

Filozofická fakulta
Univerzita Karlova

Bakalářská práce

Michaela Semrádová

2013

Filozofická fakulta

Univerzita Karlova
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Michaela Semrádová

Syndrom vyhoření u učitelské profese

Burnout syndrome of teachers

2013

Vedoucí práce
PhDr. Daniela Sedláčková

Poděkování:

Ráda bych zde poděkovala vedoucí své bakalářské práce PhDr. Daniele Sedláčkové za užitečné rady a čas, který mi věnovala.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 27.6.2013

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá syndromem vyhoření u učitelské profese. Definiuje syndrom vyhoření, popisuje jeho příčiny a příznaky.

Dále popisuje učitelství jako pomáhající profesi a věnuje se zátěžovým situacím ve škole.

V poslední kapitole jsou popsány různé strategie předcházení syndromu vyhoření.

Klíčová slova: syndrom vyhoření, učitelství, učitel, pomáhající profese, začínající učitel, stres

Abstract

The bachelor's thesis covers burnout syndrome of teachers. Defines burnout syndrome, describes its causes and symptoms.

Describes teaching as helping profession and focusing on stressful situations at school.

In the last chapter described different prevention strategies burnout syndrome.

Key words: burnout syndrome, teaching, teacher, helping professions, beginning teacher, stress

Obsah

Úvod.....	7
1. Co je syndrom vyhoření.....	8
1.4 Odlišení syndromu vyhoření od jiných negativních jevů.....	10
1.5 U koho se objevuje syndrom vyhoření.....	12
1.5.1 Motivátory.....	15
1.6 Příčiny syndromu vyhoření a stresu.....	16
2. Učitelství jako pomáhající profese.....	19
2.1 Co je pomáhající profese.....	19
2.2 Úskalí pomáhajících profesí.....	20
2.2.2 Motivace k volbě pomáhající profese.....	21
3. Zátěžové situace ve škole.....	24
4. Problematika začínajících učitelů.....	27
4.1 Kdo je začínající učitel.....	27
4.2 Neočekávané situace a jevy ve škole.....	28
5. Možnosti předcházení syndromu vyhoření.....	30
5.1 Strategie předcházení syndromu vyhoření podle Christiana Stocka.....	30
5.1.1 Vnější rizikové faktory.....	30
5.1.2 Konkrétní strategie předcházení a zvládnání vyhoření.....	32
5.2 Strategie předcházení syndromu vyhoření podle Jara Křivohlavého.....	34
5.2.1 Vnitřní vlivy a možnosti předcházení.....	34
5.2.2 Vnější vlivy a možnosti předcházení.....	38
5.3 Strategie předcházení syndromu vyhoření podle Henninga a Kellera.....	41
5.3.1 Změna myšlenkových a pocitových vzorců.....	41
5.3.2 Soukromé vztahy.....	42
5.3.3 Životní postoj.....	43
5.3.4 Zdraví.....	43
5.4 Porovnání strategií předcházení syndromu vyhoření.....	44
5.4.1 Pojetí pracovní zátěže.....	44
5.4.4 Rovnováha stresorů a salutorů.....	45
5.5 Supervize.....	45
Závěr.....	47

Úvod

Problematika vyhoření u učitelské profese není v pedagogických kruzích příliš frekventovaným tématem. Supervize na školách je v plenkách a učitelé se svými pocity bojují sami nebo je řeší jen se svými kolegy. Péče o pedagogické pracovníky ze strany zřizovatelů nebo státu je prakticky nulová.

Cílem této práce je definovat syndrom vyhoření u učitelské profese, definovat jej z různých hledisek a pohledů na hlubším teoretickém základě, zmapovat příčiny syndromu vyhoření, upozornit na možnosti jeho předcházení. Práce se rovněž zabývá problematikou začínajících učitelů, kteří mohou být v důsledku nedostatku zkušeností tímto syndromem ještě více ohroženi.

Tato práce je jen malým příspěvkem ke zviditelnění problematiky syndromu vyhoření u učitelské profese. Alespoň částečné zmapování tohoto tématu je významnou zkušeností jak pro autorku, tak, přejme si, i pro další čtenáře této práce.

1. Co je syndrom vyhoření

1.1. Definice syndromu vyhoření

V této kapitole popíšu různé názory odborníků na to, jak definovat syndrom vyhoření, a pokusím se tyto definice zobecnit nebo z nich vybrat některé důležité aspekty.

V literatuře najdeme různé definice. Křivohlavý (2012) uvádí soupis definic od několika autorů. Toto jsou zásadní prvky, které se v těchto definicích objevují.

- (úplné) vyčerpání sil
- důsledek selhání procesů adaptace
- odcizení
- problémy s udržováním zdravého sebehodnocení, sebecenění a sebepojetí
- ztráta smyslu pro zaujetí pracovní činností
- vystupňovaná nespokojenost ze ztráty iluzí
- vyčerpání energie
- pocit zavalenosti problémy druhých lidí

Společným a velmi zásadním hlediskem některých definic je také pojetí syndromu vyhoření jako výsledku procesu, nikoliv jako stavu.

1.2 Nástup a průběh syndromu vyhoření

Mnoho autorů rozfázovalo nástup a průběh syndromu vyhoření z různých hledisek. Pokusím se tedy tyto přístupy shrnout a vytvořit komplexní pohled na tuto tematiku.

První fáze je charakteristická velkým nadšením a entuziasmem. Jedinec nachází životní smysl ve své práci a snaží se v ní osvědčit. Často se však přetěžuje, nestřídá

práci s relaxováním a plní sám i úkoly, které by mohli nebo měli dělat jiní. Není schopen realisticky odlišit co je a není důležité a nevidí nic jiného než svůj projekt nebo úkol.

Proces pokračuje vyčerpáním a to jak fyzickým tak emocionálním. Člověk se vzdaluje od cíle, který si vytyčil na začátku a jeho původní motivace není naplněna. Problémy a první příznaky si zatím odmítá přiznat.

Důsledkem frustrace může být různě orientovaná agrese. Buď člověk projevuje zlobu sám vůči sobě, obviňuje a podhodnocuje se, nebo je agresivní vůči druhým. Jedná se například o jeho kolegy, se kterými nesmyslně soupeří, má potřebu dokazovat jim, že je v práci výkonnější, lepší a celkově narušuje vztahy na pracovišti. Není neobvyklé také obviňování svých klientů, pacientů, žáků. Málo spolupracují, nedělají dostatek pro svoje uzdravení apod. Nejedná se pouze o agresivitu a útočení, ale o celkové potíže v sociální komunikaci a sociálních vztazích. Jedinec v této fázi špatně snáší kritiku i rady. Kromě uvedených problémů v mezilidských vztazích se často vyskytuje únava a nechuť k práci.

Mezi definicemi této fáze syndromu vyhoření se opakují dva pojmy. Prvním z nich je depersonalizace, kterou charakterizuje ztráta sebeúcty nebo ztráta úcty k druhým lidem, dehumanizace druhých až necitlivost, cynismus, které mohou vést k sociální izolaci.

Druhým z těchto pojmů je existenciální vakuum, které Křivohlavý (2012) definuje jako život bez smyslu, který vede k pouhému vegetování.

Konečnou fází je totální vyčerpání, výrazné snížení pracovního výkonu a ztráta smyslu i motivace k práci i k životu, lhostejnost. V tuto chvíli se často začnou objevovat i fyzické projevy, které mohou být různé povahy, ať už se jedná o zažívací potíže, bolesti zad, nespavost, větší náchylnost k infekcím. Druhy těchto potíží se samozřejmě individuálně liší.

1.3 Příznaky syndromu vyhoření

Křivohlavý rozlišuje příznaky podle toho, zda se objevují v počátku syndromu, nebo jsou už příznaky akutními či chronickými. Pokusím se je tedy zařadit do těchto tří kategorií.

U člověka v začátku syndromu vyhoření můžeme pozorovat podrážděnost, netrpělivost. Často obrací hněv ke svým blízkým a hádá se s nimi kvůli banálním

záležitostí, vzdaluje se od nich. Je cynický a negativní. Má pocit, že jeho práce je nedocenená a přitom ji nikdo nemůže udělat tak dobře jako on, je nenahraditelný. Projevuje se únava, a problémy se spánkem, může se uchýlovat k práškům na spaní, na uklidnění, alkoholu, ale i kávě apod.

V akutním stavu burnoutu, kdy už je třeba ho řešit, se příznaky o kus prohlubují. Jedinec může zažívat nečekané výbuchy vzteku, kdy se přestává ovládat a jedná tak, jak by za normálních okolností nejednal. Dochází k totální ztrátě ideálů a propadá depresi v některých případech až sebevražedným myšlenkám. Objevují se všemožné psychosomatické potíže, jako jsou bolesti hlavy, zad nebo táhlé nachlazení apod.

Dále může syndrom vyhoření postoupit až do chronické fáze. Osoba v tomto stadiu se vyhýbá práci. Mění bezdůvodně své zaměstnání. Má problémy v sociálních kontaktech a často se jim vyhýbá. Je bez energie a nezvládá běžné každodenní úkony. Zásadní je, že si své problémy nepřiznává

1.4 Odlišení syndromu vyhoření od jiných negativních jevů

Negativních jevů se v lidském životě objevuje mnoho. Některé z nich mají dokonce velmi podobné příznaky nebo příčiny či jsou samy příznakem syndromu vyhoření. Je třeba od nich tedy syndrom vyhoření odlišit. Křivohlavý (2012, str. 69) uvádí šest základních jevů, které je třeba odlišit od syndromu vyhoření, jsou to: „stres, deprese, únava, odcizení, pesimismus, existenciální neuróza.“

Stres

Hartl, Hartlová (2009) definují stres například jako nadměrnou zátěž neúnikového druhu, která vede k trvalé stresové reakci. Křivohlavý (2012) popisuje stres jako napětí mezi tím, co člověka zatěžuje a zdroji možností zvládat zátěže.

Jedním z důležitých rozdílů je to, u koho se syndrom vyhoření nebo stres objevuje. Stres může prožívat a prožívá v podstatě kdokoliv. Syndrom vyhoření se však objevuje jen u určitého typu lidí. V první řadě se jedná o lidi velmi intenzivně zaujaté svou prací, jsou vysoce motivovaní, cílevědomí a mají vysoká očekávání.

Syndrom vyhoření se také na rozdíl od stresu objevuje jen při práci s lidmi.

Je pravdou, že stres může předcházet syndromu vyhoření, avšak je možné se s ním vypořádat a k fázi burnoutu nemusí dojít.

