivačním nástrojům. Dále je pracovní spokojenost popsána u učitelů obecně a následně se přesouváme k pracovní spokojenosti u učitelek mateřských škol.

Výzkumná část diplomové práce se věnuje syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol a pracovní spokojenosti učitelek mateřských škol. Tato část je rozdělena do dvou kapitol, kdy první charakterizuje výzkum a druhá se věnuje již výsledkům a interpretacím výzkumných zjištění. Tato kapitola se dále dělí do několika podkapitol, ve kterých jsou hlavní výsledky z dotazníkového šetření syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol a pracovní spokojenosti učitelek mateřských škol. Závěrem jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření v diskuzi diplomové práce.

Cílem této práce je vymezit teoretická východiska z oblasti syndromu vyhoření učitelek mateřských škol a pracovní spokojenosti učitelek mateřských škol. Ve výzkumné části diplomové práce jsme si jako hlavní výzkumné cíle zvolili Zjistit jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol a zjistit jaká je míra pracovní spokojenosti u učitelek mateřských škol.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SYNDROM VYHOŘENÍ

Syndrom vyhoření se často pojí se zaměstnáním jedince. Uvádí se, že nejčastěji se vyskytuje u pomáhajících profesí. Tedy u lidí, jejichž zaměstnání je zaměřeno na práci s lidmi. Jedná se hlavně o učitele, zdravotníky a sociální pracovníky. Přesněji se syndrom vyhoření popisuje jako důsledek dlouhodobého stresu, který z tohoto povolání může vyplývat. Syndrom vyhoření jako pojem se k nám dostal z překladu anglického spojení burnout. V přesném významu slovo „burn“ znamená „hořet“ a celé slovní spojení burnout znamená „dohořet“ nebo také „vyhořet“.

Jako první, kdo se syndromem vyhoření zabýval byl Herbert Freudenberger. Ten popsal tento jev takto: *„U někoho jsou to pocity únavy a exhuasce (vyčerpání), neschopnost setřást pocit chladu, pocit fyzické vyčerpání, u druhého třeba řada tělesných obtíží počínajících opakovanými bolestmi hlavy, dechovou tísní, přes gastrointestinální obtíže doprovázené poklesem váhy, až po nespavost a depresi. Ve stručnosti lze říci, že tento syndrom zasahuje na nejrůznějších místech celou psychosomatickou oblast. To jsou převážně tělesné projevy. Mohou se však objevit příznaky ve sféře psychické a behaviorální (chování): například osoba známá povídavostí je náhle zamlklá. Objevuje se psychická únava, nuda, rezignace, ale také zvýšená iritabilita (podrážděnost), ostře až nespravedlivě kritické postoje a další změny.“* (Freudenberger, 1974) Od dob, kdy Freudenberger přišel s tímto slovním spojením, vzniklo mnoho pokusů o vysvětlení. Začalo se objevovat mnoho definic samotného vyhoření a popisů jeho symptomů. Ale jednotná definice vyhoření neexistuje. Mnoho autorů, kteří se touto problematikou zabývali, ji popisuje jinak. Proto teď uvedu několik definic, od různých autorů. Například Poschkamp (2013) syndrom vyhoření definuje jako *„proces extrémního emočního a fyzického vyčerpání se současným cynickým, distancovaným postojem a sníženým výkonem jako následkem chronické emoční a mezilidské zátěže při intenzivním nasazení pro jiné lidi.“*

Jak už bylo zmiňováno výše, syndrom vyhoření je rizikový především pro pomáhající profese. Ty jsou rizikem pro rozvoj samotného jevu. A stává se tak, protože tito lidé jsou s jinými lidmi v kontaktu každý den. Sdílí s nimi pocity a starosti, často jsou s nimi v úzkém kontaktu. S tímto se ztotožňují také Venglářová a kolektiv (2011). Ti se shodují, že je pro syndrom vyhoření typický jeho projev spíše v psychice postiženého. Navenek se projevuje a můžeme si ho všimnout až mnohem později. A je pravděpodobné, že ho nalezneme tam, kde jako hlavní pracovní náplní je právě práce s lidmi.

Ptáček, Bartůněk a kolektiv (2011) se k těmto názorům přidávají a píší, že syndrom vyhoření *„není výsledkem izolovaných traumatických zážitků, ale objevuje se postupně a nenápadně jako důsledek dlouhodobého psychického vyčerpání souvisejícího především s intenzivním kontaktem s lidmi. Souvisejícími spouštěči syndromu vyhoření jsou dlouhodobý chronický stres, permanentní časový tlak a vysoké emoční napětí.* Avšak na druhou stranu musíme nesouhlasit s tím, že by se tak mělo dít jen u osob, které pracují s lidmi. Často se stává, že vyhoření může přijít i u osob, které s lidmi nejsou v úzkém kontaktu. Může to být zapříčiněno tím, že se v práci přepínají, dávají si vysoké cíle, které se jim jen těžko dosahují. Jsou v práci více jak doma a neumí odpočívat. Potom se může stát, že jsou vyčerpání a můžou se objevit i známky vyhoření.

Zahraniční spisovatelka Larrivee (2012) popisuje burnout jako fyzické, mentální a emoční vyčerpání, které je výsledkem chronického pracovního stresu a frustrace. Další zahraniční autor Schaufeli (2018) uvádí, že vyhoření se nemusí nutně omezovat pouze na profese, které se zaměřují na práci s lidmi. Vzhledem k tomu, že syndrom vyhoření se zdá být specifický pro oblast pracovní, v tom smyslu, že jeho původ leží v pracovních situacích, lze tento jev nalézt i v jiných typech povolání. Jako příklad uvádí, že se vyhoření objevuje i ve sféře podnikání nebo v managementu.

Z toho všeho vyplývá, že syndrom vyhoření se u lidí objevuje v důsledku působení dlouhodobého stresu. Nejčastěji se objevuje u pomáhajících profesí, což jsou učitelé, zdravotníci nebo sociálních pracovníci. Ale není pravidlem, aby se tento jev objevoval jen u těchto povolání. Může se objevit i u člověka, který pracuje například v managementu.

## 1.1 Příznaky syndromu vyhoření

Se syndromem vyhoření se pojí samozřejmě i příznaky neboli také symptomy. Můžeme je definovat jako vnější projevy, které doprovázejí samotný jev nebo problém. Ten může být těžce rozpoznatelný, ale příznaky nám jej napomáhají diagnostikovat.

Příznaky syndromu vyhoření se zabývalo mnoho autorů z různých pohledů. Například Preiß (2015) ve své knize uvádí stres. Ale na ten se ptá, zdali je příčinou nebo příznakem vyhoření. Protože se často příznak vyhoření zaměňuje za příčinu a řešení se hledá pouze v racionální rovině a mechanické změně chování. Není tedy vždy pravdou, že ze změny chování se dá vyvodit samotné vyhoření. Problém by se měl hledat i jinde. *„Typickými příznaky vyhoření jsou špatná nálada, ztráta iluzí a nedostatek energie. Jste čím dál tím nešťastnější. A deprese*

*už klepe na dveře.*“ (Akhtar, 2015). Tato autorka ve své knize naopak uvádí právě změnu chování jako příznak. Oproti Preiřovi (2015), který jak již byl zmíněn výře, píše, že by se měly příznaky hledat i jinde.

Fischerová, Katzerová & Čeřková-Lukášová (2007) poukazují ve své knize na odlišnost příznaků u každého jedince. Syndrom vyhoření má v jistých fázích stejné příznaky, ale příčiny a průběh se u každého jedince mohou odlišovat. Což poukazuje na jedinečnost lidí a u každého se může vždy nějaký problém projevat jinak. Ne každý člověk má stejný průběh nemoci nebo problému. Další, kdo se zabýval symptomy vyhoření jsou Ayers & De Visser (2015). Ve své knize konkrétněji přibližují a popisují detailněji příznaky vyhoření. Ty si rozdělili do tří kategorií a popisují je následovně:

1. **emoční vyčerpání:** zahrnují zde pocity tělesného vyčerpání, využití beze zbytku nebo opotřebení,
2. **odosobnění:** zde řadí necitelnost, neosobní přístup k ostatním, cynismus a chybějící angažovanost ve vztahu k práci a lidem,
3. **snížená osobní výkonnost:** sem zařadili možný slabý pocit efektivit, zapojení, oddanosti a účasti a dále nízkou víru ve vlastní schopnost změnit nebo zlepšit pracovní vzorce nebo prostředí.

Tito dva autoři hledají příznaky jak ve stránce psychické, tak i ve změně nálad. Také ale ve snížení fyzické výkonnosti člověka.

řvamberk řauerová (2018) připisuje syndromu vyhoření velké množství symptomů, které spolu podle ní nemusejí souviset. Uvádí například příznaky, které jsou podle ní typické i pro jiné zdravotní obtíže, jako například nespavost, bolesti hlavy, zad a kloubů, zařivací potíže, napětí, snížená výkonnost, nervozita a nechut' k práci. Tyto příznaky jsou jen jednou fází procesu, na konci, kterého přichází samotné vyhoření. Tato autorka se ztotožňuje s tím, že samotné příznaky nemusejí souviset jen s vyhořením, ale mohou být přidružené i jiné nemoci. Proto by se neměl hledat problém jen po stránce psychické, ale i jiné.

Dubois & Mistretta, (2019) popsali model od Venniga a Sprdleyho (1981), který má pět fází. **První fáze** se vyznačuje vysokou spokojeností s prací, nasazením, energií a kreativitou. **Druhá fáze** se vyznačuje obdobím nespokojenosti s prací a pracovní neefektivností. **Pro třetí** fázi jsou charakteristické chronické příznaky. V tomto stádiu se zintenzivňují symptomy, které jsou uvedené ve druhé fázi. Učitelé zařivají chronické vyčerpání po fyzické i onemocnění stránce, hněv a depresi. Tyto příznaky jsou intenzivní, všudypřítomné a hlavně



dlouhodobé. **Čtvrtá fáze** je již krizovou, protože se příznaky stávají již kritickými. Fyzické příznaky ze stresu zintenzivněly nebo se navýšil jejich počet. Učitelé mohou začít podléhat svým frustracím a zkreslují se jim všechny aspekty života. **Pátá fáze** se nazývá tzv. „naražením na zeď“ a vyznačuje se odbornou neschopností a úplným poškozením. V této fázi jsou příznaky syndromu vyhoření tak zakořeněné v životě jednotlivce, že jej lze označit jako významný fyzický nebo emoční problém. Pokud tento problém není včas identifikován a zmírněn, může to vést k velmi závažným problémům učitele. Tento model popisuje, že příznaky syndromu vyhoření časem postupně stupňují, zvyšuje se jejich četnost a vedou až k samotnému vyhoření. Z toho vyplývá, že by se samotné onemocnění mělo podchytit co nejdříve, nejlépe v začátcích, aby nedošlo k úplnému vyhoření.

Poschkamp (2013) dále uvádí výrazné symptomy vyhoření z hlediska osobnosti podle Uweho Schaarschimidta a Andrease Fischera:

- rezignace při neúspěchu (vysoké požadavky na sebe sama),
- chybějící schopnost distancovat se od pracovních problémů,
- chybějící ofenzivní překonávání problémů (problémy a konflikty spíše „vrtají v hlavě“, než aby byly otevřeně pojmenovány),
- velká ochota vydat se/vyčerpat se (opět proto, aby člověk dostal částečně přemrštěným požadavkům na sebe sama),
- chybějící úspěch v zaměstnání (protože spěch znamená dosažení přehnaně vysoko vytyčených cílů),
- chybějící spokojenost se životem (nedosažení vlastní vytyčené normy vede k frustraci a sebepoznání).

Mnoho autorů příznaky syndromu vyhoření popisuje různě. Někteří je mají rozepsány více někteří zase méně. Ale většina z nich se shoduje, že jde především o změny nálad, které můžeme na člověku vyzorovat.

## 1.2 Příčiny vzniku syndromu vyhoření

V předchozí podkapitole byly popsány příznaky syndromu vyhoření. Ale co může být příčinou samotného vyhoření? S jakými problémy nebo obtížemi se musí člověk potýkat, aby došlo k samotnému vyhoření bude popsáno podle různých autorů níže.

„K podstatným faktorům zvyšujícím riziko ohrožení syndromem burnout se řadí přítomnost nerealistických představ, očekávání a ideálů vztahujících se k určité profesi, silné emocionální angažování, ochota přijímat úkoly nad rámec pracovních povinností či nedostatek sociální opory“ (Paulík, 2017). Tento autor vidí příčinu v nadměrné angažovanosti v zaměstnání. Tito lidé si podle něj na sebe kladou vysoké cíle, které není možné postupně plnit.

Další, kdo se tímto problémem zabýval, byla Pugnerová (2019), která detailně charakterizovala jedince, u kterých se nejčastěji objevují příznaky vyhasnutí. Ty jsou následující:

- byli zpočátku velice nadšení svou prací,
- kladou na sebe neustále vysoké požadavky ve všech oblastech života (např. uvádí ve studiu, v práci, tvorbě, sportu, organizování soukromých aktivit),
- bili původně nejvýkonnější, nejproduktivnější, mimořádně tvořiví,
- byli nejodpovědnější a nejpečlivější, tzv. perfekcionisté,
- mohli by být zařazeni mezi workoholiky (závislé na práci),
- neúspěch prožívají jako osobní porážku,
- neumí odpočívat, relaxovat, rekreovat se, regenerovat energii,
- žijí v dlouhodobých mezilidských konfliktech,
- stále více „dávají“, nežli „přijímají“,
- jsou zaměstnání a mají těžce nemocného či zdravotně postiženého rodinného příslušníka a pracují „na dvou pracovištích“,
- jde jim příliš o peníze nebo o moc,
- mají minimální zájmy mimo zájmy ryze pracovní,
- domnívají se, že jsou na svém pracovišti nepostradatelní,
- nemají ani tušení, že by v jejich případě mohlo dojít k vyhoření.

(Křivohlavý, 1998 in Pugnerová, 2019)

Tato autorka se v mnohém shoduje s předchozím autorem. Avšak příčiny má vypsány podrobněji. Shodují se, že na začátku vyhoření byl člověk, který byl příliš angažovaný ve svém zaměstnání. U některých to hraničilo i s workoholismem. Přidružují se k tomu i lidé, kteří jsou v dlouhodobých lidských konfliktech nebo se starají o těžce nemocného člověka.

Ti, kteří pomáhají v povoláních, jako je například učitel, často trpí syndromem vyhoření. Což je jako „důsledek péče“ nebo také emocionálních reakcí na chronický tlak jednání s ostatními (Maslach, 1982 in Larrivee, 2012). Tato autorka, která byla mimo jiné i mezi prvními, kdo se problematikou syndromu vyhoření zabýval, uvádí, že se vyhoření objevuje

hlavně u lidí, kteří jsou dlouhodobě v kontaktu s jinými lidmi, a to hlavně v pomáhajících profesích. S ní se v některých ohledech shoduje i autor Křivohlavý. Larrivee (2012) dále ve své knize uvádí, že učitel je náchylný na působení nadměrného stresu, který pokud se neuhlídá, může vyústit v syndrom vyhoření. Škola, stejně jako kterékoli jiné pracoviště, může být v důsledku stresu spojeného s prací středem nemocí a zdravotních obtíží. Protože syndrom vyhoření je proces, který se v průběhu času vyvíjí, existuje zájem objevit cesty, kterými se vyhoření vyvíjí. Ve výzkumu, který tato autorka prováděla, se ukázalo, že existují dvě cesty vyhoření. A ty jsou **kognitivní cesta**, která se odráží v osobním a profesním životě a také v nedostatečném výkonu. Druhá je **cesta emoční**, která se projevuje ve smyslu přetížení a emočního vyčerpání. Tento proces se obvykle začíná vyvíjet s externími stresory, jako je narušující chování žáků, nadměrná administrativa a konfliktní požadavky, které pak vedou k emočnímu vyčerpání.

Co může syndrom vyhoření vyvolávat, popisuje ve své knize Poschkamp (2013), který uvádí, že jedním z důležitých faktorů ovlivňující rozvoj syndromu vyhoření je naše osobnost, která zahrnuje důležité postoje, normy a hodnoty, které mají podstatný vliv na naše chování a prožívání profesního života. Jako další příčinu vyhoření uvádí sociální a organizační pracovní podmínky. Dalším z faktorů v pedagogických profesích podle tohoto autora je malé společenské uznání, případně nízká mzda při současně vysokém očekávaném pracovním výkonu pedagoga. Tento autor se zaměřuje přímo na učitele. Zmiňuje se o osobnosti člověka, která může mít vliv na samotné vyhoření. Pak jako i předešlí autoři se zmiňuje o sociálních podmínkách, které mají také vliv na samotné vyhoření. Ale u učitelů to může být zapříčiněno i malým společenským uznáním. Což se hlavně v dnešní době hodně prostrádá.

Autorka Švamberg Šauerová (2018) popisuje ve své knize subjektivní příčiny podle Kebzy a Šolcové (2003). Mezi ně se řadí nízké sebehodnocení, vysoké nároky kladené na sebe sama, vysoká schopnost empatie a nerozhodnost. Tato autorka příčiny dále rozšířila o svůj seznam příčin. Jsou to příčiny objektivní, které dále dělí na faktory externí a faktory pracovního prostředí, které jsou zatěžujícími pro zaměstnance a mohou výrazně přispívat k rozvoji vyhoření. Zejména k nim přiřazuje charakter práce, přetěžování, nedodržování časových lhůt nebo naopak častý tlak, přísné vedení, malá míra volnosti a konkrétní podmínky práce samotné. Dále uvádí sociální rovinu, do které zahrnuje kvalitu mezilidských vztahů, konflikty na pracovišti, absenci úcty, nedostatečné společenské uznání a ocenění, nízké technické a materiální vybavení pracoviště a v neposlední řadě nízké finanční ohodnocení.

Petlák s Beranovskou (2016) sepsali ve své knize příčiny, které vedou ke vzniku vyhoření. Popsali je následovně:

- nadměrné nadšení v práci,
- vysoká motivace,
- velké očekávání a následné zklamání se v realitě,
- rozpor mezi vysněným a reálným.

Dále uvádějí, že syndrom vyhoření se může objevit u úplně zdravých lidí jako důsledek na:

- konflikt rolí,
- nedostatek autonomie,
- příliš vysokou nebo nepřiměřeně rychle rostoucí zodpovědnost bez možnosti dělat chyby, resp. postih za takovou chybu je obrovský,
- nadměrné očekávání,
- nejasnou hierarchii a nejasné kompetence v pracovní pozici,
- nedostatečnou podporu od nadřízených,
- vztahové konflikty,
- nadměrné množství práce v příliš naplněném časovém rozvrhu,
- mobbing na pracovišti apod.

U těchto dvou autorů bylo zajímavé, že se může syndrom vyhoření objevit i u zdravých lidí. Ale jako většina autorů vycházejí z toho, že je vyhoření v důsledku mnoha faktorů. Jako například mezilidské vztahy, příliš mnoho práce a angažovanosti do ní nebo nadměrné očekávání. Kopřiva (2016) in Švamber Šauerová (2018) navíc uvedl další důležité faktory, a to ztrátu ideálů, workoholismu, tzv. „teror příležitosti“, kdy jedinec není schopen odmítnout práci i přes to, že má časový nedostatek, a dále je to omezování aktivit v rodinném a osobním životě. Kopřiva (2016) uvádí, že se s tímto můžeme setkat u tvůrčích učitelů, kteří své povolání berou spíše jako poslání. Na jednu stranu je dobře, že někteří učitelé berou své povolání jako poslání. Ale na stranu druhou je neustálá angažovanost do tohoto zaměstnání může psychicky i fyzicky vyčerpávat a může se stát, že po čase dojdou k vyhoření. Švamber Šauerová (2018) se zabývala ve své knize také příčinami vzniku syndromu vyhoření u pedagogů. Pro vznik syndromu vyhoření udává jako klíčové to, pod jak silným stresem učitel pracuje a jak dlouho tento stres u něj přetrvává, aniž by bylo možno jej zmírnit nebo omezit. Tato autorka mezi nejčastější zdroje stresu řadí:

- **pracovní přetížení** – zvyšující se požadavky, které často nesouvisí s konkrétním předmětem vyučování, nárůst administrativy, vysoký tlak na neustálé testování výsledků žáků (na jejich podkladě jsou učitelé poté hodnoceni, přes ně poté celá škola),
- **školský systém** – časté nesystémové změny, ty vedou k napjatým vztahům mezi učiteli a vedením školy,
- **vztahy se žáky a studenty** – generační problémy,
- **seberealizace** – chybějící kariérní řád, nemožnost kariérního růstu, nízké finanční ohodnocení,
- **veřejnost a rodiče** – nízké společenské ocenění, nízká rodičovská podpora učitelových požadavků,
- **pracovní prostředí a vztahy na pracovišti** – konflikty na pracovišti.

Předešlé stresové situace autorka rozdělila schematicky do tří skupin:

- **vztahy** (žáci, rodiče, kolegové),
- **pracovní podmínky** (administrativa, změna systému),
- **společenské postavení.**

V konečném závěru můžeme vidět, že se autoři v mnoha ohledech shodují. Jako nejčastější příčiny vzniku syndromu vyhoření uvádějí vztahy na pracovišti, pracovní podmínky nebo také pracovní postavení. Také uvádějí jako příčinu to, jak se každý vnímá a jaké na sebe klade nároky. Většinou jsou to příliš vysoké cíle, které nelze za krátkou dobu splnit nebo jich dosáhnout, což poté vede ke stresu.

### 1.3 Nepříznivé pracovní podmínky učitele

Práce učitele si sebou nenese jen příjemné pracovní podmínky. Bohužel ve většině případů je učitelská profese spojena i s nepříznivými pracovní podmínkami, které v sobě zahrnují projevy stresu. Ty mohou v pozdější fázi vést až k samotnému vyhoření. Jaké můžeme při tomto povolání shledávat příčiny stresu shrne tato kapitola, která ale nejdříve vymezí, jaké můžeme mít pracovní podmínky v práci učitele.

Například Urbánek, Votočková a Wernerová (2011) se ve svém společném článku zabývali pracovními podmínkami učitele a vymezují je jako „*soubor společností daných a školních institucí vytvářených předpokladů k výkonu a realizaci profesních aktivit.*“ Tyto podmínky rozdělili do dvou skupin:

- **Vnější podmínky:**

- jsou dány celospolečenskými faktory, legislativními normami, vyššími de-  
cizními zásahy,
  - mohou ovlivňovat prestiž povolání, možnost kariérního postupu, mzdu.
- **Vnitřní podmínky:**
- souvislost s řízením a organizací vzdělávání na konkrétní škole,
  - řadí se počet žáků ve třídách, materiální vybavenost školy, kvalifikovanost  
učitelského sboru, kvalita žáků.

### 1.3.1 Stres a stresory v práci učitele

Jak jistě víme, profese učitele je jedním z nejstresovějších povolání, poněvadž se jedná o po-  
máhající profesi a jejich hlavní pracovní náplní je práce s lidmi. To může být do značné míry  
vyčerpávající, ale také stresující. Proto se v této podkapitole zaměříme na hlavní příčiny  
stresu v učitelské profesi.

Jedním z autorů kteří se touto problematikou zabývali, byla také Urbanovská (2011), která  
za zdroje učitelského stresu uvádí špatné chování žáků, časovou tíseň, nedostatečné společ-  
enské ohodnocení, špatné pracovní podmínky nebo konflikty s kolegy. Jako další se touto  
problematikou stresu v práci učitele zabývaly autorky článku Smetáčková, Vondrová a Top-  
ková (2017), které popisují, že míru stresu u učitelů zesiluje také nízké finanční ohodnocení  
a nízká prestiž povolání, čímž je učitelům ztěžována mobilizace vnitřních i vnějších zdrojů  
pro zvládnutí stresu.

Izdenczyová (2012) se pokusila všechny poznatky, které vedou ke stresu a dále mohou vést  
k syndromu vyhoření, sepsat do několika bodů, které uvádí následovně:

- nedostatečná kvalita vztahu žák – učitel – může zapříčinit nízkou motivaci žáka, ne-  
respektování učitele nebo také problémy s komunikací žáka ve třídě,
- nedorozumění a nepochopení mezi učitelem a žákem z odlišného etnického/kultur-  
ního prostředí,
- nedostatečné vybavení třídy nebo také školy,
- nedostatečné pracovní podmínky – zde uvádí např. nedostatek adekvátních facilitá-  
torů a zdrojů, velký počet dětí ve třídě, nadměrný hluk nebo geografickou izolaci  
školy,
- časová tíseň – zde se může řadit nedostatek času na přípravu, nerealistické požadavky  
ze strany ředitele, příliš mnoho administrativy ale také přepracovanost,

- konflikt rolí – jedná se o konflikt mezi filozofiemi v rámci jedné školy, která realizuje mnoho změn a inovací, učitel je nucen si osvojit nové role bez dostatečného tréningu, příliš mnoho administrativní práce a papírování,
- nedostatečná možnost kontroly a rozhodování ze strany učitelů – zde autorka uvádí příliš hierarchickou byrokratickou strukturu školy a autokratické vedení,
- špatné mezilidské vztahy mezi učiteli – může se jednat o nedostatečnou důvěru a kooperaci mezi kolegy, soutěživou atmosféru nebo nedostatečnou sociální oporu v zaměstnání,
- prestiž povolání – zde se uvádí nedostatečné společenské uznání, platové ohodnocení profese nebo také nemusí být učitel vedením dostatečně oceňován a uznáván za svou odvedenou práci,
- mimoškolní stresory – zde mohou být negativní postoje k učitelům ze strany společnosti, osobní život anebo také neuspokojivé nestabilní a nebezpečné vztahy učitele.

