

Syndrom vyhoření u učitelů

Seminární práce, Eliška Rutteová, 2022

Úvod

Jak jsem zjistila při hledání zdrojů pro tuto práci, tomuto tématu již byla věnována velká pozornost. To svědčí o významnosti povědomí o něm. Okolnosti, jejichž společné působení k vyhoření může vést, jsou do jisté míry nedílnou součástí učitelské profese. Riziko rozvoje syndromu vyhoření tak bude většinu učitelů provázet po celou dobu jejich působení v profesi. Výsledný psychický a fyzický stav učitele pak závisí na tom, jak o těchto okolnostech uvažuje, reaguje na ně, přizpůsobuje se jim, nebo se snaží je změnit.

Za hlavní cíl této práce považuji poskytnutí stručného uspořádaného přehledu poznatků užitečných pro posouzení vlastní situace ve vztahu k syndromu vyhoření a pro účinnou prevenci jeho rozvoje. Zabývat se budu tím, jak se syndrom vyhoření projevuje, jaký vliv mají různé okolnosti na velikost rizika, jak toto riziko omezit a syndromu vyhoření se bránit.

Každý člověk je jedinečný – jinak vnímá stejné situace a má jiné preference. Povědomí o syndromu vyhoření, které zde přinejmenším u sebe buduji, je u každého učitele výhodou. Je podnětem k sebereflexi. Efektivní prevence syndromu vyhoření totiž vyžaduje znalost sebe sama. Bez ní nemůže učitel ovlivnit své každodenní prožívání a rozhodování, tak aby byl v práci spokojenější.

Sebereflexe a snahy, které z ní vycházejí, při prevenci rozvoje syndromu vyhoření samy nestačí, obzvláště pokud největší potíže vznikají nezávisle na vůli učitele. Pracovní podmínky učitele tvoří také vedení školy, pedagogický sbor, rodiče, žáci, technické zázemí a další okolnosti. Podíl na riziku vyhoření nesou všechny a učitel má nad nimi omezenou kontrolu. Při rostoucím riziku vyhoření je třeba je do řešení zapojit. Soukromý život učitele hraje také svou roli v odolnosti pracovním problémům a ochotě je řešit.

Být kvalitním učitelem dle mého názoru znamená mimo jiné přijmout riziko syndromu vyhoření a potřebu volit a využívat vhodné obranné strategie.

O syndromu vyhoření

11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí přijatá v roce 2019 a platná od roku 2022 popisuje syndrom vyhoření jako důsledek chronického stresu na pracovišti, který nebyl úspěšně zvládnut. Je charakterizován třemi rozměry: 1) pocity vyčerpání energie nebo únavy; 2) zvýšení psychické distance od práce nebo pocity negativismu či cynismu související s prací; a 3) pocit neefektivity a nedostatku úspěchů. Vyhoření se týká specifických jevů v profesním kontextu a nemělo by být používáno k popisu zkušeností v jiných oblastech života.

Příznaky lze dělit na fyzické, kognitivní a emoční (Shirom a Melamed, 2006). Fyzickou složku představuje silná únava a vyčerpání trvajících mnoho týdnů či měsíců. Časté jsou také různé bolesti a další tělesné potíže. Ke kognitivním projevům patří neschopnost reagovat na nové a náročné situace, nízká efektivita komunikace s žáky a kolegy a obecně zhoršený pracovní výkon. V oblasti emocí se syndrom vyhoření projevuje špatnou náladou, podrážděností, cynismem, absencí uspokojení z práce, necitlivým chováním vůči ostatním, nedostatkem zájmu a ignorováním pracovních problémů. V souvislosti se syndromem vyhoření se liší prožívání, je spojen s interpretací novinek jako problémů, vývoje jako zhoršení a výzev jako zátěže (Smetáčková a Štěch, 2020).

Stres je vnitřní stav člověka, který je něčím přímo ohrožován nebo takové ohrožení očekává a současně se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečná (Křivohlavý, 1994). Stres může být pozitivní, mobilizuje člověka k podání výkonu. Pozitivní efekty se vytrácí, když je zátěž dlouhodobá. Trvalý a silný stres je rozeznanou příčinou syndromu vyhoření. Odolnost vůči stresu závisí na rysech osobnosti, životní konstelaci, vyváženosti životních pilířů. Pro syndrom vyhoření je tak typická nerovnováha mezi fyzickými, psychickými a sociálními zdroji a zátěží (stresory), které na učitele působí (Smetáčková a Štěch, 2020).

Profesními stresory rozumíme všechny zátěžové situace a podněty související s výkonem povolání. Na jaře roku 2011 provedla Eva Urbanovská výzkum zaměřený na výskyt příznaků vyhoření, osobnost a profesní stresory. Zúčastnilo se ho 223 učitelů, většina ze základních škol (130) a středních škol (57). Zastoupeno bylo 184 žen a 39 mužů, studujících učitelů bylo 117, nestudujících 106.