Deprese

Deprese může být jedním z příznaků syndromu vyhoření. Jedná se o „*duševní stav, charakteristický pocity smutku, skleslosti, vnitřního napětí, nerozhodností, spolu s útlumem a zpomalením duševních i tělesných procesů, ztrátou zájmů, pokleslým sebevědomím, úzkostí, apatií, sebeobviňováním a útlumem.*“ (Hartl, Hartlová; 2009, str. 105)

Křivohlavý (2012) vidí opět zásadní rozdíl v tom, koho deprese postihuje. Syndrom vyhoření typicky postihuje lidi velmi intenzivně pracující. Deprese pochopitelně může lidi intenzivně pracující také postihnout, ovšem stejně tak může postihnout osoby, které intenzivně nepracují nebo nepracují vůbec.

Dalším rozdílem je způsob léčby. Depresi je možné léčit pomocí medikamentů, což se u syndromu vyhoření doposud nepodařilo. Léčí se především pomocí logoterapie.

Nemůžeme však opomenout, že deprese a syndrom vyhoření spolu blíže souvisí.

Únava

Únava je dalším negativním jevem, který se velmi často vyskytuje při vyhoření. Je však více spojena s fyzickou zátěží než je tomu u vyhoření. Únavy jako takové je obvykle možné zbavit se odpočinkem, což u pomoci při vyhoření rozhodně nestačí.

Navíc může být únava často spojena s pozitivními pocity, jako pocit z dobře vykonané práce apod. Únava při syndromu vyhoření je vždy spojena s pocity negativními.

Odcizení

Odcizení se podle Hartla, Hartlové (2009) projevuje především pocity osamocení, nudy, zoufalství, vzdalování se od sebe sama i od druhých. Durkheim definuje odcizení jako určitý druh anomie, což Křivohlavý (2012, str. 71) vysvětluje jako „*ztrátu představ a pocitů normální zákonitosti.*“ K tomu dochází, zažívají-li lidé „*nedostatek nebo ztrátu přijatelných sociálních norem, které by mohly řídit jejich*

jednání a byly směrodatným měřítkem jejich životních hodnot.“ (Křivohlavý, 2012, str. 71)

Odcizení samo o sobě opět může být příznakem syndromu vyhoření, který se objevuje až v poslední fázi procesu. Může se však pochopitelně vyskytovat i samo o sobě, a to i u lidí, kteří nikdy neviděli svůj životní smysl v tom, co dělali, nebyli v tom příliš dobří nebo pro to nikdy neměli nadšení. U vyhoření je tomu ale právě naopak.

Pesimismus

Pesimismus chápeme jako postoj k životu, který je ze své podstaty záporný a jedinec ho podepírá racionalizací. (Hartl, Hartlová; 2009)

Člověk ve stavu vyhoření je samozřejmě také značně pesimistický. Avšak pesimismus je navozován podmínkami prostředí. Člověk se dostal do určité situace, kterou není možné vyřešit. (Křivohlavý; 2009)

Důležitým rozdílem je, že pesimismus nevzniká na základě pasivity nebo aktivity, kdežto burnout je často důsledkem toho, že člověk v závěrečných fázích procesu syndromu vyhoření není dostatečně aktivní.

Samozřejmě, tak jako u jiných zmíněných negativních jevů, pesimismus se může, na rozdíl od vyhoření, vyskytnout u člověka kterékoliv profese, ať už zpočátku nadšeného pro svou práci nebo bez nadšení, ať už cílevědomého nebo necílevědomého.

Existenciální neuróza

Křivohlavý (2012, str. 72) uvádí poměrně trefnou definici Maddiho, který popisuje existenciální neurózu jako: „ *chronickou neschopnost věřit v důležitost, užitečnost a pravdivost čehokoli, co si člověk jen dovede představit, že by dělat měl, případně, že by o ně měl mít zájem, natož pak že by se měl pro to angažovat.*“ Myslím si, že tato definice zároveň přesně vystihuje odlišnost tohoto jevu od vyhoření. Jedná se o jev, který se velmi často vyskytuje v závěrečné fázi vyhoření. Avšak jak již bylo uvedeno v počáteční fázi, je člověk s potenciálem vyhořet obvykle pravým opakem, tedy nadšencem, který pevně věří ve smysluplnost své práce a činností.

1.5 U koho se objevuje syndrom vyhoření

Stock (2010) uvádí typologii osobnosti, která se dělí na typ osobnosti A a typ osobnosti B.

Typ osobnosti A

O tomto typu osobnosti se zmiňuje nejen Stock, ale také Minirth, Hawkings, Meier, Flounroy (2011), popis některých znaků osobnosti A nacházíme také v Křivohlavém (2012).

Osobnost typu A

Lidé s tímto typem osobnosti jsou na počátku své kariéry obvykle velice úspěšní. Jsou vždy těmi nejvíce výkonnými a kreativními, nejvíce odpovědnými (Křivohlavý, 2012). Mají vždy velmi vysoké ambice a velmi silně vyvinutý smysl pro povinnost. Jsou typičtí perfekcionalisté (Stock, 2010).

Právě orientace na výkon je ale jedním základních rizikových faktorů těchto osobností. Jsou soutěživí a netrpěliví, často na sebe kladou příliš vysoké nároky, nejsou schopni říci ne a tak se na ně postupem času navaluje obrovské množství úkolů. Mají pocit, že nepotřebují odpočinek a že všechno zvládnou. A nejen to, mají pocit, že nikdo jiný nemůže práci odvést tak dobře jako oni a v důsledku toho dělají všechno úplně sami. Minirth, Hawkings, Meier, Flounroy (2011) popisují přístup k práci jako ke zdroji uvědomění si vlastní hodnoty. Také používají pro pojmenování tohoto typu osobnosti pojem workoholik. Hartl, Hartlová (2009) popisují workoholika jako člověka, který je závislý na své práci, tak jako jiní na alkoholu, také jako člověka, který nahradil svůj osobní život prací, zvýšenou činností si „obstarává“ stres.

Časem ale mají osobnosti typu A sklony k agresivitě a často na svém pracovišti způsobují konflikty (Minirth, Hawkings, Meier, Flounroy; 2011). Nejsou neobvyklé také útoky do nemoci, Stock (2010) uvádí sklon k onemocněním srdce.

Osobnost typu B

Stock (2010) popisuje osobnost typu B jako pravý opak prvního typu. Jsou méně agresivní, trpěliví a klidní. Nemají tedy předpoklady přímo k syndromu vyhoření.

Vzhledem k velmi nízké motivaci, malé cílevědomosti, angažovanosti a iniciativě může dojít až k permanentní nečinnosti. Ta může vést k velmi hluboké nespokojenosti ve svém zaměstnání, avšak nikoliv k syndromu vyhoření.

Stock (2010) také hovoří o další typologii. Jedná se o německý soubor testů AVEM, který rozlišuje čtyři typy osobnosti. Toto rozdělení bylo poprvé použito při výzkumu v německých školách, kde zjišťovali míru angažovanosti a vyhoření učitelů. Pomocí testů zkoumali pracovní nasazení, ofenzivní přístup k řešení problémů, schopnost odstupu, prožívání společenské podpory, prožívání úspěchu v zaměstnání a sklony k rezignaci.

Osobnost G

Tento typ osobnosti je považován za ideální. Vyznačuje se velmi vysokou výkonností a ochotou podstupovat zátěž, nikoliv však přehnaně. Je schopen udržet si odstup a tím pádem má poměrně vysokou schopnost regenerace a je pro něj důležitá kolegiální. Při výzkumu vykazovalo znaky osobnosti typu G 12% učitelů.

Osobnost A

Tento typ také vykazuje vysokou výkonnost, avšak míra schopnosti udržet si odstup je nízká. Tito lidé mají obvykle nízkou podporu kolegů a nejsou příliš týmovými hráči. Velice se podobají typu A, který jsem popsala výše. Osobnost typu A při výzkumu odpovídalo 16% respondentů.

Osobnost B

Tento typ osobnosti nemá nic společného s výše uvedeným typem osobnosti B. B je zde písmenem značícím burnout, tedy vyhoření. Je stále zaujatý, ale efektivita jeho práce klesá důsledkem určité rezignovanosti a vyčerpání jak psychického tak fyzického. Nedokáže využít pomoci kolegů.

Tomuto typu osobnosti při výzkumu odpovídalo 35% učitelů, což dokazuje, že se syndrom vyhoření u učitelů vykytuje velmi často.

Osobnost S

Tito lidé mají poměrně nízké pracovní nasazení. Velmi se bojí opotřebení, tak se takříkajíc „šetří.“ V zásadě pracují dobře, ale neprojevují žádnou vlastní iniciativu ani angažovanost, nikdy nedělají nic nad rámec svých povinností. Tento typ osobnosti se vyskytl v 37% procentech případů.

1.5.1 Motivátory

Stock se také zamýšlí nad tím, co způsobuje, že patříme některému z těchto typů. Odpověď nachází v transakční analýze. Ačkoliv nám jsou tyto motivátory vštípeny od raného dětství, je možné s nimi pracovat a změnit je.

Buď silný!

Člověk, který je motivován tímto krédem, bývá uzavřený a bojí se mluvit o svých přáních. Nerad žádá druhé o pomoc a vyjadřuje své pocity.

Buď dokonalý!

Člověk s tímto motivem není schopen přijmout sebe samého takového jaký je. Má pocit, že není v pořádku mít chyby a dělat chyby; za chyby má tendenci se omlouvat.

Má nepřiměřené nároky nejen na sebe, ale také na ostatní.

Buď se všemi zadobře!

Lidé takto motivovaní obvykle nejsou schopni zaměřit se na sebe. Své myšlenky a potřeby nepovažují za důležité. Těžko snáší, když neuspokojí ostatní. Řešení problémů se snaží přizpůsobit tak, aby vyhověli všem.

Buď rychlý!

Osobnost s takovýmto životním motivem, má pocit, že si nemůže zvolit své vlastní tempo, nemůže ho přizpůsobit své současné životní situaci a především musí neustále někam spěchat.

Zaber!

Tento motiv je charakteristický neschopností v klidu a s rozvahou pracovat, naplánovat si úkoly, nebo neschopností přiznat si, že na některý úkol nestačí.

1.6 Příčiny syndromu vyhoření a stresu

Henning a Keller (1996) uvádějí několik příčin syndromu vyhoření a stresu. Rozdělují je do čtyř skupin: individuální psychické příčiny, individuální fyzické příčiny, institucionální příčiny a příčiny společenské.

Individuální psychické příčiny

Kromě typů osobnosti zmíněné v kapitole „U koho se objevuje syndrom vyhoření,“ popisuje Henning a Keller (1996) také další dva důležité aspekty.

Prvním z těchto aspektů je **negativní myšlení**. Tvrdí, že náš způsob myšlení také ovlivňuje naše psychické a fyzické pocity. Pokud tedy smýšlíme spíše negativně, vzpomínáme více na to, co jsme promeškali, co se nám nepovedlo, vidíme na lidech více záporny než klady a podobně, můžeme se zbytečně stresovat, aniž by k tomu byl v dané chvíli zjevný důvod.

Další důležitou tezí je základní životní postoj, který podle Kellera a Henninga (1996) může být buď **proaktivní**, nebo **reaktivní**.

