

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Působení školní psycholožky/psychologa v oblasti učitelského vyhoření

School psychologist's work in teacher's burnout syndrome

Bc. Anna Bartoňová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Irena Smetáčková, PhD.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

Odevzdáním této diplomové práce na téma Působení školní psycholožky/psychologa v oblasti učitelského vyhoření potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 4.12.2018

Na tomto místě bych ráda poděkovala především doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za její odborné vedení, vstřícný přístup a cenné rady. Zároveň bych ráda poděkovala zúčastněným školním psycholožkám s psychologem, bez jejichž ochoty a aktivní spolupráce by nebyl realizován žádný výzkum.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá působením školních psychologů/psycholožek v oblasti učitelského vyhoření. Cílem předkládané práce je zjistit a popsat, jak školní psychologové/psycholožky vnímají syndrom vyhoření a jakým způsobem přispívají k prevenci či samotnému řešení syndromu vyhoření u učitelů/učitelek na základních školách, kde působí. Teoretická východiska se věnují vymezení školní psychologie vzhledem k aktuální legislativě a na základě dostupných výzkumů. Důraz je přitom kladen na práci školních psychologů/psycholožek s vyučujícími. Dále pojednávají o syndromu vyhoření, jeho příčinách, projevech, prevenci, ale i možnostech řešení. Přičemž pozornost je věnována především učitelství jako rizikovému povolání. Empirická část seznamuje s průběhem a výsledky kvalitativního výzkumu. Ten byl realizován prostřednictvím rozhovorů s 10 školními psycholožkami a 1 školním psychologem. Prostřednictvím jejich analýzy jsem zjistila, že školní psycholožky a psycholog vnímají syndrom vyhoření u učitelů/učitelek jako aktuální téma a učitelství jako rizikové povolání. Ve škole nevyužívají žádné diagnostické nástroje pro zjištění profesní spokojenosti učitelů/učitelek a ani jimi nedisponují. V některých případech však situaci ve škole monitorují. Svým působením na škole přispívají k prevenci učitelského vyhoření, i když ne vše, co dělají je s vědomím prevence vyhoření. Vědomí možnosti jejich pomoci však samo působí preventivně. Preventivní charakter podle nich mají především individuální konzultace, které učitelům/učitelkám poskytují. Dále pak braní konkrétních žáků z hodin či organizování výjezdů, seminářů a supervizí, které usilují o psychickou pohodu učitelů/učitelek. Zároveň také pracují s učiteli/učitelkami, které identifikují jako „vyhořelé“. Nabídnou jim pomoc, snaží se zmapovat konkrétní situaci, společně hledají nejvhodnější řešení a v závěru je podpoří v jejich nejlepším zájmu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

školní psychologie, syndrom vyhoření, učitelé, prevence, řešení

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the work of school psychologists in the field of teachers burnout syndrome. The purpose of this study is to describe how the school psychologists perceive burnout syndrome, how they contribute in its prevention and solving this problem in schools. The theoretical part focuses on the definition of school psychology according to current Czech law and available studies. The focus is on the work of school psychologists with teachers. The following chapters describe burnout syndrome, its causes, symptoms, prevention and how to handle it. The focus is on the teachers, whose job can be risky due to burnout syndrome. The practical part includes the results of qualitative research. The research was derived through interviews with 11 school psychologists (10 women and 1 man). According to my analysis I found that the school psychologists view burnout syndrome as a genuine problem and also recognise that being a teacher can be a risky occupation. They do not have any appropriate diagnostic tools to detect the professional satisfaction of the teachers. In some cases they monitor the situation at school. While working, they both consciously and unconsciously contribute to the prevention of the teachers burnout syndrome. When the teachers know that the psychologists are there for them, it can help. The individual consultations by the psychologists provide preventive care for the teachers. The prevention is also realized by taking the children from the classes, organising trips, seminars and supervision which are aimed to enhance the well-being of the teachers. Plus, they also work with teachers who are already experiencing burnout syndrome. They offer them help and try to map the situation and they try to find the best solution which leads to the support of the teacher in the end.

## **KEYWORDS**

school psychology, burnout syndrome, teachers, prevention, intervention

## Obsah

Úvod .....	8
Teoretická část .....	10
1. Školní psychologie .....	10
1.1 Vymezení školní psychologie .....	10
1.2 Postavení školního psychologa ve škole .....	11
1.3 Legislativní ukotvení školní psychologie .....	13
1.4 Školní psychologie v praxi .....	15
1.4.1 Práce s jednotlivými žáky .....	17
1.4.2 Práce se školní třídou .....	18
1.4.3 Práce s rodiči .....	19
1.4.4 Práce s učiteli .....	20
1.5 Důvěra ve vztazích mezi učiteli a školními psychology .....	22
2 Syndrom vyhoření .....	23
2.1 Vymezení syndromu vyhoření .....	23
2.1.1 Syndrom vyhoření a stres .....	25
2.1.2 Syndrom vyhoření a deprese .....	25
2.1.3 Syndrom vyhoření a profesní spokojenost .....	25
2.2 Příčiny syndromu vyhoření .....	26
2.3 Proces syndromu vyhoření .....	27
2.4 Projevy syndromu vyhoření .....	30
2.5 Učitelství jako rizikové povolání .....	31
2.5.1 Zdroje stresu u učitelů .....	32
2.6 Prevence syndromu vyhoření .....	34
2.6.1 Osobnostní vlivy .....	35

2.6.2	Externí vlivy .....	37
2.7	Řešení syndromu vyhoření .....	41
2.8	Školní psychologie a syndrom vyhoření u učitelů .....	43
	Empirická část .....	48
3	Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky .....	48
3.1	Výzkumný problém .....	48
3.2	Výzkumné cíle a otázky.....	49
4	Použité metody, postup a výzkumný soubor .....	50
4.1	Použité metody .....	50
4.2	Výzkumný soubor.....	52
4.2.1	Charakteristika jednotlivých respondentů .....	52
4.3	Analýza dat .....	61
5	Výsledky.....	63
5.1	Náplň práce školních psycholožek a psychologa .....	65
5.1.1	Cíl práce školních psycholožek a psychologa .....	65
5.1.2	Účel kontaktu s učiteli/učitelkami .....	67
5.2	Individuální konzultace.....	71
5.2.1	Místo setkání .....	71
5.3	Navázání spolupráce školních psychologů s učiteli/učitelkami .....	72
5.3.1	Získávání důvěry u učitelů/učitelek.....	73
5.3.2	Překážky ve spolupráci v oblasti profesní spokojenosti.....	76
5.4	Vnímání syndromu vyhoření u učitelů/učitelek.....	79
5.4.1	Aktuální téma .....	80
5.4.2	Projevy syndromu vyhoření.....	80
5.4.3	Rizikové faktory u učitelů/učitelek.....	81

5.5	Prevence syndromu vyhoření.....	82
5.5.1	Aktuálně prováděná opatření školními psychology .....	82
5.5.2	Do budoucna plánovaná preventivní opatření .....	86
5.5.3	Psychohygienu školních psycholožek s psychologem.....	87
5.6	Řešení syndromu vyhoření u učitelů .....	89
5.6.1	Vyhledání školních psycholožek a psychologa v oblasti profesní spokojenosti 89	
5.6.2	Zdroje školních psycholožek s psychologem v oblasti syndromu vyhoření .	90
5.6.3	Postup při řešení syndromu vyhoření .....	91
5.7	Shrnutí .....	93
6	Diskuse .....	102
7	Závěr.....	110
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	113
	Seznam příloh.....	118



## Úvod

Školní psychologové/psycholožky se dnes běžně stávají součástí školního poradenského pracoviště na základních i středních školách. Aktuální legislativa i odborná literatura vymezují náplň práce školních psychologů/psycholožek jak ve vztahu k žákům a jejich rodičům, tak ve vztahu k učitelům/učitelkám. Činnosti školních psychologů/psycholožek ve vztahu k učitelům/učitelkám přitom spočívají především v metodické pomoci třídním učitelům/učitelkám, vytváření seminářů pro pedagogické pracovníky, poskytování krizové intervence a individuálních konzultací o výukových a výchovných problémech žáků. Svým působením by školní psychologové/psycholožky měli přispívat k celkové podpoře učitelské profese. Učitelství je zároveň dnes vnímáno jako velmi stresující povolání. Řadí se mezi pomáhající profese, pro které je charakteristický intenzivní kontakt s druhými lidmi a s tím spojená odpovědnost za ně. V důsledku zvýšené psychické zátěže pak lze předpokládat časté vyhoření těch, kteří toto povolání vykonávají.

Mým cílem v této diplomové práci je proto zjistit a popsat, jak školní psychologové/psycholožky vnímají syndrom vyhoření u učitelů/učitelek a jakým způsobem přispívají k prevenci či samotnému řešení učitelského vyhoření na základních školách, kde působí.

Výše popsané téma diplomové práce jsem si zvolila z toho důvodu, že oblast školní psychologie mě již dlouhou dobu zajímá a ráda bych v budoucnu tuto práci sama vykonávala. Díky odborným stážím, které jsem absolvovala u školních psychologů, jsem nabyla dojmu, že je to velmi důležitá práce s mnoha možnostmi svého působení. Zároveň díky několikaletým zkušenostem s lektorováním primární prevence jsem zjistila, jak je učitelství náročné povolání. Učitelé/učitelky by si tak z mého pohledu zasloužili větší podporu a péči, kterou jim může (alespoň zčásti) poskytnout právě školní psycholog/psycholožka.

V teoretické části mé diplomové práce se nejprve věnuji vymezení školní psychologie a náplni práce školních psychologů/psycholožek dle platné legislativy a na základě výzkumů. Další kapitola pojednává o syndromu vyhoření, kdy je kladen důraz především na učitelství jako rizikové povolání. V závěru kapitoly popisují propojení školní psychologie a učitelského vyhoření.

V empirické části prezentuji mnou realizovaný kvalitativní výzkum. Použitou výzkumnou metodou byl polostrukturovaný rozhovor se školními psycholožkami a psychologem. V závěru práce předkládám výsledky výzkumu, které vznikly na základě podrobné analýzy dat z rozhovorů. Tato zjištění následně konfrontuji s odbornou literaturou pojednávající o této problematice.

## Teoretická část

### 1. Školní psychologie

Školní psychologové<sup>1</sup> se dnes stávají běžnou součástí školního poradenského systému na základních a středních školách. Přesto stále panují nejasnosti a nerealistická očekávání od náplně jejich práce, a to jak ze strany vedení škol, tak ze strany odborníků (Štech & Zapletalová, 2013). Důvodů k takovému postoji ke školní psychologii je pravděpodobně několik. Školní psychologie se postupně rozvíjí jako svébytná disciplína, která neustále hledá své místo mezi ostatními vědními obory. Současně k tomu přispívá i široká škála činností a potencionálních klientů, se kterými se školní psychologové ve škole mohou setkat. V následující kapitole se proto pokusím o vymezení školní psychologie na základě odborné literatury, aktuální legislativy i dostupných výzkumů.

#### 1.1 Vymezení školní psychologie

V literatuře se můžeme setkat s různými vymezeními školní psychologie, kdy na ni autoři pohlížejí z různých úhlů. Například podle Vágnerové (2005, s. 11-12) je školní psychologie aplikovaná disciplína, která „*pomáhá aplikovat obecné psychologické poznatky na školní praxi a poskytuje různé psychologické služby všem, přímým i nepřímým, účastníkům výchovně vzdělávacího procesu: učitelům, žákům, jejich rodičům. Zabývá se všemi dětmi, nejenom těmi, které mají nějaké školní potíže. Pomáhá žákům a studentům zlepšit jejich práci a chování ve škole, a učitelům v jejich profesním rozvoji a uplatnění*“. Jak z definice vyplývá, autorka zmiňuje, že školní psychologie se zabývá všemi dětmi, ne pouze těmi, které mají nějaké školní obtíže. Dále také uvádí, že školní psychologové pomáhají učitelům v jejich profesním rozvoji a uplatnění. Oproti tomu podle Čápa a Mareše (2001, s. 28) „*školní psychologie zkoumá a řeší výchovné a vzdělávací problémy ve školním kontextu z psychologického hlediska, pomáhá jednotlivým žákům i školním třídám, učitelům*

---

<sup>1</sup> V teoretické části budu pro jednoduchost užívat pro označení profesí mužský rod: učitel, školní psycholog, i když jsem si vědoma toho, že v těchto profesích často působí právě ženy. V empirické části však mezi rody rozlišuji, vzhledem ke složení výzkumného souboru.

*a učitelským sborům i vedení škol s jejich specifickými problémy, radí také rodičům v jejich výchovném působení“.* Autoři také odlišují školní psychologii a poradenskou psychologii. Ta se podle nich orientuje spíše na práci s jednotlivými žáky a jejich rodiči. Čáp a Mareš zároveň rozšiřují vymezení školní psychologie o zkoumání výchovných a vzdělávacích problémů. Mareš (2016) se pak věnuje školním psychologům jako výzkumníkům podrobněji ve své přehledové studii. Z této studie vyplynulo, že povinností školních psychologů je podílet se v rámci svých možností na výzkumných činnostech. Podobně k tomu přistupuje i Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011, s. 59), kteří školní psychologii vnímají jako *„mladou perspektivní specializovanou psychologickou vědu, jejíž zaměření vychází ze spojení pojmů psychologie a škola“*, kdy je jejím *„cílem poznat z psychologického hlediska fenomén školy, její subjekty, vztahy mezi nimi, jejich fungování a proměny“*. Současně zdůrazňují, že takovéto pojetí se *„zaměřuje na výzkum a hledání teoretických základů psychologických procesů vyskytujících se ve škole“*. Pokud se podíváme do zahraničních zdrojů, setkáme se s definicemi, které kladou důraz hlavně na vzdělání psychologů. To by podle nich mělo spočívat především v oblasti pedagogické a vývojové psychologie (Encyclopaedia Britannica; ISPA; APA).

Z výše zmíněných definic vyplývá, že ač autoři školní psychologii vymezují různými způsoby, jedno mají vždy společné. Specifickým znakem je její umístění, tedy škola (Štech & Zapletalová, 2013).

## **1.2 Postavení školního psychologa ve škole**

Školní psychologové jsou na školách součástí školního poradenského pracoviště (výchovný poradce, školní metodik prevence, případně školní speciální pedagog), které společně vytváří program školních poradenských služeb. V tomto smyslu je tedy školní psycholog součástí týmu, jehož členové by měli spolupracovat a společně usilovat o poskytování co nejkomplexnějších poradenských služeb pro žáky, jejich rodiče a učitele. Vzhledem k tomu, že výchovný poradce i školní metodik prevence jsou zároveň učiteli, jejich postavení v rámci systému dané školy je jiné. Role školního psychologa je proto vzhledem k chybějící možnosti konzultovat s kolegy psychology osamocená.

Pro postavení školního psychologa ve škole je stěžejní vztah s vedením školy. Právě „ředitel školy vytváří podmínky pro poskytování poradenských služeb ve škole“ (Zapletalová, 2001). Ředitel školy je nadřízeným školního psychologa, ale z psychologického hlediska je laikem. Školní psycholog je naopak v podřízeném postavení, z profesního hlediska ale vystupuje v roli experta. Tyto nerovnosti v jejich vztahu mohou vyvolávat napětí. Ukazuje se, že je proto nutné si dopředu vzájemně vymezit možnosti svého působení a kompetence s tím spojené (Štech & Zapletalová, 2013).

Vztahy s učiteli jsou pro většinu školních psychologů jednou z nejkomplicovanějších oblastí jejich práce. Před školními psychology stojí dilematický úkol: dokázat si udržet dostatečný odstup od učitelů, současně však nastavit takový vztah, který by nevyvolával pocit ohrožení učitelů. Pro zajištění jejich fungujícího vztahu je potřeba, aby učitel věděl, jaké typy problémů psycholog ve škole řeší a s čím se na něj on a žáci mohou obrátit. (Štech & Zapletalová, 2013) O důvěře učitelů ke školním psychologům budu pojednávat v podkapitole 1.5.

Pro školního psychologa jsou nejčastějšími klienty žáci. Pro ně by měl být přirozenou autoritou, ke které mohou mít důvěru. Mezi školním psychologem a žákem se postupně vytváří vztah, který je ovlivněn především kvalitou vzájemné komunikace a společných setkání. Na rozdíl od učitelů se u nich počáteční nedůvěra ke školním psychologům objevuje v menší míře. Intenzivní kontakt s jednotlivými žáky v sobě skýtá riziko vzniku závislosti žáka na psychologovi. Ta se může projevovat tendencemi očekávat od něj pomoc při řešení i méně zátěžových situací. (Štech & Zapletalová, 2013)

Rodiče žáka musí být informováni o práci školního psychologa s jejich dítětem. Možnost spolupráce se školním psychologem je pro ně nabídkou, nikoliv povinností. Práce s rodiči je v mnoha ohledech velmi citlivá záležitost. Především pak v případech, kdy rodiče nespolupracují. Zároveň je spolupráce s rodiči považována za velmi důležitou součást psychologovy práce. V některých případech je totiž pro zlepšení situace dítěte potřeba dlouhodobě pracovat i s rodinným systémem. (Štech & Zapletalová, 2013)

Bartošová (2011) na základě svého výzkumu došla k závěru, že školní psycholog by neměl zapadat do běžné hierarchie školy. Měl by zastávat svou specifickou pozici, ze které bude patrné, že nezastupuje školu. Zároveň se však školní psycholog nemůže zbavit svého

spojení se školou. Proto je nutné, aby dával najevo, že není „prodlouženou rukou“ ředitele školy ani pouhým obhájcem dětí. Jak uvádí Štech a Zapletalová (2013, s. 99) „*profesionálně vystupující školní psycholog nemůže učinit ani své vztahy s učiteli a vedením školy příliš důvěrnými, a je tak svým způsobem izolován i od pedagogů*“. Jeho izolovanost a osamělost je o to větší, vzhledem k nutnosti nestrannit nikomu a zachovat neutralitu. Můžeme spekulovat nad tím, do jaké míry se jim tento náročný úkol opravdu daří. Právě postavení školních psychologů v rámci vztahové sítě na škole bývá označováno za kritické místo této profese (Zapletalová, 2001).

### 1.3 Legislativní ukotvení školní psychologie

Školní psychologové se na českých školách začali objevovat přibližně počátkem devadesátých let 20. století (Braun, Marková, & Nováčková, 2014). Až v roce 2004 však zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů pojímá psychology jako pedagogické pracovníky, a tím otevírá možnost jejich přímého působení na školách.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů, o poskytování poradenských služeb na školách a školských poradenských zařízeních udává, že „*poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením*“ (s. 490). Jako poskytovatele poradenských služeb ve školských zařízeních uvádí poradny a speciálně-pedagogická centra, ve školách pak výchovné poradce, školní metodiky prevence, školní psychology a školní speciální pedagogy. Dále také tato vyhláška vymezuje obsah těchto poradenských služeb. Standardní činnosti školního psychologa dělí na 3 oblasti:

- 1) diagnostika, depistáž;
- 2) konzultační, poradenské a intervenční práce;
- 3) metodická práce a vzdělávací činnost.

V rámci diagnostiky a depistáže se jedná především o: „*spolupráce při zápisu do 1. ročníku základního vzdělání, depistáž specifických poruch učení v základních a středních školách, diagnostika výukových obtíží a výchovných problémů žáků, depistáž a diagnostika*

*nadaných dětí, zjišťování sociálního klimatu ve třídě a screening, ankety, dotazníky ve škole“* (s. 501).

Z hlediska konzultační, poradenské a intervenční práce by měl školní psycholog pečovat o integrované žáky, konzultovat s nimi jejich osobní problémy, provádět krizovou intervenci pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce, u žáků také zajišťovat prevenci školního neúspěchu, kariérové poradenství, zaměřovat se na hygienu učení a skupinovou komunitní práci. Dále by se měl podílet na koordinaci preventivní práce ve třídě, podporovat spolupráci třídy a třídního učitele, vést individuální konzultace se zákonnými zástupci a pedagogickými pracovníky o výukových a výchovných problémech dětí a také pomáhat při řešení multikulturní problematiky ve škole.

Metodická práce a vzdělávací činnost školních psychologů na školách zahrnuje metodickou pomoc třídním učitelům, účast na pracovních poradách, koordinaci poradenských služeb na škole, ale i mimo ní, besedy a osvěty pro zákonné zástupce, semináře pro pedagogické pracovníky.

Škála činností, které by se měl školní psycholog podle současné legislativy věnovat, je opravdu široká. Zároveň nejsou tyto činnosti blíže specifikovány, což může způsobovat právě zmiňované nejasnosti ohledně náplně práce školních psychologů.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. byla několikrát novelizována. Poslední novelou je vyhláška č. 197/2016 Sb. Jejím vydáním se však pro školní psychology nic významného nemění. Nově se zde objevuje například péče o žáky s podpůrnými opatřeními.

Vedle legislativních dokumentů vyšla roku 2004 Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (Buzková, in Věstník MŠMT ČR), která také řadí školního psychologa mezi pedagogické pracovníky a poskytovatele poradenských služeb ve škole. Současně zmiňuje, že především školy, které budou mít 500 a více žáků, mohou využít služeb školních psychologů. Jejich úvazek by při tom neměl klesnout pod 0,5 vzhledem k jeho funkčnosti v systému školy. Dokument se dále snaží specifikovat poradenskou práci školních psychologů, jejíž těžiště vnímá především „*v systému včasné identifikace žáků s výukovými obtížemi a vytváření strategií používaných ve školách pro prevenci výukových*

*obtíží ve vztahu k reedukaci“* (s. 3). Další činnosti školních psychologů vymezuje téměř totožně s vyhláškou č. 72/2005 Sb., výše zmíněnou.

