

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Martina Jiráková

Syndrom vyhoření u učitelek mateřské školy

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

Podpis

Děkuji Mgr. Daně Cibákové, Ph.D. a doc. PhDr. Tomáši Čechovi, Ph.D. za jejich podněty a rady, které mi při tvorbě diplomové práce poskytli.

Dále děkuji respondentkám za projevenou důvěru a poskytnuté rozhovory a rovněž rodině a přátelům za podporu v průběhu celého studia.

Obsah

Úvod.....	1
I. TEORETICKÁ ČÁST	3
1 Učitel a jeho osobnost.....	3
1.1 Učitel mateřské školy	4
1.2 Osobnost pedagoga	6
1.3 Typologie učitele.....	10
2 Syndrom vyhoření.....	12
2.1 Fáze syndromu vyhoření	13
2.2 Příznaky syndromu vyhoření.....	16
2.3 Příčiny syndromu vyhoření	19
2.4 Výzkumy syndromu vyhoření	21
3 Prevence syndromu vyhoření.....	25
3.1 Duševní hygiena.....	25
3.2 Preventivní opatření	26
3.3 Sportovní aktivity jako prevence syndromu vyhoření.....	28
3.4 Rozvíjení profesních kompetencí jako prevence syndromu.....	29
II. EMPIRICKÁ ČÁST	32
4 Cíle empirické části	32
4.1 Design výzkumu.....	33
4.2 Nástroj sběru dat.....	33
4.3 Výzkumný soubor	34
4.4 Charakteristika respondentek	35
4.5 Průběh výzkumného šetření	38
4.6 Příprava a kódování dat.....	38
Diskuze	59
Závěr.....	62
Seznam použitých zdrojů.....	65
Seznam zkratk	67
Seznam obrázků a schémat	68
Seznam příloh	69
ANOTACE.....	112

Úvod

Jedno známé přísloví říká, že ten, kdo chce pomáhat ostatním, musí být nejprve schopen pomoci sám sobě. Učitelé patří vedle lékařů, psychologů a sociálních pracovníků mezi tzv. „pomáhající“ profese. Práce učitelky v mateřské škole je z velké části pečujícího charakteru, aspekt pomoci je tu také přítomný. Utváření lidských vztahů a zacházení s emocemi tvoří podstatnou část profese. Právě díky této skutečnosti je práce učitele velmi naplňující, ale současně náročná. Může vést k profesní únavě až celkovému vyčerpání.

Motivací pro výběr tématu bylo, kromě vlastní zkušenosti s vyhořením, seznámení se s výsledky výzkumu, který uskutečnila v roce 2018-2019 EDUkační LABoratoř ve spolupráci s pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Podle výsledků šetření funguje bez příznaků vyhoření pouze 21 % učitelek mateřských škol. Jedná se převážně o mladé pedagožky s krátkou praxí. 61 % zástupců této profese vykazuje mírné příznaky, zatímco 18 % respondentů trpí středními a závažnými znaky (Smetáčková, 2018). Míru výskytu považujeme za vysokou a překvapuje nás skutečnost, že na žádném z dosavadních pracovišť se problematice nevěnovala cílená pozornost.

Proto jsme se rozhodli vyhledat učitelky mateřských škol, které si touto zkušeností prošly a prozkoumat jejich životní příběh. Aby měla diplomová práce pozitivní přesah, vybrali jsme respondentky, které se uzdravily a rozhodly se vrátit zpět do mateřské školy.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část je rozdělena do třech kapitol, jejichž cílem je objasnit základní pojmy. První z nich definuje roli učitele, vymezuje pracovní činnosti učitelky v mateřské škole a její profesní kompetence. Jelikož pedagog používá jako pracovní nástroj svoji osobnost, věnujeme se také složkám osobnosti a typologii. Druhá kapitola se zaměřuje na syndrom vyhoření. Kromě definic od různých autorů popisujeme fáze vyhoření, jeho příznaky a příčiny. Závěr kapitoly patří výzkumům, zaměřeným na předškolní pedagogii. Protože předcházení je vždy efektivnější než řešení následků, rozebíráme ve třetí kapitole duševní hygienu coby základní prevenci syndromu vyhoření. Pozornost věnujeme aktivitám, při nichž se člověk dostává do stavu „flow“. Preventivní roli proti vyhoření plní také vzdělávání, proto zmiňujeme metody rozvoje profesních kompetencí.

Cílem praktické (výzkumné) části je prozkoumat zkušenost učitelek mateřských škol se syndromem vyhoření a jeho překonáním. Vzhledem k povaze šetření byl použit kvalitativní výzkum, konkrétně metoda zakotvené teorie. Data byla sbírána prostřednictvím

polostrukturovaných rozhovorů a respondentky byly doporučeny profesně staršími kolegyněmi ze stávajícího pracoviště. Co se týče dílčích cílů, pozornost byla zaměřena na proces vyhoření a popis příčin. Zajímalo nás také, co jednotlivým učitelkám pomohlo syndrom vyhoření zvládnout. Nakonec jsme zjišťovali, zda se tato zkušenost promítla do jejich dalšího pedagogického fungování. V diskuzi jsou zodpovězeny výzkumné otázky a shrnuty výsledky zkoumání. Závěr práce obsahuje ucelené shrnutí poznatků, získaných v průběhu tvorby.

Předkládaná diplomová práce upozorňuje na vážnost rizika syndromu vyhoření. V případě vyhasnutí se snaží situaci ukázat jako příležitost k osobnímu růstu a vyšší profesionalitě pedagogů. Přejeme si, aby se přečtení diplomové práce stalo impulsem pro větší informovanost pedagogů a podnětem pro zavedení preventivních opatření v mateřských školách.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Tato část diplomové práce se věnuje vymezení základních pojmů a je rozdělena do 3 kapitol. V první z nich definujeme učitele mateřské školy, uvedeme jeho pracovní činnosti a kompetence. Přiblížíme osobnost učitele a popíšeme osobnostní typy. Jelikož je podle nejnovějších výzkumů velká část učitelů ohrožena syndromem vyhoření, budeme se ve druhé kapitole věnovat tomuto fenoménu. Objasníme jeho fáze, projevy a příčiny. V poslední kapitole uvedeme nástroje, pomocí nichž je možné se syndromu vyhoření účinně bránit. Nastíníme prevenci nejen v podobě volnočasových aktivit, ale i preventivní metody profesního rozvoje. V následujících odstavcích uvádíme charakteristické činnosti předškolního pedagoga.

1 Učitel a jeho osobnost

Vysvětlení pojmu „učitel mateřské školy“ začneme objasněním širšího a zastřešujícího označení učitel. Pedagogický slovník definuje učitele jako „jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluzodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261)

Skutil (2011, str. 53) uvádí v Pedagogickém a speciálně pedagogickém slovníku, zaměřeném na preprimární vzdělávání, následující definici: „Pedagog je vysoce kvalifikovaný pracovník, který se zabývá výchovou a vzděláváním, přičemž svou pedagogickou činností plní významnou společenskou funkci.“

Podle §3 Zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. může být učitelem ten, „kdo je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka“.

Nyní zúžíme úhel pohledu na nejnižší stupeň vzdělávání, mateřské školy, a přiblížíme si působení předškolních pedagogů.

1.1 Učitel mateřské školy

Podle Národní soustavy povolání (NSP) provádí **učitel mateřské školy** „vzdělávací a výchovnou činnost v předškolním vzdělávání dětí v mateřské škole, popřípadě ve třídách a v mateřských školách zřízených pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, v rámci školního vzdělávacího programu.“¹

Pole působnosti podrobněji rozepisuje Zora Syslová (2017, str. 74): „*Učitel mateřské školy, jak z přívlastku vyplývá, koná přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách či speciálních mateřských školách, zřízených podle školského zákona.*“

V katalogu popisů povolání v *Národní soustavě povolání* najdeme následující **vymezení pracovních činností**:

- „*Výchova a vzdělávání zaměřené na získávání vědomostí, dovedností a hygienických a sociálních návyků dětí v rámci školního vzdělávacího programu mateřské školy.*
- *Podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, zdravého citového, rozumového a tělesného rozvoje, osvojení pravidel chování a životních hodnot.*
- *Podněcování osobního vývoje dětí, vyrovnávání nerovností vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání, pedagogická konzultace o vzdělávání dětí s rodiči a diskutování o jejich pokrocích, spolupráce s odbornými partnery.*
- *Vykonávání prací a úkolů souvisejících s přímou pedagogickou činností, včetně dohledu nad dětmi, vedení evidence o pedagogické činnosti, hodnocení účinnosti vzdělávacích programů, spolupráce se školskými a zdravotnickými zařízeními.*
- *Tvorba vzdělávacího programu třídy mateřské školy.*
- *Navrhování a aplikace vzdělávacích a výchovných metod včetně individuální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.*
- *Tvorba a koordinace školního vzdělávacího programu mateřské školy nebo tvorba vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, popř. stanovení koncepce rozvoje školních vzdělávacích programů mateřských škol a jejich koordinace v regionu.*“

(In Syslová, 2017, str. 80)

¹ [Učitel mateřské školy | NSP.CZ](https://nsp.cz/)

Povinnosti učitele mateřské školy stanovuje také Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, aktualizovaný v září 2021.

Holistický pohled na profesi zastává Průcha a Koťátková (2013). Autoři se domnívají, že podstatná část práce předškolního pedagoga spočívá v celostním rozvoji dětí. Ten vychází z osobnostního a sociálního rozvoje dítěte, probíhá skrze akceptování vzdělávacích nabídek, záměrné učení a podporování dětí v jejich zájmech a nadání. V neposlední řadě zahrnuje také nápravu vývojových poruch.

Kvalitní výkon profese předpokládá osvojené profesní kompetence, které se utvářejí v průběhu studia a dále se rozvíjí přechodem do praxe. Této problematice se věnovala Vašutová (2004, str. 92). Vnímá kompetence jako otevřený a stále se rozvíjející systém profesních kvalit, nezbytných pro výkon práce učitele. Tento systém zahrnuje všechny znalosti, dovednosti, zkušenosti, osobnostní kvality a postoje, umožňující učiteli jednat při výkonu jeho povolání efektivně.

Vašutová (2007, s. 35-37) rozdělila **profesní kompetence** učitele mateřské školy do následujících skupin:

- *předmětové* – zahrnují teoretické znalosti, ale i dovednosti z výchovných oblastí
- *didaktické a psychodidaktické* – zařazování různých výukových metod a organizačních forem
- *pedagogické* – vlastní styl práce, schopnost vytvořit motivující atmosféru a podněcující učení
- *diagnostické a intervenční* – identifikace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, rozpoznání sociálně patologických jevů
- *sociální, psychosociální a komunikativní* – efektivní komunikace s dětmi, rodiči a kolegy, vytváření příznivého klimatu
- *manažerské a normativní* – organizace práce jednotlivců a skupiny
- *profesně a osobnostně kultivující* – dodržování profesní etiky, snaha o profesní a osobnostní růst

Profese předškolního pedagoga má určité **specifické rysy**, které ji odlišují od ostatních. Plně se ztotožňujeme s výčtem charakteristických znaků, jak je uvádí Syslová (2013, str. 22):

- vysoká míra samostatnosti v rozhodování a současně odpovědnost za výsledky práce
- profese má charakter služby
- předpoklad celoživotního vzdělávání a profesního rozvoje
- soubor profesních vědomostí a dovedností, odlišujících profesionála od laika
- schopnost reflexe a sebereflexe

Dodáváme, že učitel působí na žáky celou svou osobností, součástí profese je, obzvláště v mateřské škole, mezilidský vztah. Předškolní pedagog je pro děti vzorem, od kterého se učí různým postojům a kterého ho i nevědomky napodobují. Proto je na místě se ptát, jakou osobností by učitel v mateřské škole měl být.

1.2 Osobnost pedagoga

Souhlasíme s myšlenkou Heluse (2009), že má-li učitel rozvíjet další osobnosti, měl by být sám rozvinutou osobností, kterou charakterizuje přesah vlastního života, integrita a odpovědnost za vlastní životní cestu.

Podle Vašutové (2007) se od pedagoga dnes očekává, že bude reagovat na změny ve společnosti, bude autonomní, flexibilní, profesně sebevědomý, s dostatečnou sebereflexí a rozvinutými sociálními dovednostmi.

Osobnost učitele popisuje Holeček (2014, str. 13) pomocí těchto 5 oblastí:

- 1) *motivace k učitelskému povolání;*
- 2) *charakterově-volní vlastnosti;*
- 3) *seberegulační vlastnosti;*
- 4) *dynamické vlastnosti, temperament;*
- 5) *výkonové vlastnosti, speciální dovednosti a dovednosti učitele.*

Rozdělení se částečně překrývá s již dříve uvedenými profesními kompetencemi, zvláště v oblasti výkonových vlastností a také v temperamentu. Není to překvapivé, když si uvědomíme, že profesní kompetence tvoří kromě vědomostí a dovedností rovněž postoje a osobnostní nastavení.

Add 1) Všeobecně známá je Caselmannova typologie osobnosti pedagoga podle převládajícího zaměření v učitelské práci. Langová (In Holeček, 2014) rozlišuje 2 typy učitelů:

- **Logotrop** – snaží se žáky získat pro svůj předmět, zaměřuje se především na obsah učiva
- **Paidotrop** – orientuje se spíše na žáky, zajímají ho jejich názory, zájmy, problémy apod.

Předpokládáme, že u učitelů mateřské školy se vyskytuje v převážně většině právě paidotrop.

Langová pokračuje v dělení paidotropa na další dva podtypy:

- individuálně psychologicky orientovaný – charakteristický citlivým přístupem k dětem jako jednotlivcům, příznačný je jeho mateřský vztah k žákům, snaží se jim porozumět a získat si důvěru, má smysl i pro práci s problémovými žáky.
- sociálně-psychologicky orientovaný – zajímají ho žáci jako určitá sociální skupina, snaží se poznat problémy a zájmy dětí určitého věku. Klade si např. otázky, jak vzbudit zájem žáků o učivo, jak překonávat negativismus apod.

S ohledem na syndrom vyhoření bychom chtěli uvést tzv. princip pásma **optimální motivace**. Pravidlo říká, že nejlepšího výkonu dosahuje učitel při střední úrovni motivace. Při příliš vysoké motivaci dochází k napětí, křečovitosti a výkon klesá. (Holeček, 2014, str. 18)

Add 2) Důležitou součástí pedagogova výkonu tvoří **charakterově-volní vlastnosti**. Holeček (2014) do nich zařazuje vztah k sobě, vztah k druhým, vztah k práci a k hodnotám a volní vlastnosti. Všechny tyto komponenty se podílejí na vzniku syndromu vyhoření. Vztah k sobě určuje, zda má učitel zdravou sebehodnotu a respektuje svoje potřeby. Vztah k druhým ovlivňuje, jak jedinec vymezuje hranice a prožívá konfliktní situace. Přiměřený vztah k práci je předpokladem pro vyrovnaný život, kdy učitel nachází čas také pro rodinu, pěstování koníčků a odpočinek.

Add 3) Seberegulačními vlastnostmi učitel řídí a usměrňuje vlastní chování. Řadíme mezi ně například sebehodnocení, sebekritiku, svědomí a další. Uvedené vlastnosti mají vliv na pedagogovo psychické rozpoložení a v důsledku toho určují jeho jednání. Odlišně se bude chovat učitel s pocitem dobře odvedené práce a jeho kolega, který se podceňuje.

Add 4) Temperament ovlivňuje dynamiku chování a prožívání jedince, přičemž jde o relativně stálý a neměnný rys osobnosti. Protože konkrétního učitele vždy charakterizuje jeho temperament, uvedeme zde **Hippokratovo-Galénovu typologii**, založenou na převládajících tělesných tekutinách.

Autory rozdělení jsou řecký lékař *Hippokrates* (460-370 př. n. l.) a římský lékař *Galénos* z *Pergamu* (asi 129-200 n. l.). Oba vypožorovali čtyři hlavní typy lidské povahy podle převládající tělesné „šťávy“:

- **Sangvinik** (krev)

Je společenský, přátelský, vyrovnaný, optimistický, aktivní, výřečný, ale také lehkomyšlný, povrchní, nevytrvalý, příliš ovlivnitelný, málo náročný k sobě.

- **Cholerik** (žluč)

Bývá průbojný, výkonný a iniciativní, energický, nebojácný, zásadový, ale také náladový s nedostatkem sebeovládání, impulzivní, výbušný a tvrdohlavý.

- **Flegmatik** (hlen)

Je rozvážný, trpělivý, klidný, vyrovnaný, zodpovědný, vytrvalý, schopný snášet dlouhodobé zatížení, spolehlivý, ale obvykle také pasivní, pomalý, se sklonem k lenosti.

- **Melancholik** (černá žluč)

Bývá citlivý, chápající, svědomitý, pečlivý, ohleduplný, ale současně také starostlivý, pesimistický, plachý, přecitlivělý, nedůvěřivý, mírný, málo praktický. (Holeček, 2014)

Nutno podotknout, že se jedná o zjednodušující výčet vlastností. Laická veřejnost navíc vnímá sangvinika a flegmatika spíše pozitivně, zatímco cholerik a melancholik jsou spojováni s negativními vlastnostmi. Při hlubším prozkoumání však zjistíme, že určité charakteristiky jsou vzájemně propojené (např. klidná povaha a pomalé tempo, energičnost a impulzivní jednání) a všechny povahové typy mají své světlé i stinné stránky.

Velmi rozšířená je i **typologie** švýcarského psychiatra **C. G. Junga** (1875–1961), který podle orientace na vnitřní prožívání, nebo vnější svět rozlišoval dva typy temperamentu:

- **Extravert**

Je společenský, má hodně přátel, rád se obklopuje lidmi. Působí nenuceně, bezstarostně, je optimistický, rád riskuje a touží po vzrušení.

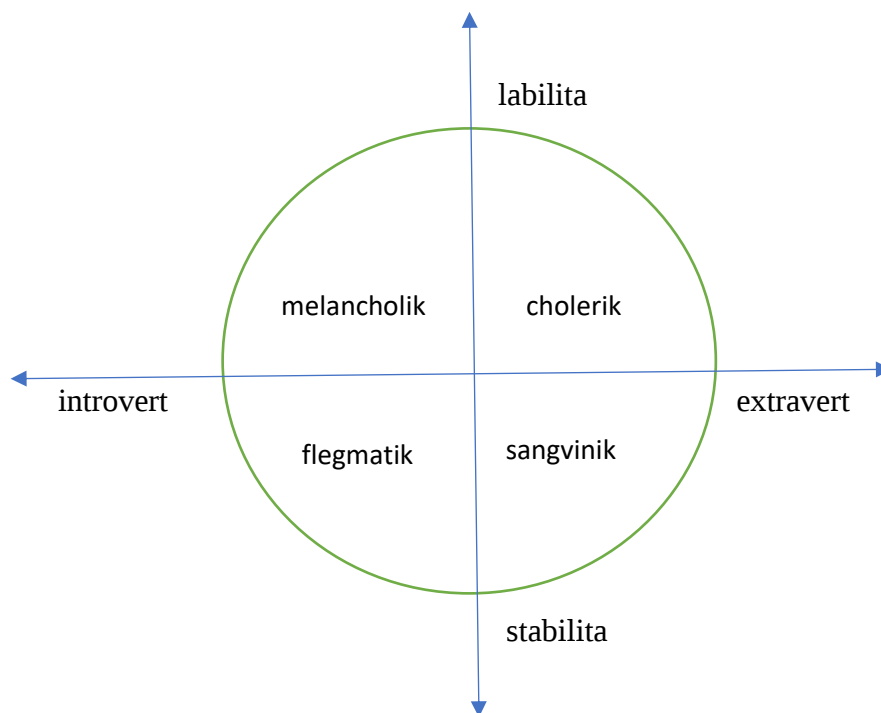
- **Introvert**

Je uzavřený, zdrženlivý, rád se o samotě věnuje klidným činnostem, např. četbě. Je spolehlivý a nemá rád vzrušení, upřednostňuje spořádaný způsob života.

Jungovu typologii temperamentu rozšířil německo-britský psycholog *Hans J. Eysenck* (1916-1997) o škálu tzv. neuroticismu:

- **Labilita** – projevuje se nadměrnou vzrušivostí i na drobné podněty, náladovostí, nedostatkem sebeovládání.
- **Stabilita** – lze ji charakterizovat sebejistotou, stálostí projevů, nesnadnou ovlivnitelností.

Podle Holečka (2014) Eysenckovy výzkumy dokázaly, že škála neuroticismu není závislá na extraverci/introverzi. Eysenck obě škály znázornil pomocí kolmých os a propojením typologií vznikl následující obrázek:



Obrázek č. 1 - Eysenckova typologie temperamentu

Add 5) Mezi výkonové a speciální dovednosti učitele patří dle Holečka (2014) pedagogicko-didaktické a psychodidaktické schopnosti, pedagogický takt, expresivní schopnosti a sebereflexe. Vzhledem k dříve popsaným profesním kompetencím nebudeme tyto vlastnosti více rozepisovat.

1.3 Typologie učitele

Jelikož učitel působí v rámci profese celou svou osobností, není překvapivé, že jeho povaha určuje **vyučovací styl**. Jedná se o soubor ustálených postupů, které jsou pro každého učitele charakteristické a jsou relativně neměnné. Prostřednictvím vyučovacího stylu pedagog působí na žáky a seznamuje je s novým učivem. Patří sem také vytváření specifické atmosféry v kolektivu a práce s jednotlivci.

E. Vorwikel si všiml, že někteří učitelé se věnují spíše vzdělávání žáků a jiní zase spíše jejich výchově. Na základě tohoto kritéria rozdělil pedagogy na:

- **striktně věcný typ** – v popředí jeho zájmu stojí předávané učivo a co nejlepší předání žákům, tento typ oceňuje dobrou paměť, ale nevede žáky k samostatnému myšlení.
- **oduševněle věcný typ** – snaží se pozdvihnout inteligenci žáků, zaměřuje se při práci na skupinku oblíbenců, málo žáky aktivizuje.
- **naivně osobní typ** – rozhoduje se srdcem a intuicí spíše než logicky, převládají u něj cit a emoce. Dobře navozuje spolupráci dětí. Zajímá se o schopnosti a osobnost žáků.
- **uvědoměle osobní typ** – stojí nad učební látkou, zvažuje jak učivo, tak výchovné působení, u žáků bývá oblíben. (Kohoutek a Ouroda, 2000)

Kohoutek a Ouroda (2000) zmiňují také **styly výchovného působení** učitele. Ty jsou dle našeho názoru mnohem aktuálnější než předchozí klasifikace. Použitým kritériem je míra dominance pedagoga a respektu k žákovi. Autoři rozlišují následující styly výchovného působení:

- **dominantní styl** – v jednání učitele převažují dominantní prvky, pedagog často kárá a používá tresty. Nedostatečně respektuje přání a potřeby žáků. Ti nemohou projevit svou iniciativu a tvořivost. Tento styl se projevuje vyšší mírou strachu v klimatu třídy.

- **liberální styl** – učitel nedostatečně organizuje a nesděljuje své požadavky. Žákům důvěřuje až bezmezně, přičemž neověřuje své předpoklady. Skupina nedosahuje pod tímto vedením výsledků, na které by mohla dosáhnout. Často se objevuje u nejistých pedagogů.
- **demokratický styl** – učitel působí pevně a kontroluje dodržování požadavků. Současně dává prostor pro nápady studentů a jejich samostatnost. Používá spravedlivé sankce. Třída se orientuje v pravidlech postupu. Jednotlivci spontánně spolupracují, atmosféra ve třídě je přiměřeně uvolněná. Tento styl je pro učitele obtížný, protože vyžaduje určitou zralost. Pedagogové se k němu obvykle nějakou dobu propracovávají.

Podkapitolu o typologii učitelů uzavřeme jejich rozdělením **podle délky profesní dráhy**. Přibývajících roky praxe často přinášejí „opotřebení“ a únavu, která má vazbu na syndrom vyhoření. Podle Průchy (2002, str. 23) se dají identifikovat tyto etapy:

- *„volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství)*
- *profesní start (učitel – začátečník)*
- *profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelského povolání)*
- *profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel – expert)*
- *profesní vyhasínání (vyhoření)“*

Autor dále uvádí: *„Profesionál ztrácí zájem o svou práci, provádí ji jen rutinně a bez nadšení, výkon profese jej unavuje až vyčerpává atd. U učitelů to je spojeno hlavně s únavou z vyučování, s obavami ze styku s rodiči, s nezájmem o další sebevzdělávání, s odporem k veškerým pedagogickým inovacím apod.“* (Průcha, 2002, str. 28)

S tímto stanoviskem částečně polemizuje Smetáčková a kol. (2020). Říká, že čas může pracovat pro nás, ale také proti nám. V průběhu učitelské kariéry se pedagog musí neustále vyrovnávat se změnami a adaptovat se na nové podmínky. Proměňuje se chování dětí, požadavky rodičů, ale i samotné podmínky ve školství. Pokud pedagog není dostatečně flexibilní, začnou ho změny zmáhat. Na druhou stranu se profesionál s postupující praxí stává zkušenějším, cítí se jistější, může získávat nadhled a má již plně osvojené copingové strategie, jak se bránit stresu apod. Výzkum Smetáčkové a jejích spolupracovníků neukázal jednoznačný vztah mezi věkem, délkou praxe a vyhořením, nicméně zahraniční studie naznačuje, že s rostoucím věkem a praxí pravděpodobnost vzniku syndromu vyhoření roste. (Leiter et al., 2014 in Smetáčková, 2020)

2 Syndrom vyhoření

Diplomová práce se zabývá syndromem vyhoření u učitelek mateřských škol. V první kapitole jsme definovali pojem učitel a přiblížili jeho pracovní činnosti v mateřské škole. Uvedli jsme také profesní kompetence, nezbytné pro výkon povolání. Jelikož pedagog pracuje skrze sebe, objasnili jsme prostřednictvím pěti základních oblastí osobnost. Na závěr jsme zařadili typologii učitelů podle výchovně vzdělávacích stylů a délky praxe. V této kapitole vysvětlíme **pojem syndrom vyhoření** a zaměříme pozornost také na jeho fáze, projevy a příčiny.

Termín „vyhoření“ zmínil poprvé americký psycholog německého původu Herbert Freudenberger (1926-1999). Syndrom vyhoření popsal ve svém článku *Staff burnout* v roce 1974. Text byl publikován v časopise *Journal of Social Issues*. Freudenberger nezpochybňoval nepříznivé vnější podmínky, ale byl přesvědčený, že zásadní vliv na vznik syndromu vyhoření má osobnostní nastavení, včetně souvisejících přesvědčení a rozhodnutí (Poschkamp, 2013).

Od té doby se problematice věnovala řada autorů a vzniklo mnoho definic, z nichž některé tu uvedeme. Vyhasínáním u pedagogických pracovníků se v našem regionu zabývá Smetáčková. Přistupuje k „vyhoření jako subjektivnímu pocitu dlouhodobé pracovní nepohody, který se vyznačuje totálním nedostatkem energie a zájmu.“ (Smetáčková et al., 2020, str. 42)

Pešek a Praško (2016, str. 15) uvádí: „Syndrom vyhoření (syndrom burnout) je stav celkového vyčerpání v důsledku dlouhodobého intenzivního stresu. Vyskytuje se hlavně u lidí, kteří jsou pravidelně v kontaktu s jinými lidmi. ... Vyhoření vzniká souhrou rizikových faktorů, které se nacházejí v osobnosti člověka, v pracovní sféře a v mimopracovním životě.“

Autorem komplexnější definice je německý lékař Wolfgang Hagemann: „Syndrom vyhoření je biopsychosociálním onemocněním, jehož příčiny nelze odvodit pouze ze situace v zaměstnání. Při posuzování symptomů je třeba zvažovat rovněž biografické předpoklady a sociální okolí postiženého.“ (Hagemann, 2012, str. 10)

„Burnout je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav tělesného, citového (emocionálního) a duševního (mentálního) vyčerpání, způsobeného dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné. Tato emocionální náročnost je nejčastěji nastolena spojením velkého očekávání s chronickými situačními stresy.“ (Pinesová a Aronson, 1988 in Krivohlavý, 2012, str. 12)

Syndrom vyhoření původně mezi nemocí zařazen nebyl. Do **Mezinárodní klasifikace nemocí** byl zahrnut až s platností od 1.1.1993. Jedná se o 10. revizi, která vstoupila v ČR v platnost o rok později (Z73.0 – vyhasnutí/vyhoření – stav životního vyčerpání). (Škoda a Doulík, 2016)

V následující 11. verzi, přijaté v roce 2019, byl syndrom vyhoření přeřazen mezi tzv. **pracovní fenomény**. Za jeho příčinu se považuje dlouhodobý pracovní stres, který není úspěšně zvládnutý. (Smetáčková, 2020)

2.1 Fáze syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření nevzniká ze dne na den. Jedná se o dlouhodobý proces, který se obvykle vyvíjí řadu let, přičemž jednotlivé fáze mohou trvat různě dlouho. Jeho zrádnost spočívá v tom, že prvotní stádia nejsou příliš nápadná. Většinou jde o fyzickou únavu, kterou mnozí přehlížejí, nebo jsou zvyklí ji překonávat. Jednotlivé fáze tak bez povšimnutí přecházejí jedna do druhé a problémy se plíživě prohlubují. Řešení obtíží dotyční z různých důvodů odsouvají až jsou zaskočení totálním zhroucením.

Burnout syndrom není osamoceným jevem. Profesor Hans Selye, který zkoumal působení stresu zjistil, že syndrom vyhoření je závěrečným stádiem procesu vyrovnávání se s těžkostmi (GAS – „General Adaptation Syndrome“). Na začátku působí stresor, vůči kterému nemá dotyčný odolnost. Později se rezistence zvýší zapojením obranných sil organismu. Pokud však zátěž trvá delší dobu, energetické zdroje se postupně vyčerpají. (Křivohlavý, 2012)

Fenoménu burnout se věnovalo a věnuje mnoho psychologů. Vznikla tak řada modelů, lišících se počtem fází. Odborníci rozlišují 4 až 12 stádií. Autorkou nejjednoduššího čtyřfázového modelu je americká psycholožka **Christina Maslach** (1982):

- *„idealistické nadšení a přetěžování,*
- *emocionální a fyzické vyčerpání,*
- *dehumanizace druhých lidí jako obrana před vyhořením,*
- *terminální stádium: stavění se proti všem a proti všemu a objevení se burnout syndromu v celé jeho pestrosti („sesypání se“ a vyhoření všech zdrojů energie).“*

(Maslach in Křivohlavý, 2012, str. 83)

Vývoj celého procesu vyhoření dobře popisuje model **Edelwiche a Brodskyho (1980)**:

Fáze nadšení – pro tuto etapu je charakteristické velké nadšení pro práci, která je pro dotyčného na prvním místě. Jedinec se hodně angažuje a dobrovolně se přepracovává. energii však vydává často neefektivně. Má nerealistická očekávání a domnívá se, že zvládne změnit negativní jevy v okolním pracovním prostředí. Připadá si lepší než jeho kolegové a věří, že jemu se problémy podaří vyřešit lépe.

