

# **Prevence vzniku syndromu vyhoření u pedagogů v předškolním vzdělávání prostřednictvím supervize**

Bc. Denisa Jonášová

---

Diplomová práce  
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Denisa Jonášová**

Osobní číslo: **H150444**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Prevence vzniku syndromu vyhoření u pedagogů v předškolním vzdělávání prostřednictvím supervize**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti problematiky supervize, syndromu vyhoření a pedagogů v předškolním vzdělávání.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BÄRTLOVÁ, Eva.** Supervize v sociální práci. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2007. ISBN 978-80-7044-952-3.

**HAGEMANN, Wolfgang.** Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2012. ISBN 978-80-7414-364-9.

**HAVRDOVÁ, Zuzana.** Kultura organizace a supervize ve vzájemném působení. 1. vyd. Praha: FHS UK, 2011. ISBN 978-80-87398-14-2.

**JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ.** Syndrom vyhoření. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-74-1.

**MICHKOVÁ, Adéla.** Supervize. 1.vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2008. ISBN 978-80-7394-145-1.

Vedoucí diplomové práce:

**doc. PhDr. Lenka Haburajová Ilavská, PhD.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**22. listopadu 2017**

Termín odevzdání diplomové práce:

**20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2017



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## 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 12. 4. 2018

Bc. Denisa Jourdová

<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;

<sup>2)</sup> Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků 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 nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracovního místa vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, 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, ušije-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 užit 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 přihlídá k větší výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá supervizí jakožto preventivním prostředkem proti vzniku syndromu vyhoření u pedagogů v předškolním vzdělávání. Zjišťuje, jakým způsobem předškolní pedagogové supervizi hodnotí. Teoretická část pojednává o roli předškolního pedagoga, náročnosti povolání, profesionálních kompetencích a další vzdělávání předškolních pedagogů. Následně se věnuje syndromu vyhoření od jeho vzniku až po prevenci. V poslední kapitole se zaměřuje na supervizi, její cíle, druhy a formy, ale i na její aktéry. Praktická část je tvořena realizovaným výzkumným šetřením zaměřeným na prevenci vzniku syndromu vyhoření u předškolních pedagogů ve Zlínském a Jihomoravském kraji prostřednictvím supervize. Výstupem práce je analýza získaných dat a interpretace výsledků.

Klíčová slova: prevence - předškolní pedagog - supervize - syndrom vyhoření - vzdělávání

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the supervision as a preventive means against burnout syndrome by preschool teachers. It finds how preschool teachers evaluate the supervision. The theoretical part deals with the role of preschool pedagogue, demanding of the profession, professional competencies and further education of preschool teachers. It then deals with the burnout syndrome from its inception to prevention. The last chapter focuses on a supervision, its aims, types and forms, but also on its participants. The practical part of the diploma thesis consists of a research conducted to prevent the burnout syndrome by preschool teachers in Zlín and South Moravian regions through supervision. The output of the thesis is analysis of acquired data and the interpretation of results.

Keywords: prevention - preschool teacher - supervision - burnout syndrome - education

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí této práce doc. PhDr. Lence Haburajové Ilavské, PhD., za pomoc, rady a odborné vedení mé diplomové práce.

Ráda bych poděkovala také své rodině a přátelům za jejich podporu, trpělivost a pomoc, kterou mi po dobu studia poskytovali.

## **Motto:**

*„V životě můžete dosáhnout čehokoliv, máte-li odvahu o tom snít, inteligenci vytvořit plán a vůli dotáhnout ten plán do konce.“*

Sidney A. Friedman

## **Prohlášení:**

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné. Prohlašuji také, že jsem práci vypracovala samostatně a použitou literaturu a informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOG JAKO POVOLÁNÍ</b> .....	<b>13</b>
1.1 VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	14
1.2 NÁROČNOST POVOLÁNÍ PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA .....	17
1.3 PROFESIONÁLNÍ KOMPETENCE PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA .....	19
1.4 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ .....	22
<b>2 SYNDROM VYHOŘENÍ</b> .....	<b>25</b>
2.1 LIDÉ OHROŽENI SYNDROMEM VYHOŘENÍ.....	26
2.2 PŘÍČINY VZNIKU SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	27
2.3 ETAPY SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	29
2.4 PŘÍZNAKY A PROJEVY SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	31
2.5 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	33
<b>3 SUPERVIZE</b> .....	<b>35</b>
3.1 HISTORIE SUPERVIZE .....	36
3.2 FUNKCE A CÍLE SUPERVIZE .....	38
3.3 DRUHY A MODEL Y SUPERVIZE .....	40
3.4 AKTÉŘI SUPERVIZE .....	43
3.4.1 Vzdělání supervizora.....	45
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>46</b>
<b>4 DESING VÝZKUMU</b> .....	<b>47</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU .....	47
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	48
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	49
4.4 METODA SBĚRU DAT .....	49
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	50
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>51</b>
5.1 POPIS ZÍSKANÝCH DAT.....	51
5.2 VERIFIKACE HYPOTÉZ.....	67
5.3 SHRUTÍ VÝZKUMU .....	71
5.4 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	74
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>77</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>79</b>



<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>83</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>84</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>85</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>86</b>

## ÚVOD

Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základní školy. Podporuje rozvoj osobnosti dítěte, podílí se na jeho citovém, rozumovém a tělesném rozvoji. Zároveň si zde děti za pomoci pedagogů osvojují základní pravidla chování, základní životní hodnoty a učí se mezilidským vztahům. Nástup do mateřské školy představuje pro dítě významný milník, a proto by je na této etapě měli provázet psychicky vyrovnaní pedagogové. Syndrom vyhoření ohrožuje pedagogické pracovníky v současné době více, než kdy dříve. Pedagogičtí pracovníci musí pro výkon své činnosti získat kvalifikaci různého stupně, doplněnou o další vzdělávání, které bývá nejčastěji zaměřeno na kreativní techniky a jiné dovednosti se zaměřením na děti. Většinová skladba okruhů DVPP je zaměřena na práci právě s dětmi, dále pak s ohledem na získání řídicích dovedností (ředitelka, zástupkyně, vedoucí učitelka) a nejmenší část je věnována vzdělávacím aktivitám, které míří k podpoře pedagoga ve smyslu reflexe, komunikace a psychické stability. V posledních letech je na pedagogy vytvářen stále větší tlak jak z řad nadřízených (doplnění a rozšíření vzdělávání), tak i z řad rodičů, kteří mají určité představy o předškolním vzdělávání svých dětí a zejména skladba dětí, které nastupují do mateřských škol je velice různorodá. Děti přicházejí z různých kulturních, etnických a sociálních rodin. Práce s dětmi v aktuálním školním prostředí je velice náročná. Ustát tlak okolí a sesynchronizovat třídu podle určitého plánu MŠ představuje určitou psychickou náročnost a proto jsou předškolní pedagogové ve zvýšené míře ohroženi syndromem vyhoření, proti kterému by měli nějakým způsobem bojovat. Supervize může takovýto nástroj představovat.

Téma Prevence vzniku syndromu vyhoření u předškolních pedagogů prostřednictvím supervize jsem si zvolila pro jeho aktuálnost, osobní zainteresovanost a také proto, že si myslím, že je nutné, aby se supervize v předškolním vzdělávání využívala častěji právě jako prevence syndromu vyhoření.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se v první kapitole věnuje vymezení pojmu předškolní pedagog, následně definuje profesionální kompetence předškolního pedagoga. Dále se zabývá náročností povolání a významem předškolního vzdělávání. Druhá kapitola pojednává o syndromu vyhoření, lidech, kteří jsou tímto syndromem ohroženi, příčinami vzniku, fázemi, projevy a rovněž prevencí. Třetí kapitola hovoří o supervizi, jejích cílech, funkcích a též definuje osobnost supervizora.

Praktická část se zabývá kvantitativním výzkumným šetřením prostřednictvím dotazníkové metody. Údaje v dotazníku jsou vypracovány tak, aby se shodovaly s výzkumným cílem a výzkumnými otázkami. Cílem této práce je zjistit, jestli předškolní pedagogové považují supervizi za účinný prostředek proti syndromu vyhoření. Dílčími cíli se práce snaží zjistit, jak předškolní pedagogové hodnotí supervizi z jejich osobního pohledu. Následně stanovit nejčastější rizika vzniku syndromu vyhoření z jejich pohledu a zjistit, jakým způsobem předškolní pedagogové proti syndromu vyhoření bojují. Výzkumným problémem je zjistit názor předškolních pedagogů na smysl supervize jako prostředku prevence proti vzniku syndromu vyhoření. Naším výzkumným vzorkem jsou předškolní pedagogové ve Zlínském a Jihomoravském kraji.

Supervize představuje široké a obsáhlé téma, kterému věnuje řada autorů značnou pozornost. V rámci České republiky můžeme zmínit například Havrdovou, Matouška, Bašteckou či Bártlovou. Ze zahraničních autorů můžeme jmenovat například Hawkinse. Tato práce má objasnit, jak předškolní pedagogové supervizi vnímají, jak si uvědomují ohroženost syndromem vyhoření a jak proti němu bojují.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOG JAKO POVOLÁNÍ

Pedagogika představuje v současnosti rozsáhlý vědní obor. Jedná se o vědu, která v sobě spojuje množství disciplín. Předškolní pedagogika je jednou z nich. Pedagogika jako věda musí reflektovat procesy- aspekty vědy, předškolní pedagogiku nevyjímaje. Ta však není vždy schopna dát jasné odpovědi, zejména na otázky týkající se její teorie a výzkumného zázemí. V předškolní pedagogice je zřetelné rozlišení na teoretickou a praktickou složku. Jedná se o teorii jako vědecko - výzkumný podklad a praxi zahrnující všechny edukační činnosti, metodiku jednotlivých aplikovaných edukačních postupů. Příklady dobré praxe neboli zkušenosti s tím, co je pro děti předškolního věku dobré či známé, dominují nad tím, co je i výzkumně ověřeno. Předškolní pedagogika objasňuje, analyzuje a vyhodnocuje vše, co má spojitost s výchovou a vzděláváním, jako procesů, které podporují rozvoj dítěte před vstupem do základní školy. Jedná se zejména o specifika těchto procesů, ve vztahu k dítěti předškolního věku v předškolních zařízeních, ale i v rodině. Obecně lze říci, že předškolní pedagogika jako věda, se zabývá předškolním vzděláváním a předškolní výchovou. (Majerčíková, Kasáčová, Kočvařová, 2015, s. 8-10)

Kotásek (in Weigerová et al., 2015, s. 12) uvádí, že již před 14 lety experti z OECD vyslovili ve zprávě o stavu předškolní výchovy požadavek na vzdělanost předškolních pedagogů v terciární sféře. Taktéž i Národní program rozvoje vzdělávání doporučuje, aby se potlačilo vzdělávání předškolních pedagogů přes střední pedagogické školy, popř. byly úplně zrušeny.

Stále se měnící prostředí mateřské školy klade přirozeně na pedagoga této instituce jiné nároky. Jednou ze strastí současnosti je ne příliš oceňované postavení učitele ve společnosti, jeho finanční ohodnocení a profesionalita. Ústředním termínem v oblasti profesionalizace učitelství je pojem profese. Laik by mohl učitelství zařadit do kterékoliv kategorie z triády pojmů: práce – povolání – profese. A to proto, že se vyznačuje prací, vyžaduje určitý typ předpokladů pro výkon a altruismus, jež mu dává punc poslání a také jej nemůže vykonávat laik, a tudíž je pedagog nutně profesionálem. Avšak učitelství v dnešní době reprezentuje spíše status nějaké poloprofese. To znamená, že ještě nesplňuje veškeré podmínky profese, ale zdárně k jejich naplnění směřuje. (Weigerová et al., 2015, s. 12)

Interakce učitel - dítě představuje důležitý prostředek ovlivňující pedagogovo pojetí jeho profese. Společnost vnímá roli předškolního pedagoga často jako „lepší variantu hlídání dětí“ ve věku, než „půjdou do školy“. Pojetí mateřské školy, a tím i pojetí předškolního pedagoga společností odpovídá i fakt, že ji označují jako „školku“ a pedagožku jako „tetu“. Pojem škola bývá spjat s povinným vzděláváním dítěte, i když k jeho rozvoji a vzdělávání dochází dle určeného vzdělávacího programu již v mateřské škole. (Weigerová et al., 2005, s. 21)

Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v § 2 a § 6 vymezuje předškolního pedagoga jako pedagogického pracovníka, který vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou či přímou pedagogicko-psychologickou činnost svým přímým působením na vzdělávané. Pedagogický pracovník musí být zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy či zaměstnancem státu. Za pedagogického pracovníka se také považuje zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízení sociálních služeb. Zákon dále vymezuje, za jakých podmínek získává předškolní pedagog svou odbornou kvalifikaci.

Odbornou kvalifikaci lze získat splněním některého níže uvedeného typu vzdělání:

1. Vysokoškolské vzdělání získané studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na pedagogiku předškolního věku.
2. Vyšší odborné vzdělání získané ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru zaměřeném na přípravu pedagogů předškolního vzdělávání.
3. Střední vzdělání s maturitní zkouškou získané ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání.

Pedagog, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě či mateřské škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává svou kvalifikaci vzděláním v oblasti pedagogických věd, se zaměřením na speciální pedagogiku.

## 1.1 Význam předškolního vzdělávání

Předškolní období je ohraničeno věkovou hranicí od 3 do 6 – 7 let. Ukončení této fáze není určeno pouze fyzickým věkem, ale zejména sociálně, nástupem do základní školy.

Předškolní věk je typický stabilizací vlastní pozice ve světě a **diferenciací vztahu ke světu**. Předškolní věk je rovněž označován jako období iniciativy, dítě má nutkavý pocit něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tím své kvality. Také v sociální oblasti dochází k postupné diferenciaci. Zde je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Toto období je všeobecně vnímáno jako přípravná fáze na život ve společnosti. Dítě musí přijmout řád, který upravuje chování k různým lidem v různých situacích. Je nutno, aby se naučilo prosadit se, ale zároveň spolupracovat, to je podstatné zejména v rovnocenné vrstevnické skupině. Vývojově podmíněné změny se projevují ve hře, v této oblasti začíná podstatná sdílená aktivita, která žádá jednak sebeprosazení a zároveň přizpůsobení se ostatním, tj. prosociální chování. (Vágnerová, 2014, s. 177)

Prostřednictvím hry, řešením různých praktických úkolů, samostatného a tvořivého jednání, ale také respektem pravidel, nasloucháním ostatním a srozumitelným vyjadřováním, přispívá předškolní vzdělávání k plynulému přechodu k systematickému vzdělávání. Nejlepší způsob přípravy na školu je každodenní plynulá socializace dítěte v běžných situacích. Aby bylo dítě úspěšné, nejsou potřebné pouze poznatky a dovednosti, ale důležitá je především důvěra dítěte ve své schopni a síly. Z tohoto důvodu patří mezi primární kompetence mateřských škol sebejistota a zdravé sebevědomí dítěte při plnění adekvátních úkolů. (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 134) V rámci předškolního vzdělávání je dítě vnímáno jako aktivní subjekt, který se prosazuje v interakci s vrstevníky a dospělými. Proto by měl být ve vzdělávání kladen důraz zejména na přirozenost, spolehlivé a vyvážené naplňování potřeb ve všech oblastech osobnostního rozvoje. Povinností předškolního vzdělávání by mělo být respektování hodnoty osobně prožívané zkušenosti a poznání dítěte, jeho individuality a hranic jeho možností, rovněž těch jež jsou dány zdravotními či sociokulturními odlišnostmi. (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 138)

Již v předškolním věku je možné u dítěte odhalit specifické poruchy učení, vývojové poruchy či poruchy řeči. V tomto období se ustaluje charakter a pro dítě je velmi důležité, jaké vzory chování jsou nablízku. Dítě totiž kopíruje modely a vzorce chování, ale také názory svých vzorů. Výchova a vzdělávání dětí předškolního věku se uskutečňuje primárně v rodině a mateřská škola ji doplňuje. Proto tyto vzory představují především rodiče, a následně pedagogové. V současnosti, kdy pracují často oba rodiče a kdy je kladen důraz na všestranný rozvoj osobnosti dítěte, v závislosti na jeho individuálních zvláštěnostech, má svou nezastupitelnou roli ve výchově a vzdělávání dítěte stejně jako rodina, tak i mateřská

škola. V tomto směru se mateřská škola v posledních letech stále více přibližuje rodině. Dítě si tvoří ucelený názor a pohled na svět právě díky rozličným zdrojům informací. V některých případech a situacích mohou znalosti pedagogů přesahovat znalosti rodičů, a tím obohacují jak dítě, tak i rodiče, pokud je tomu nakloněn a vnímá roli pedagoga pozitivně. (Vágnerová, 2012, s. 223-226) Mateřská škola poskytuje vhodné podmínky pro naplňování nejrůznějších potřeb dětí. Socializace zde probíhá ve skupině vrstevníků, přičemž si dítě může vybrat partnera, který mu vyhovuje. Uvolňuje se vázanost na rodinu a postupně i vázanost na dospělé. Vztahy mezi vrstevníky bývají zpravidla symetrické, neboť děti téhož věku mívají podobné kompetence a obdobný sociální status. Na druhou stranu jim poskytují méně jistoty než dospělí. Vztahy a chování k vrstevníkům jsou ovlivněny zkušenostmi získané v rodině. Všeobecně je přijat fakt, že dítě, které se cítí bezpečně, má většinou pozitivní sociální očekávání. Naproti tomu negativní zkušenost dítěte vede k rozvoji nevhodného chování a nepříjemných vlastností. (Vágnerová, 2012, s. 231- 233)

Podle Matějčka (2004, s. 94- 97) lze rozdělit některé vlastnosti a sociální dovednosti předškoláků v interakci s vrstevníky do několika kategorií:

- **Soupeření** a sebeprosazování, v tomto období se dítě potřebuje předvést před kolektivem vrstevníků a tím posílit svou sebedůvěru.
- **Spolupráce**, součinnost a sdílení, u dětí se převážně objevují skupinové hry s danými pravidly.
- **Projevy solidarity**, opory a soucitu jedinci, který je nějakým způsobem znevýhodněn.
- **Zvládání konfliktů** s ohledem na záliby obou stran a ovládnutí agresivy, aby mohl vztah fungovat.
- **Zvládání pocitů lítosti a zklamání** v případě odmítnutí kolektivem.

Rámcový vzdělávací program (Smolíková, 2004, s. 8) hovoří o tom, že by se předškolní vzdělávání mělo nanejvýš přizpůsobovat vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí v této věkové skupině a dbát na to, aby byla taková vývojová specifika v plné míře při vzdělávání respektována. Mělo by proto nabízet pro děti prostředí podnětné, vstřícné, zajímavé a obsahově bohaté, v kterém se budou cítit bezpečně a



jistě, spokojeně a radostně, a které mu zajistí možnost se projevit, bavit a zaměstnávat přírodním dětským způsobem.

K tomu, aby prostředí dětem vyhovovalo po všech stránkách, je zapotřebí zajistit odborníky - předškolní pedagogy, kteří dětem takové prostředí vytvoří. Na základě všech dostupných aspektů lze pokládat předškolní vzdělávání za nenahraditelné pro celkový vývoj dítěte, které přesahuje edukační rámec.

## 1.2 Náročnost povolání předškolního pedagoga

Každé povolání má svá úskalí a je svým způsobem náročné, předškolní pedagogy nevyjímaje. Všeobecně se učitelská profese řadí mezi ty náročnější, pokud jde o pracovní zátěž. Mnoho laiků upozorňuje na „kratší“ pracovní dobu, na dva měsíce placeného volna, na druhou stranu konstatují, že by tuto práci dělat nemohli. Jeví se, že většinová veřejnost připouští, že je povolání pedagoga mimořádně náročné po psychické stránce a může mít nepříznivý dopad na zdravotní stav. Již od počátku minulého století u nás započalo sledování zdravotního stavu pedagogických pracovníků a postupně zájem o ně vzrostl.

Průcha (2002, s. 63) poukazuje na skutečnost, že ačkoliv se pedagogická teorie a výzkum zabývá pedagogickou profesí, zejména pak jejich přípravou, téměř vůbec se nezajímá o zdraví pedagogů, jejich spokojenost, rovněž o to jaké jsou stresové a jiné rizikové faktory jejich práce, jaká je odolnost k jejich zvládnutí atd. O tuto problematiku se zajímají spíše psychologové a lékaři.

Provazník a kol. (1985, s. 110-111) vymezují kritéria „duševně zdravé osobnosti pedagoga“. Dle těchto kritérií by neměl být pedagog asociální, lhostejný či bezohledný k ostatním lidem. Neměl by podléhat úzkosti, být posedlý jednotlivostmi a ulpívat na nich, ale měl by lidi, věci a události chápat v souvislostech. Pedagog by se měl ovládat a neměl by být podezíravý a podléhat svým vnitřním impulzům, stresu či frustracím. Životní styl by neměl budovat pouze jednostranně na profesionální rovině, ale různorodými aktivitami, zájmy atd. Většina z těchto kritérií je však stěží realizovatelná, zejména pak požadavek, má-li být osobnost pedagoga modelem duševního zdraví pro žáky, nestačí uplatňovat toto hledisko jen při výběru pedagoga, ale je důležité dbát na to, aby fyzické i duševní zdraví vydrželo pedagogům i v průběhu učitelského povolání.

