

Zpráva z dotazníkového šetření „Syndrom vyhoření mezi učitelkami a učiteli mateřských škol”

doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Katedra psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

Ve spolupráci

EDUKační LABoratoř



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
UNIVERZITA KARLOVA

EDUKAČNÍ
LABORATOŘ

Obsah

1. Syndrom vyhoření.....	2
2. Představení výzkumu	3
2.1. Dotazník	3
2.2. Výzkumný soubor	4
3. Stres a vyhoření	6
4. Zvládání stresu.....	10
5. Profesní spokojenost	12
6. Vztahy v učitelských týmech	16
7. Zdravý životní styl	20
8. Závěr.....	21

1. Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření představuje subjektivní pocit dlouhodobé pracovní nepohody, který se vyznačuje totálním nedostatkem energie a zájmu. Vyhoření nastává v důsledku dlouhodobého stresu, kdy se člověk opakovaně dostává do zátěžových situací, které nezvládá úspěšně řešit. Energie vydaná v zátěžové situaci musí být někde vynahrazena – buď člověk zažívá v práci dostatek radostných chvil, které mu kompenzují těžké momenty, nebo člověk energii vydávanou v práci bere z jiných životních sfér, například ze spokojeného soukromého života a naplňujících koníčků. Ovšem pokud energii pouze vydáváme, ale nemáme ji kde načerpat, dostavuje se dlouhodobé vyčerpání, které může vést ke vzniku syndromu vyhoření.

Rozvinutý syndrom vyhoření se projevuje vyčerpáním, odcizeností a cynismem a sníženou výkonností. Vyhoření je označení, kterému na pocitové úrovni všichni dobře rozumíme. Je jasné, že být vyhořelý/vyhořelá znamená nemít energii, zápal, chuť, zájem... S takovými pocity nemůžeme cítit z práce uspokojení, což se projeví jednak v tom, že se snažíme trávit naší prací co nejméně času – jakmile je to možné odcházíme ze školy, vyhýbáme se jakýmkoliv úkolům nad nutné minimum povinností, nečekané události nás nepříjemně vykolejí, nejsme otevření uvažovat o zlepšování svých pedagogických postupů, v kontaktu s dětmi, rodiči i kolegyněmi jsme netrpěliví atd. Vyhořelí učitelé a učitelky nedokáží být dostatečně citliví na potřeby svých žáků, obávají se novinek, jsou vztahovační, snadno se rozčílí, o dětech mluví jako o „materiálu“, brání se dalšímu vzdělávání i odborným diskusím v učitelském sboru. Zkrátka, jsou to špatní učitelé a učitelky.

Protože je syndrom vyhoření velmi nebezpečný stav, jak pro vyhořelé vyučující, tak pro děti, o které pečují, je potřeba podporovat učitelky a učitele v tom, aby dokázali odolávat stresu a tedy i vzniku syndromu vyhoření. Aby podpora vyučujících mohla být skutečně účinná, je nejprve nutné vědět, v jaké míře se učitelské vyhoření na školách vyskytuje a s jakými faktory souvisí. Proto EDUKAČNÍ LABORATOŘ ve spolupráci s Katedrou psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy realizoval v letech 2018-2019 výzkum učitelského vyhoření v mateřských školách. Výzkum byl součástí širšího projektu, který se zabýval učitelským vyhořením a který byl podpořen Grantovou agenturou ČR.¹

¹ *Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory* (GAČR 16-21302S), hlavní řešitel: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

2. Představení výzkumu

Výzkum učitelského vyhoření v mateřských školách měl za cíl zjistit, jaká je aktuální míra projevů syndromu vyhoření mezi učitelkami a učiteli mateřských škol a jaké faktory se na případném vzniku vyhoření podílí. Konkrétně jsme se zaměřili na to, jaké postupy při zvládání stresových situací učitelky a učitelé používají, jaká je jejich profesní spokojenost a sebejistota a jaké jsou jejich pracovní a osobní životní podmínky.

Výzkumným nástrojem byl obsáhlý dotazník, který byl rozeslán on-line všem mateřským školám v České republice. Vyučující byli požádáni o vyplnění dotazníku, přičemž jejich odpovědi byly anonymní. Sběr dat probíhal na konci školního roku 2017/2018. Protože byl dotazník časově náročný (jeho vyplnění trvalo přibližně 50 minut), svědčí vysoký počet zúčastněných učitelek a učitelů o tom, že je téma učitelského vyhoření oslovilo.

2.1. Dotazník

Dotazník zahrnoval několik standardizovaných testů mapujících syndrom vyhoření, copingové strategie a učitelskou self-efficacy a dále velké množství položek mapujících osobní a profesní charakteristiky, které mohou vznik vyhoření vysvětlit.

Syndrom vyhoření byl měřen prostřednictvím Shirom-Melamedovy škály vyhoření (dále jen SMBM). SMBM obsahuje 14 položek rozdělených do tří subškál – fyzická únava (např. *Necítím žádnou sílu jít ráno do práce*), emoční vyčerpání (např. *Cítím, že se mi nedaří být citlivý/citlivá k potřebám kolegů, žáků a rodičů*) a kognitivní únava (např. *Při přemýšlení se cítím nesoustředěný/nesoustředěná*). Každý výrok je hodnocen na sedmibodové škále od „nikdy nebo téměř nikdy“ po „vždy nebo téměř vždy“, přičemž čím vyšší celkový skóre, tím silnější projevy vyhoření. Pro jednotlivé subškály byly vypočteny individuální skóre jako průměr odpovědí z výroků v dané skupině a dále celkový skóre jako součet všech hodnot. Výsledky jsou interpretovány podle norem, které rozlišují šest úrovní – norma (bez příznaků vyhoření), velmi mírné projevy, mírné projevy přítomné, projevy přítomné, závažné projevy a velmi závažné projevy. Reliabilita celkové škály dosáhla hodnoty 0,948 (měřeno Cronbachova alfa).

Copingové strategie byly měřeny prostřednictvím české verze dotazníku SVF78 – The Stress Coping Style Questionnaire. Dotazník vychází z předpokladu, že jedinec vědomě i nevědomě aktivně pracuje na obnovení psychologické rovnováhy ve stresových situacích, přičemž způsob reakce na stres je stabilní napříč časem a je nezávislý na typu stresových situací. Instrukce obsahují společnou uvozující větu: *Když jsem něčím nebo někým poškozen/a, vnitřně rozrušen/a, nebo vyveden/a z míry...* Ta je dokončena 78 položkami, např. ... *snažím se soustředit své myšlenky na něco jiného*. Respondenti

odpovídají na pětibodové škále od “vůbec ne” po “velmi pravděpodobně”. Položky jsou rozděleny do 13 subškál reprezentující copingové strategie: Podhodnocení, Odmítání viny, Odklon, Náhradní uspokojení, Kontrola situace, Kontrola reakcí, Pozitivní sebeinstrukce, Potřeba sociální opory, Vyhýbání se, Úniková tendence, Perseverace, Rezignace a Sebeobviňování. Ty jsou rozděleny na pozitivní coping, který zahrnuje prvních sedm strategií, a negativní coping zahrnujících čtyři poslední strategie; Potřeba sociální opory a Vyhýbání se jsou nezávislé. Pro jednotlivé subškály byly vypočteny individuální skóry jako součet odpovědí a dále skóry pro pozitivní a negativní coping jako průměrné hodnoty. Reliabilita celkové škály měla hodnotu 0,926 (měřeno Cronbachova alfa).

