

## SYNDROM VYHOŘENÍ MEZI VYUČUJÍCÍMI V MATEŘSKÝCH A ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

### BURNOUT SYNDROME AMONG NURSERY SCHOOL TEACHERS AND PRIMARY SCHOOLS

IRENA SMETÁČKOVÁ

**Abstrakt:** Syndrom vyhoření je způsoben dlouhodobým stresem, který se v pomáhajících profesích, včetně učitelství, vyskytuje ve zvýšené míře. Článek představuje výsledky aktuálního výzkumu učitelského vyhoření v českých mateřských školách ( $n=867$ ) a základních školách ( $n=2394$ ). Vyhoření bylo měřeno Shirom-Melamedovou škálou vyhoření a současně přímými otázkami. Článek se soustřeďuje na porovnání míry vyhoření mezi vyučujícími v mateřských školách, 1. stupni základních škol a 2. stupni základních škol. Míra vyhoření je dávana do souvislosti s vybranými osobními a profesními charakteristikami (pohlaví/gender, délka praxe, spokojenost se vztahy a supervize). Analýza ukázala, že bez příznaků vyhoření je nejvíce vyučujících v mateřských školách.

**Klíčová slova:** syndrom vyhoření, stres, učitelé, mateřské školy, základní školy

**Abstract:** Burnout syndrome is caused by long-term stress, which is increasing in helping professions, including in teaching. The article presents the results of current research on teacher burnout in Czech kindergartens ( $n = 867$ ) and elementary schools ( $n = 2394$ ). Burnout was measured by the Shirom-Melamed scale of burnout as well as direct questions. The article focuses on the comparison of burnout rates among nursery school teachers, primary schools and secondary schools. Burnout rate is related to selected personal and professional characteristics (gender / gender, length of practice, satisfaction with relationships and supervision). The analysis showed that without signs of burnout, the most teachers are in kindergartens

**Key words:** Burnout syndrome, stress, teachers, nursery school, primary school

**Článek vznikl v rámci výzkumů finančně podpořených Grantovou agenturou ČR (GA16-21302S) a Technologickou agenturou ČR (TAČR TL01000399).**

## ÚVOD

### SYNDROM VYHOŘENÍ V UČITELSTVÍ

Učitelství patří mezi pomáhající povolání, jejichž podstatou je intenzivní kontakt s druhými lidmi a vysoká míra zodpovědnosti za ně. To vede k velkému výskytu stresujících situací, které jsou umocňovány specifickými pracovními podmínkami (vysoká hlučnost, dlouhé úseky bez přestávky, špatné postavení ve společnosti) a omezeným přístupem k pocitu úspěchu (nemožnost přesvědčit se o účinnosti pedagogického působení v daleké budoucnosti, vůči které je ale cíle vzdělávání orientován). Tato základní charakteristika činí učitelské povolání silně vyčerpávajícím, ale současně i vysoce smysluplným a uspokojujícím. Jak dokládají české i zahraniční výzkumy, všechny pomáhající profese, včetně učitelství, vykazují zvýšenou míru stresové zátěže (Johnson et al., 2005; Kyriacu, 2001; Holeček, 2001). Podle českých studií trpí stresem přibližně 60 % vyučujících (Státní zdravotní ústav, 2002; Žídková & Martínková, 2003; Kohoutek & Řehulka, 2011).

Stres představuje reakci jedince na situaci, která pro jedince není zvládnutelná za pomoci aktuálních zdrojů, jež má k dispozici. Důsledkem je vychýlení z tělesné a psychické rovnováhy, což je nepříjemný a dlouhodobě neudržitelný stav (Hobfoll, 2002). Proto se jedinec snaží rovnováhu obnovit pomocí ustálených postupů, tzv. copingových strategií (Wilkinson, 2001). Stres bývá rozdělován na pozitivní stres neboli eustres a negativní stres neboli distres (Křivohlavý, 1998). Eustres představuje přiměřený a krátkodobý stres, díky kterému jedinec koncentruje pozornost

a maximalizuje využívání interních i externích zdrojů a v konečném důsledku zvyšuje svoji výkonnost. Opakem je distres, který vede k vyčerpání všech zdrojů, které má člověk k dispozici, a navíc k frustraci z opakovaného nezvládnutí náročné situace. Při dlouhodobé expozici silnému stresu může vzniknout syndrom vyhoření (Marek, Schaufeli & Maslach, 2017; Shirom & Melamed, 2006).

Syndrom vyhoření představuje subjektivní pocit dlouhodobé pracovní nepohody (sníženého well-beingu), jehož průvodním znakem je totální nedostatek energie a zájmu. Syndrom vyhoření je podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) řazen mezi tzv. pracovní fenomény a je definován jako syndrom „vycházející z chronického pracovního stresu, který nebyl úspěšně zvládnutý. Vyznačuje se: 1) pocity vyčerpání; 2) zvýšením psychické distance od práce nebo pocity negativismu či cynismu souvisejícími s prací; a 3) sníženou pracovní efektivitou.“ Dosavadní české studie zjistily výskyt projevů vyhoření u 10-20 % vyučujících (Žídková, & Martínková, 2003; Urbanovská, & Kusák, 2009).