Lidé s reaktivním životním postojem mají údajně větší sklony ke stresu. Pro lidi s reaktivním postojem k životu je typické, že se stávají oběťmi toho, co se kolem nich děje. Často jsou orientováni na minulost a jsou více méně pasivní. Nejsou schopni nést svou vlastní zodpovědnost, a proto ji často přenášejí na jiné osoby, v případě učitelů to jsou to nejčastěji žáci, rodiče, kolegové, vedení apod.

Lidé s proaktivním životním postojem si naopak svůj život utvářejí sami a aktivně. Uvědomují si zodpovědnost sami za sebe a orientují se spíše na přítomnost než na minulost nebo budoucnost.

Dalším faktorem může být **nahromadění životních stresorů**. Toto je faktor, který ani svým proaktivním chováním nemůžeme nijak ovlivnit. Někdy se člověk nachází v takové životní fázi, kdy se nahromadí hned několik náročných životních

situací.

Keller a Henning (1996, str. 32) uvádějí výzkum provedený Dorresem a Sieagalem, kteří seřadili několik nejsilnějších stresorů podle jejich intenzity:

- smrt partnera
- rozvod
- smrt blízkého člena rodiny
- zranění nebo těžká choroba
- svatba
- odchod do důchodu
- změna finanční situace

„Tyto stresory mohou spolu se stresovými situacemi ve školním prostředí zvyšovat psychické zatížení učitele a urychlovat jeho vyhoření.“ (Keller, Henning; 1996, str. 32)

Individuální fyzické příčiny

Jako první individuální fyzickou příčinu uvádí Keller a Henning (1996) **nedostatek rezistence vůči stresu**. Obecně u některých lidí převažuje činnost parasympatického nervového systému a u jiných činnost systému sympatického.

Systém parasympatický „je aktivní ve stavu klidu, vrací organismus do normálního stavu a dodává energii.“ (Hartl, Hartlová, 2009) Důležité také je, že zpomaluje srdeční rytmus.

Na druhé straně sympatikus funguje naopak. Podle Hartla, Hartlové (2009) připravuje organismus na útok nebo na útěk. Jeho činnost převládá v emočně vypjatých situacích nebo stresu. Srdeční tep na rozdíl od parasympatiku zrychluje, stejně jako dýchání.

Pokud jsme pochopili činnost sympatiku a parasympatiku, je snadné vysvětlit charakteristiky dvou základních typů odlišených podle jejich odolnosti vůči stresu. Jsou to vagotonik a sympatikonik.

Vagotonik je typ osobnosti, u kterého převažuje činnost systému parasympatického. Jejich vzrušivost je výrazně nižší a v důsledku toho také zvládnou větší zátěž.

Naproti tomu **sympatikonik**, u něhož převažuje činnost sympatiku je vzrušivější a tím pádem reaguje na stres výrazně silněji, to jak fyzicky, tak fyzicky.

Další příčinou této kategorie je pochopitelně nezdravý životní styl. Faktory jako nadváha, nedostatek pohybu, kouření, nadměrné pití alkoholu mohou být jak příčinou, tak důsledkem stresu nebo zátěžových situací.

Někteří lidé využívají kouření, přejídání nebo zneužívání alkoholu či léků jako strategii ke zvládnání stresu. Ve skutečnosti jsou často jeho příčinou. Zvláště pokud můžeme hovořit o závislosti, je zřejmé že oslabuje jak naši fyzickou, tak psychickou stránku a v důsledku toho nemůžeme přiměřeně zvládat stresové situace.

Institucionální příčiny

Prvním z vlivů, které popisuje Henning a Keller (1996) je **pracovní prostředí**. Hovoří o prostorech, které jsou často nedostatečné, špatně osvětlené. Ve třídách je častá vysoká hladina hluku a celkově špatné vnitřní klima.

Dále je tady **časový faktor**. Reálná pracovní doba učitelů je podle Henninga a Kellera (1996) kolem 51 hodin týdně, což můžeme označit za pracovní dobu velmi dlouhou. Je tu také hledisko organizace vyučování. Přestávky jsou velmi krátké a učitel v podstatě nemá příležitost si odpočinout nebo se připravit na další zátěž.

Jako další stresor uvádí přístup vedení školy, které například nevyjadřuje učitelům dostatečnou podporu nebo jim nevytváří vhodné zázemí.

Další zdroj stresu je podle Kellera a Henninga (1996) to, že příprava studentů na učitelství a také vzdělávání učitelů se jen velmi málo věnuje předmětu pedagogická psychologie.

Společenské příčiny

Jako důležitý společenský faktor uvádí Keller a Henning (1996) proměnu rodiny. Rodina už nepředstavuje stabilní instituci, ale naopak velmi vratkou skupinu, která se v poslední době čím dál častěji rozpadá.

Kromě toho podle Kellera a Henninga (1996, str.36) „*dovednost rodičů vychovat dítě obecně slábně a mizí.*“ Rodiče často zájem a péči nahrazují materiálními hodnotami, málo se orientují na skutečné hodnoty. Autoři uvádějí, že všechny tyto faktory mohou zvýšit pravděpodobnost výskytu vývojových poruch a poruch učení a chování u dětí a ztěžují tak práci učitele. (Keller, Henning; 1996)

2. Učitelství jako pomáhající profese

2.1 Co je pomáhající profese

Za pomáhající profese obvykle považujeme ty, které se zaměřují na pomoc druhým. Dále se zabývají „získáváním nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby pomoc mohla být účinnější.“ (Hartl, Hartlová; 2009)

Důležitým rysem je nutnost vztahu s klientem, navíc je třeba zapojení vlastní osobnosti do pracovního procesu (Géringová, 2011).

Jedná se především o práci ve zdravotnictví, pedagogické profese a profese zabývající se sociální pomocí, psychology, duchovní nebo terapeuti.

Kromě vymezení učitelství jako profese pomáhající je třeba také ujasnit si užívání pojmu učitelské profese. Uvádí se pět základních znaků profese (Vašutová, 2002, str. 8):

- expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro určení důležitých společenských otázek a problémů
- zájem o větší prospěch společnosti
- autonomie v rozhodnutích týkajících se profese
- etický kodex
- existence profesní kultury

Podle Vašutové (2012) učitelství jednoznačně splňuje první dva body. Tedy rozhodně existuje systematická pedagogická teorie a je nezbytná pro výkon tohoto povolání. Také není pochyb o tom, že učitelské povolání usiluje o prospěch společnosti.

Zpochybňuje ale autonomii učitelů, která do značné míry existuje, v některých oblastech jsou ale učitelé vázáni školskými normami. (Vašutová, 2012)

Také etický kodex a profesní kultura či profesní organizace nepatří mezi znaky, které učitelé splňují. Určitý etický kodex tohoto povolání existuje, avšak jeho jasné

definování a také respektování ze strany učitelů je problematické.

Určité profesní organizace podle Vašutové (2012) sice existují, nezabývají se však profesní kulturou učitelů.

Někteří odborníci proto označují učitelství za semiprofesi, která na status profese aspiruje, avšak z mnoha důvodů se profesí nemůže stát.

Existují pro to různé argumenty jako například:

- v učitelské profesi pracuje mnoho lidí
- v učitelské profesi pracuje mnoho žen
- učitelská profese je hierarchizována podle stupňů a typů škol
- sociální původ učitelů je celkově nižší než u tradičních profesí
- profesionální dráha učitele je lineární
- interdisciplinární znalosti vystupují jako protiklad vysoce specializovaných znalostí typických v jiných uznávaných profesích
- vymezené podmínky školního vyučování a nízký věk klientů snižují prestiž

(Vašutová, 2002, str. 11)

Důležité je, že vzhledem k tomu že si uvědomuji spornost termínu učitelské profese, je v této práci pojímán spíše obecně, ne jako definovaný odborný termín.

2.2 Úskalí pomáhajících profesí

2.2.1 Problematika moci, bezmoci

Moc pomáhajícího pracovníka může na jedné straně být dána institucí a na jejím základě omezit svobodu klienta. Na druhé straně se může jednat o moc pocíťovanou jak klientem tak pomáhajícím. (Géringová, 2011).

Úlehla (2005) uvádí několik hledisek moci pracovníka nad klientem, tedy i učitele nad žákem. V první řadě je učitel zástupcem státu a reprezentantem většiny a většinové kultury. Udává co je normální a co ne a má možnost rozhodovat o občanských právech žáka.

Můžeme rozlišit dva přístupy k práci s klientem podle Úlehly (2005) – pomoc a kontrolu. Oba přístupy jsou důležité a je třeba je pečlivě oddělovat a zvolit jeden ze

způsobů podle situace nebo problému klienta.

Kontrola není na rozdíl od pomoci postavena na zájmech klienta, ale na zájmech druhých lidí nebo společnosti. Pracovník se v situaci kontroly řídí určitými normami, obvykle danými společností a cílem je změnit nežádoucí na žádoucí. Posouváme tak ale klienta do podřízené role a nejedná se o rovnocenný a spolupracující vztah mezi žákem a učitelem. Je důležité zmínit, že pracovník nemůže zároveň pomáhat a kontrolovat, musí si vybrat pouze jeden ze způsobů práce.

Pomoc je oproti tomu výsledkem vzájemné interakce klienta a pomáhajícího pracovníka, kterou Úlehla rozděluje do několika kroků: objednávka, nabídka a dojednávání. Tyto tři kroky pochopitelně nelze doslovně aplikovat na školní prostředí. Přesto z nich můžeme vyvodit určitý postup, který vede k rovnocennému spolupracujícímu vztahu učitele a žáka. Rozhodně nelze předpokládat, že v první fázi přijde žák s objednávkou. Pokud ale krok nabídky a objednávky spojíme do jednoho, můžeme je chápat jako určité nabídnutí žákům škály činností a poskytnutí možnosti výběru. Třetí krok dojednání můžeme do školního prostředí aplikovat jako dohodu na výsledné konkrétní činnosti.

2.2.2 Motivace k volbě pomáhající profese

Pokud hovoříme o pomáhajících profesích v kontextu syndromu vyhoření, je dobré si uvědomit a zamyslet se nad tím, co vede člověka k tomu, aby se věnoval pomáhající profesi. Schmidbauer (2008) se dívá na syndrom vyhoření jako na důsledek určitých motivů nebo jednání, které pojmenovává jako syndrom pomocníka. Ten rozděluje do pěti složek nebo témat: odmítnuté dítě, identifikace s nadřazeným, narcistická nenasycenost, uhýbání před vzájemností a nepřímá agrese. Tato témata mají většinou kořeny v dětství.

Odmítnuté dítě

První motiv odmítnutého dítěte je typický pro lidi, kteří se v dětství cítili být zanedbáváni a odstrkovaní svými rodiči. Mají pocit nedocení. Na druhé straně se může jednat o osoby, které často žily jen s jedním rodičem a byly stavěny do role partnera. Géringová (2011) používá termín „rodičování“ v dětství, který vyjadřuje snahu a zvyk neprojevat slabost, být tím silným, který řeší problémy druhých. Takový

člověk si potom volí pomáhající profesi, jako něco, co už je mu blízké a opakuje vzorec chování, na který je zvyklý.