Stresory v práci učitele se ve svém článku zabývala také Urbanovská (2011), která vyzdvihuje, že se stresory v učitelském povolání do jisté míry liší od těch v jiných povoláních. Jako specifické zdroje těchto stresorů se může považovat velké množství rozmanitých, ale také si někdy i odporujících nebo nesplnitelných cílů, za což můžeme považovat udržení kázně, tlak na odborný růst z čehož zase plynou nepříliš dobré podmínky pro další vzdělávání. Dále to mohou být malé kompetence, vysoká osobní zodpovědnost, citová zainteresovanost na výkonech žáků nebo nutnost okamžitého rozhodování. Dále ke stresorům a stresovým situacím v práci učitele lze také zařadit pracovní zátěž učitelů, kterou Paulík (1994) in Krninský (2012) popisuje jako emočně negativní stavy, které plynou z učitelské práce. Krninský dále uvádí, že stres v práci a pracovní zátěž učitele spolu souvisejí a nelze je od sebe oddělovat. Tuto pracovní zátěž dělí Řehulka a Řehulková (1998) in Krninský (2012) na fyzickou a psychickou. Avšak tohle dělení sami autoři uvádějí, že se může jevit jako sporné, jelikož pokud se jedná o fyzickou zátěž, sami učitelé svou práci za fyzicky náročnou nepovažují. Ovšem fyzická stránka se dle autorů bere i po hlasové stránce, kdy učitelé uvádějí, že mají potíže s hlasem, který klade na výkony učitelů nemalé nároky. Pokud se jedná o psychickou pracovní zátěž, autoři uvádějí, že je jí v učitelské profesi věnováno více pozornosti než zátěži fyzické. Tuto zátěž dále dělí na senzoricke, mentální a emoční. **Senzorickou** zátěž učitelů autoři považují jako poměrně značnou, jelikož učitelé svou práci vykonávají při plném a vyostřeném vědomí a také jsou jejich nároky kladeny hlavně na zrak a sluch. **Mentální** zátěž je autory popisována jako „*požadavky na zpracování informací, kladoucích*

*nároky na psychické procesy, zvláště na pozornost, paměť, představivost, myšlení a rozhodování“* (Hladký a kol., 1993 in Řehulka & Řehulková, 1998 in Krninský, 2012). **Emoční** zátěž se úzce pojí s mentální a z těchto tří zátěží je emoční tou nejvýraznější. Tato stránka pracovní zátěže je definována afektivním reagováním na veškerou práci učitele. Taktéž je tato zátěž ovlivněna osobnostními vlastnostmi učitele ale také žáka.

Smetáčková, Vondrová a Topková (2017) ve svém článku uvádějí nejčastější stresory v učitelském povolání, které vyplývají z rozsáhlého mezinárodního výzkumu. Tyto stresory jsou seřazeny následovně:

1. neadekvátní plat a nízká prestiž,
2. konflikt rolí a profesní dilemata,
3. časový tlak,
4. žákovské problematické chování,
5. vztahy s nadřízenými a supervizory,
6. příliš početné třídy.

(Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010 in Smetáčková, Vondrová, & Topková, 2017)

Dále autorky Smetáčková, Vondrová a Topková (2017) uvádějí výpis stresorů v učitelské profesi od Holečka (2001), jehož výpis se v některých bodech shoduje s předešlým součtem stresorů u učitelů a rozdělil je do sedmi skupin:

1. pracovní přetížení učitelů a učitelek,
2. vedení školy nadřízenými orgány,
3. problémový žáci,
4. neuspokojená potřeba seberealizace – „frustrace“,
5. problémoví rodiče,
6. nevyhovující pracovní prostředí školy,
7. problémoví kolegové.

(Holeček, 2001 in Smetáčková, Vondrová & Topková, 2017)



## 2 SYNDROM VYHOŘENÍ U UČITELŮ

V předchozích kapitolách jsme se mohli dozvědět o syndromu vyhoření v obecném slova smyslu. Ale jak je to u učitelů, a co vlastně tento psychický stav vyvolává, se dozvíme v této kapitole, kde budou uvedeny různé pohledy několika autorů, kteří se specializovali přímo na syndrom vyhoření neboli také burnout syndrom v učitelství profesii.

Například Urbanovská (2011) uvádí, že chronický pracovní stres, přílišná emocionální zaangażovanost a nenaplnění očekávání se považují za hlavní příčiny syndromu vyhoření. Dále jako významný faktor ke vzniku burnout autorka uvádí délku praxe, kterou ne všichni označují jako významnou. Přesto se v jejím výzkumu délka praxe ukázala jako problematická. Autorky Smetáčková, Vondrová a Topková (2017) doplňují, že učitelství syndrom vyhoření se považuje za vysoce rizikový, jelikož se projektuje jak do kvality výuky, tak do vztahu se žáky. Samotné vyhoření má za důsledek, že učitel je k dětem lhostejný, má negativní přístup, z čehož vyplývá, že děti jsou nedostatečně stimulovány a učitelé s vyhořením nevhodně reagují na jejich potřeby. Dále z toho plyne, že s těmito příznaky syndromu vyhoření nejsou učitelé schopni naplňovat stále se zvyšující profesní požadavky.

Kebza a Šolcová (1998) in Urbanovská a Kusák (2009) se také touto problematikou ve svém článku zabývali. O syndromu vyhoření v učitelství profesii uvádějí, že je zde vyšší pravděpodobnost výskytu vyhoření. Jedná se totiž o skupinu z tzv. pomáhajících profesí, která je, jak už jsme se mohli z předchozích kapitol dozvědět, na tento psychický stav velmi rizikovou. Učitelé se za lékaři, sociálními pracovníky a psychoterapeuty objevují už na čtvrtém místě v míře ohrožení syndromem vyhoření. S předešlými autory se shoduje Švec (2004) in Izdenczyová (2012) a poznamenává, že syndrom vyhoření se někdy označuje také jako učitelství syndrom, který způsobuje neschopnost zvládat stresové pracovní situace. Taktéž je charakterizován malou úrovní pracovní morálky, pracovní produktivity a vysokou mírou pracovní neschopnosti a fluktuace. Naopak Průcha (2002) in Izdenczyová (2012) píše, že se syndrom vyhoření u učitelů objevuje, ale až v závěru profesní dráhy učitele. Popisuje ho jako stav, kdy profesionál ztrácí zájem o svou práci a vykonává ji jen rutinně a bez nadšení. Jeho práce ho unavuje až vyčerpává. U takového učitele můžeme vyzorovat unavenost z vyučování, obavy ze styku s rodiči, zklamáním z profesní úspěšnosti, nezájmem o sebevzdělávání a také s odporem vůči všem pedagogickým inovacím. S tímto tvrzením, ale nemůžeme souhlasit, protože syndrom vyhoření se může objevit v jakékoliv fázi pracovní dráhy.

Dále Izdenczyová (2012) ve svém článku poznamenává, že burnout syndrom má větší následky nejen na osobnosti učitele, ale také se to týká jeho okolí. Tento psychický stav učitele může mít zásadní význam na dětskou psychiku. Nervozita, neklid a celková nevyrovnanost učitele může na dítěti zanechat trvalé stopy na dětské psychice. Pokud je učitel vyhořelý nemůže správně motivovat děti, mnoho jich toho nenaučí, taktéž k nim není empatický. U vyhořelého učitele můžeme pozorovat projevy toho, že ho nic nebaví, na ničem mu nezáleží, ale do práce chodí, protože musí vydělávat peníze, aby měl z „čeho žít“.

## 2.1 Syndrom vyhoření u učitelek mateřských škol

V této podkapitole budou shrnuty poznatky o syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol. Jelikož nebylo mnoho literatury ani článků, které by shrnuly teoretické poznatky o burnout syndromu u učitelek mateřských škol, pokusíme se je shrnout z výsledků našeho výzkumu. Jako každá profese je i profese učitele mateřské školy rizikovou pro vznik syndromu vyhoření, ne-li, jestli není i jednou z nejrizikovějších, protože se posuzuje jako pomáhající profese a tyto profese jsou sledovány jako problematické pro výskyt vyhasnutí.

Podle odborníků Henniga a Kellera (1996) se položky syndrom vyhoření dělí do čtyř rovin. Tyto roviny jsou kognitivní, citová, tělesná a sociální. Jako nejrizikovější z těchto čtyř oblastí se jeví rovina citová a tělesná. Také podle odborníku, jsou tyto dvě roviny nejproblematictější.

U učitelek mateřských škol jsou nejrizikovější skupinou v kognitivní rovině:

- učitelky, které se obtížně soustředí,
- učitelky, které pochybují o svých profesních schopnostech,
- učitelky, které zaostávají v odborném růstu a nemají zájem o obor.

U učitelek mateřských škol jsou nejrizikovější skupinou v citové rovině:

- učitelky, které trpí nedostatkem uznání a ocenění,
- učitelky, které jsou vnitřně neklidné a nervózní,
- učitelky, které jsou sklíčené nebo se cítí bezmocné v konfliktních situacích.

U učitelek mateřských škol jsou v tělesné rovině ohroženy:

- učitelky, které chodí z práce fyzicky unavené,
- učitelky, které jsou napjaté,
- učitelky, které trpí poruchami spánku.

U poslední sociální roviny jsou náchylné k syndromu vyhoření:

- učitelky, které mají narušené soukromé vztahy díky frustraci ze školní práce,
- učitelky, u kterých se projevuje nechuť pomáhat problémovým dětem,
- učitelky, které informace vzdělávacího obsahu pouze zprostředkovávají a vyhýbají se dalšímu vzdělávání.

Ačkoliv by se mohlo čekat, že díky těmto skupinám učitelek mateřských škol můžeme u sebe pozorovat příznaky syndromu vyhoření, tak opak je pravdou. Tyto uvedené výpisy je nutno brát s rezervou, ale zase je nepodceňovat. Také bychom si mohli myslet, že syndrom vyhoření se u učitelek mateřských škol odvíjí od věku učitelek a délky praxe, po kterou už s dětmi pracují. Naopak se syndrom vyhoření objevuje spíše u učitelek ve středním věku, přestože by se mohlo zdát, že učitelek v pokročilém věku se tato problematika týká více.

### 3 DIAGNOSTIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ

U syndromu vyhoření je velmi důležité jeho včasné podchycení a zjištění tohoto psychologického stavu. Proto abychom přišli na to, že se u nás vyskytuje syndrom vyhoření je vyvinuta spousta diagnostických testů a dotazníků, a právě v této kapitole bych jich chtěla několik představit.

Jako nejčastější nástroj pro posuzování příznaků syndromu vyhoření se používá od Maslachové škála vyhoření pro pomáhající profese (ve zkratce MBI – Maslach Burnout Inventory), která obsahuje 22 různých výpovědí. Tato škála byla vytvořena v roce 1981. Maroon (2012) popisuje, že se škála opírala o empirická data, která byla sbírána ve výzkumném šetření. Jejich předmětem zkoumání byly vždy dva příklady z různých profesí. Z nich vyšly faktory a tři z nich se na konci staly součástí testu vyhoření:

- emocionální vyčerpání – stres jedinců, jejichž pocit nabyt vědomí, že stres dosáhl nebo dokonce překročil své hranice,
- depersonalizace – proces, při němž má jedinec sklony distancovat se od sebe a od jiných, osoby začne považovat za objekty,
- seberealizace – přesvědčení jedince, že dobře vykonává důležitou práci.

Maroon (2012) dále píše, že je tento test možný použít jen u pomáhajících profesí. Jak bylo zmíněno, obsahuje 22 položek, z nichž 9 je obsaženo v oblasti emocionálního vyčerpání, 8 je obsaženo v oblasti seberealizace a 5 v oblasti odcizení. Cílem tohoto testu je zjistit, jaký je pohled pracovníků v pomáhajících profesích na svou práci a na osoby s nimiž jsou v úzkém pracovní kontaktu. Výskyt syndromu vyhoření se posuzuje na škále od 0 - nikdy do 6 – denně.

Dalším častým nástrojem k posuzování syndromu vyhoření je Škála znechucení, kterou vytvořili v roce 1981 Aronson, Pinesová a Kafryová. Tato škála v sobě zahrnuje 21 výpovědí, které zkoumají prožívání pocitů a postoje k sobě vlastnímu, k práci a k lidem, s nimiž člověk pracuje. Maroon (2012) uvádí, že se posuzuje na sedmibodové škále a měří se:

- fyzické vyčerpání – pocit tělesné slabosti a únavy (tato oblast zahrnuje 7 výpovědí),
- emocionální vyčerpání – depresivní myšlenky, bezmoc a pocit, že jsem v pasti (oblast obsahuje 7 výpovědí),
- mentální vyčerpání – posuzuje se, jak postižený vnímá sám sebe, smutek, pocit odmítání, nedostatek sebevědomí (oblast v sobě zahrnuje 7 výpovědí).

Dalším nástrojem pro posuzování výskytu syndromu vyhoření u jedince je dotazník syndromu vyhoření od Henniga a Kellera. Tento dotazník byl vytvořen v roce 1996 a zahrnuje v sobě 24 výpovědí, které jsou rozděleny do čtyř oblastí: **kognitivní rovina, emocionální rovina, tělesná rovina a sociální rovina**. Každá z těchto rovin obsahuje 6 výroků. Míra výskytu syndromu vyhoření se posuzuje na škále: 1- vždy; 2 – často; 3 – někdy; 4 – zřídka; 5 – nikdy.

Výpovědi v jednotlivých rovinách jsou rozděleny následovně:

**Kognitivní rovina:**

- 1. Obtížně se soustředuji.
- 5. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.
- 9. Vyjadřuji se posměšně o rodičích dětí i o dětech.
- 13. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.
- 17. Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání.
- 21. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.

**Citová rovina:**

- 2. Nedokážu se radovat ze své práce.
- 6. Jsem sklíčený/á.
- 10. V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný/á.
- 14. Jsem vnitřně neklidný/á.
- 18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění.
- 22. Cítím se ustrašený/á.

**Tělesná rovina:**

- 3. Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“.
- 7. Jsem náchylný/á k nemocem.
- 11. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.
- 15. Jsem napjatý/á.
- 19. Trápí mě poruchy spánku.
- 23. Trpím bolestmi hlavy.

**Sociální rovina:**

- 4. Nemám chuť pomáhat problémovým dětem.
- 8. Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.

- 12. Frustrace ze školní práce narušuje mé soukromé vztahy.
- 16. Vzdělávací obsah omezují na pouhé zprostředkování informací dětem.
- 20. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.
- 24. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům s dětmi.

(Hennig & Keller, 1996)

Tyto tři dotazníky se používají jako nejčastější nástroj k posuzování výskytu syndromu vyhoření u jedince. Jak bylo zmíněno jeden z nich je možné používat jen u pomáhajících profesí. Poslední dotazník byl také použit v našem výzkumu při zjišťování míry výskytu syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol.

## 4 PREVENCE VZNIKU SYNDROMU VYHOŘENÍ

Jelikož je práce učitele stresující a převládá velké riziko, že může u něj dojít k syndromu vyhoření, je nutné se proti tomuto problému bránit. Učitelé by se měli naučit pracovat se stresem a naučit se eliminovat jeho dopady. Základem prevence proti vzniku syndromu vyhoření může být duševní hygiena. Ta by měla zahrnovat relaxaci a odpočinek, a hlavně udržovat mysl „zdravou“.

Základy prevence vzniku syndromu vyhoření můžeme hledat v tzv. duševní hygieně, jinak řečeno psychohygieně. Do ní by se měl zahrnovat pravidelný pohyb, různá relaxační cvičení, ale také dodržování denního režimu. Tyto aktivity vedou k odreagování člověka a k duševní pohodě. *„Z psychologického hlediska je velmi důležitá atraktivita provozované činnosti, díky níž je jedinec aktivitou plně pohlcen.“* (Švamberk Šauerová, 2018)

Knoblauch a Wöltje (2006) píší, že existuje únava, proti které nepomůže jet na dovolenou nebo se pořádně vyspat. Tato únava je duševní a neměla by se zaměňovat s negativním stresem. Stres totiž vyplývá ze špatných tělesných reakcí, když se například necítíme dost silní na nároky určité situace. Jak duševně, tak i tělesně. Typické situace, ve kterých se může stres objevit, jsou těžké zkoušky, ale také přetížení příliš mnoha úkoly nebo jedním příliš obtížným úkolem a k tomu se přidává i tlak zvenčí. Naopak syndrom vyhoření je odborníky označován jako trvalý stav vyhoření a může být následkem dlouhodobě trvajících stresu. Je ale důležité, abychom tomuto vyhoření předcházeli.

Gillernová a Krejčová (2012) doplňují, že duševní hygiena nemůže být chápána jen jako návod k „přežití“, ale měla by být chápána jako nezbytnou a nedílnou součástí profesní kompetence učitele. Není to pouze o pasivním překonání obtíží. Jedná se spíše o schopnost kvalifikovaně a znale se vyrovnávat s problémem, které nám život i profese přinášejí. Postupy psychohygieny, které jsou efektivní se pojí s intuitivními i strukturovanými způsoby. Intuitivní postupy duševní hygieny jsou takové, které používáme intuitivně. Jsou to tedy ty, u kterých my sami víme, že nám pomáhají k duševní rovnováze. Mezi strukturované postupy duševní hygieny se řadí postupy, které byly vyvinuty ověřenými odborníky a nejrozšířenější touto technikou je relaxace. Jak popisuje ve své knize Loja (2019) tak psychohygiena je nauka o tom, jak si chránit a upevňovat duševní zdraví a jak si zvyšovat vlastní odolnost proti různým škodlivým vlivům zvenčí. Do psychohygieny se řadí sebepoznání, zvládání emocí, pozitivní myšlení, životospráva, fyzická aktivita, spánek, relaxace ale také organizace času. *„Psychohygiena slouží jako prevence proti negativním emocím a jako podpora při zvládání emočně*

*vypjatých situacích.*“ Autorka se obecně shoduje s předchozími autory, že psychohygienu nebo jinak duševní hygiena je prevencí proti stresu a špatným vlivům zvenčí. Jako někteří další autoři do psychohygieny zařazuje i fyzický pohyb, a nejen psychickou relaxaci.

Gillernová & Krejčová (2012) uvádějí, že v odborné literatuře se duševní hygiena rozděluje do tří rovin:

- Jako první pomoc (terciální prevence) – představuje konkrétní postupy a techniky, jak rychle a efektivně minimalizovat nežádoucí dopady stresových situací co nejdříve po jejich odeznění.
- Jako příprava na náročné životní situace (sekundární prevence) se zaměřuje na doladění kondice, snížení napětí ještě před obtížnými situacemi, u kterých očekáváme, že by mohly nastat.
- Jako životní styl (primární prevence) směřuje k pravidelnému zařazování kondičních a očištných cvičení (např. relaxace) do pravidelného plánu dne, bez ohledu na očekávanou zátěž, je cestou k postupnému zvyšování vlastní odolnosti.

Abychom udržovali svou mysl zdravou můžeme v rámci duševní hygieny mít i nějaký koníček, při němž si „vyčistíme hlavu“ a upustíme od problému okolního světa. Podle Švamberg Šauerové (2019) někteří autoři v odborné literatuře upozorňují, že mnozí se mílí v tom, že učitelé nepotřebují víc odpočinku, protože mají prázdniny a kratší pracovní dobu než jiní pracovníci. Také se mnozí mílí v tom, že učitelé nevykonávají fyzicky náročnou práci, protože si například učitelé v mateřské škole jen hrají s dětmi. Tyto představy jsou opravdu milné, protože i když učitelé nevykonávají tolik fyzické práce, jejich práce spočívá hlavně v myšlení, a to samotné může být někdy velmi náročné. Jsou vystavováni neustálému stresu. Proto by právě učitelé měli být těmi, kteří psychohygienu pravidelně zařazují do svého každodenního života.

#### **4.1 Techniky duševní hygieny**

Duševní hygiena by měla být nezbytnou součástí každodenního života učitele. Mělo by tak být i pro nepedagogické pracovníky. Proto se tato podkapitola bude věnovat technikám a metodám psychohygieny. Jak by se někomu mohlo zdát, do duševní hygieny nebo psychohygieny patří relaxace. Samozřejmě se tam řadí, ale technik a metod, jak si ozdravit mysl je mnoho.



Jak už bylo zmíněno výše, mnozí by si mohli myslet, že do psychohygieny se řadí hlavně relaxace. Ta je ale samozřejmě jedna z mnoha technik duševní hygieny. Grofová & Černý (2015) píše, že relaxace se řadí mezi metody psychohygieny. V pravém slova smyslu ji popisují jako způsob vnitřní očisty, která by měla být samozřejmostí a součástí kulturního žití, jako tělesná hygiena. Je možno si ji představit jako formu nějaké „sebeobranu“. Dovednost relaxace se může cvičit a rozvíjet se. Nepopisují ji jako obranu před nějakým ohrožením zvenčí ani zevnitř ani únikem mimo realitu. Ale jedná se o rozvíjení schopnosti uvolnit se. Umět relaxovat není tedy o tom, že by najednou člověk „vypl“ mysl a uvolnil se. Umění relaxace se musí lidé naučit a tuto schopnost posilovat a rozvíjet.

Jak můžeme zvládat stres a negativní emoce a jak se proti tomuto bránit popsal Nešpor (2015). Nepopsal přímo techniku, ale napsal rady, kterými bychom se mohli řídit při zvládnutí stresu. Sepsal je následovně:

- Vyhýbání se zevním spouštěčům nebo omezení jejich vlivu: Zevní spouštěč je situace nebo prostředí, které vyvolávají rizikové duševní stavy.
- Vyhýbání se vnitřním spouštěčům nebo omezení jejich vlivu: Vnitřní spouštěč je vnitřní stav, který vyvolává rizikové duševní stavy, například únava, nuda a nedostatek tekutin.
- Práce s motivací: Uvědomění si rizika nevhodného reagování a výhody dobrého sebeovládání. K tomu slouží vlastní zkušenosti i zkušenosti druhých lidí.
- Uvolnění: Podle situace lze použít relaxační techniku, uvolnit se za pomoci klidného dýchání do břicha, vyhledat klidné prostředí nebo se usmát. Pomáhá i fyzická aktivita. Po jejím skončení by mělo nastat spontánní uvolnění.
- Používání rozumu: Například se poradit, naučit se komunikovat, podívat se na situaci z jiné stránky, užít výše zmíněnou techniku, soustředit se na něco užitečného, pozorovat myšlenky nebo je naopak zastavit, počkat, až se uklidníme.
- Individuálně účinné postupy nelze doporučit všeobecně, ale někomu můžou pomoci. Řadí se sem například hudba, modlitba a jiné duchovní praktiky, péče o zvířata, posezení při svíci nebo u ohně nebo také tvořivost v mnoha podobách.

Tento součet se nelze brát jako technika. Ale je v něm spousta rad a doporučení, které můžeme praktikovat při duševní hygieně.

Další, kdo se zabýval psychohygienou byla Preiß (2015). Ta sepsala dvanáct pravidel, které vedou k zachování výkonosti a duševního zdraví.

1. Usilovat o trvalý dialog v šesti oblastech svého života. Ty jsou práce rodina nebo partnerský vztah, zdraví nebo fyzická kondice, sociální kontakty, individualita nebo koníčky a víra nebo spiritualita.
2. Pravidelně odpočívat. A to alespoň jednou denně by měl být pocit, že se cíleně relaxovalo.
3. Plánovat si přestávky. Pokud je to možné, dělat v jednu chvíli jen jednu věc.
4. Neuhýbat konfliktům kompenzacemi. Usilovat o jasné odpovědi a jasná řešení. Hledat příčiny problémů.
5. Musí-li se kompenzovat, potom dbát na to, aby byla kompenzace co nejzdravější, aby se nestala dalším problémem.
6. Neuhýbat před problémy. Snažit se je co nejdříve vyřešit.
7. Stravovat se vyváženě. Zejména v okamžicích vypětí dbát na dostatečný příjem vitamínů.
8. Nejméně jednou za dva dny dělat něco jen pro sebe.
9. Dbát na dostatek spánku.
10. Pravidelně si dělat volno.
11. Stanovit si priority a stát si za nimi. Naučit se říkat ne. A to nejen ostatním, ale i sobě samotnému.
12. Kontrola: Pravidelně požadovat po někom, koho si vážíme, o zpětnou vazbu. A brát ji vážně.

Tyto pravidla se zaměřují jak na fyziologickou stránku osobnosti, tak i na tu psychickou. Je doporučeno pravidelně odpočívat. Ale je také nutno brát v potaz, že s duševním zdravím souvisí také naše životospráva. Proto by se mělo vyváženě jíst a mít dobrý přísun vitamínu hlavně v období velkého stresu.

Švamberg Šauerová (2019) techniky duševní hygieny dělí do několika základních skupin:

- fyziologické postupy,
- dechové techniky,
- odstup od situace,
- sociální kontakty.

Do fyziologických postupů radí autorka techniku „flow“. „*Jde o stav, při němž je dotyčný ponořen do určité činnosti tak že nic jiného se mu nezdá důležité.*“ (Slepička, Hošek, Hátlová, 2009 in Švamberg Šauerová, 2019) Odstup od problému vnímá autorka tak, že aby nás

problém přestal obtěžovat, zkusíme se rozptýlit činností, která nás baví. Což nekoresponduje s pravidly předchozího autora. Protože ten doporučuje, aby se konflikty a problémy řešily hned a neodkládaly se na později.

Jak už bylo zmíněno v předchozí podkapitole. Duševní hygiena se podle autorek Gillernové & Krejčové (2012) dělí na intuitivní a strukturované postupy. **Intuitivní postupy** jsou ty, u kterých sami víme, že nám pomáhají a intuitivně je používáme. Řadí se tam fyziologické postupy. Při těchto postupech intuitivně používáme k duševní hygieně například fyzickou práci nebo tanec. Další technikou, která se k nim řadí jsou dechové techniky. Protože dobré a kvalitní dýchání odstraňuje nežádoucí látky z krve, které se v ní v průběhu stresu nahromadily. Dále se tam řadí metoda Být jinde, získat odstup. Tyto postupy umožňují vidět nové perspektivy, vnitřně poodstoupit od tíživé situace. Může nám k tomu napomoci například četba. Dále se do intuitivních postupů řadí sociální kontakty, humor ale také drobné mentálně hygienické rituály. Do **strukturovaných postupů** duševní hygieny se řadí především relaxace, jejímž základem je vždy uvolnění. Při relaxaci je možné používat také dechová cvičení.

Závěrem se skoro všichni autoři shodují. Všichni autoři uvádějí, že psychohygiena by měla být prováděna jak po psychické stránce, tak ale i po stránce fyzické. Neměly by se opomíjet také sociální vztahy a životospráva, do které se řadí také strava. Všichni autoři doporučují, aby si každý udělal chvíli na uvolnění a relaxaci, která by měla být nedílnou součástí života nás všech.