Kromě těchto dvou standardizovaných testů zahrnoval dotazník také položky na profesní spokojenost, sociální klima v učitelském sboru, životní styl a položky týkající se podmínek pracovního i osobního života.

2.2. Výzkumný soubor

Celkem dotazník vyplnilo 867 učitelek a učitelů mateřských škol z celé České republiky. Z toho bylo pouze 6 mužů. Jednalo se o 0,8 %, což zhruba odpovídá podílu mužů mezi vyučujícími v MŠ. Podle aktuálních statistik MŠMT (Výkonové ukazatele 2017/2018)² učí v MŠ 99,37 % učitelek.

Výzkumný soubor tvořilo 384 běžných učitelek a učitelů (44 %), 27 vyučujících s přidanou agendou (3 %), např. koordinátorka EVVO, a 6 asistentek pedagoga (0,7 %). Dále výzkumný soubor zahrnoval 219 ředitelek (25 %), 75 vedoucích učitelek a učitelů (9 %) a 156 zástupkyň a zástupců (18 %).

V analýzách byl soubor rozdělen na dvě skupiny – na řadové vyučující, vyučující s přidanou agendou a asistenty/asistentky (417 osob, 48 %) a na řídicí pracovníce/pracovníky (450 osob, 52 %), jejichž zodpovědnost a šířka povinností je větší, a lze proto u nich předpokládat odlišnou míru stresu, a tedy i projevů vyhoření.

Věková struktura zúčastněných učitelek a učitelů byla velice pestrá. Věk se pohyboval mezi 20 a 72 lety. Průměrný věk byl 45,7 let (SD = 11,32). Širokému rozložení věku odpovídala i struktura podle délky pedagogické praxe, která se pohybovala od 1 roku do 46 let a její průměrná hodnota byla 22,6 let (SD = 13,32). Vyučujících s praxí do 10 let bylo v souboru 28 %, mezi 11 a 25 lety 22 %, mezi 26 a 39 lety 43 % a nad 40 let 7 %. Vzdělání získali zúčastnění vyučující nejčastěji na středních pedagogických školách (55 %) nebo na pedagogických fakultách (36 %). Aktuálně se většina vyučujících účastní vzdělávacích kurzů 2–3x ročně (50 %) nebo dokonce 4x ročně a častěji (30 %), jen 2 % se neúčastní nikdy a 18 % 1x ročně.

² <http://toiler.uiv.cz/roценка/roценка.asp>

Do výzkumu se zapojili učitelky a učitelé ze všech krajů, i když jejich počty variovaly. Nejsilněji byl zastoupen Moravskoslezský kraj (132 osob), Praha (117 osob) a Jihomoravský kraj (103 osob). Naopak nejmenší počet osob pocházel z Karlovarského (15), Zlínského (19), Vysočiny (29) a Libereckého kraje (30). Rovněž z hlediska velikosti obcí byl výzkumný soubor pestrý. V dostatečném počtu byly zastoupeny učitelky a učitelé z obcí všech velikostí, od nejmenších do 999 obyvatel (14 %), malých mezi 1 000 a 5 000 obyvatel (21 %), středně velkých mezi 5 000 a 20 000 obyvatel (17 %) či velkých mezi 20 000 a 50 000 obyvatel (13 %) a nad 50 000 obyvatel 34 %. Tomu odpovídala i velikost školy v podobě počtu dětí a učitelů.

V souboru jednoznačně převažovali vyučující z mateřských škol zřizovaných obcemi (830 případů, tj. 96 %). Pouze 23 vyučujících bylo ze soukromých mateřských škol, 11 ze škol zřizovaných krajem, 2 ze škol zřizovaných církví a stejný počet ze škol zřizovaných vysokou školou. Až 36 % vyučujících považuje mateřskou školu, na které aktuálně působí, za odlišnou oproti běžným mateřským školám. Nejčastěji se jedná o odlišnost spočívající v zaměření na určitou oblast (např. environmentální výchova) – to uvedlo až 23 %, nebo o alternativní pedagogický přístup, který zmínilo 20 % z nich. Přes polovinu vyučujících (51 %) má ve svých třídách děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

V průměru tvořily děti se speciálními vzdělávacími potřebami 11 % dětí ve třídách, v absolutních číslech se jednalo o 1,7 dítě na třídu. Tento počet je ale zvýšen tím, že v několika případech vyučující působili na speciální škole. Nicméně, zhruba polovina vyučujících uváděla, že mají ve své třídě žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Z nich se jednalo v 11 % o děti s logopedickými vadami, 7 % o děti s ADHD, 7 % o děti s poruchami autistického spektra, 4 % o děti-cizince s odlišným mateřským jazykem, 3 % o děti s oslabenou inteligencí, 3 % o děti s opožděným vývojem, 3 % o děti s tělesným postižením, 2 % o děti se smyslovým postižením, 1 % o děti se sociálním znevýhodněním a 1 % o děti s poruchami chování. V 10 % případů nebyl typ speciálních vzdělávacích potřeb specifikován.

Většina vyučujících, kteří se zúčastnili výzkumu, žila v partnerském vztahu a měla děti, z toho v případě 28 % vyučujících se jednalo o děti do 15 let. Celkem se tedy aktivně o děti staralo 217 vyučujících (25 %), zatímco 643 (75 %) dětí nemá nebo s nimi již nežije ve společné domácnosti. Finanční situaci svojí rodiny hodnotila zhruba polovina osob (48 %) jako dobrou, podobný počet (46,5 %) jako ucházející a pouze 5,5 % jako špatnou. To je pozitivní zpráva, neboť špatná ekonomická situace rodiny častěji nutí vyučující měnit zaměstnání nebo hledat vedlejší pracovní poměr, což zvyšuje riziko vyhoření. Ze zúčastněných vyučujících mělo 21 % během své pedagogické kariéry ještě další zaměstnání, ale na druhou stranu jen 3 % v současnosti uvažují o úplném odchodu ze školství. Naprostá většina vyučujících aktuálně působí na plný úvazek, pouze 4 % na částečný úvazek.