Učitelé si stěžovali především na to, že požadovaná práce neodpovídá ohodnocení ani vybavení školy a nedostatečné je také její ohodnocení nemateriální. Dalšími stresory byl velký shon, zahlcení úkoly, nemožnost zvolnit či si udělat přestávku a nabrat síly. Jako zatěžující vnímali učitelé i náhlé změny ve školství a změny profesních požadavků. Školská politika a společenská situace vyvolávaly v učitelích pocity nespokojenosti zasahující do pracovních vztahů i osobního života.

Korelace s příznaky vyhoření se potvrdila také u nejasných či nesplnitelných profesních požadavků, vysoké odpovědnosti při nedostatečných kompetencích, nespokojenosti se spolupracovníky a společenskými událostmi a napjatou, nezdravou atmosférou spojenou s pocity osamocení. Výjimkou byl velký shon, u něhož se významná korelace neprojevila, přestože je to častý zdroj stresu.

Nejméně pak zatěžovaly učitele pracovní podmínky ve smyslu fyzikálního prostředí a uspořádání pracovního koutu a morální problémy s prací. Učitelé tedy většinou nemusí plnit úkoly proti svému přesvědčení.

Příznaky syndromu vyhoření se vyskytovaly častěji u žen, obzvláště v tělesné rovině. Srovnání studujících a nestudujících potvrdilo předpoklad, že jedinec, který je motivován k doplňování vzdělání a dalšímu kvalifikačnímu růstu, neprožívá zpravidla v takové míře deziluzi, zklamání, odosobnění či ztrátu profesních zájmů (Urbanovská, 2011).

Smetáčková a Štěch se ve své knize zabývali stresory také a identifikovali následující: nízké ocenění a uznání učitelství ve společnosti, špatné finanční ohodnocení, špatné pracovní podmínky, administrativní nároky, velké nasazení ve vztazích s dětmi, žákovská nekázeň a nedobré vztahy se žáky, neporozumění a konfliktní vztahy v učitelském sboru a s vedením školy, nedostatečná podpora, nesystematická politická opatření, nedostatek času, konflikty mezi vzdělávacími cíli, hodnotami a reálnými možnostmi (Smetáčková a Štěch, 2020).

Riziko vyhoření provází učitele jeho kariérou a postupně se vyvíjí. Čas s sebou nese únavu, změny a zkušenosti. Cesta k vyhoření může sledovat tři základní scénáře. Původně velmi aktivní učitel, který přišel do školství s velkými ideály, plány a nasazením, postupně ztrácí iluze a zažívá zklamání a frustraci, které vedou až k apatii a vyhoření. Další cestou je únava a úbytek sil po dlouholeté přiměřeně spokojené praxi, když se učitel nerad přizpůsobuje novinkám vstupujícím do školství a má pocit, že to přestává zvládat. Poslední scénář se týká lidí, jimž nevyhovují charakteristiky učitelství, které k němu nutně náleží, a nevhodně zvolené povolání je vyčerpává. Vývoj situace může být ale také pozitivní a spočívat v hledání správného uspořádání pracovního života daného učitele. Vyhoření může být momentální stav, který učitel překoná a jehož řešením najde profesní spokojenost (Smetáčková a Štěch, 2020).

Okolnosti

Situace, se kterými se učitel setkává, se skládají z mnoha působících okolností. Konkrétní podoba těchto okolností a jejich vnímání učitelem pak rozhoduje o tom, zda riziko vyhoření zvyšují nebo snižují. Mohou například působit jako stresory, nenaplnovat některou z potřeb, které u učitele při výkonu profese vznikají, nebo naopak zátěž stresory snižovat a poskytovat učiteli zdroje a podporu. Každý učitel je jedinečný ve svém prožívání, myšlení, cítění, jednání, schopnostech a postojích. Také vztahy s kolegy, vedením, žáky a rodiči budou mít svou specifickou podobu. Na školství nakonec působí hodnoty, názory a změny společnosti jako celku.

Učitel

Osobnost je relativně stálý funkční celek. Riziko vyhoření snižují charakteristiky jako proaktivní přístup, rozhodnost a pocit kontroly nad vlastním životem, vědomí vlastní hodnoty a respekt k sobě samým. Zvyšují ho pak zpochybňování sebe a účinků svého jednání, pocity vlastní nedostatečnosti a přehnaná sebekritika, perfekcionismus, snaha vyhnout se kritice ostatních a snaha vyjít všem vstříc. Důležité je také, zda učitel ví a přiznává, když potřebuje pomoc.