#### **1.4 Školní psychologie v praxi**

Školní psychologie dnes již má své legislativní zakotvení a díky tomu vymezení svých činností. Je však otázkou, zdali tomu odpovídá i samotná praxe. Školní psychologové vstupují do škol s různými zkušenostmi a kompetencemi. Ředitelé, kteří je přijímají do svých škol, mají různá očekávání a představy o jejich práci. Někteří například nemají žádnou zkušenost se školními psychology, a tak jejich představy mohou být značně mlhavé až žádné. Z tohoto důvodu je nutné, aby došlo k vyjasnění jejich představ na počátku vzájemné spolupráce.

Posledních dvacet let vznikají výzkumy o náplni práce školních psychologů. A v poslední době také o tomto tématu pojednávají mnohé závěrečné práce. Tak například Štech (2001) pomocí dotazníku mapoval, jaké situace musejí školní psychologové nejčastěji řešit, zároveň také mapoval, které z nich vnímají jako nejnáročnější. Jako nejčastější situace, se kterými se školní psychologové ve škole potýkají, identifikoval krizovou intervenci (28 % všech situací), situace týkající se učení jako diagnostika a nápravy specifických poruch učení a řešení problémů souvisejících s učением (28 %), práce na interpersonálních vztazích (24,3 %) a osvěta a vzdělávání převážně učitelů, o něco méně také žáků a jejich rodičů (14 %).

V roce 2014 byla publikována Metodika pro práci školního psychologa (Zapletalová a kol.). Kromě metodiky publikace obsahuje i strukturu nejčastěji realizovaných činností školních psychologů. Ta vznikla díky školním psychologům zapojených do projektu RAMPS - VIP III v období září – prosinec 2013. Z vybraných dat vyplývá, že nejčastěji podpořenými osobami byli žáci (průměrný počet podpořených žáků v 1 měsíci na 1 psychologa činí 134,03), mnohem menší podpora se pak dostala rodičům, pedagogům a dalším osobám (průměrný počet těchto podpořených osob v 1 měsíci na 1 psychologa činí 47,48). Vzhledem k tomu, že školní psychologové často pracují s žáky v rámci celé třídy a s pedagogy či rodiči spíše individuálně, nelze vykonávané činnosti poměřovat jenom



počtem osob. Data také ukazují, že při individuální práci s žáky se školní psychologové nejvíce věnovali osobním a rodinným problémům, v o něco menší míře pak například specifickým poruchám učení a společným konzultacím s rodiči a žáky. V rámci skupinové práce pak školní psychologové nejčastěji pracovali se třídami, a to konkrétně na jejich vztahových problémech a sociálním klima, o něco méně se věnovali prevenci a screeningu třídních kolektivů. Z dat také vyplývá, že činností, kterým se školní psychologové věnují, je opravdu mnoho. Výše zmíněné jsou ty nejčastější. Zároveň je nutné dodat, že se jedná o činnosti spojené s žáky, studenty či třídními kolektivy. Rodiče, učitelé a další osoby nebyli do podrobnějších analýz zahrnuti.

Fialová (2016) se ve své diplomové práci věnovala zkušenostem s působením školních psychologů v kraji Vysočina. Zkoumala, jaké mají ředitelé škol očekávání od náplně práce školních psychologů. Ti nejčastěji uváděli práci se třídou ve formě intervence a prevence, individuální konzultace s žáky, krizovou intervenci, kariérové poradenství, konzultace s rodiči a učiteli. Došla k závěru, že tato zjištění jsou v souladu s činnostmi, které uváděli samotní psychologové. Z jejich pohledu však udávali navíc ještě diagnostickou činnost, vedení dokumentace a realizování adaptačních pobytů.

Watkins, Crosby a Pearson (2001) se na základě svého výzkumu v USA snažili zmapovat názor pracovníků školy na role školního psychologa. Došli k závěru, že učitelé a další pracovníci školy jsou spokojeni s převažující aktivitou školních psychologů, kterou je diagnostika dětí. Zároveň by ale stáli o poskytování širší škály dalších služeb a o každodenní přítomnost školních psychologů ve škole. Oproti tomu školní psychologové by chtěli omezit diagnostické činnosti ve prospěch zvýšení konzultací, intervencí a dalších služeb. Gilman a Medway (2001) ve své zahraniční studii navíc porovnávali vnímání školních psychologů učiteli z běžného a speciálního vzdělávání. Výsledky ukázaly, že učitelé z běžného vzdělávání využívají služeb školního psychologa výrazně méně oproti učitelům ze speciálního vzdělávání. Učitelé běžného vzdělávání také hůře hodnotili spokojenost se službami školních psychologů, jejich vstřícnost vůči učitelům a měli menší povědomí o školní psychologii. Autoři na základě toho přišli s hypotézou, že frekvence kontaktu učitelů se školními psychology má vliv na jejich vnímání. Učitelé, kteří jsou v menším kontaktu se školními psychology, se poté nevnímají jako aktivní partneři

ve spolupráci, ale spíše jako povinní účastníci, a to ovlivňuje samotné vnímání školních psychologů. Například učitelé ze speciálního vzdělávání díky častému kontaktu se školními psychology očekávají, že se budou aktivně podílet na diagnostickém a rozhodovacím procesu, a to pozitivně ovlivňuje jejich vnímání školních psychologů.

Jak z výše uvedeného textu vyplývá, činností, které školní psychologové ve škole nabízejí, je velké množství a může být složité se v nich zorientovat. Proto v následující části diplomové práce přiblížím náplň činností školních psychologů z hlediska jednotlivých klientů a specifik práce s nimi spojených.

#### **1.4.1 Práce s jednotlivými žáky**

Školní psycholog svým působením na škole usiluje o co nejlepší klima a podmínky pro žáky. Ti s ním přicházejí v průběhu studia různými způsoby do kontaktu a společně hledají řešení svých obtíží.

Podle zkušeností Brauna, Markové a Nováčkové (2014) je diagnostika něco, bez čeho se školní psycholog ve škole neobejde. Jedná se pak především o screening, depistáž a klinické metody (rozhovor, pozorování, anamnéza, analýza spontánních produktů, škály), na které nasedá odpovídající intervence ušitá jedinci na míru. Diagnostika se může zaměřovat na školní selhávání, specifické poruchy učení, osobnostní i intelektové charakteristiky žáků, styly učení a jiné (Zapletalová, 2001). Intervence má nejčastěji podobu krizové intervence, konzultací či krátkodobého až dlouhodobého vedení žáka. Obsah práce se individuálně liší, a to i ve vztahu k věku žáků a typu školy. Nejčastěji je to však spojené s učením a školní úspěšností, vztahy s vrstevníky a vztahem k sobě samému, situacím v rodině či náročnou životní situacím (Štech & Zapletalová, 2013). Velkou oblast, které se školní psychologové také věnují, tvoří kariérové poradenství. To svojí koncepcí představuje prevenci studijního selhání.

Nesmíme opomenout ani práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či s žáky nadanými. Tito žáci jsou mnohdy vzděláváni na základě individuálně vzdělávacího plánu, na jehož tvorbě se školní psycholog také podílí. Stejně tak jsou to žáci s výchovnými problémy, kteří tvoří obvyklou klientelu školních psychologů. Práce s nimi probíhá

nejčastěji individuálně a reaguje na aktuální potřeby a situaci daného jedince. V některých případech školní psychologové pracují i se skupinou dětí. Jedná se nejčastěji o tzv. podpůrné či rozvojové skupiny pro děti s podobnými problémy (úzkostné děti, rozvoj sociálních dovedností apod.). Při práci s jednotlivými žáky je nutné také spolupracovat s jejich rodiči (Braun, Marková, & Nováčková, 2014). Ti musí být informováni o činnostech školního psychologa a podepsat informovaný souhlas, kterým tak stvrzují svůj souhlas s touto činností.

#### **1.4.2 Práce se školní třídou**

Učitelé jsou ti, kteří se třídou tráví nejvíce času a zároveň mají nejvíce prostoru pro monitorování třídy a řešení jejich vztahových problémů. Ne vždy jsou však vybaveni potřebnými dovednostmi pro práci se třídou. Z tohoto důvodu je důležitá role školního psychologa, který se ve spolupráci s učiteli může podílet na těchto činnostech.

Třídnické hodiny jsou jedna z oblastí, ve které může školní psycholog ve spolupráci s třídním učitelem působit. Témata třídnických hodin mohou být různá, nejčastěji se však týkají vztahů ve třídě. Měla by vycházet z aktuální situace třídy a jejích potřeb. Takové hodiny probíhají obvykle prožitkovou formou s následnou reflexí. Jejich cílem není pouze předat důležité informace zábavnější formou, ale také pomoci navázat školnímu psychologovi vztah s žáky. Další důležitou součástí práce školního psychologa se školní třídou je její diagnostika. Diagnostika školní třídy může probíhat několika způsoby – rozhovorem, pozorováním či dotazníkovým šetřením. Ve třídě se zaměřuje na vztahy, sociální interakce mezi žáky a celkové klima ve školní třídě.

Na diagnostiku by opět měla navazovat intervence. Ta si klade za cíl ovlivnit vztahy a chování žáků ve třídě. Obvykle je však nutné vstoupit do třídy několikrát a být připraven i na možnosti improvizace a případného neúspěchu. Intervence také mohou reagovat na aktuální problémovou situaci ve třídě. Takovou situací je například příchod nového žáka, odchod žáka nebo tragická událost ve třídě. V takovou chvíli školní psycholog vstupuje do třídy okamžitě a jeho hlavním úkolem je pomoci třídě najít stabilitu v této situaci. V neposlední řadě jsou to také různé výjezdové aktivity, během kterých může školní psycholog trávit čas se třídami. V některých případech se tyto výjezdy zaměřují přímo

na práci se třídou (seznamovací pobyty, adaptační pobyty), jindy může jet školní psycholog jako „dozor“. Pokaždé však školní psycholog pozná lépe žáky a fungování třídy a může přispět k posílení pozitivních vztahů. (Braun, Marková, & Nováčková, 2014)

### **1.4.3 Práce s rodiči**

Jelikož práce školního psychologa spočívá v práci s nezletilými dětmi, bez spolupráce s rodiči by se jeho činnost neobešla. Rodiče však mají i mnohem důležitější roli než jen být zákonnými zástupci. Jsou nejsilnějšími výchovnými činiteli, vytvářejí svým dětem domov a prostředí pro zdravý vývoj. To nás odkazuje k tomu, jak podstatná je spolupráce s rodiči při práci s jednotlivými dětmi. Přičemž spolupráce s rodiči nemusí mít pozitivní vliv pouze na dítě samotné. Posílením rodičovských kompetencí či podporou vzájemné komunikace může posílit přímo i vztah mezi rodiči a dítětem.

Taková spolupráce s rodiči může nabývat různých podob. Nejčastěji se jedná o individuální poradenství ohledně výukových či výchovných obtíží dítěte. Společně se mohou bavit o tom, jak dítěti nejlépe pomoci, společně navrhovat plány individuální podpory či rodičům navrhnout změnu ve výchovném působení. Školní psycholog také může pomoci jako mediátor v komunikaci rodič – dítě, rodič – učitel, rodič – vedení školy. Tato role klade na školního psychologa velké nároky. Ten by měl ve své pozici zůstat neutrální. Je nutné dopředu odhadnout své kompetence. Někdy se může jednat o spory, kterým by se měl věnovat spíše jiný odborník (OSPOD, poradny pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy, aj.).

Školní psycholog může nabízet i služby pro skupiny rodičů. Ty bývají nejčastěji ve formě přednášek a seminářů, které mohou být vedeny samotným školním psychologem nebo externím odborníkem na dané téma. Přednášky se mohou týkat konkrétních problémů ve třídě nebo obecně rizikových jevů ve společnosti týkajících se dětí. Dále může školní psycholog organizovat svépomocné skupiny pro rodiče dětí s podobnými problémy (dětí s ADHD, děti nadprůměrně nadané atd.). (Braun, Marková, & Nováčková, 2014)

#### 1.4.4 Práce s učiteli

Jelikož tématem této diplomové práce je školní psychologie a syndrom vyhoření u učitelů, vnímám jako podstatné se více zaměřit na oblast spolupráce školních psychologů a učitelů. Zároveň, jak již bylo zmíněno, učitelé jsou ti, kteří tráví s žáky nejvíce času a mají největší prostor pro práci s nimi. Školní psycholog by proto měl sloužit ke zvyšování kompetencí učitelů v této oblasti. Neméně důležitou rolí školního psychologa je i podpora jednotlivých učitelů v jejich náročném povolání. A i když je zřejmé, že spolupráce školního psychologa a učitelů je podstatná z mnoha hledisek, cesta k ní není vždy jednoduchá. K uskutečnění spolupráce je nejprve potřeba vybudovat důvěru mezi těmito dvěma subjekty.

Školní psycholog může spolupracovat s učitelským sborem i s jednotlivými učiteli. Práci s učiteli proto můžeme rozdělit na skupinovou (např. semináře, supervize) a individuální (např. individuální konzultace). Účelem jednotlivých setkání s učitelem pak může být projednání konkrétního žáka či třídy, tedy určitá metodická podpora nebo rozhovor o něm samotném.

Co se týče učitelského sboru, školní psycholog pro něj nejčastěji připravuje různé semináře či workshopy, jejichž témata si učitelé často volí sami nebo vznikají na základě požadavků ředitele školy. Mezi obvyklá témata patří práce s nepospěchem, komunikace s „problematickými“ rodiči, práce s žáky s poruchami chování či práce s problémovými třídami (Štech & Zapletalová, 2013). Témata mohou mít preventivní charakter nebo reagují na problém, se kterým se větší část učitelů potýká.

Kromě metodického vedení a vzdělávání může školní psycholog nabízet učitelskému sboru pravidelné setkávání ve formě supervize. Ta umožňuje vzájemné sdílení zkušeností, společné hledání řešení v problematických situacích a v neposlední řadě také vzájemnou podporu mezi kolegy. Pokud má školní psycholog pocit, že tato činnost není v jeho kompetencích, měl by učitelům zajistit supervizi vedenou externím odborníkem.

Mezi obvyklé činnosti školních psychologů patří také diagnostika školních tříd, ke které přistupují na základě žádostí třídních učitelů. Diagnostice a intervenčním programům školních tříd jsem se však v této práci již věnovala. Školní psycholog může vstoupit do třídy i za účelem diagnostiky učitelovy práce. K tomu dochází především ve chvílích, kdy má učitel ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a snaží se co

nejvíce reagovat na potřeby tohoto dítěte ve své výuce. Postupnými kroky by měl školní psycholog naučit učitele reflexi své práce, díky níž dokáže posuzovat své vlastní pedagogické působení (Štech & Zapletalová, 2013). S učiteli se také může podílet na třídnických hodinách. Další důležitou funkcí školního psychologa je mediace mezi učitelem a rodiči či učitelem a žákem. V neposlední řadě jsou to individuální konzultace školního psychologa a učitele. Během nich se otevírá široká škála témat, nejčastěji jsou to však již zmiňované výukové a výchovné obtíže žáků či krizové situace ve třídě. Na konzultacích mohou společně přehrávat problematické situace, trénovat vhodné reakce apod. V zahraničí vzniklo již několik studií zaměřených na konzultace školních psychologů s učiteli. Vyplývá z nich, že služeb školních psychologů využívají častěji méně zkušené učitelé a že záleží na tom, v čem učitelé vidí problém. Pokud mají pocit, že problém tkví ve specifickém problému dítěte nebo dokonce v jeho rodině, během konzultací jsou více rezistentní (Knoff, 1995 in Zapletalová, 2014).

Braun, Marková, a Nováčková (2014) uvádí, že školní psychologové mohou být požádáni vedením školy o přednášku na téma syndrom vyhoření nebo o pomoc konkrétnímu učiteli v této oblasti. Vedení školy se na ně také může obrátit ohledně rady, jak snížit rizika vyhoření u učitelů dané školy. Psycholožka Kips–Vaughan (2013) popisuje zavedení programů na snížení stresu u učitelů na amerických školách (v anglickém originále „Stress Management Program“). Ty se obvykle skládaly z aktivit zaměřených na relaxační techniky, pozitivní myšlení, řešení konfliktů, komunikační dovednosti či zvládání stresu.

Všechny výše zmíněné činnosti školního psychologa mají společný základ, a tím je podpora učitelské profese. O tom, v jakém podílu jsou školními psychology nejčastěji poskytovány, se však z literatury nedozvídáme. Je nutné zmínit, že spolupráce školních psychologů s učiteli (její kvalita a intenzita) se ve velké míře odvíjí od velikosti úvazku školního psychologa (Štech & Zapletalová, 2013). Také do značné míry záleží na typu školy, kde působí (velikost školy, věk klientů, postavení v regionu apod.) Své služby školní psycholog předkládá jako nabídky a učitelé se mohou sami rozhodnout, zda těchto nabídek využijí. V některých případech mohou být činnosti pro učitele (např. semináře) také povinné na základě rozhodnutí vedení školy. V takovém případě můžeme předpokládat, že projevovaný zájem a zapojení do činností bude u učitelů v menší míře.

## 1.5 Důvěra ve vztazích mezi učiteli a školními psychology

Pro spolupráci školního psychologa a učitele je podstatná důvěra. Důvěra pomáhá při interakci a snižuje nejistotu vůči druhému. Výzkumy dokazují, že pokud je člověk důvěřivý, je méně úzkostlivý, ochotný se více otevřít a nevstupuje tolik do konfliktů. Takový člověk se nesnaží lhát a ani podvádět (Štech & Zapletalová, 2013). Štech (2001) zmiňuje počínající nedůvěru jako jedno z často zmiňovaných úskalí práce školních psychologů. I další autoři se vyjadřují ke vztahu školních psychologů a učitelů jako k tomu nejsložitějšímu, a to jak z hlediska navázání, tak z hlediska udržení (Bartošová, 2011). Zároveň je zřejmé, že navázání dobrého vztahu s učiteli je pro práci školních psychologů klíčové. Učitelé jsou nejčastěji zadavateli zakázek. Důvěra učitelů ke školním psychologům se mnohdy odvíjí od předchozí zkušenosti školy s touto funkcí. Pokud ve škole ještě školní psycholog nepracoval, učitelé mohou pociťovat nejistotu ohledně jeho práce. Někdy mohou mít dokonce „špatnou“ zkušenost s psychologem obecně. Učitelé se mohou obávat toho, že jim bude někdo mluvit do práce, hodnotit je nebo na ně dokonce donášet vedení školy. Zapletalová (2014) na základě zkušeností školních psychologů popisuje, co přispívá k vybudování důvěry u učitelů. Je to především díky způsobu komunikace s učiteli, nehodnocení jejich práce, neformálnímu setkávání na obědech, ve sborovnách apod. Osvědčuje se také setkávání se v malých skupinách, osobní informování a oslovování učitelů, otevřenost a ochota pomoci, sdílení společné práce a trpělivost. Dále dodává, že klíčový je i vliv předchozího psychologa. Tedy nejen, zda škola má zkušenost s psychologem, ale jaká tato zkušenost je. Jako důležitá se jeví i předchozí praxe školního psychologa. Pozitivně je vnímána především předchozí pedagogická činnost, přijetí ovšem usnadňuje i dlouholetá poradensko-psychologická praxe (Štech & Zapletalová, 2013).

Suchardová (2009) naopak vycházela z představ samotných učitelů o budování důvěry ke školním psychologům. Ti nejvíce zmiňovali zachování důvěrnosti informací, nestrannost školních psychologů, aktivní přístup v řešení problémů, ochotu pomoci a vyslechnutí jako nejvýznamnější požadavky k vybudování důvěry. Jako důležitou vnímali i osobnost psychologa, která by podle nich měla být milá, trpělivá a vstřícná.

Naopak se setkáváme i s faktory, které vztah mezi učitelem a školním psychologem ohrožují. V první řadě se jedná o názor, že akceptací pomoci školního psychologa učitel přiznává svojí nedostatečnou profesionalitu. Někteří učitelé se domnívají, že by si ve všem měli poradit sami. Také je zde obava ze ztráty soukromí. Učitelé mohou školního psychologa vnímat jako někoho, kdo je ve všem prokoukne, případně o některých skutečnostech bude informovat vedení školy. (Štech & Zapletalová, 2013)

## 2 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření se v dnešní době stává běžně používaným pojmem (v některých případech i nadužívaný: „*Jsem vyhořelý*“). Poprvé byl použit v 70. letech 20. století Herbertem Freudenbergem (in Honzák, 2015). Syndrom vyhoření (také burnout syndrom) se nejčastěji spojuje s lidmi, kteří pracují v pomáhajících profesích, které jsou charakteristické intenzivním kontaktem s druhými lidmi (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Odborníci přistupují k syndromu vyhoření různými způsoby. V následující části se proto pokusím představit některá jeho vymezení.

### 2.1 Vymezení syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření je stav psychické i fyzické nepohody, který je důsledkem chronického stresu a nadměrné pracovní zátěže.

Maslach, Jackson a Leiter (1996) definují burnout jako psychologický syndrom na základě třech dimenzí: emoční vyčerpání, rozvoj depersonalizace a snížení osobní výkonnosti. Jako klíčové vnímají především zvýšené pocity emočního vyčerpání. Depersonalizaci chápou jako negativní, cynický postoj a prožívání ve vztahu ke klientovi. Jako třetí aspekt syndromu vyhoření uvádějí snížení osobní výkonnosti, což znamená tendence negativně hodnotit sám sebe. Lidé se mohou cítit nešťastně a nespokojeně se svým pracovním výkonem.

Podobně syndrom vyhoření vnímá i Angelika Kallwass (2005, s. 9), která uvádí, že „*je to stav extrémního vyčerpání, vnitřní distance, silného poklesu výkonnosti a různých psychosomatických obtíží*“.