Syndrom vyhoření není problémem jen pro samotné vyučující, ale pojí se s řadou dalších důsledků pro pedagogický proces. Výzkumy učitelského vyhoření ukazují, že vyhořelí učitelé a učitelky přistupují ke studujícím lhostejněji, cyničtěji a celkově negativněji, nedostatečně je stimulují a nevhodně reagují na jejich potřeby (Greenglass et al., 1996; Yong, & Yue, 2007). Rovněž vykazují výrazně nižší profesní spokojenost, zhoršený well-being, vyšší nemocnost a zvýšené odchody ze školství (Burke, & Greenglass, 1995; Iacovides

et al., 2003). Jak kvůli vyučujícím samotným, tak kvůli žákům a žákyním a celkové kvalitě vzdělávacího systému je důležité věnovat syndromu vyhoření v učitelství pozornost. To by mělo obnášet průběžně zjišťovat míru projevů vyhoření u vyučujících a nabízet preventivní a intervenční opatření, které přispívají jednak ke snižování rizika vzniku syndromu vyhoření a jednak k řešení již rozvíjejícího se vyhoření.

Opatření by měla být účelně navázána na klíčové stresory. Metaanalýza Bracketta a spol. (2010) a obdobně český výzkum Holečka (2001) ukázaly mezi klíčovými příčinami stresu problematické vztahy v učitelském sboru a s vedením školy. Zvláště významným stresorem je chybějící podpora kolegů (Poschkamp, 2013) a problémoví kolegové, kteří nespolupracují (Holeček, 2001). Mezi další stresory patří nekázeň žáků, špatné vybavení škol, nízké finanční ohodnocení atd. Některé studie také přímo potvrdily souvislost mezi negativními vztahy v pedagogických sborech a syndromem vyhoření (Brouwers, Evers, & Tomic, 2001; Skaalvik, & Skaalvik, 2009). Pozitivní sociální klima poskytující konstruktivní zpětnou vazbu (Kokkinos, 2007) a příznivá pracovní kultura s funkčními vztahy mezi kolegy a vedením (Johnson, Kraft, & Papay, 2012; Greenglass, Burke, & Konarski, 1997) snižují riziko syndromu vyhoření a zvyšují pracovní spokojenost. Jak ukazují výzkumy Petry Buchwald (2013), nejde o kvantitu vztahů, nýbrž o jejich kvalitu. Směrodatné je, zda vyučující v pracovních vztazích pociťují porozumění, získávají podporu, mohou se na druhé spolehnout a dosahují s nimi společných cílů. Podle Henniga a Kellera

(1995) vnímají vyučující v oblasti pracovních vztahů jako potenciálně stresující, když nemají čas popovídat si se svými kolegy/němi o obtížných situacích a možnostech jejich řešení, neřeší vzájemné konflikty otevřeně, pociťují nedostatek vstřícnosti, otevřenosti a podpory od druhých. Tyto uvedené nedostatky účinně odstraňují učitelské týmové supervize a případně i další techniky kolegiálního sdílení a podpory.

Supervize představuje systematický proces rozvoje profesních kompetencí a reflexivity (Baštecká, Čermáková, & Kinkor, 2016). Jedná se o pravidelná setkávání s externím supervizorem, který má příslušné vzdělání a který pomáhá supervidovaným vyučujícím k retrospektivní autoinspekci. Supervizor vytváří bezpečné prostředí a specifickými strategiemi podporuje vzájemné sdílení zkušeností mezi vyučujícími. Náplní setkání jsou diskuze pedagogických případů a dalších profesních témat. Během diskuse vyučující získávají korektivní zpětnou vazbu od ostatních a mohou se tak inspirovat k odlišnému přístupu a postupům k řešeným tématům. Smyslem supervizí je tedy 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. Záměrem supervize není hodnotit a kontrolovat učitelský sbor a jednotlivé vyučující, ale posilovat jejich profesní kompetence a sebevědomí a tím zkvalitnit jejich pedagogickou praxi.

Podle zahraničních výzkumů má dlouhodobá pravidelná účast na supervizních setkáních pozitivní efekt na

různé profesní charakteristiky vyučujících (Green, 1992; Sidhu & Fook, 2010). Především jde o rozvoj reflexivity, citlivosti a otevřenosti, dále o rozvoj pedagogických a komunikačních kompetencí, dále o rozvoj učitelské self-efficacy (tj. přesvědčení o vlastních pedagogických dovednostech). Tyto charakteristiky se týkají jednotlivých vyučujících. Zároveň ale výzkumy potvrzují, že prostřednictvím supervizí dochází ke zlepšování kolegiálních vztahů, vzájemnému porozumění a podpoře mezi vyučujícími. Ve vztahu ke stresu a syndromu vyhoření bylo také zjištěno, že supervize snižuje míru prožívaného stresu a zvyšuje profesní spokojenost. Uvedené pozitivní dopady ale nenastávají automaticky v každé škole, ale jen, když jsou na škole zajištěny dostatečné personální, časové, organizační a finanční zdroje (Stones, 2002). Pokud se například vztahy ve škole vyznačují nevráživostí a nedůvěrou, není supervize vhodná, neboť vyučující nebudou schopni vést diskuse a brát si z nich pro sebe inspirativní náměty. Současně, pokud vyučující jsou silně přetížení a supervize je od vedení další nařízenou povinností, bude pro ně nutná účast prožívána jako další zátěž a bude tedy zvyšovat jejich vyčerpání.