Coping je individuálně specifický styl reakce na stres, který vychází z nastavení osobnosti a jejich dosavadních zkušeností. Pozitivní copingové strategie vedou ke snižování a eliminaci stresu, jejich využívání je doporučováno při prevenci syndromu vyhoření. Negativní strategie v dlouhodobém horizontu míru stresu zvyšují, přestože mohou poskytnout krátkodobou úlevu. Jedná se o útěk před problémy, rezignaci, ale také o ruminaci (nutkavé a zdlouhavé přemítání nad situací) a sebeobviňování. Negativní strategie mají výraznou spojitost s častějšími projevy vyhoření. Nezávislé strategie jsou potřeba sociální opory a vyhýbání se zátěži. Účinek nezávislých strategií se odvíjí od kontextu.

Učitelská self-efficacy je přesvědčení o vlastních kompetencích a důvěra v to, že s jejich pomocí učitel zvládne dobře plánovat, organizovat a realizovat výchovně-vzdělávací aktivity. Vyučující s nižší self-efficacy vykazovali silnější projevy vyhoření. Oblastí, ve které byla zjištěna nejnižší self-efficacy, jsou pedagogické kompetence ve vztahu k chodu výuky, komunikaci se žáky a uzpůsobování učiva a metod konkrétnímu složení třídy. Protože se tato oblast týká hlavní náplně učitelské profese a činností, kterým se učitelé nemohou vyhnout, je vliv nízké self-efficacy na riziko syndromu vyhoření značný.

Je důležité, jak učitel hospodáří s energií, což je spojeno s uspořádáním jeho priorit. V tom pomáhá učiteli nadhled, tedy dovednost podívat se na sebe „zvenčí“, a emoční odstup od problémů. Ne každý učitel má schopnost nechat psychicky pracovní záležitosti v práci.

Učitel rozhoduje o organizaci své práce a volného času i o tom, jak moc se o sebe bude starat. Výhodou je volba odpočinkových aktivit, které energii dodají a nejsou to jen další povinnosti. Dostatek času na svůj rodinný a osobní život nepocítuje 38 % vyhořelých a 12 % spokojených učitelů. Existuje však riziko vnímání rodinného a osobního života jako dalšího zdroje povinností a výčitek. Sociální opora vyžaduje čas a fungující vztahy, aby přinášela úlevu a radost (Smetáčková a Štěch, 2020).

Škola

Kultura a klima školy mají bezesporu vliv na riziko syndromu vyhoření. Vedení školy svými manažerskými činnostmi vytváří prostor pro práci učitelů. Na vedení závisí okolnosti jako rozumnost a srozumitelnost požadavků a pravidel, spravedlivost, jasnost rozdělení povinností

a sdílená vize budoucnosti školy. Ne vždy mají učitelé pocit, že jim vedení naslouchá, projevuje důvěru a že se jich v případě potřeby zastane.

Učitelé většinou v kolegiálních vztazích v učitelském sboru nacházejí sociální oporu. Fungující pracovní vztahy přitom nemusí být přátelské v osobní rovině. Nepřátelské a konfliktní vztahy se však stávají zdrojem stresu. Stav těchto vztahů může zesilovat nebo zeslabovat stres z jiných příčin. Spokojenost se vztahy s kolegy vyjádřilo 92 % učitelů a s vedením 81 %. Časté či stálé konflikty má se svými kolegy 8 % vyučujících a 5 % s vedením (Smetáčková a Štěch, 2020).

Školy se dále liší svými materiálními prostředky, organizační podporou především na začátku učitelské kariéry a účastí učitelů na rozhodování například o výběru pomůcek, cílech výchovy, obsahu učiva a volbě vyučovacích metod.

Žáci

Ve společnosti žáků tráví učitel podstatnou část doby strávené prací a soustředí se na ně většina jeho činnosti. Jedním z projevů vyhoření je klesající zájem o žáky, což zasahuje do profesní identity a je často učitelem vnímáno jako selhání. Mezi stresory spojené s žáky patří nekázeň, výchovné problémy, nepřátelství až šikana vůči učiteli, různá zdržení při výuce, nezájem žáků o učivo a pocit, že se rok od roku výkony žáků snižují. Někteří žáci přináší administrativní zátěž.

K vyhoření přispívá převaha negativní zpětné vazby. Pozitivní zpětná vazba bývá nevyjádřená nebo vyjádřená až po odchodu žáka na další školu. Jako pozitivní zpětnou vazbu je vhodné vnímat žáky reagující a spolupracující. Vyhořelí učitelé mají větší tendenci všimnout si negativních vlastností žáků a dostávají se do více dlouhodobých konfliktů s nimi, konkrétně takové konflikty přiznalo 76 % učitelů s projevy syndromu vyhoření a 36 % ostatních učitelů. Pozitivní vnímání žáků a radost z práce s dětmi brání učitele před syndromem vyhoření (Smetáčková a Štěch, 2020).