3. Stres a vyhoření

Dotazník zjišťoval míru stresu a vyhoření dvěma způsoby. Prvním bylo přímé dotázání na stres a vyhoření. Položili jsme vyučujícím jednak otázku „Cítíte se dlouhodobě v pracovním stresu?“, na kterou 62 % vyučujících odpovědělo kladně (25 % rozhodně ano a 37 % spíše ano). Mírná souvislost prožívaného stresu byla prokázána s délkou praxe – čím delší praxi učitelky mají, tím častěji se cítí ve stresu (korelace měla hodnotu $-0,177$). A silnější souvislost byla zjištěna s celkovou profesní spokojeností – čím méně se učitelky cítí spokojené, tím častěji jsou ve stresu (korelace měla hodnotu $-0,356$).

Dále jsme položili vyučujícím otázku „Domníváte se, že jste ohrožena syndromem vyhoření?“. Na ni dalo 47 % učitelek a učitelů kladnou odpověď (17 % rozhodně ano a 30 % spíše ano). I zde byla zjištěna slabší souvislost s délkou praxe (korelace měla hodnotu $-0,165$) a s profesní spokojeností ($-0,398$). Kromě toho ale 61 vyučujících (7 %) nedokázalo na otázku odpovědět, a to zřejmě proto, že si nejsou jistí významem pojmu vyhoření.

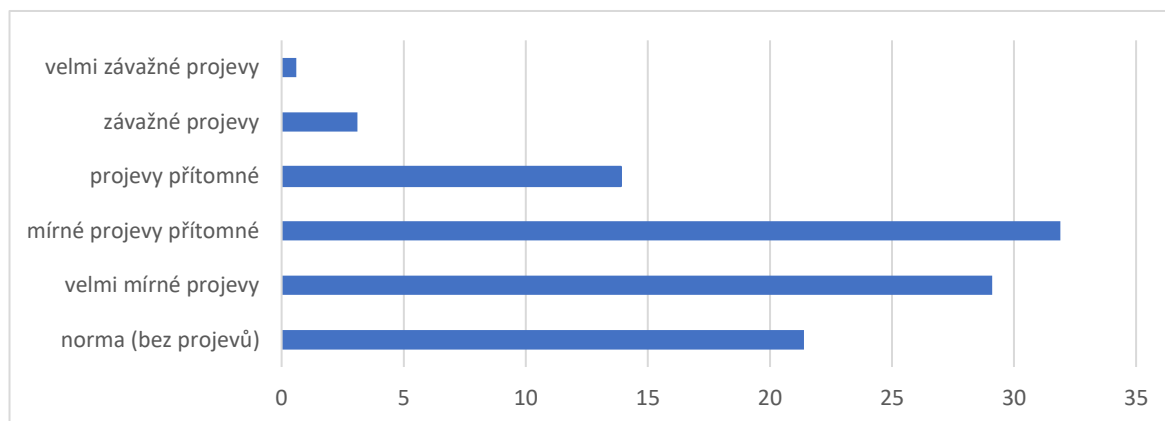
Protože syndrom vyhoření představuje velké riziko učitelké profese, je důležité, aby si byli všichni učitelé a učitelky vědomi jeho existence, dokázali rozpoznat jeho příznaky a rozuměli postupům, kterými se mohou vzniku vyhoření bránit. I proto je velmi důležité, že tento první výzkum učitelského vyhoření v mateřských školách proběhl, protože na základě jeho výsledků může být informování vyučujících a jejich podpora v odolávání stresu účinnější.

Mezi dlouhodobým stresem a ohrožením vyhořením byla zjištěna silná vazba (korelace měla hodnotu $0,72$). Pokud se učitelky cítí ve stresu, cítí se obvykle také ohroženy syndromem vyhoření. Samy tedy mají zkušenost, že stres a vyhoření jsou si blízké a vzájemně se posilují. Stres vede ke vzniku vyhoření a zároveň vyučující s nastupujícím či rozvinutým vyhořením nedokáží svoji práci dělat kvalitně, čímž se častěji dostávají do problematických situací, v kterých se jejich stres zesiluje.

Vedle přímých otázek na pocity jsme vyučující požádali také o vyplnění Shirom-Melamedovy škály vyhoření. Celkový výsledek v Shirom-Melamedově škále vyhoření ukázal, že učitelky a učitelé v MŠ zažívají mírné projevy vyhoření. Podíl vyučujících, jejichž projevy dosáhly určité míry definované SMBM, je znázorněn v grafu 1. Následně jsme podle celkového skóru ve škále vyhoření vyučující rozdělili do tří skupin:

- u 21 % vyučujících nebyly přítomné žádné projevy vyhoření
- u 61 % vyučujících byly přítomny mírné projevy, a proto je považujeme za ohrožené vznikem syndromu vyhoření
- u 18 % vyučujících byly přítomny střední až závažné projevy vyhoření, a lze proto mluvit již o rozvinutém syndromu vyhoření

Graf 1. Podíl učitelek a učitelů podle míry vyhoření (normy Shirom-Melamedovy škály vyhoření)



Celkově můžeme výsledky považovat za spíše pozitivní, protože 82 % vyučujících je schopno se i při vysoké stresové zátěži, která v učitelství přirozeně existuje (hlučnost, nedostatek přestávek, vysoká zodpovědnost, nízké finanční a morální ocenění atd.), bránit plnému rozvinutí syndromu vyhoření. Na druhou stranu však výsledky svědčí o tom, že stres je v učitelství významné téma a měly by být ze strany zodpovědných institucí a vedení škol vyvíjeny kroky k posilování učitelské schopnosti zvládnout profesní zátěž a snižovat prožívaný stres. V případě skupiny se závažnými projevy vyhoření je již vhodná individuální odborná pomoc; v případě druhé skupiny se jedná o vysoké riziko, že dojde k rozvinutí vyhoření, a proto by jim měla být věnována zvýšená pozornost ze strany vedení škol a poradenských služeb.

Shirom-Melamedova škála vyhoření mapuje zkušenosti s 14 dílčími projevy vyhoření, kterým vyučující ve své práci čelili v průběhu posledního měsíce. U každého výroku vyučující posuzovali, jak často dané pocity zažívali – od „nikdy nebo téměř nikdy“ po „vždy nebo téměř vždy“.

Vyhoření se může projevovat v různých oblastech. V oblasti fyzických projevů se jedná nejčastěji o tělesné vyčerpání, pocit nedostatku energie, bolesti; oblasti kognitivních projevů o nezájem o nové podněty, obtíže v koncentraci pozornosti, zpomalené myšlení, výpadky paměti; a v oblasti emocionálních projevů o nezájem o druhé osoby, necitlivost k potřebám druhých, podrážděné a nevstřícné chování. Tvrzení uvedená v grafu 2 pokrývají zmíněné tři dimenze vyhoření – fyzické vyčerpání, kognitivní únava a emoční vyčerpání. Nejsilnější projevy učitelky a učitelé zažívali ve fyzické dimenzi. Průměrná hodnota fyzického vyčerpání byla 3,4 (SD = 1,30). Slabší projevy byly zjištěny v kognitivní dimenzi, kde průměrná hodnota byla 2,98 (SD = 1,20). A nejslabší byly projevy v emoční oblasti, jejíž průměrná hodnota byla 2,36 (SD = 1,11).