Jedním z důležitých aspektů, který by měl být v souvislosti s náročností učitelství systematicky sledován, je prevalence syndromu vyhoření v různých skupinách vyučujících, a to nejlépe prostřednictvím obdobných nástrojů tak, aby bylo možné výsledky plně srovnávat. V našem výzkumu jsme pozornost věnovali srovnání vyučujících tří vzdělávacích stupňů – předškolního (mateřská škola), primárního (1. stupeň ZŠ) a nižšího sekundárního (2. stupeň ZŠ).

Ačkoliv podstata učitelství je shodná, pracovní podmínky a postupy se napříč vzdělávacími stupni liší. Některé zahraniční výzkumy naznačují vyšší výskyt projevů vyhoření mezi vyučujícími v mateřských školách (Kokkinos, 2007; Hozo, Sucic, & Zaja, 2015), ovšem jiné studie dochází k opačným závěrům (Sas, Boros, & Bonchis, 2011). České srovnávací studie zatím chybí.

## **PŘEDSTAVENÍ VÝZKUMU**

Ve školním roce 2016/2017 realizovala katedra psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy ve spolupráci s 1. lékařskou fakultou Univerzity Karlovy výzkum učitelského vyhoření na základních školách. Výzkum zahrnoval on-line dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 2394 vyučujících základních škol. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký je výskyt syndromu vyhoření a nakolik souvisí s profesními charakteristikami, jako je délka praxe či velikost školy, a dále s copingovými strategiemi, profesní spokojeností, kvalitou vztahů ve škole a některými dalšími faktory. V následujícím školním roce provedla katedra psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy ve spolupráci s Edulabem navazující on-line dotazníkové šetření v mateřských školách, kterého se zúčastnilo 867 vyučujících. Použitá dotazníková baterie se z větší části shodovala s šetřením na základních školách. Pouze v oblastech specifických pro mateřské školy byly použity upravené formulace či doplněné položky.

## VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Tento článek prezentuje výsledky dvou souvisejících výzkumů, které využívaly obdobný nástroj sběru dat u vyučujících základních škol a posléze u vyučujících mateřských škol. Cílem srovnávací studie bylo zjistit, zda se liší míra syndromu vyhoření u vyučujících mateřských škol, 1. stupně ZŠ a 2. stupně ZŠ. A dále zmapovat vliv vybraných profesních i osobních charakteristik. Specificky jsme věnovali pozornost vztahům v učitelském týmu a supervizím, které jsou konkrétní technikou s možným dopadem na profesní vztahy.

Studie sledovala následující čtyři výzkumné otázky:

- 1) Jaký je výskyt syndromu vyhoření mezi vyučujícími MŠ, 1. stupně a 2. stupně ZŠ?,
- 2) Jaká je souvislost mezi syndromem vyhoření na jedné straně a pohlavím/genderem a délkou praxe na druhé straně u vyučujících MŠ, 1. stupně a 2. stupně ZŠ?,
- 3) Jak souvisí syndrom vyhoření a vnímaná kvalita kolegiálních vztahů u vyučujících MŠ, 1. stupně a 2. stupně ZŠ?,
- 4) Jaká je souvislost mezi syndromem vyhoření a zkušeností se supervizí u vyučujících MŠ, 1. stupně a 2. stupně ZŠ?

## PRŮBĚH VÝZKUMU

Shoda mezi použitými dotazníky dovoluje srovnat výsledky z výzkumů v mateřských a v základních školách. Při

interpretaci je však nutné mít na vědomí tři omezení vyplývající z metodologicko-organizačních odlišností obou výzkumů. Za prvé, on-line šetření v základních školách<sup>1</sup> probíhalo od prosince do března, zatímco v mateřských školách od února do května. Vzhledem k vývoji zátěže během školního roku by mohlo mít posunuté období pro sběr dat vliv na reliabilitu výsledků. Toto riziko však nepovažujeme za velké, protože náročnost jednotlivých měsíců v základních a mateřských školách. Za druhé, dotazníková baterie pro základní školy byla rozsáhlejší – její vyplnění trvalo cca 60 minut. Baterie pro mateřské školy byla zúžena a průměrná délka jejího vyplnění byla cca 25 minut. Odlišná náročnost použitých baterií by mohla ovlivnit únavu a motivaci respondentů a respondentek. Z nízkého podílu vynechaných odpovědí ale usuzujeme, že riziko vysoké únavy a demotivace nebylo naplněno. Za třetí, výzkum v mateřských školách probíhal s ročním odstupem, a to právě v době, kdy již byly publikovány první výsledky z předchozího výzkumu. Mediálně diskutované výsledky mohly způsobit větší povědomí o syndromu vyhoření napříč učitelskou populací, a tím ovlivnit odpovědi poskytované učitelkami a učiteli z mateřských škol. Ani toto riziko však nevnímáme jako zásadní, protože použité dotazníky zjišťují osobní zkušenosti s různými typy pocitů a projevů a nikoliv postoje či znalosti.