## 5 PRACOVNÍ SPOKOJENOST

Syndrom vyhoření se může odvíjet od pracovní spokojenosti učitele se svou prací. Když nebude spokojen v zaměstnání a nebude ho tam nic těšit, určitě může dojít až do takové fáze, jakou je právě samotné vyhoření. Ale co to vlastně ta pracovní spokojenost může být?

Samotný pojem pracovní spokojenosti je mezi autory chápán různě. Například Provasník (2002) in Vránová & Kubík (2014) uvádí, že to je subjektivní vztah člověka k jeho práci a k jejím podmínkám, za kterých svou práci vykonává. Člověk, který je s prací spokojený k ní má potom zpravidla i pozitivní postoj. Naopak člověk, který je s prací nespokojen má postoj negativní.

Pracovní spokojenost zahrnuje také spoustu faktorů, které se od ní odvíjí. Například Dvořáková (2007) in Vránová & Kubík (2014) uvádí tyto:

- pracovní postoje,
- pracovní morálka,
- pracoviště,
- efektivnost práce,
- mezilidské vztahy,
- pracovní prostředí,
- vztah jedince k firmě atd.

Jak lze zjistit, pracovní spokojenost je velmi rozsáhlá a zahrnuje mnoho faktorů, které s ní souvisejí a které se na ní podílejí.

Toman (2010) blíže ve své práci popisuje, jaký má vztah spokojenost s výkonností. Tyto vztahy uvádí následovně:

1. Spokojenost nízká a výkonnost nízká. Teorie říká, že člověk se může zlepšit, má-li motivaci, protože má rezervy. Ne ale u všech lidí se vzrůstem spokojenosti vzroste také výkonnost.
2. Spokojenost nízká a výkonnost vysoká. Pracuje, ale cítí se špatně. Je nutné zjistit, proč je tento člověk nespokojený, potom mu, pokud možno dát to, co chce.
3. Spokojenost vysoká a výkonnost nízká. Člověk, který má nízkou výkonnost, přestože je spokojený není pro podnik prosperující.
4. Spokojenost vysoká a výkonnost vysoká. Tito lidé se nemusí motivovat, stačí je jen usměrňovat. Jsou už totiž motivováni vnitřně.

Večerník (2016) ve své knize uvádí, že se oprávněně předpokládá, že tak jako jsou lidé spokojeni se svým životem a jsou lépe integrováni do společnosti, ve které podporují její hodnoty, tak jsou i pracovníci spokojeni se zaměstnáním a pracují lépe a efektivněji, odpovědněji přistupují ke své práci a tvoří stabilní jádro pracovních kolektivů. Dále uvádí, že vztah mezi životní a pracovní spokojeností je dlouho předmětem bádání. Vránová s Kubíkem (2014) doplňují, že spokojení pracovníci nemusí být vždy výkonní a naopak. Popisují, že v takovém případě je pracovní spokojenost dvojího významu. Rozlišují pracovní spokojenost, ze které spokojenost vyplývá ze smysluplné práce, radosti z vlastního uplatnění a pocitu naplnění. Na druhé straně tu stojí spokojenost, která vyjadřuje sebeuspokojení v tom smyslu, že se člověk s daným stavem věci spokojí a nemá potřebu a ani se nechce dále namáhat. Z toho vyplývá, že někteří lidé jsou v práci sice spokojeni, ale přesto nemají žádnou motivaci, aby pracovali lépe. Podle Vránové a Kubíka (2014) je spokojenost v práci ovlivňována mnoha faktory podílejícími se na kvalitě celkové pracovní spokojenosti. Podílejí se na ní v různé míře a v jisté komplementární podobě také přispívají k souhrnné úrovni životní spokojenosti. Faktory, které se podílejí na pracovní spokojenosti se dělí na dvě skupiny, a to vnější a vnitřní. Ty, které se řadí do vnějších jsou podle nich ty, které představují komplex pracovních podmínek. Což jsou fyzikální prostředí, bezpečnost práce, mzda, odměňování, styl vedení, charakteristika pracovní činnosti, pracovní skupina a mnoho dalších. Do vnitřních faktorů se řadí hlavně ty osobnostní.

Newport (2018) ve své knize uvedl hypotézu vášně, kterou je možností dovedení člověka ke spokojenosti s prací. Tato hypotéza nám říká, že cestou k pracovní spokojenosti je nejprve zjistit, pro co jsme zapálení, a až potom si najít práci, která s tím bude souviset. Uvádí, že tato hypotéza může být ale nesprávná, i když ji řada lidí může věřit.

S pracovní spokojeností souvisí také i nespokojenost. „*Plná spokojenost zaměstnanců zpravidla není dosažitelná. Značná část pracovní nespokojenosti je však zbytečná a lze ji poměrně snadno odstranit. ... značná část pracovní nespokojenosti je podmíněna působením čtyř faktorů, jejichž ovlivnění je většinou v moci manažera.*“ (Vránová & Kubík, 2014)

Urban (2003) in Vránová & Kubík (2014) uvedl faktory, které k nespokojenosti patří:

- nevhodný manažerský styl,
- špatný výběr zaměstnanců,
- nepřesné či příliš úzké vymezení pracovních pozic,
- neobjektivnost hodnocení.

Z toho vyplývá, že k pracovní nespokojenosti se může přidružovat nevhodný manažerský styl, který si myslím, že je na prvním místě. Myslím si, že se k němu může přidružovat ale také špatný pracovní kolektiv. V neposlední řadě může být k němu přidružené i neobjektivní hodnocení.

Pracovní spokojenost můžou zajišťovat i leadeři společnosti. Mühlfeit & Costi (2017) uvádějí, že toho mohou leadeři dosáhnout tak, když budou zaváděti do zaměstnání různé iniciativy na podporu spokojenosti. Můžou to být například drobnosti, jako jsou kampaně vybízející zaměstnance k dodržování zdravé pracovní doby a přestávek na oběd. Ale samotný plán, který bude zvyšovat spokojenost zaměstnanců nezaručuje konečný úspěch. Lidem se musí dát vědět, že takový plán i iniciativy existují, musí se vysvětlit důvody jejich zavedení i výhody, které zaměstnancům přinesou, tak aby je pracovníci chtěli skutečně využívat.

## 5.1 Pracovní motivace

K tomu, aby byli zaměstnanci v práci spokojeni, je důležitá také určitá motivace, která by měla vytvořit pozitivní přístup k lepšímu výkonu nebo také chování. „*Slovem motivace se obvykle označuje jak proces, tak jeho výsledek – tedy skutečnost, že se něco děje (někdo na něho nějak působí), stejně jako fakt, že něco existuje (konkrétně onen zmíněný pozitivní přístup).*“ (Plamínek, 2015)

Podle Urbana (2017) patří motivace pracovníků k hlavním úkolům ale i odpovědnostem jejich vedoucích. Motivovaní pracovníci totiž pracují usilovněji, jsou vstřícnější i ochotnější a nedopouštějí se tolika chyb. Dosahují tak nejen vyšších výsledků, ale není nad nimi nutný takový dohled a kontrola. Dále uvádí, že k motivaci pracovníků je třeba pochopit nejen okolnosti, které k jejich motivaci přispívají, ale i ty, které v ní brání. Tyto okolnosti se označují jako motivační faktory, jejímž společným znakem je lidské uspokojování potřeb nebo taktéž to, co jejich uspokojování brání. Tento autor také píše, že se lidé chovají podle toho, za co jsou odměňováni, popřípadě trestáni. Základem motivace je podle něj jednoduchý vztah „něco za něco“. Pro praktickou motivaci zaměstnanců z toho vyplývá, že každý úkol by se měl pojit s určitou formou odměny, nebo popřípadě hrozbou sankce. Pokud se tento vztah poruší, pracovní motivace klesá nebo také ztrácí svou sílu. (Urban, 2012)

Podle Plamínka (2015) je motivace nositelkou obrovské výhody, ale jen pokud se správně trefíme do motivů, které člověk vlastní. Potom může v práci za příznivých podmínek pokračovat.

čovat i bez příkonu vnějších podnětů. Člověk vykonává úkol, protože ho to baví nebo protože to pokládá za významné a důležité. „Výhoda motivace je ovšem znevažována velkou nevýhodou: není to právě jednoduchá cesta. Je třeba hodně vědět jak o člověku, kterého hodláme motivovat, tak o procesu motivace samotné.“

Jak už bylo zmíněno dříve, motivace se pojí také se spokojeností pracovníků. Urban (2012) tvrdí, že vztah spokojenosti a výkonnosti není vždy jednoznačný. Protože nepřilíš výkonní zaměstnanci mohou být spokojeni, ale na druhou stranu osoby vysoce výkonné nemusejí být spokojené. Motivace posiluje pracovní nasazení a odpovědnost, zvyšuje iniciativu i ochotu vycházet vstříc požadavkům organizace. Použití správných motivačních nástrojů, ať už okamžitých nebo dlouhodobých, tak i pozitivních nebo negativních, je jedním z nejdůležitějších a současně nejsložitějším manažerským úkolem. Manažer by si měl proto klást dvě základní otázky a ty jsou: „Čím zaměstnance motivovat?“ (jaké motivační nástroje použít) a „Jak s těmito motivačními nástroji zacházet?“

### 5.1.1 Motivační nástroje

Motivace je u každého jedince individuální, proto na ně platí také odlišné formy motivačních nástrojů. Proto se nemůžeme řídit žádným návodem, který by nám řekl, jaký nástroj použít. Je možné, že na některé lidi nebude fungovat žádný motivační nástroj, protože ho nebude možné ani motivovat.

„Na každodenní pracovní nasazení osob působí řada faktorů. K jejich motivaci mají proto vedoucí řadu motivačních nástrojů.“ (Urban, 2013) Tento autor rozlišuje nástroje na vnější nebo vnitřní faktory motivace, lépe řečeno na hmotné a nehmotné. Vnější motivaci popisuje tak, že spočívá v zájmu o finanční a další materiální statky (plat, odměny, zaměstnanecké výhody, ...). U těchto pracovníků je vhodné posílit motivaci:

- stanovením jasných očekávaných výsledků práce,
- určením a jasným sdělením, jaké odměny za dosažené výsledky práce nebo vyšší pracovní úsilí zaměstnanci získají,
- zvýšením možnosti pracovníka nebo jeho pracovní skupiny ovlivnit výsledky své práce,
- podpořením vztahu všech odměn a prémie k dosaženým vykonaným cílům,
- posílením podílu výkonového odměňování na celkové odměně zaměstnanců,
- zavedením nepeněžních odměn, o které zaměstnanci mohou usilovat.

„Motivační nástroje jsou instrumentariem, které má manažer k dispozici při motivování svých spolupracovníků. Jako správný hospodář by měl dbát na efektivnost svého počínání, s cílem dosahování co nejvyšší motivační síly při minimalizaci nákladů na motivaci vynaložených.“ (Blažek, 2014) Ten dále uvádí, že pokud má vedoucí efektivně motivovat, potom musí vhodně kombinovat disponibilní motivační nástroje s ohledem na teoretické zásady, aktuální situaci a vnitřní motivační strukturu spolupracovníků. Motivační nástroje si rozčlenil do tří skupin a jedná se o:

- ocenění práce,
- podmínky práce,
- práci samotnou.

Podle Urbana (2013) působí finanční motivace často nejsilněji. Ale objevují se i lidé, kteří pracují se značným nasazením, i přesto že žádnou zvláštní finanční odměnu nedostávají. V tomto případě se jedná o lidi, jejichž motivace vyplývá z vnitřních motivačních faktorů. Tyto faktory mají souvislost se silným profesním zájmem a potřebou pozitivního sebehodnocení. Vnitřní (nehmotné) motivační nástroje patří k faktorům, které pro řadu zaměstnanců znamenají důležitou složku motivace. Proto mohou touto motivací výkon při plnění každodenních úkolů podstatně zvýšit. Nemohou ale nahradit finanční odměňování, a naopak finanční odměňování nemůže nahradit vnitřní nástroje motivace. K faktorům vnitřní motivace patří zejména potřeby:

- získání uznání a být respektován,
- vykonávání zajímavé, smysluplné nebo společensky významné práce,
- uplatnění své vlastní schopnosti a překonávání překážek,
- být na své pracovní výsledky i svého zaměstnavatele hrdý,
- získání nové zkušenosti, pracovat v inspirujícím prostředí a osobně se rozvíjet,
- udržování přátelských vztahů s dalšími osobami na pracovišti apod.

Další autor, který se této problematice věnoval je Bednář (2013). Ten rozdělil motivační nástroje na dva typy:

1. nástroje ekonomické motivace,
2. nástroje sociální a psychologické motivace.



Urban (2017) ve své novější práci tyto faktory rozvedl ještě širěji a píše, že se vnitřní motivační faktory dotýkají čtvrtého a pátého stupně Maslowovy hierarchie a jsou čtyři. Zařazuje k nim samostatnost, nové schopnosti viditelné výsledky a společenský význam. Do vnějších stále zahrnuje finanční ohodnocení, ale také pochvalu, uznání a osobní nebo odbornou prestiž, která se pojí s prací či místem zaměstnance.

## 5.2 Pracovní spokojenost učitelů

V předchozí kapitole byly shrnuty poznatky o pracovní spokojenosti obecně u všech povolání. V této kapitole se budeme věnovat konkrétně pracovní spokojenosti učitelů.

Například Slezáčková a Škrabská (2013) se zabývaly pracovní spokojenosti učitelů ve svém článku, kdy popisují, že se odráží nejen na vztahu k žákům, ale také na kvalitě odvedené práce. Pracovní spokojenost učitelů je definována jako „*subjektivní projekce pracovních podmínek učitelské profese i širšího kontextu jejich souvislostí do prožívání, zprostředkovanou kognitivním hodnocením vzhledem k očekáváním, vycházejícím z učitelských potřeb, zájmů, aspirací postojů a hodnot*“ (Paulík, 1999 in Slezáčková & Škrabská, 2013). Z výzkumu, který prováděl Paulík (1999) in Slezáčková a Škrabská (2013) vyšlo, že více jsou v učitelském zaměstnání spokojenější ženy (učitelky) než muži (učitelé). Patrick a kol. (2000) in Slezáčková a Škrabská (2013) dále doplňuje, že se ukazuje, že učitelé, kteří jsou spokojenější se svým životem, jsou také motivovanější pro svou práci a jsou schopni lépe zvládat stresové situace, které jejich povolání přináší.

Touto problematikou se také zabývala Křeménková (2010) in Křeménková a Novotný (2010), která uvádí jako důležitou složku motivaci. Jí jde totiž ovlivňovat více i méně zásadní změny žádoucího cíle, které si člověk vytyčil. Ale také je můžeme ovlivňovat změnami okolností, které vedou k jeho naplňování. Proto je možné předpokládat, že učitel, který je motivovaný, bude také schopný a ochotný vyvíjet větší úsilí ve výkonu profese, a to vede k optimalizaci vyučování, ale také k pracovní spokojenosti. Dále Křeménková a Novotný (2010) píše, že Učitel, který má vysokou motivaci k úspěchu, pracuje svědomitěji a je více zodpovědný. Učitelé, kteří mají vyšší motivační autonomii, mají menší míru zátěže a vyšší pracovní spokojenost před těmi, jejichž motivace je nízká. Podle Paulíka (1999) in Křeménková (2010) může mít pracovní spokojenost učitele různou intenzitu, trvání a kvalitu vyjádřenou opačnými póly spokojen – nespokojen. Může se dělit na aktuální spokojenost, která hodnotí právě probíhající adaptace na současný stupeň interakce učitele s prostředím. Druhá

pracovní spokojenost učitele je dlouhodobá a je to výsledek komplexního pojmání vybraných charakteristik situací spojených s výkonem v zaměstnání za určitou dobu. Pokud posuzujeme pracovní spokojenost učitele, jde o souhrn subjektivně podstatných stránek a situací, v nichž se učitel v průběhu výkonu své profese dostává.

### 5.3 Pracovní spokojenost učitelek mateřských škol

V této podkapitole se od obecného pojmenování pracovní spokojenosti učitelů odvrátíme ke konkrétní spokojenosti s profesí učitelek mateřských škol. Jelikož nebylo možné najít literaturu ani odborné články, které by se teoreticky touto problematikou zabývaly, pokusili jsme se vymezit teoretické poznatky z našeho výzkumného šetření, tak jako to bylo u podkapitoly syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol.

Pracovní spokojenost může být popisována jako vztah, který má člověk v našem případě učitel mateřské školy, k práci i jejím podmínkám, při nichž svou práci vykonává. Většinou učitelé, kteří mají ke své práci pozitivní postoj jsou spokojeni i ve své profesi. Naopak negativní postoje učitelů k práci, musejí vést také k nespokojenosti, se svou profesí.

Na všem by se měla hledat pozitiva, ale jsou i faktory, které můžou učitelé shledávat jako negativní a s nimi se může změnit i jejich pohled na jejich vykonávanou profesi. Nejčastější faktory, které ovlivňují pracovní spokojenost učitelů mateřských škol jsou:

1. vedení resortu školství,
2. prestiž učitelské profese, vnímána ze strany společnosti,
3. chování dnešních dětí,
4. někdy nedostatečná a dostatečně srozumitelná metodická podpora,
5. spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami,
6. nedostatečná připravenost dětí na vstup do mateřské školy.

Tyto všechny faktory můžou ovlivnit pracovní spokojenost učitelek mateřských škol. Není to ani tak věk učitelek, délka praxe nebo nejvyšší dosažené vzdělání. Samozřejmě nemůžeme brát v potaz, že kvůli těmto faktorům budeme v práci učitele mateřské školy nespokojeni. Všechny tyto položky se v průběhu času můžou měnit a můžou je nahradit jiné faktory, které budou naši pracovní spokojenost ovlivňovat.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6 CHARAKTERISTITA VÝZKUMU

Praktická část této diplomové práce je věnována kvantitativnímu výzkumu. Samotné zkoumání se věnovalo syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol a bylo ještě navíc doplněno o průzkum profesní spokojenosti taktéž u učitelek mateřských škol.

Jako první jsou stanoveny cíle výzkumu, z nichž byly dále vymezeny výzkumné otázky. Dále je popsán a charakterizován výzkumný vzorek. Jelikož respondenty tohoto výzkumu byly jen ženy, bude se dále používat jen učitelka/y. Jako další budou charakterizovány výzkumné metody, které byly při tomto výzkumu použity. A jako poslední bude popsána organizace výzkumu.

### 6.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

V této podkapitole budou vymezeny hlavní cíle výzkumného šetření a dále hlavní výzkumné otázky, které vyplývají z hlavních cílů tohoto zkoumání. Dále budou stanoveny dílčí výzkumné cíle, které vycházejí z hlavních výzkumných cílů. A jako poslední budou určeny dílčí výzkumné otázky, které plynou z dílčích výzkumných cílů.

#### Hlavní výzkumné cíle

- Zjistit, jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol.
- Zjistit, jaká je míra pracovní spokojenosti u učitelek mateřských škol.

#### Hlavní výzkumné otázky

- Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol?
- Jaká je míra pracovní spokojenosti u učitelek mateřských škol?

#### Dílčí výzkumné cíle

- Zjistit nejrizikovější oblast syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol.
- Zjistit jaká je nerizikovější skupina podlehnutí syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol dle stupně vzdělání, věku a délky praxe.
- Zjistit nejnižší oblast pracovní spokojenosti u učitelek mateřských škol.
- Zjistit nejnižší pracovní spokojenost u učitelek mateřských škol dle stupně vzdělání, věku a délky praxe.

#### Dílčí výzkumné otázky

- Jaká je nejrizikovější oblast syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol?

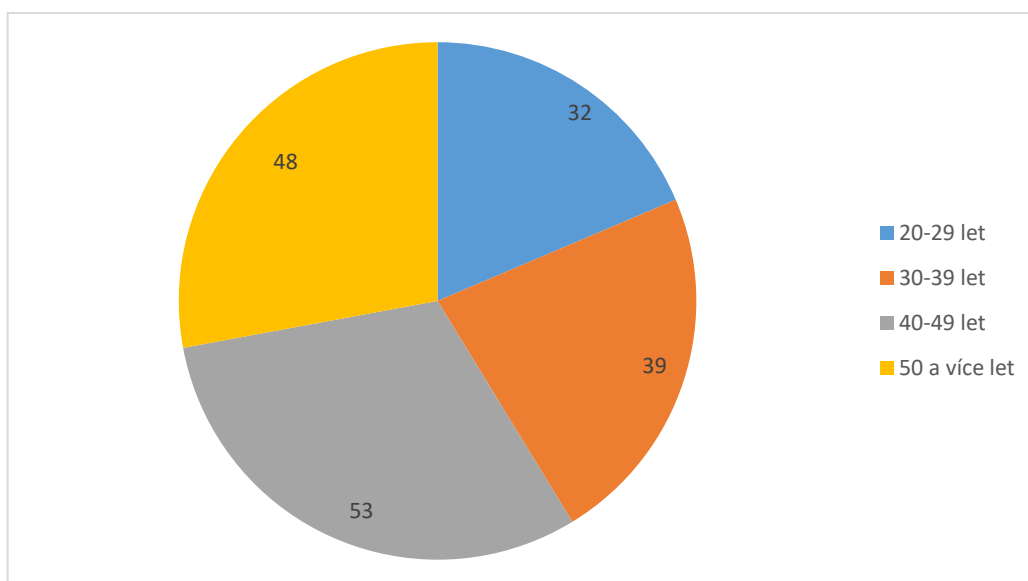
- Jaká je nejrizikovější skupina podlehnutí syndromu vyhoření dle stupně vzdělání, věku a délky praxe?
- Jaká je nejnižší oblast pracovní spokojenosti u učitelek mateřských škol?
- Jaká je nejnižší pracovní spokojenost u učitelek mateřských škol dle stupně vzdělání, věku a délky praxe?

## 6.2 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Tato podkapitola se bude zabývat popisem a charakteristikou výzkumného vzorku, který se podrobil dotazníkovému šetření. Touto skupinou jsou učitelky mateřských škol s různou délkou praxe, věku a stupně vzdělání.

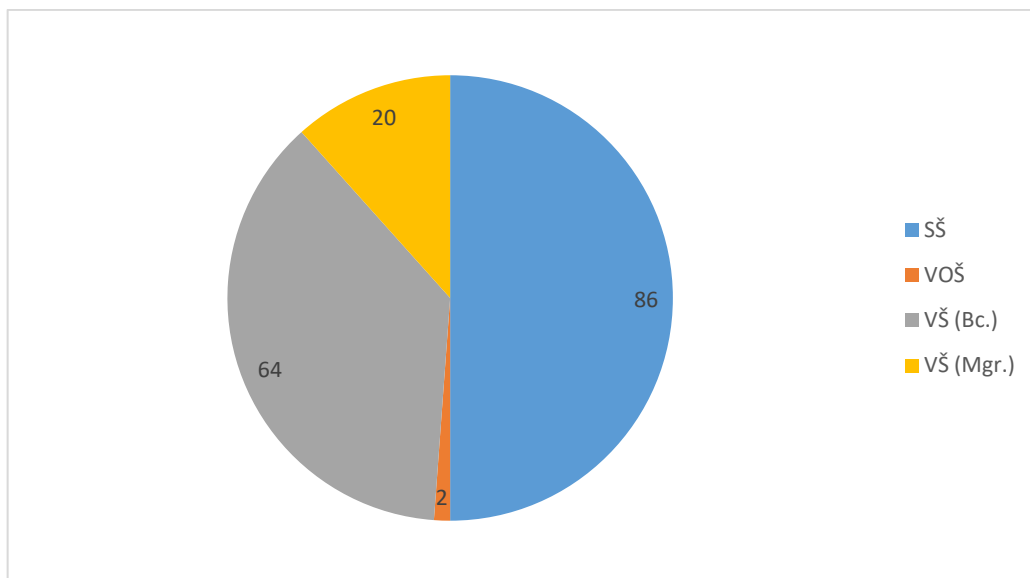
Výzkumný vzorek, jak už bylo zmíněno výše tvořily učitelky mateřských škol z různých částí České republiky. Výběr byl dostupný, protože učitelky byly osloveny skrz sociální síť. Bylo mířeno konkrétně na učitelky mateřských škol, ale nebyly osloveny konkrétní učitelky. Elektronický dotazník byl vložen na dvě nejmenované facebookové stránky, kde jsou komunity učitelek mateřských škol. Naším cílem bylo mít návratnost dotazníku alespoň od 100 respondentů. V konečném závěru jich bylo 173.

Učitelky byly různého věkového složení. Z nichž nejvíce učitelek bylo ve věku od 40 do 49 let. V této kategorii odpovídalo 53 učitelek. Nejnižší zastoupení bylo u učitelek ve věku od 20 do 29 let. Od nich byla návratnost v počtu 32 učitelek.



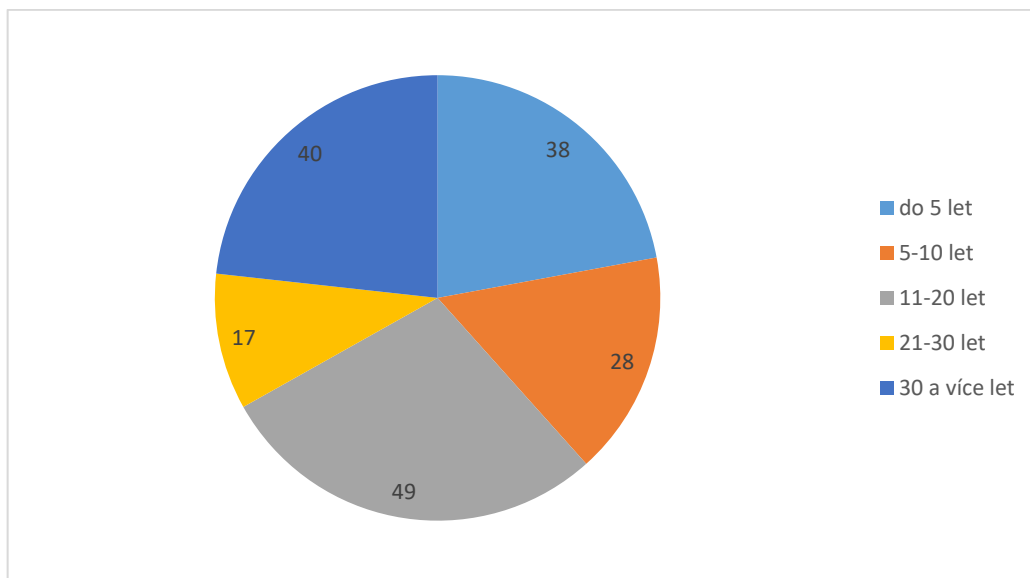
Graf 1: Věkové zastoupení učitelek mateřských škol

Nejvíce dotázaných uvádělo jako nejvyšší stupeň vzdělání středoškolské s maturitou v oboru pedagogiky. Tohle zastoupení bylo v počtu 86 učitelek mateřských škol. To také odpovídalo i nejvyšší odpovídané věkové kategorii, kterou učitelky označovaly. Nejmenší zastoupení bylo u učitelek, které uváděli jako nevyšší dosažené vzdělání vyšší odbornou školu v oboru pedagogika. Tyto učitelky byly pouze 2.