Řehulka a Řehulková (1998, s. 100-103) posuzují výkon pedagogické profese na základě tělesné a psychické zátěže. Za zátěž je považován nesoulad mezi požadavky na pracovníka jeho možnostmi, to znamená mezi tím, čeho je vystaven, a jaké jsou jeho předpoklady tyto nároky zvládnout. Dle autorů je překvapivé, že samotní pedagogové nehodnotí svou profesi jako nadprůměrně **fyzicky zátěžovou**. Na druhou stranu mnoho pedagogů pociťuje po vyučování fyzickou únavu. Takzvanou nemoc z povolání představuje **hlasová zátěž**. Někteří pedagogové poškozují hlasivky nadměrným zvyšováním hlasu a nedodržováním hlasové hygieny (např. kouření). Všeobecně známé překřikování, které má žáky usměrňovat, nemá většinou ten správný efekt a u starších žáků působí spíše směšně. Určitý vliv představuje i špatná hlasová výchova pedagogů na školách, kromě učitelů zpěvu. Svými negativními důsledky je pro zdraví pedagogů významnější **psychická zátěž**. Zde autoři rozlišují 3 složky zátěže:

- **Senzorická zátěž** je v pedagogické praxi značná, poněvadž pedagogové pracují při plném až nadměrném vědomí, s vysokými nároky na zrak, sluch aj.
- **Mentální zátěž** není v praxi tolik vytvářena odbornou specializací nebo obsahem učiva, ale především psychologickými problémy, které nastávají při práci s dětmi, s vedením třídy, poznáváním a formováním osobnosti dětí. Již vědomí toho, že je pedagogo trestně zodpovědný za svěřené děti je mentálně zatěžující, jelikož musí mít na paměti zejména jejich bezpečnost při všech činnostech.
- **Emocionální zátěž** je u pedagogů nejvýraznější. Je formována afektivní odezvou veškeré pedagogické práce. Vzniká tím, že se pedagog často emocionálně angažuje na sociálních vztazích, které v jeho práci vznikají. Pedagog nesmí vůči dětem či jejich rodičům projevovat své sympatie či antipatie. Musí být vždy nestranný a objektivní. Rodiče však mohou být někdy velmi nepříjemní, zejména pokud není pedagog stejného názoru či nejedná v souladu s jejich představami. Rovněž při jednání s dětmi je náročné nepodléhat emocím, ačkoliv je přirozené, že jsou děti, které jsou pedagogovi více sympatické a jiné méně.

Dále uvedení autoři poukazují na výzkumy své i jiných autorů, které dokládají vysokou míru **neuroticismu** u pedagogů, zejména u žen- učitelek. Míra neuroticismu činí zpravidla 40%, z čehož u 10% učitelek dosahuje patologických hodnot.

### 1.3 Profesionální kompetence předškolního pedagoga

Jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých států je zvyšování kvality pedagogů v souvislosti se snahou o zvyšování kvality školního vzdělávání. Za klíčový nástroj vzdělávacích reforem je považována kvalita pedagogů a zkvalitňování systému jejich přípravy. V mnoha zemích Evropské unie, ale i v USA a Austrálii vznikly profesní standardy. Tyto standardy obvykle popisují kompetenční požadavky nebo charakteristiku profesních činností, které jsou nutné pro výkon profese v konkrétní zemi. Jsou pokládány za východisko zejména pro pedagogické vzdělávání, profesní rozvoj, evaluaci a sebeevaluaci pedagogů. (Horká, Syslová, 2011, s. 83) Autorky dále uvádí některé charakteristické znaky, které k profesi náleží:

- Vysoká míra profesní autonomie v rozhodování spojená se zodpovědností za vykonávání profese.
- Cit pro službu veřejnosti, celoživotní zainteresovanost spojenou s požadavkem na celoživotní profesní rozvoj a systematické vzdělávání.
- Konspekt profesních, expertních znalostí a dovedností, jež se značně odlišují od laika.
- Pedagog - profesionál je schopen systematické reflexe, sebereflexe a zlepšování vlastní činnosti.

Pojem kompetence nemá ustálenou definici z důvodů odlišných východisek jejich autorů. Litman (2000, s. 277) vnímá pojem **kompetence** jako soubor dovedností, sledujících kapacitu a připravenost k vykonávání úkolů na určenou úroveň. V kontextu této definice člověk, který vykonává nějaký úkol, odpovídá správnosti, když zadání úkolu vykonává v konkrétních podmínkách času, volbě činnosti a jejího tempa, místa, situace atd., a pokud to vykoná pečlivě, odpovídá vykreslení kompetenci.

V současné moderní pedagogice představují **klíčové kompetence** poměrně nový fenomén. Jsou definovány jako ty kompetence, které představují přenosný a univerzálně použitelný soubor dovedností, vědomostí a postojů, které jsou nezbytné pro osobní naplnění a rozvoj každého jedince, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou kariéru. (Burkovičová, 2008, s. 92-93)

V současnosti se lze setkat s různými přístupy jednotlivých autorů k vymezení kompetencí pedagoga. Předškolní pedagog celým svým chováním, jednáním a postoji ovlivňuje dítě a sehrává důležitou roli v procesu sociálního učení založeného na principu přirozené nápodoby. Může tak napomáhat rozvoji dítěte, ale také jej v rozvoji brzdít. Prioritně napomáhá dítěti utvářet si obraz o sobě samém. (Helus, 2009, s. 203- 204)

Pedagogické kompetence by měly být dle Švece (1999, s. 22-25, 47-48) vytyčeny v takové formě, která vytyčuje oblasti rozvoje osobnosti pedagoga, místo toho, aby vymezovala jednotky jeho očekávaného chování. Autor vymezuje 3 oblasti pedagogických kompetencí:

1. Kompetence k vyučování a výchově – zde patří komunikativní kompetence pedagogicky zaměřená, psychopedagogická a diagnostická kompetence
2. Kompetence osobnostní, které umožňují pedagogický rozvoj – patří zde odpovědnost za rozhodnutí a důsledky, akceptace sebe i jiných, rozvoj empatie, flexibility, tvořivosti
3. Rozvíjející kompetence – zde se řadí autoreglativní, sebereflektivní, výzkumná, informační a adaptivní kompetence

Nezvalová (2003, s. 13-15) vytyčuje kompetence na základě požadavku, který klade na pedagogy změněná funkce školy a uvádí, že je lze aplikovat na učitele všech stupňů škol. Jedná se o **kompetence řídicí**, kam lze zařadit jak plánovat výuku, jakým způsobem ji realizovat, monitorovat a hodnotit. Další **kompetence** je **sebeřídicí**, kdy pedagog rozvíjí sebe sama za účelem zvýšení kvality vlastní práce a podílí se na týmové práci. Poslední oblastí jsou **kompetence odborné**, kdy je pedagog schopen ovládat předměty své aprobační, disponuje potřebnými dovednostmi z daného oboru a vytváří hodnotový systém. Vašutová (in Walterová, 2001, s. 19- 47) jako jediná představuje specifické kompetence, které se vztahují přímo k profesi předškolního pedagoga. Delorsovy čtyři pilíře se staly východiskem jejího vícevrstevného modelu- učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být. K těmto cílům přidala kvalifikační, socializační, integrační a personalizační funkci školy. K nim pak vymezila kompetence, prostřednictvím kterých lze dané cíle a funkce školy realizovat. Tyto kompetence jsou následující. **Předmětová kompetence** očekává, že si pedagog osvojil znalosti z oboru předškolní pedagogiky a jí příbuzných věd odpovídající potřebám mateřské školy. Pedagog je schopen přetvářet po-

znatky vědních oborů a zároveň je zapojovat do výchovně vzdělávací činnosti. Umí vyhledat a zpracovat informace v rámci svého oboru, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie, zvládne převést metodologii poznání svého oboru do způsobu myšlení dětí ve výchovně vzdělávací činnosti. Prostřednictvím **didaktické a psychodidaktické kompetence** pedagog ovládá strategie učení a výchovy v teoretické i praktické rovině ve spojení se znalostmi jejich kauzálních, sociálních a psychosociálních aspektů. Má znalosti o RVP a dovede vytvářet ŠVP, třídní vzdělávací program či projektové vzdělávací nabídky. Dovede používat nástroje hodnocení v souvislosti s vývojovými a individuálními zvláštnostmi dětí a s požadavky konkrétní školy. Prostřednictvím **pedagogické kompetence** pedagog ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině jak teoretické, tak praktické, orientuje se v souvislostech mezi výchovou a vzděláváním prostřednictvím znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání. Umí podpořit rozvoj individuálních potřeb dětí v zájmové oblasti, má znalosti o právech dítěte a ve své pedagogické praxi je respektuje. **Diagnostická a intervenční kompetence** pedagogovi umožňuje použití prostředků pedagogické diagnostiky na základě znalosti individuálních předpokladů dětí a jejich vývojových zvláštností. Je schopen diagnostikovat vztahy ve třídě, identifikovat děti se specifickými poruchami a dovede přizpůsobit výchovně vzdělávací činnost jejich možnostem. Je schopen rovněž pracovat i s nadanými dětmi, ale i rozpoznat sociálně patologické projevy dětí, šikanu a možnosti její prevence a nápravy. Zvládá škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk. Ovládá nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy. **Kompetence sociální, psychosociální a komunikační** poskytuje pedagogovi dovednost ovládat prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě, škole a schopnost zajistit bezpečnost dětí. Dále ovládá prostředky socializace, je schopen se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo ni a dovede zprostředkovat jejich řešení. Ovládá prostředky pedagogické komunikace, umí uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči. **Manažerská a normativní kompetence** předpokládá, že má pedagog znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese. Dále by se měl pedagog orientovat ve vzdělávací politice a měl by být schopen reflexe své práce. Umí základní administrativní úkony spojené s agendou dětí a jejich vzdělávacích pokroků, vede záznamy a třídní dokumentaci. Zvládá pracovat v týmu a podílí se na strategii rozvoje školy. **Profesně a osobnostně kultivující kompetence**

od pedagoga očekává zvládnutí širokého rozsahu všeobecných znalostí týkajících se všeobecného přehledu v mnoha oblastech života, které je schopen vhodně předávat dětem. Umí argumentovat při obhajobě svých pedagogických postupů a má předpoklady pro spolupráci s kolegy v mateřské škole. Pedagog je také schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení výkonů různými subjekty. Rovněž dokáže reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí a též dokáže reagovat na změny výchovně vzdělávacích podmínek.

Jak z výše uvedeného vyplývá, absolvent či předškolní pedagog by měl mít znalosti z mnoha vědních oborů a disciplín, které dokáže ve své praxi efektivně využívat. Otázkou zůstává, zda absolventi, ale i pedagogové všechny tyto požadavky splňují. K jejich naplnění napomáhá studium, avšak mnoho dovedností získá pedagog až během své praxe.

#### 1.4 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Zákon o pedagogických pracovnících stanovuje pedagogickým pracovníkům povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují nebo doplňují kvalifikaci. Tu si mohou v rámci dalšího vzdělávání také zvyšovat. Další vzdělávání plánuje ředitel MŠ dle potřeb dětí, školy a jejich možností. Formy dalšího vzdělávání jsou různé. Může se jednat o samostudium, školení a to buď na vysokých školách či ve vzdělávacích institucích, které mají udělenou akreditaci. Akreditaci získávají na základě žádosti, kterou smí podat jak fyzická, tak právnická osoba. Ministerstvo pravidelně kontroluje za pomoci akreditační komise dodržování podmínek akreditace a odbornou způsobilost lektorů a garantů, stejně jako obsah a cíle vzdělávacího programu.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se řídí následujícími právními předpisy:

- § 141 až 144 zákona č. 65/1965 Sb., zákoník práce (péče o kvalifikaci zaměstnanců a její zvyšování)
- § 24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (další vzdělávání pedagogických pracovníků)
- čl. 8 Pracovního řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení, č. j. 14 269/2001-26, (povinnosti pedagogických pracovníků)

- vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků)
- výklad MŠMT ČR k ustanovení § 24 odst. 7 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, č. j. 32 932/2005-25 (samostudium).

Významný dokument, který ovlivňuje vzdělávací souvislosti a cíle výuky učitelství pro MŠ, představuje Národní program rozvoje vzdělání- Bílá kniha, MŠMT, 2001. Ta definuje konkrétní představy o kvalitě vzdělávání, školy a výuky v podobě, ke které má směřovat. V jejím pojetí jsou kvalitní pedagogové považováni za klíčové aktéry proměny školy.

V zákoně o pedagogických pracovnících jsou však údaje o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků stanoveny značně obecně a povrchně. Chybí zde jasně stanové podmínky, které by upřesňovaly, co mají pedagogové absolvovat. Není možné ani dohledat přesné údaje o tom, co by měl mít pedagogický pracovník splněno bez rozdílu. Zákon udává, že pedagog smí za tímto účelem vyčerpat 12 pracovních dnů volna a že plán dalšího vzdělávání a dobu čerpání volna k tomu určeném, určuje ředitel školy s ohledem na zájmy dětí, potřeby a možnosti školy, lépe řečeno jejího rozpočtu. Starý a kol. (2012, s. 19) uvádí, že není vytyčeno, kdo odpovídá za kvalitu koncepce profesního rozvoje pedagogů na národní úrovni a také, že je postrádán profesní standard učitelské profese. Dalo by se předpokládat, že přesně stanovená pravidla budou obsahem právních předpisů, a to především ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, která mimo jiné stanoví i druhy dalšího vzdělávání. Nicméně ani zde není, přesně stanoveno kolik vzdělávacích hodin má pedagog absolvovat za určité období. § 10 odstavec 1 udává jen zaměření průběžného vzdělávání na aktuální teoretické a praktické otázky související s procesem vzdělávání a výchovy, druhý odstavec pak uvádí obsah průběžného vzdělávání. Zde se řadí nové poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, obecné i oborových didaktik, prevenci sociálně patologických jevů, bezpečnosti a ochrany zdraví. Třetí odstavec určuje účast na průběžném vzdělávání formou kurzu a semináře v délce programu minimálně čtyř vyučovacích hodin. Dalo by se považovat za výhodu, že mají vedoucí pracovníci a ředitelé škol volnou ruku v řízení dalšího vzdělávání svých pracovníků, ale je to spíše nedostatek, protože jsou pedagogové závislí na rozhodnutí svého nadřízeného a jejich potřeby mohou být odsunuty a přehlíženy.

Jak uvádí Chmelová (2014, s. 22-24), skladbu nejčastějších okruhů DVPP tvoří především oblasti zaměřené na práci s dětmi, následně ji tvoří programy, v nichž se realizuje vzdělávání na získání řídicích dovedností a poslední dílek tvoří vzdělávací aktivity zaměřené na podporu pedagoga ve smyslu reflexe, komunikace a psychické stability. Poslední zmíněné jsou v základních kvalifikačních vzdělávacích programech řešeny pouze okrajově či jen popisem skutečností (problém nastává a projevuje tímto způsobem), nicméně bez praktického nácviku.

Nejčastější formy DVPP:

- Kurzy, semináře, workshopy, výcviky- akreditace MŠMT, vydáváno osvědčení/potvrzení. Zaměření: běžná nabídka vzdělávacích institucí
- Konference- s akreditací i bez ní, vydáváno osvědčení/potvrzení). Zaměření: reflexe aktuálních a současných témat, trendů. Sdílení příkladů dobré praxe
- Stáže, praxe, hospitace- s akreditací i bez ní, vydáváno potvrzení, závěrečná zpráva. Zaměření: výměna dobré praxe, příkladů, nových přístupů, technik, aplikace v terénu
- Individuální podpora- mentoring, koučink, supervize. Individuální služba, kterou zadává MŠ pro řešení/podporu konkrétních problémů/situací. Vydáváno potvrzení, zpráva. Forma: individuální/týmová



## 2 SYNDROM VYHOŘENÍ

Syndrom vyhoření neboli burnout představuje stav extrémního vyčerpání, vnitřní distance, silného poklesu výkonnosti a mnoha psychosomatických obtíží. Vzniká jako reakce na přemíru vnější zátěže, která se dotýká osobnostně daných mezí fyzických, duševních a duchovních schopností a možností jedince. Je již dlouho známo, že se vyvíjí na základě negativních zkušeností a podnětů. Jako nejčastější příčiny se uvádí konflikty rolí, přílišná očekávání, nedostatek autonomie, nedostatečná podpora ze strany nadřízených, vztahové konflikty, nadměrné množství práce v příliš krátkém čase, vysoká či přílišná zodpovědnost, ale také mobbing na pracovišti atd. Typické je, že se jedinec příliš angažuje, to se střídá se stále delšími údobími vyčerpání. Snese čím dál méně, stále více on i okolí trpí jeho výkyvy nálad, je méně často schopen skutečného odpočinku a snáze podléhá infekcím v důsledku vyčerpání a snížené imunity. Syndrom vyhoření představuje soubor nejrůznějších tělesných a duševních potíží. Tyto potíže se zpravidla projevují ve třech základních oblastech života- pracovní oblast, oblast soukromého života a duševní oblast. V praxi se však tyto oblasti prolínají- stres v zaměstnání má vliv na rodinný a partnerský život a naopak. ( Kallwass, 2007, s. 9-11)

Kebza a Šolcová (1998, s. 6-7) uvádí, že syndrom vyhoření vychází z anglického pojmu „burnout effect“ a byl poprvé použit americkým psychoanalytikem H. J. Freudenbergerem v roce 1974. Tento jev byl původně spojován s psychickým stavem alkoholiků, kteří ztratili zájem o vše, kromě alkoholu.

Křivohlavý (2012, s. 12) definuje syndrom vyhoření jako subjektivně prožívaný stav tělesného, citového a duševního vyčerpání, vyvolaného dlouhodobým setrváním v situacích, které jsou emociálně extrémně náročné.

Hawkins a Shohet (2004, s. 33) definují syndrom vyhoření jako výsledek stálého či opakovaného emočního tlaku spojeného s intenzivní účastí s lidmi po delší časové období. Taková intenzivní účast je zpravidla ve zdravotnických a školských profesích a v sociálních službách, kde se pracovní náplní stávají psychické, sociální a tělesné problémy jiných lidí. Vyhoření představuje bolestné zjištění, že již nedokáží lidem pomáhat, neboť jim nezůstalo nic, z čeho by mohli rozdávat.

Potterová (1997, s. 11) hovoří o syndromu vyhoření jako o nemoci duše, protože potlačuje vůli. Pro mnohé lidi se v důsledku syndromu vyhoření stane zaměstnání otročinou a

bolestnou prázdnotou. Po pracovním dni se cítí vyčerpaní a prázdni, ztrácí chuť se následující den vrátit opět do práce. Ničí jejich nadšení tak dlouho, až úplně udusí motivaci. Kdokoli, v jakékoli profesi a na jakékoli úrovni se může stát obětí syndromu vyhoření. Lidé, kteří vnímají své zaměstnání jako posilující a povzbuzující, jsou plni nadšení pro výkon své profese. Naproti tomu vyhoření představuje motivační problém, kdy nadšení umírá a práce se stává bezduchou dřinou.

## 2.1 Lidé ohrožení syndromem vyhoření

Syndrom vyhoření lze pozorovat napříč profesemi, zejména tam, kde se klade důraz na velký výkon. V případě, že se tento vysoký výkon nedostavuje, jedinec začne pociťovat neuspokojení ze své práce a velmi snadno se u něj rozvine vyhoření. Poschkamp (2013, s. 7) tvrdí, že k syndromu vyhoření dochází zejména v profesích, ve kterých se jedinec dostává do emocionálního kontaktu s lidmi, kteří jsou na něm závislí. Tato forma kontaktu a něj plynoucí emocionální zátěž jsou typické pro pedagogické profese, a z tohoto důvodu lidé, kteří pracují v oborech souvisejících s pedagogickou činností, představují rizikovou skupinu pro vznik vyhoření. Různá zjištění ukazují, že pokročilý proces vyhoření lze identifikovat až u 86% pedagogů, kteří ukončují svou profesi ze zdravotních důvodů. Přidává se k tomu psychická zátěž, která obzvlášť u pedagogů neustále roste. Příčinou jsou permanentní změny a nové pracovní nároky při stejném platu a většinou nedostatečné ocenění ve společnosti. Psychická reakce na zátěž pak zpětně ovlivňuje vzájemný sociální kontakt, kvalitu práce a spokojenost.