---

<sup>1</sup> Vedle kvantitativního dotazníkového šetření byly součástí výzkumu také případové studie na 12 základních školách, kde vedle zadání dotazníku probíhaly rozhovory s řediteli/kami škol

a s vybranými vyučujícími, studium školních materiálů a pozorování.

## Složení výzkumného souboru

Výzkumu se zúčastnilo 867 vyučujících mateřských škol a 2394 vyučujících základních škol. V případě základních škol jsme rozlišovali, zda se jedná o vyučující působící na 1. stupni, nebo na 2. stupni, případně na obou stupních zároveň. Pro účely srovnávací studie jsme vyloučili vyučující, kteří učí současně na 1. i 2. stupni. Celkem tedy

bylo analyzováno 2702 osob. Zastoupení žen a mužů v jednotlivých částech výzkumného souboru uvádí tabulka 1. Rozložení odpovídá podílu žen a mužů mezi vyučujícími v MŠ a ZŠ podle aktuálních statistik MŠMT (Výkonové ukazatele 2017/2018)<sup>2</sup>.

Tabulka 1 Složení výzkumného souboru

	ženy	muži	celkem
MŠ	861	6	867
1. st. ZŠ	934	42	976
2. st. ZŠ	639	220	859
celkem	2434	268	2702

Délka praxe variovala mezi vyučujícími MŠ od 1 roku do 46 let a její průměrná hodnota byla 22,6 let (SD=13,32). Mezi vyučujícími ZŠ se pohybovala délka praxe od 0 do 49 let, přičemž průměrná délka byla 21,4 roku (sd=10,7). Tomu odpovídala i věková struktura – průměrný věk vyučujících MŠ byl 45,7 let (SD=11,32) a vyučujících ZŠ 46,4 (sd=9,6).

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. Mezi vyučujícími ZŠ byl výsledek obdobný – za odlišnou označilo

svoji školu 35 % vyučujících. Důvody specifčnosti variovaly od alternativních pedagogických přístupů (12 %), přes rozšířenou výuku určitých předmětů (9 %) po odlišné složení žákovské populace (12 %).

## Výzkumné nástroje

Syndrom vyhoření byl měřen prostřednictvím Shirom-Melamedovy škály vyhoření (dále jen SMBM) (Shirom & Melamed, 2006; Ptáček et al., 2017). Ta byla zvolena namísto častěji užívaného Maslachové dotazníku vyhoření (MBI-GS) kvůli existující české standardizaci. Nicméně studie potvrzují „konstruktivní validitu SMBM vůči častěji užívanému MBI-GS“ (Shirom & Melamed, 2006, s. 194). SMBM je tvořeno třemi

<sup>2</sup> <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

subškálami – fyzická únava (např. *Necítím žádnou sílu jít ráno do práce*), emoční vyčerpání (např. *Cítím, že se mi nedaří být citlivý/-á k potřebám kolegů, žáků a rodičů*) a kognitivní únava (např. *Při přemýšlení se cítím nesoustředěný/á*). 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 (Ptáček et al., 2017). Reliabilita škály dosáhla hodnoty 0,94 (měřeno Cronbachovou alfovou). Kromě SMBM byla použita také přímá otázka *Domníváte se, že jste ohrožen/a syndromem vyhoření?* Vyučující volili svou odpověď z následujícího seznamu: *Rozhodně ano – Spíše ano – Spíše ne – Rozhodně ne – Nedomnívám si – Nedomnívám si posoudit*.

K hodnocení pracovních vztahů byla použita Škála vnímané kvality pracovních vztahů, která obsahuje osm výroků (např. *Ve škole mám lidi, s kterými můžu řešit své pracovní potíže*), s nimiž se vyjadřoval souhlas na čtyřbodové škále od „rozhodně ano“ po „rozhodně ne“. Škála vnímané kvality pracovních vztahů se dotazuje na dílčí stránky spolupráce, podpory a pomoci v pracovních vztazích a její celkový skóre tak lze interpretovat jako poměrně komplexní charakteristiku kvality pracovních vztahů. Pro škálu byl vypočten souhrnný skóre,

kteřý představuje míru pozitivního či negativního hodnocení vztahů v učitelských sborech. Reliabilita škály dosáhla hodnoty 0,8 (měřeno Cronbachovou alfovou). Kromě této škály jsme také zahrnuli přímou otázku na spokojenost se *vztahy s kolegy a se vztahy s vedením školy*. Míra spokojenosti byla vyjadřována na čtyřbodové škále od „velmi spokojen/a“ po „velmi nespokojen/a“.

Odpovědi byly zpracovány statistickými metodami, a to zejména korelační analýzou, analýzou rozptylu ANOVA a testováním průměrů.