Fáze stagnace – dotyčný již vidí, že se mu nedaří zrealizovat všechny plány. Požadavky klientů ho občas obtěžují, a tak se začíná zaměřovat na vlastní potřeby a mimopracovní aktivity. Práci začíná vnímat jako prostředek pro získávání určitých výhod a jako zdroj obživy.

Fáze frustrace – jedinec nese nelibě požadavky klientů a zátěžové situace. Začíná pochybovat o smyslu své práce. Objevují se první psychické a fyzické potíže, včetně konfliktů v pracovní a mimopracovní oblasti.

Fáze apatie – dotyčný pociťuje neustálou frustraci z práce, vnímá své snažení jako marné a zbytečné. Vykonává pouze nezbytné úkoly a vyhýbá se novým postupům, či práci nad rámec povinností. Má nechuť k práci, cítí se neschopný a trpí nízkým sebevědomím.

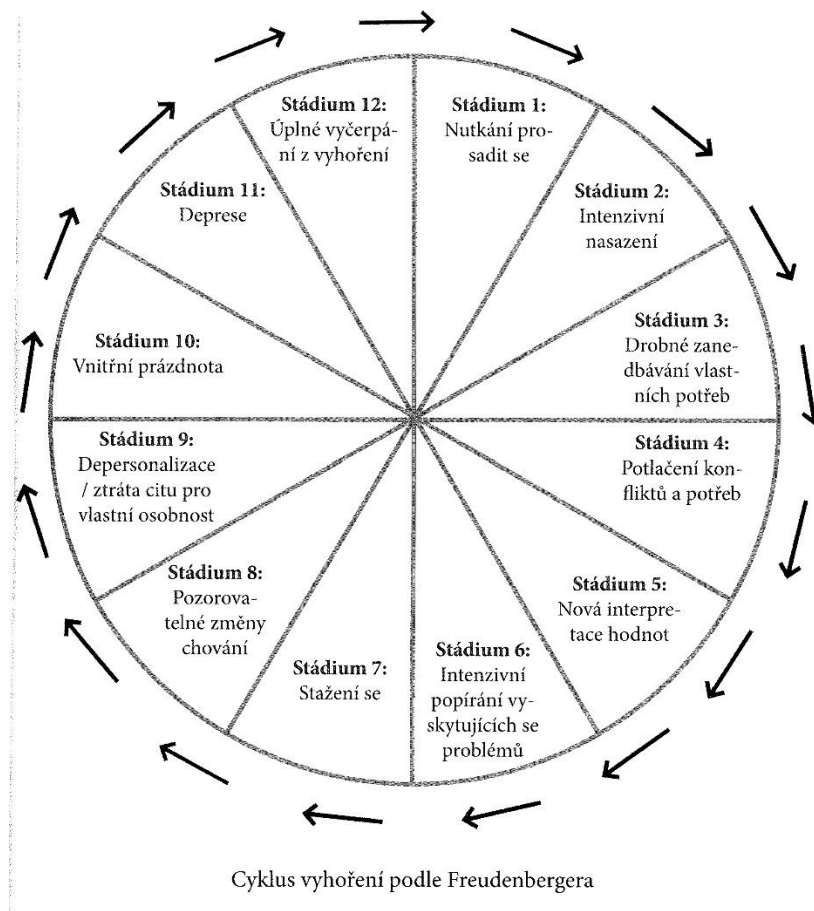
Fáze intervence – vede k přerušení tohoto procesu, může se jednat o přehodnocení postojů, změnu pracovního místa, cokoliv, co způsobí změnu. (Edelwich a Brodsky in Škoda a Doulík, 2016)

Uvedený model je pozitivní tím, že v jeho průběhu nedochází k úplnému vyčerpání energetických zdrojů. Nabízí postiženému naději, že koloběh vyhasínání je možné kdykoliv zvrátit a vrátit se do předchozích etap. Bohužel často se změna neobejde bez odborné pomoci.

Nejpodrobnější vývojový cyklus sestavili **Herbert Freudenberger a Gail North** (poslední revize z roku 2006). Model má 12 kritických fází s tím, že ne vždy se objeví všechny etapy a také nemusí následovat nutně po sobě:

- 1. Nutkavá snaha po sebeprosazení** – na počátku má jedinec snahu obstát a osvědčit se v pracovní oblasti. Jeho ambice ale nejsou přiměřené a mají nutkavý charakter.
- 2. Začíná pracovat více a tvrději** – dotyčný pracuje na úkolech, které vyžadují větší angažovanost než je běžné. Kromě toho se snaží všechnu práci zvládnout sám. Cítí se být nenahraditelný.

3. **Přehlížení potřeb druhých** – jedinec obětuje práci veškerý čas. Ten mu následně chybí v jiných oblastech života. Zanedbává rodinu a přátele, nedodrжуje zdravý životní styl. Pociťuje, že času je nedostatek a potřebuje ho především na práci.
4. **Přesunutí konfliktu** – postižený cítí, že je něco špatně, ale nerozezná příčiny svých problémů. Objevují se první tělesné obtíže.
5. **Revize a posunutí hodnot** – člověk se izoluje od ostatních, protože se obává konfliktů a také mu již na rodinu, přátele a koníčky žádná energie nezbývá. V jeho životě dominuje práce. Popírá svoje základní potřeby.
6. **Popírání vznikajících problémů** – dotyčný přestává vyhledávat sociální kontakty, protože jsou pro něj čím dál, tím víc zatěžující. Jako důvod vznikajících problémů uvádí nedostatek času. Jedinec se stává netolerantním a sarkastickým. Jediným možným řešením je změna vlastního přístupu a jednání.
7. **Stažení** – jedinec funguje v převážné sociální izolaci. Někdy vyhledává návykové látky (alkohol, uklidňující léky, drogy), které mu mají pomoci v uvolnění. Zažívá pocity beznaděje a ztráty smyslu.
8. **Jasně patrné změny chování** – širší okolí (rodina, přátelé, kolegové v práci) si všímají změněného chování.
9. **Depersonalizace** – zužuje se pohled na život, dotyčný vnímá pouze nepříjemnou přítomnost. V životě a v práci funguje mechanicky. Ztráta citlivosti a vnímavosti se projevuje tím, že sebe a ostatní nevnímá jako cenné bytosti.
10. **Vnitřní prázdnota** – postižený se cítí vnitřně prázdný. Prázdnotu zahání přejídáním, sexem, alkoholem apod. Intenzita je stejně nutkavá a nepřiměřená jako pracovní nasazení.
11. **Deprese** – vyhoření může zahrnovat řadu depresivních projevů. Dotyčný se cítí vyčerpaný, beznadějný, život pro něj ztratil smysl.
12. **Syndrom vyhoření** – dochází k celkovému psychickému a tělesnému kolapsu. Mohou se objevovat i sebevražedné myšlenky. (Freudenberger a North in Ptáček at al., 2013)



Obrázek č. 2 - Cyklus vyhoření podle Freudembergera

2.2 Příznaky syndromu vyhoření

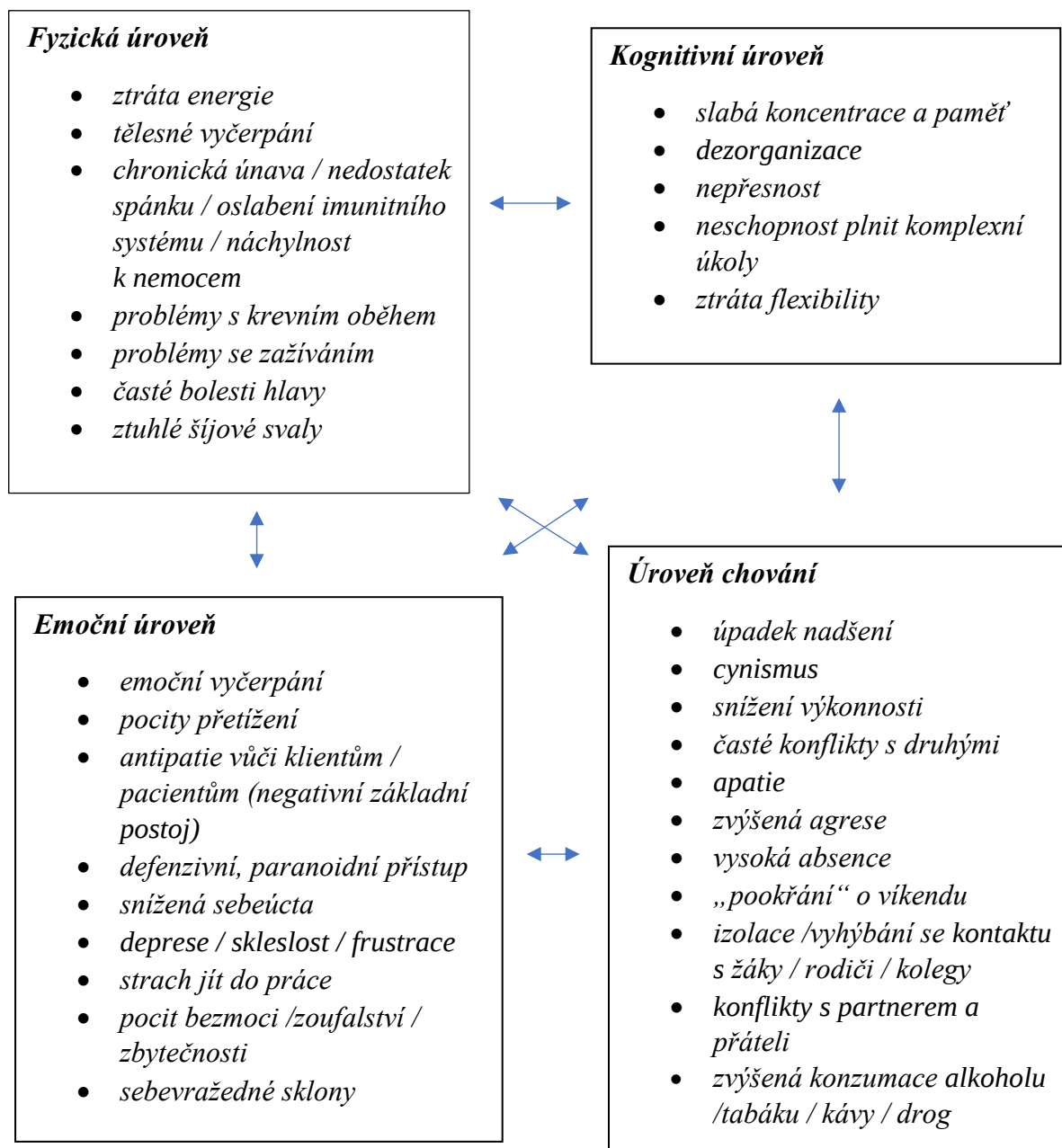
Mezi významné osobnosti, zabývající se studiem stresu a vyhoření, patří **Christina Maslach**. Společně s **Michaelem Leiterem** vytvořili dotazník „*Maslach Burnout Inventory*“ (1986), což je dnes nejpoužívanější nástroj pro zjišťování míry vyhoření. V oblasti příznaků sleduje tři roviny:

- fyzické a emoční vyčerpání,
- snížená pracovní výkonnost,
- zvýšený cynismus a odcizení. (Smetáčková, 2020)

Podle izraelských psychologů **Arie Shiroma a Samuela Melameda** má vyhoření **tři složky** – **fyzickou, kognitivní a emoční**. Ve fyzické oblasti se projevuje tělesným vyčerpáním, nedostatkem energie na běžné aktivity a chronickými obtížemi. V oblasti kognice je patrná zhoršená koncentrace, zpomalené myšlení a neschopnost komplexního uvažování. Co se týče emocí, dotyční mají nevstřícné a podrážděné chování a projevují se necitlivě vůči ostatním lidem. (Smetáčková, 2020)

Poschkamp (2013) rozděluje symptomy do čtyř oblastí. Na fyzické úrovni se projevují tělesnými omezeními. V kognitivní oblasti dochází ke zpomalení, nebo omezení myšlení. V rovině emocí se objevují silně negativní pocity. Na úrovni chování pozoruje širší okolí rovněž změny. Následující seznam obtíží vychází z uvedeného rozdělení symptomů do čtyř skupin. U dotyčného se samozřejmě nemusejí vyskytnout všechny příznaky.

Symptomy vyhoření



(Poschkamp, 2013, str. 35)

Schéma č. 1 – Symptomy vyhoření

2.3 Příčiny syndromu vyhoření

Přestože každý učitel reaguje na trochu jiný druh stresu, některé okolnosti působí jako zátěž všeobecně. Hlavní stresory v učitelském povolání vyplývají z povahy práce, neboť „jde o individualizované povolání vykonávané v hlučném prostředí bez možnosti odpočinku po dobu 5-6 hodin, s vysokou mírou zodpovědnosti a navíc s omezenou satisfakcí v podobě finančního ohodnocení i společenského uznání.“ (Smetáčková, 2020, str. 51)

Učitelky v mateřské škole sice tvoří kolektiv, ale většinu pracovní doby vystupují ve třídě samy za sebe. Pouze na část úvazku se jejich pracovní doba překrývá. Na rozdíl od školní výuky jsou třídy v předškolních zařízeních také hlučnější, protože se vzdělávání skládá z velké části ze spontánních činností dětí. Malé děti se teprve učí samostatnosti, a proto jsou v řadě oblastí na pedagožce závislé. Jedná se o počáteční adaptaci na cizí prostředí bez přítomnosti rodičů a osvojování si dovedností v rámci hygieny, oblékání a stravování. Nevyváženost vzájemného vztahu tak klade požadavky na učitelčino pracovní nasazení. A v poslední řadě je den v mateřské škole naplněn emočně náročnými situacemi, které musí učitelka s trpělivostí a pochopením ustát. I přes stoupající nároky na výkon předškolních pedagogů a jejich kvalifikaci – mnozí mají alespoň bakalářské vzdělání – zůstávají v rámci školské soustavy nejméně ohodnoceními profesionály.

Podle Hagemanna (2012) můžeme stresory v učitelské profesi zjednodušeně rozdělit do tří oblastí:

- první skupinu představují vztahy s dětmi, rodiči a kolegy,
- druhá oblast zátěže vyplývá z pracovních podmínek,
- třetí úroveň se týká postavení učitelů ve společnosti.

V souvislosti s celospolečenskými změnami se mění pohled na výchovu dětí. V současné době se klade důraz na individualizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Část rodičů očekává od předškolního vzdělávání více než v dobách minulých. Předpokládají větší flexibilitu v režimu dne, nabídce stravy, vyžadují pestrou nabídku kroužků a celkově více prosazují své požadavky. Toto všechno se propisuje do práce pedagogů. V profesi, která je založená na utváření mezilidských vztahů, je obzvláště důležité zdravé nastavení hranic.

Přesto se ve stejných pracovních podmínkách vyrovnávají někteří jedinci se zátěží lépe než ostatní. Z toho lze usuzovat, že důvodem je rozdílná odolnost proti stresu, odlišné osobnostní nastavení a z toho plynoucí postoje. Když si uvědomíme, že učitel vykonává

svou práci skrze sebe, prostřednictvím své osobnosti, zní to celkem logicky. Vnější podmínky tvoří pouze část celkové „mozaiky“. Naš předpoklad potvrzují výsledky zkoumání vícero autorů: „*Někteří vyučující mají takové vnitřní nastavení, které jim dovolí se se stresory lépe vyrovnat. To znamená, že syndrom vyhoření je funkcí osobnosti a prostředí. Z vnitřních faktorů jsou obzvláště významné následující: náchylnost či odolnost vůči stresu, typ osobnosti, pocit osobní zdatnosti/účinnosti, strategie zvládání stresu a zdravý životní styl.*“ (Urbanovská, Kusák, 2009; Habermann, 2004; Židková, Martinková, 2003; Hennig, Keller, 1996 in Ptáček et al., 2013, str. 119)

Ještě dál jde ve svém tvrzení Hagemann (2012). Domnívá se, že za vyhořením mladého učitele je téměř vždy osobnostní nastavení, nikoliv pracovní podmínky. Zásadní roli podle něj hrají zkušenosti z raného dětství, které určují naše současné reakce a zvládání obtížných situací. Jako příklad uvádí nerespektování vlastních potřeb, nevyhovující nastavení osobních hranic, obětování se pro druhé a strach z konfliktu. Dodáváme, že i podoba pracovních podmínek závisí na přístupu jednotlivce. Někteří pedagogové si zvládnou vyjednat v rámci týmu vyhovující pozici, případně nepřiměřené požadavky odmítnou. Jiní naopak pasivně přijmou dané podmínky a snaží se je vydržet. Při přestupu na jiné pracovní místo si vytvoří svým přístupem podobnou situaci.

Freudenberger (1975) zkoumal u pomáhajících profesí míru **ohrožení syndromem vyhoření** na základě typu osobnosti. **Tři skupiny pracovníků** označil jako potenciální oběti:

1. **Angažovaný a silně motivovaný jedinec** – dobrovolně si na sebe nakládá hodně práce a sám sebe vystavuje tlaku. Pracuje s velkým citovým nasazením a současně práci obětuje mnoho času, proto očekává podobně velkou odezvu, která obvykle nepřichází, což vede dotyčného ke zklamání. Klienti toto nastavení vycítí a mají velká očekávání.
2. **Pracovník, využívající práci jako prostředek k dosažení potřeb** – takový člověk tráví většinu času na pracovišti. Seberealizaci postavil na první místo a vzdal se ostatních oblastí života. Nemá prakticky žádné koníčky, soukromí a osobní vztahy mimo oblast zaměstnání. Tento způsob života vede postupně k vyhoření, protože není vyvážený.

3. **Autoritativní pracovník s velkou potřebou kontroly** – většinu práce se snaží udělat sám, protože je přesvědčený, že vše zvládne nejlépe. Tím na sobě činí ostatní závislé. Má negativní vliv nejen na kolegy, ale i na celou firmu. Tento typ pracovníka se snaží mít vše pod kontrolou a usiluje o vysoký výkon. (Škoda a Doulík, 2016)

Doplňujeme poznatek z praxe, že někteří učitelé vykazují charakteristiky více skupin. Silně motivovaný pedagog, který se snaží „pomáhat“ a pracuje s velkým nasazením tak činí právě proto, že tím uspokojuje některé své potřeby, přestože celý proces může probíhat nevědomě. Pedagog získává pocit uznání, úspěchu, důležitosti apod. Sytí tak svoje potřeby, které neměl v dětství naplněné, nebo si pracovními úspěchy kompenzuje ostatní oblasti života. Stejně tak ten, kdo většinu úkolů plní sám a snaží se mít vše pod kontrolou, se postupně dopracuje k charakteristikám druhé skupiny.

Pešek a Praško (2016) se ve své publikaci o syndromu vyhoření opírají o názory Kebzy a Šolcové (2003), Maroona (2012) a Stocka (2010). Podle těchto autorů vzniká syndrom vyhoření souhrou zátěžových faktorů. První skupinu představují osobnostní vlivy, druhá skupina rizik se nachází v pracovním prostředí a třetí oblast tvoří mimopracovní sféra. Co se týče vztahu osobnosti a burnout, dosud jsme nezmínili vliv nízkého sebevědomí, tendenci potlačovat emoce, nadměrnou potřebu zalíbit se druhým, podléhání teroru „příležitostí“ a neschopnost plánovat racionálně čas. V pracovní oblasti působí negativně nadměrné množství práce, nesmyslnost pracovní náplně, obtížní klienti, nedostatek podpory od kolegů a nadřízených, nedostatečná finanční odměna a další. V soukromém životě zatěžuje učitele absence partnera, nebo konfliktní partnerství, nedostatek přátelských vztahů, chybějící koníčky a tělesný pohyb a souhra těžkých životních událostí.

2.4 Výzkumy syndromu vyhoření

Tato podkapitola si klade za cíl přiblížit výsledky výzkumů, mapujících výskyt syndromu vyhoření v mateřských školách. V letech 2018-2019 zrealizovala výzkumné šetření EDUKační LABoratoř ve spolupráci s katedrou psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Výzkum zjišťoval, jaká je aktuální míra projevů vyhoření u pedagogů MŠ a jaké faktory se na něm podílí. Jako výzkumný nástroj byl použit anonymní dotazník, který byl rozeslán on-line formou všem mateřským školám v České republice. Dotazník vyplnilo 867 respondentů

(861 učitelek a 6 učitelů MŠ). Syndrom vyhoření byl měřen prostřednictvím Shirom-Melamedovy škály. Jednotlivé položky dotazníku zjišťovaly fyzickou únavu, emoční vyčerpání a kognitivní změny. Průměrný věk účastníka výzkumu byl 45,7 let a průměrná délka praxe dosahovala 22,6 let.

Z komplexního výzkumu vybíráme pouze zlomek informací. Jedna z otázek mířila na subjektivní pocit ohrožení burnoutem. Kladně odpovědělo 47 % respondentů, z toho 17 % vybralo odpověď „rozhodně ano“ a 30 % „spíše ano“. Nejzajímavější údaje se týkaly závažnosti projevů u zúčastněných učitelek a učitelů: U 21 % vyučujících nebyly přítomny žádné projevy vyhoření. Mírné projevy pocíťovalo 61 % pedagogů, a tím pádem je autoři výzkumu považují za ohrožené vznikem burnout. U 18 % vyučujících byly přítomny střední až závažné projevy, což znamená, že můžeme mluvit o rozvinutém onemocnění. Co se týče symptomů, nejsilnější projevy zaznamenali dotyční na úrovni těla, slabší projevy vnímali v kognitivní oblasti a nejméně se projevovalo vyhoření v oblasti emocí. Ředitelé, zástupci a vedoucí učitelky vykazovaly silnější projevy vyhoření než řadoví pracovníci, což odpovídá větší stresové zátěži.

Autorky výzkumu považují tyto výsledky za spíše pozitivní, protože 82 % učitelů se dokáže navzdory vysoké stresové zátěži bránit rozvinutí syndromu. Na druhou stranu je však třeba říci, že stresová zátěž ve školství je vysoká. Proto by měly profesní instituce společně s vedením škol vytvářet pedagogům takové podmínky, aby mohly profesní zátěž zvládnout. (Smetáčková, 2018)

Přečtení výsledků tohoto výzkumu se stalo zásadním motivem pro výběr tématu diplomové práce. Nesdílíme optimismus autorek šetření. Naopak, byli jsme překvapeni, o jak vážný a rozšířený problém se jedná. Po prostudování celé studie jsme si kladli otázku, proč je většina učitelů zasažena alespoň mírnými projevy vyhoření, pokud jsou vesměs spokojeni s profesními podmínkami.

Druhý relevantní výzkum se uskutečnil v roce 2020 v rámci diplomové práce Aleny Gillové. Studentka Masarykovy univerzity v Brně zkoumala vliv profesní spokojenosti u učitelů MŠ na vznik syndromu vyhoření. Cílem kvantitativního výzkumu bylo zmapovat, jak učitelé mateřských škol hodnotí svou profesní spokojenost a jaký je vztah mezi profesní spokojeností a vyhořením. Šetření se zúčastnilo 485 učitelů mateřských škol z České republiky, převážně z Jihomoravského kraje. Spokojenost se zaměstnáním byla měřena pomocí dotazníku „*Teacher Satisfaction Inventory*“ s pětibodovou škálou. Respondenti byli dotazováni na vztahy s žáky,

kolegy, nadřízenými, rodiči, na platové podmínky a na vedení školy. Dotazník „*Maslach Burnout Inventory*“, upravený pro učitele, zkoumal míru vyhoření.

Výzkum ukázal, že zhruba polovina účastníků (47,4 %, 230 učitelů) vykazovala nízký stupeň emočního vyčerpání, takže riziko vzniku vyhoření u těchto respondentů je malé. 138 vyučujících (28,5 %) udávalo vysoký stupeň emočního vyčerpání, které značí burnout. Na střední úrovni se nacházelo 117 učitelů (24,1 %). Vysoký výkon udávala více než polovina dotázaných (261 učitelů, 53,8 %). Mírně ohroženo je 147 vyučujících (30,3 %), zatímco existence syndromu vyhoření v oblasti sníženého výkonu byla potvrzena u 77 pedagogů (15,9 %). Z celkového počtu dotázaných učitelů je s pracovními podmínkami „velmi spokojeno“ 37,5 % a „spíše spokojeno“ 45,4 %. Z uvedených čísel vyplývá, že více než polovina učitelů MŠ na jižní Moravě je v oblasti depersonalizace a osobního výkonu bez rizika propuknutí syndromu vyhoření. V oblasti emočního vyčerpání byly naměřeny méně příznivé hodnoty. Statistické výsledky potvrdily předpoklad, že profesně spokojení učitelé vykazují zřetelně nižší stupeň syndromu vyhoření v oblasti emočního vyčerpání a depersonalizace a naopak podávají vyšší výkon. (Gillová, 2020)

Výsledky druhého výzkumu ukázaly relativně nízký výskyt syndromu vyhoření (polovina učitelů vykazuje minimální známky), zatímco míra spokojenosti s profesí je vysoká. To je v protikladu k výzkumu Smetáčkové, která zmiňuje, že pouze 21 % pedagogů nemá známky vyhoření. Gillová si je vědoma toho, že výzkumný vzorek není reprezentativní a výsledky nemohou být zobecňovány na celou populaci. Neporovnatelné jsou také počty zúčastněných respondentů (867 učitelů x 485 učitelů). Potvrzení výzkumných hypotéz nebylo překvapením, protože byly navrženy poměrně předvídatelně. Přesto je studie Aleny Gillové zajímavá tím, že přináší ve srovnání s předchozím výzkumem odlišné výsledky.

Pro zajímavost uvedeme výsledky obdobného výzkumu ze zahraničí. Vůbec první šetření, mapující výskyt syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol v Číně, bylo provedeno v roce 2018. Zúčastnilo se ho 1607 žen a 134 mužů (předškolních pedagogů) v severočínském městě Tianjin. Sociodemografická data byla získávána prostřednictvím dotazníku „*Maslach Burnout Inventory*“. Psychologická data sbírali autoři pomocí dvaceti-položkové škály pro zjišťování deprese „*Center for Epidemiologic Studies Depression Scale*“ (CES-D) a úroveň stresu pomocí „*Perceived Stress Scale*“ (14 položek). Jelikož doposud nebyl v Číně proveden žádný výzkum na syndrom vyhoření v mateřských školách, cílem bylo změřit jeho míru mezi učiteli v předškolních zařízeních a zmapovat související okolnosti.

Studie ukázala vysokou míru syndromu vyhoření, u žen v 53 % případů, u mužů dokonce v 56 %. Podle Maslacha je vyhoření trojrozměrný syndrom, zahrnující emoční vyčerpání, depersonalizaci a snížený pracovní výkon. Z tohoto pohledu vykazovalo 38,6 % učitelů vysokou míru emočního vyčerpání, 23,8 % trpělo depersonalizací a 21,8 % uvádělo nízký pracovní výkon. Za faktory, související se vznikem syndromu vyhoření, považuje výzkum pracovní podmínky, pracovní stres, nedostatek sociální podpory, konflikty, typ školy, administrativní zátěž a nízké platy. Kdybychom měly porovnat ženy se syndromem vyhoření a ty, které jsou odolné, tak postižení učitelé byly výrazně mladšího věku, měli kratší praxi a stěžovali si na vyšší míru stresu. Výzkum ukázal vyšší výskyt syndromu vyhoření v Číně než jinde na světě (pro porovnání: Brazílie 29 %, Izrael 24,5 % a Venezuela 21 %). Podobné výsledky jako v Číně získali výzkumníci v Itálii, proto se autoři šetření domnívají, že důvodem vyššího výskytu vyhoření jsou odlišné parametry profese v těchto zemích a sociokulturní faktory.

Závěrem můžeme říci, že některé charakteristické rysy této profese jsou stejné napříč kontinenty, např. převážné zastoupení žen v předškolním vzdělávání. Výzkumné téma je nové jak v České republice, tak v Číně. Tamní výzkum ukázal překvapivě nízký průměrný věk čínského personálu, a to 34,66 let. To odpovídá průměrné praxi 13,54 let. Stejně překvapivý byl i výsledek, že syndrom vyhoření se objevoval převážně u mladých učitelů s krátkou praxí, kteří se potýkali s vysokou mírou stresu. Naproti tomu naše výzkumy ukazují, že náchylnost k vyhoření stoupá s pokročilým věkem a délkou praxe. A konečně se jedná se o první výzkum na toto téma, kde se objevila zmínka o tom, že syndrom vyhoření má vliv na motivaci dětí a narušuje vazbu dítě – učitel. To vnímáme jako jeden z hlavních důvodů, proč věnovat této tématice pozornost a zavádět preventivní opatření. (Li, S., Li, Y., Lv, H. et al., 2020)

3 Prevence syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření představuje období dlouhodobé nepohody, spojené s řadou intenzivních negativních pocitů. Je doprovázené výrazným fyzickým a emočním vyčerpáním. V důsledku toho se mění chování postižených a z běžného pracovního dne se stává boj o přežití. Léčba vyhoření v závěrečném stádiu je také ekonomickým problémem, neboť jedinec přestává být schopný pracovat a musí se soustředit na obnovení sil. Délka rekonvalescence může zabrat několik měsíců, ale i déle. Proto se v následujícím textu zaměříme na možnosti, jak se vyhoření účinně bránit. Představíme si nejen základní preventivní opatření, ale také metody zvyšování profesních kompetencí.

3.1 Duševní hygiena

Součástí zdravého životního stylu a současně prevencí vyhoření je **duševní hygiena**. Jejím cílem je cítit se dobře, zvládat stresové situace a mít svůj život pod kontrolou. (Škoda a Doulík, 2016)

Pedagogický slovník (Průcha, 2003, str. 51) definuje duševní hygienu jako „*interdisciplinární obor, vycházející z poznatků medicíny, psychologie, filozofie aj. Zabývá se zkoumáním faktorů, které ovlivňují psychiku lidí. Formuluje zásady pro to, aby se člověk cítil spokojený, užitečný, psychicky zdatný a výkonný. Zabývá se nejen prevencí psychických poruch a duševních nemocí, ale zahrnuje také optimální podmínky pro fungování psychiky.*“

Škoda a Doulík (2016) rozlišují **širší a užší pojetí**. V prvním případě se názorově shodují s Průchou. Vnímají duševní hygienu jako oblast na pomezí zájmu několika vědních oborů, která hledá a nalézá efektivní způsoby života. V užším pojetí definují psychohygienu jako uchování duševního zdraví.