Identifikace s nadjád

Další motiv Schmidbauer nazývá identifikací s nadjád. Nadjád Geringová (2011) popisuje jako složku osobnosti definovanou Freudem, která se řídí principem dokonalosti. Osoba, identifikující se se svým ideálním já má pocit, že nesmí zklamat. Vidí spíše své nedostatky než přednosti, je orientovaná především na výkon.

Tato složka je typická trestající tendencí, přílišnou sebekritikou a pocitem viny (Schmidbauer 2008). Takový pracovník se neustále snaží dosáhnout dokonalosti, kterou představuje jeho ideální já. To se mu pochopitelně nedaří a dostavuje se pocit viny.

Je potřeba najít určitou rovnováhu mezi svými emocemi a přáními a mezi reálnými možnostmi výkonu. To je podle Schmidbauera (2008) jednodušší pro člověka, který si v dětství připadal milován a respektován.

Narcistická nenasycenost

Geringová (2011) pojmenovává narcismus jako sebecit. U některých jedinců mohl být tento sebecit v dětství zraňován. Důsledkem toho vzniká „nenasycenost“ po lásce a uznání.

Je však potřeba, aby v zájmu klienta pomáhající pracovník, ať už pedagog, psycholog nebo jiný zástupce pomáhající profese v určitých chvílích ustoupil do pozadí a nechal klienta jednat samostatně. „Nenasytý pomocník“ však něčeho takového není schopen, nedokáže zvládnout situaci, kdy ho klient nepotřebuje. (Schmidbauer 2008)

Uhýbání před vzájemností

Podle Geringové (2011) se je toto téma typické neschopností pochopení principu dávání a brání vztazích. Jedná se o lidi, kteří se snaží naplňovat přání a potřeby druhých, ale svoje vlastní se snaží nevnímat. Dávání je způsobem seberealizace, který zároveň umožňuje jedinci kontrolu nad situací i nad druhými.

Nesplněná přání osob uhýbajících před vzájemností potom krystalizují v různých formách, například jako výčitky nebo jako psychosomatické potíže různého druhu.

Podle Schmidbauera (2008) mají tito lidé často problémy v partnerských vztazích. Popisuje ženy, které si hledají takové protějšky, které je podle nich potřebují.

Nepřímá agrese

Dítě se od malička učí ovládat a potlačovat svůj hněv. Ve společnosti jsou celkově pozitivně vnímáni lidé, kteří svůj vztek projevují spíš méně a jsou lépe schopni ho ovládat. V důsledku toho dochází k tomu, že lidé přesměrovávají svůj vztek jinam nebo ho projektují na objekty či osoby, kterým ve skutečnosti neměl být určen.

Typické pro pomáhající profese je projektování své zloby na svět okolo, který je zlý a krutý a je třeba ho napravit a spasit.

Časté je také směřování vzteku vůči osobám, které ať už zdánlivě nebo skutečně stojí mezi pomáhajícím a jeho klientem. Může se jednat například o rodiče žáka, kteří ho špatně vedou, o kolegy, kteří nedělají svou práci dostatečně dobře apod.

Posledním, méně obvyklým případem je obracení agrese vůči sobě nebo svým blízkým. Člověk, který neventiluje svůj vztek, potom působí dlouhodobě podrážděně a nespokojeně. Narušuje vlastní rodinné vztahy nebo neustále cítí pocit viny.

3. Zátěžové situace ve škole

Existují různé výzkumy zátěžových situací ve školním prostředí [Holeček (2001), Kyriacou (1996)], které shrnuje Lašek (2004, str. 65-66).

Popisuje sedm základních faktorů:

- Pracovní přetížení
- Vedení
- Žáci
- Neuspokojená potřeba seberealizace
- Rodiče
- Pracovní prostředí (škola)
- Kolegové

Křivohlavý (2012) popisuje stresové faktory velmi podobně a přidává k nim dlouhodobý osobní kontakt s lidmi a také dlouhodobě neúspěšné jednání s lidmi.

Pracovní přetížení

Pracovní přetížení můžeme definovat jako situaci, kdy jsou na učitele kladeny mimořádné požadavky, nebo v níž je větší množství úkolů, než jaká je kapacita pracovníků. (Křivohlavý, 2012)

Ve škole se často může jednat o nadbytečnou administrativu, kdy se učitel, např. na konci klasifikace musí věnovat více formalitám a nezbyvá mu dostatek času na přípravu na přímou práci s žáky nebo studenty.

Sám školní režim je vypjatý. Poměrně krátké přestávky, které navíc někteří učitelé pracující s mladšími dětmi musí trávit ve třídách, kde je obvykle hlučné prostředí. (Lašek, 2004)

V některých školách se pak přehnaně apeluje na dodržování termínů, které jsou příliš krátké, ať už se jedná o zvládnutí velkého učiva v krátkém čase, administrativu nebo jiné úkoly, které ani nemusejí souviset s přímou pedagogickou prací. (Křivohlavý, 2012)

Vedení

Učitelé se často setkávají s velkým nepochopením u vedení či s malou podporou z jeho strany.

Velice stresující může být také diktátorský režim nadřízeného nebo bezohledné zacházení s lidmi a manipulování. Je velice náročné pracovat v prostředí, kde chybí úcta k lidem a se zaměstnanci se nejedná s respektem nebo se setkáváme s ponižováním, urážením nebo pomluvami. (Křivohlavý, 2012)

Důležité pro učitele je také kladné oceňování ze strany vedení školy, ať už se jedná jen o pochvalu, uznání nebo i finanční ohodnocení. Velice stresující potom může být používání spíše výtek než pochval, pouhé úkolování bez ocenění. (Křivohlavý, 2012)

Lašek (2004) potom uvádí, že stresovým faktorem pro učitele není pouze vedení školy, ale jedná se i o ostatní nadřízené orgány jako školský úřad, Česká školní inspekce nebo obecní úřady.

Žáci

Dalším důležitým stresovým faktorem je samotná práce s žáky. V jednotlivých třídách je stále více žáků s poruchami chování. Mezi nejčastější projevy poruch chování se uvádí: „*zlozvyky, lhaní, krádeže, záškoláctví a útěky, agresivitu, šikanu, závislosti, sexuální deviace nebo suicidální jednání.*“ (Slowík, 2007, str. 136)

Neméně stresující je pro pedagoga také výuka žáků s poruchami učení. Může se jednat o specifické poruchy učení jako je dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspraxie, dysortografie a další.

Také práce s dětmi se syndromy ADD (syndrom poruchy pozornosti) a ADHD (syndrom narušené pozornosti spojený s hyperaktivitou) je neméně náročná.

Žáci s těmito poruchami pochopitelně vyžadují individuální přístup a tedy i zvláštní pozornost učitele. Není divu, že skloubení běžné školní práce s dostatečnou péčí o děti s poruchami učení nebo chování je často nad síly učitelů.

Nejedná se ale jen o vyšší nároky kladené na učitele spojené s uvedenými poruchami. Projevy poruch chování často mohou v učiteli vyvolávat pocit osobního selhání nebo je mohou chápat jako důsledek špatného vztahu s žákem.

Také projevy ADD a ADHD jsou učitelem často vnímány jako „zlobení.“ Žáci nedávají pozor, vyrušují. Učitel pochopitelně ví o jejich poruše, ale může se stát, že situaci nezvládne, na dítě se rozhněvá, viní ho, že se takto chová jemu naschvál. Situace tohoto typu jsou pochopitelně pro učitele náročné, opět může pociťovat osobní selhání ať už z hlediska nezvládnutí konkrétní situace, nebo celkového narušování jeho výuky hyperaktivním žákem.

Kromě odborně diagnostikovaných poruch chování se samozřejmě učitel ve své praxi setkává s celou řadou typů chování, které narušuje jeho práci. Žáci často nespolupracují, nejsou motivováni ke školní práci, vyrušují, jsou bez kázně, mají špatný postoj k práci nebo k vyučujícímu. (Lašek, 2004)

Neuspokojená potřeba seberealizace

Při setkání učitele s praxí často dochází ke značné deziluzi. Měl určitou představu o učitelském povolání a ta se dost často neseťkává s realitou, je od ní velmi odlišná. Nejen, že se může odlišovat představa reality školního prostředí, ale také může dojít ke značné deziluzi o vlastních schopnostech a vůbec předpokladech pro učitelské povolání. (Lašek, 2004)

Práce učitele je mimo jiné také prací poměrně nedocenenou, a to jako společností, tak z hlediska ocenění finančního, které je vzhledem k náročnosti práce velmi nízké. (Lašek, 2004)

Rodiče

Postoj rodičů je dalším faktorem, který je pro učitele stresující. Jsou čím dál více útočnější a nepřátelší vůči škole. Důvodem bývá nekritický postoj ke svým dětem. To vede k obviňování učitele, při problémech dítěte s chováním nebo s prospěchem. (Lašek, 2004)

Pracovní prostředí

I materiální a technické vybavení a psychohygienické podmínky mohou mít vliv na psychiku učitele. Tím je myšlen především stav a vybavení budovy, jednotlivých tříd nebo nedostatek financí na provoz školy, nákup vhodných pomůcek a zařízení. (Lašek, 2004)

Kolegové

Není neobvyklé, že vztahy na pracovišti ve školním prostředí jsou relativně vyhrocené. Může docházet ke konfliktům mezi kolegy. Někdy nejsou schopni spolupracovat a dohodnout se. Vztahy jsou soupeřivé a konkurenční. (Lašek, 2004)

Mimo to uvádí Lašek (2004) také výskyt alkoholismu u učitelů.

4. Problematika začínajících učitelů

4.1 Kdo je začínající učitel

Průcha, Walterová, Mareš (2009) popisují začínajícího učitele jako takového učitele, který už absolvoval příslušné pedagogické vzdělání, je tedy způsobilý k pedagogické činnosti, avšak je teprve na začátku své profesní dráhy a nemá žádné profesní zkušenosti. Časové rozmezí se obvykle stanovuje na dobu prvních pěti let, avšak tento údaj není možné považovat za naprosto přesný, protože pojem „začátečnictví“ nezávisí pouze na počtu odučených let, ale také na výši úvazku, typu školy, zkušenostech apod.