## VÝSLEDKY

Normy SMBM rozlišují šest kategorií projevů, z nichž jedna představuje stav bez jakýchkoliv projevů vyhoření, další dvě kategorie mírné projevy, čtvrtá kategorie střední projevy a poslední dvě závažné projevy. V našem výzkumu se ukázalo, že pouze 16-21 % vyučujících je zcela bez příznaků vyhoření. Naopak 4-5% vyučujících trpí vážnými projevy vyhoření. Konkrétní podíly vyučujících v jednotlivých kategoriích ukazuje tabulka 2.

Z praktického hlediska možné pomoci vyučujícím, kteří čelí stresu, považujeme za užitečné rozlišovat tři kategorie – vyučující bez příznaků, vyučující ohrožení vznikem syndromu vyhoření (velmi mírné a mírné projevy) a vyučující s rozvíjejícím se či rozvinutým syndromem vyhoření (přítomné, závažné a velmi závažné projevy). Vyučující bez příznaků představují 16-21 %, vyučující ohrožení vyhořením 61-66 % a vyhořelí vyučující 18-21%. Vyučující s rozvíjejícím se či rozvinutým vyhořením by měli dostat individuální

intenzivní pomoc, nejlépe v podobě poradenství až psychoterapie. Vyučující ohrožení vznikem vyhoření by měli získat systémovou podporu tak, aby mohli upravit určité pracovní podmínky a přístupy, které jsou pro ně v současné

době největším zdrojem stresu. Pokud by k určité úpravě nedošlo, hrozí, že i tito vyučující syndromu vyhoření podlehnou.

**Tabulka 2 Podíl vyučujících s výskytem syndromu vyhoření podle norem**

	MŠ	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ
norma, absence projevů	21,3	16,6	15,6
velmi mírné projevy	29,1	29,8	34,1
mírné projevy	31,9	32,2	32,8
přítomné projevy	13,9	17,1	13,1
závažné projevy	3,1	3,5	3,9
velmi závažné projevy	,6	,8	,6

Srovnání tří skupin vyučujících podle vzdělávacího stupně ukázalo, že vzdělávací stupeň je významným faktorem, který signifikantně souvisí s odlišným rozložením podílu vyučujících podle míry projevů vyhoření ( $p < 0,05$ ). Nejvíce vyučujících s úplnou absencí příznaků vyhoření je v mateřských školách a postupně podíl klesá až k 2. stupni. Rozdíl mezi 1. a 2. stupněm však není signifikantní. Naopak podíl vyučujících s rozvíjejícím se či rozvinutým vyhořením byl nejvyšší mezi vyučujícími 1. stupně ZŠ (21 %), zatímco podíl v obou dalších skupinách byl shodný a signifikantně nižší (18 %).

Zjištěné příznaky mezi učitelkami-ženami a učiteli-muži nevykazovaly žádný jasný vzorec a v žádném ze sledovaných vzdělávacích stupňů nebyly statisticky významné. Délka praxe se

ukázala jako směrodatný faktor u vyučujících mateřských škol – čím delší praxe, tím silnější výskyt projevů vyhoření. U dalších dvou vzdělávacích stupňů ale nebyl vztah mezi délkou praxe a mírou vyhoření statisticky významný. Síla souvislosti mezi vyhořením a délkou praxe se nelišila ani při rozdělení souboru na učitelky a učitele.

Škála SMBM rozlišuje projevy vyhoření ve třech oblastech – fyzické, kognitivní a emocionální. Průměrné skóre v subškálách ukazuje tabulka 3. V subškále fyzického a kognitivního vyhoření skórovali nejvýše vyučující 1. stupně ZŠ, v subškále emocionálního vyhoření skórovali nejvýše vyučující 2. stupně ZŠ.



**Tabulka 3 Průměrné skóre (a směrodatná odchylka) v subškálách vyhoření**

	MŠ	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ
Fyzické vyhoření	3,4043 (1,304)	3,5760 (1,327)	3,4842 (1,292)
Kognitivní vyhoření	2,9797 (1,200)	3,1078 (1,254)	2,9543 (1,193)
Emocionální vyhoření	2,3611 (1,114)	2,6045 (1,126)	2,7324 (1,105)

Výsledky učitelek a učitelů v jednotlivých škálách nevykazovaly žádný signifikantní rozdíl. V jednotlivých subškálách se potvrdil již výše zjištěný vliv délky pedagogické praxe mezi vyučujícími mateřských škol – čím delší praxe, tím vyšší výskyt projevů vyhoření ve fyzické, kognitivní i emocionální oblasti. V případě vyučujících 1. stupně ZŠ byl vliv délky praxe prokázán jen v oblasti emocionálního vyhoření. A v případě vyučujících 2. stupně ZŠ nebyl dokonce vliv délky praxe zjištěn vůbec. Míra souvislosti byla shodná u učitelek i učitelů.