Rodiče

Nespokojenost se spoluprací rodičů vyjádřilo celkem 30 % učitelů. Ve skupině s projevy vyhoření to bylo 45 % a mezi ostatními učiteli 20 % (Smetáčková a Štěch, 2020).

Emočně náročná komunikace s rodiči, konflikty s rodiči a malá podpora od rodičovské veřejnosti mohou vést k profesní nespokojenosti, stresu, vyhoření a až odchodům ze školství. Pro vnímání komunikace s rodiči jako stresoru má význam míra komunikace, její obsah a směr, vyváženost sil při komunikaci a její dokumentace. Nejvíce stresující je tak komunikace častá, emocionálně nabitá, kritická, iniciovaná rodičem s nežádoucí podporou ze strany institucí nebo vedení školy, která musí být podrobně dokumentována. Stresující je ale i nezájem rodičů (Pavlas Martanová a Konůpková, 2019).

Učitelé se cítí pozitivně v okamžiku, kdy vnímají rodiče jako zodpovědné, respektující jejich odborný úsudek a podporující jejich výukové snahy (Lasky, 2000). Uznání dobře odvedené práce pomáhá učiteli vnímat ji jako smysluplnou a podporuje vnitřní motivaci učitele. Rodiče mohou také poskytnout přímou podporu nebo zastání vůči dítěti či ostatním rodičům (Smetáčková a Štěch, 2020).

Najít vhodnou míru a rozsah komunikace je často otázkou vzájemných hranic. Sem spadají i otázky častých schůzek s rodiči, e-mailové komunikace po pracovní době a sdělování osobního telefonního čísla (Pavlas Martanová a Konůpková, 2019).

Společnost

Riziko syndromu vyhoření navyšuje učitelé vnímané přesvědčení společnosti, že učitelé jsou nekvalitní, považování odbornosti učitelů za samozřejmost, nedocenení náročnosti práce a kritika školské práce s handicapovanými a nadanými. Učitelé dále čelí změnám, jako jsou rostoucí heterogenita tříd, rozvoj informačních technologií, ztráta úcty k vědomostem a nárůst vykazování na úkor profesní svobody (Smetáčková a Štěch, 2020).

Probíhající změny ve školství přinášejí učitelům množství nových časově náročných úkolů, ale zároveň pro mnohé jedince otevírají prostor pro seberealizaci, inovaci, možnost kreativních postupů a potřebné narušení stereotypů. Jejich konkrétní dopad je proto nejasný a individuální (Urbanovská, 2011).

Pandemie Covid-19

Pracovní náplň učitele byla v době pandemie tvořena z velké části distanční výukou. Většinu učitelů alespoň v některých ohledech distanční výuka vyhovovala. Shodli se však, že jim příprava na distanční online výuku zabere více času než příprava na prezenční výuku. Také se cítí z distanční online výuky více unavení a vyčerpaní než z prezenční výuky. Výzkumu, ze kterého byla tato tvrzení získána se účastnilo 337 učitelů ZŠ a 155 učitelů SŠ (Kaucká, 2021)

V rozsáhlém výzkumu s 1 120 respondenty z různých typů škol se ukázalo, že učitelé vyučující distančně vykazují vyšší míru emocionálního vyhoření a nižší míru osobního uspokojení z práce oproti učitelům vyučujícím prezenční formou (Prokopová, 2021).

Výskyt

V diagnostice u jednotlivce bývá obvykle používán psychologický rozhovor. V plošných výzkumech se nejčastěji používají dotazníky. Přesnost těchto výzkumů závisí na tom, zda jsou respondenti schopní a ochotní všimnout si svých pocitů a fyzických stavů a popisovat je (Smetáčková a Štěch, 2020).

Ve světě je populární Maslach Burnout Inventory, jehož první verze vyšla v roce 1981 a verze pro učitele v roce 1986. Dotazník obsahuje 22 položek, jejichž frekvenci hodnotí respondent na sedmistupňové škále. Výsledky se interpretují ve třech škálách: emocionálním vyčerpání, depersonalizaci a osobním uspokojením z práce (Maslach et al., 1986).

Standardizován pro českou populaci byl dotazník Shirom-Melamed Burnout Measure z roku 2005 se 14 položkami, z nichž 6 položek postihuje fyzickou únavu, 5 položek zjišťuje kognitivní únavu a 3 jsou věnovány emočnímu vyčerpání. Respondent odpovídá na sedmistupňové škále od nikdy do vždy (Ptáček et al., 2017).

Pro posouzení vlastní náchylnosti k syndromu vyhoření slouží také dotazník od Henniga a Kellera obsahující 24 položek s pětibodovým ratingem týkajících se účinků stresu v kognitivní, emocionální, tělesné a sociální oblasti (každá po 6 položkách) (Urbanovská, 2011; Hennig a Keller, 1996).

