ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

ZÁTĚŽOVÉ SITUACE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Michaela Zborníková, DiS.
Specializace v pedagogice, obor výchova ke zdraví

Vedoucí práce: Mgr. Václava Klimtová

Plzeň 2018

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 1. června 2018

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Václavě Klimtové, vedoucí práce, za doporučení, vstřícnost a ochotu při řešení úkolů v rámci mé bakalářské práce.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

ÚVOD 2
1 ŠKOLNÍ DRUŽINA 3
2 HISTORIE ŠKOLNÍCH DRUŽIN 5
3 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON PRÁCE VYCHOVATELKY 6
3.1 STYLY VÝCHOVY 7
4 ZÁTĚŽOVÉ SITUACE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ 9
4.1 STRES A STRESORY 10
4.1.1 Syndrom vyhoření 11
4.1.2 Hlavní stresory v práci 11
4.1.3 Faktory stresu v práci vychovatelek ve školní družině a prevence stresu 12
4.2 DALŠÍ MOŽNÉ DŮVODY VZNIKU ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ 13
4.3 ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST 13
5 ČASTÉ VÝCHOVNÉ PROBLÉMY DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ 16
6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ 19
6.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE 19
6.2 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ 20
6.3 VÝZKUMNÉ METODY 20
6.4 VYHODNOCENÍ 21
6.5 SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 31
6.6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI 32
ZÁVĚR 33
RESUMÉ 34
SEZNAM LITERATURY 35
SEZNAM GRAFŮ 37
PŘÍLOHY I

ÚVOD

Ve své bakalářské práci se zabývám tématem „Zátěžové situace ve školní družině.“ Jelikož pracuji jako vychovatelka v družině, je pro mě tato problematika velmi aktuální.
Vychovatelky ve školní družině mají denně několik náročných úkolů, se kterými se musejí vypořádat.

V této práci bych se tedy ráda zaměřila na situace, které jsou vychovatelkami vnímány právě jako zátěžové.

Vychovatelka vykonává výchovně vzdělávací činnost, podněcuje děti k aktivitám, rozvijí vlastnosti, postoje a hodnoty dětí. Musí ovládat metodické a diagnostické techniky. Mimo jiné se také potýká s organizačními, administrativními a koordinačními úkoly.

Po skončení výuky, přicházejí děti do školní družiny. Zde jsou pod odborným dozorem a mohou se věnovat volnočasovým aktivitám. Stává se, že jsou žáci po náročném vyučování vyčerpáni a nemají již zájem o společné zájmové činnosti. Je tedy nutné chápat individuální potřeby každého žáka.

Vychovatelka nabízí dětem relaxační činnosti a činnosti pro zklidnění. V neposlední řadě usiluje o navození pozitivního prostředí pro rozvoj dětí. Vychovatelka by měla být dětem oporou v situacích, kdy zažívají nezdar.

Zátěžové situace nastávají pro vychovatelku především tehdy, když dojde k neshodám s rodiči, dětmi nebo vedením školy. Neméně podstatnými stresory, které na vychovatelky působí, mohou být například nízké finanční ohodnocení nebo špatné pracovní klima.

Cílem práce je charakterizovat problematiku tématu a vytvořit výzkum, díky kterému budu moci vyvodit závěr a doporučení pro praxi.

1 ŠKOLNÍ DRUŽINA

Školní družinu je možné charakterizovat jako školské zařízení výchovy mimo vyučování a je určeno pro žáky prvního stupně základních škol. Družiny představují součást těchto škol, případně existují jako samostatná zařízení, jež mohou sloužit pro více škol. Maximální kapacita jedné školní družiny je 30 žáků. (Pávkova, 2002)

Některé školní družiny jsou v provozu i o prázdninách. Rodiče především po družině požadují, aby se jejich děti nacházely pod zodpovědným dozorem v čase, když jsou v zaměstnání. To ale rozhodně neznamená, že by měla být školní družina vnímána jako sociální služba. Čas strávený v tomto zařízení by měl být smysluplným způsobem naplněn, a to v souladu s pravidly výchovy ve volném čase. Významnou úlohu má i výchova k volnému času, kterou se rozumí dostatečná nabídka informací o zájmových aktivitách a formování správných návyků s ohledem na trávení volného času. (Pávková, 1999)

Hlavní okruhy činností ve školní družině

V každé školní družině by měly být žákům nabízeny čtyři hlavní okruhy činnosti, a to odpočinkové, rekreační, zájmové a příprava na vyučování. Tyto okruhy by měly být co nejlépe vzájemně kombinovány, a to po důkladné rozvaze vychovatelky.

Odpočinkové činnosti

Odpočinkové činnosti si kladou za cíl odstranit únavu. Významné je jejich začlenění do odpočinkových činností do denního režimu školní družiny, jejich organizace i náplň splňuje psychohygienické poslání. K zařazování těchto činností běžně dochází po návratu z oběda ve školní jídelně. Typickým příkladem je četba textu, kdy děti 15-20 minut v pohodlné poloze poslouchají. (Hájek, 2003)

Rekreační činnosti

Další typ představují rekreační činnosti, jež mají za cíl regeneraci sil. Navrch při nich má aktivní odpočinek s různými obtížnějšími pohybovými, sportovními, turistickými nebo manuálními prvky. Dítě, jež 4-5 hodin denně stráví ve škole hlavně vsedě, potřebuje změnu. Doporučují se různé míčové hry, honičky apod., které jsou ideálně realizovány na čerstvém vzduchu. (Hájek, 2003)

Zájmové činnosti

Zájmové činnosti mají za cíl rozvoj osobnosti dítěte. *„Dovolují dětem nejen seberealizaci (kompenzaci případných školních neúspěchů), ale i další poznávání a rozvoj pohybových dovedností.“* (Hájek, 2003, s. 17)

Při zájmových činnostech by mělo docházet k jejich pravidelnému střídání od výtvarných přes sportovní a literárně-dramatické až k hudebním nebo přírodovědným. Nutnou premisou k tomu, aby měly děti o daný program zájem, je efektivní motivace. (Hájek, 2003)

Motivace má bezprostřední souvislost s uměním zaujmout, což v dnešní době není nic jednoduchého. Děti by totiž měly být namotivovány pro určitou činnost, aby ji s dojmem svobodného rozhodnutí a s chutí chtěly vychovávat. Tady je problém, jenž souvisí s tím, jaká je nejčastější náplň volného času dětí v současnosti. Nejoblíbenější způsob trávení volného času pro ně představuje hraní počítačových her, sledování televize, surfování po internetu a pouliční bitky i bezcílné toulání se po venku. Děti jsou přitom samy přesvědčeny, že tato činnost je pro ně nejlepší možná, a proto jsou a priori rozhodnuty odmítat kteroukoli jinou činnost. (Hájek, 2003)

Příprava na vyučování

Konečně příprava na vyučování sestává z okruhu činností, jež mají souvislost s plněním školních povinností. Není ale nijak legislativně zakotvena. Jako vhodné se jeví začlenění učiva do programu činností ve školní družině formou didaktických her nebo praktických činností. Dnes je k dispozici i široká nabídka časopisů a knih, které jsou určeny k procvičování znalostí v podobě hádanek, doplňovaček či rébusů. (Hájek, 2003)

2 HISTORIE ŠKOLNÍCH DRUŽIN

Zájem o výchovu dětí ve volném čase začal být projevován již v 17. století. V těchto časech tato výchova probíhala uvnitř institucí a byla odvislá od sociálního postavení rodiny. Když byli rodiče bohatší, mohli mít pro své dítě soukromého učitele či vychovatele. Výchova u chlapců a dívek se lišila. Řada učitelů se výchově mimo vyučování věnovala dobrovolně. Tato výchova nebyla žádným způsobem právně upravena. (Pávková, 2002)

Proměna školních družin do dnešní podoby

Zásadní zlom v daném ohledu nastal až na sklonku 19. století. V tomto čase se začaly objevovat první pokusy o založení výchovných institucí pro děti v obcích. Tyto instituce se orientovaly převážně na chudé děti, o které se rodiče kvůli práci či nemoci nestarali. První vznikl roku 1885 útulek na Vyšehradě. Jeho činnost sestávala nejen z plnění školních povinností, ale byly tu zastoupeny i rekreační, výtvarné, hudební, literární, přírodovědné, vlastivědné a pracovní činnosti. Především pracovním činnostem byla věnována pozornost, když se děti měly učit rozličným povoláním a zručnosti. Na důležitosti získala i odpovídající kvalifikace vychovatelek. Tak došlo k položení základů pozdějších školních družin. Termín družina se začal používat od roku 1931 místo názvu útulek. Důraz byl kladen i na kooperaci družin se školou, protože cílem družin mělo být doplnění látky probírané ve škole. V těchto časech byl ještě počet družin velmi nízký. (Pávková, 2002)

Ke změně došlo roku 1945, kdy byl kladen značný důraz na výchovu dětí v průběhu jejich volného času. Ostatně od roku 1948 se družiny staly součástí škol a byl v nich věnován značný čas přípravě na vyučování. Do popředí se dostala jejich výchovná funkce a volnočasový charakter činností. Z toho plyne, že se družina neměla stát pouhým pokračováním školní výuky. V roce 1960 pak Školský zákon určil školní družiny jako instituce pro výchovu mimo vyučování pro děti mladšího školního věku, čímž se myslí děti prvního stupně na základní škole. Děti staršího školního věku (druhého stupně) mohly navštěvovat školní kluby. Školní družiny i školní kluby představovaly součásti škol. Oddělení konkrétních družin měla být obsazena maximálně 30 dětmi. Vznikaly družinové třídy a hlavní náplní byly rekreační a naukové činnosti, dostatečný pohyb venku a příležitosti pro uplatnění dětské spontánnosti. Školský zákon 1978 přišel i s možností zakládat školní družiny jako mimoškolní zařízení. (Pávková, 2002)

3 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON PRÁCE VYCHOVATELKY

Pro efektivní výkon práce vychovatelky musí dotyčná splňovat některé nezbytné předpoklady. Hájek (2003) hovořil o vzdělanostních předpokladech. Vychovatelka by měla disponovat všeobecným přehledem na středoškolské úrovni. Současně musí mít hluboké vědomosti o věkových specifičnostech dětí především mladšího školního věku, měla by se orientovat v sociální psychologii a být schopna přenést teoretické poznatky do praxe. Pedagogické metody, postupy i pravidla je schopna uvést do každodenní výchovné práce.