Projevy syndromu vyhoření na fyzické úrovni udává i Shirom (2005) a přidává k tomu navíc i kognitivní rovinu. Popisuje ho jako afektivní reakci na dlouhotrvající stres v práci. Podle něj při takovém stresu dochází k postupnému vyčerpání energetických zdrojů jedince a to především v emoční, fyzické a kognitivní rovině. Na fyzické rovině se to projevuje například únavou, na emoční rovině v neschopnosti vcítit se do klientů a na rovině kognitivní pak ve snížené schopnosti přemýšlet.

Hartl (2004) chápe syndrom vyhoření jako ztrátu zájmu o práci, kdy nastupuje každodenní stereotyp, rutina a snaha přežít, a to v důsledku emočně vyčerpávající práce.

Propojení výše uvedených definic pak můžeme vidět například u Poschkampa, který vnímá „*vyhoření jako proces extrémního emočního a fyzického vyčerpání se současným cynickým, distancovaným postojem a sníženým výkonem jako následek chronické emoční a mezilidské zátěže při intenzivním nasazení pro jiné lidi*“ (2013, s. 11). Ten také zmiňuje, že ač se syndromu vyhoření věnuje značná pozornost již delší dobu, jednotná definice dodnes neexistuje.

Jaro Krivohlavý (1998) se pokusil analyzovat různé definice syndromu vyhoření. Na základě toho je dělí na popisné a zralé, tedy takové, které se snaží o systematictější a přesnější definování tohoto fenoménu.

Odborníci při vymezení pojmu kladou důraz na různé aspekty syndromu vyhoření. Někteří vnímají syndrom vyhoření jako stav (Kallwass, 2005), reakci na stres (Shirom, 2005) či proces (Poschkamp, 2013). V jednom se však vždy shodují. Syndrom vyhoření vnímají jako extrémní vyčerpání jedince v důsledku dlouhotrvajícího stresu. Tím zároveň poukazují na řadu negativních emocionálních projevů.

Pro přesnější vymezení syndromu vyhoření je potřeba dát tento pojem také do souvislosti s dalšími pojmy jako je stres a deprese. Ty se totiž v mnohém překrývají. Podíváme-li se do MKN – 10, zjistíme, že je zde „vyhoření“ zařazeno jako doplňková kategorie diagnóz a nejedná se tudíž o nemoc jako takovou. Syndrom vyhoření je zde uveden jako stav (in Poschkamp, 2013). Poschkamp (2013, s. 40) dále uvádí, že proto, abychom mohli použít označení „nemoc“, je nutné znát veškeré příčiny a průběh patogeneze: „*Jsou-li vlivy, které vyvolávají symptomy, známy jen z části, mluvíme o syndromu.*“

### **2.1.1 Syndrom vyhoření a stres**

H. Seyle (1976) definuje stres jako nespecifickou odpověď organismu na zátěž. Někteří lidé se dostávají do stresu snadno, jiní jsou více odolní. Každý také reaguje na jiný tzv. stresor (podnět vyvolávající stres). Jeho úzká souvislost se syndromem vyhoření je patrná již z výše zmíněných vymezení. Není to však totéž. Dlouhodobý stres se může podílet na vzniku syndromu vyhoření. Na stresu se pak podílí řada takzvaných stresorů (psychické – např. málo času, mnoho změn, vysoké vytížení, fyzické – hluk, hlad, vedro, sociální konflikty s druhými lidmi). Zda stresory zapříčiní chronický stres, záleží také na našem hodnocení situace, schopnostech zvládnout situaci a na intenzitě a délce jejich působení. (Stock, 2010)

### **2.1.2 Syndrom vyhoření a deprese**

V pokročilém stádiu lze syndrom vyhoření jen stěží rozpoznat od deprese. Jejich symptomy jsou v mnohém podobné – nezájem, přetrvávající stav vyčerpání, pocity selhání, poruchy spánku, smutná nálada, aj. Z toho důvodu je potřeba provést podrobnou anamnézu jedince, zaměřit se na okolnosti, které k danému stavu přispěly a na průběh procesu (Poschkamp, 2013). Kebza (2005) při tom jako hlavní rozdíl uvádí v tom, že deprese prostupuje většinou životních oblastí, přičemž syndrom vyhoření se omezuje převážně na profesní oblast.

### **2.1.3 Syndrom vyhoření a profesní spokojenost**

Se syndromem vyhoření úzce souvisí pojem profesní spokojenost. S tímto pojmem budu pracovat v empirické části, a proto je důležité ho zde vymezit. J. Kapica-Curzytek (2017, s. 63) popisuje profesní spokojenost jako výsledek osobní reflexe jedince, obecněji pak jako „*psychický stav, jenž vyjadřuje rovnováhu mezi jeho potřebami a očekáváními ve vztahu k vykonávané práci a stupněm jejich uspokojení*“. Podle autorky ovlivňuje celkové fungování jedince v jeho povolání, ale i v mimopracovním životě. Současně stimuluje náš

profesní rozvoj. Profesní spokojenost z tohoto hlediska můžeme chápat jako opak syndromu vyhoření.

## **2.2 Příčiny syndromu vyhoření**

Faktorů, které hrají roli při vzniku syndromu vyhoření, je několik. Můžeme je rozdělit na vnitřní a vnější stresové faktory. Vnitřní faktory jsou charakterové vlastnosti jedince, vnější faktory pak pracovní prostředí.

Podle Schaarschmidta a Fischera (in Poschkamp, 2013) jsou z hlediska osobnosti rizikovými symptomy vysoké požadavky na sebe samého, nespokojenost se svým životem, přehnaně vytyčené cíle, neschopnost odstupu od pracovních problémů a velká ochota pomoci.

Poschkamp (2013) dále uvádí, že záleží na hodnotách a normách daného člověka, které se utváří od počátku jeho života díky kontaktu s druhými lidmi. Problém nastává ve chvíli, kdy jsou jeho normy a hodnoty v rozporu s těmi udávanými společností. V důsledku toho se jedinec začne přizpůsobovat požadavkům okolí, což vede k odcizení od jeho skutečného já. K mechanismu vyhoření pak podle něj přispívá ještě nedostatečná organizace práce a závislá vztahová struktura.

Stock (2010) zdůrazňuje, že záleží na resilienci jedince, vědomí souvztažnosti (pozitivní vztah ke světu a životu obecně) a schopnosti zvládat zátěž. Tím vysvětluje, proč lidé reagují na stejné zátěžové situace různými způsoby. Nejčastější příčiny rozvoje syndromu vyhoření však vidí v pracovní oblasti. Jedná se o vysoké nároky na pracovníky, působení rušivých vlivů, nedostatek samostatnosti (např. neustálá kontrola, rigidní pravidla), nedostatek uznání, špatný kolektiv (např. chybí kolegiálnost), nespravedlnost (např. protekce) a konflikt hodnot.

Maslach (in Honzák, 2015) vyzdvihovala vedle osobnostních charakteristik a pracovního prostředí také sociální prostředí. Během své práce identifikovala šest faktorů, které v interakci s osobnostními charakteristikami predikují vyšší riziko syndromu vyhoření. Jedná se o nadměrné množství práce, nespravedlivé jednání v pracovním prostředí,

nedostatečnou sociální podporu, pracovní prostředí plné konfliktů hodnot, nedostatečnou odměnu a malé kompetence v práci.

Pešek a Praško (2016) podobně jako Maslach rozdělují rizikové faktory pro rozvoj syndromu vyhoření na osobnostní, pracovní sféru a mimopracovní sféru. U osobnosti kromě výše zmíněného uvádí například perfekcionismus, anankastické rysy, nízké sebevědomí, neschopnost relaxace, vysokou míru empatie, nízkou míru asertivity a sebereflexe, aj. Mezi rizikové faktory v pracovní sféře řadí nedostatečnou společenskou prestiž povolání, nadměrné množství práce, požadavky na vysoký výkon, nedostatečnou finanční odměnu, obtížné klienty, absenci kvalitní supervize, málo zážitků úspěchů, nedostatečnou podporu a ocenění od kolegů a vedoucích pracoviště atd. Rizikové faktory vnímají i mimo pracovní oblast, například absenci partnera, konflikty ve vztazích, nedostatek zájmů, špatné stravování, nedostatek blízkých přátel, aj.

Podle Priëß jsou vedle stresu tím nejpodstatnějším důvodem vzniku syndromu vyhoření „*negativní nebo chybějící pozitivní vztahy k okolí a neporozumění sobě samému*“ (2015, s. 18). Priëß při tom vychází ze své praxe, která jí ukázala, že k syndromu vyhoření u pacientů nevedlo pracovní přetížení nýbrž konfliktní a napjaté vztahy.

Odborníci připisují různým rizikovým faktorům odlišnou váhu. Někteří vnímají hlavní rizikové faktory v osobnosti jedince, jiní v organizaci práce či vztazích. Celkově lze však říci, že se jedná o mechanismus, kde hraje roli více rizikových faktorů najednou.

### **2.3 Proces syndromu vyhoření**

Jak již bylo řečeno, syndrom vyhoření vzniká v důsledku působení řady rizikových faktorů. Znamená to, že syndrom vyhoření se u člověka neobjeví ze dne na den, ale je to vyvíjející se proces, který má svůj začátek, průběh a výsledný stav. Prochází určitými fázemi. Každá fáze může být různě dlouhá a mnohdy se nedá jasně ohraničit. Fáze se mohou střídát, opakovat nebo se některá nemusí objevit vůbec. Čas uplynulý od vystavení počátečním stresorům až po rozvoj syndromu vyhoření je zcela individuální a záleží na osobnostních charakteristikách i vnějších podmínkách jedince. V odborné literatuře se

setkáme s odlišnými názory na tento proces. Liší se v počtu daných fází, ale i v jejich samotném významu.

Jedním z často uváděných modelů syndromu vyhoření je proces složený z pěti fází od Edelwiche a Brodskyho. První fáze je idealistické nadšení. Počáteční vzrušení a velká očekávání jsou typická při nástupu do práce. Ta je pro ně současně spíše posláním než zaměstnáním. Člověk má často nereálné představy o svých možnostech a velmi věří ve své schopnosti pomoci druhým lidem. Po této fázi následuje tzv. vystřízlivění neboli stagnace. V tuto chvíli jedinec zjišťuje, že realita je jiná, než očekával a stahuje své úsilí. Naopak se začíná zaměřovat na věci, které zpočátku nevnímal jako důležité (plat, kariérní růst). Třetí fáze je charakteristická vzrůstající frustrací. Pracovník si uvědomuje své omezené možnosti a začíná pociťovat bezmocnost. Jako obranná reakce se poté objevuje apatie. Ta se projevuje pocity rezignace, zoufalstvím, zklamáním. Závěrečnou fází je již samotný syndrom vyhoření, pro který je charakteristické úplné emoční vyčerpání. (Pešek & Praško, 2016; Stock, 2010; Hennig & Keller, 1995)

Maslach, Jackson a Leiter (1996), jak již bylo zmíněno, definují syndrom vyhoření jako emoční vyčerpání, depersonalizaci a snížení osobního výkonu. Tyto tři hlavní aspekty můžeme současně vnímat jako průběh burnout syndromu. Podle nich se nejprve objevuje emoční vyčerpání, které vzniká v reakci na vysoké požadavky okolí. Toto vyčerpání následně vede k depersonalizaci, kdy se daný jedinec stahuje do izolace, distancuje se od druhých. Obojí dohromady má pak za následek snížení výkonu.

Jeden z nejpodrobnějších procesů syndromu vyhoření popsal Freudenberg (in Honzák, 2015). Uvádí dvanáct stádií, která se však nemusí objevit všechna a nemusí následovat zákonitě po sobě.

1. **Nutková snaha prosadit se**

Zpočátku má jedinec velkou potřebu prosadit se v pracovní oblasti. Tato potřeba často přerůstá až v patologické nutkání.

2. **Intenzivní nasazení**

Jedinec si nastaví vysokou laťku a snaží se sám sobě i ostatním dokázat, že je nepostradatelný.

3. **Přehlížení vlastních potřeb**

Všechn čas jedinec začíná věnovat své práci. Rodina, přátelé a vlastní potřeby jdou stranou a stávají se nezajímavými.

#### 4. **Přesunutí konfliktu**

Jedinec si začíná uvědomovat, že něco není v pořádku. V tuto chvíli není schopen rozpoznat, co je zdrojem jeho problémů. Stres se začíná projevovat i na těle.

#### 5. **Revize hodnot**

V tomto stádiu dochází k prohloubení stádií předchozích. Jedinec stále více upřednostňuje práci nad svým osobním životem. Zároveň se začíná od ostatních izolovat, čímž se snaží předcházet možným konfliktům.

#### 6. **Popírání vznikajících problémů**

Navenek se jedinec projevuje agresivněji a sarkasticky. Vůči ostatním se stává netolerantním. Hlavní příčinu problémů vidí v nedostatku času.

#### 7. **Stažení se**

V tuto chvíli dochází k úplné izolaci jedince. Často hledá útěchu v alkoholu či lécích. Objevují se pocity beznaděje a bezesmyslnosti.

#### 8. **Pozorovatelné změny chování**

Lidé z jeho sociálního okolí zřetelně vnímají, že se dotyčný chová jinak.

#### 9. **Depersonalizace**

Postupně dochází ke ztrátě kontaktu se svým vlastním já. Přestává pociťovat sebe i své blízké jako cenné.

#### 10. **Vnitřní prázdnota**

Uvnitř dotyčný pociťuje velkou prázdnotu, kterou se pokouší zahnat přejídáním, sexem či drogami.

#### 11. **Deprese**

Jedinec má pocit, že jeho život nemá žádný smysl. Dostavují se depresivní myšlenky. Cítí se beznadějně a vyčerpaně.

#### 12. **Syndrom vyhoření**

Nastává celkové psychické i tělesné vyčerpání, které často vede k vyhledání odborné pomoci. V některých případech se mohou objevit i sebevražedné myšlenky.

Všechny tři zmíněné periodizace popisují syndrom vyhoření obdobným způsobem, liší se především svojí podrobností. Periodizace podle Freudenberg je popsána ze všech

nejdetailněji (12 stádií). To nám umožňuje větší porozumění jednotlivým projevům. Freudenberg zároveň dodává, že jednotlivé fáze v procesu nemusí následovat zákonitě za sebou nebo se nemusí objevit vůbec. Zatímco Maslach, Jackson a Leiter (1996) popisují fáze, které na sebe zákonitě navazují. To může být výhodou při snaze rozpoznat „blížící“ se syndrom vyhoření.

## **2.4 Projevy syndromu vyhoření**

Syndrom vyhoření je výsledkem dlouhotrvajícího procesu. Ve své konečné podobě se projevuje na úrovni psychické, fyzické a sociální (Kebza & Šolcová, 2003). Některé projevy syndromu vyhoření se objevují napříč stádii, v této části je popíši v rozčlenění podle úrovní, v nichž se manifestují.

### **Psychická úroveň**

Na psychické úrovni se projevuje především emoční vyčerpání a výrazný pokles motivace. Jedinec si často stěžuje na únavu („Cítím se úplně na dně.“). Dochází k útlumu kreativity, iniciativy a celkové aktivity. Objevují se pocity smutku, beznaděje, marnosti a bezvýchodnosti. Celkově převažuje depresivní ladění. Člověk začíná pochybovat sám o sobě. Má pocit, že je bezcenný a dostává se mu nedostatečného uznání. Chová se negativisticky a lhostejně k lidem, se kterými pracuje. Během práce využívá rutinní postupy.

### **Fyzická úroveň**

Na fyzické úrovni lidé nejčastěji popisují rychlou unavitelnost, bolesti hlavy a svalů, poruchy spánku, přetrvávající napětí, poruchy krevního tlaku. Mnohdy si stěžují na vegetativní obtíže jako jsou bolest u srdce, zažívací a dýchací obtíže.

### **Úroveň sociálních vztahů**

V rámci sociálních vztahů dochází k celkovému útlumu zájmu o druhé osoby. Méně vyhledávají kontakt s klienty a dalšími osobami, které souvisí s jejich prací. Dochází k poklesu empatie a naopak narůstají konflikty. Ty jsou nejčastěji zapříčiněny nezájmem a apatií.

Někdy se můžeme setkat s dělením příznaků syndromu vyhoření na subjektivní a objektivní. Subjektivní příznaky zahrnují všechno, co prožívá jedinec sám v sobě (velká

únava, snížené sebevědomí, špatné soustředění, snadné podráždění atd). Objektivní příznaky jsou takové, které jsou pozorovatelné i druhými lidmi. Jedná se o především o sníženou výkonnost a konflikty s druhými. (Křivohlavý, 1998)

Poschkamp (2013, s. 40) dodává, že „*na druzích symptomů bezpodmínečně nutných pro určení vyhoření a takových, které se objevují jen přidruženě, se vědci neshodnou.*“ Některé projevy syndromu vyhoření se dokonce vzájemně vylučují (např. apatie a agresivita).

## 2.5 Učitelství jako rizikové povolání

Učitelství je v dnešní době považováno za vysoce stresující povolání, v důsledku čehož lze předpokládat časté vyhoření těch, kteří jej vykonávají (Poschkamp, 2013; Ptáček, Raboch, Kebza & kol., 2013; Kokkinos, 2007). Poschkamp (2013) na základě výzkumů v Německu uvádí, že 86 % učitelů, kteří odchází předčasně ze školství, opouští své povolání ze zdravotních důvodů. Tyto důvody můžeme chápat jako pokročilý proces syndromu vyhoření. Dále zmiňuje, že 50-60 % učitelů odchází do předčasného důchodu, z čehož více než polovina opouští toto povolání v důsledku psychické újmy. K podobným zjištěním došli také v Rakousku, USA a Finsku (in Poschkamp, 2013). Jiné zahraniční studie tvrdí, že 72 % učitelů trpí mírným stresem a 23 % silným stresem (Fontana & Abouserie, 1993). Hennig a Keller (1995, s. 18) uvádějí, že „*podíl učitelů postižených vysokým stupněm vyhoření se podle diagnostických statistik pohybuje mezi 15-20 %*“. Na Slovenku Zelinová (1998) došla k závěru, že až třetina učitelů z praxe má problémy s burnout syndromem. Zároveň dodává, že „*problém vyhoření*“ se stává nejen problémem profesním, ale i problémem osobním. V českém prostředí se výzkumně psychické zátěži u učitelů věnovaly například Židková a Martinková (2003). Na základě svého výzkumu došly k závěru, že 10 % učitelů má silné projevy vyhoření. Nedávný český výzkum (Smetáčková, Vondrová & Topková, 2017, s. 67) přinesl další zjištění. Naprostá většina vyučujících v rámci zkoumaného souboru nevykazovala rozvinutý syndrom vyhoření. „*Téměř 40 % vyučujících je v normě a zcela u nich absentují jakékoliv projevy vyhoření. Naopak pouze u necelých 5 % učitelů a učitelek byly identifikovány občasné či časté projevy vyhoření, u kterých je bez další odborné péče pravděpodobné další zesilování.*“ Variabilita výzkumných zjištění pramení z odlišných



kulturních prostředí, z použitých výzkumných metod a v neposlední řadě i ze samotného vymezení konceptu burnout (Smetáčková, in Ptáček, Raboch, Kebza & kol., 2013).

### **2.5.1 Zdroje stresu u učitelů**

V rámci výzkumů je věnována pozornost i zdrojům stresu u učitelů. C. M. Kokkinos (2007) provedl studii, ve které zkoumal souvislosti mezi syndromem vyhoření, osobnostními charakteristikami a pracovními stresory u učitelů základních škol na Kypru. Výsledky ukázaly, že jak osobnostní charakteristiky, tak specifické pracovní stresory souvisí s jednotlivými složkami vyhoření (emoční vyčerpání, odosobnění lidí, s nimiž pracuje, snížení osobního výkonu). Výsledky práce zároveň ukázaly největší vliv neuroticismu na všechny složky vyhoření. Tento vliv neuroticismu na rozvoj syndromu vyhoření si lze vysvětlit tak, že jedinci vysoko skórující v této dimenzi mají tendenci vykazovat více negativních emocí, emoční nestabilitu a více stresových reakcí. Zároveň tato studie potvrzuje, že emoční vyčerpání a odosobnění jsou silněji vázány na pracovní stresory, zatímco osobní výkon spíše na osobnostní faktory. Jako největší pracovní stresor podporující vznik syndromu vyhoření se ukázala nutnost zvládnutí nevhodného chování studentů a časové vytížení.

Paleksić, Ubović a Popović (2015) se ve svém výzkumu zaměřili na osobnostní charakteristiky učitelů a jejich vliv na syndrom vyhoření v Srbsku. Na rozdíl od ostatních výzkumů jsou jejich výsledky překvapující. Většina respondentů je podle nich vystavena nízkému riziku syndromu vyhoření. I přesto ale byly prokázány souvislosti mezi neuroticismem a vyhořením. Dále také byla prokázána negativní korelace mezi extravertí a vyhořením.

Rodríguez-Mantilla a Fernández-Díaz (2017) se věnovali vlivu interpersonálních vztahů na rozvoj syndromu vyhoření u učitelů. Na základě svého výzkumu došli k závěru, že interpersonální vztahy se studenty, kolegy a nadřízenými mají vliv na rozvoj syndromu vyhoření. Při podrobnější analýze vztahu učitel–student se prokázal vliv tohoto vztahu na všechny tři složky syndromu vyhoření (emoční vyčerpání, cynismus, neefektivnost). Díky tomuto tvrzení lze předpokládat, že pozitivní vztahy se studenty mohou mít protektivní efekt na syndrom vyhoření. U tohoto vztahu byl prokázán největší vliv na syndrom vyhoření.