Vedle škály SMBM jsme k identifikaci syndromu vyhoření použili také přímo otázku o pocitu ohrožení vyhořením. Laické porozumění pojmu vyhoření dovoluje takovou otázku použít, ačkoliv přesný význam respondenty/respondentkami uvažovaného vyhoření se nemusí plně shodovat s odbornou definicí pojmu. Souhlasnou odpověď na otázku dalo 62 % vyučujících MŠ, 53 % vyučujících 1. stupně ZŠ a 54 % vyučujících 2. stupně ZŠ. Korelace mezi subjektivním pocitem ohrožení a výsledky ve škále SMBM posilující příznaky byla ve všech případech signifikantní ( $p < 0,001$ ), avšak zdaleka nejsilnější v případě mateřských škol, kde dosáhla hodnoty 0,6, zatímco u obou vyšších

stupňů byla jen 0,2. To by naznačovalo nejlepší porozumění pojmu syndrom vyhoření mezi vyučujícími MŠ, ale také nejhlubší sebereflexi a sebepoznání, případně nejvyšší spolehlivost odpovědí v dotazníku. Svůj podíl na výsledku může mít i fakt, že vyučující MŠ byli testováni o rok později a již v době, kdy byly výsledky o míře vyhoření mezi vyučujícími ZŠ mediálně prezentovány, čímž mohlo dojít ke kultivaci porozumění pojmu i uvědomění si vlastní přítomnosti projevů vyhoření.

Ani subjektivně prožívané ohrožení vyhořením nevykazovalo signifikantní rozdíl mezi učitelkami a učiteli. Délka praxe měla souvislost s vyššími projevy vyhoření mezi vyučujícími MŠ, ale nikoliv v dalších dvou vzdělávacích stupních, a to i mezi učitelkami a učiteli.

Klíčovou charakteristikou školy coby pracovního prostředí je kvalita vztahů v učitelském sboru. Tu jsme zjišťovali jednak hodnocením spokojenosti se vztahy a jednak komplexní škálou vnímané kvality pracovních vztahů. Za spokojené s vedením školy se označilo 83 % vyučujících MŠ, 81 % vyučujících 1. stupně ZŠ a 82 % vyučujících 2. stupně ZŠ. Spokojenost se vztahy s kolegy a kolegyněmi vyjádřilo 90 % vyučujících MŠ, 92 % vyučujících 1. stupně

a 94 % vyučujících 2. stupně. S výjimkou spokojenosti s vedením školy na 1. stupni ZŠ nebyl v jiných podskupinách zjištěn žádný rozdíl mezi odpověďmi učitelek a učitelů. V případě 1. stupně ZŠ učitelky hodnotily spokojenost s vedením školy signifikantně lépe než učitelé muži ( $p < 0,05$ ).

Vnímaná kvalita pracovních vztahů ve školách ukázala postupně se zhoršující hodnocení podle stupně vzdělávání. Zatímco vyučující MŠ v průměru hodnotili pracovní vztahy průměrným skóre 14,27 ( $sd=4,016$ ), vyučující na 1. stupni ZŠ 13,97 ( $sd=3,787$ ) a vyučující na 2. stupni ZŠ 13,75 ( $sd=3,886$ ). Rozdíl byl slabě signifikantní ( $p < 0,05$ ). Výsledky učitelek a učitelů nevykazovaly statisticky významné rozdíly.

Vztah mezi hodnocením vztahů a syndromem vyhoření se ukázal jako statisticky významný u všech třech skupin vyučujících podle stupně vzdělávání. Negativní vztahy ve škole souvisely se silnějšími projevy vyhoření a naopak. Nejsilnější vztah byl zjištěn u vyučujících mateřských škol. V této skupině byla síla korelace mezi syndromem vyhoření a spokojeností s vedením školy 0,25, spokojení s kolegy/kolegyněmi 0,21 a s kvalitou pracovních

vztahů 0,31. U dalších dvou skupin se korelace pohybovala zhruba mezi 0,15 a 0,2, což je sice věcně méně významná souvislost, nicméně statisticky vysoce signifikantní ( $p < 0,001$ ). Jedinou výjimkou byl vztah mezi vyhořením a kvalitou pracovních vztahů mezi vyučujícími 2. stupně ZŠ, který nedosáhl statistické významnosti. To pravděpodobně souvisí s velmi omezenými možnostmi kontaktu a spolupráce mezi vyučujícími, kteří učí různé předměty v různých třídách.

Jednou z možností, jak se mohou vyučující setkávat a sdílet své profesní zkušenosti, v nichž se vzájemně inspirují a prohlubují svoji reflexivitu, jsou týmové supervize. Součástí dotazníku byla otázka, zda se na škole, kde vyučující působí, realizují supervize. Celých 80 % vyučujících nemá aktuálně se supervizí zkušenosti a z toho dokonce zhruba  $\frac{1}{4}$  vyučujících vůbec nemá představu, co supervize představují a k čemu slouží. Naopak 20 % vyučujících supervizi na současné škole prochází, ovšem jen menšina (3-5 %) ji mívá pravidelně. Podíl odpovědí ukazuje tabulka 4.

**Tabulka 4 Podíl vyučujících v otázce: Realizují se na vaší škole supervize?**

	MŠ	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ
Ne, o této službě jsem nikdy neslyšel/a.	199 (23 %)	288 (30 %)	230 (27 %)
Tuto službu znám, ale ve škole ji nevyužíváme.	476 (55 %)	490 (51 %)	458 (54 %)
Ano, občas máme supervizi.	145 (17 %)	153 (16 %)	132 (16 %)
Ano, supervizi máme ve škole pravidelně.	47 (5 %)	28 (3 %)	33 (4 %)

Předpokládáme, že supervize pomáhají budovat dobré pracovní vztahy v kolektivu a současně přispívají k ochraně proti vyhoření. Sledovali jsme proto, zda vyučující, kteří prochází supervizemi, reportovali odlišné projevy vyhoření, ale také odlišnou spokojenosti

s pracovními vztahy, oproti vyučujícím bez zkušenosti se supervizí. Tabulka 5 uvádí průměrné skóry ve škále vyhoření a dále ve třech proměnných týkajících se pracovních vztahů.