Základní školy

Na přelomu let 2016 a 2017 probíhal osm týdnů sběr dat u učitelů českých základních škol. Ve výzkumu byly zahrnuta i přímá otázka „Domníváte se, že jste ohrožen/a syndromem vyhoření?“, na kterou 48 % ze zúčastněných 2 394 vyučujících odpovědělo rozhodně ano nebo spíše ano, dalších 9 % si nebylo jisto významem pojmu. Odpovědi učitelů měly velkou míru shody s dalšími výsledky získanými pomocí dotazníku Shiromova-Melamedova škála vyhoření (Shirom-Melamed Burnout Measure). U 19 % učitelů byl zjištěn rozvinutý či rozvíjející se

syndrom vyhoření, ohroženo vznikem vyhoření bylo dalších 65 %, pouze u 16 % respondentů se projevy vyhoření nevyskytovaly.

Tento výzkum zjistil u učitelů projevy vyhoření častěji v emoční oblasti a u učitelek ve fyzické. Zabýval se také délkou praxe, přičemž jako nejohroženější se projeví skupiny vyučujících s praxí dlouhou 6 až 15 let a 16 až 25 let. Nižší výskyt projevů vyhoření u učitelů s nejdelší praxí (26 let a více) si výzkumníci vysvětlovali tak, že učitelé časem buď získávají kompetence a vyvíjí si účinné copingové strategie, nebo ze školství odcházejí.

Na prvním a druhém stupni panovala stejná míra výskytu projevů vyhoření, ale na druhém stupni převažovaly projevy emoční a na prvním kognitivní. Velikost školy neměla na riziko vyhoření vliv, ale jako významný faktor se ukázala spokojenost se vztahy s kolegy a vedením. Projevil se dále vliv rodiny učitele a její ekonomické úrovně. Nejohroženější syndromem vyhoření byly učitelky bez partnera s dětmi mladšími 15 let (Smetáčková a Štěch, 2020).

Střední školy

V roce 2015 se 120 učitelů ze 6 různých středních škol (včetně 2 gymnázií) ve Zlínském kraji zúčastnilo výzkumu, v němž byl použit standardizovaný Dotazník psychického vyhoření BM (Burnout Measure) obsahující 21 výroků se sedmistupňovým hodnocením frekvence. Původními autory dotazníku jsou Ayla M. Pines, PhD. a Elliot Aronson, PhD., dostupný je v publikaci Hořet, ale nevyhořet (Křivohlavý, 2012). Syndrom vyhoření byl zjištěn u 18 vyučujících (15 %) a ohrožení u 44 (cca 37 %). V rámci tohoto výzkumu bylo dále prokázáno, že nespokojenost s vedením školy zvyšuje riziko vyhoření. Vliv třídnictví, častého kontaktu s rodiči a nespokojenosti s platovým ohodnocením prokázán nebyl (Baklíková, 2015).

Opět ve Zlínském kraji, ale výhradně na středních odborných školách a učilištích proběhl výzkum v roce 2017 se 122 respondenty využívající dotazník Maslach Burnout Inventory. Mezi respondenty 65 působilo jako učitelé teoretického vzdělávání a 57 jako učitelé odborného výcviku, vliv tohoto rozdílu na riziko vyhoření nebyl prokázán. V oblasti emocionálního vyčerpání byl vysoký stupeň vyhoření zjištěn u cca 43 % vyučujících a mírný stupeň u cca 30 %. V oblasti depersonalizace byl vysoký stupeň vyhoření zjištěn u cca 25 % vyučujících a mírný stupeň u cca 33 %. V oblasti osobního uspokojení z práce byl vysoký stupeň vyhoření zjištěn u cca 27 % vyučujících a mírný stupeň u cca 39 %. Výzkum dále prokázal, že vnímaná sociální opora na pracovišti snižuje riziko vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání (Suchá, 2018).

V roce 2020 tentokrát v Královéhradeckém kraji se výzkumu zúčastnilo 102 učitelů ze sedmi středních odborných škol. Součástí dotazníku bylo měření podle Maslach Burnout Inventory. Vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání se ukázalo u 30,4 % vysoké a 24,5 % mírné, v oblasti depersonalizace 17,6 % vysoké a 30,4 % mírné, v oblasti osobního uspokojení z práce 29,4 % vysoké a 28,4 % mírné (Ehl, 2020).

Prevence

Syndrom vyhoření učitele nezasahuje náhle. Vedoucí pracovníci v oblasti vzdělávání mohou zavést programy, které se jeho projevy budou zabývat dříve, než se neúnosně rozvine. Je důležité, aby učitelé důvěřovali vedení škol v podniknutí kroků k řešení jejich problémů a příznaků vyhoření. Své potíže nebudou hlásit, pokud nevidí žádný důkaz o tom, že mohou očekávat pomoc, nebo se dokonce obávají, že kvůli tomu přijdou o svou autonomii a víru vedení v jejich schopnosti.