V žádném případě se však nejedná o moderní disciplínu. Jakmile se v historii lidé začali zamýšlet nad svým životem, vznikaly první úvahy o mentální hygieně. **První zmínky** se objevují již **ve filozofických dílech starověké Číny, Indie a Egypta**. Další myšlenky pocházejí z antické filozofie od řeckého filozofa Démokrita (přibližně 460–370 př.n.l.). Hlásal, že člověk by měl žít v souladu sám se sebou, s přírodou a se světem, který ho obklopuje. **Démokritos** doporučoval „**zlatou střední cestu**“, protože každé vychýlení z rovnováhy způsobuje

onemocnění. Vyhybání se krajnostem nazýval střídmostí. A v poslední řadě doporučoval radovat se z maličkostí, což je dnes také aktuální. (Škoda a Doulík, 2016)

Švamberg Šauerová (2018) doporučuje dodržovat v rámci prevence vyhoření běžné zásady duševní hygieny. Zmiňuje **pravidelný pohyb, odpočinek, zdravou výživu a dodržování denního režimu**. Při výběru relaxační, nebo sportovní činnosti kladе důraz na to, aby zvolená aktivita jedince zcela pohltila. Přínosem těchto zásad je zvýšení celkové odolnosti člověka. Dále autorka považuje za důležitou schopnost rozpoznat své hranice, odložit po pracovní době profesní problémy, schopnost sebereflexe, smysl pro humor, pěstování kvalitních mezilidských vztahů a celoživotní vzdělávání.

Dobré vztahy v rámci rodiny, v kruhu přátel a se spolupracovníky vytvářejí podpůrnou sociální síť, která je důležitou prevencí syndromu vyhoření. V kvalitních mezilidských vztazích si člověk může říct o pomoc, v případě obtíží je vyslechnut, dostane se mu psychické podpory a přijetí. Bohužel s prohlubujícím se vyhořením nemá dotyčný na pěstování vztahů čas, ani energii a jejich kvalita se postupem času zhoršuje.

Efektivnější osvěta v oblasti syndromu vyhoření by pomohla učitelům odhalit burnout v počátečních fázích, kdy je možné proces zvrátit bez pomoci odborníka. Při zvládání obtížných životních situací a potřebě osvojit si nové dovednosti pomůže **psychoterapie**. Je založena na dobrovolnosti, to znamená, že dotyčný si uvědomuje svůj problém, který sám neumí vyřešit, případně se v něm zorientovat. Zároveň je ochotný na sobě s pomocí odborníka pracovat. V rámci psychoterapie si uvědomí, že si z velké části tvoří svůj život sám. Dotyčný nahlédne, jak sám k sobě přistupuje, jak funguje v mezilidských vztazích a řeší konfliktní situace.

3.2 Preventivní opatření

Metody prevence, které se zaměřují na jedince, ohroženého vyhořením, nazýváme **interní**. Vedou k tomu, aby si člověk uvědomil svoje myšlenkové pochody a pocity. Ke změně postojů, nebo osvojení si nových dovedností může dojít jak v rámci osobnostního rozvoje, tak při rozvíjení profesních kompetencí.

Externí prevence směřuje k úpravě vnějších podmínek, např. na pracovišti. Ke změně může dojít jednáním konkrétního zaměstnance, působením celého pracovního týmu, nebo s přispěním zaměstnavatele. Patří sem např. jasné vymezení pracovních povinností, efektivní

fungování týmu, uznání kvalitně vykonané práce, estetické pracoviště apod. (Švamberk Šauerová, 2018)

Poschkamp (2013) vnímá syndrom vyhoření jako proces, který se odehrává současně na organizační, osobní a vztahové úrovni. Proto i úspěšná preventivní opatření musí probíhat na všech třech úrovních. Jsme za jedno s autorem, že školení o syndromu vyhoření by měla být v pomáhajících profesích povinná. Účastníci by měli být informováni o příčinách burnoutu, jeho projevech, prevenci a možnosti řešení. Podle autora se vedoucí pracovníci tématu vyhýbají, nebo ho bagatelizují, což koresponduje i s našimi zkušenostmi z českého prostředí. Poschkamp říká, že: „*Uznání a odkrytí tabu u fenoménu vyhoření v pomáhajících profesích je rozhodujícím krokem ke zneškodnění daného mechanismu na organizační úrovni.*“ (2013, str. 86) Na obhajobu vedoucích pracovníků je třeba říci, že čelí tlaku ze dvou stran. Na jedné straně vidí limity pracovní zátěže svých zaměstnanců, na druhé straně jsou konfrontováni s požadavky zřizovatele a rodičů. Proto se často uchýlí k tomu, že nad problémem „zavrou oči“ a snaží se jít dál. Tato strategie se však vymstí v podobě zdravotních problémů podřízených.

Na osobní úrovni upozorňuje autor na fakt, že život je částečně nepředvídatelný. Lidé, kteří jsou náchylní k vyhoření, mají obvykle zcela konkrétní životní plány. Veškeré události se snaží mít pod kontrolou a pečlivě promýšlejí jednotlivé kroky. V okamžiku, kdy se situace vyvíjí jinak, jsou silně zklamaní. Obtíže dotyčným způsobuje strnulé myšlení a neschopnost jednat flexibilně. Dalším nebezpečným zlozvykem je nevšímání si signálů svého těla. Tělo nejprve ohlašuje vyčerpání drobnými projevy. Pokud nedochází k načerpání sil, projevy se zintenzivňují. Při neřešeném problému dochází časem ke kolapsu. Poschkamp (2013) upozorňuje čtenáře na to, že psychosomatické potíže samy neodezní.

Osoby, náchylné k syndromu vyhoření, žijí často v iluzi, že jsou nepostradatelné. Snaží se většinu práce zvládnout samy a být stále k dispozici. Berou na sebe povinnosti ostatních a ve vztazích nemají jasně nastavené hranice. Až v okamžiku, kdy jsou ze zdravotních důvodů vyřazeny z pracovního koloběhu, zjišťují, že jsou nahraditelné. Řešením je delegovat úkoly, na které nemáme kapacitu. Před odsouhlasením dalších povinností doporučuje Poschkamp vzít si čas na rozmyšlenou, aby se dotyčný mohl rozhodnout v klidu a s odstupem.

Dalším doporučením je udržování sociálních vztahů i ve chvílích, kdy má přetížený člověk tendenci stahovat se do ústraní. V předchozím textu jsme již zmínili podpůrnou funkci mezilidských vztahů. Kromě vzájemného naslouchání a pomoci jsou setkání s blízkými příležitostí k odreagování se a načerpání nových sil.

V některých případech může být řešením postupujícího vyhoření změna pracovního místa. Každá pracovní pozice je spojená s určitými specifickými podmínkami, které nemusí být pro daného zaměstnance optimální. Může se jednat o nemožnost kariérního růstu, míru psychické zátěže, typ klientů apod.

Pracovníci v pomáhajících profesích někdy přebírají problémy a povinnosti svěřených osob. Cítí se zodpovědní za řešení a překračují mantinely svých pravomocí. Nezřídka se tak děje i v případě, kdy už nemají dostatek sil. Posledním doporučením na vztahové úrovni je nepřeceňovat vlastní síly a chránit se před sebezpřetěžováním. (Poschkamp, 2013)

3.3 Sportovní aktivity jako prevence syndromu vyhoření

Termín „*flow*“ znamená v překladu „*plynutí*“. V psychologickém významu se používá v situacích, kdy je člověk zcela ponořen do činnosti, kterou vykonává, takže přestává vnímat čas a okolní podněty. Taková aktivita je pro dotyčného zdrojem radosti, pozitivních zážitků a odbourává stres.

Tento pojem popsal poprvé psycholog Mihaly Csikszentmihalyi poté, co pozoroval umělce, kteří se během výkonu ztráceli v samotné činnosti. Podle Csikszentmihalyiho se jedná o stav plně soustředěné pozornosti. Člověk není v tu chvíli zaměřený ani na sebe, ani na své emoce. Ty jsou pozitivně naladěné a zapojené do provádění dané aktivity. (Švamberk Šauerová, 2018)

Se stavem „*flow*“ se můžeme setkat v různých oblastech života. Jeho zdrojem může být sport, výtvarná činnost, či poslech hudby. Jakákoliv aktivita, během níž zažívá pedagog tyto pocity, je vhodnou prevencí proti syndromu vyhoření. Na následujících řádcích se zaměříme na pohybové aktivity, neboť kromě udržení jedince v přítomném okamžiku nabízejí i další benefity.

Pohybová aktivita je součástí zdravého životního stylu. Zlepšuje tělesnou kondici, rozvíjí koordinaci těla a pozitivně ovlivňuje kognitivní funkce. Zvýšení fyzické zdatnosti posiluje sebedůvěru a pocit vlastní kompetentnosti, což vede ke zlepšování nálady. Sport napomáhá uvolnění vnitřního napětí a může sloužit k odreagování agresivity. Posiluje schopnost dotyčného překonávat překážky, a tím zvyšuje jeho psychickou odolnost. Při sportu se člověk odpoutá od pracovních problémů, společné sportování utužuje sociální vztahy a přináší humor.

Dalším přínosem pravidelného sportování je zvyšování imunity a prevence řady onemocnění (např. diabetes, srdeční onemocnění apod.) V tomto ohledu jsou efektivnější sporty, provozované v přírodě. Co se týče působení na psychiku, pohyb má anxiolytický, antidepressivní a abreaktivní účinek (uvolňuje stres). Zatímco změna svalového napětí snižuje úzkost, vyplavování endorfinů ovlivňuje emoční ladění. (Švamberk Šauerová, 2018)

K podobným závěrům dospěla Stackeová (2013) společně s dalšími autory. Domnívá se, že aerobní (vytrvalostní) aktivita výrazně snižuje míru úzkosti a depresivního ladění. Účinek podle Stackeové trvá několik hodin a není závislý na intenzitě aktivity. Naproti tomu silový trénink (anaerobní aktivita) má výrazný vliv na snížení anxiозity u osob, které mají úzkostnou osobnostní strukturu. (Stackeová in Švamberk Šauerová, 2018)

Aerobní aktivita je vykonávána v naší tepové frekvenci. Tělo je dostatečně zásobováno kyslíkem a dochází ke spalování tukových zásob. Mezi aerobní aktivity řadíme plavání, běh na lyžích, běh v pomalejším tempu, nebo in-line bruslení.

Anaerobní aktivita je taková sportovní činnost, kdy se pohybujeme nad tzv. aerobním pásmem. Je spojena se svalovou únavou, vyžadující delší regeneraci. Do této skupiny patří sprint, tenis, squash, fotbal apod.

Závěrem lze říci, že sportovní aktivitu bychom měli vybírat podle zdravotního stavu a svých preferencí. Jako prevence proti syndromu vyhoření je vhodná každá sportovní činnost, do které jsme schopni se ponořit, a která nám přináší svalové uvolnění. (Švamberk Šauerová, 2018)

3.4 Rozvíjení profesních kompetencí jako prevence syndromu vyhoření

Profesní vzdělávání přispívá k osobnostnímu rozvoji zúčastněných, zkvalitňuje pedagogickou práci a udržuje naše dovednosti v souladu s požadavky profese. Zvláštního významu nabývá vzdělávání u profesní skupiny pedagogů. Učitel je pro žáky vzorem, vede je a předává jim nové poznatky. Na učitelky mateřské školy jsou kladeny nároky i po stránce osobnostní. Ze všech těchto skutečností vychází potřeba, aby se pedagogové vzdělávali celoživotně. Prostřednictvím školení získávají nové nápady na obohacení výuky a studium jim může pomoci se připravit na profesně nové situace. Význam celoživotního vzdělávání roste s individualizací

výuky, začleňováním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a migrací obyvatel. (Švamberg Šauerová, 2018)

Jedním z nástrojů pro rozvoj profesních kompetencí je **supervize**. Má formu rozhovoru, který vede proškolený, externí odborník. Podmínkou účasti je dobrovolnost, přičemž supervizor pracuje buď s jednotlivci (**individuální supervize**), nebo s celými týmy (**skupinová supervize**). Její využití najdeme tam, kde se profesně pracuje se vztahy a emocemi. Ve školství zatím není příliš běžná, ale nachází uplatnění v sociálních službách, zdravotnictví a v psychoterapii. Ve školním prostředí se zabývá vztahy mezi pedagogy, vztahy mezi učitelem a žáky, nebo mezi pedagogy a vedením. Nejčastější je tzv. **případová supervize**, kdy se řeší problematické chování žáka ve třídě. V rámci rozhovoru získávají účastníci nový úhel pohledu na pedagogickou situaci, sdílí své postřehy s ostatními, hledají fungující postupy a dostávají tipy, jak zažitý pracovní postup obměnit. Supervize zvyšuje pedagogovu sebereflexi a je jedním ze způsobů péče o naše emoce. Tím chrání učitele před syndromem vyhoření.

Další metodou, rozvíjející profesní dovednosti, je **videotrénink interakcí**. Klientem je pedagogický pracovník, jehož cílem je nácvik účinnějších komunikačních dovedností. V roli trenéra vystupuje psycholog, nebo speciální pedagog, který prošel dlouhodobým specializovaným výcvikem. Trenér navštíví učitele ve školním prostředí a zachytí jeho interakce s žáky na videozáznam. Podmínkou je však předchozí souhlas všech účastníků s natáčením. Po natočení materiálu se schází pedagog s odborníkem na společném sezení, aby rozebrali nahrané interakce. Lektor zdůrazňuje pozitivně zvládnuté momenty, včetně zdůvodnění, proč komunikační výměna proběhla hladce. „Náročné“ situace je možné díky technice zastavit a opakovaně přehrát, sledovat přitom neverbální komunikaci, či zachytit momenty, které jsou zdrojem nežádoucího chování žáka. Učitel má možnost na záznamu postřehnout řadu drobností, které mu při výuce unikají. Navíc lze s trenérem probrat alternativní pedagogický postup, který by vedl k příjemnější atmosféře ve třídě. Metoda videotréninku interakcí přináší vnější pohled na sebe sama, přičemž bonusem je nahlédnutí nefunkčních zautomatizovaných postupů.

Zatímco předchozí dvě metody nejsou v našem školství příliš rozšířené, s hospitací se setkal pravděpodobně každý učitel. Jedná se o návštěvu vedoucího pracovníka ve výchovně-vzdělávacím procesu. Cílem je získat představu o tom, zda pedagog vyučuje v souladu s vytčenými cíli, zjistit, jaké používá metody, jakým způsobem žáky motivuje, zda udrží ve třídě kázeň apod. Na rozdíl od supervize a videotréninku interakcí není **hospitace**

dobrovolná. Vedoucí pracovník během hospitační činnosti nezasahuje do výuky. Provádí pouze pozorování a zapisuje si poznámky. Po hospitaci následuje rozbor. V jeho úvodu učitel nejprve zhodnotí svůj výkon, dosažení zvolených cílů a zdůvodní svoje postupy. Zmíní, co se mu během výuky podařilo a kde vnímá prostor ke zlepšení. Poté hodnotí hospitující, který má obvykle nějaké dotazy. Na závěr se pedagog vyjádří k hodnocení své osoby a provede se konečné shrnutí. Z hospitace je proveden hospitační zápis. Metoda je nástrojem pro rozvoj učitelovy sebereflexe a současně kontrolní činností nadřízených, kteří zodpovídají za kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Smysl této diplomové práce vidíme v realizaci výzkumného šetření, které přinese nové poznatky do oblasti, kam dle našeho názoru nesměruje dostatek pozornosti. Naší ambicí je upozornit na syndrom vyhoření u učitelek mateřských škol a přispět tak k jeho prevenci. V méně pozitivních případech pak inspirovat pedagogy ke zvládnutí obtížného období.

Výzkumná činnost představuje systematickou, trpělivou a předem naplánovanou aktivitu, jejímž cílem je získávání nových poznatků a tím i rozvoj daného oboru. (Hendl, 2016)

V následujících odstavcích je definován cíl našeho výzkumu a jsou stanoveny výzkumné otázky. Následuje zdůvodnění vybraného designu, popis nástroje pro získávání dat, zmínka o samotné práci v terénu a charakteristika výzkumného souboru. Další text je věnován vybrané metodě zpracování dat a prezentování výsledků šetření. Ke konci je zařazena diskuze a závěr.

4 Cíle empirické části

Hlavním cílem praktické části je prozkoumat životní zkušenost učitelek mateřské školy se syndromem vyhoření a jeho překonáním. Při sledování dílčích cílů zaměříme pozornost na proces vyhoření a popíšeme u vybraných respondentek příčiny. Dále nás bude zajímat, co učitelkám pomohlo syndrom vyhoření zvládnout a jak se promítl do jejich dalšího pedagogického působení.

Na jednotlivé dílčí cíle navazují výzkumné otázky, které určují směr bádání. Jsou definovány dostatečně široce, ale současně jasně, abychom mohli v závěru práce vyhodnotit, zda byly uspokojivě zodpovězeny. (Švaříček a Šed'ová, 2007)

Jedná se o tyto **výzkumné otázky**:

- *Jaké faktory z pohledu učitelek MŠ přispěly ke vzniku syndromu vyhoření?*
- *Jak syndrom vyhoření ovlivňoval v různých rovinách (fyzické, emoční a sociální) profesní fungování respondentek?*
- *Jak probíhal proces uzdravení dotázaných učitelek?*
- *Jak je učitelkami vnímáno profesní fungování po překonání vyhoření?*

4.1 Design výzkumu

Vzhledem k hlavnímu cíli výzkumu, kterým je prozkoumání osobní zkušenosti s procesem vyhoření, byl zvolen **kvalitativní výzkum**. „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 10) Je charakteristický snahou porozumět studovaným jevům, potřebou najít smysl věcí a zkoumáním prožitků (Mišovič, 2019).

Ještě dál jde ve svém chápání Peter Ondrejko (2008). Říká, že kvalitativní pojetí výzkumu se nezaměřuje pouze na pochopení jevů a přetlumočení poznatků, ale odkrývá i skryté vztahy s jinými ději, hledá příčiny a souvislosti.

Jelikož budeme zkoumat osobní zkušenosti pedagogů se syndromem vyhoření, jejich emoční stavy a motivace, vybrali jsme **metodu zakotvené teorie**. Použití je vhodné v situacích, kdy se výzkumník zabývá procesem, nebo chováním, probíhajícím po určitý časový úsek. Podle zakladatele metody, **Anselma Strausse**, a jeho spolupracovnice **Juliet Corbinové** se jedná o teorii, která je „*odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Jde o teorii, induktivně odvozenou ze zkoumání jevu, který reprezentuje.*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s.14)

4.2 Nástroj sběru dat

Jako nástroj pro sběr informací byl využíván **polostrukturovaný rozhovor**. Je založený na konverzaci a jeho výhodou je příprava, předcházející samotnému interview. Umožňuje připravené otázky dostatečně promyslet, aby byly v souladu s výzkumnými a přinesly požadovaná data. Vytvořený scénář také zajistí vedení rozhovoru určitým směrem.

Na druhou stranu dává výzkumníkovi prostor, aby reagoval na aktuální situaci a v případě potřeby zařadil dodatečné dotazy. Zkušený výzkumník může měnit pořadí otázek, tempo rozhovoru a komunikační styl. Respondentovi dává prostor, aby se vyjadřoval hovorovým jazykem a v souladu s tím, jak potřebuje. (Mišovič, 2019)

Tazatel a informátor jsou během rozhovoru rovnocennými partnery a odpovědi vznikají ve vzájemné interakci, vycházejí však ze subjektivního vnímání respondenta. Odpovědi zrcadlí hodnoty respondenta, způsob, jakým uvažuje a co cítí. Výzkumník by tedy neměl považovat

výpovědi za „objektivní“ realitu, ale kriticky obsah konfrontovat s objektivními daty a dalšími výpověďmi. (Mišovič, 2019)

4.3 Výzkumný soubor

Výběr účastníků pro kvalitativní výzkum provádíme záměrně **s ohledem na cíl výzkumu** a výzkumné otázky. Proto samotnému vytváření výzkumného souboru předchází sestavení kritérií, podle kterých budeme respondenty vybírat. Jejich volba ovlivňuje kvalitu nasbíraných dat. Cíleným výběrem označujeme postup, kdy participanty vybíráme záměrně na základě určitého souboru vlastností. (Mišovič, 2019)

Strauss a Corbinová (1999) uvádí, že vzorek osob nemusí být rozsáhlý. Neexistuje pravidlo pro stanovení správné velikosti výzkumného souboru. Skupina respondentů se vytváří postupně tak, jak sbíráme a analyzujeme požadovaná data. Výběr aktérů je ukončen ve chvíli, kdy máme dostatečně nasyceny významové kategorie.

Obvykle zapojujeme od několika informátorů až po pár desítek účastníků. Někdy se výzkum může zaměřit na 2 až 3 aktéry, které zkoumáme detailně. Rozhodující není počet osob, ale kvalita získaných dat. Polostrukturované rozhovory vedeme s malým množstvím respondentů, ale otázky směřují do větší hloubky. (Mišovič, 2019)

Na základě stanovených výzkumných otázek byly respondentky vybírány mezi učitelkami mateřských škol, které prošly syndromem vyhoření, zregenerovaly se a rozhodly se dobrovolně vrátit zpět k práci s předškolními dětmi. Rozhodující nebyl věk, výše dosaženého vzdělání (středoškolské x vysokoškolské), ani zastávaná pozice (učitelka MŠ x ředitelka). Podstatná pro nás nebyla ani délka praxe v oboru. Výběr aktérů jsme neomezovali pohlavím, ale vzhledem k drtivému zastoupení žen v mateřských školách, není překvapením, že všechny respondentky jsou ženy. V dalších textu budeme proto automaticky používat ženský rod.

V první fázi proběhlo hledání informantek prostřednictvím inzerátu v profesní skupině na sociální síti. Tento krok zůstal bohužel bez odezvy. Domníváme se, že důvodem bylo téměř anonymní hledání v souvislosti s velmi citlivým tématem. Zážitek syndromu vyhoření je považován za citlivé téma a dle našeho názoru si osoby s touto životní zkušeností vybírají, s kým o něm budou mluvit.

Dalším krokem bylo dotazování se na vhodné adepty mezi kolegyněmi z probíhajícího kombinovaného studia na UP. Vzhledem k nízkému věkovému průměru studentek nebylo ani toto zacílení úspěšné.

Potřebné kontakty přineslo až hledání přes starší profesní kolegyně na stávajícím pracovišti. Obě oslovené učitelky ve věku 55 až 65 let našly v okruhu svých spolužaček a kamarádek osobu s požadovanou zkušeností. Další dvě účastnice rozhovorů byly doporučeny přes společné známé z volnočasových aktivit. Zastáváme názor, že úspěch tohoto postupu spočíval v tom, že společný známý poskytl dobré reference na tazatelku. Další výhodou autorky výzkumu byla vlastní zkušenost s vyhořením. To znamená, že účastnice rozhovorů mohly očekávat vcítění se a větší pochopení.

4.4 Charakteristika respondentek

Učitelka Zuzana

Vzdělání: střední pedagogická škola v Kroměříži

pedagogická fakulta UP v Olomouci (Mgr. + PhDr. studium)

Současný věk: 65 let (nyní v důchodu)

Pracovní pozice: učitelka MŠ

Věk v době vyhoření: 42 let

Délka praxe: 29 let

Rodinný stav: vdaná, 2 dospělé děti

Učitelka Zuzana vystudovala pedagogickou fakultu a získala doktorát na Univerzitě Palackého. Vzdelání pro ni mělo vždy velkou hodnotu, přestože získané tituly při práci učitelky v mateřské škole nevyužila. Neusilovala ani o pozici ředitelky. Respondentka s rozhovorem souhlasila, ale v jeho průběhu si ověřovala povědomí tazatelky o tématu. Zpochybňovala některé názory, nebo důležitost zjišťovaných dat. Mluvila otevřeně a prokazovala všeobecný rozhled. Z vyprávění bylo patrné, že od doby vyhoření uplynulo mnoho let a dotazovaná vnímá událost s odstupem. Na vyhoření respondentky se podílelo vysoké pracovní nasazení a nedostatek odpočinku. Přestože rekonvalescence trvala Zuzaně téměř 7 let, nevyužila pomoc odborníka, ani psychofarmaka. Uvedené období strávila v domácnosti a příležitostně si přivydělávala. Od nepříjemné zkušenosti se tzv. odstříhla, což jí následně zkomplikovalo nástup do nového

zaměstnání, neboť si znemožnila i přístup k profesním zkušenostem. V obnovení sil pomohla Zuzce alternativní terapeutická metoda (kineziologie „One Brain“).

Učitelka Anna

Vzdělání: střední pedagogická škola v Brně

Současný věk: 55 let (v pracovním procesu)

Pracovní pozice: učitelka MŠ

Věk v době vyhoření: 53 let

Délka praxe: 29 let

Rodinný stav: vdaná, 2 dospělé děti

Respondentka působila přátelským a otevřeným dojmem. Hned v úvodu setkání navrhla přes věkový rozdíl tykání. Neměla problém mluvit o citlivých okamžicích a vyprávět řadu detailů. Sdílení jí dělalo radost a prokazovala vysokou míru sebereflexe. Na syndromu vyhoření se u ní podílelo vysoké pracovní nasazení, nedostatek odpočinku a péče o vážně nemocné rodiče. Zvládnutý prožitek vyhoření Aničku vnitřně posílil. V akutní fázi využila pomoc psychologky, kterou navštěvovala zhruba rok. Ze začátku se věnovala ruční práci, později začala cvičit jógu, zkoušet dechová cvičení a meditace. Respondentce pomáhaly také bylinkové čaje a následování vnitřních pocitů. Zvedlo jí sebevědomí, že si i ve svém věku našla po více než roční pauze zaměstnání v oboru. Nově osvojené návyky a priority si udržela i po nástupu do práce.

Učitelka Zdenka

Vzdělání: gymnázium + střední pedagogická škola v Kroměříži (dálkově)

Současný věk: 71 let (nyní v důchodu)

Pracovní pozice: učitelka MŠ, 2 roky ředitelka MŠ

Věk v době vyhoření: 56 let

Délka praxe: 27 let

Rodinný stav: vdaná, 2 dospělé děti

Rozhovor proběhl v domácím prostředí a komunikace s paní Zdenou byla vřelá a laskavá. Z rozhovoru byl patrný její upřímný zájem o předškolní děti. Za zlom ve spokojeném profesním životě považovala vzdělávací reformu, která následovala po politických změnách v 90. letech. Obtížně si zvykala na tvorbu třídních vzdělávacích plánů a celkově větší volnost ve výchově a vzdělávání. Respondentka se s novými postupy nemohla vnitřně sžít. Byla přesvědčená o tom, že dřívější metody přinášely lepší výsledky. Posledních 5 let před důchodem učila Zdena podle metodiky „Začít spolu“. Byla stále více unavenější z nekázně dětí a přibývajících administrativy, takže do důchodu odcházela s pocitem, že práci už nezvládá. Obnovit síly jí pomohla až odlišná náplň dne a vlastní vnoučata. S odstupem času lituje, že nevyužila psychologickou pomoc, protože nepříjemné zážitky se jí příležitostně vrací.

Učitelka Lenka

Vzdělání: střední pedagogická škola

Současný věk: 48 let

Pracovní pozice: dříve učitelka MŠ, nyní asistentka pedagoga

Věk v době vyhoření: 41let

Délka praxe: 25 let

Rodinný stav: vdaná, 2 děti

Protože respondentka žije v jižních Čechách, probíhal rozhovor on-line formou. Interview se neslo v přátelském a otevřeném tónu. Informantka popsala dřívější praxi, kdy byly učitelky školským úřadem „přidělovány“ na volná místa v předškolních zařízeních. Po mateřské dovolené bylo Lence nabídnuto místo vychovatelky na základní škole při MŠ, kde dříve pracovala. Místo přijala, ale záhy se začala potýkat s neznalostí práce s jinou věkovou skupinou. Část dětí jí nerespektovala a současně nenacházela podporu u kolegů, kterým si říkala o pomoc. Další nepříjemné situace vznikaly jako důsledek Lenčina nedostatečného vymezování hranic. Problémy vyvrcholily v okamžiku, kdy dětská lékařka rodině doporučila přestěhování kvůli astmatu obou dcer. Po kolapsu strávila Lenka rok v pracovní neschopnosti, nakonec získala částečný invalidní důchod. Následující dva roky pečovala o člena rodiny. Nyní pracuje jako asistentka pedagoga a je spokojená.

4.5 Průběh výzkumného šetření

Na samotném začátku šetření byly stanoveny cíle diplomové práce a výzkumné otázky. Na jejich základě byl poté sestaven **koncept rozhovoru**, který se skládá z 23 otázek. Jeho úplné znění je zařazeno v příloze diplomové práce. Následně proběhlo telefonické zkontaktování doporučených respondentek. Vybrané pedagožky byly seznámeny s výzkumem a dotázány na ochotu účastnit se rozhovoru. Jelikož všechny učitelky se setkáním souhlasily, uskutečnily se v srpnu 2020 až březnu 2021 čtyři polostrukturované rozhovory.

V úvodu setkání vždy proběhlo stručné představení tazatelky a seznámení dotazované s tématem výzkumu a motivací pro výběr tématu. Respondentky byly ujistěny o zachování anonymity s tím, že se v textu práce objeví pouze jejich křestní jméno. Následoval dotaz na souhlas s nahráváním rozhovoru. Důvodem byla možnost vyslechnout si interview opakovaně a zaměřit se také na neverbální komunikaci (např. tón hlasu apod.)

První blok otázek „otevíral“ konverzaci. Směřoval k představení respondentek, dotazoval se na motivaci pro výběr profese a na profesní začátky. Další skupiny otázek pokrývaly jednotlivé výzkumné otázky. S účastnicemi jsme chronologicky mapovaly jejich profesní život od učitelských začátků až po setkání se syndromem vyhoření. V akutní fázi respondentky nezvládaly nároky povolání, proto školství opustily. V tomto období nás zajímal způsob, jakým probíhalo uzdravení. Přidanou hodnotu našeho výzkumu vidíme ve výběru účastnic, které se úspěšně zregenerovaly a do mateřské školy se vrátily. Proto se poslední blok otázek zabýval tím, jak se syndromu vyhoření vyvarovat a jak se tato zkušenost promítla do současného fungování učitelek.

Rozhovory končily poděkováním a nastíněním dalšího průběhu zpracování odpovědí. Všechna setkání trvala zhruba 1,5 h a účastnice projevíly zájem, seznámit se s hotovým textem diplomové práce. Vzhledem k citlivému tématu byla komunikace vedena citlivě, s respektem a porozuměním pro zážitky účastnic.

4.6 Příprava a kódování dat

„Metodami sběru dat získáváme informační materiál o realitě. Kvalitativní postupy však vyžadují přesný a adekvátní popis.“ (Hendl, 2016, s. 211)

Proto byly všechny rozhovory během setkání nahrány na diktafon. V následujícím kroku došlo k jejich doslovnému přepisu ze zvukové podoby, přičemž výpovědi informantek nebyly stylisticky upravovány. **Doslovná transkripce** je časově velmi náročná, ale umožňuje se k textu opakovaně vracet, porovnávat různé pasáže, nebo výpovědi jednotlivých respondentek.