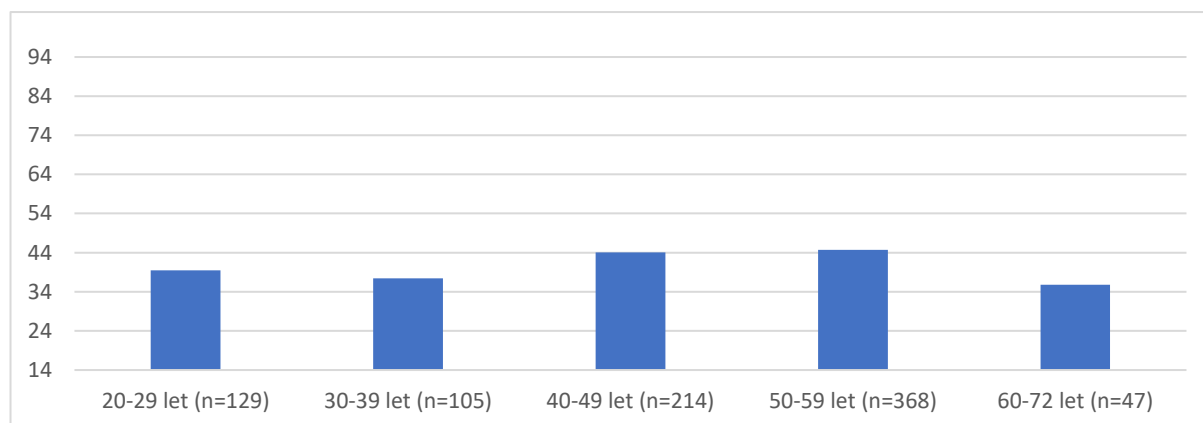
Výsledky v Shirom-Melamedově škále vyhoření velmi úzce souvisejí s přímo položenými otázkami na stres i vyhoření. Vyučující, kteří zažívali časté pocity spadající do definice vyhoření, se zároveň cítí

v dlouhodobém pracovním stresu (korelace dosáhla hodnoty 0,624) a domnívají se, že jsou ohroženi syndromem vyhoření (korelace 0,674).

Rovněž jsme zjistili – stejně jako u přímých otázek – že existuje souvislost s délkou praxe a s profesní spokojeností. Vyučující, kteří se cítí ve svém povolání více spokojeni, mají menší projevy vyhoření (korelace 0,391). Současně, vyučující s delší praxí vykazují mírně silnější projevy vyhoření (korelace 0,120). U vyučujících s delší praxí dochází k postupnému zesilování projevů vyhoření (korelace má signifikantní hodnotu 0,119). Vztah s věkem je ale nejasný. Neplatí, že mladší vyučující by byli před vyhořením chráněni a starší jen naopak vykazovali více. Nejohroženější je skupina mezi 38 a 55 lety, a to zejména proto, že se jim kumulují povinnosti z osobního života, ale také proto, že jsou již považováni za dostatečně zkušené, a nemají tedy takovou možnost získat profesní pomoc a podporu.

Průměrnou míru vyhoření v jednotlivých věkových skupinách ukazuje graf 2. Z prvního uvedeného důvodu vyplývá, že faktorem jsou vlastní děti, což potvrzuje i přímé srovnání vyučujících, kteří aktuálně ve své domácnosti pečují o děti (217), a těch, kteří mají domácnost bez dětí (646). Vyučující s dětmi dosáhli průměrné hodnoty ve škále vyhoření 43,2 (sd = 14,6), zatímco vyučující bez dětí 39,9 (sd = 14,5). Tento rozdíl je statisticky významný ($p < 0,05$).

Graf 2: Průměrná hodnota vyhoření podle věkových skupin



Sledována byla také souvislost s pracovní pozicí. Zúčastněné osoby jsme rozdělili na skupinu vyučujících a skupinu vedoucích pracovníků/pracovníků a ty jsme pak srovnávali jak v celkové míře vyhoření, tak v prožívaném stresu a pocitu ohrožení vyhořením. Ve všech třech oblastech se ukázaly statisticky významné rozdíly ($p < 0,001$). Průměrná celková hodnota ve škále vyhoření byla 40,5 v učitelské skupině, ale 44,2 ve vedoucí skupině. Ředitelky/ředitelé, zástupkyně/zástupci a vedoucí učitelky/učitelé tedy vykazovaly signifikantně silnější projevy vyhoření než učitelky/učitelé. Rovněž výrazně více z nich odpovědělo kladně na otázku „Cítíte se dlouhodobě v pracovním stresu?“ a „Domníváte se, že jste ohrožen/a syndromem vyhoření?“.

V další analýze jsme sledovali vazbu mezi vyhořením a charakteristikami mateřské školy. Míra prožívaného stresu, pocit ohrožení vyhořením, ani míra projevů vyhoření neměla žádnou souvislost s velikostí školy (měřeno počtem dětí a počtem vyučujících), ani s podílem dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

4. Zvládání stresu

Stres vyplývá z nerovnováhy mezi nároky a zdroji, když se dostaneme do situace, která je pro nás náročná a kterou nedokážeme za použití běžných nástrojů úspěšně vyřešit. V takové situaci musíme využít naše hlubší zdroje energie, což nám, zvládneme-li situaci nakonec úspěšně, může navodit radostný a uspokojující pocit, že jsme se dokázali překonat. Ale pokud v situaci selžeme, prožíváme zklamání, vztek, vinu a jiné nepříjemné pocity. Stres znamená, že jsme museli napnout všechny síly a dělat věci jinak, než je pro nás obvyklé. Jedná se tedy o jakési vychýlení z rovnováhy, které může být krátkodobě obohacující, ale dlouhodobě devastující. Lidé se liší v tom, jak toto vychýlení z rovnováhy prožívají a jakými způsoby na něj reagují, aby rovnováhu opět obnovili. Strategie, které k tomu mají vést, jsou označovány za strategie zvládání zátěže neboli copingové strategie. Copingové strategie tedy tvoří individuálně specifický styl, kterým jedinci reagují na stres napříč časem a/nebo napříč různými situacemi, a liší se v míře, v které jsou schopni krátkodobě či dlouhodobě zvládat zažívaný stres. Do určité míry jsou copingové strategie trvalé a mají základ jak ve vrozených dispozicích (např. míra resilience), tak v opakovaných životních zkušenostech, ale aktivním tréninkem je lze částečně měnit.