Podlahová (2004, str.14) popisuje pojem začínajícího učitele výrazy jako: *„mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy nebo jako perspektivní, nadšení, nadějný.“*

Jako specifikum začátečníka v učitelství označuje Podlahová (2004) fakt, že učitel musí hned po nástupu do práce ovládat všechny činnosti a stránky učitelské práce. V jiných profesích je často možnost vykonávat zpočátku jen některé úkony a postupně se dostat k dalším. To v učitelství možné není. Učitel musí ihned převzít všechny povinnosti od opravování domácích úkolů přes výklad látky, motivování žáků, řešení kázeňských problémů apod. Při studiu také není možné připravit budoucí učitele na některé situace, které jsou typické pouze pro školu. Navíc Podlahová (2004) uvádí, že učitel nemá jasnou představu o výsledném produktu nebo cíli. Podle ní v sobě učitelství nese „tragický rys neukončenosti.“

Začínající učitel je všemi těmito nároky a riziky nadměrně ohrožen. Je třeba, aby si jich byl vědom, pracoval s nimi, konzultoval je se svým uvádějícím učitelem a kolegy, a tak předcházel kritickým momentům vedoucím k počátkům syndromu vyhoření.

Podlahová (2004) také uvádí dva základní přístupy k práci, které si může zvolit začínající učitel. První přístup se vyznačuje pouhou aplikací toho, co se naučil na vysoké škole, ale nesnaží se přizpůsobit konkrétní třídě, žákům, situaci. Často mechanicky napodobuje jiné učitele, aniž by chování přizpůsobil dané situaci. Druhý přístup, který Podlahová (2004) hodnotí pozitivně, se vyznačuje tím, že učitel samozřejmě využívá znalostí z vysoké školy, vychází ze svých zkušeností a inspirovan je metodami jiných učitelů, avšak je kriticky schopen zvážit, kdy a jak je použít. Uvědomuje si, že musí rychle reagovat na podmínky, které se velmi často mění.

4.2 Neočekávané situace a jevy ve škole

Podlahová (2004) uvádí několik překvapivých jevů a situací, se kterými se může setkat začínající učitel.

Prvním z nich je samotný **obsah školních předmětů**. Student se s těmito předměty seznamoval zásadně jiným způsobem, než jakým s nimi bude seznamovat žáky. Na vysoké škole byl předmět rozdělen do specializovaných oblastí, navíc byl probírán velmi často z hledisek didaktických, psychologických nebo pedagogických.

Učitel pak může mít pocit, že v praxi potřebuje něco jiného, než to, čemu se naučil na vysoké škole. (Podlahová, 2004)

Jako další jev uvádí Podlahová (2004) **různost školních programů**. V současnosti má však toto téma zcela jiný rozměr, než jak ho popisuje v knize z roku 2004, kde píše, že se základní školy se učí podle jednoho ze tří programů: Základní škola, Obecná škola a Národní škola. Nyní je však pro čerstvého učitele problém trochu složitější, protože už nejsou pouhé tři programy, které stačí nastudovat. Jak víme, každá škola má svůj vlastní školní vzdělávací program, a tak je třeba ho nastudovat vždy při nástupu na novou školu.

Jednou z poměrně nepříjemných situací, které Podlahová (2009) uvádí je **střet mezi vlastními metodami a metodami starších učitelů**. Někdy učitelé nové metody neznají, nepovažují je za efektivní, kritizují je. Je však třeba si uvědomit, že žádná metoda není perfektní a využitelná ve všech situacích a v některých momentech vzít výtky starších v úvahu.

Dalším překvapením podle Podlahové (2004), ať už příjemným či nepříjemným, může být **stav materiálního vybavení školy**. Někdy se učitel setká s vybavením, které může považovat za nedostatečné. Nedostatek prostředků nemusí mít za důsledek jen nedostatek didaktických pomůcek a techniky, ale také výzvy k šetření kancelářskými potřebami atd. Je důležité, aby se začínající učitel snažil co nejvíce využít toho, co má k dispozici, případně se pokusil chybějící materiály nahradit anebo získat, např. pomocí spolupráce s rodiči apod.

Učitel si pravděpodobně vybral svou profesi především proto, aby učil. Práce učitele se však skládá také z **mnoha administrativních povinností**. Pokud se hned zpočátku stane třídním učitelem, je zavalen spoustou administrativních úkolů, jako je starost o třídní knihu, vysvědčení, katalogové listy, třídní schůzky atd. Navíc se učitel musí zabývat dozory, pohotovostmi nebo suplováním. Často mu jsou také přiděleny různé jiné funkce, které s učitelstvím příliš nesouvisí, jako členství v komisích, zájmové kroužky, správa skladu učebnic atd.

Velkým tématem je také **časová náročnost učitelské práce**. Počet hodin v úvazku se může zdát poměrně malý, ale reálné množství práce je mnohem větší. Mnoho času zabere příprava na vyučovací hodiny, opravování prací žáků, příprava pomůcek. Navíc se učitel věnuje organizačním

záležitostí mimo třídu jako jsou mimoškolní akce, schůze, porady apod. (Podlahová, 2004)

Poněkud nepříjemným může být pro začínajícího učitele seznámení se se **vztahy na pracovišti**, které jsou ovlivněny „*kvalifikačním a věkovým složením, feminizací, způsobem řízení.*“ (Podlahová, 2004, str.38) Dalším faktorem může být stárnutí učitelského sboru, které je způsobeno především tím, že mnoho absolventů pedagogických fakult do školy vůbec nenastoupí a věnují se zaměstnání, které je ekonomicky více atraktivní.

Dalším poněkud demotivujícím prvkem, který si ale nedovolují označit za překvapivý, je **výše učitelského platu**. To, že učitelský plat je velmi nízký, je podle mého názoru velké společenské téma a budoucí učitel s tímto faktem počítá. Avšak nejen výška, ale **skladba platu učitele** může být nepříjemným faktem. Plat se skládá s pohyblivé složky, osobního ohodnocení, která se v prvních letech práce učitele může pohybovat velice nízko. (Podlahová, 2004)

Realita školy z hlediska **kázně nebo nekázně žáků** se také postupem času mění. Učitel se nezděravka setkává s nezájmem nebo s velmi volným a otevřeným chováním žáků, které nemusel očekávat, někdy i se slovním napadáním.

Postoj rodičů ke škole také nemusí být vždy podle představ učitele. Na jedné straně jsou rodiče, kteří školu považují za samozřejmost, jiní nejsou se školou a s učitelem téměř ochotni spolupracovat, na druhé straně jsou rodiče, kteří mají pocit, že by výuku dětí zvládli sami mnohem lépe než učitel.

Ve škole se učitel setkává čím dál více s **děti s minorit a s integrovanými žáky**. Učitelé s delší praxí se s takovými dětmi už měli možnost setkat, avšak student pedagogického oboru se se speciální pedagogikou příliš neseťkává. V současné škole se také vyskytuje velké množství různých etnik.(Podlahová, 2004)

Realita školy může být zkrátka značně odlišná od představ studenta. Na vysokých školách se studentům často předkládá spíše obraz toho, jaké by to mělo být, než toho jaké to je. Avšak nelze zapomenout na to, že určitý obrázek si může budoucí učitel udělat díky pedagogické praxi, které se každý student účastní. Spoustu představ o škole si však často přináší z dob, kdy byl sám žákem.

5. Možnosti předcházení syndromu vyhoření

V této kapitole se pokusím popsat a objasnit strategie předcházení syndromu vyhoření tří různých autorů a porovnat je. V závěru kapitoly stručně charakterizuji supervizi, kterou považuji za důležitou možnost předcházení syndromu vyhoření.

5.1 Strategie předcházení syndromu vyhoření podle Christiana Stocka

5.1.1 Vnější rizikové faktory

Stock (2010) uvádí příklady rizikových faktorů a velmi konkrétní možnosti, jak se proti nim bránit. Vždy máme několik možností, jak situaci řešit, od nenáročných kroků až po ty nekompromisní.

Vysoká pracovní zátěž

Proti vysoké pracovní zátěži se můžeme bránit několika způsoby. Můžeme zvyšovat svou schopnost nést zátěž díky vyrovnanému životnímu stylu a využívání podpory okolí.

Pokud se taková strategie nedaří, je možné svou zátěž snížit. Buď můžeme pohovořit s nadřízeným, změnit svou pracovní náplň, zkrátit pracovní dobu apod.

Nejradikálnějším krokem, který Stock (2010) uvádí, je možnost změnit pracovní pozici nebo dát výpověď a zcela změnit zaměstnání.

Špatný kolektiv

Pokud má daná osoba špatný pocit z kolektivu, prvním krokem je samozřejmě rozhovor s kolegy. Je možné dohodnout se na určitých změnách.

Velmi dobrým a efektivním řešením je potom sehnání supervizora pro onu konkrétní pracovní skupinu. (Stock, 2010)

Dále Stock (2010) uvádí dva rizikové faktory, které v podstatě není možné řešit jinak než výpovědí a změnou zaměstnání. Je to **nespravedlnost** a konflikt **hodnot**.

Řešení pracovní situace

Pokud nastala situace, kdy hlavní příčinou vyhoření jsou vnější faktory, Stock (2010) nabízí tři možné způsoby řešení.

První z nich je smíření se se svou situací. Je třeba zvážit, zda je současná situace pro danou osobu přijatelná a akceptovatelná. Pokud ano, může se jí snažit tolerovat anebo na situaci rezignovat.

Často se stává, že člověk svou situaci zhodnotí jako nesnesitelnou. Potom je třeba zvážit, jestli je schopen svou situaci změnit, ovlivnit či jinak se s ní vypořádat. Pokud ano, je možné zvolit změnu zaměstnání, pracovní pozice nebo například upravit pracovní náplň.

Třetí typ situace nastává, když daná osoba považuje svou situaci za nesnesitelnou, avšak není schopna ji vyřešit ani změnit. V lepším případě je možné ze situace vystoupit. Někdy ovšem ani to není možné, a potom nezbývá než vrátit se zpět k první zmiňované možnosti, tedy se situací se smířit nebo na ni rezignovat.

Pokud se člověk rozhodne v zaměstnání setrvat, má několik možností, jak zlepšit svou situaci.

V první řadě se může pokusit snížit svou pracovní zátěž. V takovém případě je samozřejmě potřeba pomoc nadřízeného. Stock (2010) uvádí řadu možností, například zkrácení pracovního úvazku nebo žádost o dodatečné pracovníky. Další možností může být využití zvláštní dovolené či odchod do předčasného důchodu.

Pochopitelně je velice pravděpodobné, že se tyto návrhy nesetkají s příliš vřelou odezvou. Proto je potřeba se na rozhovor s vedením dobře připravit, tak aby požadavky konkrétního učitele byly obhajitelné. Je dobré seznámit se s tím, jaký názor na situaci mají ostatní kolegové, protože mohou vyjádřit svou podporu jednotlivých návrhů. Pokud se veškeré návrhy setkají s nepochopením nebo odporem, doporučuje Stock (2010) znovu zvážit možnost změny zaměstnání v zájmu vlastního duševního zdraví.

Možnost změny zaměstnání

Je možné se dostat do natolik složité situace, že již není možné v daném zaměstnání setrvat, je nutné zvážit jeho změnu. V tomto případě doporučuje Stock (2010) změnu dobře promyslet ze všech hledisek. Konkrétně uvádí tyto hlediska:

- emocionální
- fyzické

- duševní
- finanční
- z hlediska nejbližšího okolí (rodina)
- Jsem ochoten tuto cenu zaplatit?
- Co se mnou za rok nebo za pět let, budu-li dále pokračovat v dosavadním tempu?