V další fázi byly výpovědi účastnic označovány kódy. „*Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.*“ (Hendl, 2016, s. 251)

Strauss a Corbinová (1999) rozlišují **3 druhy kódování**:

- otevřené kódování
- axiální kódování
- selektivní kódování

„Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáváním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údajů reprezentovaných.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 43)

V této diplomové práci jsme ze začátku kodovali každou větu. Později, s přibývajícimi zkušenostmi, jsme přiřazovali kódům větší významové celky. Přidělení kódů zpřehlednilo text a umožnilo snadnější orientaci v obsáhlých výpovědích. Při opakovaném čtení byly kódy upřesňovány.

Po delším zvažování jsme se rozhodli **zúžit výzkumný soubor** a dále zpracovávat výpovědi pouze 2 respondentek: Zuzany a Anny. Důvodem je to, že pouze tyto účastnice splňují podmínku, že vyhořely jako učitelky MŠ a po zotavení se na pozici učitelky opět vrátily. Pedagožka Zdena řešila vyhoření řádným odchodem do důchodu, který jí pomohl s regenerací sil, ale již se nevracela do pracovního procesu. Učitelka Lenka pracovala dlouhé roky jako učitelka v mateřských školách. Vyhořela však krátce poté, co byla po mateřské dovolené přerazena na pozici vychovatelky ve školní družině. Po uzdravení pracuje jako asistentka pedagoga.

4.6.1 Otevřené kódování

Po zanalýzování rozhovorů vyplynulo těchto **7 kategorií**:

- Pracovní nasazení
- Úbytek sil
- Nastavení hranic
- Prohlubování obtíží
- Akutní fáze syndromu vyhoření
- Rekonvalescence
- Přínosy a nové návyky

a) **Pracovní nasazení**

- | | |
|---------------|--------------------------------|
| ○ Míra | Vysoká x nízká |
| ○ Iniciativa | Vlastní x cizí |
| ○ Časový úsek | Dlouhodobý x krátkodobý |

Obě respondentky jejich práce mnoho let bavila a naplňovala. Učitelky Zuzka a Anna pracovaly dlouhé roky dobrovolně nad rámec svých pracovních povinností. Zuzana vystudovala při zaměstnání magisterské a doktorandské studium. Současně se 10 let účastnila loutkařských a pěveckých soutěží. Pravidelně navštěvovala různé kurzy a pořádala vzdělávací akce také pro kolegyně.

„A mimo to já jsem se ještě pustila do těch loutek, takže jsem jezdila na loutkařskou Chrudim. Deset let po sobě. Vyhrávaly jsme soutěže. A ještě jsem do toho začala studovat v Olomouci, což bylo taky úžasný.“ (Z)

„Chtěla jsem mít vždycky vysokou školu. A pak mě dohnali dokonce k doktorátu.“ (Z)

„Já jsem vlastně prakticky pořád dělala něco, protože jsem pořád něco vymýšlela, co jsem chodila na kurzy.“ (Z)

„Protože já jsem do toho ještě dělala dětskou angličtinu, kroužek.“ (Z)

Respondentka Anička začínala jako vychovatelka ve školní družině, přestože vystudovala učitelství pro mateřské školy. Pravidelně brala zástupy za nemocné učitele a několikrát za pololetí jezdila na školy v přírodě. Neustále pro děti vymýšlela nový program.

Poté, co jí začaly ubývat síly, se rozhodla přestoupit do „klidnějšího“ prostředí mateřské školy. Brzy zde objevila slabá místa v logopedické péči a pustila se do realizace projektů logo prevence.

„A takhle to fungovalo řadu a řadu let, až do 15 let mé mladší dcery.“ (A)

„Učila jsem normálně od 8 h ráno u prvňáků ve třídě až do půl dvanáctý a pak jsem nastoupila do družiny a přijela jsem domů v půl čtvrtý odpoledne.“ (A)

„To chtěli po každém tolik škol v přírodě a tak?“ „Neé, ale mě to tak bavilo.“ (A)

Péči o dcery vystřídal starání o stárnoucí, nemocné rodiče.

„Do toho jsem měla problémy s rodičema, protože jsou staří, nemocní, tak se mi stalo, že byly oba v nemocnici, takže jsem ze školky běžela rovnou do nemocnice a potom vlastně už ten poslední rok, co jsem byla ve školce, už jsem si přes prázdniny neodpočinula.“ (A)

b) **Úbytek sil**

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| ○ Míra | Velký x malý |
| ○ Průběh v čase | Postupný x náhlý |
| ○ Projevy | Nenápadné x nápadné |

V důsledku vysokého pracovního nasazení, ev. dlouhodobého stresu začala Zuzka, i Anička pociťovat úbytek sil. Nevěděly však, jak vystoupit takzvaně ze začarovaného kruhu a vrátit se zpět do rovnováhy.

„Já jsem zjistila ty poslední roky, že už se nemůžu věnovat vnoučkovi, který je hodně hyperaktivní, a že se rozdávám cizím dětem.“ (Z)

„To jsou věci, který Vás poznamenají tím, že Vám odeberou energii, která je nevratná jakoby.“ (Z)

„Asi jsem byla unavená a vím, že mě jako stresovalo hodně to, že moje kolegyně jsou aktivní a já ne.“ (Z)

Učitelka Anička si uvědomovala nutnost změny, a tak se rozhodla přejít ze základní do mateřské školy. Zde pociťovala ze začátku psychickou úlevu, ale později si vytvořila obdobně vyčerpávající podmínky i na novém pracovišti.

„A pořád jsem připravovala nový a nový programy, protože nejsem ten člověk, který by opakoval stejný program a když potom jezdíš s prvňákama, druhákama a jsou to tytéž děti, s třetákama, čtvrtákama, tak ani nemůžeš.“ (A)

„No, a začaly mě ubývat síly.“ (A)

„Tak jsem si říkala, že takhle už to asi nepůjde a že by to chtělo ten život trochu zklidnit.“ (A)

„Proč je vlastně pro nás ta práce tak hrozně důležitá? Proč nemyslíme taky na sebe? To je přesně ta chyba. Pořád jseš pro někoho, pro rodiče, pro děti, pořád jedeš na několika oknech otevřených.“ (A)

c) Nastavení hranic

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| ○ S nadřízenou | Motivující x demotivující |
| ○ V rámci dalších mezilidských vztahů | Vyhovující x nevyhovující |
| ○ Mezi pracovním a osobním životem | Dostatečné x nedostatečné |

Dalším společným znakem vybraných respondentek bylo nevymezení si hranic v různých oblastech života (např. v mezilidských vztazích, neoddělení pracovního života a volného času apod.). Pedagožku Zuzku například stresovalo zacházení její nadřízené. Po školním roce, kdy učila střídavě ve 2 třídách, se rozhodla na daném místě skončit.

„Takovou nepříjemnost mi provedla ředitelka. Že mě dala, ... oni že jako budou snižovat stavy, takže ona byla v jedné třídě, jedna moje hodně nepříjemná kolegyně byla ve druhé třídě a já jsem byla týden tam a týden tam.“ (Z)

„Na konci roku, když se chodili rodiče loučit, tak za mnou nepřišel nikdo, protože já jsem nepatřila nikam. Tak to vím, že jsem tenkrát z toho byla špatná. Ale to už jsem řekla, že tam dělat nebudu. A končila jsem.“ (Z)

„Ředitelka mě tenkrát veřejně řekla, že pokud nebudu dělat nic navíc, že mi ten příplatek, ty blbý 3 stovky, co nám dávali za vešku, nedá.“ (Z)

Účastnice Anička přikládala práci vysokou prioritu a neoddělovala zaměstnání a volný čas. Radost a příjemné pocity z volnočasových aktivit čerpala z činností s dětmi a pro děti. Brala například dobrovolně velké množství přesčasů za nemocné kolegy, konzultovala prospěch dětí s jejich rodiči při náhodných setkáních v místě bydliště, snadno se nadchla pro další

pracovní příležitosti, které se postupem času nabalovaly (např. projekty logopedické prevence).

„Nakonec jsem zjistila, že za mnou začínají chodit rodiče, místo aby šli na logopedii. No, a těch lidí začalo chodit čím dál tím víc.“ (A)

„A protože my bydlíme v těch obrovských panelácích, co tam jsou, tak mě matka přišla omluvit dítě domů, jo, aniž by respektovala nějaký soukromí a v neděli nemůžeš jít na procházku, protože oni Tě zastavují a chtějí s Tebou řešit logopedii.“ (A)

„... a teď do toho přišly komplikace s rodičema, protože ti, jak zjistili, že jsem zůstala doma, tak zatoužili po tom, abych se o ně starala. A já jsem se jim snažila vysvětlit, že se o ně nemůžu starat, že se teď musím starat sama o sebe. Ale to prostě nefungovalo.“ (A)

Hodnotové nastavení a profesní kvality paní Aničky se promítaly i do očekávání její nadřízené.

„Paní ředitelka přišla a říkala, můžeme získat nějaký finanční obnos, vypracuj, prosím Tě, začni vypracovávat projekt. A já říkala: A dost, je nás tady sedm a já mám vypracovávat projekt? A proč já? A už jsem věděla, že je konec.“ (A)

d) Prohlubování obtíží

- | | |
|---------------------------|--------------------------------------|
| ○ Psychické problémy | Zmírňující se x stupňující se |
| ○ Fyzické problémy | Ubývající x přibývající |
| ○ Dopad na oblasti života | Dílčí x komplexní |

Přestože samotný kolaps je pro dotyčného a jeho okolí často nečekaný, k vyhoření dochází postupně v průběhu let. Ohlašuje se dlouhé roky dopředu fyzickými a psychickými problémy, které se plíživě prohlubují. Obě učitelky si v rozhovorech stěžovaly na dlouhodobou únavu, ztrátu radosti z práce, podrážděnost, chybějící nápady. Dlouhotrvající stres se u Aničky projevoval bolestmi žaludku, špatně fungující štítnou žlázou a zvyšujícími se pracovními absencemi.

„Asi jsem byla unavená a vím, že mě stresovalo hodně to, že moje kolegyně jsou aktivní a já ne.“ (Z)

„Jedny prázdniny jsem probřečela a říkala jsem, já už to nemůžu dělat, ale co budu dělat, když já nic jinýho neumím. To vím, že bylo strašný. Potom jsem šla na přípravný týden,

přišla jsem domů a oznámila jsem manželovi, že končím. A on si jenom vydechl a řekl: Konečně už víš, co chceš. To byl můj začátek. Já jsem tam ještě rok pracovala.“ (Z)

„... já jsem potom během toho roku sice chodila do práce, ale já jsem neměla co těm dětem dát, říct, já jsem nevěděla, co s nima dělat. Přitom, já jsem byla z těch aktivních.“ (Z)

„Nevim, jak jsem se projevovala navenek, ale vevnitř jsem to necítila. Byla jsem unavená, možná jsem byla mimo. Já nevím.“ (Z)

„Všichni mi lezli na nervy, na děcka jsem zvyšovala hlas. No, prostě vůbec to nebylo ono.“ (A)

„Mě začal hrozně bolet žaludek a už jsem nemohla nic jíst, už jsem zůstala na kaších.“ (A)

„Tak doktor mě poslal na vyšetření, na hadičky a tam mi řekli, že mám všechno úplně v pořádku, ale mezitím, jak mi dělal preventivku, tak mi zjistili, že mám úplně strašně špatný hodnoty štítné žlázy, jo.“ (A)

„Už jsem byla tak strašlivě unavená, ale tak hrozně, že se mi ani dýchat nechtělo. Tak jsem si říkala, jestli to takhle půjde dál, tak jak nám tam jezdí ten vlak, no tak si tam asi zajdu, no ...“ (A)

e) Akutní fáze syndromu vyhoření

- | | |
|--------------------|----------------------------------|
| ○ Pocity | Pozitivní x negativní |
| ○ Intenzita pocitů | Mírná x vysoká |
| ○ Práceschopnost | Dostatečná x nedostatečná |

V akutní fázi respondentky nezvládaly nároky profese a na vlastní žádost opustily pracovní místa uprostřed školního roku. Obě ženy zmiňovaly problémy se zvládáním běžných každodenních úkolů (např. nákup, domácí práce). Potýkaly se se silnou spavostí a plačtivostí. V důsledku toho se jejich život zúžil na odpočinek a zajištění základních životních potřeb. Účastnice Zuzka se v tomto období neobešla bez pomoci manžela. Anička se zaregistrovala na úřadu práce, kde podstoupila psychologické testy.

„Dala jsem výpověď, že už se jako nikdy nevrátím a vygumovala jsem všechny básničky, písničky z hlavy, opravdu všechno.“ (Z)

„Myslím, že to nastoupilo tak plíživě. Já si to fakt neuvědomuju. Ale pak vím, že asi 3, nebo 4 roky jsem přecházela na druhou stranu, když jsem viděla děti. Vůbec jsem se s nima nebavila.“ (Z)

„Vemte si, že já jsem měla dohromady únavovej syndrom s vyhořením. Já jsem půl roku prospala. Na jaře jsem se probudila a pak jsem na podzim zase usnula.“ (Z)

„Já jsem ráno vstala, doplížila jsem se na záchod, umyla, poprosila jsem manžela, aby udělal oběd a šla jsem si lehnout. Odpoledne jsem se probudila, něco jsem udělala a takhle jsem přežívala.“ (Z)

„Já jsem vlastně od listopadu zůstala doma s tím, že už žádnou školku, žádný děti, žádné hluk, že už to v životě nechci ani vidět, že těch děcek mám plný zuby a hlavně těch rodičů.“ (A)

„Fakt člověku bylo tak strašně špatně fyzicky, i psychicky, protože neví, co se s ním děje, jo. No a pak, jak mě poslali do nemocnice s těma výsledkama, mně nasadili léky, já jsem tehdy udělala chybu. Já jsem si měla vzít neschopenku.“ (A)

„No, a já jsem teda zůstala doma a manžel mi říkal, musíš si ..., tak od ledna si najdeš novou práci, protože A to byl strašnej stres, protože já jsem věděla, že od ledna si novou práci nenajdu. A v tom listopadu, od toho prvního jsem se šla přihlásit na pracovní úřad. ... Domluvila jsem se s nima, že podstoupím nějaký psychologický testy, to jako musíš s nima spolupracovat.“ (A)

„No, a našla jsem si psycholožku, sama.“ (A)

f) **Rekonvalescence**

- | | |
|-------------------|--------------------------------|
| ○ Obnovení sil | Úspěšné x neúspěšné |
| ○ Medikace | Využita x nevyužita |
| ○ Léčebné postupy | Alternativní x klasické |

Respondentka Zuzka zůstala po odchodu ze školství doma. Nevyužila k zotavení lékařskou péči, ani se nesvěřila do rukou psychologa, či psychiatra. Po zlepšení zdravotního stavu se starala o domácnost a příležitostně si přivydělávala. Pomoc našla v alternativní terapii, kineziologii One Brain. Celkově jí rekonvalescence zabrala 7 let.

„Já dělám tlustý čáry a tady jsem udělala tlustou čáru, protože jsem řekla, že už se nikdy nevrátím. Opravdu jsem se vyhýbala těm dětem a potom po těch 6 letech jsem přemýšlela, co budu dělat ...“ (Z)

„Já jsem se snažila pomáhat kamarádce s účetnictvím, ale to rozhodně nebyla moje parketa. Já jsem tam dělala hrozný kopance. Dokonce jsem dělala i nějaký kurz, jo. Pak jsem teda chodila i do školy prvňáčky učit angličtinu, ale to bylo jenom takový příštipkářství. Finančně jsme na tom byli blbě, protože já jsem vlastně nejenomže nepracovala, nejenomže nedostávala žádný příspěvky a ještě z toho nic jsem platila stravu.“ (Z)

Paní Zuzka si podle výpovědi neuvědomovala své pocity, ani nevnímala aktuální problémy. Na většinu věcí si přišla zpětně.

„Dokonce jednou mi tchýně přinesla knížku „Únavový syndrom“ a já jsem se na ní hrozně naštvála, co mě to podsouvá. Knížku jsem vyhodila. Já jsem to asi nechtěla vůbec přijmout, že bych měla tady toto.“ (Z)

„Ale jinak já nevím, jestli by s tím doktorka, jestli by s tím něco dělali a mě to ani nenapadlo někam jít, já jsem nevěděla, že je to nemoc. Z mého pohledu jsem byla 7 let ospalá.... Já jsem to smazala, prostě udělala tlustou čáru a přestala to řešit. Protože už byl jinej život. Říkám, já jsem to nějak nevnímala, že mě něco je, že se chovám možná jinak.“ (Z)

Naproti tomu učitelka Anička se po odchodu ze školství zaregistrovala na úřadě práce, kde podstoupila psychologické testy. Zde se setkala s pochopením pro svůj stav a vstřícným přístupem. Z vlastní iniciativy si našla psycholožku a při návštěvách ÚP dokládala pokračující psychoterapii. Začala se věnovat péči o sebe, což jí pomáhalo v uzdravení. Cvičila jógu, věnovala se dechovým cvičením a meditacím. Uklidňovaly jí také ruční práce. Obnovení sil jí trvalo zhruba rok a čtvrt a syndrom vyhoření zvládla bez pomoci zklidňujících léků.

„Já jsem člověk, kterej hodně dá na léčbu bylinama a opravdu na to, aby dělal věci, jak on to cítí. Což jsem si do té doby neuvědomila.“ (A)

„A teď jsem začala docházet k té psycholožce a začaly jsme si povídat: jak člověk pracuje, jak to měl v tom dětství a co s těma rodičema ... no, můžu Ti říct, že asi 5 sezení jsem probřečela jako želva než jsem ze sebe všechny ty balvany shodila. A strašně mi to pomáhalo, úplně úžasně.“ (A)

„Vytvořila jsem si doma takovej rituál, že jsem si nachystala snídani, nechala jsem jí stát na lince a šla jsem si udělat prvně dechový cvičení. Jak jsem začala zvládat ty dechový cvičení a šlo mi to, jo, tak jsem si začala pomalu cvičit jógu podle té knížky.“ (A)

„Udělala jsem si takovou večerní mantru, že jsem si prostě pochválila, co jsem pro sebe ten den udělala, pak jsem si zacvičila, ale i to, co se mi povedlo, že jsem splnila plán, kterej jsem měla naplánovanej, já nevím, třeba, že umyju okna. Takže jsem se vždycky večer pochválila.“ (A)

„Já nevím úplně, jestli to byl syndrom vyhoření. Mě to nikdo úplně nepotvrdil. Neřešila jsem to s žádným lékařem. Já jsem to neřešila ani s praktikem, s nikým. Prostě jsem zůstala doma a jenom s tou psycholožkou jsme na tom pracovaly. Takže já žádný papír k tomu nikde nemám. Nebo žádný antidepressiva. Nemám. Takže ani nevím, jestli jsem ten správný respondent.“ (A) smích

g) **Přínosy a nové návyky**

- | | |
|-------------------|--------------------------------------|
| ○ Časový horizont | Krátkodobý x dlouhodobý |
| ○ Vztah k sobě | Respektující x nerespektující |
| ○ Priority | Původní x změněné |

Učitelka Zuzka si po uzdravení vydělávala soukromým hlídáním vietnamských dětí. V té době jí dlouholetá kamarádka a ředitelka MŠ v jedné osobě nabídla uvolněné místo (0,75 úvazku) u nich v mateřské škole. První rok byl pro Zuzku hodně těžký, protože ve snaze zapomenout na nepříjemné zážitky vytěsnila i potřebné zkušenosti, repertoár her, básniček apod. Měla také těžkosti při osvojování si nových dovedností. Díky podpoře nadřízené však přechodné období zvládla a další školní rok již zaučovala nové kolegyně.

„Já jsem se tenkrát – jak říkáte, co Vám to dalo a vzalo – rozhodla ke dvěma věcem. Zaprvé, že se nebudu ohlížet na peníze, ale budu dělat tak, abych já to dala, jo, protože jde o zdraví. A za druhý, protože to mě bylo padesát, když jsem šla do práce, že ty malé děti nemusím nic naučit, ale potřebují mít krásný dětství. Takže já jsem byla pro ně těch 10 let babička a můžu říct, že jsem nadělala spoustu dobrých skutků.“ (Z)

„To zdraví je nejdůležitější a pohoda. Dobré vztahy.“ (Z)

„Mladším kolegyním bych poradila, aby opravdu zavřely dveře a uměly nad tím mávnout rukou.“ (Z)

„Moje prevence byla ta, abych se nepřetěžovala. A opravdu jsem pracovala na druhém konci Brna, takže jsem zavřela dveře a už jsem nikoho nepotkávala. Zatímco, když jsem dělala 7 minut od nás, tak jenom z nákupu, který jsem měla 5 minut, jsem se vrátila za hodinu a půl, protože jsem potkala několik maminek.“ (Z)

Respondentka Anička po roce a čtvrt cítila, že už nepotřebuje být doma a děti jí chybí. Nechtěla se však vracet zpět do mateřské školy, a tak si našla místo na soukromé logopedické klinice. V době, kdy se rozhodovala odejít kvůli tvrdým pracovním podmínkám, jí oslovily kolegyně z bývalé mateřské školy, zda se nechce vrátit. V mezidobě se totiž vyměnilo vedení školy. Tím se kruh uzavřel a Anička se vrátila na místo, kde pracovala před vyhořením.

„A člověk si z toho vezme takovýto ponaučení, že musíš dbát na sebe, poslouchat sebe, vnímat vlastní tělo, co Ti říká. Nenechat se pořád tlačit někam, kam nechceš, nestýkat se s lidma, s kterými nechceš. O to jde.“ (A)

„Pracovat s rozumem. I když máš tu práci sebevíc ráda, tak nemůžeš jet nadoraz. Musí tam být ten rozum a musí tam být ten odpočinek. Ale nejde odpočinek takovej, jakože mám prázdniny a budu vymýšlet program pro děti.“ (A)

„Musíš se v té práci naučit, si tu energii šetřit, jo.“ (A)

„No, pravidelnost toho cvičení, zavedení těch meditací. Ty používám třeba, když jsem unavená. To mi opravdu pomáhá. Naučila jsem se, že vypnu. Úplně. Naučíš se používat i meditace ve třídě. Třeba jenom třiminutový.“ (A)

4.6.2 Axiální kódování

Dalším stupněm zpracování dat bylo axiální kódování. Jedná se o „soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky.“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 70)

Na základě textu Strausse a Corbinové jsme přistoupili k sestavení paradigmatického modelu. Za ústřední jev jsme stanovili akutní fázi syndromu vyhoření, neboť se jedná o fenomén, ke kterému směřují všechny informace. Akutní fáze syndromu vyhoření představuje výsledek sledovaného procesu.

Ke vzniku ústředního jevu vedou **příčinné podmínky**. V našem případě zastupují tuto kategorii následující: *pracovní nasazení, nedostatek odpočinku a osobní nastavení*.

Kontextem rozumíme soubor podmínek, za kterých k fenoménu dochází, ale současně ho tyto okolnosti samy o sobě nezpůsobují. V prepisech rozhovorů jsme identifikovaly tyto: *úbytek sil, prohlubování problémů, péče o děti a domácnost, ztráta anonymity*.

Intervenující podmínky jsou širším kontextem, ovlivňujícím interakce. Podmiňují probíhající fenomén. V rozhovorech byly nalezeny: *nastavení hranic k rodičům dětí, k vedení, oddělení pracovního a soukromého života, chybějící orientace ve vlastním prožívání, atmosféra na pracovišti*.

Strategie jednání představuje takové chování, jehož cílem je zvládnutí daného jevu. V našem případě to může být: *nutnost rekonvalescence, odchod ze zaměstnání, zúžení života na zajištění základních životních potřeb, pomoc manžela*.

Následky rozumíme interakci, nebo skutečnost, která vyplývá z ústředního jevu. U našich 2 respondentek byly zaznamenány: *sociální izolace, přínosy a nové návyky, změna ve vnímání profesní role, respekt k vlastnímu tělu*.

Schéma axiálního kódování

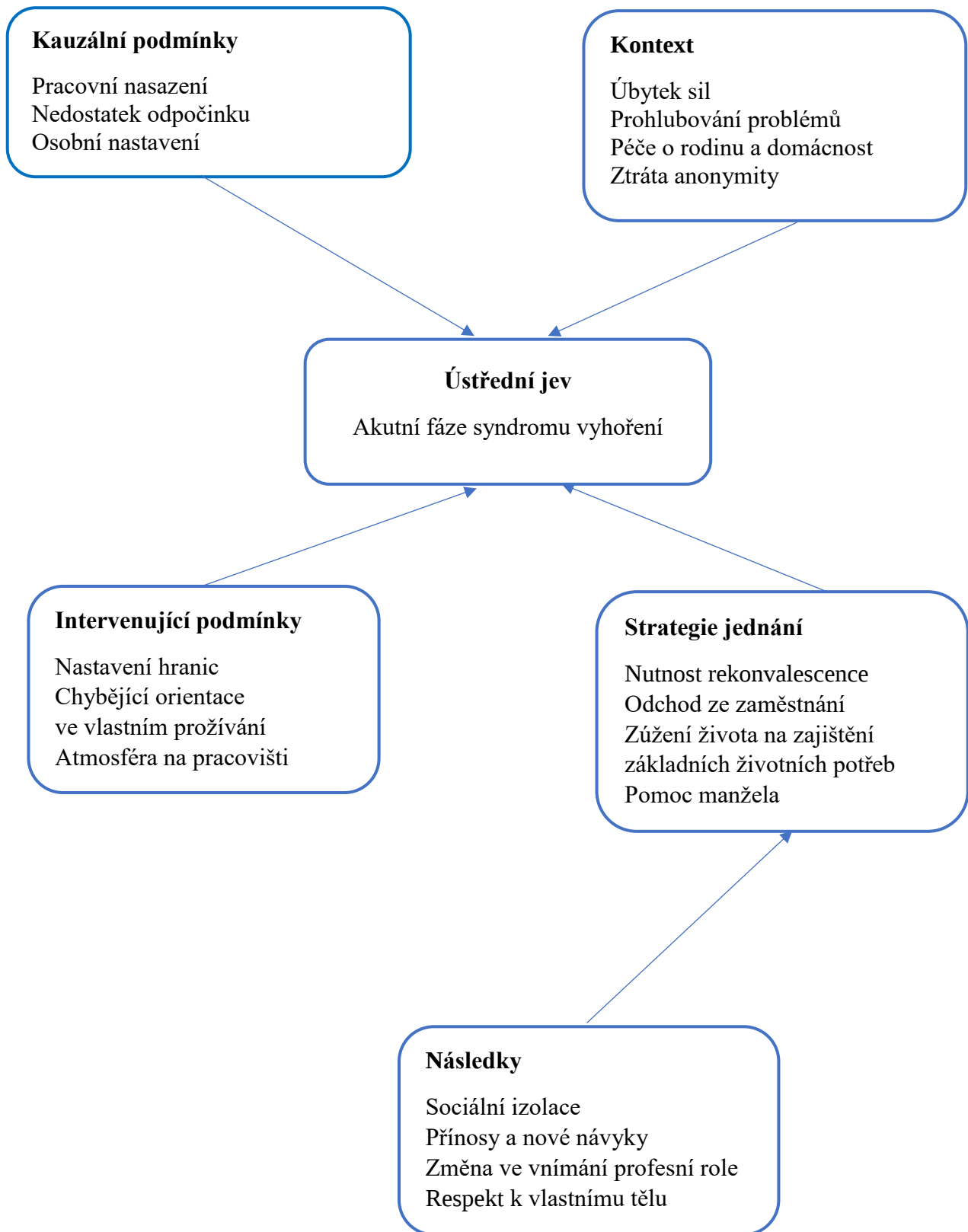


Schéma č. 2 – Paradigmatický model axiálního kódování

4.6.3 Selektivní kódování

Tvorba zakotvené teorie pokračovala selektivním kódováním. Jedná se o proces, na jehož začátku se určí centrální kategorie, ke které se ostatní kategorie vztahují. Poté se zkoumají vzájemné vztahy a v případě nutnosti se některé kategorie upravují. (Strauss a Corbinová, 1999)

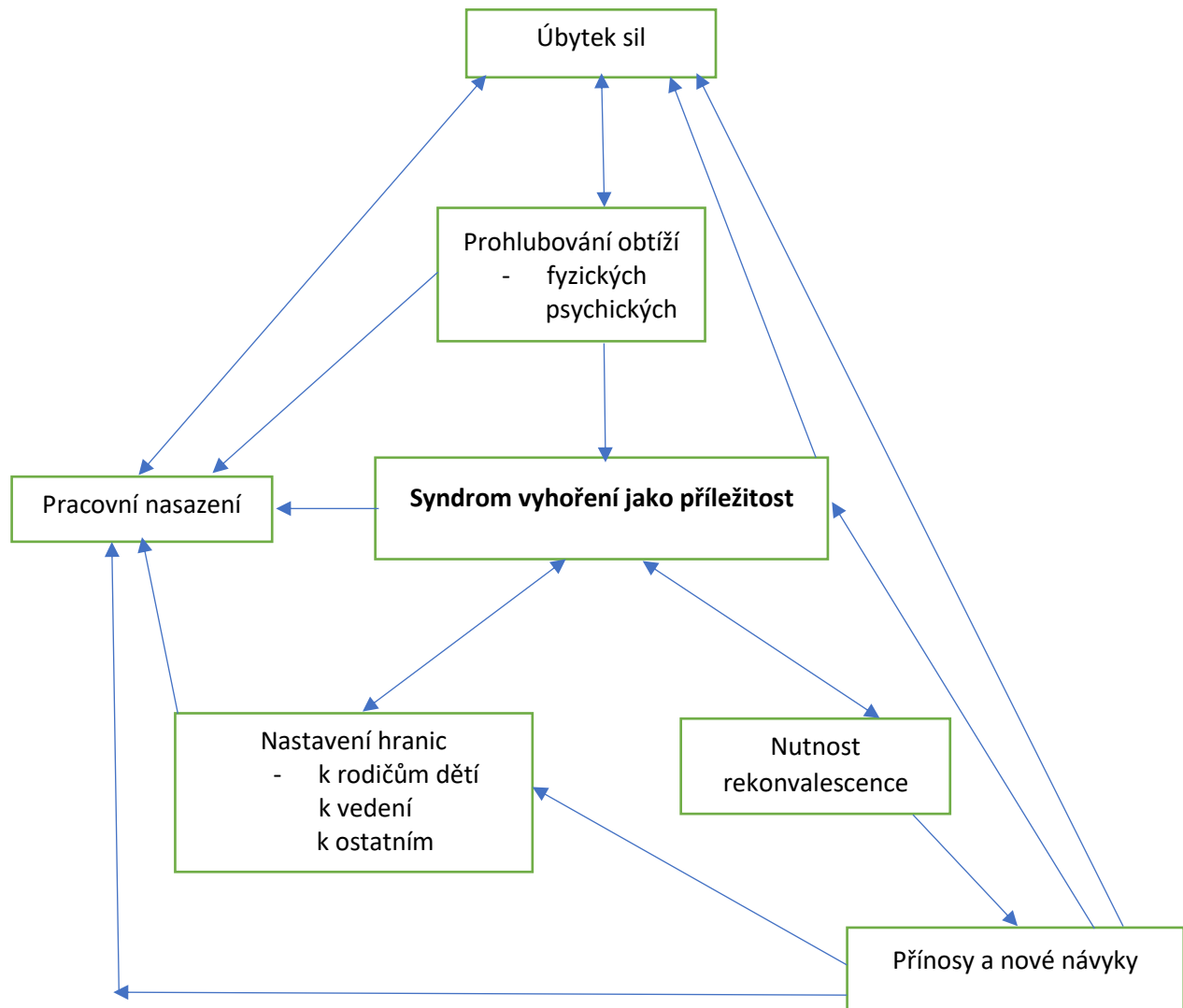


Schéma č. 3 - Selektivní

Jako centrální kategorie byl zvolen **Syndrom vyhoření jako příležitost**.