Graf 2: Zastoupení učitelek mateřských škol podle stupně vzdělání

Zastoupení učitelek podle délky praxe bylo různé. Největší reprezentující skupinou byly učitelky s praxí od 11 do 20 let, kde bylo 49 vyplňujících. Hned po ní následovala kategorie nad 30 let praxe. Zde odpovědělo 40 respondentů. Třetím souborem byly učitelky do 5 let praxe, což je zajímavé díky tomu, že ve věkovém zastoupení byla nejmladší kategorie (20–29 let) nejméně vyplňovanou. Z toho vyplývá, že se délka praxe neodvívá od věku učitelek. Nejméně byla vyplňována kategorie učitelek MŠ s praxí od 21 do 30 let.



Graf 3: Zastoupení učitelek mateřských škol podle délky praxe

### 6.3 Výzkumné metody

V této podkapitole bude popsána výzkumná metoda, která byla použita pro výzkumné šetření praktické části této diplomové práce.

Pro účely výzkumu byla použita metoda dvou dotazníků, které se definují jako „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“ (Chráska, 2016). Samotný dotazník se označuje jako nejvíce frekventovanou používanou výzkumnou metodou. Jeho položky neboli také otázky mohou být uzavřené, otevřené nebo polouzavřené. Dotazníky, které byly použity pro účel našeho výzkumu se každý věnoval jinému tématu. První dotazník se ptal na syndrom vyhoření u učitelek mateřských škol a druhý se respondentů tázal na pracovní spokojenost učitelek mateřských škol. Tyto dva dotazníky byly administrovány společně, a navíc byly doplněny o oblast demografických údajů. Položky nacházející se v dotazníku byly uzavřené, respondenti v obou případech posuzovali na stupnicích sebesuzovací škály. Tyto škály jsou v dotaznicích často používané a jedná se o „*soubor symbolů nebo čísel, a to tak konstruovaných, že lze symboly nebo čísla přiřadit podle pravidla jedincům (nebo jejich aktům chování), na které se škála aplikuje.*“ (Krlinger, 1972 in Chráska, 2016)

Kelinger (1972) in Chráska (2016) dělí posuzovací škály na tři hlavní druhy:

- kategoriální posuzovací škály,

- numerické posuzovací škály,
- grafické posuzovací škály.

Náš dotazník byl vytvořen elektronickou cestou pomocí internetové stránky Google formulář. Následně byl vložen prostřednictvím sociální sítě Facebook na dvě stránky, které se orientují jen na komunity učitelek mateřských škol. Učitelky byly skrz tyto stránky osloveny o vyplnění dotazníku. Na web byl dotazník pověšen 4. ledna 2020 a jeho vyplňování bylo ukončeno 31. ledna 2020. Návratnost dotazníků po uplynulé době byla 173 respondentů.

První dotazník byl složen ze tří částí. Jeho tématem bylo zjišťování syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol. První část dotazníku se věnovala demografickým údajům, která se respondentů tázala prostřednictvím uzavřených položek na pohlaví, věkovou kategorii, nejvyšší dosažené vzdělání a na délku praxe. Druhá část se již věnovala syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol a tato část dotazníku byla převzata od autorů Henniga a Kellera (1996), kteří ho rozdělili do čtyř oblastí a nazývají je následovně: **kognitivní rovina** (otázka 1, 5, 9, 13, 17, 21), **citová rovina** (otázka 2, 6, 10, 14, 18, 22), **tělesná rovina** (otázka 3, 7, 11, 15, 19, 23) a poslední je **sociální rovina** (otázka 4, 8, 12, 16, 20, 24). Tyto roviny v sobě každá zahrnují 6 položek a jsou rozděleny následovně:

#### **Kognitivní rovina:**

- 1. Obtížně se soustředuji.
- 5. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.
- 9. Vyjadřuji se posměšně o rodičích dětí i o dětech.
- 13. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.
- 17. Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání.
- 21. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.

#### **Citová rovina:**

- 2. Nedokážu se radovat ze své práce.
- 6. Jsem sklíčený/á.
- 10. V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný/á.
- 14. Jsem vnitřně neklidný/á.
- 18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění.
- 22. Cítím se ustrašený/á.

#### **Tělesná rovina:**



- 3. Připadám si fyzicky „vyždímaný/á.
- 7. Jsem náchylný/á k nemocem.
- 11. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.
- 15. Jsem napjatý/á.
- 19. Trápí mě poruchy spánku.
- 23. Trpím bolestmi hlavy.

**Sociální rovina:**

- 4. Nemám chuť pomáhat problémovým dětem.
- 8. Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.
- 12. Frustrace ze školní práce narušuje mé soukromé vztahy.
- 16. Vzdělávací obsah omezují na pouhé zprostředkování informací dětem.
- 20. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.
- 24. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům s dětmi.

(Hennig & Keller, 1996)

V této části dotazníku respondenti odpovídali na posuzovací 5ti bodové škále od 1 do 5, kdy 1 znamenalo vždy a 5 znamenalo nikdy. Ve třetí části dotazníku byl respondentům dán prostor na vložení poznámek, které mohli k nám adresovat. Tato položka byla formou otevřené otázky. Přestože byla tato část dobrovolná, mnoho dotazovaných tuto položku vyplnilo a několik učitelek napsalo připomínky k dotazníku. Některé učitelky se rozepsaly ke své práci i samotné cestě k vyhoření a syndromu vyhoření.

Druhý dotazník zjišťoval míru pracovní spokojenosti učitelek mateřských škol. Byl sestaven ze tří částí, kdy první část zjišťovala demografické údaje, které se tázaly na pohlaví, věkovou kategorii, nejvyšší dosažené vzdělání a na délku praxe respondentů. Tyto položky byly vytvořeny formou uzavřených otázek. Druhá část dotazníku již zjišťovala míru pracovní spokojenosti učitelek mateřských škol. Dotazník k pracovní spokojenosti učitelek mateřských škol byl převzat od autorky Smetáčkové (2018). Tento dotazník zjišťoval více problematických oblastí, ale my jsme převzaly jen oblast pracovní spokojenosti. Dotazník k pracovní spokojenosti zahrnoval 18 položek, kterými se učitelek mateřských škol tázal na pracovní spokojenost. My jsme tyto položky rozšířili navíc o 5 položek, kterými jsou: spokojenost s odváděnou prací, spokojenost s možností platového růstu, spokojenost s komunikací mezi kolegy, spokojenost s množstvím zadaných úkolů a spokojenost s připraveností dětí, které vstupují do mateřské školy. Dotazovaní odpovídali na posuzovací 6ti bodové škále od 1 do 6,

kdy 1 znamenalo rozhodně souhlasím a 6 znamenalo rozhodně nesouhlasím. Třetí část dotazníku se ptala respondentů na jejich poznámky a připomínky, které adresovali na nás.

Oba dotazníky byly v závěru sjednoceny v jeden a plné znění dotazníku je možno nalézt v příloze číslo I.

Získána data z dotazníku byla přepsána do programu MS Office Excel, kde se s nimi i následně pracovalo a vyhodnocovaly výsledky. Do řádků se zapisovaly získané odpovědi od jednotlivých respondentů a do sloupců byly zaznamenány jednotlivé položky dotazníku. Ze získaných dat se následně počítaly průměry odpovědí všech respondentů. Počítaly se u dotazníku k syndromu vyhoření podle rovin syndromu vyhoření a poté průměrné hodnoty dle věku, nejvyššího dosaženého vzdělání a délky praxe respondentů. U dotazníku pracovní spokojenosti učitelek mateřských škol se průměry počítaly ve všech oblastech dotazníku a poté také podle věku, nejvyššího dosaženého vzdělání a délky praxe respondentů. U demografických údajů se počítal počet respondentů, kteří v těchto kategoriích odpověděli. Dále byly z výsledků vytvořeny grafy, u průměrů byly vytvořeny sloupcové grafy a u počtu byly vytvořeny koláčové grafy.

## 7 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

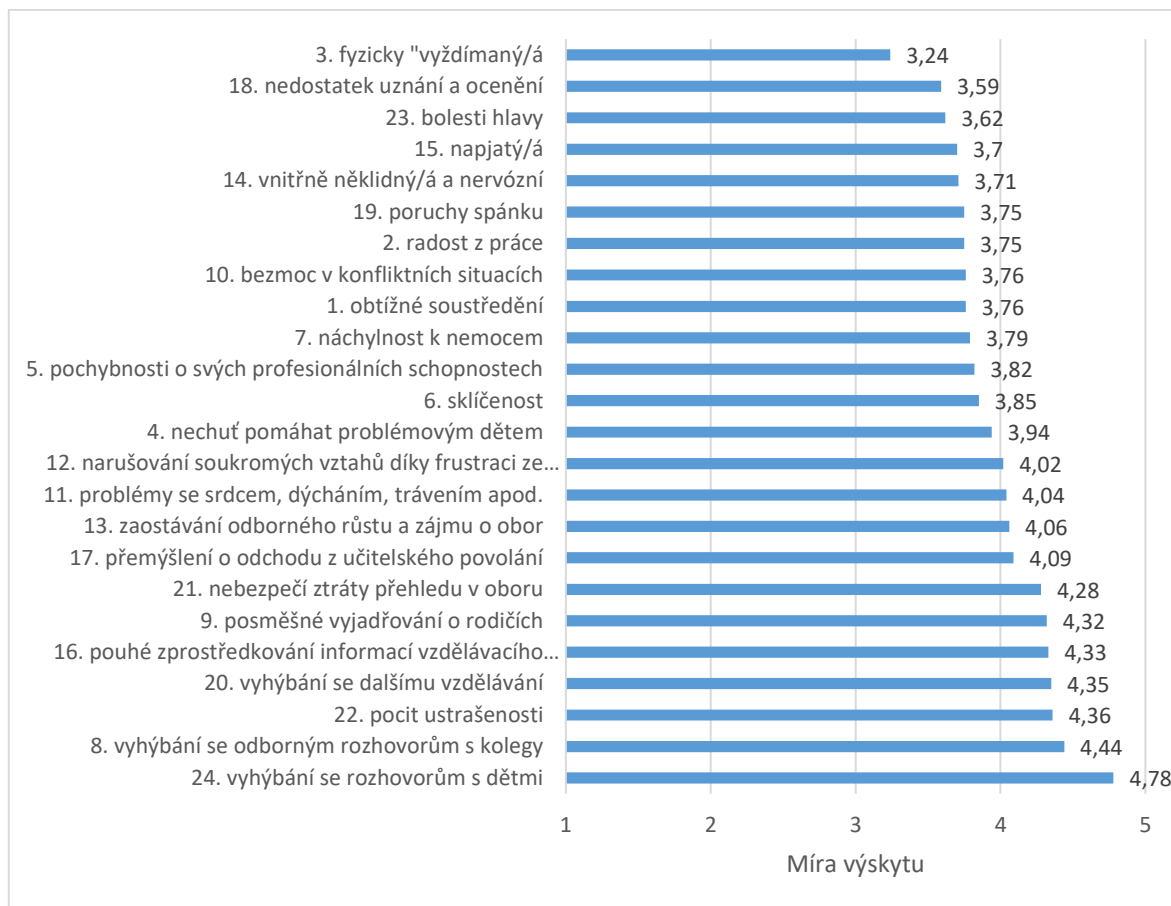
Tato kapitola se bude věnovat již samotným výsledkům výzkumného šetření. Jak už bylo dříve zmíněno, dotazník byl rozdělen do čtyř částí. Protože demografické údaje byly už výše interpretovány, budeme se dále zabývat částí dotazníku se syndromem vyhoření a pracovní spokojeností.

### 7.1 Syndrom vyhoření u učitelek mateřských škol

Tato podkapitola se bude věnovat, jak již sám nadpis prozrazuje části dotazníku, který se zabýval syndromem vyhoření u učitelek mateřských škol. Budou zde popsány interpretace výzkumných zjištění, které z toho dotazníku vzešly.

Hlavní výsledky ukazuje graf číslo 4, z kterého vyplývá, že žádný z výsledků dotazníku neklesl pod středovou hodnotu škály. Z toho vyplývá, že učitelky mateřských škol syndrom vyhoření silně nepocítují. Nejmenší průměr (3,24) na škále od 1 do 5 byl u položky třetí, která zjišťovala, do jaké míry jsou fyzicky „vyždímané“. Další položkou, u které byl jeden z nejmenších průměrů (3,59), byla 18. nedostatek uznání a ocenění. Což není překvapivé, protože u profese učitelky v mateřské škole je obecně známo, že není ve společnosti uznávána tak, jak by měla. Častokrát lidé berou tohle povolání spíše jako hlídání dětí, kde si učitelka s dětmi jen hraje. Další položka (3,62) s nízkým průměrem byla 23. u níž se učitelky vyjadřují, zdali trpí bolestmi hlavy.

Teď se podíváme na položky, které vykazovaly vysoký průměr. Nejvyšší průměr (4,78) byl u položky číslo 24, ve které učitelky uvádějí, že se nevyhýbají rozhovorům s dětmi. Což se dá přepokládat, protože učitelka mateřské školy musí s dětmi komunikovat denně. Další položkou s vysokým průměrem (4,44) je 8. Zde respondentky uvádějí, že se nevyhýbají odborným rozhovorům s kolegy. Tohle by se dalo také předpokládat. Učitelky musí minimálně komunikovat mezi sebou ve třídě, aby si předaly informace o dětech, musejí mezi sebou konzultovat náplň dne, aby druhá učitelka mohla navázat na předešlé činnosti. A v neposlední řadě musejí mezi sebou konzultovat zdravotní, ale i psychický stav dítěte (diagnostika). Třetí nejvýše (4,36) hodnocenou položkou je 22, která se ptala na pocit ustrašenosti učitelek. Což je v práci učitelky mateřské školy důležité, protože tyto pocity může učitelka přenést i na děti a ve třídě může posléze být nepříznivé klima.

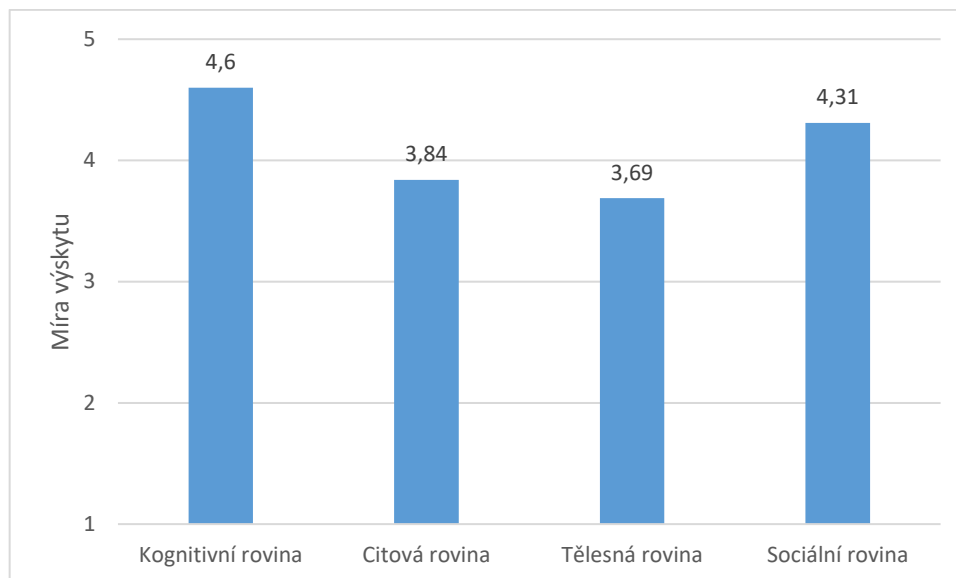


Graf 4: Průměrná míra výskytu syndromu vyhoření ve všech oblastech

### 7.1.1 Výsledky dotazníku dle rovin syndromu vyhoření

Dále budou představeny výsledky podle jednotlivých rovin syndromu vyhoření. Tyto roviny můžeme shledávat jako kognitivní rovinu, citovou rovinu, tělesnou rovinu a sociální rovinu.

V grafu číslo 5 si můžeme povšimnout, že mezi jednotlivými rovinami existují významnější rozdíly, avšak žádná z hodnot neklesla pod středovou hodnotu 3. Nejnižší hodnotu můžeme vysledovat u roviny tělesné (3,69) a u roviny citové (3,84). U těchto dvou rovin to můžeme očekávat, protože jsou to ty, které odborníci obvykle uvádějí jako problémové. Nejvyšší hodnota se nachází u roviny kognitivní, která se blíží k nejvyšší hodnotě škály. Tato hodnota je 4,6. Hned za ní se nachází sociální rovina, jejíž průměrná hodnota je 4,31. Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší hodnotou je 0,91.



Graf 5: Průměrná míra výskytu syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách

### 7.1.2 Výsledky dotazníku syndromu vyhoření dle stupně vzdělání respondentů

Tady se přesuneme k výsledkům dotazníkového šetření, které jsou zaměřeny na roviny syndromu vyhoření podle stupně vzdělání respondentů. Opět budeme uvádět výsledky ve čtyřech rovinách, tedy kognitivní rovinu, citovou rovinu, zělesnou rovinu a čtvrtou sociální rovinu.

Výsledky grafu 6 jsou v jednotlivých nejvyšších dokončených stupních vzdělání různé, avšak všechny kategorie stupňů vzdělání mají společné, že je nejvyšší uvedený průměr v sociální rovině a u tří skupin učitelek v kognitivní rovině. Učitelky s vyšší odbornou školou měly jako jediné nejvyšší průměrnou hodnotu v tělesné rovině. Dále už můžeme vidět výsledky odlišné u každé kategorie nejvyššího dosaženého vzdělání. Jak můžeme ale vidět, žádná z hodnot neklesla pod středovou hodnotu 3 a to shledáváme jako pozitivní. Nejvyšší průměrná hodnota v kognitivní rovině (4,25) se objevuje u skupiny učitelek s vyšší odbornou pedagogickou školou a nejnižší průměrná hodnota (4,04) se nachází u skupiny učitelek se střední pedagogickou školou. V citové rovině se nejvyšší průměrná hodnota (4,17) nachází také u skupiny učitelek s vyšší odbornou pedagogickou školou a nejnižší průměrná hodnota (3,81) se objevuje u učitelek se střední pedagogickou školou. V tělesné rovině je nejvyšší průměrná hodnota (4,33) u skupiny učitelek s vyšší odbornou pedagogickou školou a nejnižší průměrná hodnota (3,62) u učitelek s vysokou pedagogickou školou ukončenou bakalářským titulem. U poslední sociální roviny je nejvyšší průměrná hodnota (4,45)

u skupiny učitelek s vysokou pedagogickou školou ukončenou magisterským titulem a nejnižší průměrná hodnota (4,28) se objevuje u skupiny učitelek se střední pedagogickou školou.

#### **Učitelky s ukončenou střední pedagogickou školou**

Teď přejdeme k učitelkám, které uváděly jako nejvyšší dosažené vzdělání střední pedagogickou školu. Jejich výsledky jsou pozitivní a žádný průměr odpovědí neklesl pod středovou hodnotu 3. Nejvyšší hodnota je uváděna u sociální roviny, jejíž průměr je 4,28. Hned za ní je s nejvyšší hodnotou kognitivní rovina, jejíž hodnota je 4,04. Nejnižší průměr by s hodnotou 3,65 u roviny tělesné a nad ní se nachází citová rovina s průměrnou hodnotou 3,81. Není pro nás překvapivé, že nejnižší hodnotu mají tyto dvě roviny, protože jak už bylo řečeno, mnoho odborníků popisuje tyto dvě roviny jako problematické. Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší hodnotou je 0,63.

#### **Učitelky s ukončenou vyšší odbornou pedagogickou školou**

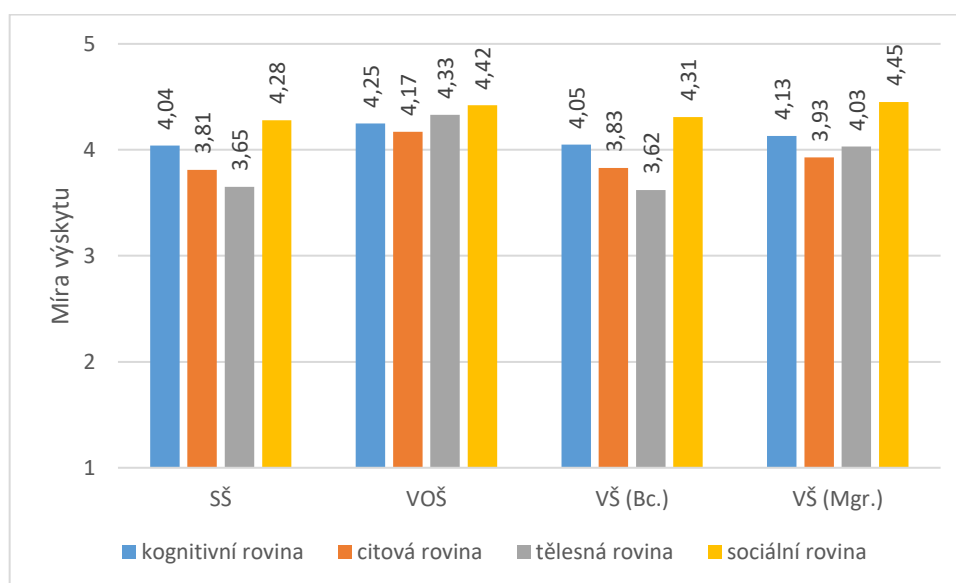
Zde se přesuneme k výsledkům z dotazníkového šetření k učitelkám, které vyplňovaly, že mají jako nejvyšší dosažené vzdělání vyšší odbornou pedagogickou školu. U této skupiny učitelek nebyly rozdíly v odpovědích tolik patrné. Může to být také tím, že tyto učitelky byly jen dvě. Opět je nejvyšší průměrná hodnota u roviny sociální, která je 4,42. Hned za touto rovinou se jako u jediné skupiny učitelek nachází tělesná rovina s průměrnou hodnotou 4,33. Nejnižší průměrnou hodnotu sledujeme u roviny citové s hodnotou 4,17 a hned před ní je rovina kognitivní s průměrnou hodnotou 4,25. Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší hodnotou je 0,25.

#### **Učitelky s vysokou školou pedagogického zaměření ukončenou bakalářským stupněm**

Teď si popíšeme výsledky, které nám vzešly u učitelek s vysokou školou ukončenou bakalářským stupněm. U této skupiny učitelek byly rozdíly v odpovědích patrnější než u předešlé skupiny. Přesto žádná z hodnot neklesla pod středovou hodnotu 3. Jako u všech předešlých skupin se nejvyšší průměrná hodnota objevuje u roviny sociální, která je 4,31 a hned za ní se objevuje průměrná hodnota (4,05) u roviny kognitivní. Nejnižší průměrná hodnota (3,62) vyšla u tělesné roviny. Druhá nejnižší průměrná hodnota (3,83) je u roviny citové. Rozdíl mezi nejvyššího a nejnižší průměrnou hodnotou je 0,69.

#### **Učitelky s vysokou školou pedagogického zaměření ukončenou magisterským stupněm**

Dále uvedeme poslední skupinu učitelek, které mají nejvyšší dosažené vzdělání vysokou pedagogickou školu magisterského stupně. U této skupiny, až na jednu hodnotu, jsou rozdíly jednotlivých položek nepatrné. Jako u všech předešlých skupin učitelek hodnoty neklesly pod středovou hodnotu 3. Nejvyšší průměrná hodnota se objevuje v rovině sociální, která je 4,45. Druhá nejvyšší průměrná hodnota (4,13) je u roviny kognitivní. Nejnižší průměrná hodnota se nachází u roviny citové, která je 3,93 a druhá nejnižší průměrná hodnota (4,03) je u roviny tělesné. Obě tyto roviny jsou podle odborníků nejvíce problematické při vzniku syndromu vyhoření. Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou hodnotou je 0,52.



Graf 6: Průměrná míra výskytu syndromu vyhoření podle stupně vzdělání v jednotlivých rovinách

Výsledky jsou u všech skupin učitelek různé, u některých můžeme sledovat větší rozdíly a u některých jsou rozdíly nepatrné. Největší rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou hodnotou sledujeme u skupiny učitelek s ukončenou vysokou pedagogickou školou bakalářského stupně, jejichž rozdíl je 0,69. Naopak nejmenší rozdíl ve výsledcích lze vidět u skupiny učitelek s vyšší odbornou pedagogickou školou, jejichž rozdíl je 0,25.

Všem skupinám učitelek bylo společné, že nejvyšší průměrná hodnota byla vykazována u sociální roviny, pak nejčastěji byla rovina kognitivní, ale ne u všech skupin. Pořadí citové roviny a tělesné se u každé skupiny učitelek různil. Proto není možno vytvořit přesné pořadí rovin syndromu vyhoření.

### 7.1.3 Výsledky dotazníku syndromu vyhoření podle délky praxe respondentů

Zde se přesuneme dále k výsledkům dotazníkového šetření, které jsou zaměřeny taktéž na roviny syndromu vyhoření, ale nyní podle délky praxe respondentů. Znovu se budeme zabývat čtyřmi rovinami syndromu vyhoření: kognitivní rovina, citová rovina, tělesná rovina a sociální rovina.