(Stock, 2010, str. 75)

Stock (2010) uvádí možnost interní nebo externí změny. Je tedy ke zvážení změna v rámci instituce, ve které již osoba pracuje, najít takové místo, které by pomohlo zlepšit jeho situaci. Pokud se ukáže, že takové řešení nelze uskutečnit, je třeba zmapovat situaci na pracovním trhu. Tedy jde-li vůbec sehnat jiné místo v daném regionu apod. Pokud by byla i tato možnost velice náročná, je dobré zvážit dvě alternativy: buď se zamyslet a posoudit pozitiva jistého místa, nebo uvažovat o přestěhování do jiného regionu. Pokud se ale člověk nachází na konci své kariéry, je dobré také promyslet možnost odchodu do předčasného důchodu.

5.1.2 Konkrétní strategie předcházení a zvládání vyhoření

Vytvoření odstupů

Stock (2010) doporučuje si v první řadě své problémy a také příznaky uvědomit. Uvědomění je vždy prvním krokem k nápravě. Potom je ale potřeba se na celou situaci podívat s nadhledem. Uvádí různá cvičení, která dopomáhají k získání nadhledu nad situací. Jedno ze cvičení zde pro ilustraci ocituji:

„Cvičení: Rozhovor s přítelem

Když se setkáte s člověkem, kterému důvěřujete, naznačte mu hned na začátku, že potřebujete poradit. Celou dobu se držte tématu. Popište mu svou momentální situaci a zeptejte se ho na jeho názor: ‚Co bys na mém místě dělal ty? ‘ Nejprve ho vyslechněte, aniž byste se ospravedlňovali a nechte si to do druhého dne projít hlavou. Popřemýšlejte, zda jsou jeho názory smysluplné a zda jste schopni je uskutečnit. Pokud se váš názor rozchází zcela s vaším dosavadním přesvědčením, měli byste pravděpodobně něco změnit.“ (Stock, 2010, str. 31)

Toto praktické cvičení má pomoci dané osobě získat pohled zvenčí a zvážit některá svá stanoviska bez toho, aby musel využít profesionální pomoci.

Stock (2010) uvádí i další praktická cvičení, která by měla člověku pomoci získat nadhled, například představit si, jak sami sebe pozorují z velké dálky dalekohledem apod. Důležité je, aby se člověk snažil na své současné potíže podívat objektivně a pokusil se o změnu.

Nestačí ale hovořit pouze o odstup vnitřním. Je také potřeba, vytvořit si odstup doslova fyzický. Autor doporučuje na nějaký čas odjet, změnit prostředí. Je ale důležité nepoužívat tento způsob odpočinku jako útěk od problémů. Také doporučuje tento čas efektivně využít. Zamyslet se nad situací, kterou prožívá, zmapovat si svůj stres a promyslet nové strategie ke zvládnání stresu. Je nutné stanovit si konkrétní cíle na budoucí měsíce nebo i roky a uvědomit si, jakým způsobem se chce v budoucnu chránit před vyhořením.

Existuje však také situace, kdy je syndrom vyhoření v takovém stádiu, že si jedinec není schopen pomoci sám. Potom je třeba zažádat o rehabilitační pobyt a udělat si „povinnou pauzu.“

Zmapování stresu

Co se týče mapování svého stresu a zátěže, Stock (2010) doporučuje být velmi konkrétní. Je dobré sednout si, vzít tužku a papír, konkrétně si načrtnout faktory, které nám energii dodávají a ty faktory, které nám ji ubírají. U člověka, který je vyhořelý, je velice pravděpodobné, že v tomto ohledu objeví určitou nerovnováhu. Proto je potřeba cíleně vyhledávat takové faktory nebo situace, které pro nás mohou být zdrojem energie.

Kromě mapy zdrojů a „zlodějů“ energie by si měl člověk vytvořit časovou přímku, která zmapuje všechny negativní okamžiky, které přispěly k současnému stavu, tedy syndromu vyhoření a zbilancovat, které z nich byly nebo jsou nejvíce zatěžující.

Následně je možné určit si sám pro sebe, co je nejvíce stresující, zatěžující a stanovit si jasný cíl, tedy co je potřeba změnit. Cíl by měl být velmi konkrétní, může se týkat změny organizace určitých náročných úkolů, např. zapojení dalších lidí do jejich řešení apod.

Relaxace

Stock (2010) uvádí šest možných typů relaxace:

- autogenní trénink
- uvolnění svalů podle Jacobsona
- asijské techniky jako jóga, Tai chi, Cchi-kung
- (auto)hypnóza
- (nenáboženská) meditace

- biofeedback.

(Stock, 2010, str. 36)

Kondiční cvičení

Kondiční cvičení podle Stocka (2010) může pomáhat zvládat stres. Především ale pomáhá při depresi, pocitech smutku nebo úzkosti, které jsou často doprovodným příznakem při syndromu vyhoření. Hlavním důvodem je produkce endorfinů. Hormon, který je při sportu produkován nejvíce, nazývá serotonin, kterého je v těle při depresi nebo úzkosti nedostatek. Pravidelný sport tedy zlepšuje náladu.

Opět ocituji soupis účinků kondičního cvičení, které Stock (2010) uvádí: „ *snížení pocitu napětí a stresových stavů, úbytek úzkostných a depresivních stavů, zvýšení schopnosti koncentrace, změna vnímání zdravotních potíží způsobená pozitivním přístupem k vlastnímu tělu, posílení sebevědomí ve smyslu, něco jsem dokázal, vnější pozitivní pocit ze sebe i svého těla.* “ (Stock, 2010, str. 38)

Důležité je, aby sport nebyl další zátěží pro organismus, a aby byl skutečně odpočinkem. Stock (2010) sport nedoporučuje lidem, kteří k němu mají bytostný odpor.

Stockova strategie pro zvládání syndromu vyhoření je především o uspořádání si života, a to jak v oblastech poměrně banálních, tak v oblastech velice zásadních, jako je změna zaměstnání apod. Hlavní je uvědomění si své situaci, rozhodnutí se pro změnu a smíření se s tím, že některé aspekty této změny mohou být poměrně náročné nebo nepříjemné.

5.2 Strategie předcházení syndromu vyhoření podle Jara Křivohlavého

5.2.1 Vnitřní vlivy a možnosti předcházení

Smysluplnost

Ztráta smysluplnosti je podle Křivohlavého (2012) jedním z hlavních faktorů, které působí

jak na vznik syndromu vyhoření, tak na zvládání tohoto jevu.

Smysluplnost podle Křivohlavého (2012) také velmi úzce souvisí s naší motivací a s účelností naší činnosti. Je důležité mít určitý cíl, který nás motivuje k dané činnosti. Tento cíl má pro nás potom určitou hodnotu. V této souvislosti hovoříme o prioritách, tedy, které hodnoty mají pro člověka takovou cenu, aby dodávaly smysl jeho životu.

Často si ale někteří lidé nejsou schopni odpovědět na otázky, které se týkají toho, kam směřují a jakou hodnotu tato směřování mají. Potom se vlastní existence může stát málo smysluplnou nebo nesmyslnou a tito lidé vyhoří.

Otázkami smysluplnosti se z hlediska prevence vyhoření zabývá logoterapie a existenciální psychoterapie.

Stresory a salutory

Stres hraje pochopitelně velmi významnou roli v životě člověka a je zásadním pojmem týkajícím se syndromu vyhoření.

Stresory představují konkrétní zátěž, salutory jsou určité schopnosti a dovednosti nebo možnosti a síly, díky kterým lze danou situaci řešit. (Křivohlavý, 2012).

Dojde-li k momentu, kdy stresory výrazně převažují nad salutory, dochází ke stresu. (Křivohlavý, 2012)

Křivohlavý (2012) nabízí v této situaci dvě možnosti: ubrat stresory nebo přidat salutory.

Ubráním stresorů má Křivohlavý (2012) na mysli například vynechání některých aktivit, které nás mohou zatěžovat či delegování určité odpovědnosti nebo úkolů na někoho jiného.

Jako hlavní možnost přidání na straně salutorů uvádí Křivohlavý (2012) relaxaci. Doporučuje obrátit se na psychoterapeuty, kteří mohou pomoci s konkrétním relaxačním výcvikem.

Charakteristiky osobnosti

Křivohlavý (2012) upozorňuje na to, že při zvládání stresu nebo vyhoření se mezi lidmi objevují značné rozdíly. Určité osobnostní charakteristiky mohou člověku velmi pomoci při zvládání vyhoření. Proto je potřeba tyto charakteristiky posilovat.

Křivohlavý (2012) popisuje například rozdíly v pojmání překážky. Někdo může překážku vidět mnohem větší, než jaká ve skutečnosti je. Na druhé straně jsou lidé, kteří překážky pojmají jako výzvy.

V souvislosti s osobnostními charakteristikami uvádí Křivohlavý (2012) metaforu s ohněm. Na jedné straně jsou nadšenci, kteří rozdělají oheň ze suchých větví, radují se z něj, ale přestanou si

ho všímat. Oheň postupem času vyhasne, vyhoří.

Na druhé straně jsou lidé, kteří mají zásobu dřeva pro případ, že by oheň vyhasínal a pečlivě ho udržují.

Dále uvádí Křivohlavý (2012) tři možné dimenze, které odlišují typ lidí, který zvládá stres dobře a typ lidí, který se pod tíhou stresu často zlomí:

smysluplnost v protikladu k nesmyslnosti činnosti, kterou člověk vykonává
srozumitelnost v protikladu nesrozumitelnosti situace, v níž člověk žije
představa zvládnutelnosti problémů v protikladu nezvládnutelnosti problému, které před daným
člověkem stojí
(Křivohlavý, 2012, str. 109)

V těchto dimenzích se vždy objevuje kladný a záporný pól z hlediska odolávání stresu a vyhoření.

I. Smysluplnost x odcizení

Na jednom pólu je člověk, který vidí smysl v tom, zabývat se problémy, které se před něj postavily. Má aktivní přístup, vidí hodnotu v cílech své činnosti a sama činnost mu přináší potěšení. Svou práci považuje za kladně hodnocenou druhými lidmi.

Na druhém pólu je člověk odcizený, který se nijak citově neangažuje v tom, co dělá. Odcizení jako takové je charakterizováno takto: „*Dochází zde ke snižování jak kvality, tak kvantity sociální komunikace, k zeslabení a ochuzování sociálních kontaktů a odumření emocionálních sociálních vztahů.*“ (Křivohlavý, 2012, str. 111)

Člověk se potom dostává do sociální izolace a styk s druhými lidmi je mu velice nepříjemný, snaží se mu vyhnout.