Vztah učitel–kolega ovlivňoval především efektivitu. Pokud je tento vztah kvalitní, zvyšuje se i učitelův profesionální výkon. Vztah učitel–nadřízený naopak ovlivňuje především emoční vyčerpání. Zlepšení kvality tohoto vztahu vede ke snížení emočního vyčerpání.

Zdroji stresu u učitelů se věnoval také Poschkamp (2013), který popsal učiteli nejčastěji zmiňované zátěže. Jednalo se především o chybějící podporu kolegů, vysoký počet odučených hodin, problémy s kázní žáků, chybějící pomůcky, špatný obraz ve společnosti, nedostatečné vzdělání, nepřetržitý hluk, zahlcující administrativa, chybějící možnost kariérního postupu a přílišná heterogenita třída.

Brackett a kol. (2010) na základě zahraničních výzkumů identifikovaly šest nejčastějších stresorů. Jedná se o nedostatečnou mzdu a nízkou prestiž, konflikt rolí a profesní dilemata, časový tlak, problematické chování žáků, vztahy s nadřízenými a příliš početné třídy.

Holeček (2001) se věnoval zdrojům stresu v učitelství v českém prostředí. Na základě svého výzkumu dospěl k sedmi hlavním stresorům:

1. **Pracovní přetížení učitelů** – hromadění úkolů, krátké přestávky, zahlcující administrativa, rychlé změny v rámci vzdělávacích projektů.
2. **Vedení školy nadřízenými orgány** – nepřiměřené požadavky a neadekvátní hodnocení vedení školy, České školní inspekce, obecních úřadů.
3. **Problémoví žáci** – žáci s poruchami chování a učení, nespolupracující žáci, bez motivace k učení, agresivní a nedisciplinovaní žáci.
4. **Neuspokojená potřeba seberealizace – frustrace** – pocit nedostatečného ocenění práce společností, nízké finanční ohodnocení.
5. **Problémoví rodiče** – stoupající agresivita u rodičů, nekritický přístup ke svým dětem, vyhrožující rodiče policií, soudy atd.
6. **Nevyhovující pracovní prostředí** – špatný stav budov a jejich vybavení, nedostatek kvalitních pomůcek.
7. **Problémoví kolegové** – konflikty mezi kolegy, nedostatečná spolupráce, nedostatečná vzájemná podpora.

Autor také zmiňuje, že stresory se mohou kombinovat a někdy se kombinují i se stresory z osobního života.

Kohoutek a Řehulka (2011) se zabývali stresy učitelů způsobených žáky. Díky svému výzkumu došli k závěru, že 65 % učitelů zažilo během své praxe závažné stresové situace spojené s žáky s poruchami chování (nekázeň, nedisciplinovanost, krádeže, záškoláctví, poruchy osobnosti, psychické problémy, extrémní nezájem o školu, verbální agrese).

Ač výzkumy pocházejí z různých prostředí, v mnohém se překrývají. Smetáčková, Vondrová & Topková (2017) schematicky rozdělily zdroje stresorů do tří skupin. První skupinu tvoří vztahy s dětmi, rodiči a kolegy. Jedná se především o sociálně-emoční náročnost, která tkví ve vedení větší skupiny dětí a s tím spojenou zodpovědností. Současně je v dnešní době tlak na diferenciaci výuky, čímž se práce se třídami stává opět náročnější. Učitelé vnímají ze strany žáků nižší respekt, motivaci ke studiu a s tím rostoucí nekázeň. Řešení disciplinárních problémů žáků pak zabírá mnoho času, což pouze umocňuje prožívání stresu. Druhá skupina vychází především ze samotné povahy učitelství. Toto povolání vyžaduje nepřetržitou činnost, vysokou soustředěnost, flexibilitu a kreativitu. Učitelé musejí neustále monitorovat situaci ve třídě a v případě potřeby okamžitě jednat. V učitelích to může vzbuzovat pocit nejistoty, protože jsou na všechna rozhodnutí v takových chvílích sami. Spolu s časovým tlakem, zvýšenou hlučností, omezenými možnostmi pro odpočinek a nedostatkem pomůcek se jedná o další stresující podmínky na pracovišti. Třetí skupina stresorů je založena na školském a společenském kontextu. Učitelé přes svoji náročnost vnímají nízkou prestiž svého povolání, která se promítá v nekázní žáku, přístupu rodičů a v neposlední řadě finančním ohodnocením. To vše může mít vliv na sebeúctu učitelů.

## **2.6 Prevence syndromu vyhoření**

Je důležité vědět, co je to syndrom vyhoření a co je jeho příčinou. Za ještě podstatnější ale považuji znalost toho, jak mu předcházet. Následující část je proto věnována prevenci syndromu vyhoření, tedy opatřením popisujícím předcházení nežádoucím vlivům. Předcházet negativním důsledkům pracovního stresu je totiž snazší, než je posléze odstraňovat. První část pojednává o možnostech prevence, které tkví v lidech (v tomto případě v učitelích) samotných. Ve druhé části se věnuji tomu, co a jak je potřeba změnit v prostředí, kde pracujeme, abychom předcházeli burnout syndromu.

### 2.6.1 Osobnostní vlivy

Mnoho doporučení, se kterými se v literatuře setkáme, spadá do kategorie doporučení zaměřených na člověka samotného. I přesto, že dnes víme, že podmínky na pracovišti mají velký význam v rámci syndromu vyhoření, osobnost jedince v prevenci vyhoření hraje ústřední roli, neboť se předpokládá, že právě zde leží zdroj vyhoření. Zároveň je zodpovědností jedince s tímto problémem něco udělat. To znamená, že preventivní opatření se snaží o posílení vnitřních zdrojů jedince, změnu pracovních postupů či rozvoj dovedností při zvládnání stresových situací.

Jedním z možných individuálních opatření, které brání syndromu vyhoření, je rozvoj copingových strategií. Copingem si přitom „rozumí boj člověka s nepřiměřenou, nadlimitní zátěží“ (Křivohlavý, 1994, s. 42) Užívání copingových strategií a syndromu vyhoření u učitelů se ve své studii věnovaly Smetáčková, Vondrová a Topková (2017). Výsledky jejich studie ukázaly, že učitelé používají především pozitivní copingové strategie. Ty pomáhají nejen k omezení nepříjemných pocitů vznikajících v zátěžové situaci, ale přispívají také k odstranění zdrojů stresu. Pozitivní copingové strategie však nemají souvislost s projevy syndromu vyhoření. Vztah se syndromem vyhoření byl prokázán pouze u negativních copingových strategií (úniková tendence, perseverace, rezignace a sebeobviňování).

Maslach a Goldberg (1998) nás seznamují s několika hlavními kategoriemi individuálních preventivních strategií.

#### 1. Změna pracovních postupů

Jedním z nejzákladnějších doporučení je pracovat méně. Jedinec si může zkrátit pracovní úvazek, obecně zpomalit své pracovní tempo, dávat si pravidelné přestávky. Celkově se snažit najít rovnováhu mezi prací a odpočinkem ve svém životě.

#### 2. Rozvoj copingových strategií

Copingové strategie mají za cíl snížit dopad stresorů na jedince. Jejich cílem není změnit stresory působící na jedince, ale jedincovi reakce na ně. Většinou se jedná o kognitivní restrukturalizaci, která se snaží o snížení očekávání, vyjasnění si hodnot, pozměnění cílů a dalších kroků či změnu interpretace chování druhých osob. Může

se jednat také o ventilaci, sdílení svých emocí, změnu strategie řešení konfliktů nebo v rozvržení svého času.

### **3. Využití sociálních zdrojů**

Přijetí pomoci od kolegů, vedení pracoviště, supervizorů, rodiny a přátel je často zmiňováno v rámci prevence vyhoření. Někteří autoři však toto opatření řadí mezi externí vlivy, a proto se mu podrobněji budu věnovat v následující části.

### **4. Sebereflexe**

Pokud jsme schopni lépe porozumět sami sobě, svým potřebám a motivům, můžeme se lépe bránit burnout syndromu. Když přemýšlíme nad tím, jak pracujeme a jak nás to ovlivňuje, pravděpodobně budeme schopni i změnit své způsoby práce a sami sebe.

### **5. Rozvoj schopnosti relaxovat**

Prostřednictvím relaxace se můžeme naučit regulovat napětí a uvolnění v našem těle. Existuje mnoho technik, které nám mohou pomoci dosáhnout stavu klidu. Autoři uvádějí například biofeedback, meditaci, masáže a horkou koupel. Do tohoto preventivního opatření můžeme zařadit i věnování svého času zájmům a aktivitám, které nesouvisejí s prací.

### **6. Péče o zdraví**

Neméně důležitým opatřením, které má preventivní charakter, je vedení „fyzicky“ zdravějšího způsobu života. Je zřejmé, že fyzické zdraví ovlivňuje i naše psychické zdraví (a obráceně). Proto se doporučuje zdravá strava a fyzické cvičení. Pravidelný tělesný pohyb zvyšuje odolnost organismu vůči zátěži, odbourává fyzické napětí vzniklé působením stresu a má mnoho dalších pozitivních vlivů na fungování celého lidského organismu.

Podobná doporučení najdeme napříč literaturou. Například Smith a kol. (2018) uvádějí jako příklady vhodných relaxačních technik jógu, meditaci a dechová cvičení. Navíc přidávají doporučení ohledně všudypřítomných technologií a radí zkusit se od nich někdy zcela odpojit. Hennig a Keller (1995) dodávají, že naše tělo a duše tvoří nedílnou jednotu. Proto se v rámci prevence syndromu vyhoření doporučuje dbát na stravu, kterou konzumujeme. Nejde však pouze o to, co jíme, ale i jak to jíme. Je vhodné vyhradit si

dostatek času a vychutnat si jídlo v klidu. Podstatné je také dopřát si dostatek kvalitního spánku.

Někteří autoři tato doporučení rozšiřují o další. Jedním z nich je například snaha o pozitivní myšlení (Buchwald, 2013; Hennig & Keller, 1995), orientování se na budoucnost (Hennig & Keller, 1995) a hledání smyslu života (Hennig & Keller, 1995; Křivohlavý, 1998).

## 2.6.2 Externí vlivy

Učitelé mají kolem sebe širokou sociální síť. Patří do ní vedení školy, kolektiv učitelů, školní psycholog, rodiče žáků, přátelé, partneři, rodina atd. Tato skutečnost ještě neznamená, že se jedinec může spolehnout na jejich podporu. Záleží především na kvalitě sociálních vztahů, ne jejich kvantitě (Buchwald, 2013).

A. Pines a E. Aronson na základě své výzkumné práce tvrdí, že se ukazuje, „že čím lepší vztahy daný člověk k druhým lidem má, tím má i relativně nižší úroveň psychického vyhoření“ (in Křivohlavý, 1998, s. 90). Znamená to, že lidé, kteří mají větší a trvalejší podpůrnou sociální oporu, vykazují méně projevů syndromu vyhoření. Autorská dvojice se zároveň pokusila podrobně popsat, v čem přesně tkví sociální opora. Křivohlavý (1998) to doplnil o své zkušenosti z praxe a došel k následujícímu dělení sociální podpory:

### 1. Naslouchání

Jde o pozorné vnímání druhého člověka a o snahu porozumět tomu, co se nám snaží říct. Schopnost naslouchat netkví pouze v přijímání informací od druhého. Součástí naslouchání je také sdílení emocí. Lidé mají potřebu sdílet nejen své velké těžkosti, ale i každodenní starosti. Znamená to, že potřebujeme někoho, komu můžeme svěřit, co nás trápí.

### 2. Potřeba sociálního zrcadla

Při své práci potřebujeme někoho, kdo nám dá zpětnou vazbu na to, jak svou práci děláme. Naše vnímání vlastního jednání se mnohdy liší od toho, jak to, co děláme, vnímají ostatní. Bez zpětné vazby nám hrozí pocity méněcennosti nebo naopak

pocity mimořádnosti. Sociální opora (partner, kolega, supervizor) by nám proto měla poskytnout pravdivou a konstruktivní kritiku.

### 3. **Uznání**

Lidé, kteří mají velké ideály a jsou nadšeni ze své práce, za sebou mnohdy vidí pouze drobné úspěchy. Proto je důležité, aby je jejich sociální okolí povzbuzovalo a připomínalo jim to, jakou hodnotu mají činy, které konají.

### 4. **Povzbuzování**

Povzbuzování k neustálému zdokonalování patří mezi další charakteristiky sociální opory. Člověk, který neustrnul na místě a nadále se rozvíjí, se částečně chrání před syndromem vyhoření. Někdy na této cestě ovšem potřebuje povzbuzení. Dnes se z tohoto důvodu konají odborné semináře a konference. Lidé, kteří se tam scházejí, se navzájem povzbuzují v osobnostním růstu.

### 5. **Soucítění – empatie**

Ve chvílích, kdy je nám zle (ale i když prožíváme radost), potřebujeme někoho, kdo s námi tuto chvíli bude prožívat. Může se jednat o kolegy, přátele či rodinu. Pokud někoho takového máme, opět se snižuje riziko rozvoje syndromu vyhoření.

### 6. **Emocionální vzpruha**

Sociální opora slouží také k tomu, abychom se nepropadali stále hlouběji do své skleslosti či depresivních myšlenek. Potřebujeme někoho, kdo nás bude jistit a nezapomíná nám připomínat všechny světlé okamžiky v našem životě.

### 7. **Prověřování stavu světa**

Při prověřování stavu světa nám mohou být druzí lidé oporou. Není totiž v našich silách neustále všechno hledat a prověřovat sami. Nejčastěji jsou to pak lidé, kteří jsou nám blízcí svými názory a uvažováním.

### 8. **Dělba práce**

Někdy se stane, že na práci nestačíme sami. Proto je dobré mít někoho, kdo se s námi na práci podílí.

### 9. **Spolupráce**

Jsou chvíle, kdy víme, že zadaný úkol nedokážeme splnit bez pomoci druhých a kdy je nutná spolupráce. Potřebujeme někoho, s kým si rozumíme a můžeme mu důvěřovat. V ten okamžik se spolupráce stává něčím, co nás přesahuje.

## 10. Přejný prosociální postoj a nezištná pomoc

Život se stává spokojenějším a radostnějším, pokud máme vedle sebe někoho, kdo je k nám přívětivě nakloněn.

Výše zmíněná typologie zdůrazňuje, že sociální podpora je důležitou součástí prevence syndromu vyhoření. Vztáhneme-li to pak do kontextu školy, znamená to, že učitelé potřebují někoho, kdo bude naslouchat jejich starostem a u koho si mohou postěžovat. Takovým člověkem pro ně může být partner, kolega nebo i školní psycholog. Důležitá je pro ně i zpětná vazba na jejich práci. Ta by měla pravdivá a konstruktivní, předcházet jí může například hospitace v hodině od kolegy nebo školního psychologa. Kolegové, školní psychologové či blízké osoby, by také měli připomínat dotyčnému učiteli drobné úspěchy, kterých dosáhl a povzbuzovat ho k neustálému odbornému růstu. Učitelé totiž často svoje úspěchy nevidí nebo se jim nedostává dostatečné zpětné vazby od žáků a jejich rodičů, ač věnují své práci velké úsilí. Výhodou také může být, když se učitel může obrátit na své kolegy (či školního psychologa) s žádostí o pomoc při práci nebo spolupráci např. v určitém projektu.

Ze zkušeností vyplývá, že si učitelé často stěžují na to, že mají málo času si popovídat se svými kolegy o obtížných situacích, konflikty mezi sebou neřeší otevřeně, pociťují nedostatek vstřícnosti, otevřenosti a podpory od druhých kolegů (Hennig & Keller, 1995). Kebza a Šolcová (2003) dodávají, že na základě výzkumů se jako nejefektivnější jeví podpora od stejně postavených kolegů. Další výzkumy však ukazují, že konfliktní vztahy s kolegy jsou jedním z častých stresorů v povolání učitelů a kvalita tohoto vztahu ovlivňuje vznik syndromu vyhoření (Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz, 2017; Holeček, 2001). Jestliže na pracovišti nefunguje vzájemná soudržnost, je důležité o tom mluvit a snažit se na tom pracovat. Samozřejmě to nelze změnit ze dne na den a ne vždy se podaří změnit toto fungování. V rámci utužení pracovního kolektivu se doporučuje pravidelná supervize, práce na společném projektu, firemní akce, nabízení pomoci svým kolegům a také otevření svého pracoviště pro pracovníky odjinud (Stock, 2010). Hennig a Keller (1995) také zmiňují, že ke zlepšení spolupráce a komunikace mezi učiteli napomáhá efektivnější vedení pedagogických rad ve škole, vzájemné hospitace na hodinách, založení sportovního oddílu pro učitele, interní vzdělávání jednotlivými učiteli, společné vytvoření pravidel, jak pracovat



s konflikty. Důležité je mít na vědomí i možnost využití profesionální pomoci. Jak uvádí Buchwald (2013, s. 101): „*Kolegové, vedení školy, přátelé nebo životní partner vám obvykle mohou poradit jen na základě svých vlastních zkušeností.*“ Kdežto profesionální pomoc nabízí možnost se v bezpečném prostředí zamyslet nad svými problémy a možnostmi jejich řešení. Profesionální pomoci se má v případě učitelů na mysli především školská poradenská zařízení, školní poradenská pracoviště, Linka důvěry, psychoterapeut či lékař.

V rámci prevence syndromu vyhoření se také často hovoří o úpravě pracovních podmínek. Patří mezi ně například vytvoření si „privátního“ prostředí, kde má jedinec klid a může být sám se sebou, zamezení hluku, který nás může rušit, zajištění adekvátního osvětlení a ideální teploty na pracovišti. Důležité je také zabránění neustálému vyrušování a přerušování např. spolupracovníky či telefonáty. (Křivohlavý, 1998)

Mezi preventivní metody se řadí i organizace práce. Tím se myslí například plánování si svých aktivit dopředu, tak aby byly povinnosti rovnoměrně rozloženy, stanovovat si globální a dílčí cíle, neodkládat nepříjemné činnosti, soustředit se vždy jen na jeden problém, soustředit se na podstatné věci a delegovat práci na ostatní, pokud jí mohou splnit. Pro učitele to znamená připravovat se na vyučování, nebýt však zároveň velký perfekcionista, který chce mít vše připravené do detailů, včas si připravovat pomůcky, přesně začínat a končit vyučování, dávat prostor pro opakování, neodkládat opravování testů, s kolegy společně naplánovat průběh školního roku a opakovaně sebekriticky nahlížet na vlastní postupy a metody práce. V neposlední řadě je podstatné i neustálé zvyšování pracovní kvalifikace. (Hennig & Keller, 1995)

Aby mohla být výše zmíněná opatření provedena, je potřeba podpora vedení pracoviště. Znamená to, že vedení nesmí brát danou problematiku na lehkou váhu, ne-li jí přímo popírat (Poschkamp, 2013). V ideálním případě může vedení pracoviště zavést semináře o této problematice či uskutečnit společný výjezd. Na výjezdu se mohou věnovat relaxačním technikám a pracovat na pozitivní atmosféře pracovního kolektivu. Ve školním prostředí o takový seminář nebo výjezd může být požádán školní psycholog. Zelinová (1998) dodává, že pravidelné sledování psychického stavu učitele by se mělo stát běžnou součástí náplně práce školského managementu. Psychologové a školský management by se měli více zajímat o příčiny zvyšující se zátěže učitelů.

Jelikož pohlížíme na syndrom vyhoření jako na proces probíhající na psychické, fyzické a vztahové úrovni, je potřeba provádět preventivní opatření na všech těchto úrovních.

## 2.7 Řešení syndromu vyhoření

Vyhoření je důsledkem nerovnováhy mezi přijímanou a vydávanou energií, a to vždy v sociálním kontextu. V dnešní době se setkáme s velkým množstvím odborné literatury věnované tématu syndromu vyhoření, především pak tomu, jak ho rozpoznat a jak se mu bránit. K tomu, co ale dělat, pokud syndromem vyhoření trpíme, se odborná literatura již tolik nevyjadřuje.

Maslach (2003) zmiňuje, že většina studií o intervenčních opatřeních se zaměřuje primárně na jedince (změna chování v práci, posílení vnitřních zdrojů), což je podle ní paradoxem, vzhledem k tomu, že větší vliv v syndromu vyhoření hrají situační a organizační faktory. Z pragmatického hlediska je však podstatné zaměřit se na jedince. Tato varianta je jednodušší a levnější než měnit podmínky pracoviště. Zároveň je nutné brát v potaz individuální odpovědnost za své obtíže. Autorka dále uvádí, že výzkumy týkající se intervence syndromu vyhoření jsou v omezeném množství. Důvodem přitom není nedostatečný zájem, ale obtíže v navrhování výzkumného designu intervencí a nalezení příležitostí pro jejich provedení.

Je zajímavé, že lidé v pomáhajících profesích velmi ochotně nabízejí pomoc, sami si však často nedokážou o pomoc druhých říct. Prvním krokem k uzdravení je umění přijmout pomoc druhých. Ve většině případů je jedinec zasažený syndromem vyhoření do takové míry, že není schopen tento problém zvládnout zcela sám. Z tohoto důvodu je nutné požádat o odbornou pomoc (psycholog, psychiatr, psychoterapeut). Psychiatrické vyšetření má za cíl především vyloučit psychiatrickou diagnózu a doporučí adekvátní následnou péči. Psychoterapeut se při léčbě zaměřuje na všechny problémy, které jedince ovlivňují (problémy v partnerských vztazích, v rodině, v osobnosti jedince, na pracovišti). Snaží se dotyčnému pomoci přerušit negativní pocitové stavy a naučit se vyrovnávat s nároky

prostředí. Cílem terapie je celková změna myšlenek a vzorců chování, které mají negativní vliv na jeho život.