Výsledky grafu 7 jsou v jednotlivých kategoriích délky oddělané praxe velmi různé. Opět je zajímavé, že všechny skupiny učitelek mají nejvyšší průměrné hodnoty odpovědí u roviny sociální a po ní vždy následuje rovina kognitivní. Naopak nejnižší průměrné hodnoty jsou u všech skupiny učitelek v tělesné rovině. Můžeme vidět, že všechny skupiny učitelek měly, ačkoliv s jinou hodnotou, pořadí uvedených průměrných hodnot stejné. Opět nám středová hodnota u žádné kategorie délky praxe neklesla pod středovou hodnotu 3. To můžeme shledávat opět jako pozitivní, protože žádná učitelka nepocítuje syndrom vyhoření. Nejvyšší průměrná hodnota v kognitivní rovině (4,19) je u učitelek jejichž délka praxe je v rozmezí 30 a více let. Naopak nejnižší průměrná hodnota (3,7) v kognitivní rovině je u skupiny učitelek jejichž délka praxe je v rozmezí 21–30 let. V citové rovině se nejvyšší průměrná hodnota (3,98) objevuje u učitelek jejichž délka praxe je v rozmezí 5-10 let. U učitelek jejichž délka praxe je v rozmezí 21-30 let se v citové rovině objevuje nejnižší průměrná hodnota 3,51. V tělesné rovině je nejvyšší průměrná hodnota (3,77) u skupin učitelek s délkou praxe do 5 let a s délkou praxe v rozmezí od 5 do 10 let. Nejnižší průměrná hodnota (3,28) v tělesné rovině je shledávána u učitelek jejich praxe je v rozmezí 21-30 let. V sociální rovině je nejvyšší průměrná hodnota (4,44) u učitelek s délkou praxe v rozmezí od 5 do 10 let. Nejnižší průměrná hodnota (4,06) v sociální rovině je u učitelek s délkou praxe v rozmezí od 21 do 30 let.

#### Učitelky do 5 let praxe

Tady se dále přesouváme ke skupině učitelek jejichž délka praxe je do 5 let. U těchto učitelek jsou rozdíly průměrných hodnot docela patrné. Ale žádná z hodnot neklesla pod středovou hodnotu 3. Nejvyššího průměrná hodnota se objevuje v rovině sociální, která je 4,36. Jako druhá nejvyšší hodnota (3,98) je u roviny kognitivní. Nejnižší průměrná hodnota u této skupiny učitelek se objevila u roviny tělesné s hodnotou 3,77. Druhá nejnižší průměrná hodnota je u citové roviny jejíž hodnota je 3,81. Opět se ukazuje že jako nejrizikovější roviny jsou shledávány tělesná a citová rovina syndromu vyhoření. Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou hodnotou je 0,59.



### **Učitelky s 5 – 10letou praxí**

Dále se posuneme ke skupině učitelek s délkou praxe, která je v rozmezí od 5 do 10 let. Tyto učitelky vykazují také zřetelné rozdíly v odpovědích, ale žádná z hodnot neklesla pod středovou hodnotu 3. Nejvyšší průměrnou hodnotu (4,44) shledáváme v rovině citové, která je nejvyšší u všech skupin učitelek. Druhá nejvyšší průměrná hodnota (4,15) je opět u kognitivní roviny. Nejnižší průměrná hodnota (3,77) se naopak objevuje u tělesné roviny a hned v závěsu jí je rovina citová s průměrnou hodnotou 3,98. Opět se ukazuje, že tyto dvě roviny jsou i u této skupiny učitelek nejrizikovější. Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou hodnotou je 0,67.

### **Učitelky s 11 – 20letou praxí**

Nyní se zaměříme na učitelky, jejichž délka praxe je od 11 do 20 let. Tato skupina učitelek taktéž ve svých výsledcích vykazuje patrné rozdíly. Přesto žádná z hodnot neklesla pod středovou hodnotu 3. Jako první uvedeme sociální rovinu s nejvyšší průměrnou hodnotou 4,26. Druhá nejvyšší hodnota (4,08) se opět ukazuje kognitivní rovinou. Nejnižší výslednou průměrnou hodnotu (3,73) nacházíme u roviny tělesné a druhá nejnižší průměrná hodnota (3,86) se objevuje u citové roviny. Jak můžeme na grafu číslo 7 vidět, opět se nachází nejnižší hodnoty u roviny tělesné a citové, proto je můžeme považovat jako rizikové. Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou hodnotou je 0,53.

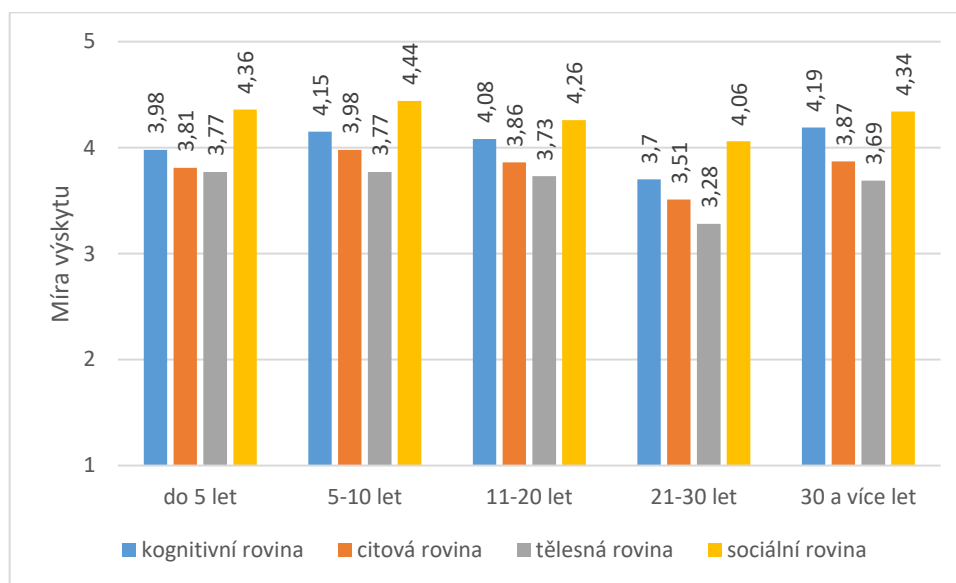
### **Učitelky s 21 – 30letou praxí**

Dále se přesouváme ke skupině učitelek s délkou praxe v rozmezí od 21 do 30 let. Tato skupina učitelek vykazuje také viditelné rozdíly v odpovědích. Přesto opět ani u této skupiny učitelek žádná z hodnot neklesla pod středovou hodnotu 3, což shledáváme jako pozitivní. Nejvyšší průměrná hodnota (4,06) se objevuje v rovině sociální jako u všech předchozích skupin učitelek a další nejvyšší průměrná hodnota (3,7) je u roviny kognitivní. Nejnižší průměrná hodnota (3,28) se objevila v rovině tělesné, také jako u všech přechodných skupin učitelek. Druhá nejnižší průměrná hodnota je 3,51 a nachází se v rovině citové. Opět můžeme tyto dvě roviny syndromu vyhoření brát jako rizikové. Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou hodnotou je 0,78.

### **Učitelky s 30 a víceletou praxí**

Nyní se přesuneme k poslední skupině učitelek, které v dotazníkovém šetření zaznamenaly délku práce delší než 30 let. Tyto učitelky vykazují také patrné rozdíly v odpovědích,

ale žádná z hodnot neklesla pod středovou hodnotu 3. Nejvyšší průměrnou hodnotu (4,34) shledáváme u roviny sociální. Opět jako u předchozích skupin učitelek. Druhá nejvyšší průměrná hodnota (4,19) se objevuje opět v kognitivní rovině. Nejnižší průměrnou hodnotu (3,69) ukazuje graf číslo 7 u roviny tělesné a hned jako druhou nejnižší hodnotu (3,87) ukazuje u roviny citové. Opět můžeme brát tyto dvě roviny syndromu vyhoření u učitelek s délkou praxe vyšší než 30 let jako rizikové. Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou hodnotou je 0,65.



Graf 7: Průměrná míra výskytu syndromu vyhoření podle délky praxe v jednotlivých rovinách

Výsledky se u všech skupin učitelek vyobrazují na grafu číslo 7 různě, ale u všech jsou rozdíly patrné. Největší rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou hodnotou (0,78) shledáváme u skupiny učitelek s délkou praxe v rozmezí od 21 do 30 let. Naopak nejmenší rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou hodnotou (0,53) je patrný u učitelek, jejichž délka praxe byla v rozmezí od 11 do 20 let.

#### 7.1.4 Výsledky dotazníku syndromu vyhoření podle věkové kategorie respondentů

Nyní se přesuneme k poslední položce demografických údajů z dotazníkového šetření. Budou zde popsány výsledky, které vzešly v jednotlivých rovinách syndromu vyhoření podle věku respondentů.

Výsledky grafu 8 jsou v jednotlivých věkových kategoriích respondentů očividné. Jako u předchozích výsledků můžeme spatřovat, že nejvyšší průměrné hodnoty odpovědí respondentů, jsou u rovin sociální a kognitivní. Naopak nejnižší hodnoty se opět objevují u rovin tělesné a citové. Pořadí hodnot od největší hodnoty po nejmenší hodnotu je u všech skupin učitelek stejné. Ani u těchto skupin učitelek nám hodnoty neklesly pod středovou hodnotu 3. To vidíme jako pozitivní, protože ani u jedné učitelky nesledujeme větší pocit'ování syndromu vyhoření. Nejvyšší průměrnou hodnotu (4,16) v kognitivní rovině můžeme na grafu 8 vidět u skupiny učitelek, které v dotazníku uváděly věk v rozmezí 30 až 39 let. Naopak nejnižší průměrnou hodnotu (3,91) v kognitivní rovině můžeme nalézt u skupiny učitelek, které uváděly věk mezi 20 až 29 lety. V citové rovině můžeme na grafu číslo 8 vidět nejvyšší hodnotu (4,03) u skupiny učitelek jejichž věk byl v rozmezí od 30 do 39 let. Naopak nejnižší uvedená průměrná hodnota (3,74) se v citové rovině objevovala u učitelek, které uváděly věk od 20 do 29 let. V tělesné rovině se jako skupina učitelek s nejvyšší průměrnou hodnotou (3,9) objevují učitelky ve věkové kategorii od 30 až 39 let. Naopak nejnižší průměrnou hodnotu (3,54) v tělesné rovině můžeme vidět u učitelek jejichž věk je v rozmezí od 40 do 49 let. V poslední sociální rovině se nejvyšší průměrná hodnota (4,39) objevuje u učitelek jejichž věk je v rozmezí od 30 do 39 let. Nejnižší průměrná hodnota (4,25) v sociální rovině je u učitelek, které v dotazníku uváděly věk v rozmezí od 40 do 49 let.

#### **Učitelky ve věkové kategorii 20–29 let**

Teď se přesuneme ke skupině učitelek, které v dotazníkovém šetření uváděli svůj věk v rozmezí od 20 do 29 let. Tyto učitelky vykazují ve výsledcích patrné rozdíly, ale žádná z hodnot neklesla pod středovou hodnotu 3. Nejvyššího průměrné hodnoty (4,36) si můžeme na grafu číslo 8 všimnout v sociální rovině a druhá nejvyšší průměrná hodnota (3,91) se objevuje v kognitivní rovině. Naopak nejnižší průměrná hodnota (3,67) u těchto učitelek je v tělesné rovině a druhá nejnižší průměrná hodnota (3,74) se objevuje v rovině citové. Tyto dvě roviny syndromu vyhoření můžeme u této skupiny učitelek shledávat jako rizikové. Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou hodnotou je 0,69.

#### **Učitelky ve věkové kategorii 30–39 let**

Dále se posuneme ke skupině učitelek, které uváděli svůj věk v rozmezí od 30 do 39 let. U těchto učitelek můžeme vidět také patrné rozdíly, avšak žádná z hodnot opět neklesla pod středovou hodnotu 3. Tyto učitelky vykazují nejvyšší průměrnou hodnotu (4,39) opět v sociální rovině. Druhá nejvyšší hodnota (4,16) se objevuje jako u předešlé skupiny učitelek

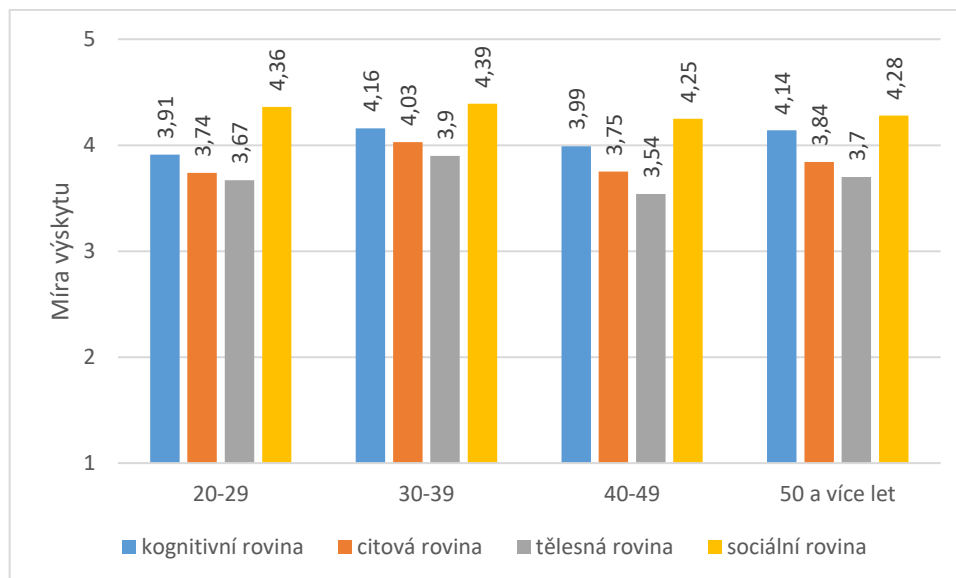
v kognitivní rovině. Naopak nejnižší průměrná hodnota je na grafu 8 viditelná v rovině tělesné, jejíž hodnota je 3,9. Druhá nejnižší průměrná hodnota (4,03) je u těchto učitelek viditelná v rovině citové. Opět můžeme vidět, že tyto dvě roviny se u učitelek ve věku od 30 do 39 let jeví jako rizikové. Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou hodnotou je 0,49.

#### **Učitelky ve věkové kategorii 40–49 let**

Tady se posuneme k výsledkům, které vykazovala skupina učitelek, jejichž věková kategorie byla v rozmezí od 40 do 49 let. Tyto učitelky opět vykazují viditelné rozdíly v odpovědích, ale žádná z hodnot také neklesla pod středovou hodnotu 3. Nejvyšší průměrnou hodnotu (4,25) můžeme na grafu číslo 8 vidět u těchto učitelek v sociální rovině a druhá nejvyšší uvedená průměrná hodnota (3,99) je v rovině kognitivní. Nejnižší průměrná hodnota (3,54) se objevuje v rovině tělesné a druhá nejnižší průměrná hodnota (3,75) můžeme vidět u těchto učitelek v rovině citové. Opět jako u ostatních učitelek můžeme vidět, že tyto dvě roviny jsou pro učitelky ve věkovém rozmezí od 40 do 49 let, rizikové. Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou hodnotou je 0,71.

#### **Učitelky ve věkové kategorii 50 a více let**

Poslední skupinu, ke které se přesuneme, představuje skupina učitelek, které mají více než 50 let. Tyto učitelky ve svých výsledcích vykazují také viditelné rozdíly, ale opět žádná z průměrných hodnot neklesla pod středovou hodnotu 3 a to sledujeme jako pozitivní, protože tato skupina učitelek je rizikovou a náchylnější ke vzniku syndromu vyhoření. Nejvyššího výslednou průměrnou hodnotu (4,28) můžeme vidět na grafu číslo 8 opět v sociální rovině, jako u předchozích skupin učitelek. Druhá nejvyšší průměrná hodnota (4,14) se objevuje u kognitivní roviny. Tato rovina se také u všech předchozích skupin ukazovala jako druhá s nejvyšší hodnotou. Nejnižší průměrná hodnota (3,7) je patrná v rovině tělesné a druhá nejnižší průměrná hodnota (3,84) se objevuje v rovině citové. Opět můžeme tyto dvě roviny považovat i u této skupiny učitelek za rizikové vůči vzniku syndromu vyhoření. Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou hodnotou je 0,58.



Graf 8: Průměrná míra výskytu syndromu vyhoření podle věku v jednotlivých rovinách

Výsledky se u všech skupin učitelek na grafu číslo 7 zobrazují s různými průměrnými hodnotami, avšak u všech jsou patrné rozdíly. Největší rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou hodnotou (0,71) je u učitelek jejichž věk je v rozmezí od 40 do 49 let. Naopak nejnižší rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou hodnotou (0,49) je u skupiny učitelek ve věku od 30 do 39 let.

### 7.1.5 Rizikové oblasti syndromu vyhoření v kognitivní rovině

Nyní se v této podkapitole přesuneme k samotným oblastem, které mohou být rizikové a mohou tak vést k samotnému syndromu vyhoření. Na tyto oblasti se podíváme jako první v kognitivní rovině, jejíž položky (rizikové faktory) jsou následující:

- obtížné soustředění,
- pochybnosti o svých profesionálních schopnostech,
- posměšné vyjadřování o rodičích dětí,
- zaostává odborného růstu a zájmu o obor,
- přemýšlení o odchodu z učitelského povolání,
- nebezpečí ztráty přehledu v oboru.

Tato kognitivní rovina se u respondentů jevila jako nerizikovou rovinou, jelikož vykazovala nejvyšší průměrné hodnoty u všech skupin učitelek. Jednotlivé výsledky v této rovině budou

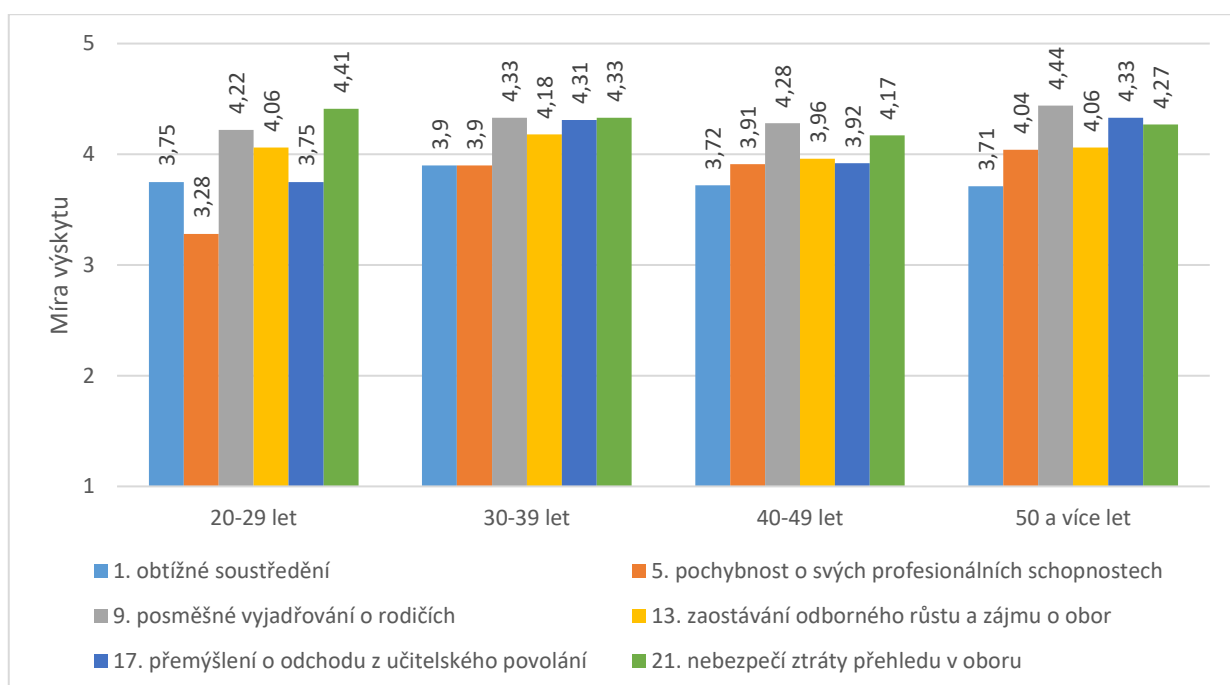
popsány podle demografických údajů dotazníku, tedy podle věku, stupně vzdělání a délky praxe respondentů.

### Rizikové oblasti podle věku respondentů

Zde se posouváme k rizikovým oblastem syndromu vyhoření v kognitivní rovině u učitelek mateřských škol podle různých věkových kategorií.

Jak můžeme na grafu číslo 9 vidět, žádná z hodnot oblastí kognitivní roviny syndromu vyhoření neklesla pod hranici středové hodnoty 3. To můžeme pokládat za pozitivní. Až na skupinu učitelek ve věku od 20 do 29 let, se jako nejrizikovější oblast ukazuje první, která vypovídá, že se učitelky obtížně soustřeďují. U učitelek od 20 do 29 let se jako nejrizikovější oblast ukázala pátá s průměrnou hodnotou 3,28 a vypovídá, že tato skupina učitelek pochybuje o svých profesionálních schopnostech.

Nejmenší riziko syndromu vyhoření vypovídá u skupin učitelek s věkem od 40 do 49 let a od 50 a více let oblast devátá, která vypovídá, že nevyjadřují posměšně o rodičích dětí. Tato oblast byla nejméně rizikovou i u souboru učitelek ve věku od 30 do 39 let společně s oblastí 21., která vypovídá, že učitelkám nehrozí nebezpečí ztráty přehledu v oboru. Tato oblast byla shledána jako nejméně rizikovou i u učitelek ve věku od 20 do 29 let.



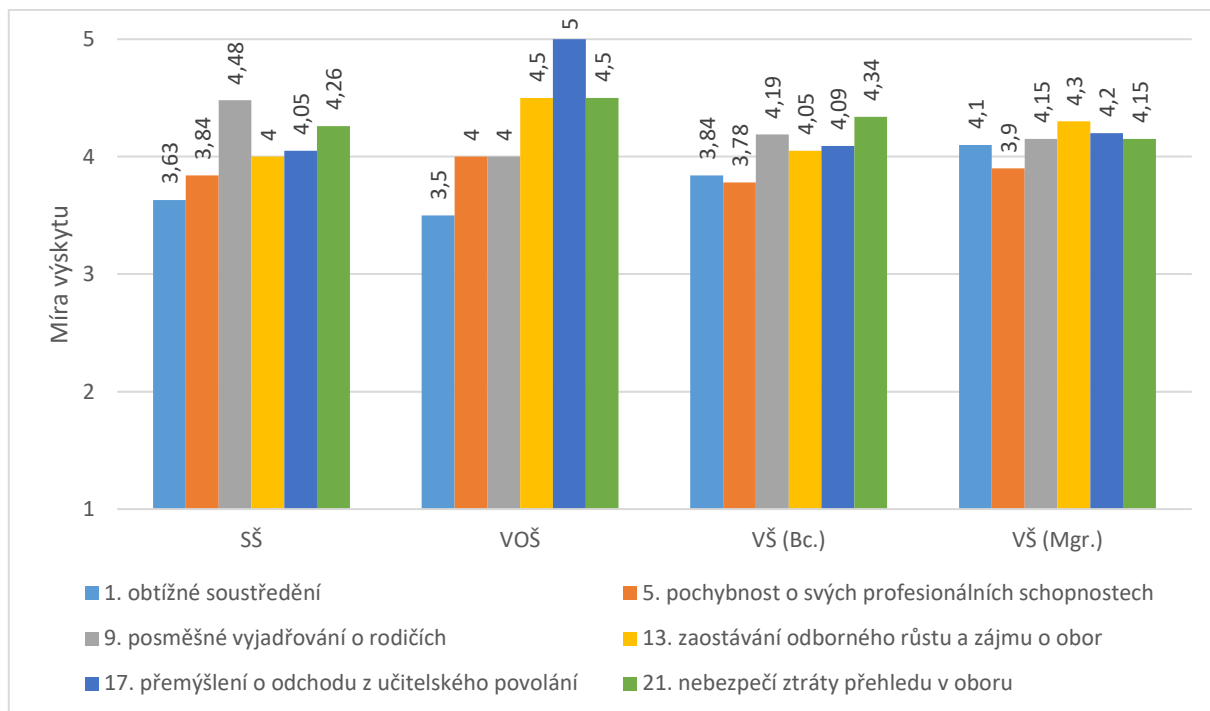
Graf 9: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v kognitivní rovině podle věku

### **Rizikové oblasti podle stupně vzdělání respondentů**

Dále se přesouváme k rizikovým oblastem syndromu vyhoření v kognitivní rovině u učitelek mateřských škol podle stupně vzdělání respondentů.

Graf číslo 9 nám vypovídá, že výsledky z dotazníkového šetření mají mezi sebou velké rozdíly. Žádná z hodnot, jak můžeme vidět, neklesla pod hranici středové hodnoty 3. Nejnížší průměrné hodnoty se objevují u skupiny učitelek s ukončenou střední pedagogickou školou a vyšší odbornou pedagogickou školou u oblasti 1, které vypovídají, že se učitelky obtížně soustřeďují. Tyto hodnoty můžeme pokládat za rizikové. Naopak u souboru učitelek s ukončenou vysokou školou pedagogickou buď to bakalářského stupně nebo magisterského, se nejnižší průměrné hodnoty a také rizikové objevují u oblasti 5. V této oblasti učitelky vypovídají, že pochybují o svých profesionálních schopnostech.