Nyní budou popsány jednotlivé subkategorie ze schématu selektivního kódování a základní vztahy mezi nimi.

Hlavním faktorem, vedoucím ke vzniku syndromu vyhoření, bylo u obou respondentek **vysoké pracovní nasazení**. Obě ženy práce velmi bavila, a tak pracovaly nad rámec svých povinností dobrovolně mnoho let. Dokazuje to výpověď respondentky Anny: „*Takhle jsem roky pracovala, ale mě to strašně bavilo.*“ Stejně „zapálená“ byla i druhá pedagožka: „*Tak ono to trvalo dost dlouho. To bylo taky úžasný období. No, byly jsme hodně nadšený.*“ Obě účastnice mluvily v rozhovorech o tom, že se rády vzdělávaly. Zuzana sice nikdy nepracovala jako ředitelka MŠ, ale získala studiem při zaměstnání doktorát na pedagogické fakultě. Zájem o studovaný obor dokládá její komentář: „*Mně to bavilo studovat, já jsem pořád něco vymýšlela.*“ Příležitosti k seberozvoji iniciativně vyhledávala i její kolegyně: „*Všimla jsem si, že ty děti strašně špatně mluví, tak jsem šla za paní ředitelkou, jestli by mě nepustila na logopedický kurz, že by mě to bavilo.*“ S profesí souvisely i jejich volnočasové aktivity: „*A mimo to já jsem se ještě pustila do těch loutek, takže jsem jezdila na loutkařskou Chrudim. Deset let po sobě.*“ Nutnost věnovat se koníčkům, nesouvisejícím s prací, reflektuje s odstupem let Anna: „*Ale nejde odpočinek takovej, jakože mám prázdniny a budu vymýšlet program pro děti.*“ Výzkum ukázal, že respondentky pracovaly po dlouhé období s velkým nadšením, ale současně nerespektovaly své psychické a fyzické možnosti. V důsledku vysokého pracovního nasazení neodpočívaly dostatečně, nebo byly jejich zájmy velmi podobné pracovní náplni. V dalším výzkumu by bylo zajímavé zjistit, jaké důvody vedly učitelky k tak velké pracovní angažovanosti. Domníváme se, že příčinou bylo osobnostní nastavení obou žen. Dokládá to i příklad Anny, která si po přestupu na klidnější pracovní místo vytvořila po čase opět náročné podmínky a nakonec vyhořela.

Přestože obě učitelky zvládaly pracovat uvedeným tempem mnoho let, postupně vedlo jejich profesní nasazení **k úbytku sil**. První respondentka k tomu říká: „*Já nevím, jak to bylo, ale já vím, že jeden rok se něco stalo, to šlo plíživě zřejmě. A já jsem naráz ...*“ Druhá účastnice si byla více vědoma vnitřních prožitků: „*Tak jsem si říkala, že takhle už to asi nepůjde a že by to chtělo asi ten život zklidnit.*“ Pozoruhodné na tom je, že síly ubývaly oběma ženám velmi pomalu a nenápadně. Proto učitelé v této fázi nepřikládají situaci dostatečnou pozornost, nebo ji bagatelizují. Dokud jsou schopni pracovat, pokračují stejným způsobem dál. V okamžiku totálního vyčerpání mají pocit, že kolaps přichází náhle, přestože prvotní příznaky se objevovaly již několik let. **Klíč k úspěšné prevenci proti syndromu vyhoření vidíme ve vnímavosti učitelů ke svým vnitřním pocitům, aby byli schopni zachytit počáteční**

stádia syndromu včas. Proto jsme se rozhodly věnovat této fázi samostatnou kategorií, pojmenovanou „Úbytek sil.“ Na vzniklou situaci reagovaly respondentky odlišně. Zatímco učitelka Zuzana pokračovala na tehdejší pracovním místě dál, Anna se rozhodla přestoupit ze školní družiny do mateřské školy. Během rozhovoru zmínila: *„Tak jsem si říkala, ejhle, co kdybych se já vrátila k tomu, co jsem původně vystudovala?... Tak jsem v září nastoupila do školky a musím říct, že první rok to byly naprosté lázně.“*

Pokud jedinec nezmění osobní nastavení a pokračuje ve vysokém pracovním tempu dál, rezervy energie se neobnovují a po několika letech se psychické a fyzické obtíže začnou stupňovat. Navazující kategorii jsme proto nazvaly „**Prohlubování obtíží**“. Dlouhotrvající stres vede ke vzniku fyzických a psychických problémů, které se v této fázi stávají chronickými. Zvyšuje se fyzická únava a sníží se obranyschopnost organismu. V důsledku toho přibývají absence v práci. Dvě ze čtyř pohovorovaných učitelek například trpěly onemocněním štítné žlázy. Pokračujeme výpovědí první respondentky: *„Já totiž pár let před tím jsem začala mít příšerný fyzický a psychický problémy. Mě začal hrozně bolet žaludek a už jsem nemohla nic jíst, už jsem zůstala na kaších. Tak doktor mě poslal na vyšetření a tam mi řekli, že mám všechno úplně v pořádku, ale mezitím mi zjistili, že mám úplně strašně špatný hodnoty štítné žlázy.“* Druhá účastnice výzkumu zmínila dlouhodobé problémy psychického rázu: *„Jedny prázdniny jsem probřečela a říkala jsem, já už to nemůžu dělat, ale co budu dělat, když já nic jiného neumím. Potom jsem šla na přípravný týden, přišla jsem domů a oznámila jsem manželovi, že končím. To byl můj začátek. Já jsem tam ještě rok pracovala.“* Obě ženy se v průběhu rozhovoru shodovaly na velké únavě. Učitelka Anna k tomu řekla: *„...já jsem byla tak strašně unavená, že jsem přišla ze školky a nemohla jsem dojít ani na nákup. Musela jsem si jít prvně lehnout.“* Podobně se vyjadřovala i Zuzana: *„Já jenom, že těm dětem jsem neměla co říct. Já jsem přišla ráno do práce a nevěděla jsem ... na mně se to provalilo unaveností.“* Prožívání dotyčným zhoršovala fakt, že se v procesu neorientovaly a nevěděly, co se s nimi děje. Následuje výpověď první z nich: *„Fakt člověku bylo tak strašně špatně fyzicky, i psychicky, protože neví, co se s ním děje, jo.“* Na nedostatek sebereflexe poukazuje i druhý komentář: *„Nevím, jak jsem se projevovala navenek, ale vevnitř jsem to necítila. Byla jsem unavená, možná jsem byla mimo. Já nevím.“*

V pozici intervenujících podmínek vnímáme **nastavení osobních hranic**, jelikož mají vliv na míru pracovního nasazení, a tím pádem se podílejí i na rozvoji syndromu vyhoření. Z tohoto důvodu jim věnujeme ve schématu selektivního kódování samostatnou pozornost. Může se jednat o hranice se svěřenými dětmi a jejich rodiči, vztah s nadřízeným, nebo nastavení hranic

v jakémkoliv jiném vztahu, např. s rodinnými příslušníky. Protože vyhořením trpí jedinci, kteří mají na svůj výkon vysoké nároky, nezřídka se stává, že mají nevhodně nastavené hranice v různých oblastech života. Proto jedna z otázek v průběhu interview směřovala na kvalitu vztahů. Nejprve nás zajímaly vztahy s rodiči svěřených dětí, neboť s těmi učitelky komunikují 1 až 2x denně. Případné konfliktní situace přinášejí učitelům stres a urychlují tak syndrom vyhoření. První participantka popsala vztahy s rodiči takto: „*Když ředitelka potřebovala něco vyřídit, tak říkala: „Běž tam ty! Tebe mají rádi!“ Já jsem měla spíš s rodičema tyhle vztahy. Odjakživa.*“ Ani s ubývajícími silami si Zuzana na komunikaci s rodiči nestěžovala. Druhá účastnice výzkumu pracovala v místě bydliště a vnímala nepříjemně chybějící hranici mezi prací a soukromím: „*Tak mě matka přišla omluvit dítě domů, jo, aniž by respektovala nějaký soukromí a v neděli nemůžeš jít na procházku, protože oni Tě zastavují a chtějí s Tebou řešit logopedii.*“ Pedagožka dále přiznává, že v akutní fázi vyhoření již komunikaci nezvládala: „*Ještě se mi totiž stalo to, že jsem nezvládla komunikaci s jedněma rodičema. A i když mě všichni přesvědčovali, že jsem všechno zvládla a že nic není moje chyba, tak už v mojí hlavě to bylo špatně.*“

Co se týče vztahů na pracovišti, nebyly učitelky v hodnocení jednotné. Zatímco Zuzana toužila po přátelštější atmosféře, Anna udržovala s kolegyněmi dobré vztahy i po odchodu ze zaměstnání. První tvrzení dokládá následující komentář: „*Kolegyně nic moc. Víte co, já jsem jim neměla co vyčíst, ale tam byl velice citovej chlad.*“ Opačnou situaci zažívala druhá respondentka. Příkladem vřelých vztahů bylo pozvání na vánoční večírek v době, kdy byla Anna v pracovní neschopnosti se syndromem vyhoření. Bývalé kolegyně jí 2 roky po odchodu také nabídly, jestli se nechce vrátit zpět. „*To zas bylo tak, že holky mi samy volaly, protože věděly, že už pracuju, z té původní školky, kde už se mezitím vyměnila paní ředitelka, jestli teda se nechci vrátit. A tím se kruh uzavřel.*“ Obě respondentky si v průběhu rozhovoru stěžovaly na jednání své vedoucí. Respondentka č. 1 k tomu řekla: „*A tenkrát mě stresovalo i zacházení mojí nadřízené. ... mně tenkrát veřejně řekla, že pokud nebudu dělat nic navíc, že mi ten příplatek, co nám dávali za veššku, nedá. ... A ještě takovou nepříjemnost mi provedla ředitelka. Že mě dala, ... oni že jako budou snižovat stavy, takže ona byla v jedné třídě, jedna moje hodně nepříjemná kolegyně byla ve druhé třídě a já jsem byla týden tam a týden tam.*“ Pedagožka Anna prokazovala větší kompetentnost a nasazení než ostatní kolegyně z týmu, a tak na ní měla nadřízená větší požadavky: „*Paní ředitelka přišla a říkala, můžeme získat nějaký finanční obnos, vypracuj, prosím Tě, začni vypracovávat projekt. A já jsem říkala: A dost, je nás tady sedm a já mám vypracovávat projekt? A proč já? A už jsem věděla, že je konec.*“

Obě učitelky spojovalo také to, že se v době před totálním vyčerpáním staraly o rodinu a 2 děti. Situaci dokládá Zuzanin komentář: „Říkám, já jsem to nějak nevnímala, že mě něco je, že se chovám možná jinak. Protože jsem musela obstarat ty 2 malý děti, že, základní věci jim dát, na baráku, na zahradě, tak nějak jsem asi žila, jak se dalo.“ Anně navíc přibyla ještě starost o vlastní rodiče: „A takhle to fungovalo řadu a řadu let až do 15 let mé mladší dcery. ... Do toho jsem měla problémy s rodičema, protože jsou staří, nemocní, tak se mi stalo, že byly oba v nemocnici, takže jsem ze školky běžela rovnou do nemocnice a potom vlastně už ten poslední rok, co jsem byla ve školce, už jsem si přes prázdniny neodpočinula.“

Centrální kategorii, která zastřešuje všechny ostatní, jsme nazvali „**Syndrom vyhoření jako příležitost**“. Pokud nedojde ke změně fungování, vyčerpají se postupně všechny zásoby energie a přichází totální vyčerpání. Přesto jsme nechtěli, aby práce vyzněla negativně, protože vnímáme krizi jako příležitost k zastavení a přehodnocení dosavadního života, nejen pracovního. Zatím se však dostáváme s pedagožkami do fáze úplného vyčerpání jak fyzických, tak psychických sil. Zatímco v předchozích fázích učitelé problémy obvykle odsouvají a ještě zvládají s velkým vypětím sil pracovat, v akutní fázi jsou již naplno konfrontováni se situací, jelikož nezvládají každodenní život. Kvůli neschopnosti plnit své pracovní povinnosti odcházejí ze zaměstnání. Nezřídka končí uprostřed školního roku, protože situace je pro ně neudržitelná. Podobně vypadaly životní příběhy účastnic našeho výzkumu. Zuzana reagovala na vzniklou situaci takto: „...A pak jsem četla slohovku mojí dcery a ta napsala: koníček mojí maminky je spaní. A v tu ránu jsem si uvědomila, že s tím musím něco dělat. Jo, a já jsem dala výpověď, že už se jako nikdy nevrátím a vygumovala jsem všechny básničky, písničky z hlavy, vopravdu všechno.“ Druhá učitelka popisuje svoji zkušenost následovně: „No, a já jsem vlastně toho 14. září dala tu výpověď. Poté jsem tam musela ještě do konce toho října vydržet, ředitelka byla tak vstřícná, že mi to dala na dohodu na co nejkratší dobu.“ Závažnost syndromu vyhoření přibližuje výpověď první respondentky: „Já myslím, že je to o energii hodně. Vemte si, že já jsem měla dohromady únavovej syndrom s vyhořením. Víte, co já jsem celých těch 7 let měla? Já jsem půl roku prospala. Na jaře jsem se probudila a pak jsem na podzim zase usnula. Já jsem ráno vstala, doplížila jsem se na záchod, umyla, poprosila jsem manžela, aby udělal oběd a šla jsem si lehnout. Odpoledne jsem se probudila, něco jsem udělala a takhle jsem přežívala.“ Také Anna nepředpokládala, že se do školství ještě někdy vrátí: „Já jsem vlastně od listopadu zůstala doma s tím, že už žádnou školku, žádný děti, žádný hluk, že už to v životě nechci ani vidět, že těch děcek mám plný zuby a hlavně těch rodičů.“

V okamžiku, kdy se člověk dostane do akutní fáze vyhoření, stojí před otázkou, jak vzniklou situaci řešit a jak co nejdříve obnovit fyzické a psychické síly. Odchodem ze zaměstnání si dotyčný sice uleví, ale současně přichází o zdroj příjmů. Konkrétní řešení je proto velmi individuální a závisí na specifických podmínkách jednotlivce. Ve sledovaných případech se jako klíčová ukázala schopnost sebereflexe, přijetí odborné pomoci a podpora rodiny. To ve výsledku ovlivnilo délku **rekonvalescence**. Přestože se obě pedagožky nakonec úspěšně zregenerovaly a do mateřské školy se vrátily, jejich uzdravování probíhalo odlišně. První respondentka se v procesu vyhoření neorientovala a nechtěla si připustit závažnost situace. Dokládá to její výpověď: „*Až zpětně jsem pak zjistila, že to bylo ono. Dokonce jednou mi tchýně přinesla knížku „Únavový syndrom“ a já jsem se na ní hrozně naštvála, co mě to podsouvá. Knižku jsem vyhodila.*“ Druhá účastnice se po odchodu ze zaměstnání zaregistrovala na úřadě práce: „*A v tom listopadu, od toho prvního jsem se šla přihlásit na pracovní úřad. ... Mně tekly slzy jak želvě. Říkala jsem té paní, že jako už to tam nezvládám. ... Domluvila jsem se s nima, že podstoupím nějaký psychologický testy.*“

Odlišný postoj zaujaly obě informantky také k využití odborné pomoci. Zuzana k tomu říká: „*Já jsem to asi nechtěla vůbec přijmout, že bych měla tady toto. Ale jinak já nevím, jestli by s tím něco dělali a mě to ani nenapadlo někam jít, já jsem nevěděla, že je to nemoc. Z mého pohledu jsem byla 7 let ospalá.*“ Anna sice nenavštívila praktického, ani odborného lékaře, ale našla si psycholožku: „*když jsem přišla kdykoliv na to sezení na pracovní úřad, tak jsem jim jenom ukázala doklad, že stále chodím na terapii a oni mě nechali. ... Vůbec do ničeho mě netlačili, nic mi nenabízeli.*“ První pedagožce trvala rekonvalescence 7 let. Zůstala v domácnosti, odpočívala a příležitostně si přivydělávala. Rodinu finančně zajišťoval manžel a pomáhal také s chodem domácnosti. Zuzana vzpomíná na uvedené období takto: „*Já jsem se snažila pomáhat kamarádce s účetnictvím, ale to rozhodně nebyla moje parketa. Pak jsem chodila do školy prvňáčky učit angličtinu, ale to bylo jenom takový příštipkářství. ... takže to táhl on zřejmě. Já nevím. Já jsem to asi moc nevnímala. Já jsem neměla sílu. Já jsem vlastně jenom odpočívala.*“ Ozdravný proces u druhé účastnice trval více než rok a významnou roli v něm hrála psychoterapie: „*Byla jsem doma rok a čtvrt a když už byly ty další Vánoce, tak už jsem začala cítit, já sama, že potřebuju jít mezi lidi, že už mě to prostě doma nebaví. A že je mi vlastně smutno po těch dětech.*“ **Porovnáním obou zkušeností jsme došli k závěru, že míra sebereflexe a aktivní přístup pozitivně ovlivnily rychlost regenerace po prodělaném syndromu vyhoření.**

Na otázku, co konkrétně ženám pomohlo v uzdravování, odpověděla Zuzana takto: „*No, ono (tělo) se vzchopilo díky kineziologii, jestli Vám to něco říká.*“ Dále pokračuje: *Já jsem to smazala, prostě udělala tlustou čáru a přestala to řešit. Protože už byl jinej život.*“ Mnohem podrobněji popsala proces uzdravování Anna: „*Já si myslím, že tady Ti nejvíc pomůže, když se začneš věnovat sama sobě.*“ První dva měsíce po odchodu ze zaměstnání se pedagožka věnovala ručním pracem: „*... jak jsem v tom listopadu zůstala doma, tak já jsem celý hodiny ... já jsem jenom pořád vyráběla z papíru vánoční ozdoby.*“ Se zahájením psychoterapie nabral proces uzdravování rychlejší tempo, respondentka získávala ve vzájemném kontaktu pochopení, podporu a inspiraci pro své další kroky. Dokládá to její výpověď: „*A pak už to začalo jít tak jako samo. Já jsem člověk, kterej hodně jako dá na léčbu bylinama a opravdu na to, aby dělal věci, jak on to cítí. Což jsem si do té doby neuvědomila.*“ Ve stejné době se také setkala s knížkou „*Emoční jóga*“, podle které začala každý den cvičit: „*A ta emoční jóga spočívá v tom, že sice provádíš ten cvik, ale soustředíš se na dech. A bylo to strašně osvobozující.*“ V rámci psychoterapie byla naší informantce doporučena také knížka „*Všímavost*“: „*A já jsem propadla kouzlu meditací. A vůbec jako pozornosti, která tomu člověku uniká.*“ A před spaním prováděla učitelka tzv. reflexi dne: „*Udělala jsem si takovou večerní mantru, že jsem si prostě pochválila, co jsem pro sebe ten den udělala, pak jsem si zacvičila, ale i to, co se mi povedlo, že jsem splnila plán, kterej jsem měla naplánovanej, já nevím, třeba že umyju okna.*“ Společné pro obě ženy bylo také to, že k léčbě nevyužily psychofarmaka. Po odchodu ze zaměstnání zůstaly doma, neřešily syndrom vyhoření s žádným lékařem, ani s praktikem. Anna spolupracovala pouze s psychologkou. Přestože jí gynekoložka předepsala léky na uklidnění, nikdy je nevyužila: „*Takže ačkoliv mě paní doktorka na ženským napsala Lexaurin, tak zůstal neotevřen navěky. Nikdy jsem ho nepoužila.*“

Za nejprínosnější informace z rozhovorů považujeme ty, které se týkají uvědomění z prožitého syndromu vyhoření. Dále nás zajímalo, zda a případně jak ovlivnila prožitá zkušenost další profesní fungování učitelek. S touto skupinou dat koresponduje kategorie „**Přínosy a nové návyky**“. Výpovědi poukazují na to, že obě aktérky si prošly díky prožitému vyhoření změnou hodnot. Pedagožka Zuzana si uvědomila následující: „*Že to má jiný hodnoty ten život. To zdraví je nejdůležitější a pohoda. Dobrý vztahy.*“ Druhá účastnice k tomu dodává: „*A člověk si z toho vezme takovýto ponaučení, že musíš dbát na sebe, poslouchat sebe, vnímat vlastní tělo, co Ti říká.*“ Obě ženy se po uzdravení vrátily do mateřské školy jako učitelky. A shodně mají také to, že jim pracovní místo nabídly bývalé kolegyně. První respondentku oslovila kamarádka a současně i budoucí nadřízená v jedné osobě: „*... a potom jsem potkala tu kamarádku, která*

říkala, že na té Kotlářské, právě že jde do důchodu jedna učitelka, že tam je půlúvazek. Potom se zvětšil na třičtvrtě, což mi úplně krásně stačilo. “ Druhá účastnice výzkumu dostala pracovní nabídku z místa, kde působila před vyhořením: „ ... holky mi samy volaly, protože věděly, že už pracuju, z té původní školky, kde už se mezitím vyměnila paní ředitelka, jestli teda se nechci vrátit. “ Obě informantky po prodělaném vyhoření více vnímají signály svého těla a berou v potaz vlastní možnosti. První z nich k tomu říká: „Já jsem se tenkrát – jak říkáte, co Vám to dalo a vzalo – rozhodla ke dvěma věcem. Zaprvé, že se nebudu ohlížet na peníze, ale budu dělat tak, abych já to dala, jo, protože jde o zdraví. A za druhý, protože to mě bylo padesát, když jsem šla do práce, že ty malý děti nemusím nic naučit, ale potřebují mít krásný dětství. “ Podobně se vyjadřuje také druhá respondentka: „Ona teďka ta kolegyně, co jsem s ní na třídě, řekne: když to nepůjde, tak to dělat nebudem’. Prostě zvolníme a hotovo. “ Další otázka se týkala toho, zda si pedagožky osvojily nějaké nové dovednosti, nebo návyky jako prevenci před dalším vyhořením. Učitelka Zuzana odpovídá: „Moje prevence byla ta, abych se nepřetěžovala. A opravdu jsem pracovala na druhém konci Brna, takže jsem zavřela dveře a už jsem nikoho nepotkávala. ... Ale fakt zavřít dveře a žít si zase ten druhý život, soukromej. “ Druhá respondentka sdílí následující: „Musíš se v té práci naučit, si tu energii šetřit, jo. “ Anna pokračuje v praktikování relaxačních technik, které si osvojila v době rekonvalescence: „No, pravidelnost toho cvičení, zavedení těch meditací. Ty používám třeba, když jsem unavená. To mi opravdu pomáhá. Naučila jsem se, že vypnu. Úplně. Naučíš se používat i meditace ve třídě. Třeba jenom tříminutový. “

Odpovědi na poslední dotaz byly spíše individuální, protože jsme se účastnic výzkumu ptaly, co by doporučily mladším kolegyním, aby se do podobné situace vůbec nedostaly. První respondentka odpověděla: „ ... aby opravdu zavřely dveře a uměly nad tím mávnout rukou. ... aby se do toho nepokládaly úplně vážně, ty zodpovědný, no a ty ostatní, ty se s tím nemažou. Těm se to rozhodně nestane. “ Druhá respondentka doporučila následující: „Pracovat s rozumem, i když máš tu práci sebevíc ráda, tak nemůžeš jet nadoraz, musí tam být ten rozum a musí tam být ten odpočinek. “

Diskuze

Výzkum této diplomové práce se zabýval životními zkušenostmi učitelek mateřských škol, které si prošly syndromem vyhoření, zregenerovaly se a vrátily se zpět na místo pedagoga v předškolním zařízení. V rámci přípravné fáze byly nalezeny 4 respondentky, s nimiž byly zrealizovány polostrukturované rozhovory. Do výzkumu jsme nakonec zařadili pouze dvě z nich, protože jako jediné splňovaly podmínku vyhoření na pozici učitelky MŠ a návrat tamtéž. Třetí respondentka se uzdravila po odchodu do řádného důchodu a do školství se již nevracela. A poslední účastnice byla krátce před vyhořením přeřazena na pozici vychovatelky ve školní družině a nyní pracuje ze zdravotních důvodů jako asistentka pedagoga v MŠ.

Rozhovory probíhaly v odlišných prostředích. Účastnicím byly pokládány předem připravené dotazy, které byly doplňovány řadou dalších otázek podle směřování vzájemné konverzace. Přestože byly všechny učitelky vstřícné a otevřené, rozhovory se lišily mírou sebereflexe. Výzkumné otázky byly v průběhu praktické části zodpovězeny, nyní budou odpovědi ještě stručně shrnuty.

První výzkumná otázka zněla takto: **„Jaké faktory z pohledu učitelek MŠ přispěly ke vzniku syndromu vyhoření?“** Hlavní příčinou, vedoucí k úplnému vyčerpání fyzických a psychických sil, bylo vysoké pracovní nasazení po dobu mnoha let. Sledované ženy se povolání věnovaly velmi intenzivně, protože je naplňovalo. Dobrovolně pracovaly dlouhé roky nad rámec svých povinností, vzdělávaly se v kurzech, nebo formou vysokoškolského studia a pořádaly školení také pro své kolegyně. Jejich trávení volného času bylo velmi podobné náplni práce, nebo se zaměstnáním přímo souviselo. Důvod vidíme u obou účastnic v osobnostním nastavení. Práce učitelky pro ně byla prioritou, zdrojem příjemných pocitů a sebek potvrzení. Naše zjištění potvrzuje skutečnost, že učitelka Anna si po změně zaměstnání vytvořila na novém pracovišti stejně náročné podmínky. Osobnostní nastavení bylo také příčinou nedostatečně vymezených hranic k rodičům svěřených dětí a k nadřízeným, což u respondentek vedlo k navýšení pracovních povinností, nebo další zátěži. A v poslední řadě se obě učitelky staraly současně se zaměstnáním o vlastní rodiny, jedna z nich navíc o nemocné rodiče.

Druhá výzkumná otázka byla: **„Jak syndrom vyhoření ovlivňoval v různých rovinách (fyzické, emoční a sociální) profesní fungování respondentek?“** V důsledku vysokého pracovního nasazení a současně nedostatku odpočinku začaly respondentkám ubývat fyzické

síly. Pociťovaly únavu a postupně se přidávala různá dlouhodobější onemocnění s absencemi v práci. Jedna z účastnic se v této fázi rozhodla pro zvolnění pracovního tempa a přestoupila z místa vychovatelky ve školní družině na pozici učitelky v mateřské škole. S postupujícím syndromem vyhoření klesala profesní aktivita obou žen, únava se prohlubovala a objevovala se velká spavost. Po emoční stránce si respondentky stěžovaly na psychické vyčerpání, podrážděnost a později také pláčtivost. Fyzická únava a výrazné emoční projevy se stávaly stále dominantnějšími až znemožnily oběma učitelkám výkon profese. V sociální rovině byly účastnice v konečné fázi syndromu přesyceny požadavky jak dětí, tak rodičů a pociťovaly averzi na hluk. Proto se stahovaly do sociální izolace. Naléhavost problémů je vedla k ukončení pracovního poměru uprostřed školního roku.

Třetí výzkumná otázka směřovala k rekonvalescenci: **„Jak probíhal proces uzdravení dotázaných učitelek?“** Obě ženy strávily období rekonvalescence doma. Žádná z nich nekonzultovala svůj stav s lékařem, ani nevyužila k uzdravení psychofarmaka. Učitelce Zuzaně trvala regenerace 7 let. Po tuto dobu bojovala s velkou spavostí a byla odkázána na pomoc manžela. Fungovala jako žena v domácnosti a příležitostně si přivydělávala. Respondentka Anna přistoupila ke své situaci aktivně. Našla si psycholožku a podstoupila rok trvající psychoterapii. Kromě práce na sobě jí pomáhaly ke zklidnění ruční práce, praktikování jógy, dechová cvičení a meditace. Tyto relaxační techniky si pedagožka přenesla i do nového pracovního života. Obnovení sil jí zabralo rok a čtvrt.

Poslední výzkumná otázka zněla takto: **„Jak je učitelkami vnímáno profesní fungování po překonání vyhoření?“** U obou respondentek došlo díky syndromu vyhoření ke změně hodnot. Pedagožky vnímají po návratu svoji práci méně výkonově a více se orientují na udržení vlastního zdraví. Učitelka Zuzana je nyní již v důchodu, ale posledních 10 let profesního života upřednostňovala citovou výchovu před vzděláváním. Snažila se do práce tolik nepokládat. Díky dojíždění do vzdálenější školky zůstávala v místě bydliště v anonymitě a striktně oddělovala profesní a soukromý život. Anna se naučila při práci vědomě šetřit energií, nechává výukový proces více plynout a častěji improvizuje. Hlídá si míru zátěže, aby nebyla přepnutá. Když je unavená, používá k odpočinku meditace a pobyt v přírodě. Přestože má práci s dětmi ráda, snaží se pracovat s rozumem a pravidelně odpočívat.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že příčinou syndromu vyhoření u sledovaných respondentek bylo vysoké pracovní nasazení, které přetrvávalo mnoho let. Vybrané pedagožky práce bavila, byla pro ně zdrojem příjemných pocitů a sebepotvrzení. Proto jí dobrovolně věnovaly více času

a úsilí než ostatním oblastem života. Se zaměstnáním souviselo také jejich trávení volného času, ať už se jednalo o vzdělávání, nebo přípravu aktivit pro děti. Pedagožka Zuzana drobné signály o úbytku sil nevnímala. Zaregistrovala až závažnější projevy a ve vzniklé situaci se neorientovala. Proto měla zpětně pocit, že akutní fáze vyhoření přišla náhle. Učitelka Anna si měnících se okolností všimla a rozhodla se přestoupit na klidnější pracovní místo. Díky osobnostnímu nastavení a nedostatečně vymezeným hranicím se po pár letech dostala do totožné situace. Protože u sledovaných žen nedošlo ke změně priorit a vztahu k práci, jejich problémy se prohlubovaly a přidávala se vážnější onemocnění. Velké fyzické a psychické vyčerpání donutilo obě učitelky opustit zaměstnání uprostřed školního roku. Výzkum ukázal, že ani jedna z respondentek se ve svém prožívání neorientovala. Proto považujeme za přínosné, aby byly pedagogové pravidelně vzděláváni o problematice syndromu vyhoření s cílem rozpoznat na sobě již počáteční stádia. Rekonvalescence u obou učitelek probíhala v domácím prostředí s tím, že nejbližší rodina jim byla velkou podporou. Sledované ženy nekonzultovaly svůj zdravotní stav s lékařem, ani nevyužily k uzdravení psychofarmaka. Přestože se doba nutná pro regeneraci u obou žen lišila, aktivní přístup k problémům a návštěva psychoterapie se ukázaly jako faktor, výrazně zkracující dobu rekonvalescence. Závěrem lze říci, že zkušenost se syndromem vyhoření přiměla ženy více si vážit svého zdraví, a tím pádem sledovat míru zátěže. Také je naučila oddělovat profesní a soukromý život a efektivněji odpočívat.