Školy mohou vytvořit jasné zásady a postupy hlášení vyhoření učitelů a poskytovat informace o péči, která je zasaženým učitelům k dispozici. Všimnout si projevů vyhoření mohou i přímo

vedení škol. Vnímavost v tomto ohledu jim poskytne příležitost včas zasáhnout, reagovat na situaci a nabídnout možnosti péče. Protože však učitelé znají své okolnosti nejlépe, podoba této péče by měla být jejich vlastním rozhodnutím (Addressing Teacher Burnout, 2021).

Budování dobrých kolegiálních vztahů, které působí i preventivně proti vyhoření, je pod silným vlivem vedení školy. Zajistit může svůj častý a přirozený kontakt s učiteli, zdravé hranice mezi vedením a sborem, vhodné umístění a zařízení společných prostor jako je sborovna a podporu stmelovacích aktivit.

Jasně hranice je potřebné stanovit v komunikaci s rodiči, ať už časové, formální nebo obsahové, aby se předcházelo konfliktům a zefektivnilo jejich řešení. Nastavení takových hranic komunikace pomáhá řešit kolektivně se sborem a vedením (Smetáčková a Štěch, 2020).

Jedním ze způsobů prevence syndromu vyhoření je také supervize. Supervizor je kvalifikovaný konzultant nejlépe nezávislý na škole, která si ho najala. Konzultace mohou probíhat individuálně nebo skupinově, přičemž skupinová supervize zlepšuje vztahy v této skupině a vytváří pocit sounáležitosti. Supervizor nesoudí a musí zachovat mlčenlivost. Supervize má vzdělávací funkci (rozvoj kompetencí), podpůrnou funkci (zvládnutí emocí u účastníků), řídicí funkci (zpětná vazba) a někdy také administrativní funkci (profesionální chování a dodržování pravidel). Supervize jako setkání odborníků pomáhá prohloubit reflexi, klade nové otázky, nabízí nový pohled na problémy a hledání řešení. K cílům supervize patří vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity, zvýšení profesní sebedůvěry, a právě prevence vyhoření (Smetáčková a Štěch, 2020; Havránková, 2021).

Největší šanci všimnout si projevů vyhoření má sám učitel. Znalost sama sebe a pozorování případných změn pomáhá učiteli pracovat na udržení nebo znovunalezení rovnováhy. Sebereflexe, tedy snaha nahlédnout vlastní chování a motivy, se dá trénovat. K hlubší sebereflexi slouží níže zmíněná cvičení, jejichž výsledky je vhodné mezi učiteli i navzájem diskutovat.

- Zamyšlení se nad svými zdroji, přičemž si vyučující zapisuje, co mu energii dodává a co ho naopak vyčerpává.
- Nákres grafu závislosti pracovního stresu na čase a fázích školního roku.
- Představa nejhoršího možného žáka pomáhá učiteli rozpoznat skryté představy a postoje, uvědomit si, nakolik nese či nenese za žákovy problémy zodpovědnost, a zvážit vlastní možnosti v práci s takovým žákem.
- Zodpovězení otázek „Kde jsem? Kam jdu? Co plánuji? Co potřebuji?“ spojené případně s nákresem životní osy obsahující například narození, vzdělání, milníky, plány, předvídatelná rizika a odchod do důchodu.
- Nákres koláčového grafu podílu různých aktivit (výuka, příprava, administrativa, porady, vzdělávání se, další role a aktivity ve škole) na pracovním čase. Zvážit pak lze, zda reálný graf odpovídá úvazku, kolik hodin tráví učitel ve škole a kolik prací z domova, jak by vypadal ideální graf a jak se mu přiblížit.
- Analýza vlastních copingových strategií pro zvládnutí stresu včetně jejich rozdělení na pozitivní, negativní a nezávislé.

Učitel by o sebe měl pečovat a využívat přitom sebepoznání získané sebereflexí. Důležité jsou úcta k vlastní odvedené práci, i když není dokonalá, respekt ke svým hranicím, schopnost říct „ne“, rozlišování podstatného od nepodstatného a oddělení pracovního a soukromého času. Dalším doporučením je nebrat věci přehnaně osobně. Výhodné je zvyšování self-efficacy a budování nových kompetencí. Učitelství lze považovat za povolání spíše než poslání a spokojit se s tím, že budu učitel dost dobrý, ale ne skvělý.

Stresu se v učitelství nelze úplně vyhnout, závisí tak na učiteli, jak ho bude zvládat. Doporučené jsou techniky mindfulness a dále volba vhodných copingových strategií, které je možné reflektovat, změnit a trénovat, aby byly účinnější. Pomáhá, když se příčiny stresu nějak řeší. Pozitivní copingové strategie jako snaha porozumět příčině potíží, získat kontrolu nad situací a rozeznat svůj díl odpovědnosti působí preventivně proti syndromu vyhoření. Ještě větší přínos spočívá ve vyhýbání se negativním strategiím (Smetáčková a Štěch, 2020).