Další předpoklad představují dovednosti v rozličných zájmových oblastech i schopnost děti v daných oblastech vést a podněcovat. Je přirozené, že každá vychovatelka je v některé oblasti zájmové aktivity schopnější než v jiné, to ale neznamená, že by měl být program jednotvárný a daná činnost by měla převažovat nad jinými. Mimo schopností v oblasti zájmových činností je nutné ovládat také komunikační dovednosti, a to nejen při práci s dětmi, ale rovněž při styku s rodiči. Zde se zdůrazňuje, že vychovatelka by neměla první kontakt s rodiči absolvovat až v okamžiku nějakého problému, ale měla by jej navázat již v běžných situacích, třeba při předávání dítěte. Pokud se jí podaří navázat dobrý vztah, je to dobrý předpoklad k tomu, aby se případné problémy řešily snadněji. (Hájek, 2003)

Konečně je nutné zmínit osobnostní dispozice, když kladný vztah k dětem je nezbytností. Když si je dítě vědomo toho, že je přijímáno, jaké je, se všemi nedostatky, nesympatickými vlastnostmi i problémy, může se cítit v družině v bezpečí. (Hájek, 2003)

Vychovatelky je možné zařadit mezi pedagogické pracovníky. Jůva (1997) je toho názoru, že se v pedagogickém procesu odráží celá řada rysů pedagogovy osobnosti, jež pozitivně ovlivňují průběh a výsledky daného procesu. Zmínil mimo jiné tvořivost, zásadový morální postoj, pedagogický optimismus i takt, pedagogické zaujetí. Vychovatelka ve školní družině má za úkol garantovat výchovně-vzdělávací práci, dbát na pravidla psychohygieny pro denní režim, starat se o jejich bezpečnost při rozličných činnostech, vhodným způsobem prokládat činnosti, snažit se o vyvolání radostné atmosféry, upevňovat u dětí hygienické návyky aj. Zájmové vzdělávání by mělo být pro děti zábavou a současně místem, kde se naučí novým věcem. Protože je vychovatelka ve školní družině pedagogickou pracovnicí, tak se její práce rozděluje na přímou výchovnou práci s dětmi a na nepřímou práci. Přímá výchovná práce zahrnuje výchovnou práci s dětmi každý den od doby, kdy děti přijdou do školní družiny až po jejich odchod. Pod označením nepřímá práce se skrývá příprava na výchovnou činnost, zhotovení plánů výchovné činnosti, kontakt s rodiči, účastnění se pedagogických porad.

Podle Fontany (2003) by vychovatelka měla být pro děti příkladem nejen ve školní družině, ale také mimo ni. Nezbývá než souhlasit s jeho tezí, že v podstatě nemá cenu před dětmi zdůrazňovat nutnost tolerance a soucitu, když se učitel sám chová netolerantně a necitelně. Děti totiž budou v takových případech jednat podobným způsobem jako jejich vychovatelé. Vztah mezi vychovatelkou a dítětem by měl respektovat určité hranice. Dítě mladšího školního věku se běžně identifikuje s chováním i postoji jednotlivce, k němuž citově přilne. Pro dítě je přitom identifikace zcela zásadní. Podobně významná je rovněž nápodoba jistého způsobu chování. Jinak řečeno, „přejímáním" se rozumí takové chování jiného člověka, jehož prostřednictvím dosahuje podobných nebo shodných cílů. Zřejmě nejčastěji se uskutečňuje výchova za pomoci vysvětlování. Dítě je poučeno, jakým způsobem se má chovat a proč konkrétní věci může nebo nemůže dělat. Skutečnost, že je chování dítěte odvislé od osobnosti vychovatele i dítěte, je jednoznačná. Dalším měřítkem pro chování dítěte je styl výchovy dítěte – jakým způsobem se přistupuje k dětem a jak jsou vedeny. (Řezáč, 1998)

3.1 STYLY VÝCHOVY

Je samozřejmé, že každá vychovatelka disponuje jistým stylem výchovy. R. a M. Tauschovi přiblížili ty nejčastější.

Na prvním místě je možné jmenovat autokratický styl výchovy, jenž je charakteristický celou řadou příkazů a zákazů. Vychovatel se chápe jako autorita a nijak zvlášť se neohlíží na potřeby a přání dětí. Z toho vyplývá, že děti dostanou jen minimum příležitostí k tomu, aby se samostatně projevily a mohly jednat. Vychovatelky dávají svoji převahu nad dětmi jednoznačně najevo. Takové děti ale postrádají vedení k samostatnosti, samostatnému jednání a myšlení. To je zapříčiněno tím, že vychovatelka jim pokaždé vše nadiktuje tak, jak by to podle ní mělo správně být bez toho, aby připouštěla nějakou diskusi. (Čáp, 1996)

Další styl výchovy je liberální. Zde jsou naopak ze strany vychovatelky kladeny na dítě nízké nároky. To má však negativní důsledky, když si děti často dělají v podstatě, co chtějí, aniž by dbaly příkazů vychovatelky, která pro ně nepředstavuje autoritu. V daném případě není nikdo schopen vést děti správným směrem, což má zase za důsledek jejich nedostatečnou samostatnost a zaostává i rozvoj jiných vlastností. (Čáp, 1996)

Konečně jako nejideálnější se v současnosti jeví styl sociálně-integrační čili demokratický. Zde jedná vychovatelka s dětmi jako se svými partnery, nijak se nad ně nepovyšuje a pokouší se jim porozumět a pomoci. Důležité je, že na ně působí hlavně svým příkladem, což jí umožňuje, že nemusí používat tolik příkazů a zákazů. Děti se navíc samy učí přemýšlet a

rozhodovat o dané situaci. Když dítě něco špatného spáchá, tak vychovatelka nekritizuje jeho osobu, ale skutek, který vykonalo, což je s ohledem na psychologický rozvoj podstatné. (Čáp, 1996)

4 ZÁTĚŽOVÉ SITUACE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

Hadj-moussová uvádí, že zátěžové situace, s nimiž se nejčastěji setkávají vychovatelky v družině, pramení ze tří důvodů, a to individuálních, společenských a institucionálních. K individuálním cílům lze počítat nerealisticky zvolené vysoké cíle nebo nadměrný altruismus, jenž má svůj důsledek v naprostém vyčerpání člověka. Příkladem společenských příčin jsou různé střety, k nimž dochází nejen mezi dětmi a vychovatelkami, ale rovněž jejich rodiči. Většinu zátěžových situací je ale nutné hledat v institucionálních příčinách. Ty pramení z nároků a povahy samotné profese vychovatele, jež klade značné nároky na pozornost a schopnost rychle jednat a reagovat. Dalším faktorem, který může zapříčinit značnou zátěž, je stres a hluk, který ve škole panuje. (Hadj-moussová, 2006)

Jako synonymum slovního spojení zátěžová situace bývá občas užíván pojem náročná životní situace. Podobná situace je z pohledu konkrétní osoby chápána jako problémová a krizová. Je zřejmé, že takové situace, které si od vychovatelky žádají jisté požadavky k překonání, jsou na vině vzniku stresu i emocionální nepohody. Ke stresovým životním situacím se počítají ty, které si žádají proměnu aktuálního životního stylu, jako příklad mohou posloužit změny návyků, různé události v práci apod. (Urbanovská, 2010)

Mezi pojmy zátěž a stres zpravidla odborná literatura rozlišuje. Zátěž není při srovnání se stresem chápána pro danou osobu jako škodlivá či dezintegrující. Stresová situace je naopak definována jako zátěž, která již je přes míru a jedinec ji není schopen zvládnout. Míra odolnosti každé osoby s ohledem na zátěž je přitom rozdílná. To je příčinou toho, že jedna a ta samá situace může být pro jednu osobu zátěžová, ale pro druhou už stresová. (Urbanovská, 2010)

Člověk se vždy nějakým způsobem snaží vyrovnat s nároky, které vůči němu má jeho okolí. Zároveň má jisté nároky na své prostředí. Když se tyto póly nacházejí ve vzájemné dynamické rovnováze, je možné říci, že jedinec disponuje dostatečnými předpoklady, aby vyhověl požadavkům konkrétní situace. V takovém případě se hovoří o optimální zátěži. Podle poznatků odborné literatury se dokonce jedná o nutnou premisu pro celkový zdravý vývoj a rozvoj jedince. Nepřiměřená zátěž je chápána jako riziková, k jejím nežádoucím důsledkům patří stres. (Havlínová, 1998)

4.1 STRES A STRESORY

„V psychologii se termínem stres nazývá nadměrná zátěž neúnikového typu, jež ústí ve stálou stresovou situaci, přičemž mezi důsledky se řadí tkáňové poškození, vysoká aktivace adrenokortikálních funkcí a psychosomatické poruchy. To je rozdíl oproti neurotické reakci, kdy může být somatické poškození nebo porucha řešeno únikovým mechanismem.“ (Hartl, 2000, s. 568)

Stres má projevy psychické i fyzické. K psychickým příznakům se řadí potíže s rozhodováním, prudké a významné změny nálad na hranicích pozitivního i negativního spektra, ale i výbuchy vzteku, popudlivost, neschopnost se soustředit, zapomnětlivost, nulová empatie. Někdy dokonce přichází i myšlenky o smrti a sebevraždě. Fyzickými příznaky stresu jsou absence energie, slabost, závratě, únava, potíže s dýcháním a krevním tlakem, vyšší citlivost na bolest, ale i časté nemoci a úrazy, sucho v ústech, pocení, problémy se spánkem, svalový třes, bolesti hlavy, nechutenství či přejídání, vyrážky a nepříjemné pocity v hrdle. (Hartl, 2000)

Stres se obyčejně dělí na dva druhy, a to na kladný eustres a záporný distres. Eustres má kladné účinky v případě, že má působení stresorů užitečný, proadaptační a oživující význam. Bez stresových situací by bylo málo kladných změn. Každý organismus přitom stres potřebuje, protože je aktivačním činitelem, jenž organismus motivuje ke změnám podmínek, které jsou v dané chvíli nevyhovující. Distres má za následek výrazné změny, přičemž subjektem je reflektován jako neschopnost vyrovnání se s danými nároky i s pocitem, že organismus přichází o kontrolu nejen nad danou situací, ale sám nad sebou. Běžně se v této souvislosti objevuje úzkost, deprese a beznaděj. Distres je na vině toho, že se subjektu daří stále méně a s většími obtížemi obnovovat rovnováhu mezi uvolněním a napětím. To se odráží v somatických i psychických problémech. Distres zapříčiňuje, že se organismus snaží vyhnout situacím, kdy již k zápornému stresu došlo. Synonymem pojmu distres je rovněž chronický stres. Často mu podléhají lidé, kteří jsou vystaveni trvalé zátěži v sociálně-emocionální oblasti a vychovatelky ve školní družině mezi tyto lidi bezesporu patří. Podle intenzity se rozlišuje hypostres, což je pojem, jenž označuje stres, který nedosahuje obvyklých tolerancí stresu (je slabší a organismus je nucen si na něj zvyknout), a hyperstres, kdy stres přesahuje meze adaptability, schopnosti vypořádat se se stresem. Je na vině selhání, psychických či fyzických kolapsů a někdy i smrti. (Bártová, 2011)

4.1.1 SYNDROM VYHOŘENÍ

Důsledky stresu mohou být nejen fyziologické, ale může dojít rovněž k syndromu vyhoření. Tak se označuje proces silného citového a fyzického vyčerpání, jež je spojeno se sníženým výkonem. Jde o následek permanentní citové zátěže v mezilidských vztazích, který se vyznačuje intenzivním nasazením pro další lidi. Vyhoření není stavem, ale jedná se velmi dynamický proces, přičemž zatíženi jím bývají pedagogové na veškerých stupních škol. U pedagogických profesí bývá zdůrazňována specifická vztahová struktura směrem k dětem, žákům i jejich rodičům. To se projevuje závislostí dětí na pedagogovi, ale také citovým vztahovým kontextem. K dalším faktorům, které mají spojitost s vyhořením, se řadí malé společenské uznání, nízká mzda či plat zúčastněných pracovníků. K rozvoji syndromu vyhoření může přispět i absence personálu, potřebného vybavení nízké možnosti dalšího vzdělávání. Osoby, které jsou vyhořením postiženy, bývají většinou takové, které kvůli osobnostní struktuře spatřují ve své práci spíše poslání. (Poschkamp, 2013)

Člověk pochopitelně na svém pracovišti přichází do kontaktu s celou řadou dalších lidí, jedná se o podřízené, kolegy ve stejném postavení i nadřízené. Je pochopitelné, že každý zaměstnavatel se primárně snaží o to, aby byly vztahy na pracovišti co nejlepší. To neznamená, že nejsou vítány i konflikty, ty by však měly mít konstruktivní povahu, negativní a destruktivní konflikty jsou jednoznačně nevítané. Nikdo by možná na první pohled neřekl, co všechno dokáže s mezilidskými vztahy na pracovišti udělat obyčejný stres. Ten je totiž dokáže pořádně proměnit.