Křivohlavý (2012, s. 30-33) uvedl několik hlavních profesních skupin, u kterým lze předpokládat vznik a rozvoj syndromu vyhoření. Jsou to například: lékaři, zdravotní personál, psychologové a psychoterapeuti, psychiatři, sociální pracovníci, poradci ve věcech sociální péče, pedagogové všech stupňů, policisté, žurnalisté, politici, sportovci, duchovní, úředníci, sociální kurátoři, pedagogové pracující s duševně postiženými dětmi a mnoho dalších. Autor dále zdůrazňuje, že se syndromem vyhoření setkáváme u pedagogů velice často. Mnohdy se jedná o relativně nejlepší učitelky, které vstupovaly do práce s představou, že budou dětem pomáhat na jejich cestě poznání. Velice často to byly studentky patřící na pedagogických fakultách k nejlepším. Po nástupu do zaměstnání se však setkaly s tvrdou realitou, kterou představoval malý zájem až nezájem žáků o to, co je chtěly naučit, s extrémně nízkou kázní na jedné straně a nedostatkem kázeňských

prostředků na druhé straně, se špatnými mezilidskými vztahy v pedagogickém sboru atp. Pokud se k tomu přidá kupříkladu nedorozumění v rodině, kladení překážek ze strany nadřízených, objeví se prvním známky psychického vyhoření.

Švingalová (2006, s. 54) sestavila popis lidí, kteří jsou ve zvýšené míře ohroženi vznikem syndromu vyhoření. Jsou to osoby:

- které mají dlouhodobý a značný kontakt s ostatními lidmi,
- bez dostatečných sociálních opor,
- které pracují s vysokým nasazením,
- idealistické, obětavé, s vysokou mírou empatie,
- málo asertivní a soutěživé,
- přezodpovědné, perfekcionistické,
- neschopné odpočívat, žijící pod neustálým tlakem okolí,
- zatížené náročnými životními situacemi,
- nesebevědomé, s nízkým sebehodnocením, depresivní a úzkostné,
- které považují svou profesi za podceňovanou společností,
- které trpí syndromem pomáhajícího.

## 2.2 Příčiny vzniku syndromu vyhoření

Příčiny vzniku syndromu vyhoření jsou rozličné až po čné. Od pracovních podmínek, kolektiv až po dílčí zátěžové situace a nevládnutí stresu. Křivohlavý (2012, s. 24-25) ve své publikaci předkládá soubor poznatků, výsledků pozorování odborníků, kteří se snaží určit nejčastější příčiny vzniku syndromu vyhoření, co k němu vede a co jej zhoršuje. Řadí zde **dlouhodobý bezprostřední, osobní styk s lidmi** (lékaři, pedagogové, zdravotní sestry, vedoucí pracovníci, sociální pracovníci a další), **dlouhodobé bezvýsledné jednání s lidmi**, kdy jedinec ztrácí motivaci a přestává ve spolupráci s klienty vidět úspěch. K příčinám vzniku dále řadí **dlouhodobé pracovní přetížení**, kdy jsou na zaměstnance kladeny extrémní požadavky, **příliš přísná pracovní pravidla** a jejich tvrdě vyžadované dodržování, **diktátorský režim a bezohledná manipulace s lidmi**. Ohroženi jsou rovněž pracovníci,

kteří jsou v rámci pracovní doby **přetěžováni** velkým množstvím úkolů, klientů či pacientů v poměru ke kapacitě pracovníků. Zároveň uvádí, kde k tomu může docházet:

- tam, kde je nedostatek personálu, času či prostředků,
- tam, kde skoro úplně chybí kladné ocenění práce,
- tam, kde není úcta k lidem,
- tam, kde se setkáváme s devalvací sociálním styku (pomluvy, urážky, ponižování),
- tam, kde není příležitost k relaxaci,
- tam, kde něco nepříjemného trvá dlouho a nic se nezlepšuje,
- tam, kde lidé více dávají, než přijímají,
- tam, kde pracovníkům neumožňují pracovní podmínky tvořivě rozvíjet své schopnosti a dovednosti,
- tam, kde se neseťkávají představy s realitou,
- tam, kde není vedení citlivé k potřebám zaměstnanců,
- tam, kde jsou na jedince kladeny vysoké požadavky, které není schopen splnit,
- tam, kde se klade zvýšený důraz na kvantitu či přesnost práce,
- tam, kde existuje soutěžení a konkurence
- tam, kde trvají nepříznivé pracovní podmínky příliš dlouho
- tam, kde dochází ke kumulaci více výše uvedených podmínek.

Ke vzniku syndromu vyhoření přispívají vnitřní a vnější faktory. Jeklová a Reitmayerová (2006, s. 16-18) považují za **vnější faktory** především náročné pracovní podmínky, vysokou konkurenci na pracovišti a nedostatečné ocenění nadřízenými, ať už finanční či jiné. S těmito činiteli souvisí nedostatek personálu, práce je rozdělována mezi omezený počet pracovníků, kteří musí následně vyvinout větší pracovní nasazení. Další faktor představuje stereotypní práce a rutina. Mezi další související činitele patří ve značné míře profesní podmínky, mezi které se řadí především nedostatečná či zcela chybějící supervize, konflikty na pracovišti či absence plánů sociálního rozvoje. Vyjma vnějších faktorů jsou neméně důležité **vnitřní faktory**. Mezi ty se zpravidla řadí zhoršená fyzická kondi-

ce, nepravidelné stravování, špatné sebehodnocení nebo přílišná sebekritika související se zesíleným vnímáním neúspěchu.

C. Hennig a G. Keller (in Bártová, 2011, s. 56) uvádí přehled institucionálních a společenských příčin v rámci své knihy Antistresový program pro učitele. Tyto příčiny je možno přenést rovněž na předškolní pedagogy. Jedná se o možné následující příčiny:

- konfrontace s novou generací žáků, jejichž výchova a vzdělávání je náročnější a obtížnější a představuje pro pedagogy neustálou výzvu
- kritičtí rodiče s negativním postojem ke škole
- napětí a konflikty v pedagogickém sboru, neshody s vedením školy
- stoupající věkový průměr pedagogů, má za následek menší flexibilitu a nižší odolnost vůči stresu
- negativní obraz pedagoga ve společnosti, nutí pedagogy k neustálé obhajobě a ospravedlňování svého společenského statusu
- škola jako instituce zatěžována nesplnitelnými požadavky společnosti- podchytit negativní společenské jevy, zajistit prevenci, zdravotní a mediální výchovu, výchovu k rasové snášenlivosti a jiné
- přibývající úsporná opatření v oblasti financování školství a vzdělávání
- chybějící či zcela potlačovaná potřeba komunikativních dovedností v dalším vzdělávání pedagogů

### 2.3 Etapy syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření nepřichází ze dne na den, ale jedná se o plíživý a pomalu probíhající proces. U jednoho pracovníka může trvat několik měsíců, než propukne a u jiného se může dostavit až po několika letech praxe. Jedinec si zpočátku ani nemusí dát sílcí symptomy do souvislosti s příčinou. Člověk je považuje za fázi vyčerpání, která opět zmizí. Autoři, kteří se zabývají vývojovými fázemi syndromu vyhoření, publikují jiný počet fází a přístupu k tomuto procesu.

Poschkamp (2013, s. 36-37) tvrdí, že jedinec může za svůj život několikrát projít procesem vyhoření, to znamená, že jednou prožitý syndrom vyhoření nezajišťuje trvalou imuni-

tu. Autor pojmu Herbert Freudenberger vytvořil cyklus vyhoření, který má 12 fází. Po totálním vyčerpání a odpovídající léčbě se však člověk může dostat opět do cyklu vyhoření, do té doby dokud nezmění základní způsoby chování a postoje, které vzniku vyhoření dopomáhají. První stádium představuje Nutkání prosadit se, následující intenzivní nasazení, drobné zanedbávání vlastních potřeb, poktlačení konfliktů a potřeb. Páté stádium je nová interpretace hodnot, následné intenzivní popírání vyskytujících se problémů a jsou patrné pozorovatelné změny v chování. V devátém stádiu dochází k depersonalizaci/ztrátě citu pro vlastní osobnost, následující vnitřní prázdnota a deprese, zakončena úplným vyčerpáním z vyhoření. Autor zde uvádí, že není nutné, aby cyklus proběhl do konce. Na základě vlastní iniciativy je možné proces přerušit.

Mallotová (in Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 18-19) člení syndrom vyhoření do 5 vývojových fází. V závislosti na tom, v jaké fázi se člověk nachází, vyskytují se rovněž charakteristické symptomy. Nadšení a vysoké očekávání jsou charakteristické při **nástupu do zaměstnání**, zpravidla to bývá v prvním roce po vysoké škole. V důsledku toho jedinec neefektivně vydává energii, a ve snaze uspět se vědomě přepracovává, zůstává v zaměstnání přesčas a je typické, že sebe opomíjí. Druhé **stádium stagnace** je charakteristické tím, že u člověka dochází k jistému opadnutí počátečního nadšení, což je v příčinné souvislosti s vnímáním skutečných podmínek, které na pracovišti panují. Jedinec si již začíná uvědomovat, že není možné dosáhnout všech vytyčených cílů ihned, ale bude to trvat delší dobu. Také zde pomalu dochází k uspokojování vlastních potřeb, které reflektují do volného času a platového ohodnocení. Stádium frustrace je třetí v pořadí a dochází zde již k pochybnostem jedince o smyslu práce, kterou vykonává a zpravidla dochází k prvním výraznějším fyzickým i psychickým obtížím které mohou vyústit v konflikty se spolupracovníky, přáteli či partnerem. Z tohoto stádia pak jedinec plynule přejde do **stádia apatie**, kdy je již trvale frustrován, plní pouze nezbytné úkoly a do práce vkládá minimum energie. Poslední stádium představuje **intervence**, která vede ke zbavení apatie a frustrace. Řešení v tomto stádiu může představovat změna práce či věnování se více svým zálibám.

Křivohlavý (2012, s. 83) uvádí čtyřfázový model syndromu vyhoření od Christiny Maslachové. Prvotní idealistické nadšení a přetěžování, následované emocionálním a fyzickým vyčerpáním, dehumanizací druhých lidí jako obranou před vyhořením. Zakon-

čeno terminálním stádiem, kdy se jedinec staví proti všem a všemu. Zde se objevuje syndrom vyhoření již v celé jeho pestrosti projevů.

Hans Selye (in Křivohlavý, 2012, s. 81), zakladatel soudobého studia stresu zvaného GAS - General Adaptation Syndrome, nepovažuje syndrom vyhoření za samostatný jev, ale za konečnou fázi tohoto procesu. Selye stanovil pro tento proces tři fáze:

1. fáze – působení stresoru
2. fáze – zvýšená rezistence (obranyschopnost organismu)
3. fáze – vyčerpání rezerv sil a branných možností. Do této fáze se většinou zařazuje průběh syndromu vyhoření.

## 2.4 Příznaky a projevy syndromu vyhoření

Příznaky syndromu vyhoření nejsou neobvyklé a je těžké najít někoho, kdo by netrpěl žádným z nich. Vyhoření se neomezuje jen na lidi, kteří se zabývají duševními, tělesnými či společenskými problémy jiných osob. Většina lidí cítí potřebu být nějak užiteční a neznamena to, že musíme někomu pomáhat, abychom naplnili svůj život. Pocit užitečnosti, tvoření něčeho nového, směřování ke konkrétnímu cíli a dosažení ho, je nezbytné. Jedná o základní lidskou potřebu. V případě jejího zanedbání dochází ke ztrátě zájmu o cokoli, člověk se stává zátěží pro sebe i společnost, trpí depresemi, sebelítostí a různými fyzickými příznaky. Ztráta zájmu o práci a duševní apatie se projeví ve formě absentérství, nekvalitní práce a častými změnami zaměstnání. Občasné pocity frustrace, vzteku, deprese nespokojenosti a úzkosti patří k životu, avšak osoby ve stádiu vyhoření zažívají tyto pocity tak často, že se stávají chronickými. Negativní emoce zpravidla ovlivňují mezilidské vztahy. Někdy mohou problémy vzniknout nejprve v osobním životě a následně v práci. Lidé, kteří trpí syndromem vyhoření, mají sklon vyhýbat se společnosti a citově se stáhnou. Tím, že se odříznou od přátel a kolegů se však připravují o podporu, kterou tak nutně potřebují. Společně s citovým vyčerpáním a zhoršujícími se vztahy klesá i fyzická odolnost. Častěji se objevují onemocnění typu nachlazení, bolesti hlavy, nespavost či bolesti zad. Převládá všeobecný pocit únavy a vyčerpání. Mnoho obětí syndromu vyhoření pije více alkoholu, více či méně jí, než je zdravé, užívají léky na spaní, na uklidnění či zlepšení nálady, pijí velké množství kávy s cukrem a hodně kouří. Číní tak, aby se sami vyléčili z deprese a úzkosti, což se nedostavuje a lidé mohou snadněji propadnout

závislosti. Syndrom vyhoření představuje zrádný cyklus. Člověk nemá dost energi, aby se plně účastnil života. Začít nové zaměstnání bez pochopení problémů v minulém je pouze začátek nové katastrofy. (Potterová, 1997, s. 14-23)

Proces syndromu vyhoření se může projevat mnoha různými obličejemi a příznaky. Poschkamp (2013, s. 34-35) je přiřadil do čtyř úrovní prožívání. Nelze však tento seznam chápat tak, že se u jedné osoby musí projevit všechny příznaky. Avšak je pravděpodobné, že výskyt jednoho symptomu zvyšuje pravděpodobnost výskytu syndromů dalších. **Fyzická úroveň** popisuje bezprostřední fyzické projevy syndromu vyhoření, ke kterým náleží ztráta energie, fyzické vyčerpání, chronická únava, náchylnost k nemocem, problémy se zažíváním a krevním oběhem, časté bolesti hlavy či ztuhlé šíjové svalstvo. Druhou úroveň představuje **kognitivní úroveň**, kdy příznaky snižují či omezují schopnosti myšlení. Zde se řadí slabá koncentrace a paměť, dezorganizace, nepřesnost, neschopnost plnit komplexní úkoly a ztráta flexibility. **Emoční úroveň** je třetí v pořadí a příznaky se projevují narušeným negativním citovým stavem. Autor zde řadí příznaky, jako jsou emoční vyčerpání a pocity přetížení, antipatie vůči klientům, pacientům či žákům. Dále pak defenzivní až paranoidní přístup, sníženou sebeúctu, deprese, skleslost a frustraci. Následované strachem dohit do práce, pocity bezmoci, zoufalství a zbytečnosti. V terminální fázi i sebevražednými sklony. Poslední úroveň představuje **úroveň chování**, kdy se příznaky projevují v chování daného jedince. Tyto příznaky jsou cynismus a celkový úpadek nadšení, snížená výkonnost, časté konflikty s jinými, apatie, zvýšená agrese a vysoká absence. Jedinec se může během víkendu uvolnit, začne se izolovat a vyhýbat se kontaktu s žáky, rodiči nebo klienty. Stupňují se konflikty s partnerem a přáteli a lze pozorovat zvýšenou konzumaci alkoholu, tabáku, kávy popřípadě i drog.

Jeklová a Reitmayerová (2006, s. 21-23) mezi projevy vyhoření řadí **sníženou produktivitu práce**, s kterou souvisí zvýšená aktivita, jedinec pracuje přesčas a práci si bere i domů. Nicméně produktivita práce se tím nijak nezvýší, zůstává na stejné úrovni nebo se dále snižuje, což pracovníka frustruje. Jedinec rovněž **ztrácí odvahu a není ochoten riskovat**, postupem času se vytrácí sebedůvěra, soutěživost pro něj představuje zátěž a nevěří, že by mohl dosáhnout nějakého úspěchu. Velmi častým projevem je **fyzická únava**. Je to způsobeno tím, že je na jedince vyvíjen neúměrný emoční tlak, který stav vyčerpání vyvolá. Často má pocit, jako by byl nemocen. Celkový **negativní postoj ke světu** představuje další příznak syndromu vyhoření. Všechno, co jedinec dosud vnímal pozitivně, má



nyňí opačný náboj. Jedinec není schopen přijmout konstruktivní kritiku a bere ji jako zá-  
minku pro pocit nedostatečnosti. **Podrážděnost a přecitlivělost** patří mezi další příznaky.  
Pracovník není se svým výkonem spokojen, čímž si vytváří zklamání a tyto pocity se pak  
odrazí ve vztazích na pracovišti. Zjevná je také **ztráta energie**, člověk působí jako bez  
života a vše kolem něj zatěžuje. **Nespolehlivost** se zde rovněž řadí, jedinec není často  
schopen splnit úkoly, které přijme. Stává se **neobjektivním** a již **není schopen řešit kaž-  
dodenní problémy**, protože je již natolik emocionálně vyčerpán, že se raději schová  
do ústraní. Tyto projevy však souvisí úměrně s osobností konkrétního jednotlivce a s jeho  
povahovými vlastnostmi. U každého pracovníka se mohou vyskytovat různé projevy  
v odlišné intenzitě.

## 2.5 Prevence syndromu vyhoření

Míra odolnosti při zvládání zátěžových situací představuje důležitý aspekt v procesu  
syndromu vyhoření. Hovoří se zejména o psychické odolnosti jedince. Pro správné zvláda-  
ní životních překážek je třeba dobrého zdravotního stavu a také vrozené predispozice, které  
společně s vlastními zkušenostmi tvoří triádu zásadní pro zvládání působících stresorů.  
Čím dříve se problém podchytí a začne řešit, tím lépe se dá konkrétní situace zvládnout.  
Obecně platí, že je lepší problém předcházet, než je následně řešit. Syndromu vyhoření lze  
předcházet za pomoci různých metod.

Kopřiva (1997, s. 100-101) charakterizuje oblasti, kterým by měl jedinec v rámci pre-  
vence syndromu vyhoření, věnovat pozornost. **Životní styl** představuje první oblast. Zde se  
řadí pohyb, strava, odpočinek a spánek. K tomu se pojí koníčky a záliby pracovníka, kultu-  
ra a společenský život a celkové trávení volného času. Je důležité si kromě práce udělat čas  
i sám na sebe a své zájmy. Člověk pak nemusí myslet pouze  
na práci a přijde na jiné myšlenky a uvolní se. **Mezilidské vztahy** jsou pro pracovníka zá-  
sadní a je důležité, aby měl své zázemí. Zde se řadí především rodina a blízcí přátelé.  
V případě, že má jedinec problémy ve vztahu, v rodině či s přáteli, pak mu tyto vzájemné  
konflikty ubírají energii. Poslední oblastí je **přijetí sebe samého**. Pracovník by se měl mít  
řád, neměl by být na sebe přehnaně přísný a kritický a měl by mít vyřešeny vnitřní konflik-  
ty. Pokud chceme pracovat kvalitně, musíme se prioritně vyrovnat sami se sebou.

Švingalová (2006, s. 58-59) uvádí, že by si měl každý pracovník najít určitý stupeň angažovanosti vůči klientům, pacientům či žákům. Měl by dodržovat různorodý pracovní režim, udělat si během dne přestávky a využívat je k obnově sil. Autorka považuje za zásadní oddělovat práci od osobního života. Je nutné naučit se nechat pracovní záležitosti v zaměstnání a naopak nepřinášet si do práce problémy v osobním životě. Dále je třeba negeneralizovat pracovní neúspěchy, ale hodnotit je v širším kontextu. Dbát na dobré zázemí a vážit si sociální podpory, mít reálné nároky a svůj výkon a připustit si nedokonalost. Stanovit si priority a být v dostatečné míře asertivní, umět dozdělovat úkoly a požádat o pomoc, když na to nestačím sám. Pracovník by v neposlední řadě měl mluvit o svých pocitech a nepotlačovat je, může se s nimi svěřit někomu jinému. Zde by to mohl být kolega, nebo ideálně, by se měl pracovník účastnit supervize.

Bärtlová (2007, s. 54) považuje průběžnou supervizi za jeden z nejdůležitějších a nepostradatelných prvků prevence syndromu vyhoření. Správně fungující supervize brání tomu, aby pracovníci brzy vyhořeli, aby sklouzli do rutiny a necitlivosti k potřebám klientů, žáků či pacientů a zároveň do ignorování spolupracovníků či konfliktů mezi nimi.