Profesní spokojenost může chránit před syndromem vyhoření (Skaalvik a Skaalvik, 2009). Předpoklady pro dlouhodobou spokojenost nejsou vrozené a je možné, ba i nutné se jim naučit. Ke zdrojům profesní spokojenosti patří například vnímání smysluplnosti práce, přínosu pro žáka, pro samotného učitele a pro společnost, radost z interakce s dětmi.

Obecnější je pojem well-being, který spojuje psychické zdraví a rovnováhu mezi fyzickými, psychickými a sociálními zdroji a výzvami. Zdraví a pocit dostatku energie jsou také ukazateli dobré duševní i tělesné kondice. Profesní spokojenost a well-being jsou opakem syndromu vyhoření (Smetáčková a Štěch, 2020).

Důležité zdrojové faktory při snižování výskytu vyhoření u učitelů a zmírnění symptomů vyhoření v průběhu času představují profesní identita a psychologický kapitál, který tvoří například self-efficacy, optimismus, naděje a pružnost v uvažování. Dále pozitivní coping hrál důležitou roli při snižování výskytu neuspokojení z práce (Xie, 2022).

Lidé s nízkou mírou profesní identity postrádají potvrzení své profesní hodnoty, a proto mají tendenci cítit se podrážděně a lhostejně ke své práci, naopak lidé s vysokou mírou profesní identity mají tendenci vykazovat nízkou úroveň vyhoření (Chen, 2020).

Působení psychického kapitálu není pouze přímé. Pomáhá v navození stavu optimálního prospívání, což nejvyšší úroveň well-being. Optimální prospívání představuje nejen naprostý opak syndromu vyhoření, ale bylo prokázáno jeho vlastní preventivní působení (Freire, 2020).

Intervence

V momentě, kdy se u vyučujícího plně rozvinul syndrom vyhoření, už nejde snahy o zlepšení jeho stavu označit jako prevenci. Intervence zde označuje zásahy do života učitele, jejichž cílem je léčba syndromu vyhoření. Efektivita těchto zásahů je ve srovnání s preventivním působením menší. Preventivní doporučení však jsou stále prospěšná.

V rámci první pomoci je nutné pojmenovat, co se stalo, aby si učitel přiznal, že má problém. Dalším krokem je rozhodnutí učitele situaci řešit a nalezení osobní motivace k uzdravení. Vyhořelý učitel by měl komunikovat s vedením své školy, se svými kolegy i se svou rodinou, aby u nich našel pomoc a oporu. Na místě je úprava pracovních podmínek. V takto závažném stavu by učitel měl dále vyhledat pomoc odborníka například psychologa. Vhodné může být snížení úvazku, nebo dokonce odchod ze školství (Smetáčková a Štěch, 2020).

Závěr

V této práci jsem se věnovala definici a vymezení syndromu vyhoření. Poskytla jsem přehled jeho projevu v různých oblastech učitelova života a profesního působení. Nastínila jsem komplexnost jeho rozvoje. Přestože je hlavní příčinou syndromu stres, existuje vysoká rozmanitost jeho zdrojů. Situaci dále komplikuje pestrost okolností, které zasahují do učitelova života a většinou s sebou přinášejí buď zátěž nebo úlevu. Jedná se o vlastnosti samotného učitele a okolnosti spojené se školou, kde působí, žáky, rodiči a společností. V posledních letech měla vliv i pandemie Covid-19 a s ní spojená distanční výuka.

Projevy syndromu vyhoření jsou u učitelů velmi časté. To platí jak při působení na základních školách, tak na školách středních. U položek dotazníků bývá hodnocena frekvence výskytu projevu. Do rizika vyhoření se výrazně promítá případná nespokojenost s vedením školy. Existují rozdíly v projevech syndromu mezi muži a ženami, které častěji uváděly fyzické potíže. Distanční výuka byla pro učitele zátěžovou situací spojenou s vyšší mírou emocionálního vyhoření a nižší mírou osobního uspokojení.

Prevence syndromu vyhoření by měla zapojovat vedení školy i pedagogický sbor. Konflikty v těchto oblastech profesního života učitele zvyšují riziko syndromu vyhoření. V prevenci vyhoření má důležité místo sebereflexe a z ní vyvozené závěry. Jednou z používaných metod pro rozvoj jednotlivce, zlepšení vztahů v pracovním kolektivu, řešení dalších problémů a zajištění profesní spokojenosti je supervize.