4.1.2 HLAVNÍ STRESORY V PRÁCI

Stres má významný vliv samozřejmě na komunikaci nadřízených s podřízenými. Zde bývá nejčastěji stresorem nedostatečná komunikace. Z toho důvodu by se měli nadřízení snažit svým podřízeným co nejvíce naslouchat, komunikovat s nimi, a to hlavně v okamžicích, kdy danou firmu čekají nějaké změny. Schopný vedoucí dokáže svého zaměstnance podpořit ve chvílích, kdy zrovna vše nejde podle jeho představ, a to v pracovním i osobním životě. Z toho plyne důležitost individuálního přístupu k zaměstnancům. Nedostatečná komunikace totiž nutně vede ke vzniku stresu, protože znamená pro podřízeného důležité sdělení. Zaměstnanec si může myslet, že je s ním jeho vedoucí nespokojený, že nevyhovuje jeho nárokům, případně s ním má jiný problém. Postupem času si zaměstnanec sám o sobě vytvoří přesvědčení, že o něho firma nestojí. (Hřebíček, 2008)

Mezi důležité stresory na pracovišti se řadí také pracovní nejistota. Jestliže v práci dochází k častým změnám, nenese to zpravidla většina zaměstnanců dobře a vyvolává to jejich

nespokojenost a nevoli. Zhoršují se i vzájemné vztahy mezi nimi a na pracovišti panuje atmosféra nedůvěry. Je to pochopitelné, protože nikdo si nemůže být ničím jistým a konkurenční prostředí nabývá nezdravé povahy. Obecně je možné konstatovat, že změny jsou více rušivé pro starší pracovníky, protože ti mladší bývají flexibilnější. Přemíra stresu může vést i ke konfliktu mezi pracovní rolí a ostatními rolemi v životě člověka. Jednotlivé lidské cíle a potřeby se ocitají v rozporu s cíli a potřebami pracovními, může dojít i k rozporu mezi hodnotami konkrétního zaměstnance a zaměstnavatele. Jedinec se ocitá ve stresu a v konečném důsledku často není schopen plnit ani jednu ze svých očekávaných rolí. Problémy narůstají na pracovišti a v rodině, když se zhoršují jeho vztahy. Rodina může apelovat na dotyčného, aby jí věnoval více svého času, to se nemusí setkat se souhlasem zaměstnavatele, který naopak dotyčného potřebuje v práci. Konkrétní osoba tak ví, že se jí nemůže podařit vyhovět všem. (Fonádová, 2004)

Každý zaměstnanec má na svém pracovišti vybudovány jisté pracovní vztahy se svými kolegy i podřízenými. Ty formují určité organizační prostředí, jež může být v okamžiku, kdy není ideální, zdrojem stresu. Dobré mezilidské vztahy umožňují dosáhnout vyšších pracovních cílů, naopak špatné vztahy mají za následek vznik stresu a následně i záporný dopad na výsledky práce jednotlivců, kolektivu i celé organizace. Interpersonální vztahy mají tedy vliv na další případné problémy na pracovišti. Dobré vztahy je ovlivňují kladně, protože člověk tolik nevnímá stresory, naopak špatné vztahy se mohou stát dalším zdrojem stresu. (Mayerová, 1997)

Obecně je možné konstatovat, že i s výše zmíněnými stresory se mohou vychovatelky setkat.

4.1.3 FAKTORY STRESU V PRÁCI VYCHOVATELEK VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ A PREVENCE STRESU

Nejběžnější stresory v práci vychovatelek ve školní družině jsou samozřejmě spojeny hlavně s dětmi. K dalším obvyklým stresorům vychovatelek se řadí rodiče, vedení školy, organizační struktura i pracovní prostředí, pracovní přetížení a konečně i nedostatečná seberealizace. Odolnost směrem ke stresorům je přitom vysoce individuální záležitostí, jak již bylo naznačeno výše. Jedna a ta samá věc může být pro jednu vychovatelku stresorem, kdežto pro druhou představuje výzvu. V druhé řadě se pak přítomnost stresu ve školní družině může projevit dokonce i na duševním stavu dětí. Je nutné snažit se o narušení vzájemného záporného působení, protože chování duševně nevyrovnané vychovatelky zapříčiňuje zrod negativního chování žáka, což následně vychovatelku zase stresuje a

způsobuje pokles její odolnosti, čímž dochází ke gradaci nežádoucího chování v dané skupině. (Holeček, 2014)

Vychovatelka by si měla v rámci prevence stresu co nejdříve osvojit dovednost naslouchání bez zasahování, bez nějakého sdělování svých vlastních zkušeností. Dítěti dá najevo, že ji jeho problémy zajímají prostřednictvím mlčení, očního kontaktu či přikyvování. Není nic jednoduchého správně naslouchat a osvojení této dovednosti si žádá čas a empatii. Doporučuje se pokaždé zopakovat sdělovaný obsah a ujistit se, že byl problém správně pochopen. Pocity druhé strany jsou významné a je nutné se vyvarovat hodnocení. Na sdělení dítěte by se nemělo reagovat emotivním způsobem. V žádném případě se nedoporučují ironické poznámky. V okamžiku, kdy se vychovatelé naučí s dětmi správně mluvit, značná část stresu zmizí. (Holeček, 2014)

4.2 DALŠÍ MOŽNÉ DŮVODY VZNIKU ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ

Jak již bylo výše zmíněno, maximální kapacita školní družiny je 30 dětí. Ty by měly vykonávat nějakou skupinovou práci, přičemž je logické, že většinou alespoň některé děti nebudou mít na dané skupinové činnosti zájem. Když budou děti násilím nuceny do nějaké činnosti, je pravděpodobné, že se objeví jejich odpor, který může záporným způsobem ovlivnit činnost celé skupiny. Proto by se mělo vždy pracovat pouze s těmi, kteří mají na dané činnosti zájem a snažit se volit činnosti takovým způsobem, aby se skladba dětí, kteří se podílejí na činnosti skupiny, co nejvíce obměňovala. (Hájek, 2003)

Také školní družiny pochopitelně nedisponují nějakými neomezenými zdroji financí, ale protože patří pod základní školy, jsou peníze na jejich provoz přerozdělovány ze státního rozpočtu České republiky. Družina má poměrně vysokou denní spotřebu čtvrtek, pastelek apod. Celkem dost věcí bývá ale zničeno dětmi, které si předmětů dostatečně neváží. Proto je nutné je učit, aby si vážily ceny věcí.

4.3 ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST

Zátěžové situace často vznikají „zásluhou“ takzvaných neúspěšných žáků. Kohoutek (2009) výslovně zmínil i řadu příčin školního neúspěchu žáků, na nichž nese svůj díl viny škola. Mezi ty nejdůležitější patří malá aktivizace žákovy osobnosti ve vyučování, nedostatky v respektování vývojových hledisek a principů pedagogické práce, ale také nedostatky v interakci mezi učitelem a žákem. Záporně vidí i tendenci k zužování práce škol pouze na didaktická hlediska za současného opomíjení výchovně vzdělávacího procesu. Špatně působí také hluk ve škole i třídě, špatné osvětlení, dojíždění, internátní pobyt spojený se separací nebo didaktický deficit.

Negativně se do školní úspěšnosti žáků mohou bezesporu odrážet učitelské stereotypy, které mají svůj zdroj v odlišné životní zkušenosti učitele a „problémového" žáka. Z odlišné životní zkušenosti může učiteli plynout hojně užívaný kauzálně-lineární přístup k řešení problémů, pro který je typické schéma vina – trest. Tento tradiční přístup nebere příliš v potaz širší okolnosti událostí i žákova života. (Hopf, 2001)

Klima ve škole bezesporu výrazně ovlivňuje školní úspěšnost žáků. Jeho zlepšením se do značné míry omezují různé faktory, které ztěžují učení a naopak se rozvíjejí ty aspekty, jež je podporují. Růstu výkonu může být dosaženo především v klimatu, ve kterém se nacházejí následující znaky, k nimž patří přátelské a podporující chování od učitelů, důraz na školní výkony i výkon, střední rozsah přehlednosti, organizace i strukturování. Ve spojitosti s tím se mohou projevit kladné účinky na tvořivost, sebeúctu i nezávislost. (Grecmanová, 2008)

V ideálním případě, by měl pedagog rozvíjet žákovu funkční i obsahovou stránku a starat se o jeho správný intelektuální i charakterový vývoj. Dále by měl usilovat o to, aby ve třídě panovaly pozitivní vztahy. (Ďurič, 1969)

„*Sociální prostor počátečního vzdělávání je pro žáky klíčovým modelem reálně fungující komunity, ve které se již relativně samostatně pohybují. Je zde generován jejich prvotní vztah k samotné škole, k lidem a celé společnosti.*" (Walterová, 2011, s. 272)

Řešení školních neúspěchů

Při řešení školních neúspěchů je nezbytná kooperace učitelů, vychovatelů, žáků i rodičů. Leckdy se vše neobejde bez konzultace s odbornými psychology. Kohoutek (2009) v této souvislosti zmínil především diagnostiku komplexních důvodů školních neúspěchů. Podle něho je nutné hlavně jasně určit vnitřní a vnější příčiny neprospěchu a příčiny nezměnitelné a změnitelné.

Řešení sociálně psychologických příčin školních neúspěchů potom vyžaduje od učitelů, vychovatelů i rodičů značnou dávku pedagogického taktu i schopnost působit výchovně s oporou ve znalosti zvláštností osobnosti dítěte s přihlédnutím k celkové výchovné situaci. Pedagogický takt je podstatnou součástí práce každého pedagoga a měl by být uplatňován při individuálním přístupu k dětem.

Nejpodstatnější složkou vztahu žáka k učení i školní práci je tedy jeho postoj, od něhož je odvislá míra motivace, úroveň aspirace i míra projevené volní aktivity, což působí na úroveň výkonnosti v dané oblasti. Pro řešení této příčiny je nezbytné zasadit se o to, aby se tento záporný postoj změnil v kladný. Pro zformování a zpevnění kladného postoje žáka ke školní práci má podstatný vliv kulturní úroveň rodiny, psychosociální atmosféra v rodině, úspěchy ve školní práci, školní známky, tresty, odměny, uznání učitele i úloha žáka ve skupině

kamarádů. Mnoho žáků má špatné školní výsledky jen z té příčiny, že jsou intelektuálně pasivní, nemají dostatečnou motivaci pro plné využití svých schopností, na což přijdou teprve později poradenští odborníci. (Kohoutek, 2003)

Intervence vždy staví učitele i vychovatele do nové pozice, protože se pohybuje na pomezí mezi pedagogickým a psychologickým poradenstvím. Lazarová podle mého názoru správně poukázala na to, že krizově-intervenční kompetence učitelů jsou stále nezbytnější. (Lazarová, 2008)

Podle Lazarové dovolují tyto kompetence pracovníkovi zvládat celou řadu hlavních činností, mimo jiné jde o rychlou orientaci v situaci, volbu možností a zvážená práv a povinností, vypracování plánu intervence, poskytnutí základního poradenství i sociální opory, spolupráci s odborníky ve škole i mimo ni i o vyhodnocení účelnosti vlastní kompetence a reflexi nové zkušenosti. (Lazarová, 2008)

Z mého pohledu má zcela zásadní vliv na redukci vzdělávací neúspěšnosti žáků správná volba volnočasových aktivit, přičemž podstatná úloha tu přísluší školní družině.