II. Srozumitelnost x nesrozumitelnost situace

Tady je na jednom pólu člověk, který je schopen na svou situaci pohlížet jako na celek, zároveň si však dokáže všímat jednotlivých důležitých detailů. Na pólu opačném je potom osoba, která je schopna vidět jen jednotlivé útržky bez souvislostí a v jejím pohledu na situaci vládne značný chaos.(Křivohlavý, 2012)

III. Zvládnutelnost x nezvládnutelnost situace

Tady jsou dva opačné póly charakterizovány především pohledem jedince na danou situaci. Na jedné straně je osoba, která si uvědomuje přiměřenost svých možností a k problému přistupuje

pozitivně. Na opačné straně potom stojí osoba, která se domnívá, že její schopnosti jsou naprosto nepřiměřené a nedostatečné. Má pocit, že situaci nedokáže zvládnout. (Křivohlavý, 2012)

Optimismus a pesimismus

V zásadě popisuje Křivohlavý (2012) pesimistu jako člověka, který přikládá velký význam špatným a nepříjemným situacím, příznivé a pozitivní situace nepokládá za příliš důležité. Pro optimistu jsou naopak velmi důležité dobré situace a umí se z nich radovat, situacím zlým a nepříznivým přikládá jen velmi malý význam.

Orientace na dobrý výkon

Křivohlavý (2012) uvádí, že lidé, pro které je výkon hlavním cílem, jsou celkově méně odolní vůči vyhoření. Naopak člověk, pro kterého je výkon pouze vedlejším produktem, je mnohem odolnější.

Křivohlavý (2012) uvádí několik základních charakteristik, které jsou typické pro člověka se zdravým pojetím orientace na výkon:

- přiměřená míra riskování
- stanovování jak cílů, tak nástrojů
- zájem o zpětnou vazbu
- plánování
- úspěch je jen vedlejším produktem činnosti, nikoli cílem

Proměnlivost a monotónnost

Křivohlavý (2012) uvádí, že lidé se sklonem k monotónnosti mají častěji sklony propadat vyhoření než lidé, kteří mají rádi změny. Je tedy zdravější nebát se nových situací a snažit se neupadnout do stereotypu.

Jak dokazují předchozí řádky, osobnostní charakteristiky velmi ovlivňují odolnost vůči vyhoření. V rámci prevence je tedy dobré zamyslet se nad svými vlastními osobnostními charakteristikami a v určitých chvílích se pokusit změnit svůj přístup.

5.2.2 Vnější vlivy a možnosti předcházení

Sociální opora

Jako velmi důležitý faktor při předcházení syndromu vyhoření popisuje Křivohlavý (2012) sociální oporu a síť vztahů.

Používá termín sociální síť, který popisuje jako „*společenství druhých lidí určitým způsobem spolu spjatých.*“ (Křivohlavý, 2012, str. 119) Síť sociální přirovnává k síti záchranné, která má člověka uchránit před pádem do propasti. Sociální síť může být určitou oporou v případě nouze, tedy stresu. Uvádí také, že lidé, kteří připisují významnou hodnotu svým sociálním vztahům, mají okolo sebe kvalitnější sociální síť. V podstatě platí, že čím lepší sociální oporu člověk má, tím méně projevů syndromu vyhoření se u něj objevuje.

Sociální oporou myslí Křivohlavý (2012) především sociální kontakt s osobou, která se dostala do těžké situace. Znamená to tedy, že pokud má daná osoba sociální oporu, má okolo sebe takové lidi, kteří s ním budou v případě nouze. To znamená ochotu naslouchat, sdílet problémy a emoce, neodsuzovat. V případě potřeby se může jednat i o pomoc materiální.

Pozitivní hodnocení přicházející od druhých

Křivohlavý (2012) uvádí, že projevy úcty a respektu jsou velmi důležité faktory zasahující do předcházení syndromu vyhoření nebo do vypořádávání se s jeho nástupem. Podporují lepší smýšlení člověka o sobě.

Uvádí řadu konkrétních příkladů evaluačních projevů, uvedu některé z nich:

- Někdo si mě všimne
- Někdo mi odpoví na pozdrav
- Někdo mě bere ne vědomí jako člověka
- Někdo je ochoten mě vyslechnout
- Někdo se mnou jedná jako se sobě rovným člověkem
- Někdo se mnou jedná s úctou
- Někdo se mnou jedná taktně, slušně, laskavě a citlivě
- Někdo mi důvěřuje, považuje mě za důvěryhodného člověka
- Někdo bere v úvahu, co říkám a dělám
- Někdo o mně říká celou pravdu a nezkresluje nic v můj prospěch
- Někdo kladně oceňuje mou práci, mé úsilí, tj. to, co dělám
- Někdo o mně hovoří s uznáním

- Někdo mi dovede odpustit, co jsem udělal špatně, nedbale atp.
- Někdo o mě projevuje opravdový zájem

(Křivohlavý, 2012, str. 133-135)

Pracovní podmínky

Seznámení se s problematikou stresu a vyhoření Křivohlavý (2012) uvádí, že výcvik v rámci instituce může výrazně pomoci při předcházení vyhoření.

V rámci tohoto výcviku by se podle něj měli pracovníci dozvědět, co je to vyhoření, stres a jak funguje, jaké existují možnosti mu předcházet. Měli by se seznámit s možnostmi budování sociální opory a sociální sítě jak obecně, tak v rámci instituce. Měli by se seznámit se styly komunikace ovlivňujícími evalvací a devalvací. Dále se seznámit s projevy syndromu vyhoření a s možnostmi, jak s nimi pracovat nebo je tlumit.

Organizace práce

V kapitole organizace práce uvádí Křivohlavý (2012) šest základních bodů, které mohou pomáhat předcházet stresu.

Jedná se o tyto body:

- I. Co nejpřesněji ujasnit, co se od koho očekává.
- II. Pracovní úkoly stanovit s ohledem na možnosti realizace.
- III. Důsledná zpětná vazba.
- IV. Flexibilita.
- V. Kompletizace.
- VI. Uznání.

(Křivohlavý, 2012, str. 138-139)

Ad. I. V prvním bodě Křivohlavý (2012) v podstatě doporučuje jasné rozdělení kompetencí, pravomocí a také úkolů. Je podle něj důležité, aby všichni měli stejnou představu o těchto tématech. Neshody v tomto ohledu mohou způsobovat stresy i vést k jevům typu vyhoření.

Ad. II. Co se týče pracovních úkolů, je třeba, aby tyto úkoly odpovídaly požadavkům pracoviště i pracovníka. Pokud dochází k nadměrné zátěži, opět pochopitelně vzniká stres.

Ad. III. Pokud bylo stanoveno, kdo má jaký úkol a pravomoc, je třeba také kontrolovat, zda byly dané úkoly splněny apod.

Ad. IV. Flexibilita by se podle Křivohlavého (2012) měla projevovat jak v rozmíst'ování

zaměstnanců, tak v pracovních postupech. Hovoří také o flexibilitě ve smyslu vycházení vstříc zaměstnancům, schopnosti něco změnit, pokud to pomůže usnadnit práci některého ze zaměstnanců. Ad. V. Může být poměrně frustrující, pokud nemáme možnost vidět konečný výsledek práce, ale jen dílčí úkoly, které nám byly zadány. Proto je důležité snažit se o to, aby bylo každému umožněno udělat kompletní práci.

Ad. VI. Křivohlavý (2012) uvádí, že míra spokojenosti se svou prací je závislá na míře uznání, kterého se mu dostává. Proto je podle něj důležité dbát na to, aby každý byl oceňován všemi možnými prostředky.

Úprava pracovních podmínek

Křivohlavý (2012) uvádí několik doporučení, které by měl vzít v úvahu především zaměstnavatel, který se zajímá o duševní zdraví svých zaměstnanců.

V první řadě hovoří o tom, že je třeba, aby zaměstnanci měli možnost úniku z běžného shonu. Jednou z možností je zřízení zvláštní místnosti, která by mohla být místem odpočinku a kam by se zaměstnanci mohli uchýlit, když mají pocit, že zátěž je příliš velká. Další možností je poskytnutí zvláštní dovolené, která může vyčerpané osobě pomoci se zotavit.

Dále Křivohlavý (2012) doporučuje co možná nejvíce zabránit zbytečné administrativě a byrokracii. Hovoří o tzv. administrativní únavě, která vzniká ve chvíli, kdy se daná osoba věnuje více administrativní činnosti, než skutečné náplni práce.

Hovoří o tom, že některé pracovní postupy jsou někdy zbytečně složité, a to jen proto, že se rigidně drží určitých zaběhnutých zvyklostí. Často se dá poměrně snadno najít možnost, jak tyto postupy zjednodušit.

Křivohlavý (2012) také popisuje užitečnost obohacení a zpestření práce, která může být často jednotvárná. Důležitá je také podpora dobrého kolektivu a rozvíjení spolupráce namísto rivality.

Také popisuje možnosti úprav prostoru, které mohou mít také značný vliv na zdroj stresu. Příjemnější pracovní prostředí může podle něj ovlivnit velikost prostoru to, jak je rozčleněn, míra soukromí, hluku, světla, nebo tepla.

V závěru přidává Křivohlavý (2012) několik svých osobních doporučení a rad, jako udržovat si smysl pro humor, snažit se uvolnit napětí ve chvílích volna pomocí oblíbených činností, které nám pomáhají zapomenout na starosti. Doporučuje také zajímat se o své zdraví, odpočívat a relaxovat.

5.3 Strategie předcházení syndromu vyhoření podle Henninga a Kellera

Henning a Keller (1996) popisují strategie zvládání stresových situací ve čtyřech základních oblastech: pracovní, oblast soukromých vztahů, životního postoje a zdraví.

Tyto strategie jsou na rozdíl od dvou předchozích zacíleny přímo na učitele.

5.3.1 Změna myšlenkových a pocitových vzorců

Za jednu z důležitých příčin stresu označují Henning a Keller (1996) iracionální myšlenkové vzorce. Příkladem těchto vzorců může být přesvědčení, že jedinec musí být oblíben a uznáván všemi ze svého okolí, musí být za každých okolností výkonný nebo pasivní přístupy k problémům typu „nemohu nic sám ovlivnit,“ „jsem závislý na druhých,“ atp.

Pokud chce učitel zvládat stres, musí se na tyto myšlenkové vzorce racionálně zaměřit a snažit se tyto vnitřní stresory hledat. Henning a Keller (1996) velmi konkrétně doporučují pokusit se uvědomit si své myšlenky během stresové situace a později se je snažit rozebrat, rozpoznat, zda jsou skutečně racionální a pokusit se sám pro sebe zformulovat určitý závěr.

Přerušování negativních pocitových stavů

Henning a Keller (1996) popisují určitá dechová a relaxační cvičení, které by měly fungovat jako trénink pro stresové situace. Uvádějí, že tyto strategie pomáhají zvyšovat odolnost vůči stresu.