Šik tvrdí, že je v rámci prevence syndromu vyhoření v procesu vzdělávání, důležitá harmonizace pracovního místa a uvádí způsoby, jimiž toho lze dosáhnout:

- Snižit na sebe příliš vysoké nároky – přijmout skutečnost že je člověk chybující a nedokonalý
- Nepropadat syndromu pomocníka – pohybovat se na rozhraní mezi soucitem a emocionálním odstupem a nesnažit se být zodpovědný za všechny a za všechno
- Naučit se říkat NE, nepřetěžovat se, myslet taky na sebe a ne jen na jiné
- Vyvarovat se negativnímu myšlení – jakmile si člověk uvědomí, že zabředává do hloubání a sebelítosti, měl by být schopen říci STOP a radost se z toho co umí a dokáže
- Hledat věcnou podporu – požádat o radu, návrh řešení, protože není v našich silách zvládnout všechno sami
- Pravidelně doplňovat energii – dostat do rovnáhy pracovní zátěž s odpočinkem, osvojit si techniky relaxace

### 3 SUPERVIZE

Mnoho lidí se při výkonu své práce ocitne v situaci, kdy potřebuje získat jistou míru podpory a především motivace, tak aby mohl v zaměstnání podat co možná nejlepší výkon, práce ho zároveň naplňovala a bavila a tím přispíval k pozitivnímu klimatu na pracovišti. Některým lidem stačí si o nesnázích v práci pohovořit se svými blízkými či přáteli, jiní hledají uvolnění v rámci sportovních aktivit, aby si tzv. vyčistili hlavu. Předškolní pedagogové, kteří pracují s živými bytostmi- dětmi, prožívají různá dilemata. Každé dítě je jiné, je třeba k nim přistupovat individuálně, ale zároveň musí být pedagog schopen zvládnout kolektiv dětí, upoutat jejich pozornost a zájem, a v neposlední řadě být schopen je rozvíjet ve všech dostupných oblastech. Díky tlaku okolí se může dostat do situace, kdy se cítí bezradný, není si jistý dalším postupem práce s dětmi, který výchovný styl zvolit, tak, aby respektoval autoritu dítěte či má pocit, že se ocitl ve „slepé uličce“. V ten moment již nestačí podpora a rada blízkých, přátel či kolegů. Jedinec potřebuje odbornou pomoc v podobě odborné konzultace, tak aby byl schopen získat na věc nový, jiný nadhled a jeho práce byla i nadále přínosná a smysluplná.

K tomu, aby se mohla supervize uskutečnit, je potřeba minimálně dvou osob. Jednou z nich se supervidovaný neboli supervizant. Jedná se o jedince, který supervizi přijímá. Druhou osobou je supervizor, supervizit nebo také supervidující, ten kdo je poskytovatelem supervize.

Základem supervize je podpora, reflexe a rozvoj. Poměr mezi supervizantem a supervizorem je spíše prostředím, ve kterém probíhá vzájemné působení těchto dvou osob, jehož záměrem je rozvoj supervidovaného. Koncept supervize je složen ze dvou slov. „Super“ znamená „nad, nej“, nebo i přehnanost či nadměrnost. „Vize“ znamená vidinu, zjevení či pohled do budoucna. Má své kořeny v angličtině, kde tento výraz znamená dohled, vedení nebo také kontrolu. Tyto významy vyvolávají představu o vyšší kontrole a vztahu supervizora a supervizanta jako vztah nadřízeného a podřízeného. (Bártlová, 2007, s. 6)

Pojem supervize je definován celou řadou autorů. Je to především důsledkem šíře zdrojů, ze kterých supervize čerpala a stále čerpá. Přetrvávající rozmanitost pojetí supervize se odvíjí od převládajícího kulturního vlivu v dané zemi nebo oblasti. Dosud zdaleka nenasta-

la integrace všech proudů, což má za následek jistou pojmovou rozmazanost. (Havrdová et al., 2011, s. 12)

V následující části uvádím jen několik všeobecně uznávaných definic. Baštecká tvrdí, že „supervize je metoda, která umožňuje pracovníku pochopit, co brzdí jeho porozumění s klientem a co ho může účinně chránit před syndromem vyhoření. Supervize má také chránit před nebezpečím zásahů, které neodpovídají cílům instituce. Supervize obsahuje složku podpory („nadhledu“) i kontroly („dohledu“) a může se zaměřit na problém, na vztah či na průběh. Zabývá se jednoduše tím, co překáží dobrému výkonu profese“ (Baštecká, 1999, s. 6).

Michková (2008, s. 9) říká, že je supervize metoda práce, která je zaměřena na podporu a také rozvoj kvality práce a profesionality pracovníka, týmu či celé organizace. Jedná se o nástroj, který má pracovníkům pomáhat vykonávat jejich práci lépe. Je to zároveň možnost k tomu, aby se jedinec rozvíjel, možnost hledat vysvětlení nebo pochopit vlastní neúspěchy a nejistoty v těch oblastech, kde by je jinak nehledal.

Jako další definici supervize lze uvést definici Maroona, Matouška a Palzarové, kteří uvádí, že „supervize je základní metodou předávání vědomostí a zkušeností podporující rozvoj profesionálně zdatné osobnosti. Supervizi rozumíme součinnost supervidujícího a supervidovaného ve vymezených časových úsecích, kteří spolu diskutují o práci supervidovaného, o jeho pozici vůči klientovi (cílové skupině) a hodnotí získané znalosti a dovednosti.“ ( Maroon, Matoušek a Palzarová, 2007, s. 6-8).

### 3.1 Historie supervize

Kořeny supervize jako konvenční metody sahají daleko do minulosti. První zmínky o supervizi se objevily na konci 19. století, zejména v souvislosti s činností Asociace dobročinných organizací, kdy jednotliví aktéři organizace byli supervidováni. Supervize jako taková se s největší pravděpodobností vyvinula z anglického modelu poradenství a supervize, který byl orientován na obor lékařství. Pokud jde o podobu a uspořádání supervize, ta se od jejího počátku až po současnost v podstatě nezměnila. Supervize se uskutečňovala stejně jako nyní, a to prostřednictvím individuálních konzultací supervizora se supervidovaným. Skupinovou supervizi, v podobě jakou ji známe dnes, v minulosti

nenalezneme, protože se začala uskutečňovat mnohem později a byla zřídka využívána. (Bártlová, 2007, s. 9)

O první pokus zavedení systematické supervize se na konci 19. století přičinil církevní zástupce Samuel A. Barnett, který se v roce 1884 usadil s rodinou a studenty ve značně zchátralé části Londýna, v domě nazývaném Toynbee Hall. V současnosti je Toynbee Hall považováno za první kontaktní centrum na celém západě. Barnett zde se svými studenty poskytoval každému návštěvníku rady a pomoc. Podpora soběstačnosti klienta byla hlavním cílem jejich činnosti, kterou uskutečňovali prostřednictvím poradenství. Posláním Barnettovy práce se postupem času rozšířilo do zahraničí. Vzhledem k tomu, že Barnett se svými studenty individuálně konzultoval jednotlivé případy klientů, je jeho práce považována mnoha autory za počátek systematické supervize. (Matoušek, 2001, s. 10)

Po 1. světové válce se sociální práce zaměřovala zejména na práci s rodinou. Již tehdy byla zaznamenána citelná potřeba supervize, kdy se odborná literatura a výuka terénní práce zabývala supervizními technikami. Sociální pracovníci začali uskutečňovat myšlenku pracovních porad, na nichž by analyzovali individuální případy klientů. Získat nový pohled na řešení klientova problému se stalo cílem těchto porad. Zlomová byla **40. léta 20. stol.**, kdy se sociální práce přestala orientovat na pracovníkovy předpoklady, ale směřovala více k samotnému klientovi. Supervize měla u jednotlivých případů daleko širší pohled, než tomu bylo v minulosti. V tomto období byl zaznamenán prudký nárůst delikvence, a bylo nutno zvýšit důraz na dětské poradenství a práci s rodinou jako celkem. Za nejvýznamnější událost tohoto období lze jednoznačně považovat **vznik Balintovských skupin**, které se v supervizi dodnes značně využívají. V průběhu **50. let 20. stol.** byla supervize chápána jako proces, který je založen na třech funkcích: řízení, výuka a kontrola. Na těchto funkcích supervize funguje dodnes. Je zde kladen důraz na propojení teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi. Praxe prostřednictvím supervize se stala pro studenty nezbytnou součástí výuky, kdy museli prezentovat získané zkušenosti. Sociální práce se stala samostatným oborem a její profesionalizace je dávana do protikladu se supervizí. Politická, kulturní a sociální hnutí a revoluce jsou typické pro **60. léta 20. století**. V roce 1956 byla založena Národní asociace sociálních pracovníků, která sjednotila obor Sociální práce. V rámci sociální práce se začal klást důraz na výzkumná šetření a experimentování s různými druhy supervize, především v individuální a skupinové supervizi. Do tohoto období datujeme vznik supervize na českém území.

Počátky supervize se na českém území objevují během 60 tých let a jsou spjaty zejména se jmény známých terapeutů Skála – Urban – Rubeš (SUR). SUR poskytoval svým absolventům tříletou supervizi prostřednictvím balintovských skupin. V **70. letech 20. století** byl kladen důraz na systémový přístup k sociální práci a vzájemný vztah supervizora se supervidovaným. Pro českou supervizi byla významná **80. léta**, kdy J. Skála používal Balintovu metodu u různých cílových skupin, zejména ve vězeňství a soudnictví a později také ve školství. Během **90. let 20. století** se se zvyšujícími nároky na supervizi objevovaly možnosti soustavnějšího vzdělávání. Supervize jako metoda byla jako první zavedena po roce 1989 ve Středisku křesťanské pomoci Diakonie ČCE v Praze, kde byla zavedena jako způsob práce a vedení organizace, ale zejména měla preventivní roli syndromu vyhoření a sloužila jako způsob rozvoje a vzdělávání pracovníků. Interní supervizi zde začala provádět, dnes již známá autorka publikací o supervizi - Bohumila Baštecká. Postupem času se začalo o supervizi více a více hovořit a začali se o ni zajímat i ostatní humanitní obory. V roce 2002 byl jako výsledek vzájemné spolupráce mezi Českou asociací pro transakční analýzu, Pražským psychoterapeutickým institutem a britskou supervizorkou Julií Hewson, ustanoven Český institut pro supervizi. (Bártlová, 2007, s. 10 -17)

### 3.2 Funkce a cíle supervize

Supervize pojímá tři základní funkce, které by měla splňovat. Hawkins a Shohet (2004, s. 60 - 61) tvrdí, že by měla supervize vykonávat funkci podpůrnou, vzdělávací a řídicí. V oblasti **podpůrné funkce** lze uvést důležitost především v případech, kdy se pracovník vyrovnává se značnou pracovní zátěží. Pro jedince je podstatné, aby mohl sdílet se supervizorem své prožitky, pocity a posléze pochopit jak sebe, tak i klienta. S podpůrnou funkcí je úzce spjat poměr supervizora a supervidovaného, především jejich reciproční důvěra. Supervizor by měl být schopen, nejčastěji prostřednictvím individuální supervize, dodat supervidovanému ztracenou důvěru, podpořit ho v jeho práci a dodat mu jistým způsobem energii. Supervidovaný by měl mít po uskutečnění supervize pocit, že je schopen překonat všechny překážky a v pracovním rámci najít novou cestu k řešení problému. Všeobecně se tato funkce považuje za velmi důležitou, a pokud jde o prevenci syndromu vyhoření, nezbytnou. **Vzdělávací funkce** je pro všechny pracovníky nedílnou součástí povolání. Pojímá především získávání znalostí, dovedností a hodnot, které

si pracovník upravuje podle výkonu svého zaměstnání. Dalším cílem je podporovat pracovníka v dalším profesním růstu. Vzdělávací funkce poskytuje pracovníkovi možnost osvojovat si nové metody práce, které poté může v rámci zaměstnání využít, rozvíjí schopnost sebereflexe, zvyšuje úroveň komunikačních schopností, zdokonaluje pochopení interakce mezi klientem a pracovníkem. **Funkce řídicí** je uváděna jako závěrečná. Regulace výkonu profese pracovníka je hlavním cílem této funkce. Supervizor jistým způsobem ručí za postup práce pracovníka, poněvadž častokrát sám navrhuje následné možnosti práce s klientem. S tím je spjat další smysl řídicí funkce, a to kontrola kvality. Supervizor tedy v důsledku supervize zjišťuje možné nedostatky, problémy (např. v interních předpisech). Matoušek (2001, s. 6) k těmto funkcím přidává ještě jednu, jak tvrdí velmi důležitou funkci - **zprostředkující**. Autor ji charakterizuje tím, že supervizor smí být v organizaci využit také jako mediátor při řešení vzniklých neshod mezi pracovníky či při řešení konfliktů organizace s okolím.

Než se přistoupí k samotné supervizi, je nutné, aby proběhla diskuse mezi zadavatelem supervize a supervizorem o cílech, kterých by mělo být v průběhu supervize dosaženo. Zadavatel sdělí, čeho by chtěl, aby se v průběhu supervize dosáhlo, a naproti tomu supervizor sdělí, zda je schopen tyto cíle naplnit či nikoliv. Na stejném principu by měl fungovat i vztah supervizora a supervidovaného. Nemůže pak dojít k tomu, že nebudou naplněna očekávání, protože nikdo nevěděl, jaká očekávání to jsou. Havrdová (in Bártlová, 2007, s. 18) pokládá za hlavní cíl supervize patřičnou kvalitu služeb v konkrétní organizaci. Bártlová (2007, s. 18) z různých zdrojů vymezuje zásadní cíle, které má supervize naplňovat. Mezi tyto cíle řadíme:

- Profesní růst prostřednictvím učení a vzdělávání.
- Mít se na koho v případě potíží obrátit.
- Motivace na základě zkušeností, chyb a úspěchů ostatních.
- Transformace úhlu pohledu na práci s klientem.
- Rozvoj osobnostních předpokladů pracovníka, posilování jeho nezávislosti a sebevědomí.
- Průběžné přizpůsobování se pracovní zátěži, stresu a ochrana proti syndromu vyhoření.

- Přispívat k uskutečňování etických zásad a předpisů
- Naplňovat očekávání organizace a vykonávat kvalitní práci.

Havrdová a Hajný (2008, s. 54-56) rozdělují cíle supervize podle toho, na koho je zaměřena. Supervizi proto rozdělují na supervizi zaměřenou na jednotlivce, na případ a na organizaci. **Supervize zaměřená na jednotlivce** je charakteristická tím, že cílem u jednotlivých zaměstnanců je udržení jisté úrovně pracovní motivace a naplnění potřeb pracovníků v poměru k práci. Supervize se realizuje prostřednictvím různých forem, například jako týmová supervize. Ta je zaměřena především na naplnění potřeb zaměstnanců a na podpoře vzájemných vztahů v pracovním kolektivu. Supervize zaměřená na zaměstnance je zprostředkovávána vedoucím pracovníkem v případě, že mezi zaměstnanci panuje špatná atmosféra nebo vysoká fluktuace a je nutné situaci řešit. Během **supervize zaměřené na případ** se pátrá po nevhodnějším postupu řešení konkrétního případu. Není vždy pravidlem, že je řešen jen případ. Často se zaměřuje i na pracovníka, který má konkrétní případ na starosti. Tato forma supervize se provádí až poté, kdy je už situace mezi zaměstnanci ustálena a již se zcela zajímají o kvalitu jejich práce a celkově jsou k práci motivováni. Základní cílem **supervize zaměřené na organizaci** je stanovit hranice, určit stavbu a fungování konkrétní organizace. Pak se řeší otázka kultury a atmosféry organizace, klimatu na pracovišti a vzájemné vztahy mezi pracovníky a vedením. Tato forma supervize bývá využívána především vedoucími pracovníky a managementem.

Obecně lze tvrdit, že cílem každé supervize je především rozvoj profesních kompetencí a zlepšení kvality vykonávané práce.

### 3.3 Druhy a modely supervize

V praxi se využívá mnoho různých forem supervize a záleží pouze na supervizorovi a jeho potřebách, pro který druh supervize se rozhodne. Supervizor by měl být schopen pracovat se všemi druhy supervize.

Supervizi lze rozdělit na základě různých hledisek do několika oblastí. Hawkins a Shohet (in Bártlová, 2007, s. 30) rozdělují supervizi do čtyř kategorií. **Výuková supervize** je charakteristická zaměřením na vzdělávací funkci, supervizor zaujímá roli mentora a napomáhá supervidovaným rozebrat jejich činnost s klienty. **Výcviková supervize** klade



důraz na dovednosti a vzdělávací funkci. Supervizor zaujímá řídicí a normativní roli a umožňuje simulaci situací v chráněném prostředí. **Řídicí (manažerská) supervize** se zaobírá vztahem nadřízený – podřízený, supervizor má plnou odpovědnost za práci se supervidovanými a převládá zde kontrolní role. **Poradenská supervize** představuje konzultaci otázek, které si supervidovaný žádá se supervizorem probrat. Vztah mezi oběma aktéry je rovnocenný, supervidovaný ručí za práci s klienty.

Další rozdělení supervize je **podle počtu supervidovaných**, jejich vztahů a rolí účastníků supervize. Autoři se shodují na třech základních modelech- individuální, skupinová a týmová. Tyto základní modely supervize každý autor obohacuje a další specifické modely.

**Individuální supervize** se zakládá na přímém kontaktu supervizora a jednoho supervidovaného. Zabývá se profesionálním jednáním konkrétního pracovníka a jeho následným rozvojem. Supervizor věnuje veškerý čas výhradně tomuto pracovníkovi a během supervize není nikdo další přítomen. ( Michková, 2008, s. 22)

Bártlová (2007, s. 32) doplňuje, že oba aktéři pracují na základě předem sjednaných cílů a hranic postupu, které jsou předem ukotveny v supervizní smlouvě. Smlouva se uzavírá při prvním setkání. Tento model supervize je náročnější jak z hlediska času tak i financí.

Kolářková (in Matoušek, 2003, s. 354) specifikuje strukturu individuálních supervizí:

- Reflexe supervidovaného o předchozím období a o práci s klienty
- Přednesení problému nebo situace, která by měla být řešena
- Dostatečný prostor pro přemýšlení, sebereflexi a sebehodnocení supervidanta
- Udělení zpětné vazby supervizorem
- Nabídka a stimulace variant řešení
- Začlenění fantazie a tvořivosti supervidovaného
- Podpora rozhodnutí supervizanta o určité strategii následné práce
- Závěrečné oboustranné posouzení naplnění cíle supervize

**Skupinová supervize** představuje setkání několika pracovníků (zpravidla 3-7) se supervizorem. Mohou zde diskutovat o své práci, současných vztazích a pocitech, které při práci zažívají, přitom však nemusí být ze stejného pracoviště. Je finančně dostupnější, ekonomicky využívá čas i odbornost supervizora. Neměla by však představovat náhražku

individuální supervize. Má řadu výhod i nevýhod. Supervizanti těží z reflexí, zpětné vazby a příspěvků ostatních stejně jako z komentářů supervizora. Skupinová supervize využívá podpůrnou atmosféru skupiny a lze během ní využít více činnostních technik, hraní rolí, modelové situace apod. Nevýhodou je méně času na individuální potřeby supervidovaných. Atmosféra ve skupině nemusí být vždy podporující a jednotlivci se ve skupině nemusí cítit dobře. (Hawkins a Shoet, 2004, s. 131- 133)

Bártlová (2007, s. 36) uvádí, že skupinová supervize má formu plánovaných, přesně určených schůzek s předem ujednaným programem. Skupina pracuje na sestavených cílech supervize, které byly vymezeny při prvním setkání a na každém následovném setkání uzavírají doplňující dohodu, na které důkladně pracují. V supervizní smlouvě jsou přesně vymezeny cíle, hranice, frekvence a místo setkávání a pravidla pro zacházení s informacemi.

**Týmová supervize** se do určité míry podobá supervizi skupinové. Zaměřuje se na činnost a efektivitu týmu jako celku. Zabývá se různými tématy, jako například komunikací v týmu, předáváním informací mezi podtýmy, jednotlivci či úrovněmi, kolektivní percepce cíle a poslání pracoviště, kolektivním postupem v nestandardních situacích či rozdělením práce a odpovědnosti v týmu. (Matoušek, 2003, s. 355)

Bártlová (2007, s. 31) a Michková (2008, s. 27) uvádějí ještě dva typy supervize, které jsou postaveny na základě počtu zúčastněných:

- **Autosupervize** považuje za prioritu zamyšlení se konkrétního pracovníka nad motivy, které jej přivedly k současné profesi. Sestává zejména z kladení si otázek, které směřují k reflexi vlastních aktivit, pocitů, reakcí na chování a pocity klienta. (Havrdová in Bártlová, 2007, s. 31)
- **Peer supervize neboli intervize** představuje poskytování supervize mezi dvěma či více kolegy na konkrétním pracovišti, popřípadě mezi pracovníky stejné profese. Jedná se o doplňkovou formu supervize bez supervizora zajišťující podpůrnou a částečně vzdělávací funkci. ( Michková, 2008, s. 27)

Supervizi lze rozdělit podle míry zprostředkovanosti informací, které supervizor získává, na přímou a nepřímou. **Přímá supervize** znamená, že je supervizor přímo přítomen při práci pracovníka (týmu), například při rozhovoru s klientem, u pedagogů ve vyučovací hodině nebo u vedeoucích pracovníků při vedení porad. Vzájemně si předem sjednají, čeho si má supervizor všimnout, k čemu má supervize směřovat a jakým způsobem

bude probíhat. **Nepřímá supervize** probíhá naopak zprostředkovaně prostřednictvím rozhovoru nebo s využitím video či audio nahrávky. Supervizor má tedy nepřímé informace o práci supervizanta. Tato forma supervize se u nás využívá častěji. ( Michková, 2008, s. 21)

Dále lze supervizi rozlišit dle vzájemné pozice supervizora a supervidovaného na interní a externí. **Interní supervize** je poskytována zaměstnancem organizace, v níž supervize probíhá. Jedná se o levnější a dostupnější variantu než externí supervize, protože je poskytována buď přímým nadřízeným, nebo jiným určeným pracovníkem. Výhodu představuje fakt, že supervizor zná pracovníky a prostředí organizace. Nevýhodu může představovat chybějící nadhled, poněvadž se jej mohou některé problémy přímo dotýkat. V případě **externí supervize** není supervizor zaměstnancem organizace, v níž supervize probíhá a s pracovníky se setkává pouze při supervizních setkáních. Tudíž není jeho práce ovlivněna osobními vztahy na pracovišti. Je pro něj jednodušší udržet si odstup a nadhled nad řešenými případy. Dále lze supervizi rozdělit z hlediska naléhavosti na **plánovanou** a **krizovou**. **Případová supervize** se zabývá konkrétním případem a **rozvojová supervize** podporou profesionálního růstu supervizanta. ( Michková, 2008, s. 26 - 29)

Je patrné, že dělení supervize je velice rozmanité. Využití různých typů a jejich kombinace je nutno řešit individuálně s ohledem na jednotlivce, skupinu či celou organizaci tak, aby mohla být supervize jak kvalitní, tak účelná.