Volný čas

Pávková (2002) volný čas definovala jako opak nutné práce a povinnosti. Nezahrnula do něho tedy vyučování a činnosti s ním spojené, sebeobsluhu, základní péči o zevnějšek a osobní věci, povinnosti svázané s fungováním rodiny, domácnosti, výchovného zařízení. Součástí volného času potom nejsou ani činnosti spojené s garancí biologické existence člověka, k nimž patří jídlo, spánek, hygiena a zdravotní péče. Volný čas je tedy možné využít příjemným způsobem relaxací nebo pěstováním koníčků, ale také nevhodně.

Pávková (2002) zdůraznila, že mladistvým i dětem zbývá poměrně hodně volného času, a proto je žádoucí jeho pedagogické ovlivňování. Potenciál vlivu výchovy mimo vyučování na rozvoj osobnosti mladého člověka je totiž poměrně značný. Dotýká se potřeb, schopností člověka, ale současně i jeho vztahů a zdraví.

Kvalitní volnočasová aktivita může mít podle mého názoru kladný dopad na vztah žáka ke škole, ke vzdělávání, ale současně i na jeho sebepojetí, socializaci, může přispět k rozvoji klíčových schopností žáka, mít vliv na zlepšení klimatu školy. Značnou výhodou je jistá neformálnost, jež je pro žáky žádoucím ulehčením od školních stresů i povinností. Tím získává volnočasová aktivita bezesporu na atraktivnosti. Kladem volnočasových aktivit je rovněž dlouhodobé působení na žáky, přičemž opakované působení přispívá k zpevnění žádoucích postojů a chování, čímž dochází k eliminaci „sleep“ efektu jednorázových zásahů. Významné je zohlednit i pozitivní působení skupiny se společnými zájmy a v bezpečném prostředí za dozoru pedagoga. (Pávková, 2002)

5 ČASTÉ VÝCHOVNÉ PROBLÉMY DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

Děti v mladším školním věku se musí vypořádat s celou řadou zásadních změn ve svých životech. Začátek školní docházky pro ně do jisté míry znamená konec bezstarostného světa her a do jejich života vstoupí školní práce a povinnost. Z toho pramení vyšší nároky i na jejich kázeň, po dítěti jsou vyžadovány výkony i v okamžicích, kdy by si dítě přálo něco jiného. Říčan (2004) sice tuto etapu v životě člověka hodnotí jako klidnou, nebouřlivou a šťastnou, přesto si dítě prochází celou řadou zmatků, s nimiž se musí vypořádat. Výkonnost organismu je v tomto čase mimořádná, přesto dítě ještě v těchto časech zle zásobí se svými silami a jednoduše dojde k jeho vyčerpání. Na druhou stranu ale umí velmi rychle načerpat nové síly.

V této době je vnímání žáků stále dokonalejší a postupně se vyvíjí i záměrná pozornost. Protože je ale délka záměrného soustředění kratší, je úkolem pedagoga podnítit bezděčnou pozornost za pomoci vhodně zvolené motivace, poutavou činností. Doporučuje se často střídat různé formy činností. (Hájek, 2011)

S ohledem na činnost školní družiny je podstatné zdůraznit, že v tomto čase se do značné míry rozvíjí sociální vývoj, když dochází k navazování celé řady vztahů. Malí školáci se většinou jednoduše druží, jsou extrovertní a mnohomluvní, neumí se dlouho zlobit, ale současně je není možné hodnotit ani jako stálé kamarády. Učitel i vychovatel pro dítě představuje silnou autoritu, přičemž děti k těmto osobám často vzhlíží jako k silným autoritám, které ještě překračují autoritu rodičů. Slovo těchto osob pro dítě představuje zákon, se kterým se lehce identifikuje. Právě této identifikační pohotovosti by se především mělo využívat v první a druhé třídě na základní škole. (Říčan, 2004)

Podle Šedivé (2012) patří k nejběžnějším výchovným problémům, s nimiž se je možné setkat ve školní družině u dětí mladšího školního věku, neposlušnost, lhaní a agresivita. V případě neposlušnosti autorka textu zdůrazňuje nutnost spolupráce rodičů a vychovatelky, kdy by mělo být dítě vedeno k tomu, aby dodržovalo hlavní společenská pravidla chování. Jestliže se mu to daří, mělo by za to být odměněno a pochváleno. V opačném případě je na místě, aby za porušení pravidel neslo následky. Podobně je tomu u lhaní a agresivity.

Neposlušnost

Neposlušné děti obvykle pocházejí z rodin, v nichž se objevil nějaký problém. Nejčastěji to bývá neschopnost rodičů zvládnout výchovu dítěte, ale na vině může být i syndrom ADHD nebo nekvalitní sociální postavení rodiny. Proto by se výchova měla vyznačovat důsledností,

přičemž směrem k dítěti by měl být vyslán jasný signál, že jeho neposlušnost nebude akceptována. Měla by pro něho být určena jednoznačná pravidla, podle nichž se má chovat a mělo by je uznávat. V případě porušení pak musí nést důsledky. Důležité je, že by měla být pravidla sestavena ve spolupráci s dítětem, přičemž rozhodující slovo musí mít samozřejmě rodiče či vychovatelky. Jestliže se daří, že si dítě osvojuje hlavní společenská pravidla chování, je nezbytné nezapomenout jej chválit a podporovat. Když ale činí opak, musí přijmout i trest nebo pokárání. (Šedivá, 2012)

Lhaní

Co se týká lhaní, je třeba pamatovat na to, že děti v mladším školním věku mívají ještě často velmi bujnou fantazii. Proto je třeba zaměřit se primárně na takzvané pravé lži, jimiž se rozumí uvědomělé lhaní, jehož prostřednictvím se dítě pokouší vyhnout trestu nebo dosáhnout prospěchu. Důvody jsou spatřovány v emoční i sociální nezralosti, stejně tak i v rodinném zázemí, když dítě vidí, že v rodině je lhaní běžné. O celém problému by se mělo s dítětem hovořit a projevit jasný nesouhlas s jeho počínáním. Dítě by mělo nabýt pocitu, že mu je důvěřováno, ale současně se mají vychovatelky na dítě více zaměřit a sledovat jej. Když lhaní překročí únosnou mez, je nezbytné konkrétní problém projednat společně s rodiči dítěte. (Šedivá, 2012)

Agresivita

S agresivitou se lze častěji setkat u chlapců, což souvisí zřejmě s procesem osvojování mužských rolí. Mezi nejčastější důvody agresivity se řadí nahromaděná energie, k jejímuž uvolnění nedochází prostřednictvím sportovní aktivity. Tuto energii se dítě snaží dostat ze sebe ven, přičemž k tomu často volí třeba agresivní chování. Většina dospělých přitom umí svoji agresivitu kontrolovat, u dětí je to o něco komplikovanější. Řada odborníků se přiklání k názoru, že značný dopad na rozvoj agresivního chování mají především první roky života dítěte. Důležité je agresivní chování nepřehlížet, ale naopak se snažit proti němu efektivně zasáhnout. Zase tu platí pravidlo, že by nemělo být odsuzováno dítě, ale skutek, který učinilo. Trestat je třeba co nejdříve po incidentu a víc se k němu pokud možno nevracet. Ideální je, když je dítěti současně nastíněno variantní řešení, jak mohl být celý problém z jeho strany řešen. V dnešní době se je možné setkat s výchovnými problémy ve školních družinách čím dál častěji, což samozřejmě pro vychovatelky představuje zátěžové situace. (Lazarová, 2008)

Výchovné problémy v rámci družiny a jejich řešení

Obecně je při řešení výchovných problémů ve školní družině třeba postupovat podle následujících kroků. Nejprve je důležité zjistit jejich důvody, pak určit způsob nápravy a konečně důsledně dbát na přijaté závěry. Hájek (2003) hovořil o tom, že příčiny bývají vnitřní a vnější. K vnitřním počítá charakter dítěte. Zohledňuje jeho temperament, emoční ladění, odolnost v zátěžových situacích, schopnosti. K vnějším patří dlouhodobé i krátkodobé rodinné zázemí dítěte, sociální vztahy, které panují ve třídě, do níž chodí, ale také přístup učitele a konečně i režim dne dítěte.

Tyto příčiny spolu souvisí a často se rozličně doplňují. Vychovatelka by se vždy měla snažit zaujmout k dítěti objektivní postoj a měla by se snažit, aby u ní nedocházelo k tzv. „škatulkování“. Zpravidla se vychovatelka stýká s jinými učitelkami a vychovatelkami, které si o dítěti povídají. Měla by zohledňovat všechny názory a především disponovat trpělivostí a vírou v možné zlepšení dítěte.

V pedagogických situacích nastává celá řada rozličných vztahů, navrch by ale měly mít vždy ty partnerské a pozitivní. Odpovědnost za kvalitu těchto vztahů nese ve značné míře vychovatel. Podstatným činitelem jsou také vzájemné vztahy, jež panují mezi dětmi ve skupinách. Vychovatel by se měl snažit podpořit kladné vztahy a vést děti k tomu, aby byly čestné, spolupracovaly, pomáhaly si navzájem, měly by pomáhat slabším. (Hájek, 2003)

Povolání vychovatele v sobě tedy slučuje dvě zaměření, a to pedagogickou úlohu a z psychologického pohledu roli pomáhající. Vychovatel se díky tomu, že se zaobírá svými svěřenci z výchovného pohledu, primárně zaměřuje na utváření jejich postojů, hodnot i vzorců chování. Díky tomu je dětem podána pomocná ruka i v těch situacích, o nichž se často ani učitel nedozví. Vychovatel může působit jako dospělý důvěrník dítěte a opora. V daném smyslu má tedy pozici modelu a identifikačního vzoru. (Hadj-Moussová, 2006)

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Součástí této bakalářské práce je dotazníkové šetření, které má za úkol potvrdit nebo vyvrátit definované tvrzení, které korespondují s konkrétním cílem výzkumu. Tyto tvrzení budou dále potvrzeny nebo vyvráceny díky dotazníkovému šetření.

Předmětem výzkumné části práce je zjistit, jak velká část vychovatelek na základních školách trpí syndromem vyhoření a jaké procento vychovatelek pociťuje ve své práci trvalou zátěž.

Vyváženost odpovědí mezi venkovskými školami a školami ve městech, zajišťuje relativně velký soubor náhodných respondentů z řad vychovatelek. Odpovědi jsem získala nejen v Plzeňském kraji, ale díky možnostem internetu napříč celou Českou republikou.

Výzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření. Dotazníky byly rozeslány v únoru a březnu vychovatelkám základních škol. Dotazník jsem doplnila průvodním psaním o účelovosti tohoto šetření a zajištěné anonymitě všech dotazovaných.

Dotazník, který je přiložen v přílohách této bakalářské práce, je vlastní konstrukce a je složen z dvaceti otevřených otázek.

6.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE

V rámci mé bakalářské práce, jsem se pokoušela ověřit validitu dvou tvrzení. Tyto tvrzení se zaměřují na zátěžové situace a jejich dopad na vychovatelky ve školních družinách.

Pro svůj výzkum jsem zvolila dvě tvrzení, u kterých se prostřednictvím dotazníkového šetření pokusím vyvrátit, či potvrdit jejich pravdivost:

1. Více než 50 % dotazovaných vychovatelek pociťuje v práci téměř denně zátěžové situace, které vnímají jako trvalou zátěž.

2. Více než 50 % vychovatelek vykazuje znaky syndromu vyhoření

6.2 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ

Výzkum byl zaměřen na vychovatelky základních škol. Dotazníkové šetření bylo provedeno na základě odpovědí vychovatelek ze školních družin. Oslovila jsem vychovatelky z následujících škol Plzeňského kraje: základní škola Města Touškov, 14. základní škola Plzeň, základní škola Chrást.

Kvůli nízké návratnosti dotazníků z výše jmenovaných škol, jsem dále oslovila vychovatelky na internetu, ve skupině, kde se sdružují. Vyplňování dotazníku probíhalo v elektronické formě. Soubor tvořilo 196 respondentů.

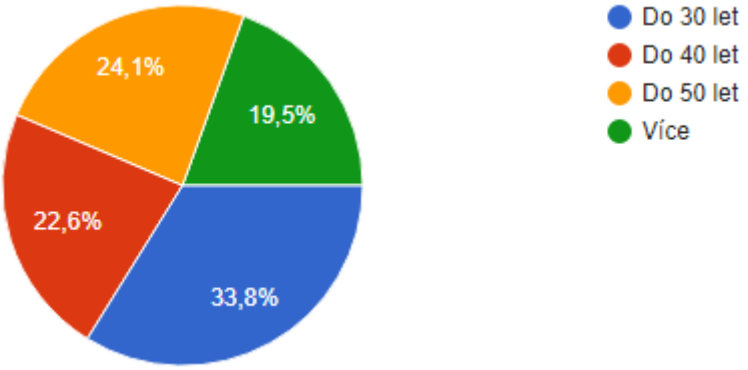
6.3 VÝZKUMNÉ METODY

Pro tento výzkum jsem zvolila metodu dotazníku, který je složen z dvaceti uzavřených otázek. Dotazovaní mohli zaškrtnout jednu nebo žádnou odpověď. První dvě otázky, které jsou identifikačního charakteru, mají za úkol zjistit věk a délku praxe dotazovaných. Tyto otázky mají čtenáři zajistit představu o výzkumném souboru. Další otázky vychází ze stanovených tvrzení. Dotazník je vlastní konstrukce.

Otázky budou vyhodnoceny na základě četností odpovědí v podobě grafů, kde bude pro přehlednost uvedeno procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí.

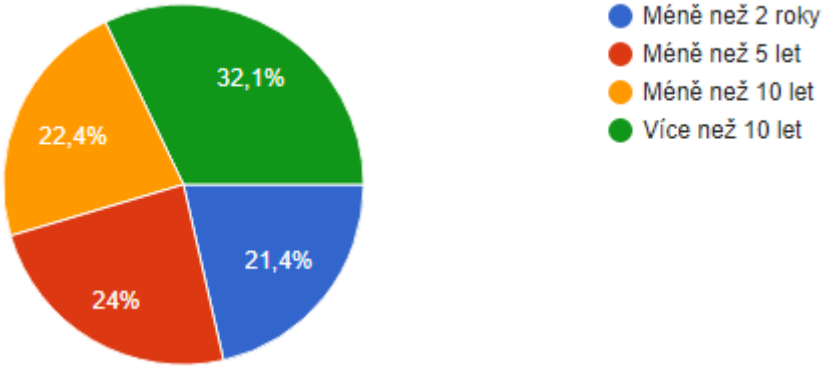
6.4 VYHODNOCENÍ

Graf 1 Kolik je Vám let?



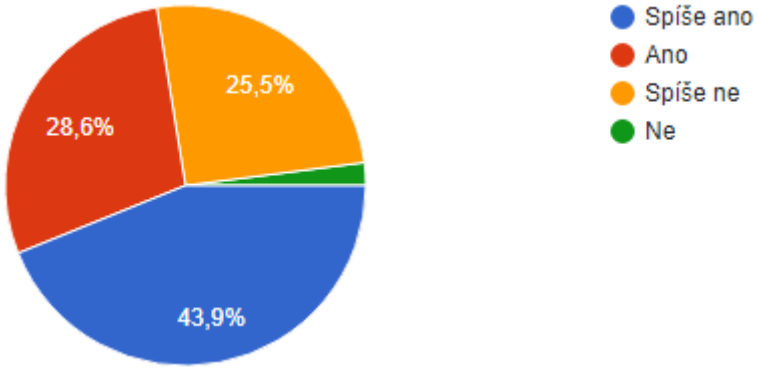
V prvním grafu, který měl za úkol zmapovat věk dotazovaných, se ukázalo, že nejpočetnější skupinu tvoří vychovatelky do 30 let. Tuto možnost označilo 66 vychovatelek. 47 respondetkám je do 50 let, což byla druhá nejčastější odpověď. Možnost do 40 let volilo 44 vychovatelek. Nejmenší zastoupení má skupina nad 50 let. Tuto variantu označilo 38 osob.

Graf 2 Jak dlouho pracujete na pozici vychovatelky?



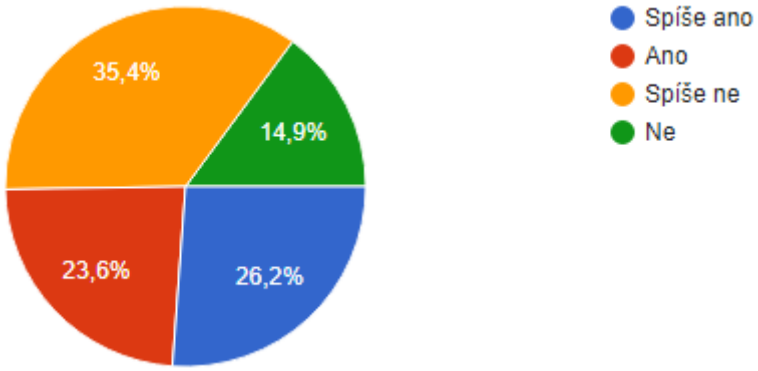
Dle získaných odpovědí na druhou otázku, jsem zjistila, že dotazované jsou zaměstnány na pozici vychovatelky nejčastěji více než 10 let. Tuto variantu volilo 63 vychovatelek. Můžeme tedy usuzovat, že se v tomto zaměstnání vyskytuje poměrně nízká fluktuace. Rozdíly dalších odpovědí nejsou nijak markantní. Druhou nejčastější odpověď, méně než pět let, označilo 47 osob. O 3 respondenty méně získala odpověď méně než 10 let. Tuto možnost volilo 44 dotazovaných. Méně než 2 roky pracuje na pozici 42 respondentek.

Graf 3 Mátě pocit, že jste v práci vystavována stresu téměř denně?



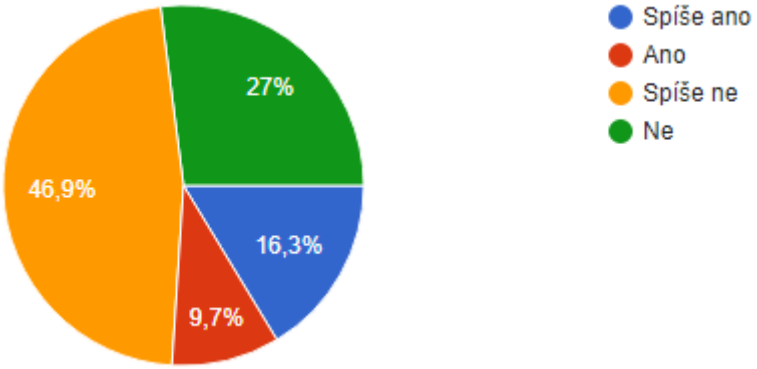
Předmětem třetí otázky bylo zjistit, zdali mají vychovatelky pocit, že jsou ve své práci denně vystavovány stresu. Nejčastější odpověď byla spíše ano, tuto odpověď volilo 86 dotazovaných, na druhém místě byla nejčastěji vybrána odpověď ano, kterou označilo 56 respondentů. Možnost spíše ne získala 25,5%, což činí 50 osob. Nejméně respondentů volilo odpověď ne, tuto variantu volily pouze 4 vychovatelky. Z těchto údajů můžeme usuzovat, že povolání vychovatelkyň školní družině je zatíženo značnou psychickou náročností.

Graf 4 Byla jste někdy za dobu výkonu tohoto povolání pod dlouhodobým tlakem?



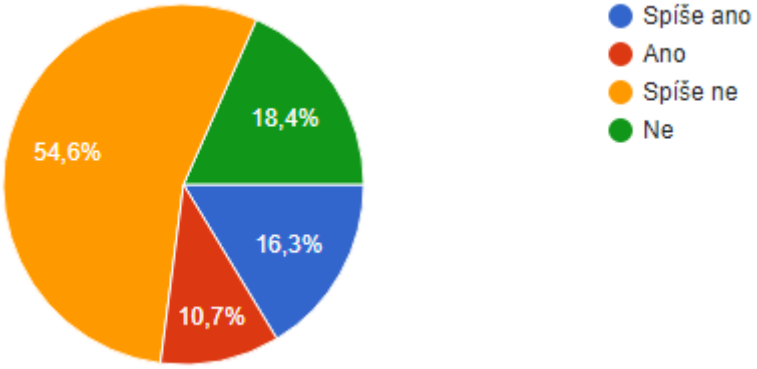
Většina vychovatelek uvedla u předchozí otázky, že stres je pro ně téměř každodenní záležitostí. U otázky ohledně toho, zdali se cítí být pod dlouhodobým tlakem, zvolilo 69 dotazovaných, odpověď spíše ne. 51 vychovatelek volilo odpověď spíše ano. 46 vychovatelek uvedlo, že někdy dlouhodobý tlak zažily, tedy zvolily variantu ano. 29 osob, které se účastnily výzkumu, se pod dlouhodobým tlakem neocitly. Dlouhodobý stres, který působí bezmála na 50% vychovatelek, může mít závažné psychické i fyzické následky.

Graf 5 Prožíváte často zátěžové situace spojené s vysokými požadavky vedení školy?