Závěr

Závěr zahájíme opět citátem. Říká se, že „zapálit“ může jen ten, kdo sám také „hoří“. Proto je tak důležité, aby se učitelé na všech stupních škol chránili před vyhořením. Jedině tak mohou dětem předat to nejlepší. Bohužel někdy v životě dochází k profesnímu vyhasínání. Abychom přispěli k větší informovanosti, a tím pádem i k prevenci, rozhodli jsme se prozkoumat zkušenosti učitelek mateřské školy se syndromem burnout.

Diplomovou práci tvoří teoretická a praktická část. V první z nich jsme se zaměřili na objasnění teorie. Vysvětlili jsme pojmy jako učitel, osobnost, syndrom vyhoření, ale také duševní hygiena a prevence vyhoření. Na závěr teoretické části jsme zařadili výsledky výzkumů, mapujících vyhoření u učitelek mateřských škol. Tím jsme splnili teoretický cíl.

Praktická část obsahuje výzkum, popisující příběhy vybraných učitelek MŠ, které prodělaly syndrom vyhoření a vyšly z této zkušenosti posílené. Respondentky jsme získali na osobní doporučení profesně starších kolegyně a na základě kontaktů z volnočasových aktivit. Vzhledem k povaze zkoumání byl použit kvalitativní design. Data jsme sbírali pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Pro zpracování získaného materiálu byla využita metoda zakotvené teorie, která spočívá v trojím kódování textu. V jeho průběhu jsme se rozhodli zúžit výzkumný soubor tak, aby bylo možné dodržet srovnatelné podmínky respondentek a byla zachována výpovědní hodnota dat.

Hlavní cíl výzkumného šetření byl rozpracován do dílčích cílů a ty do výzkumných otázek. Prvním dílčím cílem praktické části bylo **zjistit, jaké faktory z pohledu učitelek mateřské školy přispěly ke vzniku syndromu vyhoření**. Jak bylo uvedeno v empirické části, hlavním důvodem u obou respondentek bylo vysoké pracovní nasazení. Učitelky pracovaly řadu let dobrovolně nad rámec svých pracovních povinností, protože je práce naplňovala a nacházely v ní sebepotvrzení. Obě pedagožky se profesi věnovaly i ve svém volném čase, nebo jejich koníčky s profesí souvisely. Dalším faktorem bylo nedostatečné vymezení hranic směrem k nadřízeným a rodičům svěřených dětí, což vedlo k navyšování pracovní zátěže. Obě ženy se v dané době staraly také o rodinu a domácnost. Anně v posledních letech přibyla ještě péče o stárnoucí, nemocné rodiče.

Domníváme se, že důvodem vysokého pracovního nasazení bylo vnitřní nastavení respondentek, neboť ho ženy podstupovaly dobrovolně. Tuto domněnku potvrzuje skutečnost, že Anna si po přestupu na „klidnější“ pracoviště vytvořila po pár letech obdobně náročné

podmínky. Naše zjištění koresponduje s názory Freudenbergera (In Poschkamp 2013) a Hagemanna (2012), kteří nezpochybňují vlivy vnějších podmínek, ale jsou názoru, že rozhodující význam pro vznik syndromu vyhoření má osobnostní nastavení, včetně souvisejících přesvědčení a rozhodnutí.

Druhým dílčím cílem praktické části bylo **zjistit, jak syndrom vyhoření ovlivňoval na různých rovinách profesní fungování respondentek**. V důsledku vysoké pracovní angažovanosti a nedostatku odpočinku začaly učitelky jako první projev pocítovat fyzickou únavu. Protože však neupravily svůj životní styl, přidávaly se další fyzické obtíže a problémy se prohlubovaly. Přibývalo také absencí v práci. Na tuto situaci reagovala jedna z respondentek přestupem z místa vychovatelky ve školní družině na pozici učitelky v mateřské škole. Domnívala se, že práce s mladšími dětmi bude klidnější. Na emoční úrovni se postupem času přidávala psychická únavu, podrážděnost a plačtivost. Na sociální rovině se pedagožky cítily přesycené požadavky dětí a rodičů. Jelikož obě pracovaly v místě bydliště, pocitovaly ztrátu anonymity jako nepříjemnou zátěž. Klesal jejich profesní výkon a stahovaly se do sociální izolace. Fyzické a psychické problémy se stávaly stále dominantnější až donutily obě učitelky svá pracovní místa opustit.

Přestože je řada postižených kolapsem zaskočena, vyhoření je dlouhodobý proces, který se vyvíjí roky. Proto vidíme klíč k úspěšné prevenci vyhoření ve vnímavosti ke svým pocitům a signálům těla, abychom byli schopni odhalit počáteční stádia.

Třetím dílčím cílem praktické části bylo **popsat, jak probíhal proces uzdravení dotázaných učitelek**. Obě ženy shodně vypověděly, že po odchodu ze zaměstnání zůstaly v domácím prostředí. Svůj zdravotní stav nekonzultovaly s lékařem, ani neužívaly žádné léky. Respondentka Zuzana trpěla silnou únavou a spavostí, proto chod domácnosti obstarával z velké části manžel. Dle svého vyjádření si neuvědomovala příčinu obtíží a problémy si pojmenovala až zpětně. Obnovení sil jí trvalo 7 let a v závěru tohoto období jí pomohla alternativní léčebná metoda (kineziologie). Ke konci rekonvalescence si příležitostně přivydělávala. Učitelka Anna se po odchodu ze zaměstnání zaregistrovala na úřadu práce, kde také podstoupila psychologické testy. Začala pravidelně navštěvovat psycholožku, která jí pomohla se ve vzniklé situaci zorientovat. Ze začátku ji zklidňovaly ruční práce, později se věnovala dechovým cvičením, józe a meditaci. Rekonvalescence jí zabrala rok a čtvrt.

Výzkum ukázal, že aktivní přístup k řešení problémů, přijetí odborné pomoci a schopnost sebereflexe výrazně urychlily obnovení sil.

Čtvrtým dílčím cílem výzkumné části bylo **zjistit, jak je učitelkami vnímáno profesní fungování po překonání vyhoření**. Obě ženy syndrom vyhoření úspěšně překonaly a vyšly ze zkušenosti posílené. Přestože v to původně nedoufaly, vrátily se zpět k práci učitelky v mateřské škole. Díky prožitému vyhoření si více než dříve váží vlastního zdraví a snaží se nepřetěžovat. Práci nyní vnímají méně výkonově. Respondentka Zuzana je již v důchodu, ale po překonání vyhoření strávila v profesi ještě 10 let. V tomto období kladla při práci s dětmi důraz na citovou výchovu a snažila se do práce tolik nepokládat. Vzdálenější pracoviště ji umožnilo větší anonymitu v místě bydliště a striktní oddělení profesního a osobního života. Respondentka Anna se snaží v práci vědomě šetřit energii a fungovat flexibilněji. Také více improvizuje. Udrží si nově osvojené návyky jako dechová cvičení a praktikování meditací. Přestože má práci s dětmi ráda, pracuje s rozumem a nepřetěžuje se.

Syndrom vyhoření se stal pro obě ženy příležitostí k zastavení a přehodnocení dosavadního života. Respondentky nyní berou ohled na vlastní zdraví, žijí pestřejší život a profesně se posunuly k větší profesionalitě. V dalším výzkumu by bylo zajímavé zjistit, která přesvědčení vedla učitelky dlouhodobě k tak vysokému pracovnímu nasazení.

Setkání s účastnicemi výzkumu a zpracování jejich příběhů bylo zajímavé a obohacující.

Seznam použitých zdrojů

- GILLOVÁ, Alena. *Pracovní spokojenost a ohrožení syndromem vyhoření u učitelů mateřských škol* [online]. Brno, 2020. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/zgcoe/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
- HAGEMANN, Wolfgang. *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2012. ISBN 978-80-7414-364-9.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.
- KOHOUTEK, Rudolf a Karel OURODA. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM, 2000. ITEM. Společenské vědy. ISBN 80-7204-176-2.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. Orientace. ISBN 978-80-7195-573-3.
- LI, S., LI, Y., LV, H. et al. The prevalence and correlates of burnout among Chinese preschool teachers. *BMC Public Health* **20** [online], 160 (2020), [cit. 2022-11-20]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1186/s12889-020-8287-7>.
- MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty. ISBN 978-80-7419-285-2.
- Národní soustava povolání* [online databáze]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2017 [cit. 2022-11-20]. Dostupné z: <https://www.nsp.cz>
- ONDREJKOVIČ, Peter. *Interpretácia a vedecké vysvetľovanie v spoločenskovednom výskume*. Bratislava: Veda, 2008. ISBN 978-80-224-0997-1.
- PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Praha: Pasperta, 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.
- POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika, 2013. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-80-266-0161-6.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

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

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-11-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz>

SKUTIL, Martin a Pavel ZIKL. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník: [terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání]*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3855-0.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Syndrom vyhoření mezi učitelkami a učiteli mateřských škol.: Zpráva z dotazníkového šetření* [online]. Praha: Pedf UK ve spolupráci s EduLab, 2018. Dostupné z: <https://edukacnilaborator.cz/vyhoreni>.

SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH, Ida VIKTOROVÁ, Veronika MARTANOVÁ, Anna PÁCHOVÁ a Veronika FRANCOVÁ. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4309-7.

SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8475-9.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7414-992-4.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2022, [cit. 2022-11-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz>

Seznam zkratek

apod. a podobně

č. číslo

kol. kolektiv

např. například

MŠ mateřská škola

NSP Národní soustava povolání

obr. obrázek

str. strana

tzn. to znamená

tzv. takzvaně

Seznam obrázků a schémat

Obrázek č. 1 Eysenckova typologie temperamentu

Obrázek č. 2 Cyklus vyhoření podle Freudenbergera

Schéma č. 1 Symptomy vyhoření

Schéma č. 2 Paradigmatický model axiálního kódování

Schéma č. 3 Selektivní kódování

Seznam příloh

Příloha č. 1 Rámcové otázky k rozhovorům

Příloha č. 2 Rozhovory s respondentkami

Rámcové otázky k rozhovorům

Úvodní otázky na otevření tématu:

1. Mohla byste mi na úvod říct něco o sobě? (věk, vzdělání, pracovní pozice, počet let praxe, rodinný stav)
2. Vzpomínáte si, co Vás vedlo k tomu, že jste si vybrala práci učitelky v mateřské škole?
3. S jakými očekáváními jste vstupovala do školství?
4. Jak vypadaly Vaše pedagogické začátky?

Výzkumná otázka: Jaké faktory z pohledu učitelek MŠ přispěly ke vzniku syndromu vyhoření?

5. Popište mi, prosím, jak se vyvíjelo Vaše učitelské působení dále?
6. Jak jste reagovala na měnící se situaci, ev. problémové situace?
7. Co jste dělala, když jste cítila stres?
8. Co podle Vás přispělo ve Vašem případě ke vzniku syndromu vyhoření?

Výzkumná otázka: Jak syndrom vyhoření ovlivňoval v různých rovinách (fyzické, emoční a sociální) profesní fungování?

9. Jak jste se s postupujícím syndromem vyhoření cítila po fyzické stránce?
10. Jaké pocity jste měla?
11. Jak vypadaly Vaše vztahy s ostatními lidmi? (dětmi a rodiči v MŠ, kolegyněmi, nadřízenou, rodinnými příslušníky)
12. Jak se promítal syndrom vyhoření do Vaší práce v mateřské škole?
13. Kde jste nacházela ve své situaci podporu?

Výzkumná otázka: Jak probíhal proces uzdravení?

14. Co se stalo ve Vašem životě pak?
15. Mohla byste mi říci něco o Vašem uzdravení?
16. Využila jste při řešení situace pomoc odborníka?
17. Popište mi, prosím, to nejdůležitější, co jste si ze zkušenosti s vyhořením odnesla?

Výzkumná otázka: Jak je učitelkami vnímáno současné profesní fungování?

18. Co byste poradila ostatním (třeba mladším) kolegyním v MŠ, aby se do podobné situace nedostaly?
19. Jak přistupujete k práci učitelky nyní?
20. Mohla byste porovnat svoje současné fungování s obdobím před vznikem syndromu vyhoření?
21. Osvojila jste si a zavedla jste do svého života nějaké nové dovednosti/návyky jako prevenci před dalším vyhořením?

Shrnující otázky na závěr:

22. Je něco, na co jsme během našeho rozhovoru zapomněly a bylo by dobré zmínit?
23. Chtěla byste se na něco zeptat Vy?

Rozhovor s respondentkou č. 1:

Já:

Takže mně je 43 let, pracuju jako paní učitelka, teďka vlastně budu začínat 4. rok v mateřské škole Kosmonautů, jinak je to čtrnáctý rok, co jsem ve školce. Loni jsem se rozhodla pro navazující studium předškolní pedagogiky a v rámci toho píšu diplomku na téma syndrom vyhoření, protože kromě vlastní zkušenosti mě úplně šokoval jeden článek v Informatoriu, kde bylo napsáno, že syndromem vyhoření je ohroženo až 60 % učitelek, což mě přijde úplně šílený a přijde mi, že se tomu asi úplně nevěnuje osvěta, nebo když jsem se tak podívala zpětně, tak ani prevence, že se o tom na žádném místě, kde jsem byla, nemluvílo (ani třeba z pozice nadřízených), nebo že by se zaváděly nějaký opatření. Vlastně když je někde supervize na pracovišti, tak jsou to spíš světlý výjimky. Není to běžný a ani třeba ve škole k tomu nemáme, ani v dnešní době, nějaký seminář. Měli jsme jeden seminář.

Z:

Mně teď napadlo. V Austrálii kantoři dostávají každých 5 let roční volno. A to si myslím, že je prevence proti vyhoření.

Já:

Jo, to souhlasím. Akorát u nás to neprošlo.

Z:

U nás to neprošlo a neprojde to ani v jiných oborech. Třeba lidi, co pracují s mentálně postiženýma, v LDNkách atak. Nikdo s tím nepočítá. Každý si myslí, že hlídáte děti a když tam přijde, tak říká smekám, to bych nevydržel ani půl dne.

Já:

Ono je to i v Německu a severských státech. Nevím, proč to tenkrát neprošlo, ale mám pocit, že možná lidi jsou trochu nepřejícný.

Z:

Oni to nepovažují za důležitý.

Já:

Takže na začátku bych se Vás chtěla zeptat, jestli souhlasíte s rozhovorem i s jeho nahráváním. Je to z toho důvodu, že já je pak budu doslovně přepisovat a v těch příbězích budou hledat shodné rysy. A můžu Vás ujistit teda, že to nebudu nikde prezentovat a že zachovám anonymitu.

Takže maximálně budu používat křestní jméno. Takže bych Vás poprosila, jestli byste mi řekla na úvod něco o sobě? Je to důležitý z toho důvodu, že se pak z toho bude vyvozovat, jestli SV nemá vazbu na to, jestli pracujete jako paní učitelka, paní ředitelka, na to třeba, kolik je Vám let.

Z:

Mám uvádět věk? Ted' už je to ale zbytečný, ne? Ted' už je to daleko, ale já jsem si spíš vzpomněla, že když jsem dostala ten SV, nebo když jsem si uvědomila, že už to nedávám, tak jsem měla těch 42 let, protože si myslím, že to trvalo 7 let než to naskočilo.

Já:

Jako než jste opravdu odešla?

Z:

Ne, já jsem odešla během roku, protože to nešlo. A to potom, jestli tam budou ty otázky, nebo Vám to můžu dovykládat, jak jsem to poznala, i zajímavý okolnosti, jak to odeznělo.

Já:

Hm ...

Z:

Když jsem se pak dozvěděla, že prý po 6 letech to odeznívá samo, tak u mě to trvalo 7 let a samo to úplně neodeznělo. No, a teď je mi 65 let, jsem v důchodě a jsem velice spokojená, to tam můžete napsat. Už bych se nevrátila, protože mám taky ty 4 vnoučata.

Obě:

Smích ...

Z:

Já jsem zjistila ty poslední roky, že už se nemůžu věnovat vnoučkovi, který je hodně hyperaktivní a že se rozdávám cizím dětem. Ono Vás to poznamená. To jsou věci, který Vás poznamenají tím, že Vám odeberou energii, která je nevratná jakoby. Takže nějaká naskočila, ale už ne úplně, že bych jí měla tolik. Takže s dětma už ne, jenom s vnoučatama.

Já:

A vy jste teda pracovala jako paní učitelka a vzdělání jste měla vysokoškolské už tenkrát?
A proč jste se rozhodla pro to VŠ vzdělání?

Z:

Protože jsem chtěla mít vždycky vysokou školu.

Já:

Jo?

Z:

Jo. A pak mě dohnaly dokonce k doktorátu. A taková perlička tenkrát za socialismu. Oni říkali, my jsme Vám dali vzdělání a Vy za to budete ředitelky. Já jsem nikdy nechtěla být v kádrových rezervách, takže můj nešťastnější den po revoluci byl, když mě vyškrtli z kádrových rezerv. Jsem se nemusela bát, že budu muset být ředitelka. Mně to bavilo studovat, já jsem pořád něco vymýšlela.

Já:

A nechtěla jste to zkusit třeba řídit?

Z:

Né, já jsem ten typ rozkaž a udělej sám. To já bych se odrovnala ještě dřív než by mě to odrovnalo samo.

Já:

A kolik let jste teda ve školství celkem?

Z:

No, já jsem měla přestávky. Já jsem jela od 19 let a pak jsem měla přestávku 6 let mateřskou a myslím těch 7 let toto. Musíme spočítat, jestli je to důležitý. Neměla jsem jich tolik, co ostatní, ale mě to stačilo. Asi fakt té energie nemám tolik.

Já:

A vzpomínáte si, co Vás vedlo k tomu, že jste si vybrala práci ve školce?

Z:

To bylo taky zajímavý, protože já jsem vůbec nevěděla. To bylo v době, kdy jsme ani nevěděli, že existuje tahle škola. A maminka učila ve školce, ale ta měla to vzdělání poválečný, úplně na jiné úrovni. A já jsem za ní chodila a nebavilo mě to, nic mi to neříkalo a v osmé třídě jsme se museli rozhodovat, kam půjdeme a kamarádka moje kamarádka dělala tuto školu v Kroměříži. A oni mi říkali: „A nechceš dělat tuhle školu?“ A já jsem se s ní seznámila a bylo hotovo. Hned jsem si vylepšila známky, přijali mě ...

Já:

A s jakými očekáváními jste šla do školství? Nějaký ideály? (Smích)

Z:

Ideály ani ne. Teď zase budu kritizovat. My jsme v té době opravdu 4 roky velice poctivě studovaly s tím, že jsme chodily na praxi. Takže my jsme nastupovaly do školství s takovýmhle metodickým materiálem.

Já:

Hm, to jsem slyšela, že měly studentky zásobníky a spoustu praxe ...

Z:

To bylo naprosto úžasné. Do dneška z toho můžu čerpat. Každá jsme musela hrát na nějaký hudební nástroj. Takže tu metodiku jsme měly úplně super. Ale potom, ještě 2 roky jsme měly tzv. uvádějící učitelku, která nás zaučila. Takže si myslím, že v tomhle to bylo lepší. Já nejsem žádný rusomil, my jsme jeli podle Ruska. Já jsem si pak kupovala ruský časopis, z toho jsem si překládala písničky a oni ten systém měli ještě dokonalejší než my. A ty metodiky, které vznikly kolem 70. let jsme měly doteď ve školce a když někdo něco potřeboval, tak tam určitě našel, včetně zásob her, materiálů. Takže i když se to kritizuje, vždycky ta další generace říká, že to je to lepší, tak si myslím, že se nemá úplně ztrácovat, co bylo.

Já:

Né, určitě to bylo skvělé, protože vytvořit ten zásobník trvá spoustu času a úsilí.

Z:

Já jsem teď odcházela, ještě jsem 1 rok přesluhovala a měla jsem tam kolegyňku, která nastupovala, měla „specku“, ještě předtím jsem měla jednu mladou ... Tak ta mi doted' děkuje, že si mohla ty materiály okopírovat. A to jsem je měla pomalu ze střední školy. I když jsme učily všechno moderní, tak jsme se k těm lidovým tanečkům vracely, dětem se to líbí, moje vnoučata taky milují klasické hororové pohádky od Boženy Němcové. A ty písničky taky zpívají furt.

Já:

My jsme třeba tady v Olomouci měly taky praxi, ale relativně krátkou. Začínaly jsme v prváku pár dní, pak se to prodlužovalo na týden a ve finále to byly 3 týdny, ale žádný zaměstnavatel Vás nepustí, když studujete dálkově, takže mi řekne, napiš si, co děláš s dětmi a já Ti tam dám razítko, ale to Vás nijak neobohatí.

Z:

Ano, neobohatí.

Já:

Protože nevidíte nikoho cizího a sama od sebe se nic nenaučíte.

Z:

Ani nevíte, kde ty materiály sehnat. Teď je toho teda víc, samozřejmě ... No, takže já jsem do toho prostě šla, já jsem ty děti měla ohromně ráda, to je fakt. První třídu už bych nedala, ty by mě převálcovaly, ale tíhla jsem k těm tříletým.

Já:

Tak to mám stejně. Já mám taky radši ty menší.

Z:

Předškoláky jsem neměla nikdy. Čistý.

Já:

Dneska už jsou ty třídy namíchaný.

Z:

My jsme pak měly namíchaný. To bylo perfektní, protože těch 5 to jsem dala.

Já:

Ale je pravda, že ty malý mám taky radši, protože oni se snadněji nadchnou a jsou takový mazlivý...

Z:

Nechají se zmanipulovat, nejsou drzý, akorát s těmi malými se člověk víc nadře fyzicky.

Já:

Tak nejsou tak samostatný ...

Z:

Ti to neumí, ale zase se člověk naučí trpělivosti.

Já:

Takže ty Vaše pedagogický začátky byly supr?

Z:

Já jsem měla dobrý kolegyně, celkem relativně, no všechny ne, ale ...

Já:

Tak to asi není úplně reálný, aby byly všechny ...

Z:

Potom jsem to dostala v jedné. Té bylo asi 50 a mně 20, to byla moje náhradní maminka.

Já:

Tak to je hezký.

Z:

Měla jsem k ní velice dobrý vztah. To bylo výborný. Protože ty ostatní si hrály, že oni jsou někdo a já su ta začátečnice. Tato mi dala pocit, že jsem její dcera.

Já:

To trošku taky znám, když přijde do kolektivu někdo úplně nový a všichni jsou tam kolem padesátky, tak on už je irituje tím, že je nadšenější a oni už chtějí odpočívat.

Z:

My jsme se spíš setkávaly s tím, že nebyly nadšený ty mladý. Takže to máte obráceně. Ale co jsem dělala na posledním místě, tak tam to bylo hrozně fajn. A dvě moje kolegyně, poslední, co jsem měla, mladý, ve věku mých dětí, velice jsme si rozuměly a obě tam došly ze školky, kde byly terorizovaný, vyloženě terorizovaný. A my jsme si výborně rozuměly, protože já v tom nedělám rozdíly, hned jsme si potykaly a té mamince jsem tenkrát řekla, že se o ní postarám jako o dceru. Tak byla celá šťastná.

Já:

Tak to je hezký.

Z:

A nakonec jsem zjistila, že chodila o 2 roky níž s dětma, který já jsem měla ve školce. Teď, když se jí podařilo po dlouhé době otěhotnět, tak jsem byla mezi prvními, kdo se to dozvěděl. Tak to mě hodně potěšilo.

Já:

A jak se teda to Vaše působení vyvíjelo dál?

Z:

Jako obecně, ve školce?

Já:

No, než jste si všimla, že se začíná něco měnit.

Z:

No ne, tak ono to trvalo dost dlouho. Tak já jsem 11 let dělala, a to bylo taky úžasný období, v době, kdy bylo 35 dětí (čistě tříletých) ve třídě. Na povel sundat jednu papučku, na povel sundat druhou papučku, takhle se oblíkaly do pyžamek, pak lehly a musely spát. No, to jsou hrůzy. Ted' už bych to, no, ani v padesáti už bych to nedávala. No, byly jsme hodně nadšený. A mimo to já jsem se ještě pustila do těch loutek, takže jsem jezdila na loutkařskou Chrudim. Deset let po sobě jsme vyhrávaly soutěže, protože my jsme měly sekce různý. Hudební výchovy, dramatický. My jsme dělaly dramatickou výchovu. Ale bylo to bezva, protože jsme chodily na školení, třeba 2 dny nás uvolnily. A ještě jsem do toho začala studovat v Olomouci, což bylo taky úžasný. Že jsme tam jely autem s tou jednou spolužačkou. A na zpěv jsme dostávaly volno. Nikdo nám nic nevyčítal, že za nás slouží další.

Já:

No, to je trošku problém. To vím, že ...

Z:

A vy studujete kde?

Já:

V Olomouci. To je hrozně pěkný město.

Z:

No jéje. Já jsem tam ted' byla a nemohla jsem najít fakultu. Nevím.

Já:

Žižkovo náměstí.

Z:

Nic nevím. Už jsem si nepamatovala nic, akorát ten plot v tom parku jsem si pamatovala. Ještě bylo zajímavý, ale to skáču úplně jinam, že na té fakultě jsem si zase zvolila neskutečný téma. Že budu dělat loutkový divadlo v mateřské škole.

Já:

Pak asi v průběhu času se ta situace začala nějak měnit...

Z:

11 let jsem dělala toto a pak jsem se vdala, měla jsem ty 2 děti, byla jsem 6 let doma a pak jsem šla do práce. Tam jsem dělala, myslím, taky těch 6, nebo 7 let. Já mám ty úseky 7letý. Potom až po 5 letech, co jsem dělala v té školce, tak se to stalo, no. Já nevím, jak to bylo, ale já vím, že jeden rok se něco stalo, to šlo plíživě zřejmě. A já jsem naráz ...

Já:

On si to člověk dlouho nepřipouští.

Z:

Já jsem to nepozorovala, nebo já nevím, co se dělo. Jedny prázdniny jsem probřečela a říkala jsem, já už to nemůžu dělat, ale co budu dělat, když já nic jinýho neumím. To vím, že bylo strašný. Potom jsem šla na přípravný týden, přišla jsem domů a oznámila jsem manželovi, že končím. A on si jenom vydechl a řekl: „Konečně už víš, co chceš.“ To byl můj začátek. Já jsem tam ještě rok pracovala.

Já:

Jako že se mu ulevilo, že viděl, že se trápíte?

Z:

Asi viděl, že se trápím a nevěděl si se mnou rady. Já to nemůžu objektivně posoudit, jo. Jenom vím, že si vydechl a řekl: „Konečně víš, co chceš.“ Já jsem asi věděla, že něco nechcu. A děcka byly tenkrát malý. Takže takhle to bylo a já jsem potom během toho roku sice chodila do práce, ale já jsem neměla co těm dětem dát, říct, já jsem nevěla, co s nima dělat. Přitom, já jsem byla z těch aktivních. No, však. Různý kurzy jsme dělaly pro kolegyně.

Já:

Co jste dělala třeba, když jste cítila stres? Nebo jak jste se cítila fyzicky?

Z:

Blbě.

Já:

Byla jste unavená?

Z:

Asi jsem byla unavená a vím, že mě jako stresovalo hodně to, že kolegyně moje jsou aktivní a já ne. A ještě mi provedli takovou nepříjemnost. Takovou nepříjemnost mi provedla ředitelka. Že mě dala, ... oni že jako budou snižovat stavy, takže ona byla v jedné třídě, jedna moje hodně nepříjemná kolegyně byla ve druhé třídě a já jsem byla týden tam a týden tam.

Já:

Tak to je nepříjemný.

Z:

Já jsem nebyla ten rok ničím. Na konci roku, když se chodili rodiče loučit, tak za mnou nepřišel nikdo, protože já jsem nepatřila nikam. Tak to vím, že jsem tenkrát z toho byla špatná. Ale to už jsem řekla, že tam dělat nebudu. A končila jsem.

Já:

To je nepříjemný i v tu chvíli, když v každé třídě je jiný vzdělávací program, když se připravujete.

Z:

A tenkrát mě stresovalo i zacházení mojí nadřízené, ale to samo o sobě by nebyl důvod. Myslím, že to nastoupilo tak plíživě. Já si to fakt neuvědomuju. Ale pak vím, že asi 3, nebo 4 roky jsem přecházela na druhou stranu, když jsem viděla děti. Vůbec jsem se s nimi nebavila.

Já:

Když se ještě vrátím zpátky, než jste odešla, jaký jste měla vztahy s dětmi, s rodiči, s kolegyněmi?

Z:

Já jsem s rodiči měla vždycky výborný, kolegyně nic moc. Víte co, já jsem jim neměla co vyčíst, ale tam byl velice citovej chlad.

Já:

S těmi kolegyněmi myslíte? Jako že jste neměly žádný společný téma?

Z:

My jsme měly společný téma, ale já nevím, jestli tomu budete rozumět, ale asi jo. Já jsem je zvala, my jsme bydleli blízko, měli jsme zahradu, domek, přijďte k nám, jojo, dobrý, v práci jsme si řekly všechno, v životě u nás nebyly, doted' mi to slibují. Oni tam doted' dělají. Já jsem nastoupila pak do druhé školky, první rok jsem je pozvala k nám na Vánoce a přišly skoro všechny. Víc o tom nemůžu říct.

Já:

Ale tak to by mi ani nevadilo. U mě třeba kolegyně doma taky nikdy nebyly.

Z:

None, ale jestli chápete ten rozdíl mezi těma lidma.

Já:

Jo.

Z:

Oni byly fajn. Všechno. My jsme si řekly důvěrnosti různý z domova, ale nebyly přátelé. S těmahle já jsem doted' přítel a doted' i s provozníma neděláme rozdíl, se scházíme každý měsíc v cukrárně. A buďto někdo přijde, nebo nepřijde. Pořád jsme ve styku.

Já:

Jo, tak někde to sedlo. A nebyla tam třeba ani jedna, která by byla ...?