### 3.4 Aktéři supervize

Supervizor a supervidovaný představují hlavní aktéry supervizních setkání. Supervize vytváří systém mezilidských vztahů. Pro úspěšné dosažení supervizních cílů je vztah supervizora a supervidovaného jedním z nejdůležitějších.

Výběr supervizora může představovat obtížnou záležitost, zejména proto, že se dá z jednoho či dvou setkání máloco poznat a zjistit jaký supervizor je. Nezbytná je vlastní zkušenost či zkušenost někoho z okolí, protože každý supervizor má svůj supervizní styl, který bývá odvozen od jeho primární odbornosti. ( Michková, 2008, s. 45)

Požadavky na to, jaký by měl dobrý **supervizor** být, se často podobají požadavkům na vlastnosti dobrého manažera či pomáhajícího pracovníka. Dle výsledků ankety Antonína Šimka (in Eis, 1995, s. 11-12) patří mezi žádoucí vlastnosti supervizora: schopnost rozvinuté empatie, umění naslouchat, tolerance zahrnující respekt k odlišnostem, otevřenost,

flexibilitu, smysl pro humor, opravdový zájem pomoci, zvědavost. Prioritně je kladen důraz na lidské kvality. Ideální supervizor by měl být „dobrý, zralý a moudrý člověk, zároveň pokorný a skromný“. Měl by být schopen jasně a srozumitelně komunikovat, dodržovat hranice (včetně dodržování stanoveného času pro setkání). Musí být rovněž schopen zachovat mlčenlivost o skutečnostech, které se během supervize dozvěděl.

Vlastnosti dobrého supervizora lze dle Hawkinse a Shoheta (2004, s. 52) shrnout následovně:

- **flexibilita** v pohybu mezi teoretickými koncepty a používáním široké škály metod a intervencí
- schopnost vidět tu stejnou situaci z mnoha úhlů pohledu
- **zmapování oblasti**, ve které se supervize uskutečňuje
- schopnost pracovat s různými kulturami
- schopnost **usměrňovat a zvládat úzkost**, svou i supervizantů
- **otevřenost k učení** se z nových situací a od supervidovaných
- senzitivita k otázkám **širšího kontextu**
- vhodné **zacházení s mocí**
- **skromnost, trpělivost, humor.**

Důležitými aspekty jsou také věk a pohlaví supervizora. Pro výkon supervize jsou podmínkou životní a odborné zkušenosti. Všeobecně spadá započetí samostatné supervizní praxe zhruba do věku 40 let. Pohlaví supervizora pak může v určitých případech hrát velkou roli a je nezbytné, aby si toho byl supervizor vědom. (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 116)

Nedílnou součástí supervize je kromě supervizora, také supervidovaný. **Osoba supervidovaného** má na úspěchu supervize stejný podíl jako supervizor. Hlavní roli zde hraje pracovníková motivace, očekávání od supervize, ale také jeho obavy. Supervidovaný nese v rámci supervize jistou zodpovědnost. Měl by být schopen požádat o pomoc, soustavně zdokonalovat své komunikační dovednosti, formulovat své požadavky a očekávání od supervize, z vlastní iniciativy se dále vzdělávat, měl by umět přijmout zpětnou vazbu a důležitá je zde také sebereflexe supervidovaného. (Michková, 2008, s. 47)

Motivace je nepostradatelnou složkou supervize u obou jejích aktérů. Supervizor by měl umět supervidované motivovat ke spolupráci, vzbudit v nich zájem a nadšení do práce.

Supervidovaní by neměli být do supervize nuceni, ale vedoucí pracovník by měl umět vhodně supervidované motivovat ke spolupráci se supervizorem.

### 3.4.1 Vzdělání supervizora

Supervize je pokládána za odbornou činnost, a proto se předpokládá, že supervizor je odborník vzdělaný v supervizi. Supervize je relativně mladé odvětví s nejednotnou definicí toho, jaké vzdělání má supervizor mít.

V současnosti u nás poskytuje supervizní vzdělávání několik institutů. Liší se svým zaměřením a náročností. Vstupní požadavky pro absolvování výcviků se u jednotlivých organizací různí. Obecně lze požadavky shrnout následovně: vysokoškolské vzdělání, mnohaleté zkušenosti s prací v oblasti pomáhajících profesí, vlastní rozmanité zkušenosti s přijímáním supervize. Dále je pak někde nutná zkušenost s vedením týmu a absolvování sebezkušenostní části psychoterapeutického výcviku. Náplní vzdělávání jsou modely a rámce supervize, etické otázky supervize, kontraktování, týmová supervize, supervize v podmínkách organizací, význam vztahu v supervizi, bezpečí v supervizi, hodnocení a dokumentování v supervizi, supervizní postupy a tvořivé intervence. Vzdělávání je zakončeno zpravidla zhodnocením supervizní kazuistiky, přímé supervizní práce, supervizního portfolia a evaluačním pohovorem. Po úspěšném absolvování výcviku získává supervizor certifikát či diplom, který jej opravňuje k vykonávání supervize. Kromě těchto náročných supervizních výcviků se lze setkat s kurzy, které slibují vyškolit supervizora během několika hodin či dní. Odbornost je zde však diskutabilní. V České republice zatím neexistuje národní asociace, která by stanovila požadavky na vzdělání a výcvik supervizorů. (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 113-114)

ANSE (in Matoušek, 2013, s. 370-371) udává, že se liší požadavky na roli supervizora a stanovuje určitá kritéria: absolvování VŠ humanitního či sociálně vědního zaměření, minimálně 6 let praxe v pomáhajících profesích po dokončení vzdělání, absolvování minimálně dvouletého supervizního kurzu, který je v rozsahu nejméně 300 – 375 hodin, poté absolvovat vlastní výukovou supervizi, napsat závěrečnou práci a obhájit ji.

V souladu s Etickým kodexem Evropské asociace pro supervizi a koučování, by měl supervizor své „supervizorství“ aktivně udržovat během svého odborného psůbení prostřednictvím teoretického i praktického vzdělávání a supervize své vlastní supervizní práce.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 DESING VÝZKUMU

Pro tento výzkum byla zvolena kvantitativní metoda, protože pro sběr potřebných dat ji považuji za nejvhodnější a nejpřínosnější. Jak uvádí Gavora (2000, s. 31), kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji na rozdíl od kvalitativního, který pracuje se slovem. Prostřednictvím těchto údajů lze zjistit množství, rozsah či frekvenci výskytu jevů, respektive jejich míru (stupeň). Získané údaje se dají matematicky zpracovat, lze je sčítat, vypočítat jejich průměr, vyjádřit je v procentech či použít jiné metody matematické statistiky, např. formulovat směrodatnou odchylku, korelační koeficient, statistickou významnost mezi dvěma či více výsledky atd.

Kvantitativní výzkum byl proveden na základě výzkumného problému. Výzkum dle Gavora (2000, s. 13) začíná určením výzkumného problému. Badatel v něm přesně vymezí, co chce zkoumat, koho chce zkoumat, kdy a v jakých situacích ho chce zkoumat. Supervize je nezbytným prostředkem prevence vzniku syndromu vyhoření, který se stává stále více aktuálním problémem nejen v pomáhajících profesích, a proto jsem za výzkumný problém této diplomové práce stanovila, zjistit názor pedagogů v předškolním vzdělávání na smysluplnost supervize coby prostředku prevence vzniku syndromu vyhoření.

### 4.1 Cíl výzkumu

Hlavní cíl praktické části práce je **zjistit, zda předškolní pedagogové považují supervizi za účinný prostředek prevence vzniku syndromu vyhoření**. Dílčí cíle byly stanoveny následovně:

1. Zjistit, jak předškolní pedagogové hodnotí svou zkušenost se supervizí.
2. Zjistit, jak často supervize u pedagogů v předškolním vzdělávání probíhá.
3. Stanovit nejčastější rizika spojená se vznikem syndromu vyhoření pohledem pedagogů v předškolním vzdělávání.
4. Zjistit, jaké strategie předškolní pedagogové využívají v rámci prevence vzniku syndromu vyhoření.

## 4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Za pomoci vytvořených výzkumných otázek jsem usilovala o dosažení stanovených výzkumných cílů, které jsem si pro tuto práci stanovila.

**Hlavní výzkumná otázka (HVO):** Jaká je míra rizika vzniku syndromu vyhoření připisována pedagogy v předškolním vzdělávání?

### Dílčí výzkumné otázky (DVO):

1. Jaká je souvislost mezi aktuálním vnímáním rizika vzniku syndromu vyhoření a délkou praxe?

**H1:** Předpokládám, že existuje souvislost mezi aktuálním vnímáním rizika syndromu vyhoření a délkou praxe v oboru.

**H10:** Mezi aktuálním vnímáním rizika vzniku syndromu vyhoření a délkou praxe neexistuje souvislost.

**H1A:** Mezi aktuálním vnímáním rizika vzniku syndromu vyhoření a délkou praxe existuje souvislost.

2. Jak často u předškolních pedagogů probíhá supervize?
3. Jaké preventivní strategie využívají pedagogové v rámci prevence vzniku syndromu vyhoření?
4. Jaké rizikové faktory stojí, dle pedagogů, u vzniku syndromu vyhoření?
5. Jaká je souvislost mezi názorem pedagogů na supervizi a jejich zkušeností?

**H2:** Předpokládám, že existuje souvislost mezi názorem pedagogů na supervizi a jejich zkušeností.

**H20:** Mezi názorem pedagogů na supervizi a jejich zkušeností neexistuje souvislost.

**H2A:** Mezi názorem pedagogů na supervizi a jejich zkušeností existuje souvislost.

6. Jakou důležitost připisují předškolní pedagogové supervizi v rámci prevence syndromu vyhoření?



### 4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor této diplomové práce tvoří předškolní pedagogové ve Zlínském a Jihomoravském kraji. Kraje byly vybrány dostupným výběrem. Jihomoravský kraj ve školním roce 2016/2017 eviduje 659 mateřských škol, ve kterých vyučuje 3319 předškolních pedagogů. Zlínský kraj ve školním roce 2015/2016 evidoval 316 mateřských škol, ve kterých vyučovalo 1627 učitelů. Protože se jedná o poměrně široký soubor, rozhodla jsem se jej zúžit ještě na větší předškolní zařízení a zařízení typu MŠ + ZŠ, protože předpokládám, že je pravděpodobnější, že se v těchto zařízeních bude supervize častěji uskutečňovat než v malých mateřských školách vesnického typu. Tímto krokem jsem se snažila předejít nízké návratnosti dotazníků z důvodu, že se v jejich organizace supervize nekonají. Výsledky této diplomové práce se vztahují pouze na účastníky výzkumu, a nelze je zevšeobecnit na celou populaci pedagogů v předškolním vzdělávání v ČR.

### 4.4 Metoda sběru dat

Pro sběr výzkumných dat byla v rámci kvantitativního výzkumu použita dotazníková metoda. Chráska (2007 s. 163) tuto metodu definuje jako soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které respondent odpovídá písemně. Dotazníková metoda byla zvolena na základě vysokého počtu respondentů ze dvou různých krajů. Dotazník sestává z 21 otázek. Obsahem první části jsou údaje, které se dotazují na pohlaví, věk a délku praxe v oboru. Následné otázky se již věnují samotnému problému, názorům a zkušenostem respondentů se syndromem vyhoření a supervizí. Vzhledem k časové vytíženosti je dotazník záměrně sestaven z uzavřených a polouzavřených otázek. Všeobecně totiž nejsou pedagogové ochotni vyplňovat dotazníky, které sestávají z otevřených otázek, protože zabírají hodně času.

Výzkum probíhal v období od 22. 2. 2018 – 8. 3. 2018 prostřednictvím internetového portálu [vplnto.cz](http://vplnto.cz). Průvodní email s odkazem na webové stránky byl odeslán vedoucím pracovníkům mateřských škol. Výzkumu se zúčastnilo celkem 156 respondentů, kteří zodpověděli všechny otázky, a s kterými jsme dále pracovali. 49 respondentů z různých důvodů dotazník nedokončilo, návratnost dotazníků činila 73,8 %.

## 4.5 Způsob zpracování dat

Ve výzkumu jsme pracovali se 156 dotazníky. Získaná data byla převedena do programu Microsoft Excel, následně bylo použito třídění dat prvního stupně a tabulky četností. Jednotlivá data byla následně deskriptivně popsána. Vyhodnocení získaných výsledků šetření bylo následně zpracováno v programu Statistica Version 12, kdy byly prostřednictvím koeficientu korelace ověřovány stanovené hypotézy.

## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V této kapitole se již zabýváme analýzou a interpretací dat, která jsme získali prostřednictvím dotazníkového šetření. Data jsou zanesena do tabulek a vyjádřena kumulativní a relativní četností.

### 5.1 Popis získaných dat

V úvodní části dotazníku jsme se dotazovali respondentů na základní informace jako je pohlaví, věk, délka praxe v předškolním vzdělávání a zda je práce s dětmi předškolního věku naplňuje.

Z první tabulky vyplývá, že všichni dotazovaní respondenti byly ženy (100 %). Tento výsledek se dal očekávat, protože v předškolním vzdělávání pracují zejména ženy a muži se zde vyskytují výjimečně. Důvodem může být právě péče o děti a jejich výchova, kterou vykonávají zejména ženy, ale také nízké finanční ohodnocení. Tudíž se mužům tato profese nejeví lukrativně.

Kategorie	Tabulka četností: pohlaví		
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
žena	156	156	100

Tabulka 1: pohlaví respondentů

Druhou otázkou jsme se dotazovali respondentů na věk. Zde měli uvést číslo. Tabulka č. 2 nám ukazuje, že věkové rozpětí respondentů bylo od 20 do 62 let. Nejvíce respondentů bylo ve věku 35 let a to 13 (8,3 %), následně 11 respondentů ve věku 50 let (7 %). Ve věku 40 a 54 let byl totožný počet respondentů, a to 9 (5,8 %). Následně bylo 8 respondentů ve věku 25 let (5,1 %). Věk zbývajících respondentů je v nižším počtu poměrně vyrovnaně zastoupen.

Věk	Tabulka četností: věk respondentů		
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
20	1	1	0,64
22	2	3	1,28
23	5	8	3,21

24	1	9	0,64
25	8	17	5,13
26	3	20	1,92
27	3	23	1,92
28	5	28	3,21
30	3	31	1,92
31	1	32	0,64
32	4	36	2,56
33	1	37	0,64
34	2	39	1,28
35	13	52	8,33
36	5	57	3,21
37	3	60	1,92
38	2	62	1,28
39	4	66	2,56
40	9	75	5,77
42	5	80	3,21
43	3	83	1,92
44	6	89	3,85
45	5	94	3,21
46	1	95	0,64
47	4	99	2,56
48	3	102	1,92
49	3	105	1,92
50	11	116	7,05
51	3	119	1,92
52	5	124	3,21
53	4	128	2,56
54	9	137	5,77
55	4	141	2,56
56	4	145	2,56
57	2	147	1,28
58	3	150	1,92
59	1	151	0,64
60	3	154	1,92
61	1	155	0,64
62	1	156	0,64
ChD	0	156	0

Tabulka 2: věk respondentů

Následující tabulka vypovídá o době, po kterou respondenti vykonávají profesi pedagoga v předškolním vzdělávání. V předškolním vzdělávání pracují respondenti v rozpětí od 1 roku do 42 let. Největší zastoupení, 11 respondentů, měla délka praxe v oboru 2 roky (7,1 %). Totožně odpovědělo 9 respondentů (5,7 %), že vykonávají svou činnost 5 a 10 let. Následně pak 8 respondentů (5,13 %) pracuje v oboru 20 a 30 let. 7 respondentů (4,5 %) pracuje v předškolním vzdělávání dokonce 36 let. Za zmínku stojí i 3 respondenti (1,9 %), kteří pracují s dětmi již 40 let.

Délka praxe	Tabulka četností: délka praxe v oboru		
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
1	5	5	3,21
2	11	16	7,05
2,5	1	17	0,64
3	6	23	3,85
4	4	27	2,56
5	9	36	5,77
6	7	43	4,49
6,5	1	44	0,64
7	4	48	2,56
8	5	53	3,21
9	1	54	0,64
10	9	63	5,77
11	3	66	1,92
12	4	70	2,56
13	1	71	0,64
14	1	72	0,64
15	6	78	3,85
16	3	81	1,92
17	1	82	0,64
18	4	86	2,56
19	1	87	0,64
20	8	95	5,13
21	4	99	2,56
22	1	100	0,64
23	1	101	0,64
24	1	102	0,64
25	5	107	3,21
26	1	108	0,64
27	3	111	1,92
28	4	115	2,56
29	1	116	0,64
30	8	124	5,13
31	4	128	2,56
32	6	134	3,85
34	3	137	1,92
35	5	142	3,21
36	7	149	4,49
38	1	150	0,64
39	1	151	0,64
40	3	154	1,92
41	1	155	0,64
42	1	156	0,64
ChD	0	156	0

Tabulka 3: Délka práce v oboru

Čtvrtou otázkou jsme se respondentů dotazovali, zda je naplňuje práce s dětmi předškolního věku. Respondenti měli pomocí škály možnost dvou kladných a dvou negativních odpovědí, jedna odpověď byla neutrální - tudíž bez vyhraněného názoru. Jednoznačně nejvíce respondentů (61,5 %) uvedlo, že je práce s dětmi určitě naplňuje. 46 respondentů (29,5 %) práce s dětmi spíše naplňuje. 6 respondentů volilo neutrální odpověď. 2 respondenty práce s dětmi spíše nenaplňuje. Možnost *určitě ne*, tudíž že je práce s dětmi vůbec nenaplňuje, zvolilo 6 respondentů. O příčinách u této skupiny lze pouze diskutovat. Z výsledků však lze říci, že převážná většina respondentů považuje svou práci za naplňující a čas strávený s dětmi je baví.

Kategorie	Tabulka četností: pracovní naplnění		
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
<b>určitě ano</b>	96	96	61,54
<b>spíše ano</b>	46	142	29,49
<b>nevím</b>	6	148	3,85
<b>spíše ne</b>	2	150	1,28
<b>určitě ne</b>	6	156	3,85
<b>ChD</b>	0	156	0

Tabulka 4: Naplňuje vás práce s dětmi předškolního věku?

Otázka č. 5 se již dotazovala na samotný syndrom vyhoření, konkrétně zda respondenti vnímají roli předškolního pedagoga jako profesi ohroženou syndromem vyhoření. Z výsledků vyplynulo, že 51 % respondentů vnímá roli pedagoga v předškolním vzdělávání jako určitě ohroženou syndromem vyhoření, 32,7 % uvedlo, že profesi předškolního pedagoga vnímá jako spíše ohroženou, 7,7 % respondentů se vyjádřilo neutrálně. 3,2 % respondentů si myslí, že profese předškolního pedagoga spíše není ohrožena syndromem vyhoření a zbylých 5,1 % respondentů, že určitě tato profese není ohrožena syndromem vyhoření. Z výsledků vyplývá, že většina pedagogů vnímá svou profesi, jako profesi ohroženou syndromem vyhoření.

Kategorie	Tabulka četností: vnímání role pedagoga		
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
<b>určitě ano</b>	80	80	51,28
<b>spíše ano</b>	51	131	32,69
<b>nevím</b>	12	143	7,69
<b>spíše ne</b>	5	148	3,21
<b>určitě ne</b>	8	156	5,13
<b>ChD</b>	0	156	0

Tabulka 5: Vnímáte roli předškolního pedagoga jako profesi ohroženou syndromem vyhoření?