Kognitivní restrukturalizace je jednou z metod kognitivně behaviorální terapie, *„pomocí které si můžeme zpochybnit naše niterná přesvědčení, stresující postoje a automatické negativní myšlenky a nahradit je vyváženějšími a rozumnějšími alternativami, které vedou k mírnějším a prospěšnějším emocím“*. Prvním krokem je však uvědomění si těchto stresujících postojů a myšlenek. Následně bychom je měli zkoumat a zpochybňovat. Díky tomu si vytvoříme prospěšnější alternativu, kterou budeme aplikovat v běžném životě. Pokud se tato alternativa osvědčí, opakujeme ji a tím ji fixujeme do paměti. Dalším krokem je pak uplatňování tohoto postoje/přesvědčení ve svém chování. Tato metoda KBT tak může pomoci učitelům uvědomit si jejich negativní postoje/přesvědčení („jsem bezmocný“, „jsem bezcenný“), zpochybnit je („Je tomu opravdu tak?“, „Stane se mi to vždy?“) a nahradit je funkčnějšími postoji („Je to těžké, ale mohu to dokázat.“). (Pešek & Praško, 2016, s. 41). Prieb (2015) uvádí, že základním předpokladem úspěšné léčby syndromu vyhoření je přijetí odpovědnosti za své zdraví. Autorka popisuje léčbu pomocí psychoterapie, která podle ní obnáší mnoho „nepříjemných“ rozhovorů a konfrontace s realitou. Jedinci zasažení syndromem vyhoření často mluví o tom, co všechno zlého se jim v práci stalo, neuvědomují si však, že oni sami nesou odpovědnost za vzniklou situaci. Nezbytnou součástí léčby je pochopení toho, proč dotyčný člověk vyhořel a jak se to projevuje v jednotlivých oblastech jeho života. Z počátku je potřeba poskytnout dotyčnému prostor pro vyjádření prožívaného smutku a vzteku. Následným cílem je podpořit jedince v tom, aby se vymanil ze své bezmoci a začal vést dialog sám se sebou a okolím tak, aby dokázal přenastavit podmínky, které vedly k vyčerpání jeho životní energie. Nezbytným předpokladem pro úspěšnou léčbu je totiž pochopení toho, proč a jak člověk vyhořel a proč přestal vést dialog sám se sebou. Autorka ve svém přístupu k léčbě vyhoření opomíjí mnoho dalších aspektů léčby, jako je změna vnějších podmínek, vztahy apod., kterým se budu věnovat níže.

J. Krivohlavý (1998) popisuje, že základním předpokladem zvládnutí burnout syndromu je uspokojení tzv. základní existenciální potřeby – smysluplnosti bytí. Nalezení zážitku smysluplnosti práce je podle něj dílčí částí celkové životní spokojenosti a smysluplnosti našeho bytí. Hledáním smysluplnosti existence se pak zabývá především

logoterapie či existenciální terapie. Autor dále uvádí, že je potřeba získat rovnováhu mezi stresory a salutory. Přičemž salutory chápe jako schopnosti a možnosti řešení dané situace.

Vyhořelý člověk pravděpodobně více dával, než dostával. Dalším doporučením pro zvládání syndromu vyhoření je proto orientace na další zdroje energie. Stock (2010) doporučuje udělat si seznam toho, co nám dává v práci energii a co nám jí naopak bere. Má to pomoci v ujasnění a stanovení plánovaných změn. Stock dále uvádí, že je potřeba nezanedbávat své záliby. Pokud dotyčný o něčem již delší dobu sní, je ideální čas to uskutečnit.

Výše popsaná řešení jsou na úrovni jedince. Řešení syndromu vyhoření může spočívat i na úrovni organizační. Tím se má na mysli především přenastavení vnějších podmínek a vztahů na pracovišti. K tomu se vyjadřuje například Stock (2010), která uvádí, že v první řadě je potřeba omezit pracovní zátěž. Znamená to například snížení pracovního úvazku, využití dovolené, prodloužení pracovních přestávek, neřešit více problémů najednou či předčasný odchod do důchodu. Je vhodné se také zamyslet nad změnou pracovní pozice či zcela změnit práci. K zvládnutí syndromu vyhoření může přispět i kvalitní pracovní kolektiv. Pokud je mezi kolegy vzájemná soudržnost a podpora, snižuje se prožívaný stres. Pokud nevnímáme podporu v pracovním kolektivu, je vhodné zavést opatření přispívající k jeho utužení (pravidelné porady, společný projekt, založení sportovního družstva, firemní oslavy atd.). V neposlední řadě je nutné zmínit i soukromé vztahy. *„Možnost společného řešení problémů a regulování pocitů s partnerkou (partnerem) má podstatný tlumící účinek na pocity strachu a deprese“* (Bandura, 1993, s. 57, in Hennig & Keller, 1996). Nejen partnerské vztahy jsou ale důležité. Pozitivní vliv na zvládání stresu má i přátelství. Přičemž autor je přesvědčen o důležitosti vztahu učitelek k dobrým přítelkyním, které považuje za tzv. psychické „čerpací stanice“.

## **2.8 Školní psychologie a syndrom vyhoření u učitelů**

Vyhláška č. 72/2005 Sb. určuje, že školní psychologové by měli nabízet učitelům konzultační, poradenské a intervenční činnosti. Má se tím na mysli krizová intervence, podpora spolupráce třídního učitele a třídy, individuální konzultace o výukových

a výchovných problémech dětí. Dle vyhlášky by dále školní psychologové měli zajišťovat metodickou a vzdělávací činnost, která zahrnuje metodickou pomoc třídním učitelům a semináře pro pedagogické pracovníky. K tématu podpory profesní spokojenosti u učitelů (tedy prevenci syndromu vyhoření) se tato vyhláška nevyjadřuje. Náplň práce ve vztahu k učitelům je však vymezena velmi obecně. Co je tématem metodické podpory nebo seminářů zůstává nevyřčeno.

Odborná literatura se k tématu školní psychologie a syndromu vyhoření u učitelů příliš nevyjadřuje. Některá doporučení můžeme najít například v Braunovi, Markové a Nováčkové (2014). Ti uvádějí, že by školní psychologové měli mít na vědomí psychohygienu učebního procesu a sami by v této oblasti měli jít vzorem. Pokud oni sami nebudou zvládat zásady psychohygieny, učitelé jim nebudou věřit a o to méně budou motivováni zásady dodržovat. Školní psycholog může být požádán školou o přednášku na toto téma nebo také o pomoc konkrétnímu učiteli. Měl by také poradit vedení školy různá opatření, která vedou ke snížení rizika vyhoření mezi učiteli.

Jedním takovým opatřením může být supervize pro učitele. Supervize by měla být zcela dobrovolná, *„představuje vzdělávání, podporu, zpětnou vazbu. Posiluje autonomii jedince, zajišťuje naplnění základní etických pravidel a v neposlední řadě podporuje profesní kompetence.“* (Braun, Marková & Nováčková, 2014, s. 156) Školní psycholog většinou nemá supervizní vzdělání, ale může nabízet službu, která se tomu podobá nebo může zajistit externího supervizora. Při zavedení takového setkávání se školním psychologem je potřeba nastavit a dodržovat základní pravidla. Tím se má na mysli především diskrétnost, stanovení hranic při řešení problému a kompetencí supervizora. Díky supervizi učitel získává náhled do svého problému a lepší porozumění vztahům s ostatními subjekty školy. Supervize také může poskytnout emoční podporu a ovlivnit emoční napětí jedince. Současně napomáhá upevnění kompetencí a přispívá k profesionalitě učitelů. To vše hraje významnou roli v prevenci syndromu vyhoření. Specifickým typem supervize může být tzv. supervize týmu pedagogů („týmová supervize“), která je zaměřená na spolupráci mezi kolegy, podporu kolegů a využívání společného potenciálu. Nabízí se však otázka, zda by měl školní psycholog takovou supervizi vést či se jí sám účastnit (Braun, Marková & Nováčková, 2014). O supervizi jako nástroji v prevenci syndromu vyhoření

pojednává i Benešová a Šmidmajerová (2018). Ty ve svém výzkumu zaměřeném na sociální pracovníky potvrdily preventivní charakter supervizí.

Další preventivní opatření, které může školní psycholog ve škole nabízet je autodiagnostika učitelovy pedagogické činnosti. Školní psycholog by měl poskytnout autodiagnostické nástroje (např. dotazníky) a následnou konzultaci zjištěných výsledků. „*Díky autodiagnostice si učitel bude lépe uvědomovat možnosti i slabá místa své práce a postupně se naučí rozumět sám sobě, tak aby se tím lépe bránil nejistotám a ohrožení. Sebepoznání je totiž podstatným prostředkem vlastní stimulace a zdravé nezávislosti*“ (Hrabal & Pavelková, 2010, s. 16). Dle Brauna, Markové a Nováčkové (2014) je autodiagnostika součástí komplexní autoevaluace učitele. Při autoevaluaci se jedná o plánované a systematické hodnocení předem stanovených kritérií. Její součástí může být zpětná vazba od kolegů, žáků, sebereflexe vlastní práce, monitorování pracovního stresu a strategií zvládnání stresu. Tato doporučení už nejsou uvedena v rámci prevence syndromu vyhoření. Jedná se o celkovou podporu učitelské profese a její zkvalitňování. Snížení rizika syndromu vyhoření je však jejich dalším přínosem. K podpoře učitelské profese neodmyslitelně patří i konzultace. Ty se mohou týkat obtížných pedagogických situací, jejich vzdělávání, konkrétních žáků apod. (Braun, Marková & Nováčková, 2014).

Školní psychologové mohou také využívat diagnostických nástrojů syndromu vyhoření. Jedním z nejznámějších je například dotazník ohrožení syndromem vyhoření TM (Tedium Measure) od Ch. Maslach a A. Pines (1981, in Stock, 2010). K dispozici jsou i screeningové škály syndromu vyhoření BOSS I. a BOSS II.

Školní psycholožka D. Kipps-Vaughan (2013) na jedné z amerických škol zavedla pro učitele tzv. stress management program (přel. program na snížení stresu). Ten měl za cíl snížit stres u učitelů, což mělo následně ovlivnit absence učitelů, předčasné odchody do důchodu a riziko syndromu vyhoření. Program vznikl na žádost ředitele školy v důsledku poslouchání častých stížností učitelů. Školní psycholožka následně zjistila, že zájem je i ze strany samotných učitelů. Program usiloval o to, aby byli učitelé zdravější a šťastnější. Vycházel z předpokladu, že zdravější a šťastnější učitel pozitivně ovlivní klima třídy a studijní výsledky a chování žáků. Skládal se z několika setkání, během nichž školní psycholožka zařadila aktivity na pozitivní myšlení, relaxační techniky, komunikační

dovednosti, řešení konfliktů a problémů atd. Hlavní výsledky, které program přinesl, spočívaly v posílení vzájemné podpory mezi kolegy, snížení úrovně somatických obtíží, snížení pracovního tlaku, zvýšení osobního výkonu a spokojenosti v práci. Celkově to mělo pozitivní vliv na vzdělávací proces.

Shernoff, Frazier a kol. (2016) se ve své studii zaměřili na podporu začínajících učitelů školními psychology. Jedním z klíčových způsobů, jak mohou školní psychologové podpořit začínajícím učitelům (tzn. méně než pětiletá zkušenost s učením), je pomoc s efektivní prevencí a zvládnutím chování studentů ve třídě. Tato pomoc je vnímaná jako stěžejní, vzhledem k tomu, že začínající učitelé uvádějí nevhodné chování žáků jako nejvíce stresující a složité. Toto rušivé chování se stává častým důvodem odchodu učitelů ze školy. Další častá zkušenost, kterou začínající učitelé zmiňují, je izolace. Ta se projevuje pouze několika málo příležitostmi spolupráce s kolegy. V rámci podpory začínajících učitelů je potřeba zaměřit se jak na zvládnutí chování žáků a jejich větší zapojení do výuky, tak na spolupráci a vztahy s kolegy. Díky této podpoře by současně mělo dojít ke zlepšení fungování všech studentů, spíše než k omezení služeb k nim směřujících. Na základě těchto předpokladů byl navržen intervenční program. Ten se celkově snažil o rozšiřování vědecky podložených poznatků o zvládnutí třídy a zvyšování zapojování studentů. Podíleli se na něm více zkušení učitelé i vyškolení odborníci. To umožňovalo vzájemnou propojenost kolegů a navazování vztahů. V rámci programu bylo také umožněno vyzkoušet si například modelové situace ve výuce a párové vyučování. Studie přinesla pozitivní výsledky. Díky intervenčnímu programu se výrazně snížil počet předčasně odcházejících učitelů. Přibližně dvě třetiny začínajících učitelů zlepšilo kvalitu organizace výuky (zvládnutí nevhodného chování studentů, maximalizace zapojení studentů). I v rámci propojenosti s dalšími kolegy přinesla studie pozitivní výsledky. Zvýšil se počet začínajících učitelů, kteří hledali rady u svých kolegů.

Tato studie nás seznamuje s tím, jak školní psycholog může pozitivně ovlivnit začínající učitele, a to prostřednictvím předáním svých znalostí ohledně zvládnutí náročné třídy a většího zapojení studentů do výuky. Jeho role v rámci intervenčního programu spočívala v zaškolení vedoucích učitelů a v celkové podpoře a dohledu nad programem. Ač se samotná studie nezmiňuje prevenci syndromu vyhoření, její dílčí cíle přispívají ke snížení rizika syndromu vyhoření.

Ve výše uvedeném textu bylo poukázáno na důležitost role školních psychologů v rámci syndromu vyhoření u učitelů. Celkově lze říci, že by školní psychologové měli podporovat učitelskou profesi a snažit se o její zkvalitňování. O jejich činnostech v rámci prevence či intervence syndromu vyhoření se však mnoho nedočteme. Důvodem může být to, že výzkumů na tuto problematiku ve vztahu ke školní psychologii příliš nevzniklo. Spekulovat můžeme i nad tím, co to vlastně znamená podporovat učitelskou profesi a zdali se touto podporou nemyslí i snaha o prevenci syndromu vyhoření.

Tato podkapitola tvoří přechod do empirické části diplomové práce. Jejím cílem bude předložit vlastní zjištění o podpoře školních psychologů v rámci syndromu vyhoření učitelů, ale také konfrontovat zjištěná data s údaji o této problematice v odborné literatuře.



## Empirická část

### 3 Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky

#### 3.1 Výzkumný problém

V dnešní době se školní psychologové/psycholožky stávají běžnou součástí škol. Jejich náplň práce je legislativně vymezena jak ve vztahu k žákům a jejich rodičům, tak ve vztahu k vyučujícím. Vyhláška č. 72/2005 Sb. uvádí, že školní psychologové/psycholožky by měli metodicky pomáhat třídním učitelům/učitelkám, vytvářet semináře pro pedagogické pracovníky, poskytovat krizovou intervenci a individuální konzultace o výukových a výchovných problémech žáků. V některých odborných publikacích o školní psychologii, které vycházejí z praxe, se navíc uvádí, že školní psychologové/psycholožky by se měli věnovat prevenci syndromu vyhoření u učitelů/učitelek. Má se tím na mysli například monitorování pracovního stresu u učitelů/učitelek, organizování přednášek na téma prevence syndromu vyhoření (Braun, Marková a Nováčková, 2014) či zavedení programů na snížení pracovního stresu (Kips-Vaughan, 2013).

Vedle toho vznikají výzkumy, které se snaží ukázat, že učitelství je velmi stresové povolání. V důsledku toho lze tvrdit, že vyučující jsou vysoce ohroženi syndromem vyhoření (Poschkamp, 2013; Ptáček, Raboch, Kebza & kol., 2013; Kokkinos, 2007).

Z tohoto zjištění vychází předpoklad, že školní psychologové/psycholožky by měli v rámci svého působení na školách podporovat učitelskou profesi vzhledem k jejím rizikovým faktorům. Zmíněná podpora by se však neměla týkat pouze metodického vedení při práci se žáky či třídou. Podpora by se měla týkat i profesní spokojenosti, která s prevencí syndromu vyhoření úzce souvisí. V neposlední řadě by měli nabízet pomoc, pokud k syndromu vyhoření u učitelů/učitelek skutečně dojde. V rámci rešerše jsem zjistila, že odborné literatury zaměřující se na práci školních psychologů/psycholožek v oblasti učitelského vyhoření mnoho není.

### 3.2 Výzkumné cíle a otázky

Na základě výše zmíněného je cílem výzkumu získat hlubší vhled do problematiky práce školních psychologů/psycholožek v oblasti učitelského vyhoření na základních školách. Konkrétně se zaměřím na oblast prevence a řešení syndromu vyhoření u učitelů/učitelek. Dále pak na způsoby, jakými školní psychologové/psycholožky zjišťují profesní spokojenost vyučujících a jak s těmito zjištěními nakládají. Profesní spokojenost totiž představuje subjektivní pohled jedince na své vlastní pracovní úspěchy a pracovní podmínky, ve kterých působí. Negativní pocity vyplývající z nedostatečného uspokojení v této oblasti pak mohou předznamenávat vyšší prožívání stresu a s tím spojené riziko syndromu vyhoření.

Cíle výzkumu jsou specifikovány do následujících výzkumných otázek:

1. Jak školní psychologové/psycholožky vnímají syndrom vyhoření u učitelů/učitelek na základních školách, kde působí?
2. Jaké techniky školní psychologové/psycholožky využívají při zjišťování profesní spokojenosti učitelů/učitelek?
3. Jak školní psychologové/psycholožky přistupují k prevenci učitelského vyhoření?
4. Jak školní psychologové/psycholožky pracují s učiteli/učitelkami, u kterých identifikovali syndrom vyhoření?

## 4 Použité metody, postup a výzkumný soubor

Cílem tohoto výzkumu je popsání a porozumění práci školních psychologů/psycholožek v oblasti učitelského vyhoření. Z metodologického hlediska se jedná o kvalitativní výzkum. Strauss a Corbinová (1999, s. 10) o něm uvádějí, že ten představuje „*jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace*“. Jiní odborníci však nesouhlasí s tím, že by jedinečnost kvalitativního výzkumu spočívala pouze v absenci čísel. Například Ferjenčík (2000, s. 245) vymezuje kvalitativní výzkum jako holisticky orientovaný: „*Člověk, skupina, jejich produkty, či nějaká událost jsou zkoumány podle možností v celé své šíři a všech možných rozměrech. Navíc je aspirací pochopit všechny tyto rozměry integrovaně – v jejich vzájemných návaznostech a souvislostech*“. Jak definice ukazuje, kvalitativní výzkum mi umožňuje porozumět a odhalit podstatu zkoumaného jevu. Nese s sebou i jisté nevýhody. Výsledky mohou být ovlivněny osobními preferencemi výzkumníka. Získané informace také nemohou být zobecnitelné a přenositelné do jiného prostředí (Hendl, 2008).

### 4.1 Použité metody

Zvolenou metodou v tomto výzkumu byl polostrukturovaný rozhovor se školními psychology/psycholožkami na základních školách. Tato metoda se řadí mezi nejrozšířenější, jelikož minimalizuje nevýhody strukturovaného či nestrukturovaného rozhovoru. Výzkumník si dopředu připravuje okruh otázek, na které se bude respondenta ptát. S pořadím otázek se však může pohybovat vzhledem k výpovědím respondenta. Umožňuje to vytěžit z jeho odpovědí maximum. Na odpovědi respondenta je vhodné se doptávat a nechat si dovysvětlit, co daným výrokiem myslel. V průběhu rozhovoru můžeme klást doplňující otázky. Výhodou rozhovoru jako výzkumné metody je jeho snaha o aplikaci v přirozených podmínkách a vztazích. (Miovský, 2006)

Tak tomu bylo i v mém případě. Dopředu jsem si připravila okruh otázek, který vycházel z nastudované literatury a zkušeností ze stáží u školních psychologů. Ten je součástí příloh diplomové práce. V úvodu rozhovoru byly kladeny otázky na dokreslení

kontextu, ve kterém školní psycholožky/psycholog<sup>2</sup> ve škole fungují („Jak dlouho ve škole působíte jako školní psycholog/žka?“, „Kolik hodin týdně tu trávíte?“, „Kolikáté je to vaše zaměstnání v této funkci?“, „Působíte na škole jako první školní psycholog/žka?“). Následovaly otázky zaměřené na to, jak sami vnímají svojí práci školního psychologa/žky a co vše tvoří náplň jejich práce („Co pro vás znamená být školním psychologem/žkou?“, „Jaký je váš cíl jako školního psychologa/žky?“, „Co tvoří náplň vaší práce?“). Otázky byly pokládány s cílem zjistit, zda školní psycholog/žky vnímají vyučující jako své klienty či se případně orientují pouze na děti (rodiče). Postupně jsme se tak dostali k tématu syndromu vyhoření a tomu, jak s touto problematikou ve škole pracují (ať už v rámci prevence či intervence). V průběhu rozhovoru jsem otázky přeskakovala, rozšiřovala a přidávala nové. Zvolenou metodu jsem vnímala jako vyhovující vzhledem k stanoveným výzkumným cílům i výzkumnému souboru (školní psychologové/psycholožky). Měla jsem díky tomu dostatek opěrných bodů pro vedení rozhovoru a respondenti měli současně dostatek prostoru pro vyjádření.