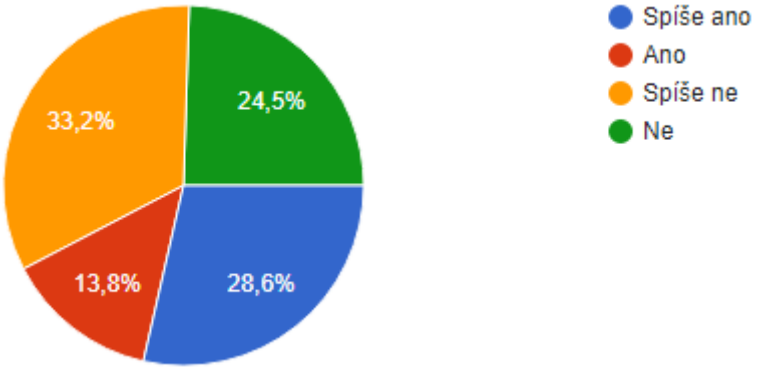
Tato otázka měla zmapovat, zda se vychovatelky cítí pod tlakem, z důvodu vysokých požadavků ze strany školy. Téměř 74% vychovatelek uvedlo, že kvůli zaměstnavateli a jeho požadavkům většinou neprožívá zátěžové situace.

Graf 6 Prožíváte často zátěžové situace kvůli neshodám s rodiči?



Rodiče pro většinu vychovatelek nejsou zdrojem častého stresu. Odpověď ne a spíše ne vybralo dohromady 143 ze 196 dotazovaných.

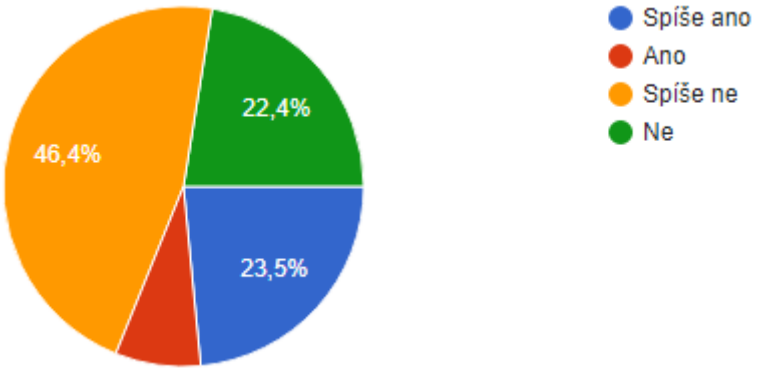
Graf 7 Prožíváte často zátěžové situace spojené s nízkým finančním ohodnocením?



Tato otázka měla zjistit, zdali má vliv finanční ohodnocení vychovatelky na její psychickou pohodu. Díky odpovědím můžeme usuzovat, že 83 dotazovaných zažívá zátěžovou situaci právě kvůli finančnímu ohodnocení. Toto poměrně vysoké číslo nespokojených vychovatelek je alarmující. Finanční ohodnocení totiž ovlivňuje nejen psychickou pohodu v práci, ale v celém životě. Být finančně zajištěnou osobou představuje pocit bezpečí, který je tolik důležitý pro lidskou psychiku.

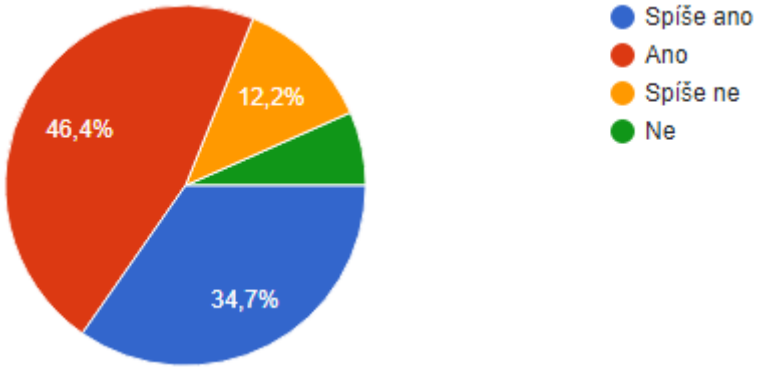
Naproti tomu 113 vychovatelek stres z důvodu nedostačujícímu finančnímu ohodnocení pravidelně nezažívá. Dle mého názoru v tomto případě závisí odpověď na mnoha faktorech, které ovlivňují finanční situaci dané osoby.

Graf 8 Prožíváte často zátěžové situace kvůli neshodám s dětmi?



Dle odpovědí můžeme říci, že většina vychovatelek obvykle zátěžové situace kvůli neshodám s dětmi nezažívá. 135 tedy 68,8% respondentek volilo variantu spíše ne nebo ne. 61 z 196 dotazovaných vychovatelek označilo odpověď spíše ano nebo ano.

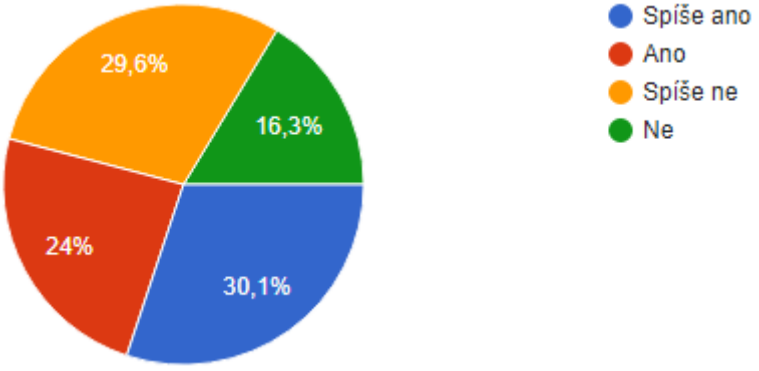
Graf 9 Pociťujete příjemné pracovní klima mezi kolegy?



V otázce 9 jsem se zaměřila na vztahy na pracovišti. Naprostá většina, 159 respondentek je spokojená s klimatem, které panuje ve škole mezi spolupracovníky. Odpověď spíše ne volilo 24 dotazovaných. Špatné vtahy v práci pociťuje 13 vychovatelek.

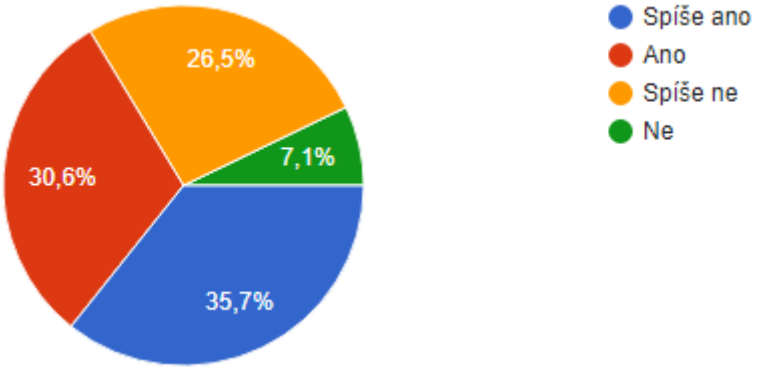
Vztahy mezi kolegy a nálada na pracovišti z velké části ovlivňují celkovou psychiku pracovníků. Podle Špatenkové (2004) je jedním z hlavních důvodů, proč lidé pracují, uspokojit potřebu mít dobré mezilidské vztahy a realizovat sociální kontakty. Proto by měl zaměstnavatel dbát na to, aby se zaměstnanci v kolektivu cítili dobře. Výborným nástrojem pro navození pohody mezi zaměstnanci může být pořádání různých společných akcí a teambuildingů.

Graf 10 Máte pocit, že máte k dispozici dostatečné vybavení?



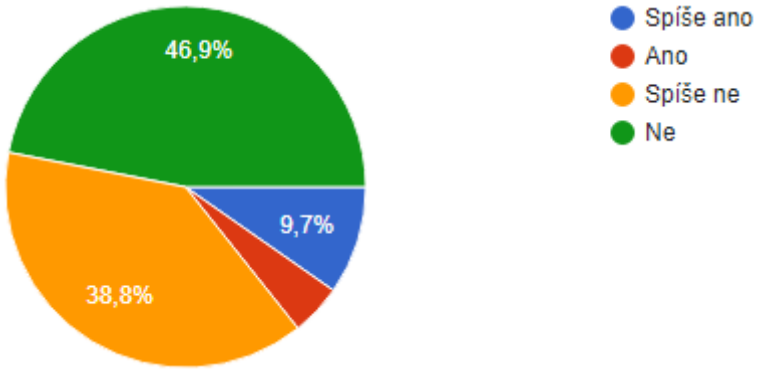
Otázka, která mapuje, zdali vychovatelky mají k dispozici dostačující vybavení, rozdělila respondentky do 2 podobně velkých skupin. Odpovědi spíše ano a ano dávají dohromady 54,1%. 45,9% vychovatelek má pocit, že vybavení, které je potřeba k dispozici nemají.

Graf 11 Cítíte se být unavená?



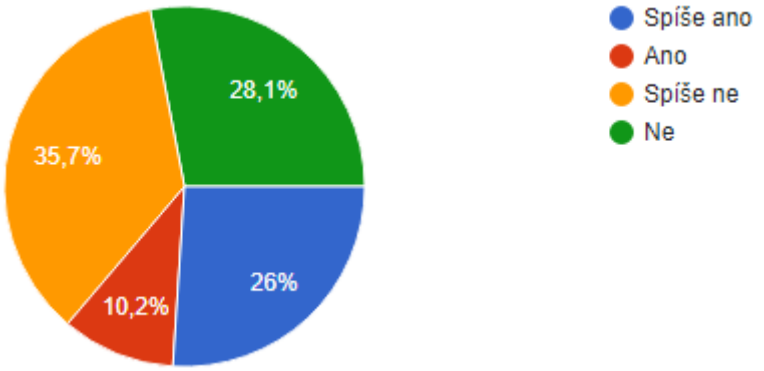
Otázka 11 měla za úkol zjistit, zdali se vychovatelky cítí unaveny. Výrazně převyšují odpovědi spíše ano a ano a to dohromady s 66,3%. 52 vychovatelek volilo odpověď spíše ne. 14 respondentek vybralo možnost ne.

Graf 12 Cítíte se depresivně?



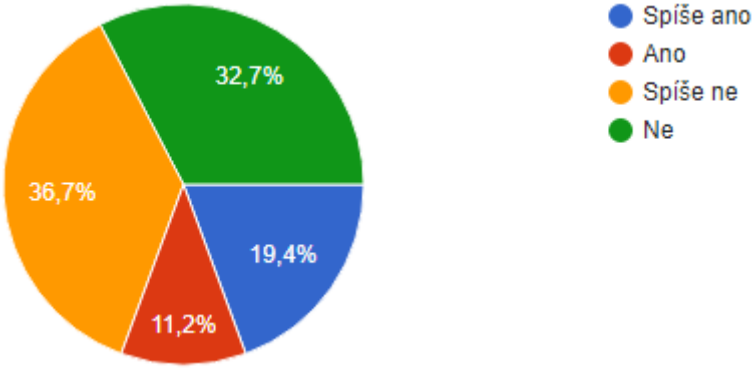
Dle odpovědí na otázku, zdali se vychovatelky cítí depresivně, můžeme konstatovat, že ohromnou převahu mají odpovědi spíše ne 38,8% a ne 46,9%. Tedy 168 ze 196 vychovatelek nemají depresivní pocity. Možnost spíše ano volilo 19 dotazovaných. Ano volilo 9 osob.

Graf 13 Cítíte se tělesně vyčerpaná?



Předmětem otázky 13 bylo zjistit, zdali se vychovatelky ve školních družinách na základních školách cítí tělesně vyčerpané. Možnosti spíše ano a ano volilo 71 dotazovaných. Odpovědi spíše ne a ne vybralo 125 osob.