V otázce č. 6 jsme zjišťovali, zda si respondenti myslí, že jsou aktuálně ohroženi syndromem vyhoření. Z následující tabulky vyplývá, že 65 respondentů si myslí, že spíše nejsou ohroženi syndromem vyhoření a 34 respondentů, že určitě nejsou ohroženi. 23 respondentů se vyjádřilo neutrálně. Naopak 24 respondentů si myslí, že jsou spíše ohroženi syndromem vyhoření a 10 respondentů se domnívá, že jsou určitě syndromem vyhoření ohroženi. Můžeme říci, že většina respondentů se necítí aktuálně ohrožena syndromem vyhoření, ačkoliv většina uvedla, že svou profesi vnímá jako ohroženou syndromem vyhoření. Naproti tomu se 34 respondentů cítí, v různé míře, ohroženo syndromem vyhoření a část se nedokáže vyjádřit. Lze se pouze domnívat, že je to způsobeno tím, že některé příznaky nepovažují za příznaky typické pro syndrom vyhoření.

Kategorie	Tabulka četností: aktuální ohrožení SV		
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
<b>určitě ano</b>	10	10	6,41
<b>spíše ano</b>	24	34	15,38
<b>nevím</b>	23	57	14,74
<b>spíše ne</b>	65	122	41,67

<b>určitě ne</b>	34	156	21,79
<b>ChD</b>	0	156	0

Tabulka 6: Myslíte si, že jste aktuálně ohrožen/a syndromem vyhoření?

Prostřednictvím otázky č. 7 jsme se dotazovali, zda mají respondenti při výkonu svého povolání zkušenost se syndromem vyhoření. Zde vyplynulo, že 30,1 % respondentů má určitě zkušenost se syndromem vyhoření, 25,6 % *spíše ano*. Dá se tedy předpokládat, že si respondenti myslí, že se u kolegy/ně či nadřízeného pracovníka jedná nebo jednalo o syndrom vyhoření. 8,3 % respondentů uvedlo neutrální odpověď. 19,2 % pedagogů uvedlo, že se spíše nesetkali se syndromem vyhoření a 16,7 %, že *určitě ne*. Může tomu být skutečně, tak že u nikoho syndrom vyhoření nepozorovali, ale také je zde možnost, že neznají příznaky a mylně je mohou považovat za povahový rys. Zejména v případech, kdy se tak dotyční chovali již od jejich nástupu na pracoviště.

<b>Kategorie</b>	<b>Tabulka četností: zkušenost se SV- povolání</b>		
	<b>Četnost</b>	<b>Kumulativní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
<b>určitě ano</b>	47	47	30,13
<b>spíše ano</b>	40	87	25,64
<b>nevím</b>	13	100	8,33
<b>spíše ne</b>	30	130	19,23
<b>určitě ne</b>	26	156	16,67
<b>ChD</b>	0	156	0

Tabulka 7: Máte při výkonu svého povolání zkušenost se syndromem vyhoření?

Otázka č. 8 zjišťovala, zdali by respondenti poznali varovné signály syndromu vyhoření. Z následující tabulky vyplývá, že 28,9 % respondentů by určitě varovné signály poznalo a 36,6 % vybralo odpověď *spíše ano*. Neutrální odpověď volilo 29,5 % respondentů, opět lze zde pouze diskutovat, že příčinou je neznalost varovných signálů a celé problematiky.



Pouze 5,1 % respondentů uvedlo, že by varovné signály spíše nepoznali. V tabulce chybí odpověď *určitě ne*, je to proto, že tuto odpověď žádný z respondentů nezvolil. Celkově lze tedy konstatovat, že většina dotázaných ví, jak se syndrom vyhoření projevuje.

Kategorie	Tabulka četností: varovné signály syndromu vyhoření		
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
<b>určitě ano</b>	45	45	28,85
<b>spíše ano</b>	57	102	36,54
<b>nevím</b>	46	148	29,49
<b>spíše ne</b>	8	156	5,13
<b>ChD</b>	0	156	0

Tabulka 8: Poznal/a byste varovné signály syndromu vyhoření?

Devátá tabulka prezentuje četnost responsí na otázku č. 9, kde jsme se dotazovali respondentů, jaké jsou podle nich, nejčastější příznaky syndromu vyhoření. Respondenti měli vybrat maximálně 3 možnosti z 9 nabízených. Respondenti nejčastěji uvedli, že za příznaky syndromu vyhoření považují ztrátu motivace k práci (121x), následně pak napětí a nervozitu (65x), téměř shodně pak sníženou výkonnost (65x) a konflikty ve vztahu k dětem, rodičům, kolegům, nadřízenému či okolí (66x). Negativismus jako příznak syndromu vyhoření volilo pak 54 respondentů. Respondenti také téměř shodně volili již v menším zastoupení rychlou unavitelnost (25x) a poruchy spánku a chuti k jídlu (24x). Nejméně volenou možností byly fyzické obtíže (bolesti hlavy, zad, problémy s krevním oběhem), pouze 8 respondentů, a sebelítost zvolilo jen 5 respondentů.

Nejčastější příznaky syndromu vyhoření	Četnost
	<b>ztráta motivace k práci</b>
<b>snížená výkonnost</b>	65
<b>napětí a nervozita</b>	87

<b>rychlá unavitelnost</b>	25
<b>poruchy spánku a chuti k jídlu</b>	24
<b>bolesti hlavy, zad, problémy s krevním oběhem</b>	8
<b>negativismus</b>	54
<b>sebelítost</b>	5
<b>konflikty ve vztahu k dětem, rodičům, kolegům, nadřízenému, okolí</b>	66

Tabulka 9: Jaké jsou podle Vás, nejčastější příznaky syndromu vyhoření?

Otázka č. 10 se dotazovala respondentů na to, kde by hledali pomoc v případě, že by si u sebe všimli příznaků syndromu vyhoření. Nejčastěji respondenti volili možnost, že by pomoc hledali u kolegy/ně (19,2 %), druhá nejčastěji volená možnost byla u partnera/ partnerky (17,3 %). 12,2 % respondentů si myslí, že by to zvládli sami. 9,6 % respondentů shodně uvedlo, že hledalo pomoc u kamaráda/kamarádky a u nadřízeného pracovníka. Zde můžeme pozorovat, že respondenti nejčastěji volili osoby jim blízké, ke kterým mají důvěru a nebáli by se na ně obrátit s prosbou o pomoc. Respondenti zde měli možnost volby jiné, kde mohli uvést, kde jinde by hledali pomoc. Z výsledků vyplývá, že nejčastěji by se respondenti obrátili na psychologa (24x), na odborníka by se obrátilo 14 respondentů a 5 respondentů by hledalo pomoc u lékaře. 1 respondent dokonce uvedl, že v případě, že by si u sebe všiml příznaků syndromu vyhoření, skončil by ve školství.

Kde byste hledal/a pomoc?			
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
<b>odborníka</b>	1	1	0,64
<b>partnerky/partnera</b>	27	28	17,31
<b>zvládl/a bych to sám/sama</b>	19	47	12,18
<b>kolegy/ně</b>	30	77	19,23
<b>u kamaráda/kamarádky</b>	15	92	9,62
<b>u odborníka</b>	5	97	3,21
<b>psycholog</b>	16	113	10,26

<b>sportem</b>	1	114	0,64
<b>lékař, psycholog</b>	1	115	0,64
<b>odborníka- psychologa</b>	1	116	0,64
<b>u psychologa</b>	1	117	0,64
<b>nadřízeného pracovníka</b>	15	132	9,62
<b>psychologa</b>	3	135	1,92
<b>odborník</b>	7	142	4,49
<b>lékař, psycholog</b>	5	147	3,21
<b>internet</b>	1	148	0,64
<b>partner, rodina, kamarádka, kolegyně</b>	1	149	0,64
<b>nevím</b>	2	151	1,28
<b>u odborníka- psychologa</b>	1	152	0,64
<b>odborný specialista</b>	1	153	0,64
<b>rodina</b>	1	154	0,64
<b>lékař- psycholog</b>	1	155	0,64
<b>skončila bych ve školství</b>	1	156	0,64
<b>ChD</b>	0	156	0

Tabulka 10: Kde byste hledal/a pomoc v případě, že byste si u sebe všiml/a příznaků syndromu vyhoření?

Následující otázka č. 11 se zaměřovala na to, jaké jsou, dle jejich názoru, nejčastější příčiny vzniku syndromu vyhoření v jejich oboru. Zde měli pedagogové na výběr z 9 možností, zvolit opět maximálně 3 možnosti. Zde byla jednoznačně nejčastěji volenou možností *Psychická náročnost povolání*. Následně pak respondenti volili možnost *Vysoké nároky rodičů na výchovné působení na děti*. Ačkoliv jsme věděli, že rodiče se snaží pedagogům do jejich činnosti zasahovat, neočekávali jsme, že to bude pro ně představovat tak zásadní příčinu pro vznik syndromu vyhoření. Pedagogové jako třetí nejčastěji volenou

možnost volili *Vysoké nároky na pracovní výkon*. Dále pak téměř shodně uvedli, že příčiny jsou stresující pracovní prostředí a klima třídy což mohou zapříčiňovat právě negativní vztahy na pracovišti. Méně často volenou možností pak byl nedostatek času na odpočinek a vysoké nároky na odbornost a další vzdělávání. Nejméně četností dosahovala organizace práce na pracovišti a fyzická náročnost povolání.

<b>Nejčastější příčiny vzniku syndromu vyhoření</b>	<b>Četnost</b>
<b>vysoké nároky na pracovní výkon</b>	66
<b>psychická náročnost povolání</b>	126
<b>fyzická náročnost povolání</b>	4
<b>vysoké nároky rodičů na výchovné působení na děti</b>	76
<b>vysoké nároky na odbornost a další vzdělávání</b>	24
<b>stresující pracovní prostředí, klima třídy</b>	51
<b>negativní vztahy na pracovišti</b>	55
<b>organizace práce na pracovišti</b>	13
<b>nedostatek času na odpočinek</b>	27
<b>je autosupervize nevhodná, pomohla mi jiná forma supervize</b>	23

Tabulka 11: Jaké jsou, podle Vás, nejčastější příčiny vzniku syndromu vyhoření ve vašem oboru?

Otázka č. 12 zjišťovala, zda respondenti předcházejí syndromu vyhoření. Z následující tabulky nám vyplývá, že 71,8 % respondentů nějakým způsobem syndromu vyhoření předchází. Shodný počet pedagogů (14,1 %) uvedl, že syndromu vyhoření nepředchází nebo neví, jakým způsobem by měli.

<b>Kategorie</b>	<b>Tabulka četností: předcházení syndromu vyhoření</b>		
	<b>Četnost</b>	<b>Kumulativní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
<b>ano</b>	112	112	71,79
<b>ne</b>	22	134	14,1

<b>ne, nevím jakým způsobem</b>	22	156	14,1
<b>ChD</b>	0	156	0

Tabulka 12: Předcházíte nějakým způsobem syndromu vyhoření?

Následující otázku vynechali ti respondenti, kteří v předchozí otázce odpověděli, že syndromu vyhoření nepředchází či neví jakým způsobem. Celkem tuto otázku tedy zodpovědělo 122 respondentů. Otázka č. 13 zjišťovala, jaké strategie využívají respondenti v rámci prevence vzniku syndromu vyhoření. Respondenti měli zvolit maximálně 3 možnosti ze 7 nabízených. Nejčastěji uváděli, že udržují dobré pracovní vztahy a vztahy s rodiči dětí, věnují se svým zálibám a dostatečně relaxují. Dále pak uváděli, že sportují či tráví čas v přírodě. Nejméně četností pak dosáhly možnosti zaměřené na osobnostní předpoklady a umění říci NE.

<b>Preventivní strategie</b>	<b>Četnost</b>
<b>mám dobré osobnostní předpoklady (odolnost vůči stresu, sebejistota)</b>	33
<b>umím říci NE</b>	25
<b>udržuji dobré pracovní vztahy, i vztahy s rodiči dětí</b>	79
<b>sportuji</b>	47
<b>dostatečně relaxuji</b>	62
<b>věnuji se svým zálibám</b>	78
<b>trávím čas v přírodě</b>	40

Tabulka 13: Jaké strategie využíváte v rámci prevence vzniku syndromu vyhoření?

Následující otázky se již vztahovaly k tématu supervize. Úvodní otázkou č. 13 jsme se respondentů dotazovali, zda mají v rámci výkonu své profese zkušenost se supervizí. Zde uvedlo 59,6 % respondentů, že zkušenost se supervizí v rámci své profese nemá. Zbývajících 40,4 % uvedla, že zkušenosti v rámci své profese má.

Kategorie	Tabulka četností: zkušenost se supervizí		
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
ano	63	63	40,38
ne	93	156	59,62
ChD	0	156	0

Tabulka 14: Máte v rámci výkonu své profese osobní zkušenost se supervizí?

V případě, že respondenti v předchozí otázce uvedli, že v rámci výkonu své profese zkušenost se supervizí nemají, pokračovali až na otázku č. 20. Na následující otázky odpovídali tedy ti, kteří v předchozí otázce odpověděli kladně. V tabulce četností je však počet odpovědí vyšší o 2 odpovědi. Přisuzujeme to skutečnosti, že se v v mateřské škole supervize uskutečňuje, ale respondent se jich aktivně neúčastní. Patnáctá otázka zjišťovala, jak často supervize probíhá. Supervize, která probíhá 2 – 3x za rok (19,9 %) byla nejčastěji volenou odpovědí. Následně 12,2 % respondentů uvedlo, že v jejich mateřské škole probíhá supervize 1x za rok. Nejméně volenou možností byla supervize, která se uskutečňuje 4x a vícekrát za rok. Lze se pouze domnívat, že příčinou může být nedostatek času a možnost, že supervize není v mateřské škole dostatečně dlouho zavedená.

Kategorie	Tabulka četností: Jak často...		
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
4x a vícekrát za rok	15	15	9,62
1x za rok	19	34	12,18
2x - 3x za rok	31	65	19,87
ChD	91	156	58,33

Tabulka 15: Jak často se ve Vaší organizaci supervize provádí?

Otázka č. 16 se dotazovala, zda mají respondenti v jejich mateřské škole možnost výběru typu supervize. Zde vybírali respondenti ze dvou možností. Častěji pedagogové volili, že nemají možnost volby druhu supervize. V tomto případě lze z tabulky zjistit, že na tuto otázku odpovědělo o 8 respondentů více, než bylo těch, kteří odpověděli, že mají v rámci výkonu své profese zkušenost se syndromem vyhoření. Po přezkoumání dotazníků bylo

zjištěno, že 8 respondentů, kteří odpověděli v otázce č. 13 ne, odpověděli i v této otázce ne. Lze se domnívat, že otázku pochopili tak, že nemají možnost se supervizi účastnit, protože se u nich nekonají. Po odečtení těchto 8 respondentů by se výsledky změnila a převažovala by odpověď *ano*, předškolní pedagogové mají častěji možnost volby typu supervize. Je správné, že organizace umožňuje svým zaměstnancům volit si, jaký druh supervize chtějí absolvovat. Každému jedinci totiž může vyhovovat jiná forma supervizního setkání.

Kategorie	Tabulka četností: možnost volby supervize		
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
<b>ano</b>	33	33	21,15
<b>ne</b>	38	71	24,36
<b>ChD</b>	85	156	54,49

Tabulka 16: Máte možnost volby typu supervize?

V otázce č. 17 jsme se respondentů dotazovali, jaká forma supervize je v jejich mateřské škole poskytována. Pedagogové měli na výběr z 5 možností, přičemž mohli označit více odpovědí, v případě, že je v jejich mateřské škole poskytováno více forem supervize. Tuto otázku již zodpovídali pouze ti, ke kterým se vztahovala. Z tabulky vyplývá, že se respondenti nejčastěji účastní *individuální* supervize (51x). Dále je velmi častá *skupinová* supervize (42x) a *autosupervize* (31x). Méně častá je pak *týmová* supervize (18x). Nejméně četností dosáhla *intervize* (6x). Lze předpokládat, že pedagogové vzájemnou podporu a předávání zkušeností a sdílení postojů a názorů nepovažují za formu supervize.

Forma supervize	Četnost
	<b>individuální</b>
<b>skupinová (skupina pracovníků)</b>	42
<b>týmová (členové určitého týmu)</b>	18
<b>intervize (supervize bez supervizora)</b>	6
<b>autosupervize (sebereflexe vlastní práce)</b>	31

Tabulka 17: Jaká forma supervize je ve Vaší mateřské škole poskytována?

Prostřednictvím otázky č. 18 jsme se dotazovali respondentů na to, kdo v jejich mateřské škole vykonává roli supervizora. Dotazovali jsme se, zda se jedná o interního pracovníka (zaměstnance MŠ) nebo zda je supervizor externí. Zde pak volili, zda se jedná o supervizora, který je v mateřské škole nový nebo s ním spolupracují delší dobu a je tedy již znám. Z celkového počtu 63 odpovědí, respondenti nejčastěji uvedli (33x), že roli supervizora vykonává interní pracovník- zaměstnanec MŠ. Supervizor by měl být nezávislý odborník, který není ovlivněn vztahy na pracovišti či pracovním prostředím. Tuto podmínku nelze u interního pracovníka zajistit, lze se pouze domnívat, že vedoucí pracovníci tuto možnost volí z důvodu finanční úspory. Dále respondenti 17x uvedli, že roli supervizora vykonává externí pracovník, který do mateřské školy dochází delší dobu a pracovníci jej znají. Nejméně četností (13x) získal externí pracovník, který je pedagogům neznámý.

Kategorie	Tabulka četností: role supervizora		
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
externí pracovník, známý	17	17	10,9
interní pracovník (zaměstnanec MŠ)	33	50	21,15
externí pracovník, neznámý	13	63	8,33
<b>ChD</b>	93	156	59,62

Tabulka 18: Kdo ve Vaší mateřské škole vykonává roli Supervizora?

Otázka č. 19 zjišťovala názor pedagogů na konkrétní formy supervize. Pedagogové měli zodpovědět u jednotlivých typů supervize, zda pro je konkrétně pro ně užitečná či nikoliv a pomohla jim jiná forma. Z výsledků vyplývá, že respondenti považují za nejužitečnější individuální (47x) a skupinovou (40x) supervizi. Pravděpodobně je to dáno skutečností, že tyto formy jsou nejčastěji poskytovanými formami supervize v mateřských školách, jak vyplynulo z předchozích výsledků u otázky č. 17. Nejméně vhodnými formami supervize jsou dle pedagogů Intervize a Týmová supervize.



Myslíte si, že konkrétně pro Vás:	Četnost
je individuální supervize užitečná, protože mi pomohla s vyřešením problému	47
je individuální supervize nevhodná, pomohla mi jiná forma supervize	6
je skupinová supervize užitečná, pomohla mi s vyřešením problému	40
je skupinová supervize nevhodná, pomohla mi jiná forma supervize	3
je týmová supervize užitečná, pomohla mi s vyřešením problému	21
je týmová supervize nevhodná, pomohla mi jiná forma supervize	27
je intervize užitečná, pomohla mi s vyřešením problému	6
je intervize nevhodná, pomohla mi jiná forma supervize	37
je autosupervize vhodná, pomohla mi s vyřešením problému	23
je autosupervize nevhodná, pomohla mi jiná forma supervize	23

Tabulka 19: Myslíte si, že konkrétně pro Vás:

V otázce č. 20 jsme se dotazovali pedagogů, jak hodnotí svou zkušenost se supervizí. Tuto otázku již zodpovídalo všech 156 respondentů. Na výběr bylo pěkné množství odpovědi, kdy dvě odpovědi byly kladné, jedna neutrální a dvě záporné. Největší četnosti dosáhla neutrální odpověď (41,7 %). Tuto možnost zvolilo celkem 65 respondentů. Následně respondenti uvedli, že jejich zkušenost je spíše pozitivní (25 %) a určitě pozitivní (16,7 %). V součtu kladných odpovědi dosáhly stejného počtu jako neutrální možnost, tedy 65 pedagogů (41,7 %) uvedlo, že jejich zkušenost je kladná. Respondentů, kteří volili, že mají určitě negativní zkušenost, bylo 21 (13,5 %) a spíše negativní zkušenost uvedlo pouze 5 respondentů (3,2%). Výsledky korespondují s výsledky odpovědi na otázku, zda mají respondenti v rámci výkonu své profese osobní zkušenost se supervizí, kdy 63 respondentů uvedlo, že ano. Tento počet by mohl odpovídat kladným odpovědím. Dá se předpokládat, že respondenti, kteří tuto zkušenost nemají, hodnotili svou zkušenost spíše neutrálně či negativně.

Kategorie	Tabulka četností: hodnocení zkušenosti		
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
určitě kladně	26	26	16,67
spíše kladně	39	65	25
neutrálně	65	130	41,67
spíše negativně	5	135	3,21
určitě negativně	21	156	13,46
ChD	0	156	0

Tabulka 20: Jak hodnotíte svou zkušenost se supervizí?