Odbourání stresu z očekávání

Na učitele jsou kladeny velmi vysoké nároky, a to ze strany žáků, rodičů, vedení, kolegů nebo veřejnosti. Proto je potřeba neidentifikovat se příliš s těmito nároky a jasně vymezit hranice svých možností, a to jak pro sebe, tak zřetelně pro ostatní.

Zvyšování pracovní kvalifikace

Henning a Keller (1996, str.49) jmenují tři základní oblasti, které jsou nejčastějšími zdroji stresu: plánování práce, řízení vyučování, motivace k učení.

Mnoho učitelů se vystavuje stresovým situacím především proto, že nejsou schopni efektivně si naplánovat svůj čas. Jiní se potýkají s výchovnými problémy během vyučovacích

hodin. Repertoár jejich metod může být zastaralý a komunikační techniky málo efektivní.

Proto je třeba (nejen) v těchto oblastech se dále vzdělávat a vyhnout se tak stresu vzniklému v důsledku nedostatku kvalifikace.

Zlepšování komunikace a spolupráce na pracovišti

Henning a Keller (1996) v tomto bodě rozpracovávají organizaci tzv. pedagogického dne, který se věnuje vzdělávání učitelského sboru. Konkrétně navrhují uspořádání učitelského dne na téma zlepšení komunikace a spolupráce.

Kromě toho jmenují další možné cesty řešení:

- opatření k efektivnějšímu uspořádání pedagogických rad a konferencí na škole
- vytvoření burzy návrhů a nápadů pro výuku vzájemné hospitace učitelů v hodinách
- pedagogické rozhovory
- případová diskusní skupina učitelů, popř. supervizní skupina
- komunikativnější uspořádání sborovny a kabinetů
- přehledné uspořádání nástěnky ve sborovně s cílem zlepšit tok informací
- znovuoživení sportovního oddílu učitelů
- dohoda o konstruktivním přístupu k prohřeškům žáků proti školnímu řádu a k porušování stanovených pravidel
- interní vzdělávání kolegů jednotlivými učiteli
- vypracovat pravidla jak zacházet s konflikty

(Henning, Keller, 1996, str.54)

5.3.2 Soukromé vztahy

Keller a Henning (1996) hovoří o důležitosti blízkých vztahů, a to jak partnerský, tak přátelských, v překonávání stresu. Uvádějí, že zvláště pro učitelky-ženy jsou velmi zásadní jejich

vztahy s přítelkyněmi.

Význam těchto vztahů tkví především v možnosti sdílení svých problémů a stresů s blízkou osobou.

5.3.3 Životní postoj

Pozitivní myšlení

Henning a Keller (1996) tvrdí, že myšlení a psychické či fyzické pocity spolu nejen úzce souvisí, ale neustále na sebe navzájem reagují a ovlivňují se. Tuto vzájemnou interakci, je možné využít ke zvládnání stresu.

Organizace času

Jedním z velmi silných stresorů je časová tíseň. Proto autoři doporučují čas plánovat a rozumě s ním hospodařit a také stanovit si priority, tedy co má v časovém plánu přednost a co může počkat.

Smysl života

Pro lidi vystresované, pod velkým tlakem nebo lidi, kteří jsou ohroženi syndromem vyhoření je velmi důležité hledat smysl života.

5.3.4 Zdraví

Oblast zdraví je další důležitým faktorem, který ovlivňuje stres. Proto je důležité na něj nezapomínat. Henning a Keller (1996) uvádějí čtyři základní oblasti zdraví, o které je třeba pečovat: strava, pohyb, spánek a relaxace.

5.4 Porovnání strategií předcházení syndromu vyhoření

5.4.1 Pojetí pracovní zátěže

Každý ze zmíněných tří (resp. čtyř) autorů hledá strategie zvládnání pracovní zátěže. Každý z nich je však pojímá trochu jiným způsobem.

Henning a Keller (1996) pojímají práci s tímto faktorem čistě individuálně. Popisují, jak by měl člověk v rámci pracovní zátěže pracovat sám se sebou.

Stock (1996) se zaměřuje především na vztah dané osoby k jeho zaměstnání. Popisuje možné postoje k zaměstnání od pokusů o změnu po odchod ze zaměstnání.

Křivohlavý (2012) jako jediný pojímá tento faktor z hlediska nadřízeného, který by měl zlepšovat pracovní podmínky na pracovišti. Uvádí jakési návody, jak udělat pracovní prostředí příjemnější a méně stresující.

5.4.2 Pojetí práce na změnách sebe sama

Křivohlavý (2012) uvádí konkrétní osobnostní charakteristiky, které mohou pomáhat zvládat stres a doporučuje snažit se tyto stránky posilovat.

Henning a Keller (1996) velmi obhajují a zdůrazňují sílu pozitivního myšlení, které může ovlivňovat jak psychické tak fyzické projevy stresu.

Stock (2010) se v tomto ohledu zabývá především získáním nadhledu, který může člověku na jedné straně pomoci uvědomit si problém, který si nepřiznával a na straně druhé přikládat menší váhu těm problémům, které ve skutečnosti nejsou tak závažné.

5.4.3 Pojetí sociální opory

Nejšířeji pojímá sociální oporu Křivohlavý (2012). Hovoří o tvorbě široké sociální sítě, která může fungovat také jako síť záchránná. Síť v podstatě tvoří lidé, kteří nám mohou pomoci v různých typech stresových situacích, od pomoci ve formě vyslechnutí přes materiální pomoc.

Henning a Keller (1996) nehovoří o sociální opoře v pravém smyslu slova, ale zdůrazňují velkou roli sociálních vztahů při zvládnání stresových situací. Hlavní význam sociálních vztahů vidí ve sdílení.

Stock (2010) se o sociálních opoře nezmiňuje vůbec. Jeho strategie je velmi individualistická a zaměřuje se především na úvahy a zahloubání se do sebe.

5.4.4 Rovnováha stresorů a salutorů

Křivohlavý (2012) popisuje stresory a salutory a především hovoří situacích, kdy nejsou v rovnováze a je třeba je do rovnováhy dostat. Navrhuje různé formy ubrání stresorů nebo naopak přidání salutorů.

Stock (2010) se tímto tématem také zabývá. Doporučuje především zmapování situace, resp. poměr mezi stresory a salutory, poté radí pokusit se některých stresorů zbavit.

5.4.5 Pojetí smysluplnosti života

Křivohlavý (2012) přikládá smysluplnosti života velký význam. Je pro něj jedním ze stěžejních faktorů, které ovlivňují stres nebo vyhoření

Henning a Keller (1996) se o smyslu života zmiňují poměrně okrajově. Doporučují určitá praktická cvičení, která mohou pomoci v hledání smyslu života. V tom se liší od Křivohlavého (2012), který v případě nenacházení smyslu žití doporučuje odbornou pomoc a uvádí terapeutické směry, které se touto otázkou zabývají.

5.5 Supervize

V mnoha profesích se na supervizi po získání kvalifikace poněkud zapomíná. Učitelství je jednou z nich. Jak uvádí Hawkins, Shoet (2004), supervize je naprosto zásadní složkou vývoje pomáhajícího, pomáhá mu k sebeuvědomění a k odhodlání vyvíjet se dál. Dokonce se domnívají, že v krajním případě může nedostatek supervize vést k syndromu vyhoření, běžně ale může způsobovat pocity stagnace a opotřebovanosti.

Co je supervize

Hawkins a Shoet (2004) uvádějí definici Hesse, která jako hlavní snahu supervize označuje zlepšení supervidovaného v účinném pomáhání lidem. Důležité je také zmínit usilování o rozvoj kompetencí klienta supervize.

Funkce supervize

Hawkins a Shoet (2004, str.60) uvádějí tři základní funkce supervize: vzdělávací, podpůrnou a řídicí.

Vzdělávací funkce

Tato funkce je spojena především s rozvojem schopností, dovedností a porozumění. Je naplňována především skrze rozhovory a rozbory práce supervidovaného s klientem. (Hawkings, Shoet; 2004)

Podpůrná funkce

Tato funkce se týká především psychické a emocionální náročnosti všech pomáhajících profesí. Práce s klienty může v pomáhajících pracovnících vyvolávat různé negativní emoce, se kterými je potřeba se naučit pracovat. Hawkings a Shoet (2004) uvádějí, že ignorování těchto negativních emocí vede k dlouhodobému stresu a k syndromu vyhoření.

Řídící funkce

Tato stránka supervize má především fungovat jako jakási kontrola práce supervidovaných pracovníků. Supervizor představuje druhý pohled na práci s klientem. Může sdílet určitá selhání, chyby, nebo citlivá místa pomáhajícího pracovníka.

Závěr

Práce definuje syndrom vyhoření z různých hledisek, mapuje jeho příčiny a upozorňuje na možnosti jeho předcházení, což bylo jejím cílem.

Syndrom vyhoření popisuje také jako proces a vymezuje jeho příznaky.

Dále se práce zabývá učitelstvím jako pomáhající profesí a objasňuje některé problematické rysy pomáhajících profesí.

Důležité je také pojmenování a charakteristika zátěžových situací ve škole, se kterými se učitel setkává.

Najdeme zde také osvětlení problematiky začínajících učitelů, kteří se setkávají s další specifickou formou zátěží.

V závěrečné kapitole práce jsou popsány a porovnány různé strategie předcházení syndromu vyhoření.

Seznam použité literatury

GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011, 198 s. Psyché (Triton), sv. č. 69. ISBN 978-807-3873-943.

GUGGENBÜHL-CRAIG, Adolf. *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Překlad Petr Patočka. Praha: Portál, 2007, 113 s. Spektrum (Portál), 57. ISBN 978-807-3673-024.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 774 s. ISBN 978-807-3675-691.

HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Překlad Helena Hartlová. Praha: Portál, 2004, 202 s. ISBN 978-807-1787-150.

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 99 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8093-6.

HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel?: metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 156 s. Knihovnička učitele.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. 2., přeprac. vyd., V KNA 1. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012, 175 s. Orientace (Karmelitánské nakladatelství), sv. 42. ISBN 978-807-1955-733.

LAŠEK, Jan. *Aktuální otázky psychologie učitele*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, 90 s. ISBN 80-704-1210-0.

MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1992, 169 s. Věda do kapsy, sv. 3. ISBN 80-210-0521-1.

MINIRTH, Frank B. *Jak překonat vyhoření: naučte se rozpoznávat, chápat a zvládat stres*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, 2011, 138 s. ISBN 978-80-7255-252-8.

PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 240 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4729-596.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004, 223 s. První pomoc pro pedagogy, 1. ISBN 80-725-4474-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Syndrom pomocníka*. Vyd. 1. Překlad Petr Babka. Praha: Portál, 2008, 234 s. Spektrum (Portál), 58. ISBN 978-807-3673-697.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání*

osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-333.

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 103 s. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.

ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007, 128 s. ISBN 978-80-86429-36-6.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 51 s. ISBN 80-729-0077-3.