Z:

Ne, já doted'ka. Ted' jsem tam po pár letech přišla a všichni mě šly objímat. My se máme rády, my proti sobě nic nemáme, ale já si myslím, že tady tohle dělá ředitelka, jsem přesvědčená.

Já:

Jako to klima?

Z:

Ředitelka, která si nechá donášet [mluví razantně] a rozděluje lidi a ti, co na ní ječí, těm dává víc peněz a odměn a mně tenkrát veřejně řekla, že pokud nebudu dělat nic navíc, že mi ten příplatek, ty blbý 3 stovky, co nám dávali za vejšku, nedá. Já jsem jí tenkrát řekla – to jsem se poprvé v životě vzbourila, že teda navíc nic dělat nebudu. Neměla jsem navíc ani korunu. Ona sama bohužel v 19 otěhotněla a tu vejšku si nemohla dodělat. [jízlivě] Tak jsem to měla tímhle způsobem na talíři. V životě mi nenapsala nikam titul. Tak mě na tom nikdy nezáleželo, to byly jenom takový detaily.

Já:

To u nás je bohužel stejná filozofie v tom, že prémie jsou za práci navíc a to, že člověk pracuje kvalitně je standard.

Z:

Jistě, ale to bylo dáno zákonem za socialismu, ty peníze. To mi řekla po revoluci. Ale jako proč, proč mi to říká? Tím Vám přibližuju, nevím, jestli se to podepisovalo na tom syndromu, asi ne, protože já jsem si jela svoje a měla jsem to 7 minut od baráku, takže já jsem tam chtěla dělat. Nevím, jak to souviselo s tím syndromem, to nevím.

Já:

A třeba s dětma, nebo s rodičema: když se blížil ten syndrom vyhoření, tak nepřibývaly nějaký ... že by Vás štváli.

Z:

Ne, já jenom, že těm dětem jsem neměla co říct. Já jsem přišla ráno do práce a nevěděla jsem ... na mně se to provalilo unaveností.

Já:

Jo. Někdo třeba jde pak víc do konfliktů a přibývá tam takový nepochopení.

Z:

Když ředitelka potřebovala něco vyřídit, tak říkala: „Běž tam ty! Tebe mají rádi!“ Já jsem měla spíš s rodičema tyhle vztahy. Odjakživa.

Já:

Já jsem třeba pak cejtla, když už jsem byla unavená, že už se s nima vysloveně ani bavit nechci. Že se pak člověk pokud možno vyhýbá, nebo tam pošle kolegyni.

Z:

Nevím, jak jsem se projevovala navenek, ale vevnitř jsem to necítila. Byla jsem unavená, možná jsem byla mimo. Já nevím. Protože já jsem do toho ještě dělala angličtinu dětskou, kroužek, že za to беру další peníze. Já si myslím, že tam je závist. Prostě lidi se tak chovají, když závidí, třeba o tom ani neví.

Já:

Hm.

Z:

Nevím. Nevím. Já tyhle pocity nemívám. Nikomu nic nezávidím, jenom si to tak zpětně říkám: proč? lidi, kteří jsou spokojení, tak neubližují. Ublížíjou lidi, kteří jsou sami v průšvihů.

Já:

A vy jste teda říkala, že jste nevěděla, co s těma dětma.

Z:

Já jsem jim neměla co říct naráz, nevěděla jsem, co je naučit.

Já:

Člověk ztrácí nápady, motivaci, chuť ...

Z:

Jo. Já myslím, že je to o energii hodně. Vemte si, že já jsem měla dohromady únavovej syndrom s vyhořením. Víte, co já jsem celých těch 7 let měla? Já jsem půl roku prospala. Na jaře jsem se probudila a pak jsem na podzim zase usnula. Já jsem ráno vstala, doplížila jsem se na záchod, umyla, poprosila jsem manžela, aby udělal oběd a šla jsem si lehnout. Odpoledne jsem se probudila, něco jsem udělala a takhle jsem přežívala. A pak jsem četla slohovku mojí dcery a ta napsala: „koníček mojí maminky je spaní.“ A v tu ránu jsem si uvědomila, že s tím musím něco dělat. Jo, a já jsem dala výpověď, že už se jako nikdy nevrátím a vygumovala jsem všechny básničky, písničky z hlavy, opravdu všechno.

Já:

Jako že Vám to vypadlo?

Z:

Já žiju v tlustých čarách. Nejenom v téhle oblasti, v té angličtině, ale i v dalších. Já dělám tlustý čáry a tady jsem udělala tlustou čáru, protože jsem řekla, že už se nikdy nevrátím, opravdu jsem se vyhýbala těm dětem a potom po těch 6 letech – to si pak když tak povíme, jak jsem se z toho dostala ze dne na den, zázračně ze dne na den – tak jsem přemýšlela, co budu dělat, tak jsem tam potom hlídala 2 roky Vietnámka malýho. Jenomže pak jsem zjistila, že nežiju svůj život, protože ta paní si myslela, že když mi dává těch pár šupů, že mě může budít v noci, že nebudu mít pracovní dobu, ale že jim budu překládat, kdy oni si vzpomenou, tak jsem řekla, tak to ne. A potom jsem potkala kamarádku, co jsme spolu dělaly vejšku a hodně jsme spolu kamarádily a ona znova říkala, že se u nich jako půlúvazek otvírá, protože já jsem nevěděla, jak to bude, jestli budu unavená, nebudu, tak jsem šla tam pak. Tam jsem byla 11 let.

Já:

Hm. A ještě když se vrátím, nacházela jste někde podporu v té nepříjemný situaci. Třeba v rodině? U manžela?

Z:

Tak my jsme fungovali všichni normálně. Tak já jsem nepozorovala jako že. Tak určitě mě podporoval v tom, že asi normální chlap by odešel, že jo, kdyby viděl ženskou, která leží furt v posteli. Nevím. Já to nedokážu posoudit, co se se mnou dělo.

Já:

Myslím to spíš tak, že pro to okolí, který to nezažilo, je to nepochopitelný. Nebo tlačej' na toho člověka, aby už si něco hledal, nebo aby se vzchopil.

Z:

Ne. No, já jsem se snažila. Já jsem se snažila pomáhat kamarádce s účetnictvím, ale to rozhodně nebyla moje parketa. Já jsem tam dělala hrozný kopance. Dokonce jsem dělala i nějaký kurz, jo. Pak jsem teda chodila i do školy prvňáčky učit angličtinu, ale to bylo jenom takový příštipkářství. Finančně jsme na tom byli blbě, protože já jsem vlastně nejenomže nepracovala, nejenomže nedostávala žádný příspěvky a ještě z toho nic jsem platila stravu. Třeba jedny Vánoce jsem neměla za co koupit dětem dárky. Takže to bylo takový blbý. To vím, takže to táhl on zřejmě. Já nevím. Já jsem to asi moc nevnímala. Já jsem neměla sílu. Já jsem vlastně jenom odpočívala.

Já:

A využila jste pomoc odborníka?

Z:

Ne. Sama. Já až zpětně jsem pak zjistila, že to bylo ono. Dokonce jednou mi tehdy přinesla knížku „Únavový syndrom“ a já jsem se na ní hrozně naštvála, co mě to podsouvá. Knížku jsem vyhodila. Já jsem to asi nechtěla vůbec přijmout, že bych měla tady toto. Ale jinak já nevím, jestli by s tím doktorka, jestli by s tím něco dělali a mě to ani nenapadlo někam jít, já jsem nevěděla, že je to nemoc. Z mého pohledu jsem byla 7 let ospalá.

Já:

Takže to tělo se tak nějak samo po těch letech vzchopilo.

Z:

No, ono se vzchopilo díky kineziologii, jestli Vám to něco říká. A ještě bylo zajímavý, potom jsem to nějak řešila a mluvila jsem s jednou velice – říkám jí moudrou – mojí spolužačkou a ta byla moudrá už tenkrát na střední škole, ale to jsme ještě nevěděly a já jsem jí říkala, že je mi líto, že jsem 7 let prospala, že mi ta nemoc vzala 7 let života. A ona se na mně tak podívala a říká: „Možná Ti to zachránilo život, co Ty víš, co bys žila, když bys. Co bys byla, kdybys neměla syndrom. Jo, že jsem možná něčemu unikla. Já jsem to smazala, prostě udělala tlustou čáru a přestala to řešit. Protože už byl jinej život. Říkám, já jsem to nějak nevnímala, že mě něco je, že se chovám možná jinak. Protože jsem musela obstarat ty 2 malý děti, že, základní věci jim dát, na baráku, na zahradě, tak nějak jsem asi žila, jak se dalo.

Já:

Vy jste říkala, že – jestli si to nepletu – že jste se pak už nevracela a přišel důchod.

Z:

Né. Ne. Né. Že se nevrátím a potom, když jsem se z toho dostala, tak jsem hlídala ty Vietnámky a potom jsem potkala tu kamarádku, která říkala, že na té Kotlářské, že tam se jim uvolnil, právě že jde do důchodu jedna učitelka, že tam je půlúvazek. Potom se zvětšil na třičtvrtě, což mi úplně krásně stačilo, já jsem měla u dětí 5 a půl hodiny, což bylo úžasný, no ale finančně to dělalo skoro 3 tisíce, ono se to nezdá. Ale já jsem prostě víc nechtěla. Já jsem se tenkrát – jak říkáte, co Vám to dalo a vzalo – rozhodla ke dvěma věcem. Zaprvé, že se nebudu ohlížet na peníze, ale budu dělat tak, abych já to dala, jo, protože jde o zdraví. A za druhý, protože to mě bylo padesát, když jsem šla do práce, že ty malý děti nemusím nic naučit, ale potřebují mít krásný dětství. Takže já jsem byla pro ně těch 10 let babička a můžu říct, že jsem nadělala spoustu – to se teda chválím – dobrých skutků, protože vím, jak mě rodiče děkovali, jak jsem

prostě ty nejmenší děti, kolegyně s nima chtěla tvořit, je mladá, tak bude tvořit a já jsem se s nima mazlila, chovala jsem je a utěšovala. Oni říkali, to je úžasný, protože my Vám je dáváme tady ráno a víme, že budou v nejlepších rukách u babičky. Takže tohle se u mě zase změnilo. Postupně. Protože ty děti se to všechno doučí jinde.

Já:

Takže Vám šlo spíš o ten citovej vztah k nim?

Z:

Ale změnilo se to hodně kineziologií, které jsem se pak věnovala. Jiný hodnoty. Naráz nebylo to vzdělání úplně nej, nebylo na tom prvním místě, k čemu jsme byly za socialismu vychovávané, že jo, city bokem, hlavně vzdělávat.

Já:

A co teda nejdůležitější jste si z té zkušenosti odnesla?

Z:

Tak asi tohle. Že to má jiný hodnoty ten život. To zdraví je nejdůležitější a pohoda. Dobrý vztahy. Tam byly úžasný lidi, teda.

Já:

Třeba s kolegyněma, nebo s nadřízenou?

Z:

Se všema.

Já:

Netlačily Vás do nějakýho výkonu? Protože člověk to někdy může mít nastavený, že chce tvořit vztahy, ale nadřízený budou chtít projekty.

Z:

Já jsem je nedělala, oni tam byly. Ty vztahy. A my jsme měly projekty. Ona je totiž úplně stejně laděná jako já, ta kamarádka, my jsme se znaly od střední školy, ona dělala nástavbu v Boskovicích, po gymplu tam chodily ty holky na 2 roky a já jsem dělala střední, pak jsme se

potkaly spolu na vysoké. A vlastně jsme byly nejlepší kámošky, jako důvěrný. A to jsme byly celý život. Já se tak s lidmi různě setkávám. Já to mám opravdu s mnoha lidma.

Já:

Vy se oddělíte a pak se zase setkáváte? To je krásný.

Z:

My se známe od dětství od 4 let a několikrát se setkáme, teď jsme třeba výborný kámošky, jezdíme spolu na dovolený. A s touhle chodíme na procházky, protože ona je ještě starší než já, děláme výlety.

Já:

Tak to je fakt výhra mít nad sebou kamarádku.

Z:

Takže ona mi potom ředitelovala. My jsme byly zvyklý ještě tak šlapat, ona mě tenkrát trochu zachránila před těma ostatníma kolegyněma, protože já jsem měla velkej problém. Já jsem sice nastoupila, jako vizuálně jsem vypadala jako zkušená, ale já jak jsem udělala tu tlustou čáru, já jsem opravdu vygumovala všechno a ty nové věci už mi do hlavy nelezly. A já jsem tam ten první rok opravdu chodila jak víla Amálka mezi dětma. Já jsem nevěděla, co si s nima mám říkat. Nevěděla jsem nic. A ty ostatní kolegyně už prostě říkaly, ona je nějaká divná, neřekly mě to, to mně pak ta Krista povídala. A Krista říkala: „Neboj, to bude dobrý!“ Byly prázdniny, já se vrátila po prázdninách a jedu a jela jsem. To jsem ani nezvedala telefony rodičům, já jsem nevěděla, jak mám odhlásit obědy. Úplně jsem byla jak desetiletá holka. No, hodně zvláštní. A po prázdninách jsem přišla a začala jsem to tam řídit jako kdybych tam byla odjakživa. Ten rok jsem potřebovala. A ona říkala: „Já jsem to věděla, že potřebuješ ten rok na rozjezd a já řekla, že Ti ten rok dám!“

Já:

Tak to je hezký!

Z:

Pak už to šlapalo a pak už jsem tam zaučovala ty další zase, co přišly. Nevim, co se děje. To se tak děje samo.

Já:

A co byste poradila třeba mladším kolegyním v mateřské školce, aby se do podobné situace vůbec nedostaly?

Z:

To je těžká rada. Nevím no. Víte co, já si myslím, že ty mladý – právě vy jste možná ta výjimka, byla nadšená – já mám spíš zkušenosti, že oni se nemají šanci do toho dostat, protože oni to berou jakože mně je to jedno. Tak jó, no. Bohužel. Já mám tyhle zkušenosti. A za to je stejně málo peněz a jdou jinam. Prostě jim to neleží ani ... Ale těm, co jsou takovýhle, tak bych brala, aby opravdu zavřely dveře a uměly nad tím mávnout rukou. Já jsem vlastně prakticky pořád dělala něco, protože jsem pořád něco vymýšlela, co jsem chodila na kurzy a pak jsem doma kreslila obrázky a toto, takže spíš, aby se do toho nepokládaly úplně vážně, ty zodpovědný, no a ty ostatní, ty se s tím nemažou. Těm se to rozhodně nestane. Ale ani v tomhle, ani v jiném.

Já:

Je pravda, že když jsem teďka obklopená lidma, který jsou třeba tak, já nevím, o nějakých 7 let mladší než já, tak tam se dost často setkávám – pracuju třeba v jiném oboru – třeba moje trenérka z kajaku, byla někde ve zkušební době, neměla nárok na dovolenou, řekla, že chce neplacený volno a když jí ho nedají, tak ona teda končí. Však co, tak je to práce.

Z:

My jsme totiž byly zvyklý dělat jednu práci a až do důchodu tu stejnou. To taky není úplně v pořádku, jo. Ale dneska je to tak, no, půjdu jinam.

Já:

Ale mně by se třeba nechtělo kvůli týdnů volna hledat další práci, asi by mi to za to nestálo.

Z:

Ale bylo to jenom kvůli tomu? Týdnů volna? Buď je to taková povaha, nebo to není základ, ten hlavní důvod.

Já:

Nevím.

Z:

To je asi povahovej rys.

Já:

Asi jo, ale třeba jinej kamarád pracoval v Honeywellu, tam teď propouštěli, dostal 6 měsíců odstupného, našel si v podstatě do měsíce práci a řekl: „Podívejte se, já si teďka 2 měsíce budu cestovat přes prázdniny. Pokud mi neumožníte nástup od září, tak děkuju!“

Z:

No, ale já myslím, že je to trošku dáno tou dobou.

Já:

Ono je to správně, ale myslím, že jsme byli trošku jinde ...

Z:

Trošku je to takový fluktuantství.

Já:

Kdybych s tímhle přišla domů, tak bych úplně u rodičů neuspěla.

Z:

Nechci kritizovat. Já znám hrozně moc fajn mladých lidí, ale obecně i tou situací společenskou a vším a výchovou jsou k tomuhle ... mají ty možnosti, takže nejsou zodpovědní. Dneska obecně ty mladý nejsou zodpovědní. Prostě to tak je. Dnešní doba je k tomu tak vede. A rodiče se buď starají o sebe a pak se starej, taky jsem se postarala. Je to namíchaný. Nechci být kritik, nebo tak. Já naopak mezi svejma vrstevníkama se s nima někdy dohaduju, protože já jsem ta, co říká, že pokrok nezastavíš. A oni furt: „za našich mladých let ...“. To nesnáším. To už říkala moje maminka o první republice, že tenkrát bylo líp. To nesnáším to slovo „za mých mladých let“, protože totéž budou říkat i naše děti. Vždycky za mladých let bylo líp. Maminka říkala, že nejlíp bylo ve válce, protože jí bylo mezi 20 a 30. Pro ni to bylo nejhezčí.

Já:

Já se nebudu ptát, jak k té práci přistupujete nyní, protože jste v důchodu.

Z:

Nyní velice pozitivně! (smích) Pak už to bylo dobrý.

Já:

Já jsem tady měla ještě dotazy na to, jestli si ta paní učitelka osvojila nějaký nový dovednosti, nebo návyky jako prevenci před dalším vyhořením?

Z:

No, to jsem Vám řekla, né? Moje prevence byla ta, abych se nepřetěžovala. A opravdu jsem pracovala na druhém konci Brna, takže jsem zavřela dveře a už jsem nikoho nepotkávala. Zatímco, když jsem dělala 7 minut od nás, tak jenom z nákupu, který jsem měla 5 minut, jsem se vrátila za hodinu a půl, protože jsem potkala několik maminek ...

Já:

No, mně se právě teď divěj', že jezdím do práce hodinu, což teda taky není ideál, ale v místě bydliště to bylo, jak říkáte, co Vám pak rodiče ťukají na okýnko a potkávají je, když jdete vysypat odpadky.

Z:

A to si myslím, že není dobrý. Já už jsem měla ty děti velký. Mně bylo padesát, děti se postaraly a já jsem si opravdu jela jenom do té práce a nazpět. Pak jsem to ocenila. Předtím pro mě bylo důležitější být 7 minut. Děti tam byly ve školách. To si myslím, že je taky dobře. To se taky vyhnete. Ale fakt zavřít dveře a žít si zase ten druhý život, soukromej.

Já:

A kdybyste si dneska měla znova vybírat zaměstnání, šla byste do školky?

Z:

Šla bych dělat kineziologii.

Já:

Jo?

Z:

A speciální pedagogiku. Udělala bych si terapeutickéj kurz. Já jsem to chtěla studovat, jenomže za mně ... Já jsem chtěla dělat specku od začátku, ale na tu střední bych musela kam? Na gympl, nebo? Jo. Tenkrát bych seděla v poradně a kreslila grafy. Tak proto jsem nešla. Už jako od těch 15 se směřovalo na toto. Tak jsem šla do tý školy.

Já:

Ale oni by Vás asi nenechali dělat kineziologii s dětma, ne?

Z:

Né, to obecně.

Já:

To spíš někde na soukromo.

Z:

Ty poradny mají dobrou pověst. Takhle, už vím. Nechtěla jsem dělat specku, chtěla jsem studovat psychologii, jenomže v mé době, kdybych šla studovat psychologii, tak bych seděla na úřadě, dělala s dětma rozhovory a grafy. Tam nebylo nic alternativního. Dneska bych dělala asi něco v té psychologii, ale nevím ještě, kam bych se vrtla.

Já:

Čím Vás ta kineziologie tak ošarmila?

Z:

Já jsem k ní byla nasměrována. Takhle. Já su odjakživa ... směřuju k alternativním všem možným věcem. Už nevím, čím jsem začala. Jó, začala jsem nemocema. Pak jsem začala různým vegetariánstvím, protože všechny tyhle obory mě slibovaly, že mě vyléčí z nemocí, na které byla medicína krátká. Takže tímhle jsem se dostala po revoluci tady k těmhle věcem. Ke kineziologii? Myslíte kineziologii One Brain, jo? Nebo co vy o tom víte? Jestli se můžu zeptat? (Další část rozhovoru se nevztahuje k tématu, proto není přepisovaná.)

Já:

Takže děkuju za rozhovor.

Rozhovor s respondentkou č. 2:

Já:

Pracuji ve Starém Lískovci na Kosmonautů, teď budu začínat čtvrtým rokem, celkově to už bude čtrnáctý rok v praxi a vloni jsem si řekla, že si dokončím navazující magisterský studium, že se ráda učím nové věci a docela se mi i to předchozí studium líbilo. A když jsem zvažovala to téma, tak mě napadl syndrom vyhoření, protože kromě té osobní zkušenosti jsem četla v časopise, že se to týká asi 60 % učitelek v nějaký formě, což mi přijde hrozný a v souvislosti s tím, že se tomu nevěnuje pozornost, ani prevence, ani na škole, bych řekla, se o tom moc nemluví.

A:

To si myslím, že je chyba. Školy by měly připravovat lidi, aby věděli, jak tomu předejít.

Já:

Takže to je můj důvod, proč jsem si to vybrala. No, a tím pádem bych se chtěla zeptat, jestli souhlasíš s rozhovorem, s jeho nahráváním ... já totiž ty rozhovory budu mít minimálně tři, měla bych si je pak doslovně přepsat a budu hledat v příbězích shodný rysy. Ale určitě zachovám anonymitu, nikde to nebudu zveřejňovat a použiju jenom křestní jméno. Takže bych Tě chtěla poprosit, jestli by si mi řekla něco o sobě. Tam je to důležitý z toho důvodu, že se pak bude vyhodnocovat, že třeba syndrom vyhoření nemá vliv na věk, jestli má člověk středoškolský, nebo vysokoškolský vzdělání, na to, jestli je to učitelka, ředitelka ... Předem se omlouvám za šťouravý otázky, těch je tady hodně, ale ono to s tím trošku souvisí.

A:

No, představila. Takže chceš jménem, jo? Je mi 55 let, ve školství jsem s přetržkou mateřské 36, 35 let.

Já:

Ty brd'o!

A:

Strašně dlouho.

Já:

To je hodně dlouho.

A:

Po maturitě jsem nastoupila jako vychovatelka do školní družiny. Proto jsem Ti říkala, že už tehdy jsem věděla, že nechci pracovat jako učitelka v mateřské škole. Vysvětlím Ti to hned. Mně to totiž s těma většíma dětma bavilo mnohem víc, protože jsem vyrostla v době, kdy byl ještě pionýr, takže jsem měla, dělala jiskry a pionýrskou vedoucí, měla jsem v té době šestáky, sedmáky, osmáky, dokonce jsem v oddíle měla i bráchu, o 2 roky mladšího, takže mě to s těma dětma hrozně bavilo. A během té školy jsme jezdily s kamarádkami na tábory, takže i ty přípravy těch táborů byly hrozně fajn. Byla to úplně jiná práce než ve školce. Nastoupila jsem do první školní družiny ještě před mateřskou a byla jsem tam asi 4 roky, bylo to v období, kdy jsem byla úplně spokojená, takže to bylo úžasný, prostě jezdila jsem na školy v přírodě, hodně jsem suplovala, prostě pracovala jsem. Pak jsem byla na mateřské, to přeskočíme, protože jsem byla v řádu asi 7 let. Byla jsem 3 roky s jednou dcerou a potom jsem nastoupila do práce, ale protože byla hrozně nemocná, tak jsem se musela vrátit domů, musela jsem poprosit o neplacený volno, a tím pádem jsme navázali na novou mateřskou a tu jsem si užila ještě 4 roky. Pak jsem se do té původní školy nemohla vrátit, protože oni mi dávaly velice najevo, když ta moje starší dcera byla nemocná, že se za mě musí pořád suplovat. Byla to pravda, protože jsme byly doma každý měsíc dva, nebo tři týdny, jo. Umíš si sama představit, jaký to je.

Já:

Bohužel, člověk si to někdy nemůže vybrat.

A:

To tak je, takže jsem si hledala jinou školu a tam mě přijali s tím, že jsem je rovnou upozornila na to, že moje dcera bývá často nemocná. A tak oni pokrčili rameny a řekli, to jsou děti. A neřešili to. No, a nastalo tam totéž, zase ten koloběh rodina, škola, hodně suplování, chodila jsem hodně učit, hodně jsem jezdila na školy v přírodě.

Já:

Takže to byla zase základka?

A:

Zase základka. Takže jsem jezdila třeba třikrát za pololetí na školu v přírodě a všude jsem brala svoje děti s sebou, jo. Protože jsem je nemohla nechat doma manželovi. Takže, pokud to šlo a škola, školka je omlouvala, školce to bylo jedno, škola mi dala učení s sebou, tak pořád jezdily se mnou. Takhle se to točilo a já jsem třeba jela na školu v přírodě, přijela jsem z ní, sbalila jsem znovu věci a druhý den jela na další. A pořád jsem připravovala nový a nový programy, protože nejsem ten člověk, který by opakoval stejný program a když potom jezdíš s prvňákama, druhákama a jsou to tytéž děti, s třetákama, čtvrtákama, tak ani nemůžeš.

Já:

Tak oni ani nechtěj', už by je to ani nezajímalo.

A:

Mohla bych, ale já jsem určitě nemohla.

Já:

Určitě je to o povaze.

A:

Za prvé je tam jiné prostředí, nebo když bylo stejné prostředí, tak se vymyslel jiný program, aby se to tam oživilo, i když to tam znaly. A takhle to fungovalo řadu a řadu let až do 15 let mé mladší dcery, takže to byl nějaký rok 1998, ne 2008. A v tom roce jsem jela úplně stejně.

Já:

To chtěli po každém tolik škol v přírodě a tak?

A:

Neé, ale mě to tak bavilo.

Já:

Takže si s tím sama souhlasila?

A:

No, samozřejmě, protože to bylo na tom to nejlepší, no. Protože když je člověk přes zimu ve škole, tak obvykle chodí suplovat za nemocné kolegy. Dokonce se mi stávalo hodně za mojí praxe, že když byla paní učitelka v lázních třeba delší dobu, tak jsem učila. Učila jsem, že jsem byla normálně od 8 h ráno u prvňáků ve třídě až do půl dvanáctý a pak jsem nastoupila do družiny a přijela jsem domů v půl čtvrtý odpoledne.

Já:

Tak to je velký.

A:

Takhle jsem roky pracovala, ale mě to strašně bavilo. Jenže potom to už došlo tak daleko, že jsem měla poslední rok devátáky, jako volnou hodinu počítače. A to jsem si řekla, to už nechci, to se mi nelíbí, protože přeci jenom ty pubertální děti – já jim pořád říkám děti – a hlídat je a hlídej je, ať nesjíždí nějaký porno stránky, tak jsem si říkala, to už není moc důstojný ani mě, ani jim. To má být zajištěno tak, aby tam prostě nemohly. No, a začalo mi vadit už úplně všechno. Začalo mi vadit, že se kolegyně furt pomlouvají, že jsem z toho už unavená, že ty školy v přírodě už prostě nemají ten ... člověk ani fyzicky už to tak nedával, protože v roce 2004 jsem měla trombózu, takže jsem byla 6 týdnů doma. To jsem přijela ze školy v přírodě a hrozně mě bolela noha a člověk furt chodil a chodil, chodil až najednou prostě došel. Tak jsem si říkala, že takhle už to asi nepůjde a že by to chtělo asi ten život trochu zklidnit.

Já:

Hm.

A:

Tak jsem si říkala, ejhle, co kdybych se já vrátila k tomu, co jsem původně vystudovala? No, a tak shodou okolností naše sousedka říkala, hele, támhle naproti ve školce hledají novou učitelku, zkus to. Nó a já jsem tam šla a říkala jsem jim, že jsem sice ve školce nikdy nepracovala, ani s programem „Zdravá mateřská škola“, ale paní ředitelce to nijak nevadilo. V podstatě mě vzaly hned. Asi aby to nemusely přes prázdniny řešit. Tak jsem v září nastoupila do školky a musím říct, že první rok to byly naprosto lázně. To bylo naprosto úžasný. Já jsem si připadala naprosto super. To bylo nevyslovitelný, jak to bylo hrozně fajn, že je člověk doma třeba i v poledne, a ne až o půl páté, v pět, nebo půl šesté, jo. I když jako vychovatelka jsem měla celý dopoledne volno, když jsem nesuplovala. No, a potom nastalo vlastně totéž. Já jsem si začala všímat, že ty děti strašně špatně mluví. Sice už odpadly všechny ty výlety a školy v přírodě, protože jsem říkala, tak fajn, už je to za mnou, asi to tak mělo být. Ale všimla jsem si, že ty děti strašně špatně mluví, tak jsem šla za paní ředitelkou, jestli by mě nepustila na logopedický kurz, že by mě to zajímalo, že by mě to bavilo. Dělal jsem ho na Veslařské a natrefila jsem tam na ... To byl týdenní kurz na lektorky a byly úplně úžasný. To jsem říkala, takovýhle školení bych absolvovala klidně několikrát do roka, že to bylo opravdu poučný, no fakt skvělý. No, a tak jsem začala pracovat s těma dětma, asi jak my máme ten hudební sluch, tak mi to jde naposlouchat správně. Tak jsme udělaly kroužek, kroužek logopedické prevence a opravdu na rozvoj mluvidel, na cvičení, protože když nemáš vzdělání, tak nemůžeš vyvozovat hlásku. Nicméně mi to šlo. Nakonec jsem zjistila, že za mnou začínají chodit rodiče, místo aby šli na logopedii.

Já:

A měla jsi i těžší případy?

A:

Čím dál tím těžší. Ale zase s nimi byla dobrá domluva. Když jsem viděla, že je to opravdu těžký a udělali jsme všechny vyšetření (sluchový, psychologický, všechno), tak většinou se mi je podařilo dostat na Veslařskou.

Já:

Hm. Jako díky těm kontaktům a tak.

A:

Jo. Takže tohleto se strašně dařilo, jenomže jak jsem, já jsem to vždycky dělala tak, že každý dítě mělo velkej sešit a tam jsem mu z každé té hodiny psala, co má do příště procvičovat a tam se mi strašně osvědčilo, protože logopedie je podle mě špatně vedená tím, že děti chodí na logopedie jednou za měsíc, nebo jednou za šest týdnů.

Já:

To je hodně dlouhý interval.

A:

Že to nikoho nebaví procvičovat a že je potřeba to procvičovat různými způsoby a nejen pořád stejnou hrou, jo?

Já:

Hm. (přítakání)

A:

Takže já jsem vždycky přišla domů, měla jsem to každý týden, přinesla jsem si jako ve škole štos sešitů a teď jsem každého podle té jeho hlásky a podle toho, co jsme potřebovali ...

Já:

Hledala nějakou hru, nebo cvičení?