Poslední otázka č. 21 se dotazovala respondentů, zda supervize představuje, dle jejich názoru, účinnou formu prevence syndromu vyhoření. Zde respondenti měli na výběr 5 možností odpovědi. Dvě kladné, jednu neutrální a dvě negativní. Nejvíce četností dosáhla neutrální odpověď (39,1 %), kdy 61 respondentů uvedlo, že neví. Na účinnost supervize, jako formy prevence syndromu vyhoření, nemají kladný ani negativní názor. 45 respondentů (28,9 %) uvedlo, že supervize určitě představuje účinnou formu prevence vzniku tohoto syndromu. Dále 36 pedagogů (23,1 %) uvedlo, že supervizi spíše považují za účinnou formu prevence. Nejméně četností dosáhly negativní odpovědi, kdy 8 respondentů (5,1 %) tvrdí, že supervize určitě nepředstavuje účinnou formu prevence a 6 respondentů (3,9 %) se domnívá, že supervize spíše nepředstavuje účinnou formu prevence vzniku syndromu vyhoření. Z výsledků lze tedy usuzovat, že jsou pedagogové toho názoru, že supervize představuje účinnou formu prevence vzniku syndromu vyhoření.

Kategorie	Tabulka četností: účinnost supervize		
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
určitě ano	45	45	28,85
spíše ano	36	81	23,08
nevím	61	142	39,1

spíše ne	6	148	3,85
určitě ne	8	156	5,13
ChD	0	156	0

Tabulka 21: Představuje supervize, dle Vašeho názoru, účinnou formu prevence syndromu vyhoření?

## 5.2 Verifikace hypotéz

Následující podkapitola je zaměřena na ověření stanovených hypotéz. U jednotlivých hypotéz jsme stanovili proměnné, na základě kterých jsme určili, že data budeme ověřovat prostřednictvím korelačního koeficientu. Korelační koeficienty určují míru těsnosti vztahu mezi proměnnými. Nabývají hodnot  $-1 \leq r \leq +1$ . V případě  $r=0$  jsou proměnné X a Y naprosto nezávislé (nesouvislé, beze vztahu). Čím vyšší je hodnota korelačního koeficientu, tím vyšší je závislost či souvislost mezi proměnnými. Pokud je  $r$  kladné tak se zvyšující se hodnotou X roste i hodnota Y. Naopak při záporném  $r$  s rostoucí hodnotou X klesá hodnota Y. To znamená, že mezi srovnávanými jevy je negativní (opačný vztah), tj. vysokým hodnotám jedné proměnné odpovídají spíše nižší hodnoty druhé proměnné a naopak. Hypotézy jsme ověřovali za pomoci programu Statistika Version 12. S daty jsme pracovali na hladině významnosti 0,05 (5 %), která je označena  $p$ . Statistickou souvislost jsme poté definovali podle výsledku, který jsme získali prostřednictvím programu Statistika. Koeficient determinace  $d$  nám umožnil vysvětlit souvislost mezi proměnnými, protože jeho hodnotu lze převést na procenta. Vypočítali jsme jej jako druhou mocninu z korelačního koeficientu. Tato hodnota násobená 100 uvádí, kolika procenty se podílí sledovaný faktor na výsledném efektu.

Koeficient korelace	Interpretace
$ r  = 1$	naprostá závislost (funkční závislost)
$1,00 >  r  \geq 0,90$	velmi vysoká závislost
$0,90 >  r  \geq 0,70$	vysoká závislost
$0,70 >  r  \geq 0,40$	střední závislost
$0,40 >  r  \geq 0,20$	nízká závislost
$0,20 >  r  \geq 0,00$	slabá (nepoužitelná) závislost
$ r  = 0$	naprostá nezávislost

Tabulka 22: Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu (Chráska, 2006, s. 112)

**H1:** Předpokládám, že existuje souvislost mezi aktuálním vnímáním rizika syndromu vyhoření a délkou praxe v oboru.

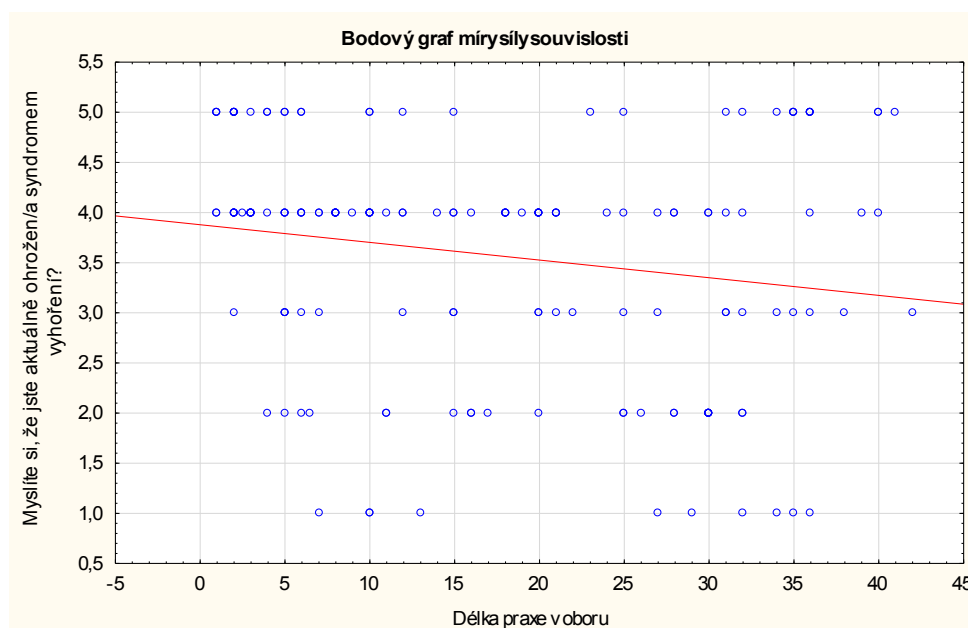
**H10:** Mezi aktuálním vnímáním rizika vzniku syndromu vyhoření a délkou praxe neexistuje souvislost.

**H1A:** Mezi aktuálním vnímáním rizika vzniku syndromu vyhoření a délkou praxe existuje souvislost.

Při sestavování této hypotézy jsme vycházeli z předpokladu, že pedagogové, kteří pracují v předškolním vzdělávání delší dobu, se budou cítit více ohroženi syndromem vyhoření než pedagogové, kteří pracují ve školství kratší dobu. Dříve se na syndrom vyhoření nebral takový zřetel, jako v posledních letech, kdy se stal velmi diskutovaným tématem, a pedagogové představují jednu z nejohroženějších skupin. Usuzovali jsme, že pedagogové, kteří pracují v oboru delší dobu, měli menší povědomí o syndromu vyhoření, než mladší kolegové, a proto se u nich mohl výrazněji rozvinout.

Proměnná	korelace označené korelace jsou významné na hlad. $p < .05000$ N= 156 (celé případy vynechány u ChD)			
	Průměry	Sm.odch.	délka praxe v oboru	Myslíte si, že jste aktuálně ohrožen/a syndromem vyhoření?
délka praxe v oboru	17,49359	12,2865	1,00000	-0,18399
Myslíte si, že jste aktuálně ohrožen/a syndromem vyhoření?	3,57051	1,17562	-0,18399	1,00000

Tabulka 23: Korelační matice pro H1



Graf 1: Grafické zobrazení míry síly souvislosti pro H1

Na základě výsledku z programu Statistica, vyplývá, že odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Tedy, že mezi aktuálním vnímáním rizika vzniku syndromu vyhoření a délkou praxe existuje souvislost. Korelační koeficient  $r = -0,1840$  nám udává, že mezi proměnnými sice existuje souvislost, ale je tak slabá, že je považována za nepoužitelnou. Záporná hodnota koeficientu vyjadřuje nepřímou korelaci, to znamená, že čím vyšší hodnoty jedné proměnné, tím nižší jsou hodnoty druhé proměnné. Z vypočítaného koeficientu tedy vyplývá, že čím delší je pedagogova praxe, tím více se (dle škálového stupně) považuje za ohroženého syndromem vyhoření. Prostřednictvím koeficientu determinance jsme usilovali o srozumitelné vysvětlení souvislosti mezi těmito proměnnými. Výsledek 3,39 % nám zobrazuje, kolika procenty se tento faktor podílí na sledovaném efektu. Délka praxe má minimální vliv na to, zda se pedagogové cítí být aktuálně ohroženi syndromem vyhoření.

**H2:** Předpokládám, že existuje souvislost mezi názorem pedagogů na supervizi a jejich zkušeností.

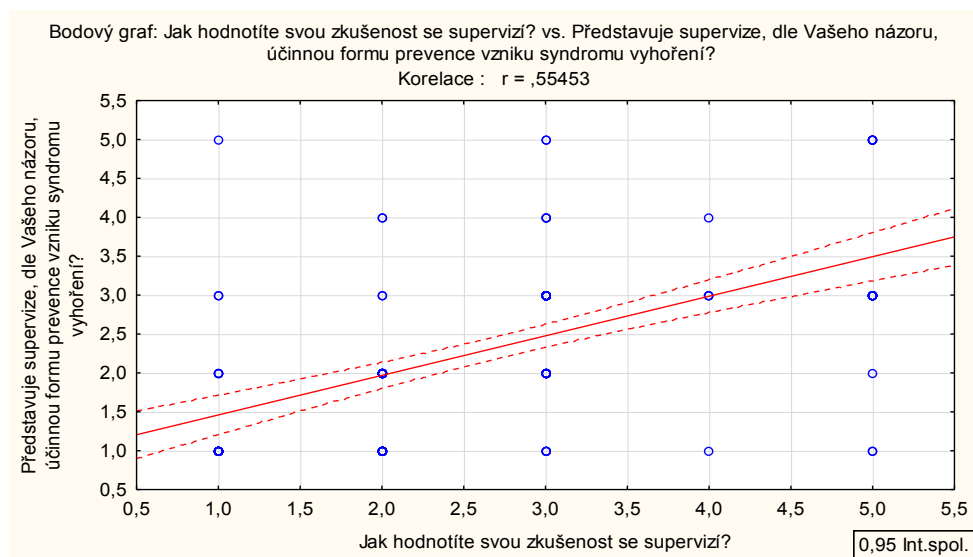
**H20:** Mezi názorem pedagogů na supervizi a jejich zkušeností neexistuje souvislost.

**H2A:** Mezi názorem pedagogů na supervizi a jejich zkušeností existuje souvislost.

Touto hypotézou jsme usilovali o prokázání souvislosti mezi názorem pedagogů a jejich zkušeností se supervizí. Vycházeli jsme z předpokladu, že pedagogové, kteří mají se supervizí kladnou zkušenost, ji považují za účinný prostředek prevence vzniku syndromu vyhoření. Domnívali jsme se, že pedagog, který nemá se supervizí zkušenost či na supervizi dochází z povinnosti, ji nebude považovat za účinný prostředek prevence vzniku syndromu vyhoření a bude volit jinou preventivní techniku.

Proměnná	korelace označené korelace jsou významné na hlad. $p < .05000$ N= 156 (celé případy vynechány u ChD)			
	Průměry	Sm.odch.	Jak hodnotíte svou zkušenost se supervizí?	Představuje supervize, dle Vašeho názoru, účinnou formu prevence vzniku syndromu vyhoření?
Jak hodnotíte svou zkušenost se supervizí?	2,717949	1,190255	1,00000	0,554528
Představuje supervize, dle Vašeho názoru, účinnou formu prevence vzniku syndromu vyhoření?	2,333333	1,091512	0,554528	1,00000

Tabulka 24: Korelační matice pro H2



Graf 2: Grafické zobrazení míry síly souvislosti pro H2

Tabulka č. 24 nám ukazuje, že přijímáme hypotézu alternativní a odmítáme nulovou hypotézu. Tedy, že mezi názorem pedagogů na supervizi a jejich zkušeností existuje souvislost. Korelační koeficient udává hodnotu  $r = 0,5545$ , jež značí, že mezi těmito proměnnými existuje střední, tedy značná, souvislost. Kladná hodnota koeficientu vyjadřuje korelaci přímou neboli lineární souvislost proměnných. To znamená, že se zvyšování hodnot jedné proměnné se zvyšují i hodnoty druhé proměnné a naopak. Z koeficientu tedy vyplývá, že čím kladněji pedagogové hodnotí svou zkušenost se supervizí, tím pro ně představuje účinnější prostředek prevence vzniku syndromu vyhoření. Tato lineární souvislost funguje i naopak, že čím pedagogové záporněji hodnotí svou zkušenost se supervizí, tím pro ně představuje méně účinný prostředek prevence. Výsledek 30,75 % koeficientu determinance nám zobrazuje procentuálně jak se tento faktor podílí na sledovaném jevu.

### 5.3 Shrnutí výzkumu

Prostřednictvím dotazníkového šetření jsme získávali odpovědi na výzkumné otázky a cíle této práce. Hlavním cílem bylo zjistit, zda pedagogové v předškolním vzdělávání považují supervizi za účinný prostředek prevence vzniku syndromu vyhoření. Za pomoci dílčích cílů jsme chtěli zjistit, jak předškolní pedagogové hodnotí svou zkušenost se supervizí, zjistit, jak často supervize u pedagogů v předškolním vzdělávání probíhá, stanovit nejčastější rizika spojená se vznikem syndromu vyhoření pohledem pedagogů v předškolním vzdělávání a zjistit, jaké strategie předškolní pedagogové využívají v rámci prevence vzniku syndromu vyhoření.

Výzkumu se zúčastnilo 156 respondentů ze Zlínského a Jihomoravského kraje, všichni tito respondenti byly ženy (100 %). Věkové rozpětí respondentů bylo od 20 do 62 let. Kdy, dle ontogenetického členění WHO, 66 respondentů bylo zařazeno do období mladého věku (30 – 45 let), následně 60 respondentů náleželo do období středního věku (45 – 60 let), 28 respondentů bylo v období plné dospělosti (18 – 30 let) a pouze 2 respondenti byli zařazeni do období stárnutí.

Nyní již přejdeme ke konkrétním výsledkům této práce. Hlavní výzkumná otázka naší práce je: *Jaká je míra rizika vzniku syndromu vyhoření připisována pedagogy v předškolním vzdělávání?* Nejprve si odpovíme na dílčí výzkumné otázky, které nás doveďou k odpovědi na hlavní výzkumnou otázku.

**DVO1, H1:** První dílčí výzkumnou otázkou bylo zjistit jaká je souvislost mezi aktuálním vnímáním rizika vzniku syndromu vyhoření a délkou praxe. Z výzkumného šetření vyplynulo, že se nadpoloviční většina respondentů (64 %) určitě či spíše necítí aktuálně ohroženi syndromem vyhoření. Hypotéza H4 ověřovala souvislost mezi subjektivním vnímáním rizika vzniku syndromu vyhoření a délkou pedagogické praxe. Tato hypotéza se potvrdila. Ověření hypotézy zjistilo, že sice existuje souvislost mezi zkoumanými jevy, avšak tato souvislost je tak slabá, že ji nelze použít.

**DVO2:** Druhá dílčí výzkumná otázka měla zjistit, jak často supervize u pedagogů v předškolním vzdělávání probíhá. Z výsledků vyplynulo, že u 59,6 % respondentů supervize neprobíhá vůbec. U zbylých 41,4 % respondentů supervize aktivně probíhá. Nejčastěji zde supervize probíhá 2 – 3x za rok a to v 19,9 % případů. Vezmeme-li v potaz, že školní rok trvá 10 měsíců, pak supervize může probíhat čtvrtletně či jednou za 5 měsíců. Následně pak 12,2 % respondentů uvedlo, že supervize v jejich mateřské škole probíhá pouze 1x za rok. K tomu, aby mohla supervize pedagogům účelně sloužit, je zapotřebí, aby probíhala častěji. Supervizi 4x a vícekrát za rok poskytují mateřské školy předškolním pedagogům v 9,6 % případů. Touto otázkou jsme odpověděli na 2. dílčí cíl výzkumu.

**DVO3:** Třetí dílčí výzkumná otázka se věnovala tomu, jaké preventivní strategie využívají pedagogové rámci prevence vzniku syndromu vyhoření. Na tuto dílčí výzkumnou otázku jsme se dotazovali prostřednictvím otázek č. 12 a č. 13. Z výzkumného šetření vyplynulo, že 72 % dotázaných nějakým způsobem předchází vzniku syndromu vyhoření, 14,1 % syndromu vyhoření nepředchází a 14,1 % neví jakým způsobem burnout předcházet. Respondenti, kteří odpověděli kladně, následně volili jako nejčastěji využívané preventivní strategie udržování dobrých pracovních vztahů a vztahů s rodiči dětí. Poté volili, že se věnují svým zálibám, dostatečně relaxují, sportují či tráví čas v přírodě. Nejmenších četností zde dosáhly osobnostní vlastnosti a schopnosti říci NE. Touto otázkou jsme odpověděli na 4. dílčí cíl výzkumu.

**DVO4:** Čtvrtá dílčí výzkumná otázka zjišťovala odpověď na to, jaké rizikové faktory stojí, dle pedagogů, u vzniku syndromu vyhoření. Z otázky č. 11 dotazníkového šetření jsme zjistili, že pedagogové za nejrizikovější faktor vzniku syndromu vyhoření považují psychickou náročnost povolání. Tuto možnost zvolilo 126 respondentů z celkových 156. Je nesporné, že práce s dětmi předškolního věku je psychicky velmi náročná a pedagog často bilancuje mezi zaměstnáním, osobním životem a rodiči dětí. Zajímavé zjištění bylo,



že pedagogové považovali za druhý nejrizikovější faktor vysoké nároky rodičů na výchovné působení na děti. V posledních letech se doslova roztrhl pytel s různými výchovnými styly, metodami práce s dětmi a kolektivem, tradičním i netradičním vzděláváním, které mají za cíl co nejvíce podpořit individualitu dítěte. Na toto téma bychom mohli hodiny diskutovat, o tom co je a není správně. Co už je spíše na škodu, a z dětí nám rostou malí tyrani. Přitom by stačilo spolu hezky žít a dítě se přidá. Nicméně pedagogové nejsou schopni často ustát nátlak a někdy až absurdní požadavky rodičů. To může vést k frustraci a konfliktům s rodiči. Poměrně vyrovnané četnosti obdržely vysoké nároky na pracovní výkon, stresující pracovní prostředí a klimy třídy a negativní vztahy na pracovišti. Rozhodně špatné vztahy na pracovišti a konflikty nepřispívají k tomu, že pedagog chodí do práce rád, ba naopak to může mít negativní dopad na jeho pracovní výkon. Nejméně četností obdržely vysoké nároky na odbornost a další vzdělávání, pravděpodobně proto, že si pedagogové rádi rozšiřují oblast svých znalostí. Dále pak to byl nedostatek času na odpočinek, organizace práce na pracovišti a úplně nejméně četností získala fyzická náročnost povolání. Touto výzkumnou otázkou jsme splnili 3. dílčí cíl naší práce.

**DVO5, H2:** Pátá dílčí výzkumná otázka zjišťovala, jaká je souvislost mezi názorem pedagogů na supervizi a jejich zkušeností se supervizí. Jak pedagogové hodnotí svou zkušenost se supervizí, se dotazovala otázka č. 19 dotazníku. Výsledky nám ukázaly, že nejvíce četností obdržela neutrální odpověď, a to 41,7 %. Určitě a spíše kladně supervizi hodnotí stejné procento respondentů, tedy 41,7 %. Určitě a spíše negativně se vyjádřilo 16,7 % pedagogů. Hypotézou H2 jsme zjišťovali existenci souvislosti mezi názorem pedagogů na supervizi a jejich zkušeností. Tuto hypotézu jsme potvrdili. Ověření hypotézy zjistilo střední (značnou) souvislost mezi proměnnými. Tato souvislost se na sledovaném jevu podílí 30,75 %. Touto výzkumnou otázkou jsme splnili 1. dílčí cíl diplomové práce.

**DVO6:** Poslední, šestá, dílčí výzkumná otázka měla zjistit, jakou důležitost připisují pedagogové v předškolním vzdělávání supervizi v rámci prevence vzniku syndromu vyhoření. Odpověď na tuto otázku jsme se snažili získat prostřednictvím otázky č. 21 v dotazníku. Zde jsme zjistili, že 39,1 % respondentů zvolilo neutrální odpověď a účinnost upervize nemají ani kladný ani negativní názor. Za účinnou formu prevence vzniku syndromu vyhoření supervizi považuje 51,9 % respondentů (odpovědi určitě a spíše ano). Zbylých 9 % respondentů nepovažuje supervizi za účinný prostředek prevence vzniku syndromu vyhoření a pravděpodobně by volili jinou formu prevence. Z výsledků vyplývá, že pe-

dagogové v předškolním vzdělávání spíše supervizi považují za účinný prostředek prevence vzniku syndromu vyhoření. Touto otázkou jsme splnili hlavní cíl této práce.