Pro ověření vhodnosti zvolené metody a vytvořených otázek jsem provedla pilotní rozhovor (Marie, rozhovor č. 1). Tento rozhovor jsem také zařadila do zpracování dat. Před každým rozhovorem jsem se školním psycholožkám/psychologovi představila a stručně jsem je seznámila s důvody našeho setkání. Dopředu jsem nastínila průběh rozhovoru i tematický okruh otázek. Zároveň jsem zmínila, že budu velmi ráda, pokud budou doplňovat k tématu cokoli, co je napadne jako důležité. Zároveň jsem je požádala, zda si mohu náš rozhovor nahrávat na diktafon. Až na jednoho respondenta všichni souhlasili. V jednom případě jsem si tedy rozhovor ručně zapisovala na papír. Z tohoto důvodu se nejedná o doslovný přepis ústního projevu respondenta. Všechny stěžejní informace jsou však zachovány. Ostatní rozhovory jsem následně doslovně přepsala. Přepisy rozhovorů jsou součástí příloh diplomové práce. Jména uvedená v rozhovorech jsou pozmeněna, abych tím zachovala anonymitu respondentů. Délka rozhovorů se pohybovala v rozmezí 45 až 90 minut. Osm rozhovorů se odehrávalo v pracovních školních psycholožek/psychologa na škole, dva rozhovory proběhly v kavárnách, jeden rozhovor byl u školní psycholožky doma. Vždy

---

<sup>2</sup> Výzkumný soubor tvořilo 10 žen a 1 muž, jak uvedu níže.

se jednalo o velice příjemné prostředí. V některých případech jsme byli vyrušeni z důvodu příchodu číšníka či kolegy ve škole. Na průběh rozhovoru to však nemělo větší vliv. Všechny rozhovory proběhly v červnu 2018. Všichni zúčastnění byli velice vstřícní, milí a ochotně odpovídali na veškeré mé otázky.

## 4.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl vybrán metodou záměrného výběru. Ten spočívá v cíleném vyhledávání účastníků, kteří splňují předem stanovená kritéria a jsou ochotni se do výzkumu zapojit (Patton, in Miovský, 2006).

Stanovená kritéria výzkumného souboru:

1. **Povolání:** školní psycholog/psycholožka (vystudování magisterské jednooborové psychologie, úvazek minimálně 0,5)
2. **Délka praxe:** minimálně 1 školní rok
3. **Místo vykonávání funkce školního psychologa/psycholožky:** základní škola
4. **Bydliště:** Česká republika

Potencionální účastníky ve výzkumu jsem oslovila na základě osobní známosti, vyhledáním jejich jména na internetu a zveřejněním prosby o rozhovor na facebookové skupině Školní psychologové. Školní psychology/psycholožky jsem oslovovala v průběhu dubna a května 2018. Na základě emailové korespondence proběhlo domluvení místa a času osobního setkání. Výzkumu se nakonec zúčastnilo 10 školních psycholožek a 1 školní psycholog (celkem 11). V analýze používám smyšlená jména. Údaje jsem anonymizovala tak, aby nebylo možné identifikovat ani osobu, ani školu.

### 4.2.1 Charakteristika jednotlivých respondentů

Charakteristika jednotlivých respondentů vychází z realizovaných rozhovorů. V úvodu rozhovorů jsem se soustředila na kontext jejich fungování. Směřovaly k tomu tyto otázky: 1) Jak dlouho působíte na škole jako školní psycholožka/psycholog?, 2) Kolik hodin

týdně tu trávíte?, 3) Působíte na škole jako první školní psycholožka/psycholog?, 4) Kolikáté je to vaše zaměstnání v této funkci?, 5) Jak jste byl/a ve škole představen/a vyučujícím?

## **1) Marie**

Marie je čerstvou absolventkou magisterského oboru psychologie. Do školy na pozici školní psycholožky nastoupila na jaře roku 2017, kdy stále ještě studovala (respektive měla před sebou závěrečné státní zkoušky). Ve škole byla vyučujícím představena na poradě jako slečna bakalářka, která dokončuje školu a od září zde bude působit jako školní psycholožka. Zároveň dostala prostor představit se sama více osobně. V rámci svého představení se pokusila nastínit svojí vizi náplně práce. Seznámila je s tím, že plánuje pracovat s žáky a třídami a také, že jí mohou oslovit, pokud se budou potřebovat o něčem poradit či pobavit. Zmínila i některá konkrétní témata, kterým se hodlá věnovat (např. žáci s rizikovým chováním). Uvedla své zkušenosti z dřívějších pracovních pozic. Představení proběhlo na jaře i v novém školním roce.

Škola, na které působí, se nachází v sídlištní oblasti ve velkém městě. Škola má první i druhý stupeň, dohromady 23 tříd. Podle počtu žáků se tedy jedná o velkou školu. Ve škole je na poloviční úvazek a k dispozici je dva dny v týdnu. Na škole je jako první školní psycholožka. Z tohoto důvodu svou pozici ve škole teprve postupně buduje.

## **2) Petr**

Petr nastoupil na svoji školu jako školní psycholog na jaře 2015. Ve škole je nyní 3 roky. Nastoupil na žádost vedení školy. Vyučujícím byl představen na poradě již v březnu 2015 jako nový školní psycholog a poté opět v září 2015. Sám učitelům na poradě přiblížil, s jakými tématy ho mohou kontaktovat. Zmínil, že se na něj mohou obrátit ohledně konkrétního žáka, třídy nebo že jim může pomoci při třídnických hodinách, aj. Zároveň dodává, že nebylo potřeba více přibližovat svoji práci, protože vyučující zde mají již dlouholetou zkušenost se školními psychology. Ti tu působí od roku 1992. Petr již také má zkušenost s funkcí školního psychologa. Jde o jeho druhé zaměstnání v této funkci (navíc jednou pracoval na pozici sociálního pedagoga, avšak plnil i roli školního psychologa).

Školu, na které pracuje, najdeme také v sídlištní oblasti ve velkém městě. Škola má celkem 40 tříd na 1. a 2. stupni, které navštěvuje zhruba 1 000 dětí. Zpočátku byl ve škole 1-2x týdně vzhledem ke svým úvazkům mimo školu. Od září 2015 nastoupil na plný úvazek. Ve škole je k dispozici 4 dny v týdnu od 7 hodin ráno mnohdy až do 18 hodin večer.

### **3) Magda**

Magda pracuje jako školní psycholožka na základní škole a gymnáziu. Jedná se o spojené školy, které najdeme ve velkém městě. Jsou soukromé a orientují se na výuku cizích jazyků. Z tohoto důvodu je zde mnoho zahraničních vyučujících. Základní škola nabízí studium na 1. i 2. stupni. Ve třídách je maximálně 18 žáků. Jedná se o malou základní školu (pokud k ní však připočteme studenty a vyučující i z připojeného gymnázia, jde o mnoho potencionálních klientů). Ve škole byla Magda představena v přípravném týdnu na poradě jako nová školní psycholožka. Zbytek už byl na ní. Postupně se začala seznamovat se všemi vyučujícími.

Pro Magdu je to druhá zkušenost ve funkci školní psycholožky, předtím pracovala jako školní psycholožka 4 roky. Ve škole před ní působily dvě školní psycholožky, které tam vždy vydržely jeden školní rok. S poslední psycholožkou ve škole navíc nebyli spokojeni. Magda na škole působí na tříčtvrteční úvazek, 3 dny v týdnu. Je zde zatím jeden školní rok.

### **4) Lenka**

Lenka působí jako školní psycholožka 8 let. Ve své škole, která se nachází v okrajové části velkého města, pracuje již 2 roky. Předtím pracovala jako školní psycholožka na dvou jiných školách. Škola, na které působí nyní, se svou velikostí řadí mezi středně velké. Navštěvuje ji zhruba 600 dětí. Na této škole působí jako třetí školní psycholožka.

Zpočátku měla Lenka poloviční úvazek, který časem narostl na tříčtvrteční. Ve škole je k dispozici 4 dny v týdnu. Byla představena odcházející školní psycholožkou několika učitelům/učitelkám, se kterými spolupracovala. Některé třídní učitele/učitelky si pak sama postupně obešla a nabídla jim své služby. Měla pocit, že nebylo potřeba příliš vymezovat svoji náplň práce, jelikož v ní navazuje na předchozí psycholožku.

## **5) Monika**

Monika nastoupila jako školní psycholožka na svoji základní školu před 4 lety. Působí zde jako osmá školní psycholožka. Škola má dlouholeté zkušenosti se školní psychologií. Pro Moniku je to však první zaměstnání v této funkci. Ve škole pracuje na plný úvazek a je k dispozici od pondělí do pátku. Když nastoupila do práce, měla úvazek pouze 0,45. Monika vystudovala magisterský obor Psychologie a speciální pedagogika, což znamená, že může zastávat i funkci speciální pedagožky. Ač formálně je zde vedena jako školní psycholožka, díky svému vzdělání se věnuje i nápravám u dětí se specifickými poruchami učení. Nejprve se jí do povolání školní psycholožky příliš nechtělo. Na základě doporučení své kamarádky, která zde působila a odcházela, se však rozhodla to vyzkoušet.

Základní škola, kde působí, se nachází v centru velkého města. Jedná se o malou školu. Navštěvuje ji zhruba 250 dětí v rámci 13 tříd. I pedagogický sbor je velmi malý. Pedagogických pracovníků (i se školní psycholožkou) je 22. Při svém nástupu do práce byla Monika představena vyučujícím na poradě v přípravném týdnu v srpnu. Bylo řečeno, že je nová školní psycholožka. Monika ještě dodala, že doufá v dobrou vzájemnou spolupráci. Uvádí, že měla pocit, že není potřeba více svoji práci vymezovat vzhledem k dlouholeté zkušenosti s předchozími školními psychology.

## **6) Andrea**

Andrea stejně jako Monika vystudovala magisterský obor Psychologie a speciální pedagogika. Na rozdíl od Moniky je však na základní škole, kde pracuje, vedena jako školní psycholožka a speciální pedagožka. Její plný pracovní úvazek se tak skládá ze dvou pozic. Ve škole je k dispozici každý den a věnuje se zde různým činnostem. Jak ale sama říká, tyto dvě pozice jsou těžko oddělitelné. Není zcela jasné, kde začíná a končí role školní psycholožky a kde naopak speciální pedagožky. Od příštího roku by ráda pracovala pouze jako školní psycholožka. Pro Andreu je to první zaměstnání v této funkci. Na škole působí 4 roky. Ve škole je však tato pozice zavedena delší dobu. První školní psychologové (byli pravděpodobně dva) zde působili v rámci projektů RAMPS. Pro Andreu bylo snem pracovat



jako školní psycholožka, a proto se rozhodla vyzkoušet tuto školu. Vzdělání ve speciální pedagogice jí následně dopomohlo k vysněnému místu.

Škola, na které pracuje, se nachází v okrajové části velkého města. Kapacita školy je 750 žáků. Jedná se o základní školu od 1. do 9. ročníku a se dvěma speciálními třídami pro žáky s lehkým mentálním postižením. Pedagogických pracovníků je zhruba kolem 70 (i s vychovatelkami a asistenty pedagoga). Andrea do školy nastoupila ve chvíli, kdy probíhalo školení pedagogických pracovníků v etické výchově. Na školení se připojila k ostatním vyučujícím, takže se s nimi postupně seznamovala sama. Oficiální představení vedením školy proběhlo až na začátku školního roku na poradě. Bylo řečeno, že je nová školní psycholožka a že přejímá „agendu“ svého předchozího kolegy.

## **7) Pavlína**

Další školní psycholožka je Pavlína a na škole působí 2 a půl roku. Pavlína je čerstvou absolventkou magisterské psychologie a je to její první zkušenost s pozicí školní psycholožky. Začala zde pracovat již během svého studia. Ve škole působí na poloviční úvazek. Není však jediným školním psychologem na této škole. Má zde kolegyni, která zde působí také jako školní psycholožka na poloviční úvazek. Pavlína je na škole od pondělí do středy. Její kolegyně pak od středy do pátku. Ve středu mají společný den, kdy společně sdílejí a vedou dětské skupiny. Pozice školního psychologa tu funguje přibližně 10 let. Jak Pavlína zmiňuje, její pohled na fungování školního psychologa na škole se v mnohém liší od pohledu předchozí školní psycholožky.

Pavlína pracuje na sídlištní škole ve velkém městě. Odpovídá tomu i kapacita školy, která činí 800 žáků. Pedagogických pracovníků je přibližně 35. Pavlína si nevybavuje, že by proběhlo nějaké oficiální představení. Nastupovala totiž během změny ve vedení školy, což bylo relativně chaotické období. Několikrát byla představena vyučujícím prostřednictvím školní psycholožky, místo které nastupovala. Postupně se seznamovala s vyučujícími na obědech. Zmiňovala, že bude ráda, pokud za ní přijdou. Náplň svojí práce blíže nespecifikovala. To se stalo až v průběhu druhého roku na základě společného setkání s vyučujícími. Toto setkání mělo za cíl vyjasnit si očekávání vyučujících a školních

psycholožek vzhledem k jejich náplni práce. Vyučující vyjádřili názor, že by ocenili podporu při práci se třídami a problémovými žáky.

## **8) Kateřina**

Kateřina je školní psycholožka s dlouhou praxí v rámci školní psychologie. Jako školní psycholožka působí již 10 let na stejné škole. Zpočátku měla Kateřina pracovní úvazek třetinový, postupem času se zvýšil na poloviční a před dvěma lety na plný. Na škole je k dispozici každý den. Součástí jejího úvazku je i pozice speciální pedagožky. Kateřina patří k těm, které vystudovaly magisterský obor Psychologie a speciální pedagogika. V začátcích svého působení pracovala jako školní psycholožka současně na dvou školách.

Své služby poskytuje ve středně velké škole, která se nachází v centru velkého města. Škola se zaměřuje na rozšířenou výuku cizích jazyků. Školu navštěvuje přibližně 550 žáků a vyučuje zde přibližně 30 učitelů/učitelek. Těm byla Kateřina představena na poradě jako nová osoba, školní psycholožka. Vzhledem k tomu, že do školy nastoupila před 10 lety, nevybavuje si, co vše bylo řečeno k její funkci. Předpokládá, že pokud vyučujícím byly nabídnuty její služby, týkalo se to žáků a učitelských kompetencí.

## **9) Justýna**

Justýna pracuje jako školní psycholožka 2 a půl roku na velké škole (přibližně 650 žáků). Škola se nachází v malém městě a nabízí svým žákům 1. i 2. stupeň vzdělávání. Justýna byla ve škole představena již v průběhu června předchozí psycholožkou. Ta s ní obešla některé „klíčové“ vyučující. Oficiální představení proběhlo v září na poradě vedením školy, kdy bylo řečeno, že je zde jako nová školní psycholožka. Zbytek už byl na Justýně. Ta si postupně obešla všechny vyučující s tím, že by s nimi ráda spolupracovala. Osobně se jim představila a přímo se zeptala, zda vědí o nějakém žákovi, který by potřeboval pomoc či zda by stáli o nějaký program ve třídě.

Pro Justýnu je to první zkušenost se školní psychologií. Nastoupila sem hned po skončení magisterského studia psychologie. Ve škole má plný úvazek. Každý den tam

tráví přibližně 7 hodin. Není to ale první školní psycholog na této škole. Škola má již dlouholetou zkušenost s touto funkcí.

### **10) Karolína**

Karolína je zaměstnaná jako školní psycholožka na půl úvazku jeden školní rok. Ve škole tráví dva dny v týdnu od rána do večera. Jako školní psycholožka pracuje poprvé. Deset let však pracuje v pedagogicko-psychologické poradně. Ve školách, které má na starost, tráví hodně času, a tak jak sama říká, tam vlastně funguje jako školní psycholožka. Na jedné škole tráví například jeden den v týdnu.

Pracuje ve velké škole, která pro svých zhruba 750 žáků nabízí vzdělávání na 1. i 2. stupni. Škola se nachází v malém městě. Dodává, že je zde nedostatečná psychologická péče, a tak se snaží mít pro vyučující vždy dveře otevřené. Karolína je na škole jako druhá školní psycholožka. První zde však působila pouze rok. Škola proto s touto funkcí nemá příliš velkou zkušenost. Její představení a seznámení s vyučujícími bylo trochu netradiční. Jelikož se škola nachází ve městě, odkud pochází, mnoho vyučujících i vedení školy zná osobně. Vedení jí na poradě představilo jako novou školní psycholožku, ona sama dodala: „Ahoj, já tady s váma budu.“ Z tohoto důvodu i sama školu oslovila, zda by nestála o její pomoc.

### **11) Jana**

Jana je školní psycholožkou na středně velké škole (přibližně 550 žáků) ve velké městě. Škola se orientuje na sport. Působí zde 6 let na tříčtvrteční úvazek. Ve škole jí najdeme 3 dny v týdnu. Na škole pracuje jako druhá školní psycholožka. První zde byla zhruba dva roky. Pro Janu je to druhé zaměstnání ve funkci školní psycholožky. Předtím pracovala také přibližně 6 let jako školní psycholožka. Jedná se tedy o velmi zkušenou školní psycholožku a zároveň o školní psycholožku s nejdelsí praxí v této oblasti ze získaných respondentů.

Ve škole byla představena na první pedagogické poradě v přípravném týdnu v srpnu. Byla uvedena jako nová školní psycholožka. K její náplni práce nebylo nic řečeno. Sama to

přičítá tomu, že škola již měla zkušenost se školní psycholožkou a vyučující věděli, co od ní mohou očekávat.

Pro přehlednost jsem vytvořila tab. 1, která zachycuje základní charakteristiky školních psycholožek s psychologem vyplývající z našeho rozhovoru.

Tab. 1: Základní charakteristiky školních psycholožek s psychologem

<b>Číslo rozh.</b>	<b>Jméno</b>	<b>Funkce ve škole</b>	<b>Velikost úvazku</b>	<b>Zkušenosti s funkcí školního psychologa/žky</b> (počet zaměstnání; počet let působení na aktuální škole)	<b>Zkušenost školy se školním psychologem/žkou</b> (počet zaměstnaných školních psychologů/žek)
1	Marie	Školní psycholožka	0,5	1; 1	1
2	Petr	Školní psycholog	1	2-3; 3	Mnoho (neví přesný počet)
3	Magda	Školní psycholožka	0,75	2; 1	3
4	Lenka	Školní psycholožka	0,75	3; 2	3
5	Monika	Školní psycholožka (Speciální pedagožka)	1	1; 4	8
6	Andrea	Školní psycholožka Speciální pedagožka	1	1; 4	3
7	Pavčina	Školní psycholožka	0,5	1; 2,5	Mnoho (neví přesný počet)
8	Kateřina	Školní psycholožka Speciální pedagožka	1	2; 10	1

<b>9</b>	<b>Justýna</b>	Školní psycholožka	1	1; 2,5	Mnoho (neví přesný počet)
<b>10</b>	<b>Karolína</b>	Školní psycholožka	0,5	1; 1	2
<b>11</b>	<b>Jana</b>	Školní psycholožka	0,75	3; 6	2

Pro účely své diplomové práce jsem dále vytvořila tabulku, ve které rozděluji respondenty podle celkové doby psychologické praxe. Ne vždy se jedná o dobu praxe pouze ve funkci školního psychologa/žky. Domnívám se však, že i jiná psychologická praxe může mít vliv na vykonávání této pozice. Zároveň délka psychologické praxe naznačuje věk respondentů. Vnímám, že věk i získané zkušenosti mohou hrát velkou roli pro fungování školních psychologů/žek na školách. Nízký věk a málo zkušeností v oblasti psychologie může vést k nedůvěře ze strany vyučujících. Jak zmínila školní psycholožka Lenka: *„A ještě k té důvěře mě vlastně napadá, že hrozně záleží na tom, jestli jste mladá holčička po škole nebo už máte za sebou pár let praxe. Na absolventy se ti učitelé dívají úplně jinak a tolik jim nedůvěřují.“* Vliv to může mít samozřejmě i na samotné školní psychology/žky, jejich profesní identitu a od toho se odvíjející náplň práce a nabízené služby.

V rámci diplomové práce budu používat pro délku psychologické praxe 0-3 roky označení „krátká psychologická praxe“, délku praxe 3-6 let „středně dlouhá psychologická praxe“ a pro 6 a více let „dlouhá psychologická praxe“. Zdůrazňuji, že toto označení slouží pouze pro snazší propojování informací a větší přehlednost v analyzovaných datech. Nejedná se o obecně používaná označení délek praxe. Vytvořené kategorie jsou pouze orientační, samozřejmě záleží i na dalších faktorech (podpora kolegů, velikost úvazku,..), nejen na časovém měřítku. Školní psycholožky spadající do „krátké psychologické praxe“ jsou nedávnými absolventkami magisterského oboru. Jedná se o jejich první zaměstnání v oblasti psychologie. Zkušenosti teprve postupně sbírají a mnoho věcí je pro ně stále novými. Školní psycholožka se „středně dlouhou psychologickou praxí“ má za sebou již určité profesní zkušenosti, které jí dodávají jistotu v její práci. Stále se však pro ní objevují občasné nové situace. Zároveň je to také její první zaměstnání jako psycholožky. Chybí jí tedy možnost porovnání. Školní psycholožky a psycholog „s dlouhou psychologickou praxí“

pak za sebou mají již několik zaměstnání na pozici psychologa/psycholožky a jsou schopní zúročovat své nabyté zkušenosti z různých oblastí a s různými klienty<sup>3</sup>.

Tab. 2: Délka psychologické praxe

<b>Délka psychologické praxe (počet let)</b>	<b>Krátká psychologická praxe (0-3)</b>	<b>Středně dlouhá psychologická praxe (3-6)</b>	<b>Dlouhá psychologická praxe (6 a více)</b>
<b>Jméno</b>	Marie; Pavlína; Justýna	Andrea	Petr; Magda; Lenka; Kateřina; Karolína; Jana

### 4.3 Analýza dat

Podle Miovského (2006) je kvalitativní analýza dat nejobtížnější fází prováděného výzkumu. Náročnost pak vnímá především v nízké standardizaci postupů a v nepřeborném množství jednotlivých metod, které nám jsou k dispozici. Miles a Huberman (1994, in Miovský, 2006) pod analýzou dat obecně chápou následující postup:

- **Kódování** – přiřazování klíčových slov k jednotlivým částem textu, pro snadnější a přehlednější práci s textem. Procesem kódování zvýznamňujeme text na základě předem daných kritérií.
- **Archivace kódovaných dat** – Uložení původního textu i textu s doplněnými kódy.
- **Propojování dat** – Hledání souvislostí mezi jednotlivými daty a jejich vzájemné propojování do větších celků – tzv. kategorií.