A:

Jó, hledala mu jeho obrázky na vybarvování, jeho grafomotorický cvičení, protože tam je potřeba zapojovat obě ty hemisféry, jo, takže s nějakou říkankou, aby se ta jemná motorika rozvíjela. No, a těch lidí začalo chodit čím dál tím víc. No, ale tak dobrý, protože dcery mezitím vyrostly, takže jsem měla docela dost času, jenže chyběly pomůcky, jo, takže potom nastalo to, že přihlásíme se do projektu a pak už to začalo, já jak jsem se začala i v těch papírech orientovat a udělaly jsme s paní ředitelkou projekt jako té logopedické prevence, pak jsme dostaly padesát tisíc na ty pomůcky. Ted' za všechno neseš zodpovědnost, jo, musíš to mít úplně promyšlený, co se za ty peníze koupí, aby to mělo smysl úplně pro všechny. Dát si závazek, že pošleš další učitelku, protože jedna to dělat nemůže, tak aby byla další preventistka, jo. No, a začaly mě ubývat síly. Do toho jsem měla problémy s rodičema, protože jsou staří, nemocní, tak se mi stalo, že byly oba v nemocnici, takže jsem ze školky běžela rovnou do nemocnice a potom vlastně už ten poslední rok, co jsem byla ve školce – a byla jsem tam osm let, tak to bylo 2016, nebo 2015 – už jsem si přes prázdniny neodpočinula.

Já:

Už to bylo krátký?

A:

Už jsem tušila, že je něco špatně, že ty prázdniny proběhly ... Já už jsem měla zase v srpnu otce v nemocnici, celý srpen a vypadalo to moc špatně, že to ani nepřežije, takže místo toho, aby člověk odpočíval, tak měl zase další starosti. A když jsem nastoupila v září do školky, tak jsem věděla, že je něco špatně a 14. září jsem dávala výpověď. Ještě se mi totiž stalo to, že jsem nezvládla komunikaci s jedněma rodičema. A i když mě všichni přesvědčovali, že jsem všechno zvládla a že nic není moje chyba a z mé strany špatně, tak už v mé hlavě to bylo špatně.

Já:

Člověk cejtil

A:

A už to bylo. Ten hluk a já, jak to mám v místě bydliště, protože já na školku vidím z okna...

Já:

Tak člověk potkává ty rodiče, děcka pořád. Nemá soukromí.

A:

Tak. Už nemůžeš jít s kamarádama ani na pivo, pořád Tě tam někdo sleduje ...

Já:

To znám, protože jsem pracovala taky v místě bydliště a to člověk potkává ty lidi, i když jde vysypat odpadky a v lese. Choděj' za ním i domů.

A:

Přesně. A protože my bydlíme v těch obrovských panelácích, co tam jsou, tak mě matka přišla omluvit dítě domů, jo, aniž by respektovala nějaký soukromí a v neděli nemůžeš jít na procházku, protože oni Tě zastavují a chtějí s Tebou řešit logopedii. Proč proboha? A tehdy ještě, jak se to vyvrtilo s tím malým, ještě paní ředitelka přišla a říkala, můžeme získat nějaký finanční obnos, vypracuj, prosím Tě, začni vypracovávat projekt. A já jsem říkala: A dost, je nás tady sedm a já mám vypracovávat projekt? A proč já? A už jsem věděla, že konec.

Já:

A jak jsi se cítila po fyzický stránce?

A:

Já totiž pár let před tím jsem začala mít příšerný fyzický a psychický problémy, ale to s tím nesouviselo, jo. Mě začal hrozně bolet žaludek a už jsem nemohla nic jíst, už jsem zůstala na kaších. Tak jsem říkala: Ježíš, mankote, to je divný. Tak doktor mě poslal na vyšetření, na hadičky a tam mi řekli, že mám všechno úplně v pořádku, ale mezitím, jak mi dělal preventivku, tak mi zjistili, že mám úplně strašně špatný hodnoty štítné žlázy, jo. A tam jsem udělala velikou chybu, protože když jsem byla nemocná s tou štítnou žlázou, tak to bylo fakt hrozně nepříjemný a tohle se syndromem vyhoření nesouvisí, tak já mám tu hyper, jo, jestli jsi to někdy slyšela?

Já:

Zvýšenou funkci?

A:

Jo. Tak moje vlastní tělo mě hormonama otravovalo.

Já:

Jo, to má mamka.

A:

Má hyper- , nebo hypo?

Já:

Já si myslím, že hyper, ale jakoby že její vlastní tělo bojuje proti sobě a má teďka trochu problémy s kloubama. Bere na to léky teda.

A:

No, a to bylo tak strašně špatný období, že já jsem byla tak strašně unavená, že jsem přišla ze školky a nemohla jsem dojít ani na nákup. Musela jsem si jít prvně lehnout. A spala jsem a pak už mi bylo tak špatně, že já ačkoliv neusnu, když hraje televize, tak mi to bylo úplně jedno, už jsem byla tak strašlivě unavená, ale tak hrozně, že se mi ani dýchat nechtělo. Tak jsem si říkala, jestli to takhle půjde dál, tak jak nám tam jezdí ten vlak, no tak si tam asi zajdu, no. Fakt člověku bylo tak strašně špatně fyzicky, i psychicky, protože neví, co se s ním děje, jo. No a pak, jak mě poslali do nemocnice s těma výsledkama, mně nasadili léky, já jsem tehdy udělala chybu. Já jsem si měla vzít neschopenku.

Já:

To právě člověk ve školce spoustu věcí přechází.

A:

Přesně tak. A jak my pořád bereme ty ohledy. Já jsem si měla vzít neschopenku a měla jsem to pořádně zaléčit a vlastnímu tělu si neubližovat, jo. Protože nic v životě prostě ... Proč je vlastně pro nás ta práce tak hrozně důležitá? Proč nemyslíme taky na sebe? To je přesně ta chyba. Pořád jseš pro někoho, pro rodiče, pro děti, pořád jedeš na několika oknech otevřených.

Já:

Člověk pak nemá co dát.

A:

A najednou už to prostě nejde. No nic. A tak oni mi teda nasadili tu léčbu, brala jsem 4 tablety denně, ale po dvou měsících jsem cítila, že to tělo začíná pookřávat a jak je mu dobře, jo. A tu

neschopenku jsem si měla vzít i proto, že oni mi na rok zakázali jakýkoliv tělesný aktivitu. Nesměla jsem ani plavat, ani jezdit na kole, vůbec nic, fakt šetřit tu energii.

Já:

No, ale ve škole se člověk taky docela hejbe, zvedá ty děcka.

A:

No, to je právě ta chyba. To jsem právě měla udělat. Možná by to pak netrvalo ani tak dlouho. No, nicméně jsem to teda zvládla, vydržela jsem to ten rok bez toho cvičení, já jsem teda ani nemohla, protože my jsme šli třeba na vycházku s manželem, já jsem ušla dva kilometry a už jsem dál nemohla. Takže jsme museli takhle postupně zvyšovat ty dávky, jak si to tělo řeklo. Ale, mně se podařilo se z toho dostat, byla jsem potom bez léků, úplně, se to tak vyrovnalo, super. A zároveň, když jsem v té školce skončila, tak další věc byla menopauza. Šíleně rozházený hormony. Někdo má návaly, někdo to prožívá, jak chce a já jsem měla úplně šílený záchvaty vzteku. Všichni mi lezly na nervy, na děcka jsem zvyšovala hlas. No, prostě vůbec to nebylo ono.

Já:

A nepomohly třeba nějaký doplňky stravy? Ne? Já s tím teda nemám zkušenosti, ale vím, že lidi berou různé preparáty, ale nevím, jak moc to člověku pomůže.

A:

Já si myslím, že tady Ti nejvíc pomůže, když se začneš věnovat sama sobě. No, a já jsem vlastně toho 14. září dala tu výpověď. Poté jsem tam musela ještě do konce toho října vydržet, ředitelka byla tak vstřícná, že mi to dala na dohodu na co nejkratší dobu. Já jsem jí říkala, že jestli mi to nedá, že jdu rovnou do Černovic. Že je mi fakt úplně hrozně zle. Tak ona mi to dala a já jsem vlastně od listopadu zůstala doma s tím, že už žádnou školku, žádný děti, žádný hluk, že už to v životě nechci ani vidět, že těch děcek mám plný zuby a hlavně těch rodičů

Já:

A jak to bral třeba manžel, nebo příbuzní? Nacházela jsi někde podporu? Nebo jestli si člověk přenáší ty problémy domů, protože já vím, že jsem pak byla občas nepříjemná i na přítele.

A:

Jseš nepříjemná na všechny, ale nemůžeš za to. Ale hlavně moje rodina ví, že když jde do tuhýho, tak mě nechají samotnou, v klidu. A dokonce to na mně už fyzicky poznají, jo. Třeba dcera mi řekne, mami, ty jsi hodně unavená, že? A já jí třeba potvrdím, že jo. Nebo manžel to

už taky pozná, že už nemůžu někde, třeba v terénu, když jedeme na kole, tak už mu řeknu, že už dál nemůžu, že mám tak sílu na to, abych to otočila a dojela zpátky. No, a já jsem teda zůstala doma a manžel mi říkal, musíš si ..., tak od ledna si najdeš novou práci, protože A to byl strašnej stres, protože já jsem věděla, že od ledna si novou práci nenajdu. A v tom listopadu, od toho prvního jsem se šla přihlásit na pracovní úřad, úplně samovolně, jako kdybys mě viděla, tak bys řekla, že je to blázen největšího kalibru. Mně tekly slzy jak želvě. Říkala jsem té paní, že jako už to tam nezvládám a ona na mně s úsměvem, no to já znám. Moje švagrová je taky učitelka ve školce. Já se tomu teď směju, ale tenkrát mi do smíchu vůbec nebylo. Mně fakt samovolně každou chvilku tekly slzy. Úplně jsem z toho vyřízená. Ted' pořád ten stres v sobě, že manžel chce, abych si od ledna našla tu práci, jo. No, a já jsem říkala té paní na tom pracovním úřadě, že já si tu práci hned hledat nemůžu, že na to nemám, ale oni tam na mně byli tak úžasně hodní a vstřícní, jo.

Já:

V podstatě Tě nechávali být.

A:

Oni mě úplně nechali.

Já:

Nenutili Tě chodit někam s těma doporučkama?

A:

Ne, vůbec. Domluvila jsem se s nima, že podstoupím nějaký psychologický testy, to jako musíš s nima spolupracovat.

Já:

Aby oni měli nějaký důkaz.

A:

Takže jsem s nima spolupracovala a teď nastal ten leden a já jsem přemýšlela, co bych tak mohla dělat. ... A ještě Ti řeknu, jak jsem v tom listopadu zůstala doma, tak já jsem celý hodiny

Já:

Spala?

A:

Ne, já jsem jenom pořád vyráběla z papíru vánoční ozdoby, ale takovou tou technikou, quillingem, jak stáčíš ty proužky. Dala jsem si notebook se sluchátkama a fakt jsem nadělala strašnou spoustu hvězd, různých.

Já:

Hm. Ono to uklidňuje, když člověk zaměstnává ruce.

A:

A teď holky mě pozvaly na vánoční večírek do školky, jo. Já jsem si říkala, ježíšmarjá. Teď jsem měla tlak snad asi 200. Fakt mi bylo hrozně zle. Furt jsem si říkala, oni za to nemůžou, jak je mně. Ale zase je to od nich hezký, že si vzpomenou. No, šla jsem tam, ale fyzicky mi bylo bídne velmi. Navíc, já jak tam bydlím, tak kdykoliv jsem šla z nákupu, tak se tam člověk podíval přes ten plot. No, a nastal ten leden a já jsem šla na pracovní úřad s tím, že jako tu práci ne, ale že jsem přemýšlela, fakt jsem byla rozhodnutá, že bych se šla vyučit nějakou knihvazačkou, nebo něčím takovým manuálním, kde by bylo ticho, klid, nikdo neřval a nic po mně nechtěl. No, a našla jsem si psycholožku, sama. No, a ono to pak fungovalo tak, že když jsem měla tu psycholožku, tak když jsem přišla kdykoliv na to sezení na pracovní úřad, tak jsem jim jenom ukázala doklad, že stále chodím na terapii a oni mě nechali. Úplně mě nechali v klidu. Vůbec do ničeho mě netlačili, nic mi nenabízeli. Vždycky si zapsali, pokračuje v terapii ... a teď do toho přišly komplikace s rodičema, protože ti, jak zjistili, že jsem zůstala doma, tak zatoužili po tom, abych se o ně starala. A já jsem se jim snažila vysvětlit, že se o ně nemůžu starat, že se teď musím starat sama o sebe. Ale to prostě nefungovalo. Nastala taková špatná komunikace, že jsem tam přestala chodit. Úplně jsem je odstříhla s tím, ať mi ani nevolají, ani za mnou nechodí, že až já budu chtít, tak jim prostě zavolám sama. No, a tak jsme takhle řešily s tou psycholožkou a první, co bylo, když jsem tam přišla a řekla, co dělám od toho listopadu, tak se začala smát a ..., což je fajn, když se Ti psycholog směje a říká: A co děláte celý ty dny. Tak jsem jí říkala, co dělám a ona mi řekla: Vy jste sama sobě psycholog! A pak už Ti to začne, pak už to začalo jít tak jako samo a vysvětlím Ti to jak. Já jsem člověk, kterej hodně jako dá na léčbu bylinama a opravdu na to, aby dělal věci, jak on to cítí. Což jsem si do té doby neuvědomila. No, a jak jsem začala chodit k té psycholožce, tak před tím se mi dostala do ruky knížka „Emoční jóga“ a já jsem si doma vždycky, vytvořila jsem si doma takovej rituál, že jsem si nachystala snídani, nechala jsem jí stát na lince a šla jsem si udělat prvně dechový cvičení a teď jsem zkoušela. Jak jsem začala zvládat ty dechový cvičení a šlo mi to, jo, tak jsem si začala pomalu cvičit podle té knížky.

Já:

Hmm. (přítakání)

A:

A ta emoční jóga spočívá v tom, že sice provádíš ten cvik, ale soustředíš se na dech. A bylo to strašně osvobozující. Bylo to takový strašně zklidňující a protože to bylo v tom lednu a venku třeba sněžilo, tak já jsem si třeba do aromalampy nadrtila poupata růží a v tom jsem si cvičila, jo. No, a zároveň si moje tělo řeklo o bazalku tulsí, takže já jsem vypila strašně moc čaje s tou bazalkou. Teď už ho nepiju, moje tělo to nechce. Už ho nemůže pít, jo. A hrozně moc jsem vypila toho čaje z růžových poupat, protože mě strašně zklidňují a harmonizují. Takže ačkoliv mě paní doktorka na ženském napsala Lexaurin, tak zůstal neotevřen navěky. Nikdy jsem ho nepoužila. A teď jsem začala docházet k té psychologce a začaly jsme si povídat: jak člověk pracuje, jak to měl v tom dětství a co s těma rodičema ... no, můžu Ti říct, že asi 5 sezení jsem tam probřečela jako želva než jsem ze sebe všechny ty balvany shodila. A strašně mi to pomáhalo, úplně úžasně, protože ona se mě ptala třeba: a Vy nemáte nějakou kamarádku, které byste se svěřila? A já říkám: i když máte sebelepší kamarádku, stejně jí nemůže říct úplně všechno. I když máte sebelepší kamarádku a zná Vaší rodinu a Vaše manželství, nemůžete jí říct úplně všechno. Z mého pohledu to musí být nezávislej člověk s určitým nadhledem. Prostě mě to takhle nefunguje, že bych nějaké kamarádce vykládala o svých hluboce osobních problémech.

Já:

Já třeba říkám všechno, ale je pravda, že ten kamarád, kamarádka Vám poradí na základě svých vlastních zkušeností, hodnot a není to až tak úplně nestranný jako ten odborník.

A:

Hlavně otázka je, jestli člověk o tu radu stojí, nebo se potřebuje svěřit a v tom povídání tomu psychologovi si tu odpověď nenajde sám. Takhle nám to fungovalo s tou psychologkou. No, a chodila jsem tam dlouho, skoro rok. Ale já už jsem si tam pak chodila povídat schválně, jakože mě to s ní bavilo. [smích] Já už jsem se tam pak těšila, ne jako k psychologovi, ale ...

Já:

Jako k poloviční kamarádce, jako že jde člověk za někým, kdo mu rozumí a kdo se na něj naladí.

A:

Ona totiž naše první sezení zahájila tím, že mi prozradila, že má sama vystudovanou střední pedagogickou školu a osm let pracovala ve školce. A po osmi letech si řekla: A dost, tohle jako stačí! Takže svým způsobem věděla, o čem mluvím. No, a jak jsme si povídaly a jak jsme

rozebrání do úplně poslední kostičky, tak mi doporučila ještě jednu knihu, která se jmenuje „Všímavost“, ale já si nepamatuju toho anglickýho autora, nějakýho psychologa a k tomu bylo meditační cédéčko, jo.

Já:

Hmm.

A:

A já jsem propadla kouzlu meditací. A vůbec jako pozornosti, která tomu člověku uniká. Celý život se něco řeší a pořád mu to uniká. A já jsem tu knížku začala číst a teď jsem si říkala, panebože, vždyť to snad napsal o mně. Vždyť to je, jak kdybych se viděla. Teď tam byly příběhy těch lidí, to není možné, to je jak přes kopírák. Úžasný to bylo, no. Musím říct, že ještě teďka si v tom někdy listuju, že mě to fakt baví si to číst. Néé, že bych to potřebovala, ale že se mi to líbí.

Já:

Tak to sis hodně pomohla tím, že jsi byla otevřená právě takovejmhle metodám a práci na sobě. Protože to se ne každěj, kdo se do takovéhle situace dostane, do toho syndromu vyhoření, tak ne každěj je tomu otevřeněj, nebo schopnej to přijmout. Jóo, jsou třeba lidi, který jsou hodně pragmatický, nebo by to na ně bylo moc ezoterický, nebo by tomu třeba nevěřili, nebo by se bránili.

A:

Hlavně já nechápu, proč oni ty meditace nazývají ezoterikou. Já bych spíš řekla, že je to mentální odpočinek. Normálně jsem to začala, úplně úžasně to fungovalo. Udělala jsem si takovou večerní mantru, že jsem si prostě pochválila, co jsem pro sebe ten den udělala, pak jsem si zacvičila, ale i to, co se mi povedlo, že jsem splnila plán, kterej jsem měla naplánovanej, já nevím, třeba že umyju okna. Takže jsem se vždycky večer pochválila. Pak jsem k tomu přihodila, co jsem si jednou vyslechla v takovým krásným povídání v rádiu, že se člověk musí vědomě naladit na to, aby odpustil lidem, kterým ublížil a poprosil o odpuštění sobě. A tím jsem vždycky usnula. A nepotřebovala jsem prášky na spaní. Nic jsem nepotřebovala. Dokonce jsem po tak strašně dlouhé době spala tak, že jsem neslyšela manžela odejít. To už zase nemám.

[smích]

Já:

Co jsi si z té zkušenosti s vyhořením odnesla?

A:

Byla jsem doma rok a čtvrt a když už byly ty další Vánoce, tak už jsem začala cítit, já sama, že potřebuju jít mezi lidi, že už mě to prostě doma nebaví, že už tam nepotřebuju být. A že je mi vlastně smutno po těch dětech. Ale dospěla jsem k tomu, že jsem si řekla, já ale nechci jít zpátky do školky. Já chci pracovat s dětma, ale chci zkusit něco jinýho. Tak jsem si začala hledat místo, no a teď to bude znít jak reklama. Nastoupila jsem na kliniku LOGO na Vsetínskou. No, bylo to úžasný, protože tam byly děti s vývojovou dysfázií, autistický ... a mně to s těma autistickýma dětma děsně bavilo. Hrozně. Já mám takovej pocit, jako kdybych se na ně dokázala naladit, propojit ty myšlenky. Je hrozně těžký se s nima naučit komunikovat, ale bylo to úplně úžasný. Jenže tam byly strašně nelidský podmínky, protože si tam pracovala s těma dětma 8 h denně a o prázdninách 14 dní dovolené a hotovo. A pořád se jely letní pobyty. Tak jsem si říkala, tak tohle ne.

Já:

To dlouhodobě nejde.

A:

Takže jsem nějakou skupinu dětí, na kterých mi záleželo, extrémně, tak jsem dovedla do škol a pak jsem nastoupila zpátky do školky. Ale to zas bylo tak, že holky mi samy volaly, protože věděly, že už pracuju, z té původní školky, kde už se mezitím vyměnila paní ředitelka, jestli teda se nechci vrátit. A tím se kruh uzavřel.

Já:

Tak to je hezký. To je takovej šťastnej konec. A je v tom cítit podpora těch kolegyně.

A:

Ona teďka ta kolegyně, co jsem s ní na třídě, řekne: když to nepůjde, tak to dělat nebudem'. Prostě zvolníme a hotovo. A člověk si z toho vezme takovýto ponaučení, že musíš dbát na sebe, poslouchat sebe, vnímat vlastní tělo, co Ti říká. Nenechat se pořád tlačit někam, kam nechceš, nestýkat se s lidma, s kterýma nechceš. O to jde.

Já:

A je třeba ještě něco, co bys doporučila mladším kolegyním, aby se do podobné situace vůbec nedostaly?

A:

Pracovat s rozumem, i když máš tu práci sebevíc ráda, tak nemůžeš jet nadoraz. Musí tam být ten rozum a musí tam být ten odpočinek. Ale nejde odpočinek takovej, jakože mám prázdniny a budu vymýšlet program pro děti.

Já:

Jasně. Nějaký koníčky a takovýhle věci.

A:

Přesně. Koníčky a pokud možno úplně odlišný.

Já:

Já jsem si totiž pořád myslela, že když mě ta práce baví, tak mě nabíjí to, že mě to baví a ty děcka, že se smějou a že jsou spokojení a ty rodiče. A nedošlo mi, že bych se měla nabíjet něčím úplně jiným, třeba sportem. Vůbec mi nedošlo, že tu energii, kterou tam nechám, musím někde získat nazpátek.

A:

Musíš se v té práci naučit, si tu energii šetřit, jo. Prostě, i když máš nachystanej ten program a řekneš si: chci dneska udělat tohle, tohle, tohle, ale teď najednou zjistíš, že z nějakého důvodu – klimatické podmínky, nálada ve třídě, prostě cokoliv – tak se tím prostě nestresovat a nechat to plynout. To je asi to největší umění. Prostě, no tak to nesplním, splním to zítra. Vždyť ale o nic nejde.

Já:

Hm.

A:

Protože to je i celé to naše školství – z mého pohledu – špatně nastavené v tom, že předškolní ročník je povinný a musíme do dětí hustit. Ale proč? Vždyť to je jediný období, kdy mají ty děti jakýsi období bez povinností. Proč?

Já:

Je pravda, že teď se výkon chce po dětech v čím dál tím nižším věku a že ty rodiče tahají děcka třeba na několik zápisů.

A:

To je přesně to, že se to chce po těch dospělých. A takhle to přenáší i na ty děti. A to si myslím, že je v dnešní společnosti špatně a že to nedopadne dobře. Protože děti jsou neurotický. Vždyť si promítne vlastní třídu a spočítej na prstech, kolik dětí je klidných, dobře vedených, mají bohatý zážitky, takže se jim doma věnují.

Já:

No, bohužel minimum. Když jsem vstupovala do školství, tak jsem si myslela, že slušný, dobře vychovaný děcka, že jich je většina a dneska vidím, že jsou v menšině.

A:

Ale už jsem se naučila, že to nejsou moje děti. Dobře, já pro Tebe udělám, co je v mých schopnostech, ale né že ...

Já:

Nebudu za Tebe pokládat život.

A:

Přesně.

Já:

A osvojila sis, nebo zavedla jsi si nějaký nový návyky, dovednosti, který jsi předtím neměla?

A:

No, pravidelnost toho cvičení, zavedení těch meditací. Ty používám třeba, když jsem unavená. To mi opravdu pomáhá. Naučila jsem se, že vypnu. Úplně. Naučíš se používat i meditace ve třídě. Třeba jenom tříminutový.

Já:

Jo?

A:

Hm.

Já:

Sama pro sebe, že si uděláš pauzičku uprostřed pracovního dne, když mají děti nějakou spontánní činnost?

A:

Funguje to. Můžeš mít meditaci klidně i ve frontě na maso, nebo když stojíš u pokladny. Ale strašně to záleží, nejen že odbouráš, že nevidíš, neslyšíš, ale se začneš soustředit na svůj dech, na to tělo. A jakmile to prodýcháš, tak je to bomba. (smích)

Já:

Já tam mám na sobě takovej trochu bič, že jak je mně příjemnější pracovat s těma dětma individuálně než rozdávat pokyny pro celou masu, ten kolektiv, tak dokud to aspoň trošku jde a organizačně se to nerozpadá, tak pořád dávám hodně jednotlivěm dětem, a tím si na sebe člověk šije bič, protože je z toho mnohem víc vyčerpanej a víc se vydá než když si to jenom tak ošéfovává skupinově.

A:

A ty jsi ve třídě ...?

Já:

S kolegyní. Mám velmi dobrou kolegyni.

A:

Nemáš tam paní ředitelku? Že bys tam bývala sama?

Já:

Nemám. Musím zaklepat, že mám kolegyni, se kterou jedeme na jedný vlně a která je velmi pozitivní. A to je velká výhra.

A:

Já jsem měla tu obrovskou kliku a letos jsem to s paní ředitelkou řešila. Protože jsem tam byla jenom rok zpátky. Ona jak nastoupila nová paní ředitelka a byla ze základní školy, tak nevěděla nic o těch zdravích a my děláme jednou za tři roky velkou autoevaluaci, jestli jsi o tom někdy slyšela, a musíme to posílat na Státní zdravotní ústav, je s tím hromada papírování, tak ona

Já:

S tím potřebovala pomoci?

A:

Ona si mne tenkrát pozvala na pohovor, ale já jsem jí to všechno otevřeně řekla, i to, co se mi stalo, jak jsem se z toho dostala, proč jsem odešla z kliniky, protože já jsem se tam s paní ředitelkou nepohodla, ale to už je proto, že posloucháš sebe a je Ti úplně jedno, co si kdo myslí.

Já:

Ve finále stejně musí každý za sebe, protože oni to za Tebe nevyřeší, když se člověk do těch problémů dostane.

A:

Takže si mě pozvala na pohovor a byla jsem úplně strašně překvapená, když mi nabídla, že mi dá smlouvu už od srpna s tím, že mě poprosila, protože já jsem to dělala už předtím ty 3 roky, abych jí pomohla s tou velkou evaluací. Že ty papíry nějak zvládneme.

Já:

Pro ni to musela být velká pomoc, protože já vím, naše paní ředitelka je taky původně ze základky a taky říkala, že je to úplně jiná práce, trochu jiný papíry, jiný procesy, jiná věková kategorie dětí, takže než si to člověk trochu osahá, tak je to jiný.

A:

Takže můžu říct, že jsem byla vlastně i ráda, protože co já vím, tak ona se celkem bránila tomu, vzít zase jakoby starší kolegyni, chtěla to omladit.

Já:

To je to samý u nás, no.

A:

My jsme tam plus mínus všechny stejně starý a ještě z jedné školy, až na jednu. (smích) I paní ředitelka studovala stejný pajdák, akorát byla o dva roky níž, ale já si jí nepamatuju. Ale to je jedno. Tak jsem jí teď říkala po tom roce, že jsem byla ráda, že mi tu šanci dala. Že se nenechala ničím, nikým ovlivnit, ale že do toho šla sama. S tím, že já už se po té zkušenosti ani nebojím,

prostě zůstat ve třiapadesáti doma. Co budeš dělat? Jseš doma. ... Ale já věřím, že když člověk chce, tak tu práci najde

Já:

Hm.

A:

A přesvědčila jsem se o tom i s tou klinikou. Oni na mně vždycky na tom pracovním úřadě koukali: A to jste si našla sama? Nó, jako našla.

Já:

Tak tam Ti pomohlo to, že si na tom předchozím místě dělala ty projekty s logopedickou asistencí a tak, ne?

A:

To mě pomohlo, když jsem šla na tu kliniku. Jo, docela. No, a já teda, když si hodně potřebuju odpočinout, tak já jdu do přírody, já potřebuju ven. Opravdu vyčistit hlavu. A přesně vím. Mě to tělo nějak říká samo.

Já:

Takže celkově tu zkušenost se syndrom vyhoření hodnotíš?

A:

Já nevím úplně, jestli to byl syndrom vyhoření. Mě to nikdo úplně nepotvrdil. Neřešila jsem to s žádným lékařem. Já jsem to neřešila ani s praktikem, s nikým. Prostě jsem zůstala doma a jenom s tou psycholožkou jsme na tom pracovaly. Takže já žádný papír k tomu nikde nemám. Nebo žádný antidepressiva. Nemám. Takže ani nevím, jestli jsem ten správný respondent. (smích)

Já:

A máš třeba strach, že by se Ti to mohlo zopakovat?

A:

Určitě.

Já:

Nebo jsi si už jistá, že tohle už ...

A:

Ne, ne, ne. Já si myslím, že tímhle si už nikdy nemůžu být jistá.

Já:

Tak ono se bohužel říká, že když se to člověku zopakuje, tak je to horší.

A:

Já si myslím, že když se dostaneš do určitých vypětí, hodně stresující situace, tak se to může zase zvrtnout. Ale proto já už si to takhle hlídám, abych nebyla přepnutá.

Já:

Děkuju za rozhovor.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Martina Jiráková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Syndrom vyhoření u učitelek mateřské školy
Název v angličtině:	Burnout Syndrome of Nursery Teachers
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zabývá syndromem vyhoření u učitelek mateřských škol. Cílem je prozkoumat zkušenosti učitelek mateřských škol se syndromem vyhoření a jeho překonáním. Teoretická část se zaměřuje na objasnění pojmů učitel, osobnost, syndrom vyhoření, duševní hygiena a prevence syndromu vyhoření. Praktickou část této práce tvoří kvalitativní výzkum. Polostrukturované rozhovory s 2 respondentkami jsou rozebrány pomocí zakotvené teorie. Výsledky výzkumu jsou objasněny v diskuzi.
Klíčová slova:	Učitel, osobnost, syndrom vyhoření, duševní hygiena a prevence syndromu vyhoření
Anotace v angličtině:	This thesis is focused on burnout syndrome of nursery teachers. The goal is to study nursery teachers experiences with burnout syndrome and its overcoming. Theoretical part clarifies concepts such as teacher, personality, burnout syndrome, mental hygiene and burnout syndrome prevention. Practical part of this thesis involves qualitative research. Semi-structured interviews with 2 respondents are analyzed using Grounded Theory. Results of the study are clarified in discussion.

Klíčová slova v angličtině:	Teacher, personality, burnout syndrome, mental hygiene and prevention of burnout syndrome
Přílohy vázané v práci:	Příloha č.1 – Rámcové otázky k rozhovorům Příloha č. 2 – Rozhovory s respondentkami
Rozsah práce:	113 stran
Jazyk práce:	Český jazyk