Nejvyšší průměrné hodnoty a také nejméně rizikové se u každé skupiny učitelek ukazují různě. Například u učitelek s dokončenou střední školou je nejvyššího průměrná hodnota (4,48) v oblasti 9, kde se uvádí, že se učitelky nevyjadřují posměšně o rodičích dětí. U souboru učitelek s vyšší odbornou školou je nejvyšších průměrná hodnota (5) u oblasti 17, kde vypovídají, že nepřemýšlejí o odchodu z učitelského povolání. Tento výsledek je významný, protože jako jediný z uvedených je v maximální nejvyšší hodnotě, kterou mohli respondenti v dotazníku označit. U učitelek jejich nejvyšší stupeň vzdělání je vysoká škola bakalářského stupně vykazují nejvyšší průměrnou hodnotu (4,34) u oblasti 21, která uvádí, že učitelkám nehrozí nebezpečí ztráty přehledu v oboru. U poslední skupiny učitelek s vysokou školou magisterského stupně se nejvyšší průměrná hodnota (4,3) ukazuje u oblasti 13. Tato oblast nám vypovídá, že učitelky nezaostávají v odborném růstu a mají zájem o svůj obor.



Graf 10: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v kognitivní rovině podle stupně vzdělání

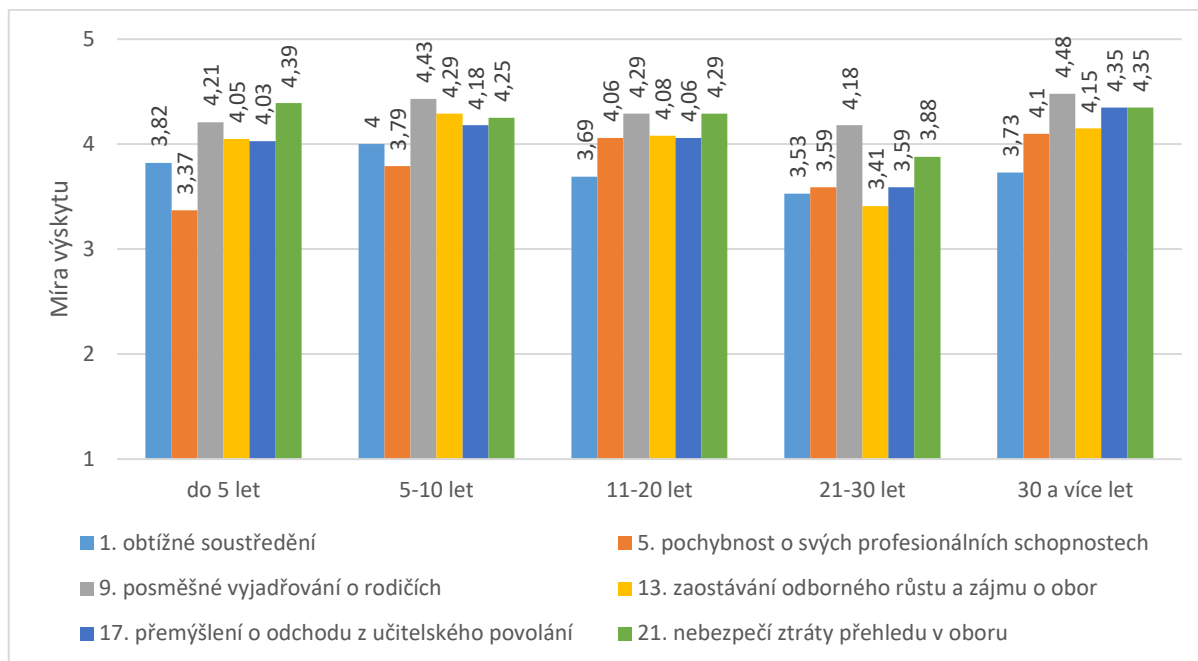
### Rizikové oblasti podle délky praxe respondentů

Tady se přesuneme k výsledkům rizikových oblastí syndromu vyhoření v kognitivní rovině u učitelek mateřských škol podle délky praxe.

Z grafu číslo 11 vyplývá, že výsledné odpovědi jednotlivých skupin učitelek jsou výrazně rozdílné. Přesto opět žádná z uvedených hodnot neklesla pod hranici středové hodnoty 3. Nejnižší průměrná hodnota se u skupin učitelek s délkou praxe do 5 let a od 5 do 10 let nachází v oblasti 5, která vypovídá, že mají učitelky pochybnosti o svých profesionálních schopnostech. U souborů učitelek s délkou praxe od 11 do 20 let a od 30 a více let se nejvyšší průměrná hodnota objevuje v oblasti 1, která uvádí obtížné soustředění učitelek. U učitelek s délkou praxe od 21 do 30 let s nejvyšší průměrná hodnota (3,41) ukazuje v oblasti 13, která o učitelkách vypovídá, že zaostávají v odborném růstu a nemají přílišný zájem o svůj obor.

Nejvyšší průměrná hodnota se u skupin učitelek s délkou praxe do 5 let a od 11 do 20 let objevuje v oblasti 21, která nám říká, že učitelky nepocítují nebezpečí ztráty přehledu v oboru. U ostatního souboru učitelek, ale také již u uvedené skupiny učitelek s délkou praxe od 11 do 20 let, se nejvyšší průměrná hodnotu zobrazuje u oblasti 9, která říká, že se učitelky nevyjadřují posměšně o rodičích dětí.





Graf 11: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v kognitivní rovině podle délky praxe

### 7.1.6 Rizikové faktory syndromu vyhoření v citové rovině

v této podkapitole se posuneme k oblastem, které mohou shledávány jako rizikové a mohou tak vést k syndromu vyhoření. tyto oblasti jsou v citové rovině a její položky, také rizikové oblasti syndromu vyhoření jsou následující:

- radost z práce,
- sklíčenost,
- bezmoc v konfliktních situacích,
- vnitřní neklid a nervozita,
- nedostatek uznání a ocenění,
- pocit ustrašenosti.

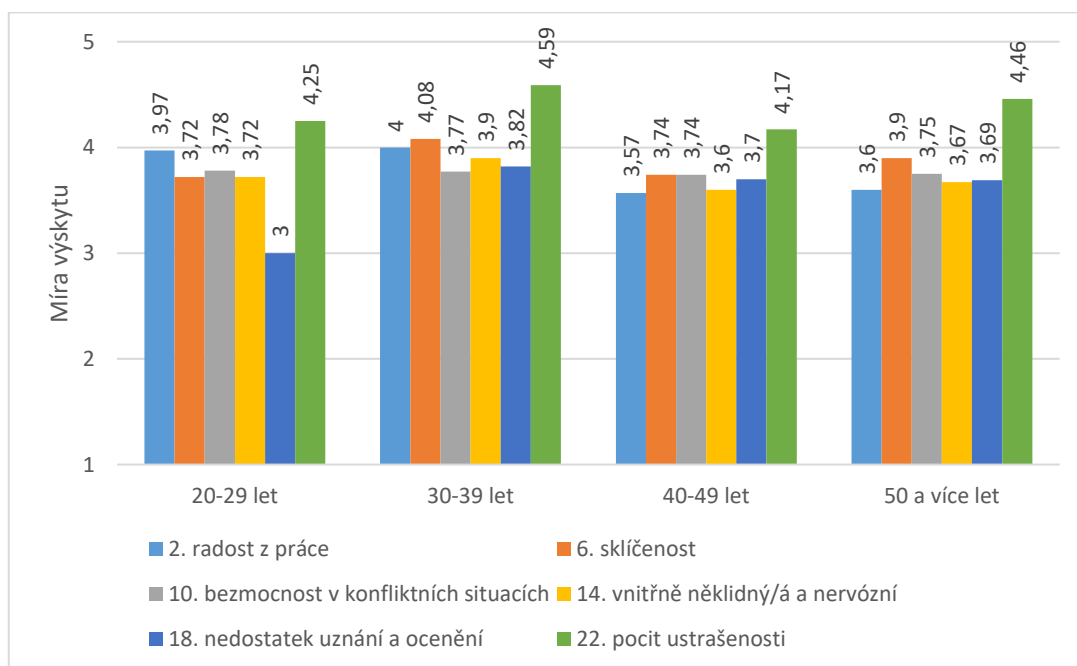
Citová rovina se v předchozích výsledcích u respondentů ukázala jako riziková, protože vykazovala jedny z nejnižších průměrných hodnot u všech skupin učitelek. Jednotlivé výsledky v této rovině jsou zase popsány podle demografických údajů dotazníku: věk, stupeň vzdělání a délka praxe respondentů.

#### Rizikové oblasti podle věku respondentů

Tady se přesouváme ke grafu číslo 12, který nám ukazuje oblasti citové roviny podle věku respondentů.

Můžeme si všimnout, že odpovědi skupin učitelek vykazují menší rozdíly, ale žádná z průměrných hodnot neklesla pod hranici středové hodnoty 3. Nejnižší průměrná hodnota (3) se u souboru učitelek ve věku od 20 do 29 let objevuje v oblasti 18, která o učitelkách vypovídá, že pociťují nedostatek uznání a ocenění. Tato hodnota je středová, proto může být tato oblast velmi rizikovou pro tuto skupinu učitelek. U učitelek ve věku od 30 do 39 let se jako riziková oblast jeví 10., jejíž průměrná hodnota je 3,77. Tato oblast nám říká, že učitelky cítí bezmoc v konfliktních situacích. U souborů učitelek ve věku od 40 do 49 let a od 50 a více let se jako riziková skupina ukazuje oblast 2. V této oblasti učitelky uváděly, že nemají přílišnou radost z práce.

Nejvyšší průměrná hodnota se u všech skupin učitelek zobrazuje v oblasti 22. Tato oblast nám vypovídá, že učitelky u sebe neshledávají pocit ustrašenosti. Těchto výsledků si můžeme všimnout, že jsou oproti ostatním zcela zřetelné a blíží se k maximální hodnotě 5.



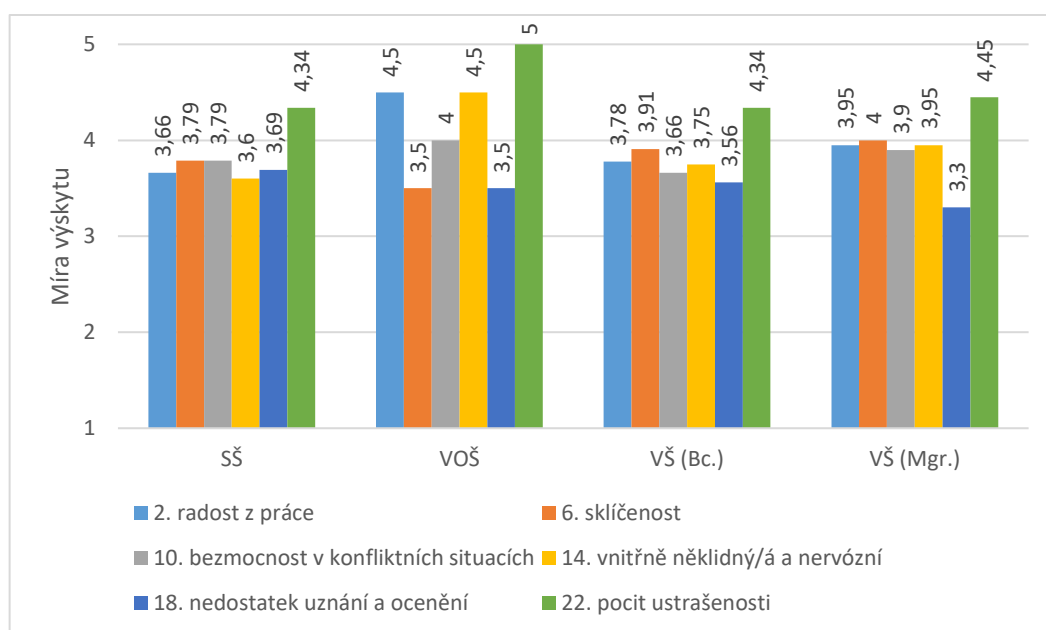
Graf 12: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v citové rovině podle věku

### Rizikové oblasti podle stupně vzdělání respondentů

Nyní se přesuneme k rizikovým oblastem v citové rovině syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol podle stupně vzdělání.

V grafu číslo 13 můžeme vidět viditelnější rozdíly ve výsledcích. Můžeme si, ale všimnout, žádná z hodnot neklesla pod hranici středové hodnoty 3. Nejrizikovější oblasti se každé skupiny učitelek zobrazují odlišně. Například učitelky s ukončenou střední školou mají nejnížší průměrnou hodnotu (3,6) v oblasti 14, která vypovídá, že učitelky pociťují vnitřní neklid a nervozitu. Naopak u učitelek s ukončenou vyšší odbornou školou mají nejnížší průměrnou hodnotu (3,5) v oblastech 6 a 18. Tyto oblasti říkají, že učitelky pociťují sklíčenost a nedostatek uznání a ocenění. U skupiny učitelek s ukončenou vysokou školou bakalářského stupně se na grafu číslo 13 vyobrazuje jako nejrizikovější oblast číslo 18, jejich průměrná hodnota je 3,56. Tato oblast vypovídá, že učitelky trpí nedostatkem uznání a ocenění. U učitelek s dosaženou vysokou školou magisterského stupně je také s nejnížší průměrnou hodnotou (3,3) oblast číslo 16.

Nejvyšší a nejméně rizikové oblasti jsou u všech skupin učitelek v oblasti číslo 22, která nám říká, že učitelky nemají pocit ustrašenosti. U skupiny učitelek s ukončenou vyšší odbornou školou je průměrná hodnota této oblasti maximální. Znamená to tedy, že tyto učitelky nikdy neměli pocit ustrašenosti.



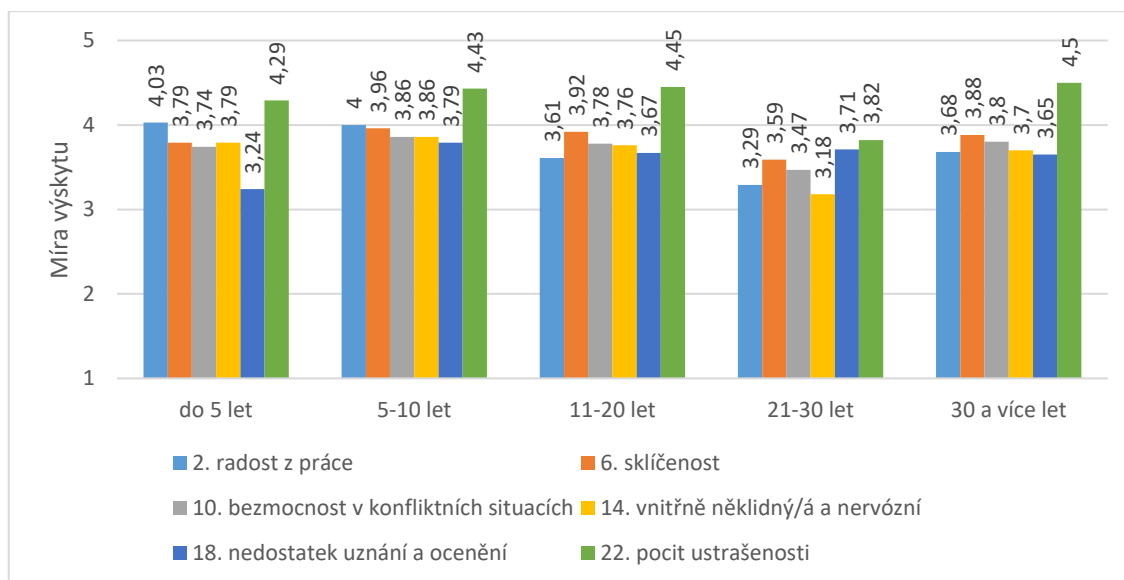
Graf 13: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v citové rovině podle stupně vzdělání

### Rizikové oblasti podle délky praxe respondentů

Zde se přesuneme ke grafu číslo 14, který zaznamenává výsledky rizikových oblastí v citové rovině syndromu vyhoření u učitelek mateřských škole podle délky praxe.

Opět můžeme vidět, výsledky jednotlivých skupin učitelek mají značné rozdíly, avšak žádná z hodnot neklesla pod hranici středové hodnoty 3. U souborů učitelek s délkou praxe do 5 let, od 5 do 10 let a od 30 a více let se nejnižší hodnota ukazuje v oblasti 18, která nám o učitelkách říká, že někdy trpí nedostatkem uznání a ocenění. Nejnižší průměrná hodnota (3,61) se objevuje u učitelek s délkou praxe od 11 do 20 let v oblasti 2. V této oblasti učitelky uvádějí, že někdy nepocítují radost ze své práce. Učitelky s délkou praxe od 21 do 30 let mají nejnižší průměrnou hodnotu (3,18) v oblasti 14, která popisuje, že se někdy učitelky cítí vnitřně neklidné a nervózní.

Nejvyšší hodnoty u všech skupin učitelek můžeme na grafu číslo 14 vidět v oblasti 22. Tato oblast nám říká, že jsou učitelky zřídka ustrašené. Avšak u skupiny učitelek s délkou praxe od 21 do 30 let nám tato oblast říká, že mají někdy pocit ustrašenosti.



Graf 14: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v citové rovině podle délky praxe

### 7.1.7 Rizikové oblasti syndromu vyhoření v tělesné rovině

V této podkapitole se posouváme dál k rizikovým oblastem v tělesné rovině syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol. Výsledky budou popsány podle jednotlivých demografických údajů, tedy věku, nejvyššího dosaženého vzdělání a délky praxe. Oblasti, které se v rovině tělesné nacházejí jsou následující:

- fyzicky „vyždímaná“,
- náchylnost k nemocem,
- problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.,

- napjatost,
- poruchy spánku,
- bolesti hlavy.

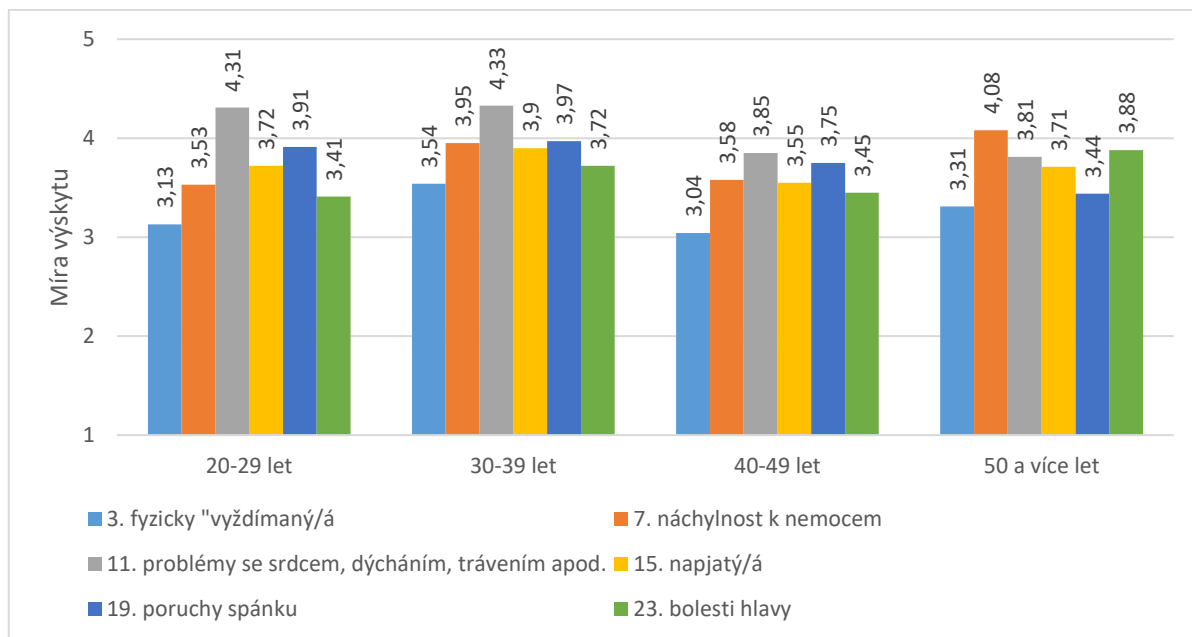
Jako u předchozí roviny i tělesná rovina byla v předešlých výsledcích výzkumu sledována jako nejrizikovější. Většinou byla i rizikovější než citová rovina syndromu vyhoření.

### **Rizikové oblasti podle věku respondentů**

Teď se přesuneme k rizikovým oblastem v tělesné rovině syndromu vyhoření podle věku respondentů.

V grafu číslo 15 vidíme, že průměrné hodnoty všech skupin učitelek mají výrazné rozdíly, avšak žádná z hodnot neklesla pod hranici středové hodnoty 3. U všech skupin učitelek můžeme na grafu vidět nejnižší hodnotu v oblasti 3. Tato oblast u všech skupin uvádí, že jsou učitelky někdy fyzicky unavené.

U tří souborů učitelek ve věku od 20 do 29 let, od 30 do 39 let a od 40 do 49 let jsou nejvyšší průměrné hodnoty na grafu vyobrazeny v oblasti 11. Tyto oblast zaznamenává učitelky, které mají zřídka problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod. Avšak u skupiny učitelek, jejichž délka praxe je od 40 do 49 let výsledek popisuje, že těmito problémy trpí někdy. U poslední skupiny učitelek s délkou praxe od 30 a více let se nejvyšší průměrná hodnota (4,08) zobrazuje v oblasti 7. Tato oblast nám říká, že učitelky z této skupiny jsou zřídka náchylné k nemocem.



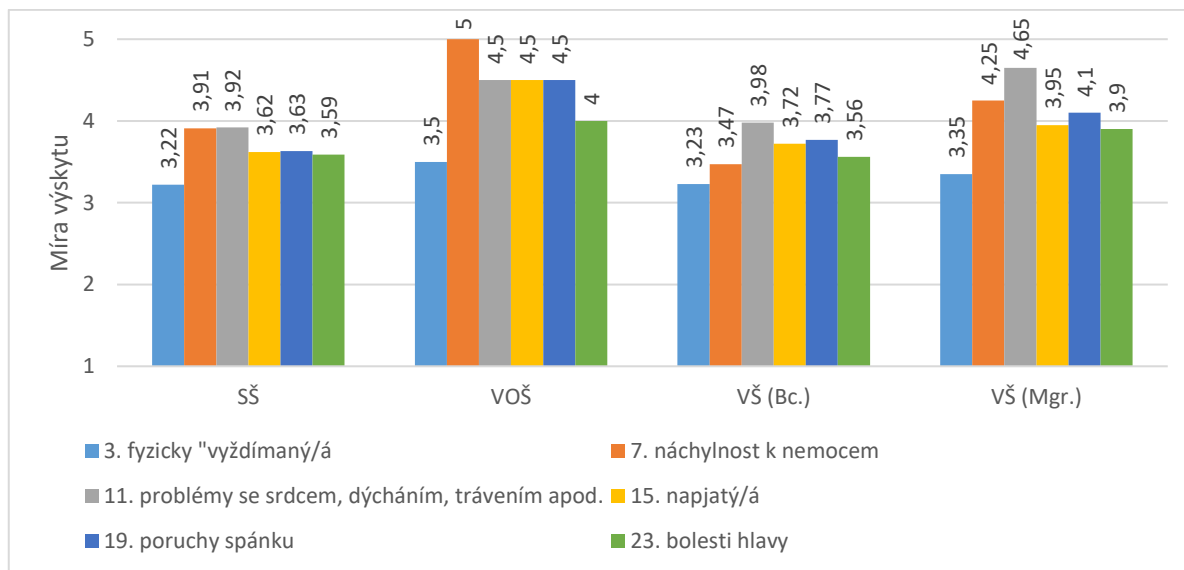
Graf 15: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v tělesné rovině podle věku

### Rizikové oblasti podle stupně vzdělání respondentů

Tady se přesuneme ke grafu číslo 16, který zobrazuje rizikové oblasti v tělesné rovině syndromu vyhoření podle stupně vzdělání učitelek mateřských škol.

Můžeme si všimnout, že výsledky jednotlivých skupin učitelek jsou různé, ale ani tady neklesla žádná z průměrných hodnot pod hranici středové hodnoty 3. U všech skupin učitelek se nejnižší průměrná hodnota objevuje v oblasti 3. Tyto učitelky uvádějí, že se někdy cítí fyzicky „vyždímané“.

Nejvyšší hodnoty jsou u jednotlivých souborů učitelek rozdílné. Například u skupin učitelek se střední školou, vysokou školou bakalářského stupně a vysokou školou magisterského stupně je nejvyšší průměrná hodnota v oblasti 11. Učitelky se střední školou a vysokou školou bakalářského stupně v této oblasti uvádí, že mají někdy problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod. Kdežto učitelky s vysokou školou magisterského stupně uvádí, že tyto problémy mají zřídka. U učitelek s vyšší odbornou školou je nejvyššího průměrná hodnota (5) v oblasti 7. Tyto učitelky uvádějí, že nejsou nikdy náchylné k nemocem.



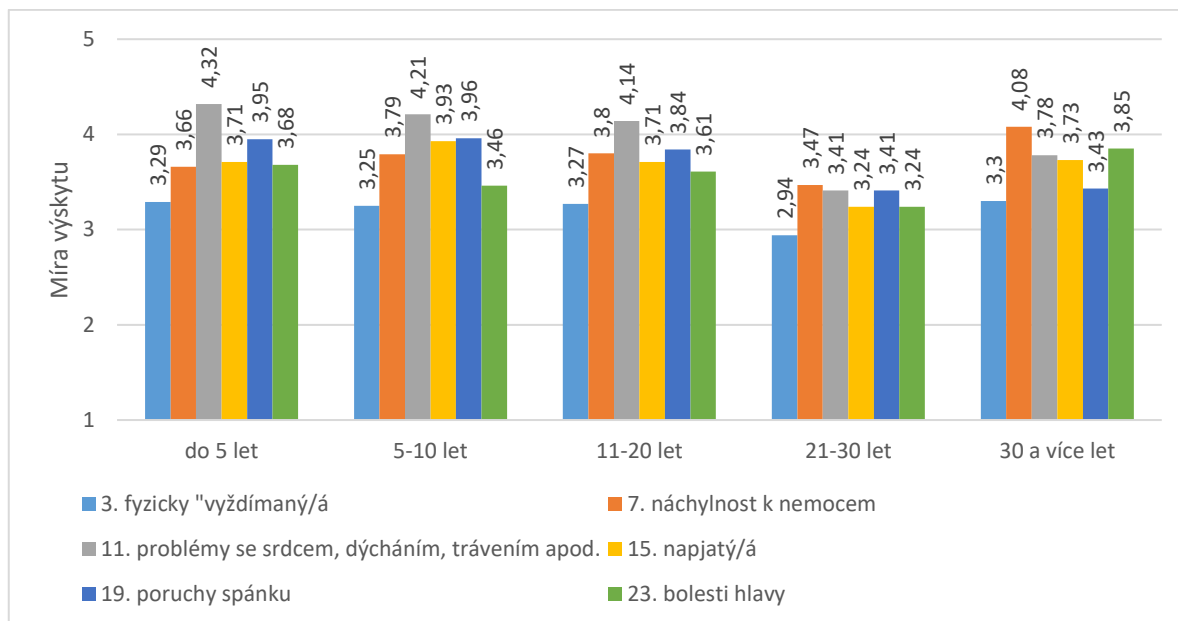
Graf 16: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v tělesné rovině podle stupně vzdělání

### Rizikové oblasti podle délky praxe respondentů

S grafem číslo 17 se přesuneme k výsledkům, které vzešly jako rizikové oblasti v tělesné rovině syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol podle délky praxe.