---

<sup>3</sup> Je nutné zmínit, že v oblasti školní psychologie se pro psychology/žky objevují stále nové výzvy a zakázky, ať už se jedná o psychology/žky s krátkou či dlouhou psychologickou praxí. Záleží spíše na jejich intenzitě.

- **Komentování a doplňování dat** – Doplňování komentářů za účelem rozšíření dat a zpřesnění analýzy.
- **Vyvozování závěrů a verifikace** – Interpretace dat a ověřování její platnosti.
- **Budování teorie** – Vysvětlení závěrů a vytvoření interpretačního rámce.
- **Grafické mapování** – Vytváření schémat a modelů, které znázorňují výsledky.

Celkově lze říci, že kvalitativní analýza usiluje „o *systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, datové konfigurace, formy, kvality a vztahy*“ (Hendl, 2008, s. 223). Toho jsem se snažila dosáhnout následujícím způsobem.

Získaná data z rozhovorů jsem několikrát důsledně přečetla. Poté jsem v jednotlivých rozhovorech podtrhávala části výroků, jejichž významy se jevily jako důležité či se objevovaly s vyšší četností. Zpočátku jsem se nesoustředila pouze na témata úzce souvisejícími s prací školních psychologů/žek v oblasti učitelského vyhoření. Pozornost jsem věnovala i tématům, která nenavazovala na mnou položené otázky, pro následnou analýzu jsem je však vnímala jako podstatné. Každému zvýrazněnému tématu jsem posléze přiřadila co nejuvýstižnější označení, tzv. kód. Označení pomocí kódů mi sloužilo pro lepší orientaci v získaných datech. Při opakovaném pročitání rozhovorů jsem kódy zpřesňovala a upravovala. Následně jsem vytvořila kategorie, které představovaly zastřešující pojmy a sjednocovaly tak významově podobné kódy. Pro zvýšení citlivosti získaných významů jsem do výsledných kategorií přidala subkategorie.

Následovala fáze analýzy dat, kdy jsem hledala vzájemné vztahy a souvislosti mezi jednotlivými kategoriemi. Tento proces mi umožnil propojení definovaných kategorií, a tím hlubší porozumění dané problematice.

## 5 Výsledky

V této kapitole nejprve uvádím oblasti, kategorie a subkategorie, které jsem identifikovala na základě kódů obsažených v rozhovorech se školními psycholožkami a psychologem<sup>4</sup>. Jejich přehled je znázorněn v tabulce č. 3. V následujících podkapitolách jsou pak uváděny a vymezeny v pořadí, které je naznačeno v tabulce.

Tab. 3: Přehled identifikovaných kategorií a subkategorií

Oblast	Kategorie	Subkategorie
Náplň práce školních psycholožek s psychologem	Cíl práce školních psycholožek s psychologem	Primárně pro děti
		Pro všechny
	Účel kontaktu s učiteli/učitelkami	Metodická podpora
		Psychická podpora
Individuální konzultace	Místo setkání	V pracovně
		„Na chodbě“
Navázání spolupráce s učiteli/učitelkami	Získání důvěry u učitelů/učitelek	Neformální setkávání
		Potřeba iniciativy
		Zkušenost se školní/m psycholožkou/gem
		Projevování respektu
		Dlouhý proces
	Překážky v navázání spolupráce v oblasti profesní spokojenosti	Potřeba vlastní motivace
		Nepřipuštění si problému
		Osobnostní nastavení
		Žádost o pomoc jako selhání
		Nastavení školy
Vnímání syndromu vyhoření u učitelů/učitelek	Aktuální téma	Ano
	Projevy syndromu vyhoření	Podrážděnost
		Ztráta nadšení z práce

<sup>4</sup> V rámci výsledku budu rozlišovat označení pro školní psycholožky a psychologa. Vzhledem k tomu, že výzkumný soubor tvořilo 10 žen a 1 muž, výsledky, které se týkají pouze žen, budu popisovat jako školní psycholožky, výsledky týkajících se žen i muže pak označím jako školní psycholožky s psychologem či školní psycholog/žky.



		Vyčerpanost
		Somatické obtíže
	Rizikové faktory u učitelů/učitelek	Náročné povolání
		Nedostatečná kolegiální podpora
		Velké počáteční nadšení
Prevence syndromu vyhoření	Aktuálně prováděná preventivní opatření	Není to hlavní cíl
		Vědomí možnosti pomoci
		Monitorování situace
		Individuální konzultace
		Braní žáků z hodin
		Organizování výjezdů, seminářů, supervizí
	Do budoucna plánované preventivní opatření	Supervizní setkání
		Pravidelné zhodnocení své práce
		Jóga
	Psychohygiena školních psycholožek/psychologa	Čas pro sebe
		Sdílení a podpora druhých
		Nastavení pevných hranic
		Vzdělávání
		Prázdniny
	Řešení syndromu vyhoření u učitelů/učitelek	Vyhledání školních psycholožek s psychologem v oblasti profesní spokojenosti
Jak kteří		
Ne		
Zdroje školních psycholožek s psychologem v oblasti profesní spokojenosti		Psychoterapeutický výcvik a další kurzy
		Vlastní zkušenost
		Intuice
Postup při řešení syndromu vyhoření		Individuální postup
		Oslovení
		Zmapování situace
		Společné hledání řešení
		Podpora v nejlepším zájmu učitele
		Specifické postupy

## 5.1 Náplň práce školních psycholožek a psychologa

První oblast se věnuje tomu, na koho se při své práci školní psycholožky a psycholog orientují (Cíl práce školních psycholožek a psychologa) a s jakým účelem nabízejí své služby vyučujícím (Účel kontaktu s učiteli/učitelkami). Tyto dvě kategorie byly zařazeny do výsledků z toho důvodu, abychom lépe porozuměli kontextu, ve kterém školní psycholog/žky na základních školách fungují a poskytují své služby.

### 5.1.1 Cíl práce školních psycholožek a psychologa

Tato kategorie nás seznamuje s cíli práce školních psycholožek a psychologa, které vzešli z těchto otázek v rozhovoru: 1. Co pro vás znamená být školní psycholožkou/gem, 2. Jaký je váš cíl jako školní psycholožky/ga? Otázky byly položeny s cílem zjistit, na koho se při své práci školní psycholog/žky orientují. Své služby totiž nemusejí vždy poskytovat dětem, jejich rodičům a vyučujícím, tak, jak je to v souladu s legislativou. V důsledku zkráceného úvazku, nedostatečných zkušeností, požadavků vedení školy či vlastních osobních preferencích se školní psychologové/žky mohou převážně orientovat na určitou klientelu (nejčastěji děti). Neznamená to však, že by odmítali pracovat s dalšími klienty, spíše se jedná o preference z výše zmíněných důvodů. Vycházela jsem z předpokladu, že pokud školní psycholog/žky pojmenují svůj cíl primárně v dětech, bude to naznačovat omezené působení v oblasti spolupráce s vyučujícími. To se následně projeví do samotné práce v oblasti syndromu vyhoření.

#### Primárně pro děti

Z rozhovorů vyplynulo, že některé školní psycholožky **se při své práci orientují primárně na děti**. Neznamená to, že by odmítaly poskytnout své služby rodičům či vyučujícím, pouze věnují více své pozornosti a času problémům dětí. Případné konzultace s vyučujícími či rodiči se pak týkají převážně tématu konkrétního žáka či konkrétní třídy. Uvedly to 4 školní psycholožky (Marie, Pavlína, Monika, Karolína).

Psycholožka Monika popisuje svůj cíl takto: *Tak já se primárně zaměřuju asi na ty děti. Takže bych řekla, že v tomhle je mým cílem je nějak podpořit a fungovat i jakýsi průvodce v dětství, aby pak byly lépe připraveny na život s téma jejich problémama.*

## Pro všechny

Druhým uváděným cílem školních psychologek a psychologa, který vyplynul z položených otázek, je cíl v dětech, jejich rodičích a vyučujících. Při své práci se tedy **orientují na všechny**. Tak to vnímá 7 školních psychologek s psychologem (Petr, Magda, Lenka, Kateřina, Justýna, Jana, Andrea).

Nejčastěji zmiňovaným cílem, který dotazované školní psychologky a psycholog uváděli, byla **spokojenost všech**. Z celkového počtu 11 tento cíl uvedlo 6 školních psychologek s psychologem (Petr, Magda, Lenka, Kateřina, Justýna, Jana). Ti se svým působením na škole snaží přispívat k příjemné, pozitivní atmosféře a tím ke spokojenosti všech. Na mou otázku, koho všeho radí mezi ty „všechny“, odpovídali, že tím mají na mysli děti, jejich rodiče a vyučující. Jedna školní psychologka dodala i pana školníka.

Psycholožka Kateřina odpověděla na otázku, co je jejím cílem jako školní psychologky takto: *Hodně jednoduše, aby všichni byli spokojeni*. Psycholožka Jana odpověděla: *Aby co nejmíň v té škole jako ty děti, učitelé a možná i ti rodiče zažívali nějaký jako utrpení, křivdy, neporozumění, což samozřejmě v hromadném vzdělávání, v takovémhle kolosu není možný*.

Psycholožka Andrea pak svůj cíl viděla v tom **být přirozenou součástí školy**. Znamená to pro ní: *Že pro děti je samozřejmé, že ve škole někdo takový je, že ví, že za tou osobou mohou chodit s různými problémy. Že učitelé mne berou jako kolegu, ale i jako psychologickou podporu - protože se účastním akcí školy, organizuji s nimi výlety, projekty, chodím na porady, řeším to, co oni. A že rodiče ví, že se mohou nejprve obrátit na mne, než osloví odborníka venku, i kdyby se mě zeptali jen na kontakt*.

Zároveň jsem si vědoma toho, že mezi výroky školních psychologek a psychologa o tom, co je jejich cílem práce a skutečnou realitou (tedy tím, co nakonec opravdu dělají, na koho se orientují) může existovat rozdíl. Z rozhovoru s psychologkami Karolínou a Monikou například vyplynulo, že uvádí sice primární cíl v dětech, s vyučujícími ale úzce spolupracují a věnují jim mnoho času. Psycholožka Karolína přímo uvedla: *Když já to mám o tom, že učitel je pro mě partner, tak vlastně 90 % z toho, co dělám s dětma, tak klient je pro mě dítě. Učitel je pro mě partner, jako týmovej hráč. Ze samotného úryvku vyplývá, že*

klientem jsou pro ni opravdu hlavně děti, zároveň vyučující vnímá jako velice podstatné a úzce s nimi spolupracuje.

### 5.1.2 Účel kontaktu s učiteli/učitelkami

V průběhu rozhovoru se školními psycholožkami a psychologem jsem se snažila zmapovat jejich náplň práce. Nejvíce jsem se pak zaměřila na oblast náplně práce ve vztahu k učitelům/učitelkám. Školní psycholožky s psychologem zmiňovali mnoho služeb, které jim nabízejí. Nejčastěji se jednalo o individuální konzultace, semináře, práci se třídou, náslechy ve třídách, mediaci a v jednom případě také supervizní setkání. Napříč těmito činnostmi najdeme však několik společných účelů, za kterými jsou tyto služby nabízeny. Účely kontaktu s učiteli/učitelkami znázorňují následující subkategorie.

#### Metodická podpora

Z rozhovorů vyplynulo, že nejčastějším účelem kontaktu školních psycholožek a psychologa s vyučujícími je jejich **metodická podpora**. Ta je jimi poskytována formou individuálních konzultací, seminářů, práce se třídou, náslechy ve třídě a supervizního setkání. V rámci nich se věnují především tématům konkrétních žáků a tříd. Metodickou podporu poskytují ve škole vyučujícím všechny školní psycholožky s psychologem, liší se pouze svojí formou. V následující části se budu věnovat konkrétním **formám metodické podpory**.

Nejčastěji poskytovanou formou metodické podpory uváděnou školními psycholožkami s psychologem byly **individuální konzultace**. Tématem takových konzultací bývá konkrétní žák či třída. Většinou se jedná o náročného či problémového žáka (třídu), který má výukové či výchovné problémy. V některých případech jsou tématem i rodinné záležitosti žáka (rozdávějí se mu rodiče apod.). Učitel/ka se přichází poradit, jak s ním má pracovat. Někteří z nich si přitom chodí pro „návod“ na žáka, jiní hledají společné řešení se školní/m psycholožkou/gem. Individuální konzultace za účelem metodické podpory popsali všichni dotazovaní.

Psycholog Petr například popisuje: *A s pedagogy mám také nejčastěji konzultace, poradenství, hlavně se ptají, co mají dělat s konkrétním žákem nebo se to může týkat taky*

*třídnických hodin. Obdobně to uvádí i psychologka Pavlína: Většinou přijdou a řeknou, že maj ve třídě takový a takový dítě a co s tím maj dělat. Společně pak hledáme nejefektivnější řešení, co budeme dělat.*

Individuální konzultace úzce souvisejí s **prací se třídou**, která jí může předcházet či následovat. Výsledky ukázaly, že práci se třídou ve škole poskytují také všechny školní psychologky s psychologem. Tato činnost podle nich má diagnostický, preventivní či intervenční charakter. Dotazované školní psycholog/žky se podílí spolu s učiteli/kami na preventivních programech, společně diskutují nad výsledky sociometrie apod. Psycholog Petr dále zmiňuje i pomoc při vedení třídnických hodin: *Pedagog to třeba nechce dělat sám, bojí se, tak přijde za mnou a já mu pomohu. Třídnickou hodinu pak buď vedu sám nebo ve dvojici s tím pedagogem.*

Součástí metodické podpory učitelů/ek jsou také **náslechy ve třídách**. Školní psychologky s psychologem uvedli, že pokud má učitel/ka ve třídě nějakého žáka, se kterým si neví rady nebo který má obecně problémy, domluví se společně na návštěvě během vyučovací hodiny. Společně pak hovoří o tom, co školní psycholog/žka viděl/a a co by se s tím dalo dělat. To ve svém výroku popisuje psychologka Monika: *Někdy jde o jednotlivce, někdy o celou třídu. Vyučující může chtít poradit s konkrétním žákem, resp. přístupem k němu. Např. ho nemůže přimět k tomu, aby.. A jindy má třeba pocit, že ať dělá, co dělá, nedaří se mu třídě vyložit nějakou látku a rád by věděl, zda něco náhodou nedělá špatně. V obou případech pak obvykle zavítám na hospitaci a následně si s vyučujícím sdělujeme dojmy.* Náslechům ve třídě se věnuje 7 školních psychologek s psychologem (Monika, Petr, Magda, Lenka, Justýna, Pavlína, Jana).

Jako další formu metodické podpory pro učitele/ky popsali školní psychologky s psychologem **semináře**. Téma semináře si podle nich volí sami vyučující nebo je zařazeno na základě žádosti vedení školy. Liší se v dobrovolnosti účasti. Většinou se jedná o dobrovolné semináře, v některých případech je však nařízená povinná účast vedením školy. 5 školních psychologek s psychologem (Petr, Lenka, Pavlína, Justýna, Karolína) uvedlo, že občas mají seminář či workshop zaměřený na určité téma.

Psycholožka Lenka například popisuje seminář na téma agresivní rodič a workshop na konkrétní problémovou třídu: *Dělali jsme vloni v tom přípravném týdnu, to jsem pro ně měla*

*připravený seminář na téma agresivní/problémový rodič. Pak děláme někdy takový workshopy pro problémové třídy. Když je problémová třída, tak si vezmu všechny její učitele, stanovíme si den a cca 40 minut a řešíme, co by se s nima dalo jako dělat, abychom nějak drželi za společnej provaz, nějaké brainstorming.*

Méně obvyklou formou metodické podpory byla **společná setkání**, která mají **supervizní charakter**. To mezi svými činnostmi uvedla pouze 1 školní psycholožka (Andrea). Jedná se o setkání jednou za měsíc a účast na nich je zcela dobrovolná. Pravidelně přichází zhruba 10 vyučujících (celkem jich je přibližně 50). Psycholožka Andrea je s tímto počtem spokojená. S takovým počtem se dá v rámci skupiny dobře pracovat. Vyučující na nich podle psycholožky Andrei společně sdílí svoje zkušenosti a snaží se najít efektivní řešení: *..asi jako nejčastěji přicházejí s nějakou situací ze třídy nebo že třeba mají nějakýho žáka. Ať už je to něco v jeho chování a neví jak na něj, že třeba nepracuje, ke spolužákům se nějak chová nebo je třeba nerespektuje nebo že něco jako jeho rodiče nefungují nebo že mu to fakt vlastně hrozně nejde. A s tím se vlastně dobře pracuje, protože takovýho žáka má každé v té třídě.* Jejím úkolem je pak především řídit proces společného setkání.

### **Psychická podpora**

Druhý účel kontaktu s učiteli/kami byl školními psycholožkami a psychologem popsán jako **psychická podpora v náročných situacích**. Náročnou situací školní psycholožky s psychologem mysleli například přetížení z práce, nezvládnání problémové třídy či žáka, komunikace s rodiči (nebo vedením školy) ale i osobní problémy (partnerské neshody, starosti s dětmi). V takovou chvíli nejde o vyřešení situace jako spíše o psychickou podporu.

Nejčastěji uváděnou **formou psychické podpory v náročných situacích** byly opět **individuální konzultace**. Vyučující si podle dotazovaných školních psycholožek s psychologem chodí často postěžovat, zanádat si, sdílet své osobní problémy a celkově si tak „ulevit“. V takových případech od školních psycholožek a psychologa nečekají řešení dané situace jako spíše vyslechnutí, prostor, kde můžou vyjádřit své negativní emoce a kde tyto emoce nebudou hodnoceny. Dále také vyjádření podpory (ujištění, povzbuzení, pochopení). Školní psycholožky s psychologem také popsali zástupný problém, se kterým vyučující přicházejí. V některých případech se stává, že vyučující přijde s tématem konkrétního žáka (třídy) a stěžuje si na něj. Podstatou problému může být například

učitelova/ky nejistota ve vlastní schopnosti. Zároveň ale dodali, že není na nich toto téma odkryt. Věnují se tomu, s čím ten vyučující přichází a je pouze na něm, zda toto téma pojmenuje či ne. Individuální konzultace jako formu psychické podpory popsalo 9 školních psychologek s psychologem (Petr, Lenka, Magda, Monika, Andrea, Kateřina, Justýna, Karolína, Jana).

Psycholog Petr popisuje, že si k němu vyučující chodí někdy postěžovat: *Přijdou, řeknou si, co potřebujou, třeba že je někdo naštvál a pak si tu hodinu povídáme. Někdy se sem prostě přijdou uklidnit, postěžovat si...Většinou se potřebujou poradit nebo jen najít prostor, kde se v klidu můžou vyvztekat. A takový místo je tady u mě...* Psycholožka Magda zas zmiňuje zástupný problém, se kterým učitelé přicházejí: *Někdy ten učitel přijde s nějakou jako nejistotou, jak na tom s tou třídou vlastně je. Jakože takhle to nepojmenuje, pojmenuje to jako něco se v té třídě děje. Je to ale nějaká jeho nejistota, jestli je normální třídní, a nebo o co tam jde. To jsou pak takový ty rozhovory o tom, co to vlastně je a že to v té třídě fakt není jednoduchý a tu třídu nějak uchopit. A hlavně ujistit toho učitele, že to nemá s tou třídou jednoduchý.*

Jako další formu podpory zmiňovali školní psycholožky s psychologem **mediaci**. Mediáci přitom mysleli společná setkání vyučující–rodič–školní psycholog/žka (případně vyučující–žák–školní psycholog/žka) za účelem projednání situace žáka. Komunikace s rodiči je pro vyučující někdy opravdu náročná, a proto žádají o pomoc. Školní psycholog/žka tam vystupuje v roli mediátora/ky. Snaží se o efektivní vyřešení situace a předejit konfliktům mezi vyučujícím a rodičem. To popsala například psycholožka Lenka: *No, pak sloužím učitelům jako takový mediátor mezi nima a rodičema. Když mezi nima vážne ta komunikace nebo spíš je někdy i dost vyhrocená ta situace. Tak do toho pak vstupuju a snažím se najít nějakou rozumnou mezi nebo míru.* Mediáci jako formu psychické podpory vyučujících popsalo celkem 6 školních psychologek s psychologem (Petr, Magda, Lenka, Andrea, Kateřina, Jana).