Ve výzkumu jsme použili dotazník SVF 78, který zjišťuje převládající strategie, jak lidé reagují na zátěžové situace. Dotazník obsahuje 78 výroků, u kterých mají respondenti posoudit, nakolik je pravděpodobné, že by je ve stresové situaci použili. Dotazník rozděluje výroky do 13 dílčích strategií. Ty jsou členěny na pozitivní coping (takový, který směřuje k odstranění příčiny stresu, tedy ke změně původní problémové situace) a na negativní coping (takový, který se zaměřuje jen na odstranění akutních nepříjemných emocí, ale nemění zdroje stresu). Kromě těchto dvou velkých skupin dotazník sleduje ještě strategii vyhýbání se a strategii sociální opory, u nichž nelze jednoznačně stanovit, zda jsou pozitivní či negativní (záleží vždy na kontextu).

Analýza ukázala, že vyučující používají častěji pozitivní než negativní copingové strategie. Z pozitivních strategií byla nejčastěji používána „kontrola situace“ (analyzovat situaci, plánovat a uskutečnit jednání za účelem kontroly a řešení problému) a „kontrola reakce“ (zajistit nebo udržet kontrolu vlastních reakcí). Z negativních byla nejčastější „perseverace“ (Nedokázat se myšlenkově odpoutat, dlouho přemítat). Velmi často používané byly i obě nezávislé strategie – „potřeba sociální opory“ (přání zajistit si pohovor, sociální oporu a pomoc) a „vyhýbání se“ (předsevzetí zamezit zátěží nebo se jim vyhnout).

Tabulka 1: Copingové strategie – průměrné hodnoty

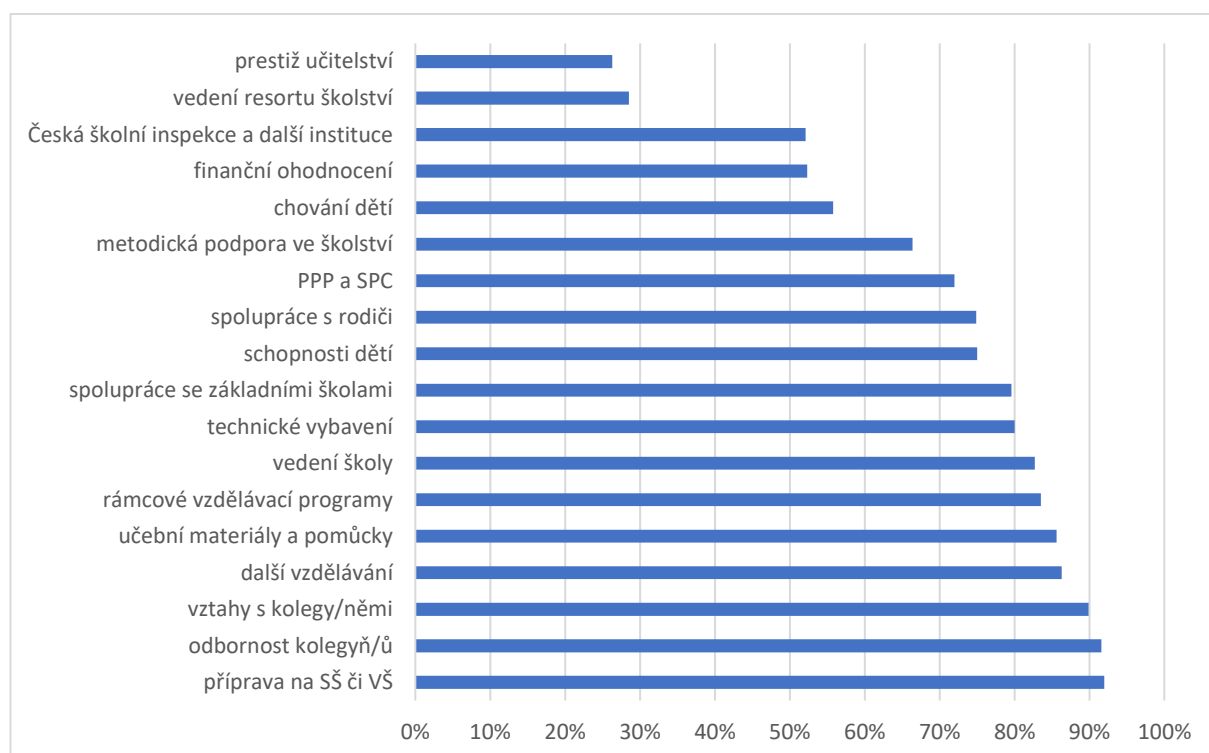
Typ copingu	Strategie	Průměrný skór
Pozitivní strategie	Podhodnocení	16,5
	Odmítání viny	17,6
	Odklon	19,3
	Náhradní uspokojení	18,4
	Kontrola situace	22,6
	Kontrola reakcí	21,5
	Pozitivní sebeinstrukce	20,9
Negativní strategie	Úniková tendence	16,1
	Perseverace	21,4
	Rezignace	15,7
	Sebeobviňování	16,9
Nezávislé strategie	Potřeba sociální opory	22,2
	Vyhýbání se	21,0

Vztah k vyhoření byl prokázán jako signifikantní u pozitivního i negativního copingu. Slabší vztah k vyhoření má pozitivní coping (korelace má signifikantní hodnotu $-0,103$). To znamená, že čím více vyučující používají pozitivní coping, tím spíše se u nich neobjevují projevy vyhoření, a naopak. Vztah mezi vyhořením a negativním copingem byl opačný a výrazně silnější (korelace má signifikantní hodnotu $0,448$). To znamená, že čím více vyučující využívají negativní coping, tím častěji se u nich objevují projevy vyhoření, a naopak.

5. Profesní spokojenost

Pokud zažíváme v určité oblasti vysokou nespokojenost, obvykle to souvisí se stresem. Buď je nepřiměřeně vysoký stres důvodem, proč začneme nespokojenost pociťovat, nebo naše prvotní nespokojenost vede k tomu, že nám jsou úkoly spadající do dané oblasti nepříjemné a vyvolávají v nás stres. V dotazníku jsme proto zjišťovali, zda vyučující cítí spokojenost s 18 různými oblastmi, které tvoří přirozenou součást jejich profese. Výčet oblastí je uveden v grafu 2, který zároveň ukazuje podíl učitelek a učitelů, kteří uvedli, že jsou v dané oblasti velmi či spíše spokojeni.

Graf 2: Míra spokojenosti s jednotlivými profesními oblastmi



Z grafu vyplývá, že profesní spokojenost je poměrně vysoká. Celkově se vyučující cítí ve své profesi spíše spokojeni (průměrná hodnota 2,14 na čtyřbodové škále, SD = 0,36). Mezi oblastmi s nejnižší spokojeností převažují ty, které souvisí s řízením resortu a nejsou tedy na úrovni konkrétních vyučujících a škol ovlivnitelné. Výjimku pak tvoří oblast „chování dětí“, s níž je spokojeno (pouze) 56 % učitelek a učitelů. Jelikož v ostatních oblastech je spokojenost zhruba ¾ a vyšší, lze tuto oblast považovat za spíše kriticky hodnocenou. Přitom ale přímá práce s dětmi představuje těžiště a podstatu učitelství. Pokud je téměř polovina učitelek a učitelů nespokojena s chováním dětí, může to pro ně přinášet na každodenní bázi prožitky stresu.