Zde vidíme, že výsledky jednotlivých souborů učitelek jsou rozdílné a můžeme si všimnout, že jedna z hodnot klesla pod hranici středové hodnoty 3. Všechny skupiny učitelek mají nejnižší hodnotu v oblasti 3. Tyto učitelky vykazují, že jsou někdy fyzicky unavené. Avšak u souboru učitelek s délkou praxe od 21 do 30 let se v této oblasti vypovídá, že jsou často fyzicky unavené.

Nejvyšší průměrné hodnoty jsou u skupin učitelek různé. Například u souborů učitelek s délkou praxe je nevyšší průměrná hodnota v oblasti 11. Tady učitelky vypovídají, že mají zřídka problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod. U učitelek s délkou praxe od 21 do 30 let a do 30 a více let je nejvyšší průměrná hodnota v oblasti číslo 7. Učitelky s délkou praxe od 21 do 30 let uvádějí v této oblasti, že jsou někdy náchylné k nemocem, kdežto učitelky s délkou praxe od 30 a více let uvádějí, že jsou zřídka náchylné k nemocem.



Graf 17: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v tělesné rovině podle délky praxe

### 7.1.8 Rizikové oblasti syndromu vyhoření v sociální rovině

Teď se přesouváme k poslední sociální rovině syndromu vyhoření. Tato rovina byla podle předešlých výsledků společně s kognitivní rovinou nejméně rizikovou. Výsledky budou popsány podle jednotlivých oblastí demografických údajů v dotazníku, tedy podle věku, nejvyššího dosaženého vzdělání a délky praxe respondentů.

Rizikové oblasti v sociální rovině syndromu vyhoření jsou následující:

- nechuť pomáhat problémovým dětem,
- vyhýbání se odborným rozhovorům s kolegy,
- narušování soukromých vztahů díky frustraci ze školní práce,
- pouhé zprostředkování informací vzdělávacího obsahu,
- vyhýbání se dalšímu vzdělávání,
- vyhýbání se rozhovorům s dětmi.

### Rizikové oblasti podle věku respondentů

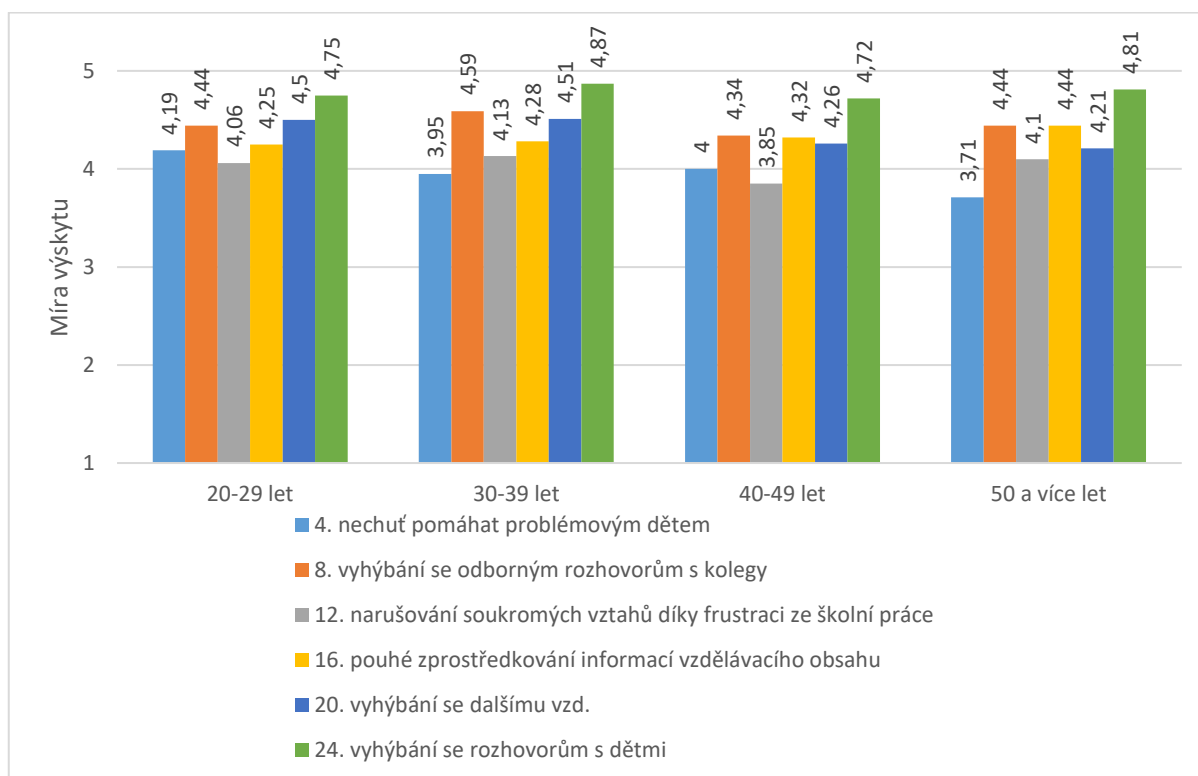
U grafu číslo 18 se přesuneme k rizikovým oblastem sociální roviny syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol podle věku respondentů.

V tomto grafu jsou vyobrazené výsledky jednotlivých skupin učitelek rozdílné. Žádná z hodnot ale neklesla pod hranici středové hodnoty 3. Nejnížší průměrná hodnota se objevuje u skupin učitelek ve věku od 20 do 29 let a od 40 do 49 let. První uváděný soubor učitelek



vykazuje nejnižší průměrnou hodnotu (4,06) a to vypovídá, že zřídka jejich školní práce narušuje jejich soukromé vztahy, protože jsou ze své práce frustrováni. Učitelky s délkou praxe od 40 do 49 let mají nejnižší průměrnou hodnotu (3,85) a tím uvádějí někdy jejich školní práce narušuje jejich soukromé vztahy, díky frustraci. U skupin učitelek jejichž věk je od 30 do 39 let a od 50 a více let je nejnižší průměrná hodnota v oblasti 4, která o nich vypovídá, že někdy mají nechuť pomáhat problémovým dětem.

Nejvyšší dosažené průměrné hodnoty jsou u všech skupin učitelek v oblasti 24. Tato oblast o učitelkách vypovídá, že se jen zřídka vyhýbají rozhovorům s dětmi.



Graf 18: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v sociální rovině podle věku

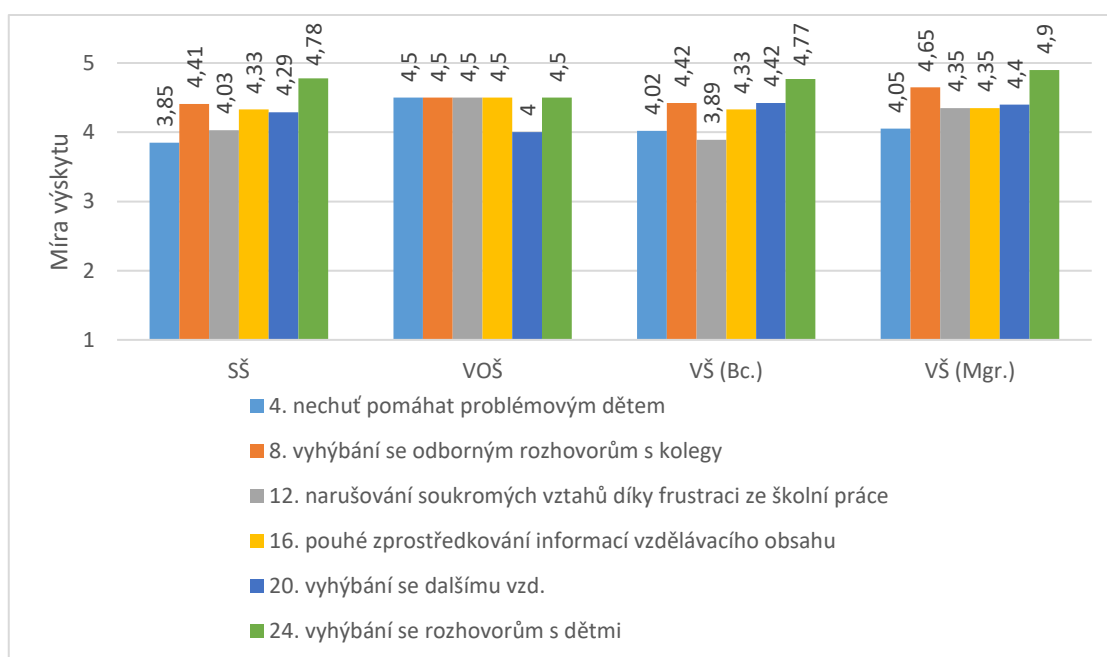
### Rizikové oblasti podle stupně vzdělání respondentů

Nyní se přesuneme ke grafu číslo 19, který zjistil výsledky rizikových oblastí sociální roviny syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol podle nejvyššího dosaženého vzdělání.

Můžeme vidět, že rozdíly ve výsledcích u jednotlivých souborů respondentů nejsou moc rozdílné. Žádná z uvedených hodnot neklesla pod hranici středové hodnoty 3. Nejnižší hodnota u skupin učitelek se střední školou a vysokou školou magisterského stupně je v oblasti

4. Tato oblast u učitelek se střední školou popisuje, že mají někdy nechuť pomáhat problémovým dětem, kdežto u učitelek s vysokou školou magisterského stupně tato oblast vypovídá, že mají zřídka nechuť pomáhat problémovým dětem. U souboru učitelek s vyšší odbornou školou je nejnižší průměrná hodnota (4) v oblasti 20, která říká, že tyto učitelky se zřídka vyhýbají dalšímu vzdělávání. U poslední skupiny respondentů s vysokou školou bakalářského stupně je nejnižší průměrná hodnota (3,98) v oblasti 12, ve které uvádí, že mají někdy narušené soukromé vztahy díky frustraci ze školní práce.

Nejvyšší průměrné hodnoty se u souborů učitelek se střední školou, vysokou školou bakalářského stupně a vysokou školou magisterského stupně objevují v oblasti 24. Tato oblast o učitelkách vypovídá, že se zřídka vyhýbají rozhovorům s dětmi. U učitelek s vyšší odbornou školou se nejvyšší průměrné hodnoty objevují v oblastech 4, 8, 12, 16 a 24. Tyto oblasti o učitelkách říkají, že mají zřídka nechuť pomáhat problémovým dětem, zřídka se vyhýbají odborným rozhovorům s kolegy, zřídka jsou narušené jejich soukromé vztahy díky frustraci ze školní práce, zřídka se omezují na pouhé zprostředkování informací vzdělávacího obsahu a zřídka se vyhýbají rozhovorům s dětmi.



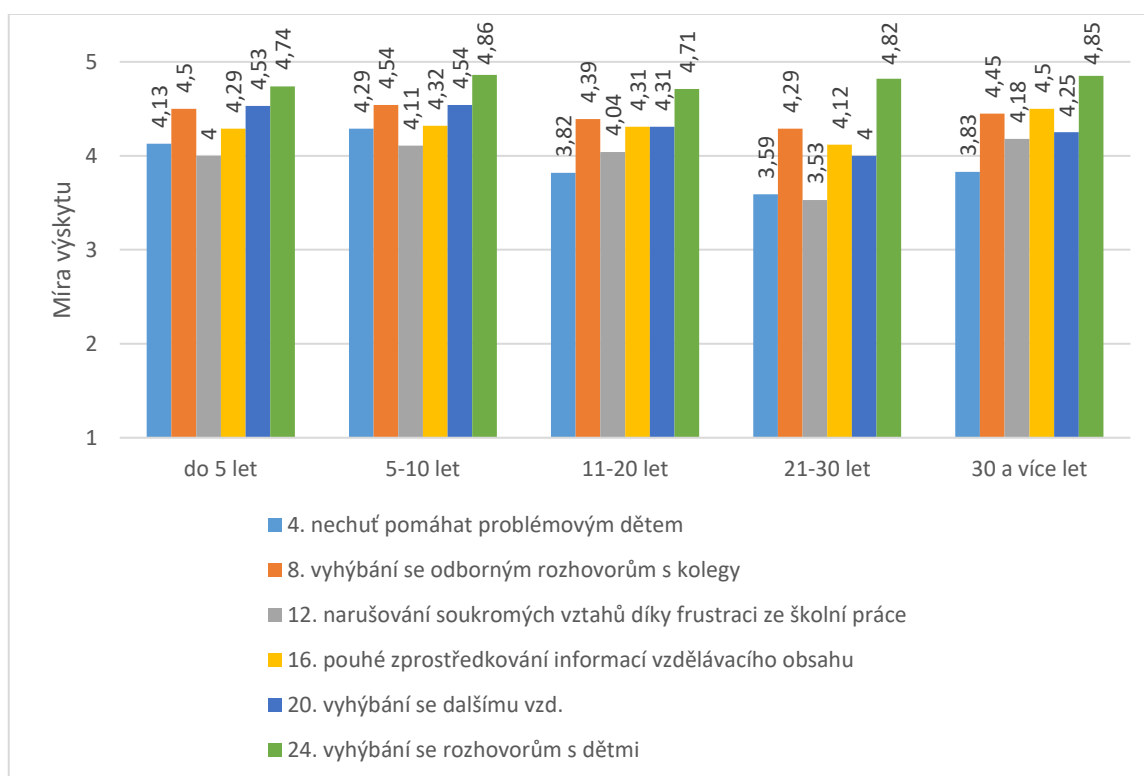
Graf 19: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v sociální rovině podle stupně vzdělání

### Rizikové oblasti podle délky praxe respondentů

V grafu číslo 20 se přesuneme k rizikovým oblastem sociální roviny syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol podle délky praxe respondentů.

V tomto grafu jsou v jednotlivých výsledcích zřetelné rozdíly. Ani tady žádná z hodnot neklesla pod hranici středové hodnoty 3. Nejnižší průměrné hodnoty lze spatřovat v oblasti 12 u skupin učitelek s délkou praxe do 5 let, od 5 do 10 let a od 21 do 30 let. Tato oblast nám o učitelkách vypovídá, že zřídka jsou narušeny jejich soukromé vztahy díky frustraci ze školní práce. Avšak u učitelek s délkou praxe od 21 do 30 let, tato oblast vypovídá, že jsou jejich soukromé vztahy někdy narušovány díky frustraci ze školní práce. U souboru učitelek s délkou praxe od 11 do 20 a od 30 a více let je nejnižší průměrná hodnota v oblasti 4. V této oblasti učitelky uváděly, že mají někdy nechuť pomáhat problémovým dětem.

Nejvyšší průměrné hodnoty můžeme u všech skupin učitelek vidět ve stejné oblasti číslo 24. Tato oblast o nich vypovídá, že se zřídka vyhýbají rozhovorům s dětmi.



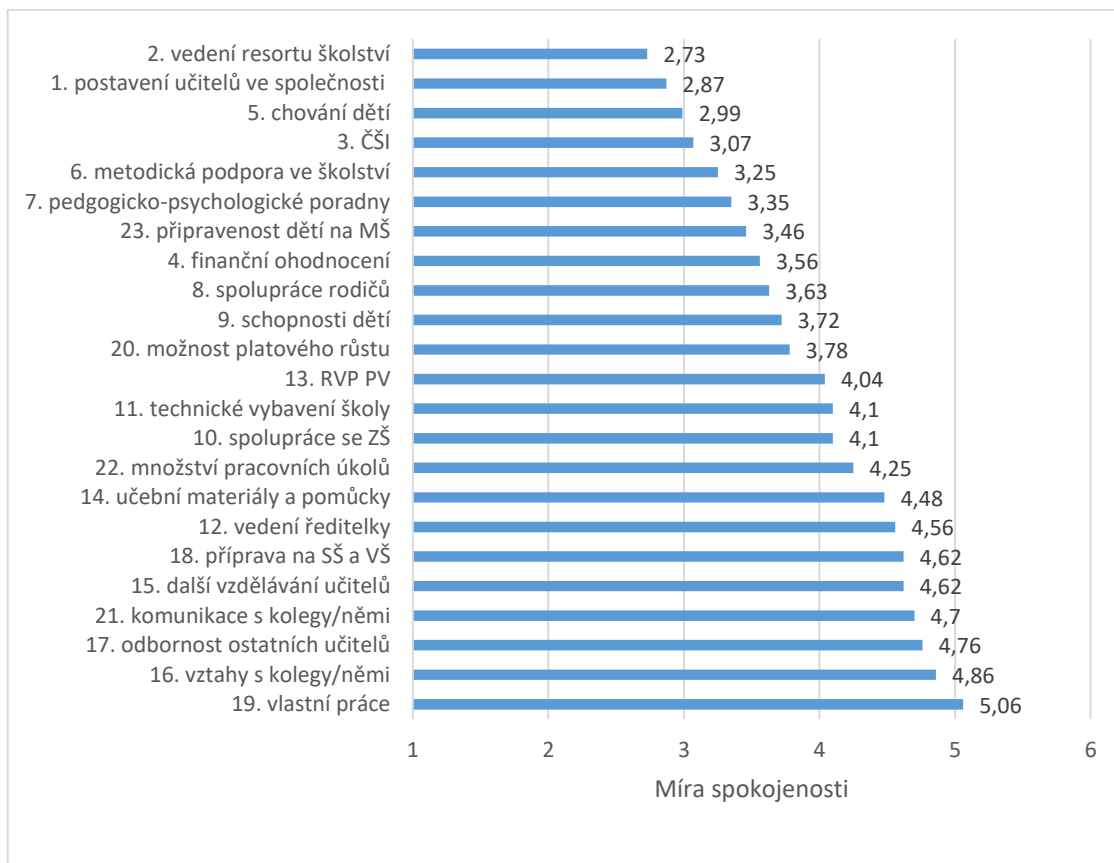
Graf 20: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v sociální rovině podle délky praxe

## 7.2 Pracovní spokojenost učitelek mateřských škol

Tato podkapitola se bude věnovat, jak už sám název prozrazuje, části dotazníku, která se zabývala pracovní spokojenosti u učitelek mateřských škol. Budou tady popsány interpretace výzkumných zjištění, které byly z vyplněných dotazníků zjištěny.

### 7.2.1 Výsledky dotazníku podle oblastí pracovní spokojenosti

Graf číslo 21 vyobrazuje průměrné hodnoty odpovědí všech oblastí dotazníku pracovní spokojenosti. Zde můžeme spatřovat výrazné rozdíly mezi jednotlivými oblastmi. Středová hodnota je 3,5 a v některých oblastech hodnota klesla pod ní. Což se nám u syndromu vyhoření nestalo. Tam průměrná hodnota vždy převyšovala středovou. Zde můžeme pozorovat, že jsou učitelky výrazněji nespokojené ve třech oblastech. Nejsou spokojeny s vedením resortu školství (2,73), u postavení učitele ve společnosti (2,87) a poslední oblastí, která klesla pod hodnotu 3,5 je chování dnešních dětí (2,99). Naopak nejvyšší spokojenost našeho souboru respondentů byla s vlastní prací učitelek kde průměrná hodnota přesáhla 5, tedy 5,06. Dále jsou nejvíce spokojeny se vztahy s kolegy, kdy byla hodnota 4,86. Je ale zvláštní, že mnoho učitelek uvádělo jako nespokojenost s prací právě vztahy na pracovišti, když vyplňovali poznámky v dotazníku. Dále jsou spokojeny s odborností ostatních učitelů MŠ, ve které pracují. Tato hodnota byla 4,76. Smetáčková (2018) ve svém výzkumu zjistila skoro totožné výsledky. Nejvyšší spokojenost učitelek bylo v oblastech příprava na SŠ a VŠ, odbornost kolegů/gyň a vztahy s kolegy.



Graf 21: Průměrné míra spokojenosti učitelek MŠ ve všech oblastech pracovní spokojenosti

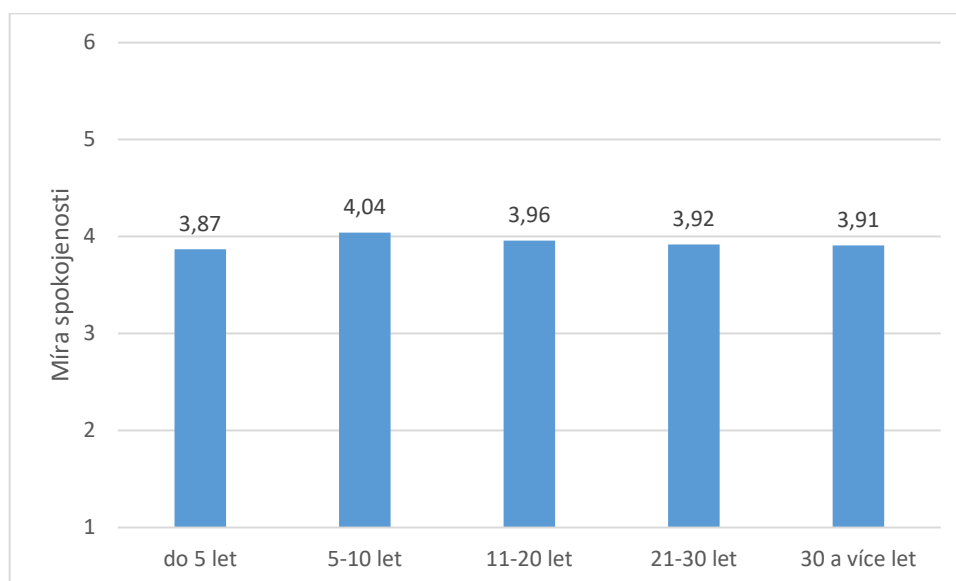
### 7.2.2 Výsledky dotazníku pracovní spokojenosti podle délky praxe respondentů

Graf číslo 22 vyobrazuje průměrné hodnoty odpovědí učitelek mateřských škol dle délky praxe. Zde rozdíly prakticky neexistují. Všechny hodnoty převyšují středovou, tedy 3,5. Z toho vyplývá, že učitelky, které se účastnily tohoto výzkumu jsou dle délky praxe spokojeny se svou profesí. Nejnižší hodnota se ukázala u učitelek, které mají praxi do 5 let. Tato hodnota byla 3,87. Naopak nejvíce spokojené jsou učitelky délkou praxe od 5 do 10 let. Jejich průměrná hodnota byla 4,04. Jak jde ale v celku shrnout, délka praxe nemá vliv na pracovní spokojenost.

Nyní můžeme postupně seřadit míru pracovní spokojenosti učitelek mateřských škol podle délky praxe od nejvyšší hodnoty spokojenosti. Vznikne následný výčet výsledků:

1. učitelky s délkou praxe od 5 do 10 let,
2. učitelky s délkou praxe od 11 do 20 let,
3. učitelky s délkou praxe od 21 do 30 let,

4. učitelky s délkou praxe vyšší než 30 let,
5. učitelky s délkou praxe do 5 let.



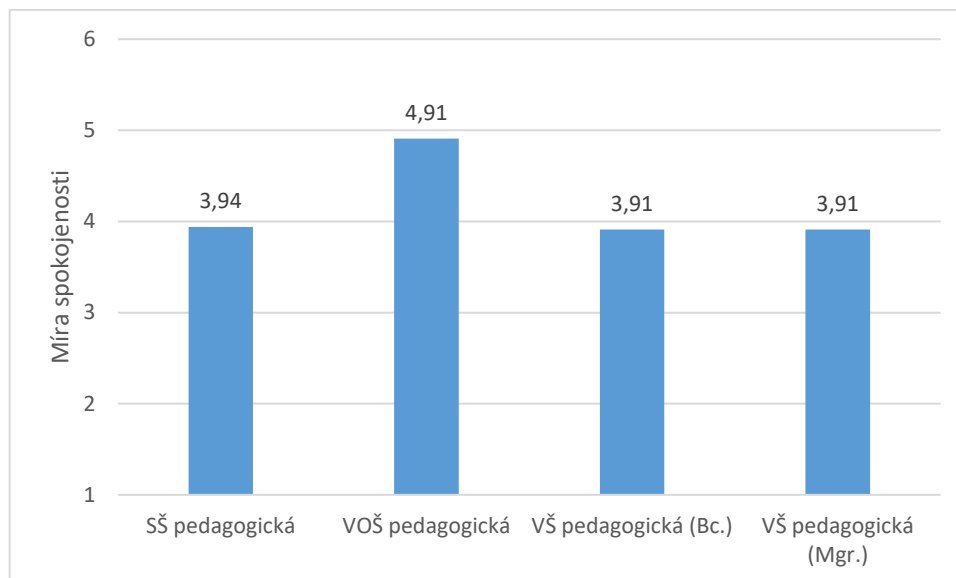
Graf 22: Průměrná míra pracovní spokojenosti učitelek MŠ podle délky praxe

### 7.2.3 Výsledky dotazníku pracovní spokojenost podle nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů

Graf číslo 23 vyobrazuje průměrné hodnoty odpovědí u učitelek mateřských škol podle stupně vzdělání. Zde už jsou výrazné rozdíly. Kdy nejvyšší pracovní spokojenost je u učitelek s vyšším odborným vzděláním, kde byla průměrná hodnota 4,91. Ale opět je nutno brát výsledek s rezervou, protože učitelky s vyšším odborným vzděláním byly jen dvě. Můžeme ale v grafu číslo 23 sledovat velké rozdíly mezi nejvyšší a nejnižší uvedenou hodnotou, který je 1. U žádné skupiny neklesla pracovní spokojenost pod středovou hodnotu 3,5. Můžeme z toho vyvodit, že všechny dotazované jsou spokojeny a nezáleží na stupni nejvyššího dosaženého vzdělání.