**Tabulka 5: Průměrné hodnoty ve vybraných proměnných podle zkušenosti se supervizí**

	Supervize	MŠ	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ
Syndrom vyhoření (škála 1-7)	Ano	<b>2,26</b>	2,52	2,48
	Ne	<b>2,57</b>	2,66	2,59
Spokojenost s vedením (škála 1-4)	Ano	<b>1,75</b>	<b>1,81</b>	<b>1,82</b>
	Ne	<b>1,94</b>	<b>2,02</b>	<b>1,97</b>
Spokojenost s kolegy (škála 1-4)	Ano	1,71	<b>1,59</b>	1,64
	Ne	1,74	<b>1,72</b>	1,69
Vnímaná kvalita vztahů (8-32)	Ano	13,99	13,78	13,83
	Ne	14,34	14,02	13,73

Pomocí porovnávání průměrů jsme testovali rozdíl mezi odpověďmi vyučujících, kteří mají a kteří nemají zkušenosti se supervizí. Vytučněné položky vykazují signifikantní rozdíl. Ve všech třech skupinách byla zjištěna signifikantně vyšší spokojenost s vedením školy v případě, že vyučující prochází supervizí ( $p < 0,001$ ). U vyučujících 1. stupně ZŠ byla navíc zjištěna i vyšší spokojenost s kolegy/kolegyněmi ( $p < 0,05$ ). Signifikantní rozdíl v syndromu vyhoření byl zjištěn pouze u vyučujících MŠ ( $p < 0,001$ ). Pokud však budeme srovnávat vyučující, kteří prochází pravidelnou supervizí, jejíž efektivita je vyšší, a ostatní vyučující, pak se rozdíl v míře syndromu vyhoření projevil i mezi vyučujícími 1. stupně ZŠ

( $p < 0,05$ ), a to opět v tom směru, že vyučující bez supervize vykazovali vyšší projevy vyhoření.

## DISKUSE

Prezentovaná studie se primárně zabývala porovnáním syndromu vyhoření mezi vyučujícími tří vzdělávacích stupňů. Předpokládali jsme, že by se mohla míra vyhoření napříč skupinami lišit, a proto jsme zároveň testovali souvislost s vybranými osobními a profesními charakteristikami, u nichž lze na základě dosavadních teoreticko-empirických poznatků usuzovat na potenciální důležitost.

Výzkum ukázal, že zhruba 1/5 vyučujících všech tří stupňů je zcela bez příznaků vyhoření. Mezi vyučujícími mateřských škol byla absence vyhoření nejvyšší – 21 % oproti 15-16 % v následujících vzdělávacích stupních. Naopak podíl vyučujících s rozvinutým či rozvíjejícím se vyhořením byl nejvyšší mezi vyučujícími 1. stupně ZŠ. Z hlediska organizace práce a vztahu s dětmi si jsou podobnější mateřské školy a 1. stupeň ZŠ, kde na rozdíl od 2. stupně ZŠ vyučující pracují výhradně s jednou žákovskou skupinou, za níž mají plnou (a často s jinými osobami nedělitelnou) zodpovědnost. To přináší riziko určitého zacyklení, rutiny a úzkosti z výhradní zodpovědnosti, ale na druhou stranu také silnou autonomii, která podporuje kreativitu, dlouhodobost a systematickosti, které dovolují vidět jasněji výsledky.

Délka praxe ani pohlaví/gender nehrály zásadní roli pro intenzitu projevů vyhoření. Toto zjištění bylo překvapující, protože zahraniční výzkumy se dominantně shodují na vyšší prevalenci syndromu vyhoření mezi ženami, a to zejména ženami středního věku s malými dětmi, u kterých dochází k přetížení pracovními a rodinnými povinnostmi (Purvanova, & Muros, 2010). Ačkoliv naše studie podobné výsledky nepotvrzuje, je třeba mít na paměti nízký podíl mužů ve skupině vyučujících mateřských škol a 1. stupně základních škol, což je výrazným limitem.