Spokojenost s chováním dětí, ani celková profesní spokojenost nesouvisí s délkou praxe, ani s dalšími charakteristikami. Nebyla ani prokázána souvislost s pracovní pozicí (vyučující a vedoucí

pracovníci/pracovnice vykazují shodnou spokojenost). Má ale silnou souvislost s pocity dlouhodobého stresu a pocitem ohrožení syndromem vyhoření. Korelace mezi celkovou profesní spokojeností a syndromem vyhoření dosáhla vysoce signifikantní hodnoty 0,411. To znamená, že vyučující, kteří se cítí spokojení, mají výrazně nižší projevy vyhoření a naopak ti, kteří nejsou spokojeni, silněji skórují ve vyhoření. Nejsilnější dílčí vazba se ukázala u prestiže učitelského povolání (0,325) a vedení resortu školství (0,279) a dále u položek týkajících se vztahu s dětmi, kolegy a rodiči (0,25–0,27).

Profesní spokojenost je moderována důvěrou ve vlastní kompetence. Pokud vyučující mají dostatečné znalosti a dovednosti a věří si, lépe zvládají (fakticky i mentálně) náročné situace. Proto jsme v dotazníku zjišťovali, jakou profesní jistotu vyučující pociťují, a to v deseti oblastech. Oblasti a průměrné hodnoty profesní jistoty v nich uvádí následující tabulka. Vyplývá z ní, že největší jistotu vyučující pociťují v řízení dětských skupin, ve výtvarných činnostech a v motivaci dětí k aktivitám. Naopak nejmenší jistotu mají v cizích jazycích a dále ve hře na hudební nástroj. Protože slabé kompetence mohou být zdrojem stresu, je důležité vytvořit pro vyučující příležitosti k doplnění daných znalostí a dovedností.

Tabulka 2: Profesní jistota

Jakou profesní jistotu pociťujete v následujících oblastech? 1 = velká jistota, oblast dobře zvládám ... 5 = velká nejistota, oblast nezvládám	Průměrná jistota
Řízení skupiny dětí	1,43
Komunikace s rodiči	1,95
Zvládání nekázně	1,84
Motivace dětí k činnostem	1,54
Zvládání rozmanitosti dětí ve třídě	1,85
Komunikace s kolegyněmi/kolegy	1,71
Výtvarné činnosti	1,54
Hra na hudební nástroj	2,23
Práce na počítači	1,86
Cizí jazyky	3,42

Průměrná profesní jistota napříč deseti sledovanými oblastmi dosáhla hodnoty 19,4 (sd = 4,3). Minimální skóre mohlo být 10 (vysoká jistota) a maximální 50 (vysoká nejistota). Ukázalo se, že v průměru je profesní jistota spíše vyšší. Dále byla zjištěna signifikantní souvislost s vyhořením.

Korelace měla hodnotu 0,335. To znamená, že vyučující s vyšší profesní jistotou, vykazovali menší projevy vyhoření, a naopak.

Specifickou oblastí je „Zvládání rozmanitosti dětí ve třídě“, v které si vyučující jsou v porovnání s jinými aspekty pedagogické práce v dětské skupině méně jistí. Při současném trendu společného vzdělávání je důležité zjišťovat, pro práci s kterými konkrétními skupinami dětí se vyučující necítí kompetentní a jejich kompetence poté cíleně zvyšovat. V dotazníku jsme se dotazovali na to, zda vnímají práci se sedmi vyjmenovanými skupinami dětí za zatěžující či naopak. Výsledky uvádí následující tabulka 3. Vyplývá z nich, že nejvíce zatěžující je pro vyučující práce s dvouletými dětmi, s dětmi s výchovnými problémy a s dětmi s výraznějším mentálním opožděním.

Tabulka 3: Práce se specifickými skupinami dětí

Na kolik je pro Vás zatěžující práce s následujícími skupinami dětí? 1 = velmi zatěžující ... 5 = zcela nezatěžující	Průměrná zátěž	Nemám zkušenost
Cizinci	3,05	n = 259
Děti s odkladem školní docházky	4,02	n = 44
Dvouleté děti	2,00	n = 149
Nadané děti	3,91	n = 216
Děti s výchovnými problémy	2,30	n = 39
Děti s výraznější řečovou vadou	3,38	n = 41
Děti s výraznějším mentálním opožděním	2,41	n = 225

Profesní spokojenost souvisí s absencí nepřiměřeného stresu. Stres přitom vzniká nejčastěji na základě toho, že cítíme neschopnost dostát pracovním nárokům, ať již proto, že na ně nemáme schopnosti, považujeme je za nesmyslné, nebo nám chybí časový prostor. Právě množství času, které vyučující investují do jednotlivých pracovních aktivit, jsme prostřednictvím dotazníku také zjišťovali. Následující tabulka uvádí, jaký podíl vyučujících hodnotí čas, který dané aktivitě věnují, za optimální nebo menší či větší. Jednoznačně naddimenzovanou vnímají vyučující administrativu (podle 78 % vyučujících ji věnují více času, než je optimální). Naopak poměrně dost vyučujících (33 %) věnuje méně času, než by si přáli, odborných diskusím v učitelském sboru.

Tabulka 4: Časové investice do pracovních aktivit

Kolik času v porovnání s Vaší ideální představou obvykle věnujete následujícím aktivitám?	Méně času, než je optimální	Optimální množství času	Více času, než je optimální
Přípravy	15 %	64 %	21 %
Výchovně-vzdělávací činnost	12 %	74 %	14 %
Konzultace s rodiči	20 %	70 %	10 %
Odborné diskuse s kolegyněmi/kolegy	33 %	61 %	6 %
Porady	16 %	70 %	14 %
Administrativa	3 %	19 %	78 %
Další vzdělávání	15 %	75 %	10 %

6. Vztahy v učitelských týmech

Mnoho zahraničních i českých studií ukazuje, že pozitivní klima ve školách je ochranou proti syndromu vyhoření, a naopak špatné kolegiální vztahy způsobují silný stres a přispívají ke vzniku syndromu vyhoření. Proto jsme do našeho výzkumu zařadili také sérii otázek, které mapovaly kvalitu profesních vztahů v mateřských školách.

Podíl učitelek a učitelů, kteří jsou se vztahy panujícími v jejich mateřské škole, spokojeni byl velmi vysoký. Téměř 38 % vyučujících uvedlo, že jsou zcela spokojeni se vztahy s kolegyněmi a kolegy a 52 % spíše spokojeni. Celkem tedy 90 % vyučujících cítí spokojenost. Vůči vedení byla míra spokojenosti mírně nižší, ale přesto velmi dobrá – 31 % vyučujících se cítí velmi spokojených a 52 % spíše spokojených.