**HVO:** Hlavní výzkumnou otázkou jsme chtěli zjistit, jaká je míra rizika vzniku syndromu vyhoření připisována předškolními pedagogy. Zjistili jsme, že 84 % pedagogů v předškolním vzdělávání považuje svou profesi za ohroženou syndromem vyhoření. Zbylých 16 % respondentů svou profesi určitě nebo spíše nepovažuje za ohroženou syndromem vyhoření či volili neutrální odpověď. Ačkoliv 84 % respondentů považuje svou profesi ohroženou syndromem vyhoření, tak se 64 % dotázaných necítí aktuálně ohroženo tímto syndromem. 72 % pedagogů využívá různé preventivní strategie, aby se vzniku burnout vyhnuli. Z toho 40,1 % aktivně využívá supervizi jako prostředek prevence vzniku syndromu vyhoření.

#### 5.4 Doporučení pro praxi

V této podkapitole bychom se rádi zaměřili na praktická doporučení, kterými reagujeme na získané výsledky tohoto výzkumu. Tato doporučení jsou navržena tak, aby byla především uplatnitelná a pomohla především těm, kterým je určena - pedagogům v mateřských školách.

První zjištění k zamyšlení nám poskytly odpovědi na otázku č. 8. Téměř 1/3 respondentů uvedla, že neví, zda by rozpoznala varovné signály syndromu vyhoření a 8 respondentů uvedlo, že by je spíše nepoznalo. Pedagogové se pak mohou domnívat, že se jedná o projevy duševního onemocnění, stresu, únavy a nemusí poskytnout kolegyni či kolegovi odpovídající radu, pomoc či doporučení. Naše doporučení v této oblasti je školení či přednáška pro pedagogické pracovníky, tematicky zaměřené na syndrom vyhoření, jak rozpoznat varovné signály a kde hledat v případě potřeby pomoc a rady.

Další slabou stránku nám výsledky výzkumu ukázaly v oblasti, kde by pedagogové hledali pomoc v případě, že by u sebe zpozorovali příznaky burnout. Pouze 25 % respondentů by hledala pomoc u psychologa, odborníka či lékaře. Ve zbylých 75 % případech by se obrátili nejčastěji na kolegyni, partnera, kamarádku či nadřízeného pracovníka, 12,2 % respondentů si myslí, že by to zvládli sami. Otázkou zůstává, do jaké míry jsou jejich blízcí kompetentní jim v této oblasti pomoci. Do jaké míry a jakým způsobem jsou schopni si s tímto problémem poradit sami. Zde bychom opět kladli důraz na osvětu pro-

střednictvím školení na téma Syndrom vyhoření v pedagogických profesích, kde by se seznámili s možnostmi, jak se v těchto specifických situacích zachovat a předat kontakty na kompetentní osoby na které se mohou, v případě problému, obrátit.

Nepřímým cílem této práce bylo, zmapovat prostředí předškolního vzdělávání a zjistit, zda v mateřských školách supervizní setkání probíhají a zda se jich pedagogové účastní. V zákoně 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ani v zákoně 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a ani v dostupných vyhláškách MŠMT, není stanoveno, že by měla supervize na pedagogické půdě probíhat. Není zde ukotveno, ani jakým způsobem by měli pedagogičtí pracovníci pečovat o své duševní zdraví. Nalezneme zde však mnoho informací o tom, jaký by pedagog měl být, co všechno musí splňovat, jak a často by se měl vzdělávat, chovat k dětem a mnoho dalších. Pro tento výzkum jsme záměrně kontaktovali větší mateřské školy a mateřské školy, které jsou při ZŠ, abychom měli větší šanci, že mezi nimi budou právě ty, které supervizi svým pracovníkům poskytují. Bezesporu lze konstatovat, že mateřské školy poskytují svým zaměstnancům supervizi dobrovolně, ze své vlastní iniciativy. Supervize se účastní zhruba 40 % našich respondentů. Výzkumným šetřením jsme zjistili, že roli supervizora vykonává v 21,2 % interní pracovník, tedy zaměstnanec MŠ. Tuto roli by však měl vykonávat externí pracovník, nestranný pozorovatel, který je oproštěn od vztahů a vazeb na pracovišti, tak aby nedocházelo ke střetu zájmů. Velice záleží na osobnosti supervizora, jeho zkušenostech a schopnostech, protože jen na něm záleží, jak budou pedagogové supervizi vnímat a hodnotit. Zde bychom doporučili především osvětu prostřednictvím tematických přednášek zařazených do školících akcí pro vedoucí pracovníky a ředitele mateřských škol. Tak, aby na jejím konci přesně věděli co supervize je, k čemu slouží, jak často a jakým způsobem by měla probíhat, koho zvolit pro roli supervizora, předat kontakty na organizace, které supervizi zajišťují či na konkrétní supervizory.

Zásadní doporučení spatřujeme ve zvýšení četnosti supervizních setkání. Supervize, která se provádí 1x za rok nemůže splnit svůj účel a působit jako preventivní prostředek vzniku syndromu vyhoření. Jinak se stává pouze doplňkovou činností organizace.

V těchto doporučeních spatřujeme možnost, jak dostat supervizi do povědomí širšího okruhu vedoucích pracovníků, kteří by následně mohli zařadit supervizi mezi efektivní preventivní metody v boji proti syndromu vyhoření, ale také tím nepřímo zvýšit produktivi-

tu práce svých zaměstnanců. Zvýšení efektivnosti supervize v mateřských školách, kde již tato setkání probíhají je ve zvýšení četnosti a zaměření se na výběr supervizora, který bude zvenčí, i přesto, že to může být pro některé MŠ více nákladné. Kladné reakce respondentů na supervizi jako účinnou formu prevence syndromu vyhoření a jejich kladně hodnocená zkušenost je jistě jedním z hlavních cílů a poslání supervize.

## ZÁVĚR

Syndrom vyhoření lze charakterizovat jako nemoc dnešní doby, která se dotýká relativně širokého spektra profesí, jejichž společným znakem je intenzivní práce s lidmi. Podstata syndromu vyhoření tkví ve ztrátě motivace k pracovnímu výkonu, zapříčiněné pocity bezmoci acitové vyprahlosti, které bývají spojeny se skepsí, bezvýchodností, zklamáním, podrážděností, ztrátou sociálních kontaktů, trvalou psychickou i fyzickou únavou. Nárůst rutinní a bezděčné práce, konflikty na pracovišti i s rodiči dětí, nedostatek času na odpočinek, minimalizace kontaktů s kolegy/kolegyněmi, tendence pomáhat jiným až sebedestruktivním způsobem mohou signalizovat blížící se vznik syndromu vyhoření.

V teoretické části této práce, jsme se v první kapitole zaměřili na profesi předškolního pedagoga. Vymezili jsme význam předškolního vzdělávání, náročnost povolání, definovali jsme profesionální kompetence předškolního pedagoga a věnovali jsme se také dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Ve druhé kapitole jsme se věnovali syndromu vyhoření. Lidem, kteří jsou ohroženi syndromem vyhoření, příčinami vzniku, etapami, příznaky a projevy burnout a v neposlední řadě také prevencí. V souvislosti s prevencí, jsme se ve třetí kapitole zaměřili na supervizi, jako preventivní prostředek vzniku syndromu vyhoření. V úvodní části jsme si stručně nastínili historii vzniku supervize, následně jsme definovali funkce a cíle supervize, její druhy a modely a vymezili jsme také aktéry supervize.

V empirické části jsme popsali design výzkumu, výběr výzkumného souboru, metodu sběru dat a způsob jejich zpracování. Použili jsme metodu dotazníkového šetření, protože jsme chtěli získat od informace od většího počtu respondentů. Elektronického dotazníkového šetření se zúčastnilo 156 respondentů. Pedagogové v předškolním vzdělávání ve Zlínském a Jihomoravském kraji tvořili naši cílovou skupinu. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda pedagogové v předškolním vzdělávání považují supervizi za účinný prostředek prevence vzniku syndromu vyhoření. Stanovili jsme rovněž dílčí cíle výzkumu, kterých jsme, dle našeho názoru, dosáhli.

Zjistili jsme, že pedagogové v předškolním vzdělávání považují svou profesi za vysoce ohroženou syndromem vyhoření. Zjistili jsme ale také, že se aktuálně většina z dotázaných necítí být aktuálně tímto syndromem ohrožena. K tomu využívají rozličné preventivní stra-

tegie včetně supervize. Nejčastěji pedagogové uvedli, že udržují dobré pracovní vztahy a vztahy s rodiči dětí, věnují se svým zálibám, sportují.

Zabývali jsme se pohledem pedagogů na rizika, která se pojí se vznikem syndromu vyhoření. Pedagogové u 126 případů uvedli, že považují psychickou náročnost povolání za nejčastější příčinu vzniku syndromu vyhoření. Zajímavým zjištěním pro nás bylo, že za druhou nejčastější příčinu pedagogové považovali vysoké nároky rodičů na výchovné působení na děti. Dále zde byly vyrovnané četnosti k vysokým nárokům na pracovní výkon, stresujícímu pracovnímu prostředí a klimatu třídy a negativním vztahům na pracovišti. S tímto výsledkem výzkumu by měli pracovat zejména ředitelé mateřských škol tak, aby byli schopni zajistit pedagogům takové pracovní podmínky, které nebudou napomáhat vzniku syndromu vyhoření.

V části zabývající se supervizí jsme zjistili, že respondenti mají ve stejné míře kladnou i neutrální zkušenost. Objevili jsme lineární souvislost mezi zkušeností respondentů se supervizí a jejich názorem na ni. Tato souvislost tkví v tom, že respondenti, kteří hodnotili supervizi kladně, ji považovali za účinnou formu prevence syndromu vyhoření a naopak.

Výzkumné šetření nám přineslo mnoho nových, obohacujících poznatků, které nám umožnily získat povědomí o dané problematice. Praktičnost našich doporučení může posloužit jako inspirace a jedno z možných vodítek, jak rozšiřovat povědomí o supervizi v prostředí předškolního vzdělávání, tak aby ji pedagogové mohli využívat jako efektivní prostředek prevence syndromu vyhoření, mohli se profesně rozvíjet a být zde především pro ty, kteří je na své životní cestě potřebují. Děti.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. BÄRTLOVÁ, Eva. *Supervize v sociální práci*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2007. ISBN 978-80-7044-952-3.
2. BÄRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. 1. vyd. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-110-7.
3. BAŠTECKÁ, Bohumila. *Supervize*. In: Zpravodaj Diakonie. Praha: Kruh přátel Diakonie, č. 1, 1999. ISSN 1210-7719.
4. BAŠTECKÁ, Bohumila, Veronika ČERMÁKOVÁ a Milan KINKOR. *Týmová supervize: teorie a praxe*. 1.vyd. Praha: Portál, 2016, ISBN 978-80-262-0940-9.
5. BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol: (vybraná problematika)*. 1. vyd. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006, ISBN 80-7368-239-7.
6. EIS, Zdeněk. *Supervize*. Praha: Pražský psychoterapeutický institut, 1995. ISBN 80-901710-2-8.
7. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80- 85931-79-6.
8. HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kultura organizace a supervize ve vzájemném působení*. 1. Vyd. Praha: FHS UK, 2011. ISBN 978-80-87398-14-2.
9. HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-532-1.
10. HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.
11. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí (přepracované a rozšířené vydání)*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
12. HOLÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita- Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.
13. CHMELOVÁ, Martina. *Systematické vzdělávání pedagogických pracovníků v MŠ. Poradce ředitelky mateřské školy*, 2014. ISSN 1804-9745.

14. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
15. CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice: Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
16. JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Syndrom vyhoření*. 1.vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 978-80-86991-06-1.
17. KALLWASS, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7.
18. KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 1998. ISBN 80-7071-231-7.
19. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
20. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. 2.přeprac. vyd., V KNA 1. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7195-573-3.
21. MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona KOČVAROVÁ. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015, Pedagogika. ISBN 978-80-7454-554.
22. MAROON, Istifan, Oldřich MATOUŠEK a Hana PAZLAROVÁ. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu. Model pro supervizi*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1307-9.
23. MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0892-8.
24. MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-473-7.
25. MICHKOVÁ, Adéla. *Supervize*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2008. ISBN 978-80-7394-145-1.



26. NEZVALOVÁ, Danuše. *Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele*. Pedagogická orientace, 2003, č.4. ISSN 121-4669.
27. POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0161-6.
28. POTTEROVÁ, Beverly A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání: Pracovní vyhoření - příčiny a východiska*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-211-3.
29. PROVAZNÍK, Kamil. *Hygiena školní práce*. Praha: Avicenum, 1985. ISBN 08-068-85.
30. PRŮCHA, Jan. *Učitel (současné poznatky o profesi)*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
31. ŘEHULKA, Evžen a Oliva ŘEHULKOVÁ, *Učitelé a zdraví 1*. 1. vyd. Brno: Psychologický ústav (Akademie věd ČR), 1998. ISBN 80-902653-0-8.
32. SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
33. STARÝ, Karel, Dominik DVOŘÁK, David GREGOR, Karolína DUSCHINSKÁ. *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.
34. ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
35. ŠVINGALOVÁ, Dana. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-105-8.
36. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
37. WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů*. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
38. WIEGEROVÁ, Adriana a kol. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-555-9.

Internetové zdroje:

- § 10 odst. 1-3 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317#cast1>
- <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/17915/SUPERVIZE-JAKO-FORMA-PREVENCE-SYNDROMU-VYHORENI-V-PROCESU-VZDELAVANI.html/>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

DVPP	Další vzdělání pedagogických pracovníků
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
SV	Syndrom vyhoření
ŠVP	Školní vzdělávací program
WHO	Světová zdravotnická organizace

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Grafické zobrazení míry síly souvislosti pro H1 .....	69
Graf 2: Grafické zobrazení míry síly souvislosti pro H2 .....	70

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: pohlaví respondentů.....	51
Tabulka 2: věk respondentů.....	52
Tabulka 3: Délka práce v oboru.....	53
Tabulka 4: Naplňuje vás práce s dětmi předškolního věku?.....	54
Tabulka 5: Vnímáte roli předškolního pedagoga jako profesi ohroženou syndromem vyhoření? .....	55
Tabulka 6: Myslíte si, že jste aktuálně ohrožen/a syndromem vyhoření? .....	56
Tabulka 7: Máte při výkonu svého povolání zkušenost se syndromem vyhoření?.....	56
Tabulka 8: Poznal/a byste varovné signály syndromu vyhoření? .....	57
Tabulka 9: Jaké jsou podle Vás, nejčastější příznaky syndromu vyhoření? .....	58
Tabulka 10: Kde byste hledal/a pomoc v případě, že byste si u sebe všiml/a příznaků syndromu vyhoření? .....	59
Tabulka 11: Jaké jsou, podle Vás, nejčastější příčiny vzniku syndromu vyhoře ní ve vašem oboru? .....	60
Tabulka 12: Předcházíte nějakým způsobem syndromu vyhoření? .....	61
Tabulka 13: Jaké strategie využíváte v rámci prevence vzniku syndromu vyhoření? .....	61
Tabulka 14: Máte v rámci výkonu své profese osobní zkušenost se supervizí?.....	62
Tabulka 15: Jak často se ve Vaší organizaci supervize provádí? .....	62
Tabulka 16: Máte možnost volby typu supervize? .....	63
Tabulka 17: Jaká forma supervize je ve Vaší mateřské škole poskytována?.....	63
Tabulka 18: Kdo ve Vaší mateřské škole vykonává roli Supervizora? .....	64
Tabulka 19: Myslíte si, že konkrétně pro Vás: .....	65
Tabulka 20: Jak hodnotíte svou zkušenost se supervizí?.....	66
Tabulka 21: Představuje supervize, dle Vašeho názoru, účinnou formu prevence syndromu vyhoření? .....	67
Tabulka 22: Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu (Chráška, 2006, s. 112).....	68
Tabulka 23: Korelační matice pro H1 .....	69
Tabulka 24: Korelační matice pro H2.....	70

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1 - Dotazník

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

Jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor Sociální pedagogika. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma Prevence syndromu vyhoření u předškolních pedagogů prostřednictvím supervize. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely výzkumu této diplomové práce.

Pokud není uvedeno jinak označte pouze jednu vyhovující odpověď. Škály se skládají z výroku a stupnice, na které se vyjadřuje stupeň (ne)souhlasu. Jednotlivá čísla mají tyto hodnoty: **1 - určitě ano, 2 - spíše ano, 3 – nevím, 4 – spíše ne, 5 – určitě ne.**

Děkuji za spolupráci.

Bc. Denisa Jonášová

1. Pohlaví:

2. Věk:

3. Délka praxe v oboru:

4.	Naplňuje vás práce s dětmi předškolního věku?	1	2	3	4	5
5.	Vnímáte roli předškolního pedagoga jako profesi ohroženou syndromem vyhoření?	1	2	3	4	5
6.	Myslíte si, že jste aktuálně ohrožen/a syndromem vyhoření?	1	2	3	4	5
7.	Máte při výkonu svého povolání zkušenost se syndromem vyhoření?	1	2	3	4	5
8.	Poznal/a byste varovné signály syndromu vyhoření?	1	2	3	4	5
20.	Jak hodnotíte svou zkušenost se supervizí?	1	2	3	4	5
21.	Představuje supervize, dle Vašeho názoru, účinnou formu prevence syndromu vyhoření?	1	2	3	4	5

9. Jaké jsou, podle Vás, nejčastější příznaky syndromu vyhoření? (zvolte maximálně 3 možnosti)

- a) Ztráta motivace k práci
- b) Snížená výkonnost
- c) Napětí a nervozita
- d) Rychlá unavitelnost
- e) Poruchy spánku a chuti k jídlu
- f) Bolesti hlavy, zad, problémy s krevním tlakem
- g) Negativismus
- h) Sebelítost
- i) Konflikty ve vztahu k dětem, rodičům, kolegům, nadřízenému, okolí

10. Kde byste hledal/a pomoc v případě, že byste si u sebe všimla příznaků syndromu vyhoření?

- Zvládl/a bych to sám/sama
- U kamaráda/kamarádky
- Partnerky/partnera
- Kolegy/ně
- Nadřízeného pracovníka
- Jiné .....

11. Jaké jsou, podle Vás, nejčastější příčiny vzniku syndromu vyhoření ve vašem oboru? (zvolte maximálně 3 možnosti)

- a) Vysoké nároky na pracovní výkon
- b) Psychická náročnost povolání
- c) Fyzická náročnost povolání
- d) Vysoké nároky rodičů na výchovné působení na děti
- e) Vysoké nároky na odbornost a další vzdělávání
- f) Stresující pracovní prostředí, klima třídy
- g) Negativní vztahy na pracovišti
- h) Organizace práce na pracovišti
- i) Nedostatek času na odpočinek

12. Předcházíte nějakým způsobem syndromu vyhoření?

- Ano
- Ne, nevím jakým způsobem
- Ne, nepotřebuji to

V případě, že jste na otázku č. 12 odpověděl/a ne, následující otázku vynechejte.



13. Jaké strategie využíváte v rámci prevence vzniku syndromu vyhoření? (zvolte maximálně 3 možnosti)

- Mám dobré osobnostní předpoklady (odolnost vůči stresu, sebejistota)
- Umím říci NE
- Udržuji dobré pracovní vztahy, i vztahy s rodiči dětí
- Sportuji
- Dostatečně relaxuji
- Věnuji se svým zálibám
- Trávím čas v přírodě

14. Máte v rámci výkonu své profese osobní zkušenost se supervizí?

- Ano
- Ne

V případě, že jste na otázku č. 13 odpověděl/a NE, pokračujte na otázku č. 20.

15. Jak často se ve Vaší organizace supervize provádí?

- 1x za rok
- 2 – 3x za rok
- 4x a vícekrát za rok

16. Máte možnost volby typu supervize?

- Ano
- Ne

17. Jaká forma supervize je ve Vaší mateřské škole poskytována? (v případě, že je ve Vaší mateřské škole poskytováno více forem, označte i více odpovědí)

- Individuální
- Skupinová (skupina pracovníků)
- Týmová (členové určitého týmu)
- Intervize (supervize bez supervizora)
- Autosupervize (sebereflexe vlastní práce)

18. Kdo ve Vaší mateřské škole vykonává roli Supervizora?

- Externí pracovník, neznámý
- Externí pracovník, známý
- Interní pracovník (zaměstnanec MŠ)

19. Myslíte si, že konkrétně pro vás:

- Je individuální supervize
  - Užitečná, protože mi pomohla s vyřešením problému
  - Nevhodná, pomohla mi jiná forma supervize

- Je skupinová supervize
  - Užitečná, protože mi pomohla s vyřešením problému
  - Nevhodná, pomohla mi jiná forma supervize
- Je týmová supervize
  - Užitečná, protože mi pomohla s vyřešením problému
  - Nevhodná, pomohla mi jiná forma supervize
- Je Intervize
  - Užitečná, protože mi pomohla s vyřešením problému
  - Nevhodná, pomohla mi jiná forma supervize
- Je autosupervize
  - Užitečná, protože mi pomohla s vyřešením problému
  - Nevhodná, pomohla mi jiná forma supervize