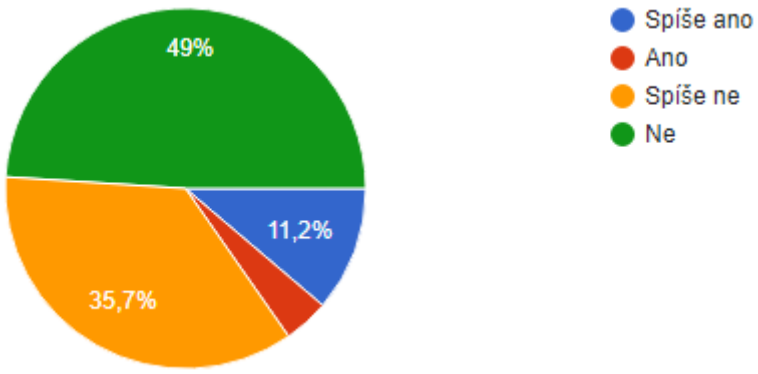
Graf 14 Cítíte se citově vyčerpaná?



Převážná část dotazovaných se po citové stránce vyčerpané necítí. Bezmála 70% vychovatelek vybraly možnost spíše ne nebo ne. Zbývajících 30% citovou únavu pociťují.

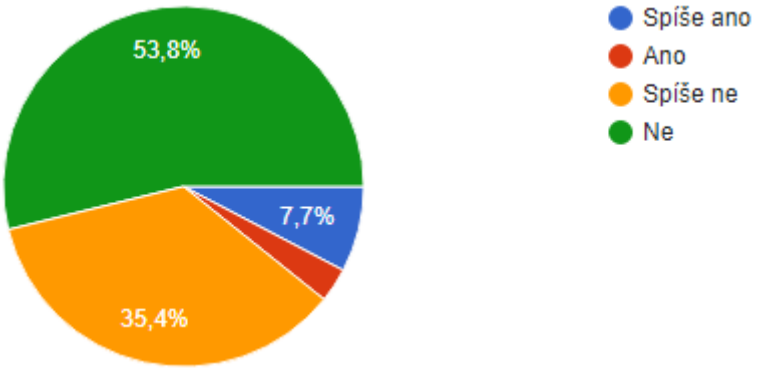
Tělesné i citové vyčerpání spolu úzce souvisí, může se jednat o nashromáždění negativních stresů, ztráty motivace k práci a k dosahování profesních cílů.

Graf 15 Pociťujete a prožíváte beznaděj?



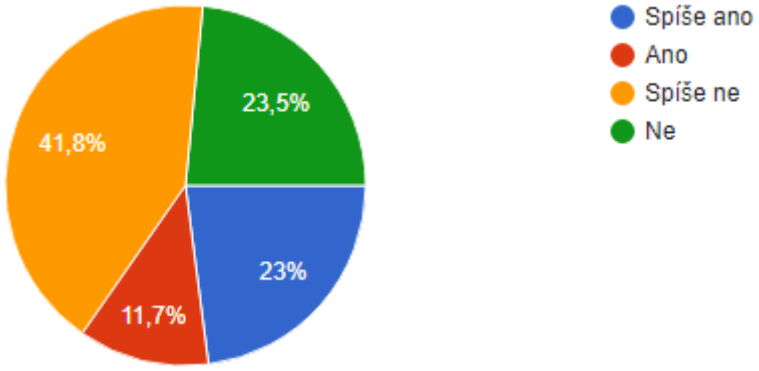
Drtivá většina 166 ze 196 dotazovaných beznaděj nepociťuje ani neprožívá. Spíše ano volilo odpověď 22 vychovatelek, možnost ano vybralo 9 osob z výzkumného souboru.

Graf 16 Prožíváte úzkost?



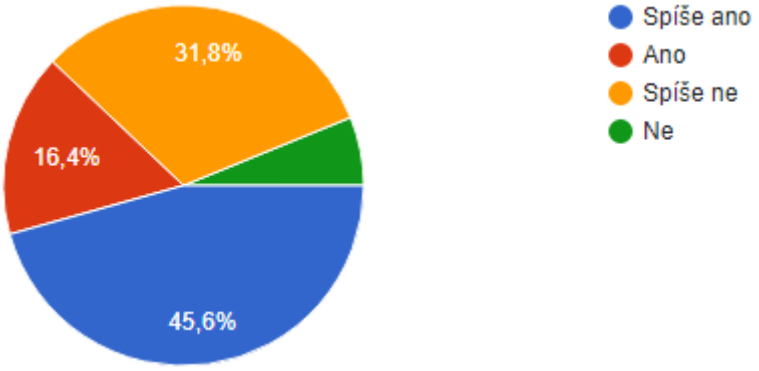
Téměř celý výzkumný soubor, (174 ze 195 dotazovaných) označil v otázce 16 odpovědi spíše ne nebo ne. Tedy převážná část respondentek úzkost neprožívá. Možnost spíše ano nebo ano volilo 21 vychovatelek, což představuje téměř 11%.

Graf 17 Cítíte se být podrážděná?



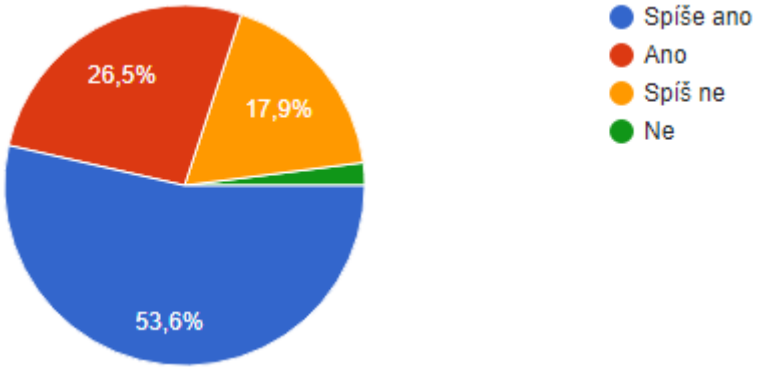
Odpovědi na otázku, která zjišťuje podrážděnost vychovatelek ve školní družině, ukázaly, že možnosti spíše ne a ne byly označovány nejčastěji. Celkem 128 dotazových volilo tyto dvě možnosti. Na druhou stranu i odpověď spíše ano je v poměrně hojném zastoupení, tuto odpověď vybralo 45 respondentek. Podrážděně se po součtu odpovědí spíše ano a ano cítí 68 osob z výzkumného souboru.

Graf 18 Cítíte se energicky?



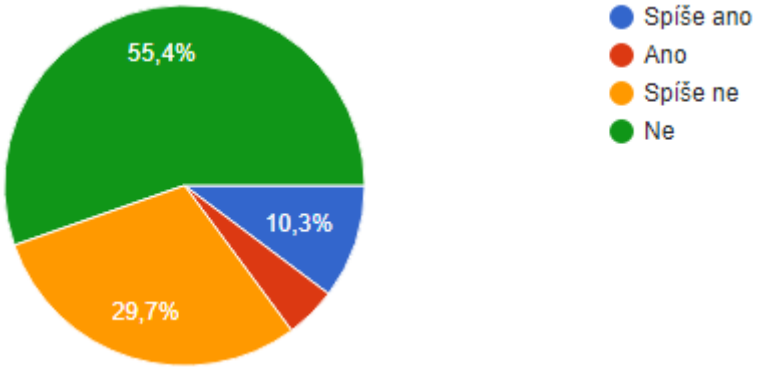
Zajímavé výsledky nabízí odpovědi na otázku 18, zdali se vychovatelky ve školních družinách cítí energicky. Nadpoloviční většinu zaujímají odpovědi spíše ano a ano. Takto odpovědělo 121 dotazovaných. Přijde mi pozoruhodné, že téměř stejné číslo, 130 osob z výzkumného souboru, v otázce 11 uvedlo, že se cítí unaveně. Zde se ukazuje, že někteří respondenti označili, že se cítí unaveně i energicky, navzdory tomu, že se jedná o protikladné pocity.

Graf 19 Cítíte se optimisticky?



Předmětem otázky 19 byla, zda se respondentky cítí optimisticky. Odpověď spíše ano volilo 105 z dotazovaných, ano 52 dotazovaných. Možnosti spíše ne a ne jsou o poznání v menším zastoupení. Spíše ne získalo 17,9%, tuto odpověď vybralo 35 osob a možnost ne zaujímá pouze 2%.

Graf 20 Máte pocit, že trpíte syndromem vyhoření?



Poslední otázka měla za úkol zmapovat, zdali mají vychovatelky ve školních družinách pocit, že trpí syndromem vyhoření. 29 dotazovaných má pocit, že trpí syndromem vyhoření. 166 respondentek volily odpovědi spíše ne a ne, tyto možnosti zaujímají 85,1% z celkového výzkumného souboru.

6.5 SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem dotazníkové šetření bylo ověřit předem stanovené tvrzení. Kontrolu tvrzení jsem provedla dle odpovědí vychovatelek, které se účastnily dotazníkového šetření.

1. Více než 50 % dotazovaných vychovatelek pociťuje v práci téměř denně zátěžové situace, které vnímají jako trvalou zátěž.

Na základě odpovědí na otázky 3 a 4 můžeme konstatovat, že 72,5% vychovatelek mají pocit, že jsou vystavovány tlaku téměř denně a pod dlouhodobým tlakem se už někdy ve svém povolání cítilo 49,8% dotazovaných. Lze tedy říci, že říci, že více než polovina vychovatelek na základních školách zažívá stres pravidelně. Tvrzení je potvrzeno.

2. Více než 50 % vykazují znaky syndromu vyhoření

Po vyhodnocení otázek spojené s tvrzením 2 se ukázalo, že většina dotazovaných vychovatelek se necítí být duševně ani tělesně vyčerpány, nepociťují deprese, beznaděj ani úzkost, necítí se podrážděné a jsou optimisticky naladěny. Tedy většina výzkumného souboru nevykazuje příznaky syndromu vyhoření. Otázka 20, ve znění, máte pocit, že trpíte syndromem vyhoření?, tento předpoklad potvrdila. 85,1% vychovatelek nepociťuje syndrom vyhoření. Tvrzení je vyvráceno.

Dle mého názoru jsou výsledky šetření nejvíce ovlivněny vysokými nároky, které jsou na vychovatelky kladeny. Domnívám se, že se v zaměstnání cítí pod trvalým tlakem z důvodu náročnosti, kterou toto povolání obnáší. Vychovatelky mají denně spoustu nelehkých úkolů, jako je práce dětmi, komunikace s dospělými nebo například řešení konfliktů mezi žáky, které bývají v družině na denním pořádku. Za další významné stresory, které tuto skutečnost vyvolávají, bych označila hlučné pracovní prostřední, nízké finanční ohodnocení nebo nepřátelské klima mezi kolegy.

6.6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Dle dotazníkového šetření můžeme usuzovat, že převážná část vychovatelek zažívá každý den stres. Vychovatelky každodenně čelí problémům, jež zapříčiňují obdobné situace a stresory, nejčastěji neshody s dětmi a rodiči.

Mým doporučení a návrhem jak tyto problémy řešit, je učit vychovatelky základním způsobům, jak pracovat s neshodami v dětském kolektivu nebo s rodiči.