V obou případech existuje statisticky významná souvislost mezi spokojeností a projevy vyhoření ($r = 0,23$ a $0,22$). To znamená, že vyučující, kteří se cítí v profesních vztazích nespokojeni, vykazují silnější projevy syndromu vyhoření, a naopak ti, kteří jsou spokojeni, mají slabší či žádné projevy vyhoření.

Pokud přemýšlíme nad tím, jak zlepšit vztahy ve škole tak, aby opravdu fungovaly jako zdroj spokojenosti a ochrana před syndromem vyhoření, je potřeba lépe rozumět tomu, co přesně učitelky a učitelé na profesních vztazích oceňují. Proto jsme do výzkumu zařadili škálu vnímané kvality profesních vztahů, která je tvořena osmi položkami. Vyučující byli požádáni, aby u každé položky vyjádřili míru svého souhlasu. V tabulce níže jsou uvedeny jednotlivé výroky, které charakterizují různé stránky profesních vztahů, podíl vyučujících z našeho výzkumu, kteří uvedli, že výrok vystihuje jejich zkušenost ze současné školy (tedy rozhodně či spíše s ním souhlasí).

Tabulka 4: Vnímaná kvalita profesních vztahů ve škole

Výrok	% souhlasu
Mezi svými kolegy a kolegyněmi se cítím dobře.	92 %
Od vedení školy cítím porozumění a podporu.	83 %
Často mám dojem, že si mě kolegyně/kolegové a vedení neváží.	21 %
Ve škole mám lidi, s kterými můžu řešit své pracovní potíže.	90 %
Nerad/a se účastním setkání s kolegyněmi/kolegy mimo školu.	23 %
Alespoň jednoho člověka v naší škole považuji za skutečného přítele.	83 %
Vím, že v případě sporu s rodiči nebo s dětmi se za mě vedení postaví.	85 %
Když mám pracovní problémy nebo pochybnosti, obávám se někomu svěřit.	23 %

Hodnocení výroků potvrzuje, že většina vyučujících je se vztahy skutečně spokojena. V pedagogickém týmu se cítí dobře, vnímají možnost odborné podpory, když potřebují řešit náročné pracovní situace a zastání u vedení. Dílčí špatné zkušenosti zažívá jen 10–20 % vyučujících. Jednotlivé výroky ověřují různé stránky pracovních vztahů, a jejich součet proto vyjadřuje celkovou vnímanou kvalitu vztahů ve škole. Průměrná hodnota se může pohybovat od 8 do 32 bodů, přičemž čím nižší hodnota, tím vyšší je kvalita vztahů. Vyučující v našem výzkumu hodnotili kvalitu vztahů průměrnou známkou 14,3, která vyjadřuje spíše kladné hodnocení.

Dobré vztahy potvrdila i nízká míra zkušeností s konflikty uvnitř škol. Výsledky ukazuje následující tabulka. Nejméně konfliktů vyučující zažívali s vedením školy, nejvíce naopak s rodiči žáků, ale ani tam není frekvence častá. Ve všech třech případech přitom platí, že čím častější jsou zkušenosti s konflikty, tím silnější jsou projevy vyhoření daných vyučujících.

Tabulka 5: Zkušenosti s konflikty

Zažíváte či zažíval/a jste na současné škole dlouhodobé konflikty nebo nespravedlivé zacházení od následujících osob?	Nikdy	Někdy	Často	Stále
Vedení školy	57 %	34 %	7 %	2 %
Kolegyně a kolegové	45 %	48 %	6 %	1 %
Rodiče dětí	30 %	60 %	9 %	1 %

Klíčové je, jak vnímaná kvalita vztahů souvisí se syndromem vyhoření. Stejně jako u spokojenosti se prokázala statisticky významná vazba. Čím lepší jsou podle vyučujících vztahy v pedagogickém týmu a s vedením ve školce, tím spíše tito vyučující nevykazují žádné projevy vyhoření. A naopak, ti vyučující, kteří pracují ve školce, kde vnímají vztahy jako špatné (necítí oporu a zastání, nemají možnost řešit pracovní potíže, neradi se s ostatními stýkají atd.), vykazují mnohem častěji projevy vyhoření. Důležité je, že větší souvislost existuje mezi profesní podporou než mezi osobními vztahy. To znamená, že pokud máme ve školce nějakou osobní kamarádku, pomáhá to proti vyhoření, ale zdaleka to není tak důležité a přínosné jako když cítíme odbornou podporu ze strany vedení a ostatních kolegyně a kolegů (byť je nemusíme považovat za osobní přátele).

Nejintenzivnější kontakt zažívají učitelky mateřských škol se svojí kolegyní ve stejné třídě. Pokud si spolu odborně i lidsky rozumí, běží vše hladce. Ale v opačném případě může být každodenní kontakt vyžadující společné plánování a realizaci aktivit s nutností se na sebe spolehnout, zdrojem neustálého stresu. Ten může při dlouhodobém napětí vést až ke vzniku syndromu vyhoření. Ptali jsme se proto v našem výzkumu, jak lze vztahy s druhou učitelkou/učitelem hodnotit. Nabídli jsme čtyři možnosti

odpovědí kombinující porozumění či neporozumění v osobní a v profesní oblasti. Vyučující byli požádáni, aby zvolili, která z variant nejlépe vystihuje jejich vztah s druhou učitelkou/učitelem. Výroky a podíl vyučujících, kteří jej zvolili, uvádí následující tabulka.

Tabulka 6: Vztahy mezi vyučujícími ve třídě

Výrok	% souhlasu
Lidsky i profesně si velmi dobře rozumíme a spolupráce je pro nás snadná.	69 %
Lidsky si dobře rozumíme, ale profesně na sebe občas narážíme.	14 %
Profesně si dobře rozumíme, ale lidsky na sebe občas narážíme.	10 %
Profesně, ani lidsky si nerozumíme a spolupráce je pro nás obtížná.	8 %

Kromě druhé učitelky/učitele vzniká intenzivní kontakt také s asistentkami či asistenty. I tyto vztahy mohou být zdrojem stresu nebo naopak mohou před stresem chránit. Našeho výzkumu se účastnilo 386 vyučujících, kteří aktuálně mají ve své třídě asistentku či asistenta. Jedná se o 45 % souboru. Zajímalo nás, jak hodnotí svoji spolupráci. Opět jsme nabídli čtyři varianty odpovědí a požádali vyučující, aby zvolili tu, které nejlépe sedí na jejich zkušenost. Výroky a podíl vyučujících, kteří jej zvolili, uvádí následující tabulka.