Jsem toho názoru, že mnoho ze schopností, které pomáhají učiteli chránit se před syndromem vyhoření, se také přímo projeví v kvalitě jeho práce. I kdyby se jednalo pouze o zachování zájmu o žáka, dobré nálady a efektivity řešení problémů.

Zdroje

Addressing Teacher Burnout: Causes, Symptoms, and Strategies. American University. *School of Education Online. American University* [online]. Copyright © 2022, 16. února 2021, [cit. 2022-09-20]. Dostupné z: <https://soeonline.american.edu/blog/teacher-burnout>

BAKLÍKOVÁ, Dominika. *Syndrom vyhoření u středoškolských učitelů*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, 64 s. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/33275>. Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky. Vedoucí práce Machů, Eva.

CHEN, Huaruo, Fan LIU, Liman PANG, et al. Are You Tired of Working amid the Pandemic? The Role of Professional Identity and Job Satisfaction against Job Burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. 2020, **17**(24) [cit. 2022-09-21]. ISSN 1660-4601. Dostupné z: doi:10.3390/ijerph17249188

EHL, Libor. *Syndrom vyhoření u učitelů na středních odborných školách* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2020 [cit. 2022-09-20]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/vhyly/>. Pedagogická fakulta. Diplomová práce. Vedoucí práce Marinič, Peter.

FREIRE, Carlos, María del Mar FERRADÁS, Alba GARCÍA-BÉRTOA, José Carlos NÚÑEZ, Susana RODRÍGUEZ a Isabel PIÑEIRO. Psychological Capital and Burnout in Teachers: The Mediating Role of Flourishing. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. 2020, **17**(22) [cit. 2022-09-21]. ISSN 1660-4601. Dostupné z: doi:10.3390/ijerph17228403

HAVRÁNKOVÁ, Marie. *Supervize jako prevence syndromu vyhoření*. Brno: Masarykova univerzita, 2021, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky. Diplomová práce. Vedoucí práce Gulová, Lenka.

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

KAUCKÁ, Gabriela. *Syndrom vyhoření v profesi učitele*. Praha: ČVUT 2021. Bakalářská práce. České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií. Vedoucí práce Dobrovská, Dana.

KHOURY, Brigitte, Cary KOGAN a Sariah DAOUK. International Classification of Diseases 11th Edition (ICD-11). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Cham: Springer International Publishing, 2017, 2017-07-19, 1-6. ISBN 978-3-319-28099-8. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-319-28099-8_904-1

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-716-9121-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. Orientace (Karmelitánské nakladatelství). ISBN 978-80-7195-573-3.

LASKY, Sue. The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2000, **16**(8), 843-860 [cit. 2022-09-19]. ISSN 0742051X. Dostupné z: doi:10.1016/S0742-051X(00)00030-5

MARTANOVÁ, Veronika Pavlas a Olga KONŮPKOVÁ. Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická orientace* [online]. 2019, **29**(2), 223-242 [cit. 2022-09-19]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2019-2-223

MASLACH, Christine, Susan E. JACKSON, Michael P. LEITER, Wilmar B. SCHAUFELI a Richard L. SCHWAB. *Maslach burnout inventory manual (2nd ed.)*, vol. 21, 3463-3464. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1986.

PROKOPOVÁ, Veronika. *Dopad pandemie Covid-19 na výkon profese učitele* [online]. Brno, 2021 [cit. 2022-09-20]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/epxgf/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Iva BUREŠOVÁ.

PTÁČEK Radek, Jiří RABOCH, Vladimír KEBZA, Iva ŠOLCOVÁ, Martina VŇUKOVÁ, Jaroslav HLINKA, Jaroslav KOŠŤÁL, Pavel HARSA, Šimon STRAKATÝ. *Československá psychologie*, 2017, **61**(6), 536-545.

SHIROM, Arie a Samuel MELAMED. A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*. 2006, **13**(2), 176-200. ISSN 1573-3424. Dostupné z: doi:10.1037/1072-5245.13.2.176

SKAALVIK, Einar M. a Sidsel SKAALVIK. Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2009, **25**(3), 518-524 [cit. 2022-09-21]. ISSN 0742051X. Dostupné z: doi:10.1016/j.tate.2008.12.006

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.

SUCHÁ, Helena. *Syndrom vyhoření středoškolských pedagogických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2018, 103 s. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/43714>. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Skarupská, Helena.

URBANOVSKÁ, Eva. Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. In: ŘEHULKA, Evžen (ed.). *Škola a zdraví 21, 2011. Výchova ke zdravotní gramotnosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 303-318, 16 s. ISBN 978-80-210-5720-3.

XIE, Min, Shunsen HUANG, Li KE, Xia WANG a Yun WANG. The Development of Teacher Burnout and the Effects of Resource Factors: A Latent Transition Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. 2022, **19**(5) [cit. 2022-09-21]. ISSN 1660-4601. Dostupné z: doi:10.3390/ijerph19052725