Naše studie dále ukázala, že vyučující hodnotí vztahy v jejich škole jako poměrně pozitivní, a to jak prostřednictvím přímé otázky na spokojenost, tak prostřednictvím komplexní škály. Ti, kteří nevnímají pracovní vztahy pozitivně, vykazovali vyšší míru vyhoření, a to ve

všech sledovaných skupinách vyučujících. Silnou souvislost vyhoření a špatného pracovního klimatu prokázala řada zahraničních studií a naše je v tomto ohledu s nimi ve shodě (Buchwald, 2013; Hennig & Keller, 1995). Překvapující však byla relativně nižší síla souvislosti u vyučujících ZŠ, a to zejména vyučujících 2. stupně. Je pravděpodobné, že to je způsobeno nízkou mírou reálných kontaktů a spolupráce mezi vyučujícími ZŠ oproti vyučujícím MŠ, které bývají méně početné a intenzivněji propojené. V případě ZŠ, kde byly výsledky slabší u vyučujících 2. stupně ZŠ, se jedná pravděpodobně o vliv skutečnosti, že výuka zde probíhá ve značně parcelizované podobě. Bylo by však potřeba realizovat výzkum úžeji zaměřený na podoby pracovních vztahů na základních školách, které fungují, jak naznačuje naše studie, v oddělených subtýmech podle vzdělávacího stupně. Předpokládáme, že subtým 1. stupně zahrnuje všechny (většinu) učitelky a učitele a dochází mezi nimi k intenzivnější komunikaci, a to mimo jiné proto, že je třeba častěji organizovat společné akce mladších ročníků a třídy jsou si i prostorově blíže. Naopak na 2. stupni se subtým zřejmě rozpadá do menších podskupin, které sice mohou být členy vnímány pozitivně a funkčně, avšak bez praktického vlivu na eliminaci pracovní zátěže.

Proto, aby vyučující mohli získat emocionální podporu, ale také praktickou radu a pomoc, 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. Ačkoliv financování supervizí je dnes možné i z projektů ESF, tzv. šablon, naše studie ukázala, že jejich rozšířenost na školách není příliš velká. Se supervizí se na svých školách setkává jen 20 % vyučujících, přičemž o pravidelná supervizní setkání jde jen ve 3–6 % případů. Mírně vyšší výskyt i obeznamenost vykazovali vyučující mateřských škol, což pravděpodobně odpovídá delšímu období, kdy se financování supervizí mateřským školám nabízí. Právě v mateřských školách se současně ukázalo, že účast na supervizích souvisí s nižším výskytem syndromu vyhoření.

Na základě našeho výzkumu považujeme za velmi důležité soustředit pozornost MŠMT, zřizovatelů i vedení škol na podporu dobrých vztahů v pedagogických sborech. Nabízí se, aby školy ve větší míře využívaly techniky kolegiálního sdílení, jako je supervize, intervize, mentoring aj. Tyto techniky mají ve vztahu k syndromu vyhoření dvě potenciální funkce. Jednak pomáhají posilovat a zefektivňovat pracovní vztahy, které pak mohou fungovat jako hráz před pracovní zátěží prostřednictvím emocionální podpory, praktické pomoci a inspirace. A jednak prohlubují pedagogické kompetence, reflexivitu a self-efficacy, díky kterým se vyučující méně často dostávají do obtížných situací a pokud v nich jsou, lépe zvládají je zpracovat, takže se u nich nerozvíjí dlouhodobý silný stres, který může vyústit v syndrom vyhoření.

## LITERATURA

- BUCHWALD, Petra. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013. 104 s. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-80-266-0159-3.
- GRAYSON, J. L., ALVAREZ, H. K. "School Climate Factors Relating to Teacher Burnout: A Mediator Model." *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 2008, 24(5): 1349–1363. doi: 10.1016/j.tate.2007.06.005
- GREENGLASS, E. A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human relations*. 1995, 48(2), 187–202.
- HOLEČEK, V., JIŘINCOVÁ, B., MIŇHOVÁ, J. Faktory ohrožení osobnosti učitele. *Učitelé a zdraví*. 2001, 3(1), 51–57.
- HOZO, E. R., SUCIC, G., ZAJA, I. Burnout syndrome among educators in pre-school institutions. *Materia socio-medica*. 2015, 27(6), 399.
- JOHNSON, S., COOPER, C., CARTWRIGHT, S., DONALD, I., TAYLOR, P., MILLET, C. The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*. 2005, 20(2), 178–187. doi: 10.1108/02683940510579803
- KOKKINOS, M. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*. 2007, 77(1), 229–243.
- POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013. 104 s. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-80-266-0161-6.
- PURVANOVA, R. K., MUROS, J. P.. Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of vocational behavior*. 2010, 77(2), 168–185.

SAS, C., BOROS, D., BONCHIS, E.  
Aspects of the burnout syndrome  
within the teaching staff. *Procedia-  
Social and Behavioral Sciences*.  
2011, 11, 266-270.

SMETÁČKOVÁ, I., VIKTOROVÁ, I.,  
ŠTECH, S., PAVLAS-MARTANOVÁ,  
V., PÁCHOVÁ, A., FRANCOVÁ, V.,  
PTÁČEK, R. Vztah syndromu vyho-  
ření, copingových strategií a self-effi-  
cacy mezi vyučujícími na českých  
základních školách. *Československá  
psychologie*. 2019, 63(4), 386-401.

STONES, E. *Supervision in teacher  
education: A counselling and peda-  
gogical approach*. Routledge. 2002.

## KONTAKT

Doc. PhDr. Mgr. Irena Smetáčková, Ph.D.  
Katedra psychologie,  
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy,  
Magdalény Rettigové 4, Praha 1,

e-mail: [irena.smetackova@pedf.cuni.cz](mailto:irena.smetackova@pedf.cuni.cz)