Myslím si, že výborným nástrojem jak pomoci vychovatelkám vyrovnat se s těmito náročnými situacemi by mohla být společná sezení s odborníkem – tzv. mediace. Bohužel, dnešní školství neumožňuje využití těchto služeb.

Mediátor by po vyslechnutí krizových situací nabídl možnosti řešení a správný pohled na danou situaci. Tím by se dalo předcházet neuvážlivému chování vychovatelky v zátěžových situacích.

Podle mého názoru, dalším efektivním řešením by bylo využití supervize. Supervizor je odborně vyškolený pracovník, který pomáhá dané skupině nebo osobě, reflektovat svoji práci a vztahy a snaží se nacházet nová řešení zátěžových situací. Cílem supervize je pochopení vlastního prožívání krizového momentu, naučit účastníky porozumět těmto situacím, ukázat nové perspektivy a rozvíjet osoby v profesním chování.

Plusem supervize je možnost podělit se zážitky a poznatky přímo mezi samotnými vychovatelkami, které podobné situace zažívají a mohou si navzájem předávat zkušenosti.

V neposlední řadě by bylo přínosné, zajistit vychovávatelkám jedenkrát ročně odbornou vzdělávací akci, zaměřenou na posilování pedagogických pracovníků v rámci posilování psychosociální kompetence. Další možností jsou odborné semináře, kde by si účastnice osvojily relaxační techniky pro psychickou pohodu.

Věřím, že atmosféru v družinách by pozvedlo i lepší vybavení pro volnočasové aktivity dětí.

ZÁVĚR

V teoretické části práce jsem popisovala problematiku zátěžových situací ve školní družině. Mým cílem bylo nastínit celkový pohled na družinu a na její chod, na vychovatelky a na problémy, které v družině každodenně zažívají. Vychovatelky jsou v práci každý den pod tlakem, část z nich pod dlouhodobým. Dlouhodobý tlak je velmi nebezpečný a to z hlediska fyzického i psychického zdraví. Trvalá zátěž tvoří základ pro řadu vážných obtíží.

Vychovatelka, která chce kvalitně vykonávat svoji práci, by měla disponovat silnou psychickou odolností. Úkolem vychovatelky totiž zdaleka není jen dohlížet na děti, jak se mnozí domnívají. Vychovatelka se potýká s mnoha nelehkými úkoly, které toto povolání skýtá.

Práce s lidmi bývá často spojována s psychickou zátěží. Vychovatelka musí plnit požadavky vedení, jejím úkolem je též komunikace s rodiči, kteří často přichází s množstvím požadavků. Vychovatelka denně naslouchá dětem, které bývají po vyučování vyčerpané, otrávené, dotčené, nedoceněné nebo také nevybité a hyperaktivní. Navíc prostředí družiny bývá velmi hlučné, což přispívá ke vzniku stresu.

V praktické části jsem zjistila, že převážná část vychovatelek je pod stresem každý den a zhruba polovina z výzkumného souboru se někdy octila pod trvalým tlakem. Trvalý tlak na jedince může mít zničující důsledky. Proto jsem navrhla několik možných doporučení, která by měla pomoci vychovatelkám, které jsou vystavovány zátěžovým situacím. Jsem přesvědčená, že zmíněné návrhy na řešení by pomohly eliminovat stres, který většinu na pedagogických pracovnic trvale působí.

Psychická pohoda vychovatelek, osob, které se podílí na výchově našich dětí, by neměla být zanedbávaná. Bylo by vhodné, aby vedení školy nabídlo vychovatelkám prostředky, které by jim pomohly čelit zátěžovým situacím. Mým návrhem jsou supervize, mediace, vzdělávací akce a odborné semináře pro vychovatelky.

Avšak nejen škola, ale i samy vychovatelky by se měly snažit své psychické zdraví chránit a věnovat se duševní hygieně.

RESUMÉ

V této bakalářské práci na téma zátěžové situace ve školní družině jsem se v teoretické části zabývala otázkami školní družiny a hlavními okruhy činností ve školní družině, historií školní družiny, předpoklady pro výkon práce vychovatelky a styly výchovy. V dalších kapitolách jsem věnovala pozornost zátěžovým situacím ve školní družině, stresu a stresorům a dalším možným důvodům vzniku zátěžových situací. Dále jsem popisovala školní neúspěšnost. V poslední kapitole teoretické části jsem se zaměřila na obvyklé výchovné problémy dětí mladšího školního věku ve školní družině, což představuje neposlušnost, lhaní a agresivitu a jejich řešení.

Pro praktickou část jsem zvolila dotazníkové šetření, jehož cílem bylo zjistit, zdali vychovatelky ve školní družině pravidelně zažívají situace, které považují za zátěžové a zdali trpí syndromem vyhoření.

In this thesis on the stressful situation in the after school care I dealt in the theoretical part with the questions related to the after school care and the main areas of activities in after school care, the history of the after school care, the prerequisites for tutoress and the education styles. In the following chapters I paid attention to the stressful situations in the after school care, stress and stressors and other possible causes of stressful situations. I also described educational failures. In the last chapter of the theoretical part, I focused on the usual educational problems of children of younger school age in the after school care, which is disobedience, lying and aggressiveness and their solutions.

For the practical part, I chose a questionnaire survey aimed at finding out whether tutoress regularly experience situations they consider to be burdensome and whether they suffer from burnout syndrome.

SEZNAM LITERATURY

BÁRTOVÁ, Z. *Jak zvládnout stres za katedrou.* Prostějov: Computer Media s.r.o., 2011. ISBN 978-80-7402-110-7.

BLATNÝ, M. a A. PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 8086620050.

ĎURIČ, Ladislav. *Výkonnosť a únava učiteĺov vo vyučovacom procese*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateĺstvo, 1969.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha: Karolinum a H+H, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele,* Praha 2001.

ČÁP. J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1996. ISBN 80-8586-615-3.

FONÁDOVÁ, L.: *Sociologie organizace*. Brno: MU, 2004, ISBN 8021035560.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi.* 2. vyd. Praha: Portál, 2003, IBSN 80-7178-626-8.

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. Pedagogická psychologie pro vychovatele. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 8072902431.

HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-75-5.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303- X.

HAVLÍNOVÁ, M. et al. *Programy podpory zdraví ve škole,* Praha 1998.

HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*, Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.

HOPF, A. *Sociální pedagogika pro učitele.* Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-053-6.

HŘEBÍČEK, V.: *Řízení lidských zdrojů*. Brno: MU, 2008, ISBN 9788021045378.

JŮVA, V. SEN. A JUN. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-39-7.

KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie.* Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 1996, IBSN80-85867-94-X.

KOHOUTEK, R. *Školní neúspěšnost a diagnostika jejích příčin.* [online] [8. 2. 2017] Dostupné z: http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti.

KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4077-7.

KOHOUTEK, R. *Základy užité psychologie.* Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002, ISBN 80-214-2203-3.

LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele.* Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.

MAYEROVÁ, M. *Stres, motivace a výkonnost*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-425-8.

PÁVKOVÁ, J., a kolektiv. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

POSCHKAMP, T. *Vyhoření, rozpoznání, léčba, prevence.* Brno: Edika, 2013, 1. vydání. ISBN 978-80-266-0161-6.

ŘEHULKA, E. *Otázky zatížení žáků.* Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Brně, 1987. ISBN neuvedeno.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367- 124-7.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu.* 6. vyd. Praha: Grada, 2010, s 208. ISBN 978-80-247-3133-9.

SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí*. Brno: Barrister & Principal, 2002, ISBN 8085947803.

ŠEDIVÁ, P. *Nejčastější výchovné problémy žáků ve školní družině a možnosti jejich řešení.* 2012 [online] [1. 12. 2017] Dostupné z: FNEJCASTEJSI-VYCHOVNE-PROBLEMY-ZAKU-VE-SKOLNI-DRUZINE-A-MOZNOSTI-JEJICH-RESENI.html/.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krizová intervence pro praxi*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0586-9.

URBANOVSKÁ, E. *Škola, stres a adolescenti,* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024425610.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku.* Praha: Karolinum, Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

WALTEROVÁ, Eliška. *Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2043-5.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Kolik je Vám let?

Graf 2 Jak dlouho pracujete na pozici vychovatelky?

Graf 3 Mátě pocit, že jste v práci vystavována stresu téměř denně?

Graf 4 Byla jste někdy za dobu výkonu tohoto povolání pod dlouhodobým tlakem?

Graf 5 Prožíváte často zátěžové situace spojené s vysokými požadavky vedení školy?

Graf 6 Prožíváte často zátěžové situace kvůli neshodám s rodiči?

Graf 7 Prožíváte často zátěžové situace spojené s nízkým finančním ohodnocením?

Graf 8 Prožíváte často zátěžové situace kvůli neshodám s dětmi?

Graf 9 Pociťujete příjemné pracovní klima mezi kolegy?

Graf 10 Máte pocit, že máte k dispozici dostatečné vybavení?

Graf 11 Cítíte se být unavená?

Graf 12 Cítíte se depresivně?

Graf 13 Cítíte se tělesně vyčerpaná?

Graf 14 Cítíte se citově vyčerpaná?

Graf 15 Pociťujete a prožíváte beznaděj?

Graf 16 Prožíváte úzkost?

Graf 17 Cítíte se být podrážděná?

Graf 18 Cítíte se energicky?

Graf 19 Cítíte se optimisticky?

Graf 20 Máte pocit, že trpíte syndromem vyhoření?

Přílohy

Anonymní dotazník

Vážené vychovatelky,
obracím se na Vás s prosbou o spolupráci při výzkumu, který se týká zátěžových situací ve školní družině. Výsledky tohoto výzkumu bych chtěla použít do své bakalářské práce.
Dotazník je zcela anonymní, jeho vyplnění vám zabere cca 5 min.
Děkuji za spolupráci.
Michaela Zborníková, DiS.

Kolik je Vám let?
Označte jen jednu elipsu.

- Do 30 let
- Do 40 let
- Do 50 let
- Více

Jak dlouho pracujete na pozici vychovatelky?
Označte jen jednu elipsu.

- Méně než 2 roky
- Méně než 5 let
- Méně než 10 let
- Více než 10 let

Máte pocit, že jste v práci vystavována stresu téměř denně?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Ne

Byla jste někdy za dobu výkonu tohoto povolání pod dlouhodobým tlakem?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Ne

Prožíváte často zátěžové situace spojené s vysokými požadavky vedení školy?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Ne

Prožíváte často zátěžové situace kvůli neshodám s rodiči?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Ne

Prožíváte často zátěžové situace spojené s nízkým finančním ohodnocením?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Ne

Prožíváte často zátěžové situace kvůli neshodám s dětmi?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Ne

Pociťujete příjemné pracovní klima mezi kolegy?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Ne

Máte pocit, že máte k dispozici dostatečné vybavení?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Ne

Cítíte se být unavená?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Ne

Cítíte se depresivně?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Ne

Cítíte se tělesně vyčerpaná?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Ne

Cítíte se citově vyčerpaná?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Ne

Pociťujete a prožíváte beznaděj?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Ne

Prožíváte úzkost?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Ne

Cítíte se být podrážděná?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Ne

Cítíte se energicky?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano

- Spíše ne
- Ne

Cítíte se optimisticky?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíš ne
- Ne

Máte pocit, že trpíte syndromem vyhoření?
Označte jen jednu elipsu.

- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Ne