Tabulka 7: Hodnocení spolupráce s asistentkou/chůvou (386 odpovědí)

Výrok	% souhlasu
Spolupráce je komplikovaná, bylo by pro mě lepší nemít ve třídě asistentku/chůvu.	3 %
Spolupráce je skvělá, asistentka/chůva mi výrazně pomáhá.	75 %
Spolupráce je spíše horší, asistentka/chůva mi téměř nepomáhá.	4 %
Spolupráce je vcelku dobrá, ale asistentka/chůva pro mě není velkou pomocí.	18 %

Jak ve vztahu s druhou učitelkou, tak i s asistentkou či chůvou převládají pozitivní zkušenosti. To je velmi příznivý výsledek. Je ale třeba podívat se i na záporné odpovědi, kterých rovněž není málo. Pokud 1/4 až 1/3 má problematické zkušenosti a intenzivní vztahy s dalšími pedagogickými pracovníky nevnímají jako příjemné a funkční, je to potenciálně velký zdroj stresu. To se projevilo i ve slabě vyšším průměrném skóru vyhoření (43,2 versus 41,4), který však nebyl statisticky významný. A samozřejmě se také nefunkční spolupráce bude promítat do kvality pedagogické práce s dětmi.

Z uvedených důvodů považujeme za velmi důležité podporovat v pedagogickém týmu dobré profesní vztahy, a to znamená zejména budovat příležitosti ke vzájemnému sdílení profesních zkušeností mezi učitelkami a učiteli. Jednou z cest jsou učitelské týmové supervize. Týmovou supervizí míníme

pravidelná setkání učitelského sboru (či jeho části) pod vedením supervizora, který vytváří bezpečné prostředí a specifickými strategiemi podporuje vzájemné sdílení zkušeností mezi vyučujícími. Smyslem supervizí je hovořit o svém chování a pocitech v různých profesních situacích, a to s vědomím finálního cíle, kterým je prospěch dětí. Díky tomu vyučující prohlubují svoji sebereflexi, inspirují se od druhých a promýšlejí své profesní postupy a postoje. Smyslem supervize není hodnotit a kontrolovat učitelský sbor a jednotlivé vyučující, ale posilovat jejich profesní kompetence a sebevědomí.

Ačkoliv je financování supervizí dnes možné i z projektů ESF, tzv. šablon, jejich rozšířenost na školách není příliš velká. V našem výzkumu jsme se ptali, zda se v mateřských školách realizují supervize. Pouze 47 vyučujících (z celkového počtu 868) uvedlo, že mají supervize pravidelně a 145 občas. To znamená, že 23 % vyučujících supervizi zná a využívá. Naopak 77 % supervizi nevyužívá, z čehož je dokonce 22 % těch, kteří vůbec o této službě nevědí. Naše studie potvrdila, že supervize souvisí se syndromem vyhoření. Vyučující na školách, kde supervize probíhají, dosáhli ve škále vyhoření průměrné hodnoty 38,7, zatímco vyučující bez supervizí 43,5. Tento rozdíl je vysoce statisticky významný ($p < 0,001$). To znamená, že supervize a zřejmě i další techniky kolegiálního sdílení představují typ ochrany před vyhořením.

7. Zdravý životní styl

Stres může být umocňován nezdravým životním stylem, v důsledku kterého lidé nemají dostatek energie. Několik položek v dotazníku jsme proto věnovali také znakům životního stylu. Výsledky ukázaly, že většina vyučujících nekouří a nekonsumuje příliš mnoho alkoholu (shodně 83 %). Polovina vyučujících považuje svůj spánek za dostatečně dlouhý a odpočinkový. Alespoň 30minutové sportovní aktivitě 2–3 dny v týdnu se věnuje 40 % vyučujících a dokonce častěji 23 % vyučujících. Jiným koníčkům než sportu se věnuje 2–3 dny v týdnu 42 % vyučujících a dokonce častěji 30 % vyučujících. Dostatek času pro rodinný život i osobní zájmy si najde 45 %. Jen na rodinu má čas 29 % vyučujících. Ovšem 22 % vyučujících prožívá nedostatek času na rodinný i osobní život.

8. Závěr

Výzkum vyhoření mezi učitelkami a učiteli mateřských škol získal poměrně velkou odezvu ve školách. Potvrdilo se tím, že náročnost učitelské profese a syndrom vyhoření jsou téma, která rezonují českými mateřskými školami.

Výzkum ukázal, že pouze 21 % učitelek a učitelů, spíše mladších a profesně spokojených, netrpí žádnými projevy vyhoření. Naopak téměř 2/3 vyučujících jsou ohrožení vznikem vyhoření a necelá 1/5 již vykazuje existující vyhoření. V případě rozvinutého vyhoření je vhodné, aby učitel/ka uvažoval/a odchodu z učitelství, a to alespoň na určitou dobu, nebo o intenzivní práci na sobě (např. prostřednictvím individuální terapie). V případě velké skupiny vyučujících ohrožených vznikem vyhoření je důležité, aby školy přijaly určitá systémová opatření a tím pomohly těmto vyučujícím snížit míru stresu.

Zúčastnění vyučující popisovali nejsilnější projevy vyhoření ve fyzické oblasti, naopak nejslabší v emocionální oblasti. To lze považovat za poměrně pozitivní zprávu, protože emocionální vyčerpání má nejhorší dopady na pedagogické vztahy k dětem, jejich rodičům i kolegyním.

Vyhoření je způsobeno dlouhodobě nezvládnutým stresem, tedy nefunkčními copingovými strategiemi. Naše studie ukázala, že vyučující při zátěži častěji používají pozitivní než negativní coping. Přítomnost pozitivního copingu souvisí s nižší mírou vyhoření a naopak přítomnost negativního copingu s vyšší mírou vyhoření. Vliv negativního copingu je přitom silnější. Důležité je proto podpořit vyučující v rozšiřování pozitivních a odmítání negativních strategií, a to nejlépe prostřednictvím kurzů nácvikového charakteru.

Ačkoliv v učitelském povolání trávíme většinu času přímo ve třídách s dětmi a nikoliv s dalšími vyučujícími, jsou vztahy v pedagogickém týmu velmi důležité pro naši profesní spokojenost a pro náš profesní rozvoj. Je obtížné být skutečně dobrou a spokojenou učitelkou či učitelem, pokud pracujeme ve škole, kde si s ostatními nerozumíme, vzájemně si nepomáháme a nevážíme si sebe. Naopak dobře fungující pedagogický tým je velkou oporou a pomáhá nám, abychom se do práce těšili, cítili se v ní jistě a zlepšovali své pedagogické kompetence. Máme-li ve škole dobré vztahy, je to účinná ochrana před vznikem syndromu vyhoření. A nejde přitom jen o dobré mezilidské vztahy. Důležitý (či dokonce důležitější) je pocit, že mám vedle sebe profesionály, s nimiž se nemusím bát probírat své postupy, radit se o řešení náročných situací, svěřit se o svých pochybnostech a obavách. Dobré profesní vztahy je nutné budovat, a to například prostřednictvím supervizí.