Nyní můžeme vidět sestupný výpis pracovní spokojenosti učitelek mateřských škole podle stupně vzdělání:

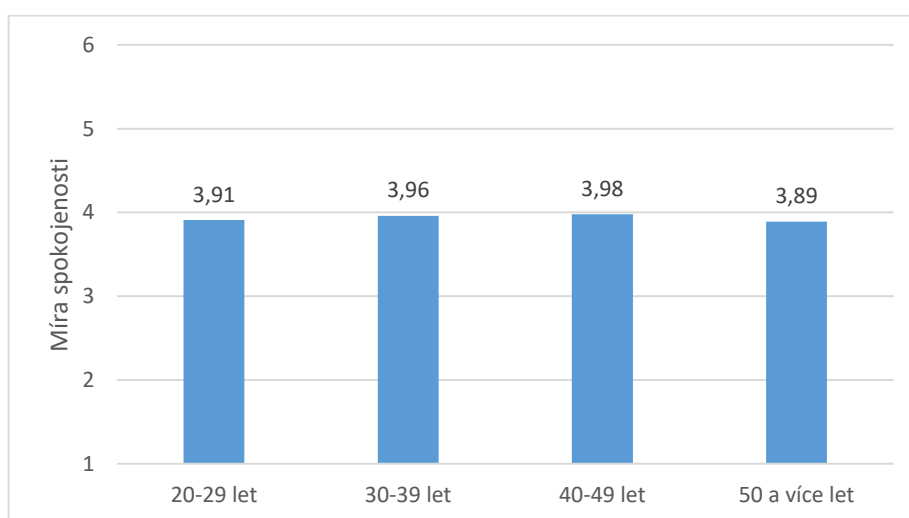
1. učitelky s ukončenou vyšší odbornou pedagogickou školou,
2. učitelky s ukončenou střední pedagogickou školou,
3. učitelky s ukončenou vysokou školou (Bc. i Mgr.).



Graf 23: Průměrná míra pracovní spokojenosti učitelek MŠ podle stupně vzdělání

#### 7.2.4 Výsledky dotazníku pracovní spokojenosti podle věkové kategorie respondentů

Graf 24 ukazuje průměrnou hodnotu pracovní spokojenosti učitelek mateřských škol dle věkové kategorie. Můžeme vidět, že ani u věku učitelek neexistují výrazné rozdíly v průměrné hodnotě odpovědí. Nejméně spokojenou skupinou se svou prací byla kategorie učitelek, které měly nad 50 let. Jejich průměrná hodnota byla 3,89. Nejspokojenější skupinou byly učitelky, které uváděly věk od 30 do 39 let. Jejich průměrná hodnota byla 3,98. Ale jak můžeme vidět, hodnoty všech skupin učitelek mateřských škol mírně překračuje středovou hodnotu (3,5). Z toho vyplývá, že jsou spíše spokojené než nespokojené.



Graf 24: Průměrná míra pracovní spokojenosti učitelek MŠ podle věkové kategorie

Závěrem je nutné dodat, že průměrné hodnoty u skoro všech grafů se držely při středové hodnotě 3,5. Učitelky jsou mírně spokojeny. U žádné skupiny není pracovní spokojenost nadprůměrná. Také se ani u jedné oblasti průměrné odpovědi zdaleka neblížili nejvyšší hodnotě 6. Ukazuje se ale, že žádná z učitelky nevykázala nespokojenost se svou prací.



## 8 DISKUZE

Cílem výzkumu bylo zjistit míru výskytu syndromu vyhoření a míru pracovní spokojenosti u učitelek mateřských škol. Z realizovaného dotazníkového šetření je zjevné a můžeme říct, že syndrom vyhoření nikdo z našeho vzorku respondentů nepocítuje. Když porovnáme naše výsledky s výsledky podobného výzkumu syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol od Smetáčkové (2018), můžeme si všimnout, že u jejího vzorku učitelky pocítují spíše mírné příznaky syndromu vyhoření a závažné příznaky syndromu vyhoření jsou jen u malého procenta respondentů. Z výsledků měření míry výskytu syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol podle demografických údajů je možné vyloučit, že by měl věk, stupeň vzdělání nebo délka praxe respondentů vliv na pocítování vyhoření. Je ale nutné brát v potaz, do jaké míry učitelky uváděly pravdivé tvrzení. Dalo by se předpokládat, že učitelky vyššího věku budou vykazovat větší pocit syndromu vyhoření než učitelky mladší. Můžeme si však všimnout, že nižší výsledky při zjišťování míry výskytu syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol podle věku, se objevují spíše u učitelek, jejíž věk je v rozhraní od 20 do 29 let. Můžeme konstatovat tím, že učitelky nemají ještě tolik zkušeností ve své profesi, a proto jsou více vystavovány stresu než učitelky ve vyšší věkové kategorii. Pokud se podíváme na výsledky podobného výzkumu od Smetáčkové (2018), můžeme si všimnout, že syndrom vyhoření naopak nejvíce pocítují učitelky ve věku od 50 do 59 let.

Z výsledků dotazníkového šetření míry výskytu syndromu vyhoření podle rovin vyhoření je zřejmé, že nejnižší hodnoty se ukazují v oblastech tělesná a citová rovina. Tyto výsledky nejsou překvapující, protože podle odborníků jsou právě tyto dvě roviny uváděny jako nejvíce rizikové. Z výsledků můžeme vidět, že nejvíce se podílí na pocítování syndromu vyhoření v citové rovině nedostatek ocenění a uznání, ale také malá radost z práce. V rovině tělesné jsou učitelky nejčastěji fyzicky unavené z práce a trpí bolestmi hlavy.

Podle výpovědí učitelek mateřských škol, které zanechaly v poznámkách dotazníku jsou nejčastější rizikové faktory při pocítování syndromu vyhoření hlavně problémové vztahy mezi kolegyněmi. Jedná učitelka uvedla i posměšné vyjadřování starší kolegyně za práci navíc, která byla podle starší kolegyně zbytečná. To vedlo poté učitelku ke stresu, protože její práce navíc a úsilí bylo neocenoeno. Také jako další rizikové faktory uváděly špatný přístup ředitele, který učitelkám dává nadměrné množství práce a úkolů, které jsou nesplnitelné a učitelky se potom cítí fyzicky unavené. Z toho můžeme soudit, že nejvíce příčin pocítování syndromu vyhoření vychází ze vztahů s kolegyněmi a nadřízenými.

Nyní se přesuneme k výsledkům druhého dotazníku, jehož cílem bylo zjistit míru pracovní spokojenosti učitelek mateřských škol. Z výsledků dotazníkového šetření můžeme vidět, že jsou učitelky mateřských škol pracovně spokojené. Avšak jsou oblasti, u kterých se projevila u našeho vzorku respondentů nespokojenost. Je to hlavně nespokojenost s vedením resortu školství, dále postavením učitelů ve společnosti. Celkově učitelé mateřských škol nemají ve společnosti takové uznání jako je to u jiných učitelů. Dále nespokojenost vykazují s chováním dnešních dětí, které potom ovlivňuje i jejich pracovní spokojenost. Uvádějí také nespokojenost s prací České školní inspekce. Tuto nespokojenost, která se poté odráží i v pracovní spokojenosti, uváděla i jedna učitelka v poznámkách dotazníků, která poté také uvedla, že ředitel učitelé před Českou školní inspekcí nechrání. Také jsou nespokojeny s metodickou podporou ve školství, se spoluprací s pedagogicko-psychologickými poradnami, ale také s nepřipraveností dětí vstupujících do mateřské školy. To vše vede učitelky našeho výzkumu k pracovní nespokojenosti. Podle podobného výzkumu pracovní spokojenosti učitelek mateřských škol od Smetáčkové (2018) můžeme konstatovat, že náš vzorek respondentů je pracovně více nespokojen než její. Z jejích výsledků je zřejmé, že jsou učitelky spíše spokojené než nespokojené a výraznou nespokojenost projevují jen ve dvou oblastech, a to s prestiží učitelství a s vedením resortu školství. V závěru posouzení pracovní spokojenosti u učitelek mateřských škol můžeme usoudit, že pracovní spokojenost se neodvíjí podle demografických údajů respondentů, tedy věku, stupně vzdělání a délky praxe učitelek. Rozdíly ve výsledcích jednotlivých souborů učitelek jsou jen nepatrné.

V konečném závěru můžeme říct, že náš vzorek respondentů nepociťuje syndrom vyhoření, což je velmi pozitivní. Také můžeme říct, že jsou učitelky mateřských škol spíše spokojené než nespokojené ve své práci. Tento výsledek pokládáme také jako pozitivní. Nic se ale nemění na tom, že by učitelky mateřských škol, měly této problematice věnovat nemalou pozornost a udržovat své duševní zdraví v kondici, k čemuž jim může napomocť duševní hygiena. Každá učitelka mateřské školy by měla mít své rituály, které bude využívat jako techniku duševní hygieny, při které může relaxovat a odpočívat.

Dále bych učitelkám mateřských škol doporučila, aby se více zajímaly o svůj obor a vystupovaly před veřejností sebevědoměji a jako odbornice ve svém oboru a nebály se to dávat najevo. Protože i sám náš vzorek uváděl, že je nespokojen s postavením učitelů ve společnosti. Proto by bylo dobré, aby si učitelky rozšiřovaly své znalosti a vědomosti a nebály se o tom konstatovat před rodiči dětí a svou práci by si měly umět obhájit.

Pokud učitelky mateřských škol na sobě pocít'ují syndrom vyhoření nebo jeho samotné příznaky, měly by co nejdříve vyhledat odbornou pomoc, která může vyloučit, že se opravdu jedná o syndrom vyhoření. Pokud se, ale tento problém objeví, je důležité ho co nejdříve řešit a nejlépe změnit i zaměstnání a po nějaké době se do něj vrátit v plné síle, jak psychické, tak fyzické.

## ZÁVĚR

Téma této diplomové práce mohlo obohatit čtenáře v problematice syndromu vyhoření učitelů mateřských škol. Výzkumů a odborných textů je k tomuto pojmu mnoho, avšak v průběhu psaní jsem zjišťovala, že o syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol je toho velmi málo. Tématem této diplomové práce bylo dáno do povědomí čtenářů problematika syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol.

Cílem teoretické části bylo vymezit teoretická východiska v oblasti syndromu vyhoření učitelů mateřských škol a pracovní spokojenosti učitelů mateřských škol. Tyto cíle shledávám ve své práci jako splněné. Hlavní cíle praktické části byly zjistit jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol a zjistit jaká je míra spokojenosti u učitelů mateřských škol. Ačkoliv tohle naplnění cílů praktické části bylo těžší a vedla k němu dlouhá cesta, myslím si, že jsem cíle splnila.

Ve výzkumné části diplomové práce byl realizován výzkum prostřednictvím dvou dotazníků, první se věnoval syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol a druhý se věnoval pracovní spokojenosti učitelů mateřských škol. Výzkumný vzorek tvořilo 173 učitelů mateřských škol, které byly požádány o vyplnění dotazníku prostřednictvím sociální stránky. Všechna výsledná data byla přepsána do programu MS Office Excel, ve kterém s nimi bylo následně pracováno a vzešly zde i konečné výsledky výzkumné části.

Jednotlivé výsledky nám odhalily, že žádná z učitelů mateřských škol nepocítuje u sebe syndrom vyhoření. Můžeme tedy konstatovat, že věk, stupeň vzdělání ani délka praxe neovlivňují vznik syndromu vyhoření. Nemůžu bohužel porovnat podle pohlaví, protože dotazník vyplnily jen ženy, přesto že byly osloveni i muži. Je však zřejmé, že v komunitě učitelů mateřských škol jsou muži vzácní.

Výsledky výzkumu můžou vnést alespoň do užšího kruhu společnosti povědomí o syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol. Mám totiž pocit, že si společnost myslí, že učitelky si v mateřských školách jen hrají s dětmi, a proto nemůžou vykazovat známky syndromu vyhoření. Ale naopak profese učitelky mateřské školy je zařazována do pomáhajících profesí a tyto skupiny jsou jedny z nejrizikovějších, které trpí velkým výskytem syndromu vyhoření u osob.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Akhtar, M. (2015). *Pozitivní psychologii proti depresi*. Praha: Grada.
2. Ayers, S., & De Visser, R. (2015). *Psychologie v medicíně*. Praha: Grada Publishing.
3. Bednář, V. (2013). *Sociální vztahy v organizaci a jejich management*. Praha: Grada.
4. Blažek, L. (2014). *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování* (2., rozš. vyd.). Praha: Grada.
5. Dubois, A. L., & Mistretta, M. A. (2019). *Overcoming Burnout and Compassion Fatigue in Schools: A Guide for Counselors, Administrators, and Educators*. New York: Routledge.
6. Fischerová-Katzerová, V., & Češková-Lukášová, D. (2007). *Grafologie pro personalisty a manažery*. Praha: Grada.
7. Freudenberger, H. (1974). *Staff Burn-Out*. *Journal of Social Issues*, 30(1), 150-165.
8. Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
9. Grofová, K., & Černý, V. (2015). *Relaxační techniky pro tělo, dech a mysl: návrat k přirozenému uvolnění*. Brno: Edika.
10. Hennig, C., & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál.
11. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
12. Izdenczyová, N. (2012). Burnout syndróm a subjektívna pohoda učiteľov. *e-Pedagogium*, 12(1), 46-60. doi: 10.5507/epd.2012.005.
13. Knoblauch, J., & Wöltje, H. (2006). *Time management: jak lépe plánovat a řídit svůj čas*. Praha: Grada.
14. Krninský, L. (2012). Pracovní zátěž a stres v povolání učitele (přehledová studie). *e-Pedagogium*, 12(1), 82-108. doi: 10.5507/epd.2012.007.
15. Křeménková, L. (2010). *Pracovní spokojenost učitelů a související determinanty*. (Diplomová práce). Dostupné z <https://theses.cz/id/wgq4mb/?lang=en>.

16. Křeménková, L., & Novotný, S. (2010). Profil motivační struktury učitele. *Researchgate*. Dotupné z [https://www.researchgate.net/publication/215826371\\_Profil\\_motivacni\\_struktury\\_ucitele](https://www.researchgate.net/publication/215826371_Profil_motivacni_struktury_ucitele).
17. Larrivee, B. (2012). *Cultivating teacher renewal: Guarding against stress and burnout*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
18. Loja, R. (2019). *Emoce pod kontrolou: 5 kroků ke zvládnutí emocí*. Praha: Grada.
19. Maroon, I. (2012). *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál.
20. Mühlfeit, J., & Costi, M. (2017). *Pozitivní leader: jak energie a štěstí pohánějí špičkové týmy na cestě k úspěchu*. Brno: Management Press.
21. Nešpor, K. (2015). *Duševní pružnost v každodenním životě*. Praha: Portál.
22. Newport, C. (2018). *Tak dobrí, že vás nepřehlédnou: vášně je na nic, práci snů získáte díky dovednostem*. V Brně: Jan Melvil Publishing.
23. Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
24. Petlák, E., & Baranovská, A. (2016). *Stres v práci učitelů a syndróm vyhořenia*. Bratislava: Wolters Kluwer.
25. Plamínek, J. (2015). *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali* (3., rozšířené vydání). Praha: Grada Publishing.
26. Poschkamp, T. (2013). *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika.
27. Prieß, M. (2015). *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada.
28. Ptáček, R., & Bartůněk, P. (2011). *Etika a komunikace v medicíně*. Praha: Grada.
29. Pugnerová, M. (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada.
30. Schaufeli, W. B. (2018). *Professional Burnout: Recent Developments In Theory And Research*. New York: Routledge.
31. Slezáčková, A., & Škrabská, S. (2013). Vztah silných stránek charakteru s životní a pracovní spokojeností učitelů a studentů pedagogiky. *Klinická psychologie*. (1), 27-44.

32. Smetáčková, I. (2018). *Zpráva z dotazníkového šetření „Syndrom vyhoření mezi učitelkami a učiteli mateřských škol“*. Karlova univerzita.
33. Smetáčková, I., Vondrová, E., & Topková, P. (2017). Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *e-Pedagogium*, 17(1), 59-75. doi: 10.5507/epd.2017.006.
34. Švamberg Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada.
35. Toman, I. (c2010). *Motivace zvenčí je jako smrad*. Praha: Taxus International.
36. Urban, J. (2013). *Řízení lidí v organizaci: personální rozměr managementu* (2., rozš. vyd). Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
37. Urban, J. (2012). *10 kroků k vyššímu výkonu pracovníků: jak snadno a účinně předcházet nedostatkům v práci*. Praha: Grada.
38. Urban, J. (2017). *Motivace a odměňování pracovníků: co musíte vědět, abyste ze svých spolupracovníků dostali to nejlepší*. Praha: Grada.
39. Urbánek, P., Votočková, M., & Wernerová, J. (2011). K metodologii zjišťování podmínek práce učitele. In *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (pp. 405-409). Masaryk University Press. <https://doi.org/10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-80>
40. Urbanovská, E. (2011). Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. *Škola a zdraví*. (21).
41. Urbanovská, E., & Kusák, E. (2009). Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *e-Pedagogium*, 9(4), 108-121.
42. Večerník, J. (Ed.). (2016). *Práce, hodnoty, blahobyť: české reálie v evropském kontextu*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
43. Venglářová, M. (2011). *Sestry v nouzi: syndrom vyhoření, mobbing, bossing*. Praha: Grada.
44. Vránová, Š., & Kubík, J. (2014). *Motivace učitelů – vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců v neřídících pozicích*. Žilina: Georg.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

atd. a tak dále

apod. a tak podobně

Bc. bakalář

Mgr. magistr

MŠ mateřská škola

např. například

resp. respektive

SŠ střední škola

tzv. tak zvaně

VŠ vysoká škola

VOŠ vyšší odborná škola



**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Věkové zastoupení učitelek mateřských škol.....	45
Graf 2: Zastoupení učitelek mateřských škol podle stupně vzdělání.....	46
Graf 3: Zastoupení učitelek mateřských škol podle délky praxe.....	47
Graf 4: Průměrná míra výskytu syndromu vyhoření ve všech oblastech .....	52
Graf 5: Průměrná míra výskytu syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách .....	53
Graf 6: Průměrná míra výskytu syndromu vyhoření podle stupně vzdělání v jednotlivých rovinách .....	55
Graf 7: Průměrná míra výskytu syndromu vyhoření podle délky praxe v jednotlivých rovinách.....	58
Graf 8: Průměrná míra výskytu syndromu vyhoření podle věku v jednotlivých rovinách.....	61
Graf 9: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v kognitivní rovině podle věku .....	62
Graf 10: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v kognitivní rovině podle stupně vzdělání .....	64
Graf 11: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v kognitivní rovině podle délky praxe .....	65
Graf 12: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v citové rovině podle věku .....	66
Graf 13: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v citové rovině podle stupně vzdělání .....	67
Graf 14: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v citové rovině podle délky praxe .....	68
Graf 15: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v tělesné rovině podle věku.....	70
Graf 16: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v tělesné rovině podle stupně vzdělání .....	71
Graf 17: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v tělesné rovině podle délky praxe....	72
Graf 18: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v sociální rovině podle věku .....	73
Graf 19: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v sociální rovině podle stupně vzdělání .....	74
Graf 20: Rizikové oblasti syndromu vyhoření v sociální rovině podle délky praxe ..	75
Graf 21: Průměrná míra spokojenosti učitelek MŠ ve všech oblastech pracovní spokojenosti.....	77
Graf 22: Průměrná míra pracovní spokojenosti učitelek MŠ podle délky praxe.....	78
Graf 23: Průměrná míra pracovní spokojenosti učitelek MŠ podle stupně vzdělání..	79

---

Graf 24: Průměrná míra pracovní spokojenosti učitelek MŠ podle věkové kategorie  
.....79

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Dotazník.....	92
--------------------------	----

## PŘÍLOHA I: DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

rádi bychom Vás oslovili s prosbou o vyplnění dotazníku, který bude sloužit jako nástroj pro výzkum na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

V tomto dotazníku se Vás budeme nejprve ptát na pracovní spokojenost a poté na případné příznaky syndromu vyhoření. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze jako podklad ke zpracování výzkumu a zabere Vám nejvýše 10 minut.

Děkujeme Vám za čas, který jste nám věnovali.

Jste:

- žena
- muž

Váš stupeň vzdělání je:

- střední pedagogické s maturitou
- vyšší odborné pedagogické
- vysokoškolské pedagogické (bakalářské)
- vysokoškolské pedagogické (magisterské)

Vaše délka praxe je:

- do 5 let
- 5-10 let
- 11-20 let
- 21-30 let
- 30 a více let

Váš věk je:

- 20-29 let
- 30-39 let
- 40-49 let
- 50 a více let

## Pracovní spokojenost u učitelů/lek mateřských škol

(Smetáčková, 2018)

Tato část dotazníku se váže ke spokojenosti s Vaší prací. Poprosíme Vás, abyste u každého tvrzení zaznačili vždy jednu odpověď na šestibodové stupnici. Tato stupnice zaznamenává, jak moc souhlasíte nebo nesouhlasíte s jednotlivými tvrzeními. 1 znamená, že rozhodně nesouhlasíte a 6 znamená, že rozhodně souhlasíte.

<b>Míra pracovní spokojenosti</b>		<b>rozhodně nesouhlasím</b>	<b>nesouhlasím</b>	<b>spíše nesouhlasím</b>	<b>spíše souhlasím</b>	<b>souhlasím</b>	<b>rozhodně souhlasím</b>
1.	Jsem spokojen/a s postavením učitelů/ek ve společnosti.	1	2	3	4	5	6
2.	Jsem spokojen/a s vedením resortu školství.	1	2	3	4	5	6
3.	Jsem spokojen/a s ČŠI a dalšími institucemi.	1	2	3	4	5	6
4.	Jsem spokojen/a s výši mého finančního ohodnocení.	1	2	3	4	5	6
5.	Jsem spokojen/a s chováním dnešních dětí.	1	2	3	4	5	6
6.	Jsem spokojen/a s metodickou podporou ve školství.	1	2	3	4	5	6
7.	Jsem spokojen/a s prací PPP a SPC	1	2	3	4	5	6
8.	Jsem spokojen/a se spoluprací rodičů dětí.	1	2	3	4	5	6
9.	Jsem spokojen/a se schopnostmi dětí.	1	2	3	4	5	6
10.	Jsem spokojen/a se spoluprací se základními školami.	1	2	3	4	5	6

11.	Jsem spokojen/a s technickým vybavením školy.	1	2	3	4	5	6
12.	Jsem spokojen/a s vedením ředitele/ky MŠ, ve které pracuji.	1	2	3	4	5	6
13.	Jsem spokojen/a s Rámcovými vzdělávacími programy a dalšími kurikuly.	1	2	3	4	5	6
14.	Jsem spokojen/a s učebními materiály a pomůckami MŠ, ve které pracuji.	1	2	3	4	5	6
15.	Jsem spokojen/a s možnostmi dalšího vzdělávání učitelů.	1	2	3	4	5	6
16.	Jsem spokojen/a se vztahy s kolegy/němi v MŠ, ve které pracuji.	1	2	3	4	5	6
17.	Jsem spokojen/a odborností dalších učitelů/ek v MŠ, ve které pracuji.	1	2	3	4	5	6
18.	Jsem spokojen/a se svou přípravou na SŠ nebo VŠ.	1	2	3	4	5	6
19.	Jsem spokojen/a s prací, kterou odvádím.	1	2	3	4	5	6
20.	Jsem spokojen/a s možností platového růstu.	1	2	3	4	5	6
21.	Jsem spokojen/a s komunikací mezi pracovníky MŠ, ve které pracuji.	1	2	3	4	5	6
22.	Jsem spokojen/a s množstvím pracovních úkolů, které dostávám.	1	2	3	4	5	6
23.	Jsem spokojen/a s připraveností dětí, které vstupují do MŠ, ve které pracuji.	1	2	3	4	5	6

## Syndrom vyhoření u učitelů/lek mateřských škol

(Hennig & Keller, 1996)

Poslední část tohoto dotazníku se váže k projevům syndromu vyhoření. Poprosíme Vás, abyste opět zaznačili u každého tvrzení vždy jednu opověď na pětibodové stupnici, která ukazuje četnost, jak často se u Vás tyto příznaky objevují. 1 znamená vždy a 5 nikdy.

<b>Projevy syndromu vyhoření</b>		<b>vždy</b>	<b>často</b>	<b>někdy</b>	<b>zřídka</b>	<b>nikdy</b>
1.	Obtížně se soustřeďuji.	1	2	3	4	5
2.	Nedokážu se radovat ze své práce.	1	2	3	4	5
3.	Připadám si fyzicky „vyždímaný/ná“.	1	2	3	4	5
4.	Nemám chuť pomáhat problémovým dětem.	1	2	3	4	5
5.	Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.	1	2	3	4	5
6.	Jsem sklíčený/á.	1	2	3	4	5
7.	Jsem náchylný/á k nemocem.	1	2	3	4	5
8.	Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.	1	2	3	4	5
9.	Vyjadřuji se posměšně o rodičích dětí i o dětech.	1	2	3	4	5
10.	V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný/á.	1	2	3	4	5
11.	Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.	1	2	3	4	5
12.	Frustrace ze školní práce narušuje mé soukromé vztahy.	1	2	3	4	5
13.	Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.	1	2	3	4	5
14.	Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní.	1	2	3	4	5
15.	Jsem napjatý/á.	1	2	3	4	5

16.	Vzdělávací obsah omezují na pouhé zprostředkování informací dětem.	1	2	3	4	5
17.	Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání.	1	2	3	4	5
18.	Trpím nedostatkem uznání a ocenění.	1	2	3	4	5
19.	Trápí mě poruchy spánku.	1	2	3	4	5
20.	Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.	1	2	3	4	5
21.	Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.	1	2	3	4	5
22.	Cítím se ustrašený/á.	1	2	3	4	5
23.	Trpím bolestmi hlavy.	1	2	3	4	5
24.	Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům s dětmi.	1	2	3	4	5

Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku.

Případné poznámky pište prosím níže:

--