**Supervizní setkání**, které popsala psycholožka Andrea, nemá pouze metodický charakter, ale snaží se i o podporu vyučujících v náročných situacích. Jeho výhodou podle ní je, že se nejedná pouze o podporu ze strany školního psychologa, ale i dalších kolegů: *...většinou pak dojdeme k tomu, že oni jsou vlastně v té nepohodě. Ten žák by to tam asi přežil*

*a i ta třída. Ale oni maj spíš pocit, jestli nedělaj dost nebo že ten rodič je třeba nějak shodil, když chtěl tomu žákovi pomoci. Vlastně i ta pani učitelka s těmi páťáky, jak choděj na to doučování, tak to bylo fakt o ní: „Já jsem teda špatná učitelka, já je toho málo naučím?“ A fakt to takhle z toho vyplynulo a i ti ostatní, jak to vnímali tak potom jí dávali tu podporu, že není, že to nějaká volba těch rodičů a nějaký trend. Takže jo, vyplynulo z toho vlastně, že přicházej pro to, aby jim někdo řekl, že to dělaj dobře a že v tom jsou dobří. Psycholožka Andrea dále dodává, že zpočátku bylo náročné řídit tento proces, postupně se však naučila být více asertivní a jistá ve své pozici.*

## **5.2 Individuální konzultace**

Tématům individuálních konzultací a tomu, co od nich vyučující očekávají, jsem se věnovala již v kap. 5.1. V této části popíši individuální konzultace vzhledem k místu, kde jsou poskytovány. Věnuji se jim zde proto, že školní psycholožky s psychologem uvedli individuální konzultace jako jedno z velmi častých preventivních opatření syndromu vyhoření (o dalších preventivních opatřeních v kap. 5.5)

### **5.2.1 Místo setkání**

Školní psycholožky s psychologem uvedli, že s vyučujícími konzultují na různých místech. V první řadě se jedná o jejich pracovny, dále pak o chodby, třídy, kabinety vyučujících u oběda apod. Vzhledem k místu setkání se odvíjí i proces samotné konzultace. 6 školních psycholožek s psychologem (Petr, Kateřina, Lenka, Monika, Justýna, Jana) uvedlo, že s vyučujícími konzultují jak ve své pracovně, tak na chodbách (označení konzultace na chodbách budu používat pro konzultace jinde než v pracovně školních psycholožek/psychologa). V čem se tyto konzultace liší, je znázorněno v následujících dvou subkategoriích V pracovně a „Na chodbě“.

#### **V pracovně**

Z rozhovoru vyplynulo, že **konzultace v pracovně školní/ho psycholožky/ga** (nebo učitele/ky) bývají zpravidla delší, dopředu domluvené a více zaměřené na řešení. Také se během nich častěji otevírají vážnější témata. Vyučující podle nich mají spíše tendence



oslovovat školní/ho psycholožku/ga na chodbě. Dostat vyučujícího k sobě do pracovny je naopak někdy náročné, protože tomu musejí věnovat určitý čas.

Psycholožka Monika popsala rozdíl, který vnímá v konzultacích v kabinetě a na „chodbě“: *Většinou asi skutečně jde o chvilkové „chodbové“ konzultace, ale když už se s někým potkám v kabinetě, bývá to zase na delší dobu a náš rozhovor je komplexnější. Konzultace v kabinetě je též častěji domluvena dopředu a obvykle se jedná o závažnější či intimnější problém, který by nebylo vhodné řešit mezi ostatními, byť pouze kolegydouchy, kolegyněmi.*

### „Na chodbě“

**Konzultace na chodbě** (nebo kdekoliv jinde) popsali školní psycholožky s psychologem jako zpravidla krátké a předem nedomluvené. Školní psycholožky s psychologem je také vnímali jako častější. Vyučující je nejčastěji využívají k rychlému „postěžování si“. Výsledkem takové konzultace může být pocit úlevy na straně vyučujícího, zároveň ale také domluvení další konzultace v pracovně školní/ho psycholožky/ga.

Psycholožka Lenka zmiňuje setkání na obědě nebo na chodbě jako častější konzultace: *Vždycky, když se potkáte na obědě, my tady chodíme teď do ušáku, takže i cestou na oběd, pak na chodbě, zajdete dolů ke kopírce a už na vás něco valí. Takže to je furt něco. Někdy se někdo vysloveně objedná, ale řekla bych, že spíš je to takový to plující mezitím. Někoho potkáte ráno na schodech a už je to: „Jé, tebe jsem potřebovala vidět.“ A už vás pomalu táhnou za kravatu. „Jé a ještě tohle jsem chtěla.“*

## 5.3 Navázání spolupráce školních psychologů s učiteli/učitelkami

Tato část pojednává o tom, co dělají dotazované školní psycholožky a psycholog pro navázání spolupráce s učiteli/učitelkami. V první řadě se věnují tomu, jak si školní psycholožky s psychologem získávají důvěru u vyučujících, dále pak pojednávám o tom, co často stojí v cestě ve spolupráci školních psychologek s psychologem a vyučujících v oblasti profesní spokojenosti.

### 5.3.1 Získávání důvěry u učitelů/učitelek

Je zřejmé, že proto, aby školní psychologové/žky s vyučujícími mohli pracovat (či spolupracovat) potřebují mít jejich důvěru. Odborná literatura pojednává o tom, že důvěra vyučujících je pro práci školních psychologů/žek klíčová. Zároveň je ale velmi složité ji navázat a udržet. O tom, jak takovou důvěru budují dotazované školní psycholožky s psychologem, pojednává tato kategorie.

#### Neformální setkávání

**Neformální setkávání**, jako jsou společné obědy ve škole, zastavení se na chodbě na kus řeči, společné pivo apod., vnímali jako důležité pro svůj vztah s vyučujícími všechny školní psycholožky s psychologem. Z rozhovoru vyplynulo, že se jedná o situace, v rámci kterých se nejedná o plánované konzultace, ale o společné trávení času. Školní psycholožky s psychologem se během těchto setkání zajímají o to, jak se vyučující mají, co je u nich nového apod. Zároveň mají vyučující možnost poznat školní/ho psycholožku/ga na osobní rovině. Společně se baví o běžných věcech (jak stráví prázdniny, jak se mají jejich děti, atd.). Často se během takového setkání otevře nějaké další téma, na které navazuje domluvená konzultace. Je tedy důležité potkávat se i jinde než u jednoho z dotyčných v kabinetě a lépe a blíže se poznávat. To popisuje například psycholožka Justýna: *Taky jsem se snažila zúčastňovat takových těch akcí pro všechny učitele, jako vánoční posezení apod. Jednak jsem chtěla být součástí té školy, jednak jsem si říkala, že je důležité, abych byla ta jejich kamarádka, ke který maj důvěru.* Psycholožka Magda pak popisuje jako důležité jít s nimi například na oběd: *Že se tady po té škole pohybuju, že se s nima nějak bavim, že se o ně zajímám, že o nich něco vim, že s nima jdu třeba na oběd nebo na svačinu. Takže to je takový to první, nějak s nima komunikovat.* Psycholožka Marie navíc uvádí, že si je vědoma rizik s tím spojených: *Na druhou stranu tady vidim obrovský obtíže v tom navazování těch kontaktů s učitelem, držení si těch hranic, tak aby to bylo přátelský, ale nebylo to zas moc důvěrný a osobní. Furt je to o nějakým vyvažování a hledání nějakýho vhodnýho středu.*

#### Potřeba iniciativy

Subkategorie Potřeba iniciativy úzce souvisí se subkategorií Neformální setkávání. Znamená to, že aby mohlo dojít k setkání vyučujících se školním psychologem/žkou, **musí** pro to **školní psycholog/žka projevit jistou iniciativu**. Většinou je to právě on/ona, kdo

dělá první krok (opakovaně). Potřebu být iniciativní, aktivní a opakovaně oslovovat vyučující popsalo 10 školních psychologek s psychologem (Marie, Petr, Magda, Monika, Lenka, Andrea, Kateřina, Justýna, Karolína, Jana). Ti uváděli, že pro získání jejich důvěry je podstatné jim opakovaně nabízet pomoc, ptát se jich, zda jsou v pořádku či něco nepotřebují. Důležité je celkové projevení zájmu o ně jako o „lidi“. Školní psychologky s psychologem nemohou sedět ve své kanceláři a čekat, že vyučující za nimi automaticky budou chodit konzultovat. Naopak si v prvních letech museli práci ve vztahu k vyučujícím „hledat“.

Psycholožka Justýna zmiňuje, že je potřeba se o ně zajímat a zároveň jim opakovaně nabízet svoje služby: *Takže myslím, že tím, že jsem se o ně zajímala a nikdy jsem jim neřekla, že to dělají špatně. Zároveň asi to, že jsem se jim tady takhle hodně nabízela a že jsem na začátku roku přišla jim představit ty svoje služby a nabídnout jim pomoc.*

### **Zkušenost se školním psychologem**

Dalším důležitým faktorem, který dle dotazovaných školních psychologek s psychologem přispívá k důvěře vyučujících, je samotná **zkušenost se školní/m psychologou/gem**. Mnohdy se jedná o zkušenost s dříve působícími školními psychology/žkami. Pokud vyučující mají takovou zkušenost, snáze překonávají možné obavy z kontaktu s nimi. Zároveň mají lepší představu o práci školní/ho psychologky/ga a ví, s čím se na ní/něj mohou obrátit. V jiném případě uvedli, že má pozitivní vliv i zprostředkovaná zkušenost. Vyučující jsou někdy ochotní sdílet své vlastní zkušenosti se svými kolegy (mohou například říct, že dělal/a program u něj ve třídě nebo že pracuje s jeho žákem). Školní psychologky s psychologem tak mohou těžit z dobré pověsti. V neposlední řadě je to i zkušenost osobní s aktuálním školním psychologem nebo psychologkou. Taková zkušenost může mít různou podobu. Vyučující s ním/ní například konzultuje určitého žáka, vidí ho/ji při práci se třídou apod. Je také důležité, aby práce školní/ho psychologky/ga byla vidět. Pokud konzultuje pouze s žáky ve své pracovně a neinformuje o tom vyučující, důvěra se buduje velmi těžko. Pozitivní vliv předchozí zkušenosti uvedli téměř všichni, tedy 10 školních psychologek s psychologem (Petr, Magda, Lenka, Marie, Pavlína, Kateřina, Jana, Justýna, Andrea, Monika) a ukazují to následující úryvky.

Psycholožka Magda popisuje, jak je podstatné získat vlastní zkušenost toho, že jako školní psycholožka je nebude hodnotit: *Myslím si, že spousta z nich z toho má obavy. Je důležitý získat tu zkušenost. Až získají tu zkušenost, že ode mě tady toho se jako nedočkaj, tak teprve přijdou.* Psycholožka Pavlína během rozhovoru zmínila pozitivní vliv zkušenosti práce se třídou: *Já si myslím, že částečně jsem jako získávala tu jejich důvěru, jak mě viděli pracovat s jinýma třídama a jak chodím za jinýma učitelem a že jsme se jako potkávali na tom obědě.*

### **Vyjadřování respektu**

Školní psycholožky v průběhu rozhovoru poukázaly také na to, že vyučující vidí jako profesionály, kteří vědí nejlépe, co mají dělat během výuky s konkrétními žáky. Mnohdy potřebují pouze ujištění a podpoření ve svém názoru na věc. V některých případech se na ně i samotné školní psycholožky obracejí s cílem poradit se. Tento svůj postoj k vyučujícím pak vyjadřují ve svém přístupu k nim. **Dávají jim najevo respekt a úctu.** Projevování respektu a úcty má pak mít pozitivní vliv na budování náklonnosti a důvěry, což uvedlo 5 školních psycholožek (Lenka, Monika, Andrea, Karolína, Kateřina).

Psycholožka Karolína během rozhovoru popisovala velkou úctu k vyučujícím a vnímání jejich odbornosti. *Já jsem člověk, který velmi respektuje to učitelství.. Prostě když jako řeknou, že to dítě má asi dys poruchu, tak to dítě jí z 99 % fakt má. Uměj pracovat s třídním kolektivem... Mám je ráda, můžou mi věřit. Respektuju to, jak dělaj a nechci to po nich jinak. U všech vlastně.* Obracení se na učitele s cílem poradit se ukazuje tento úryvek z rozhovoru s psycholožkou Andreou: *Chodila jsem za těma učitelkami, co do té doby dělali ty nápravy a ptala jsem se jich. Já nevěděla fakt nic, žádný metody čtení a tak. Ta škola mě na to nepřipravila bohužel. Tak jsem se jich fakt ptala, jaký používali materiály nebo třeba když čte dítě tou genetickou metodou, tak jak postupovali. Takže jsme si o tom takhle fakt popovídaly.*

### **Dlouhý proces**

**Budování důvěry trvá určitý čas.** Toto téma se v průběhu rozhovoru objevilo u 5 školních psycholožek (Magda, Lenka, Kateřina, Jana, Pavlína). Ty během rozhovoru zmínily, že budování vztahu s učiteli/kami trvá často dlouhou dobu. Někdy se podle nich

dokonce objeví i **tzv. testovací fáze**, během níž učitelé/ky testují jejich důvěryhodnost. Zpočátku přicházejí s méně podstatnými tématy a čekají, jak školní psycholog/žky zareagují. Pokud v jejich očích obstojí, jsou ochotni s nimi časem řešit důležitější věci. Zároveň proces získávání důvěry je velice individuální a záleží na mnoha faktorech. Těm se budu věnovat v kategorii Překážky při navazování spolupráce v oblasti profesní spokojenosti.

Psycholožka Jana to shrnuje následovně: *Ale tak určitě jsem otevřená, dost se o ně jako zajímám, taky nějakým časem. To se musí navázat jako nějaká důvěra.* Psycholožka Magda v rozhovoru popsala tzv. testovací fázi: *Pak mi přijde, že je taková ta chvíle, kdy vás testují, jestli vám můžou věřit nebo ne, a tak vás třeba osloví s něčím, co není až tak, co až tak nehoří. To dělají i gymplácký děti. Taková fáze testování. Tak na tom si ozkoušej, jak fungujete a když se jim zdá, že jako dobrý, že to s váma jde, tak začnou přicházet s těma podstatnějšíma, opravdovějšíma tématy. Je to takový postupný proces.*

### 5.3.2 Překážky ve spolupráci v oblasti profesní spokojenosti

Předcházející kategorie pojednávala o tom, co musí školní psycholog/žka dělat proto, aby si získal/a důvěru učitelů/ek a mohl/a s nimi navázat spolupráci. Tato kategorie naopak pojednává o tom, co stojí v cestě jejich spolupráci a to především v oblasti profesní spokojenosti. První 4 subkategorie představují překážky na straně vyučujících, poslední subkategorie (Nastavení školy) znázorňuje překážky na straně školy.

#### Potřeba vlastní motivace

Nejčastěji zmiňovanou překážkou v navazování spolupráce v oblasti profesní spokojenosti byla **vlastní motivace učitelů/ek**. Školní psycholog/žky uváděl/y, že vyučující projevují silný nezájem vůči jakékoliv aktivitě navíc (semináře, seznamování s novými kolegy apod.). Ten podle nich pramení především z přetíženosti vyučujících (mnoho administrativy, opravování testů, časté školení). Školní psycholog/žky s psychologem však měli pocit, že pokud mají v této oblasti vyvíjet nějakou iniciativu navíc (např. supervize, přednášky), nejdříve by měl vzejít zájem od samotných vyučujících. Jak sami uvedli, nabízená pomoc není pomocí, pokud o ni sami vyučující nestojí. Na potřebě vlastní motivace se shodlo všech 11 školních psychologek s psychologem.

Psycholožka Jana popisuje neochotu věnovat čas domluveným konzultacím: *Spíš mi přijde, že tomu nechtěj obětovat ten čas... Tak ona ví, že má do 12:35, pak si dojde na oběd a pak jde. Berou to jako benefit za ty strašný peníze, že aspoň přijdou v 1.* Psycholožka Karolína zdůrazňuje opakované nabízení pomoci vyučujícím, rozhodnutí, zda pomoc využijí, je však zcela na nich: *Dát jim svobodu volby. Podle mě, když člověk.. pomoc, která není vyžádaná není pomocí. A já si myslím, že já jim to nabídnu, oni viděj ty, co choděj, ale jestli přijdou nebo ne, to je opravdu na jejich zodpovědnost.*

### **Nepřipuštění si problému**

**Nedostatečná schopnost sebereflexe, neschopnost náhledu na svoje problémy, vnímání příčiny problému v žácích, třídě, rodičích či systému školství.** To vše se objevovalo v průběhu rozhovoru s 10 školními psycholožkami s psychologem (Marie, Petr, Lenka, Monika, Andrea, Pavlína, Kateřina, Justýna, Karolína, Jana). Vyučující si podle nich často velmi dlouho nepřipouštějí, že mají nějaký problém a z nepříjemné situace viní své okolí. Školní psycholog/žky uvedl/y, že samozřejmě ale nemohou přijít za vyučujícím a poukázat na to, že problém leží v něm samotném. Pojmenování problému (např. mám syndrom vyhoření) je zcela na vyučujícím. Mnohdy se jedná o dlouhodobý proces postupného odkrývání podstaty problému.

Psycholožka Justýna během rozhovoru popisuje svojí zkušenost: *No, z mojí zkušenosti ti učitelé nemají příliš dobrou sebereflexi. Dost často přijdou s tím, že to dítě je špatný a neuvědomujou si, že by třeba chyba mohla být v nich. A co mě třeba bylo hodně nepříjemný bylo, když jsem ten problém viděla v nich nebo jsem si to prostě myslela, ale.. oni přijdou ale s tím, že to dítě je tak špatný, ať ho opravím nebo ať jim řeknu, že s ním opravdu nic neudělaj.*

### **Osobnostní nastavení**

Školní psycholožky s psychologem uvedli, že v některých případech je vyučující neosloví s žádostí o pomoc **z důvodu nesympatií**. Podle nich se může stát, že školní psycholog/žka jim osobnostně nesedne a poté nemají chuť se mu/jí svěřit nebo s ním/ní něco řešit. V jiných případech se může jednat o vyučující, kteří jsou svojí **povahou uzavřenější** a nechtějí své problémy řešit s kýmkoliv. Osobnostní nastavení jako překážku ve spolupráci

v oblasti profesní spokojenosti popsalo 7 školních psycholožek s psychologem (Marie, Petr, Monika, Pavlína, Kateřina, Justýna, Karolína).

Psycholožka Kateřina popisuje důležitost vzájemných sympatií: *„Tak to je asi hodně o jejich a vlastně i mym osobnostním nastavení. Tak třeba vim, že je tady pani učitelka, která mě není sympatická a který nejsem sympatická já. Ale zas si myslím, že kdyby přišla, tak to umím zkousnout. Vim, že ona mě nevyhledává a řekněme, že má pochybnosti o mé práci. Ale nechci říct, že to je jen o tom učiteli. Psycholožka Monika naopak popisuje uzavřenost některých vyučujících: Část z nich je asi taková, jestli by vůbec měla tu potřebu, a nebo i kdyby jí měla, jestli by jí využila. Třeba jsou fakt příliš uzavření, teď mě napadaj takový dva učitelé, protože je nás tu fakt málo. Prostě jim není vlastní řešit svoje problémy s někým jiným, takže tam asi kdyby se cokoliv dělo, tak by nepřišli a nechtěli by o tom mluvit.*

### **Žádost o pomoc jako selhání**

Další uvedenou překážkou při spolupráci v oblasti profesní spokojenosti, bylo **vnímání žádosti o pomoc jako své selhání**. Vyučující podle 5 školních psycholožek (Kateřina, Justýna, Karolína, Jana, Pavlína) mají pocit, že tím projevují svoji slabost, protože je „normální“ to zvládat sami. Tento pocit může pramenit z osobnostního nastavení, kterému jsem se věnovala výše, stejně tak ale může vycházet z nastavení školy, kterému se budu věnovat níže.

Psycholožka Kateřina uvedla: *A některý... já jsem s nima o tom nemluvila, ale maj asi pocit, že tím dávaj najevo nějakou svoji neschopnost, a tak si to radši tutlaj pod pokličkou a nechtěj, aby někdo věděl, že se jim něco nedaří.* Psycholožka Jana pak upozorňuje na nastavení školy, které způsobuje, že učitelé mohou vnímat oslovení školní psycholožky jako své selhání: *Tak asi v nějakým osobním, opět ta škola je primárně zaměřená na chybu, takže ty učitelé to berou jako nějaký svý selhání, jako že by se sebeodhalili nějakou svou chybu, která vlastně ale není chyba.*

### **Nastavení školy**

Jak bylo naznačeno v úvodním textu o jednotlivých školních psycholožkách a psychologovi, většina z nich byla představena na poradě vedením školy. Toto představení však probíhalo obvykle bez přiblížení jejich náplně práce. V některých případech bylo

řečeno, že se vyučující na školní/ho psycholožky/ga mohou obracet ohledně konkrétních žáků apod. Nikdy však nebylo zmíněno nic ohledně jejich profesní spokojenosti. Z rozhovorů vyplynulo, že vyučující mají většinou pocit, že školní psycholog/žka je tu primárně pro děti a nevědí, že i se svojí profesní nespokojeností se na něho/ji mohou obracet. Jedná se o jakési **nedostatečné povědomí o náplni jejich práce**. Druhou možností, kterou školní psycholožky uváděly, je to, že v této oblasti nemají dostatečnou podporu vedení školy či dokonce, že vedení školy popírá možné problémy a není otevřeno k jejich řešení. V takovém případě se jedná o **nedostatečnou podporu vedením školy**. Nastavení školy jako důležité kritérium vnímalo 7 školních psycholožek (Marie, Lenka, Andrea, Pavlína, Justýna, Karolína, Jana).

Psycholožka Jana během rozhovoru zmínila svoje zkušenosti s popřením problému vedením školy: *A v říjnu jsem říkala pozor, myslím si, že je to před výbuchem. Dokonce jsem měla svolení dvou paní učitelek, že smím říct jejich jména. Ale ne, bylo mi řečeno, že si to dělaj samy, no tak si to dělaj samy.* Psycholožka Pavlína popisuje nedostatečné povědomí o možnostech využití školního psychologa/psycholožky a současně i nedostatečnou podporu vedení školy: *Asi by o tom měli vědět, že s tímhle za mnou můžou přijít.* Na to navazovala má otázka, zda to vyučující opravdu neví. Psycholožka Pavlína odpověděla: *To úplně nemůžu říct. Asi ne dostatečně. Asi by to potřebovali slyšet víc, pořád dokolečka. Jako určitě to někdy slyšeli, ale chtělo by to víc, aby to tam docvaklo, že tam nejsme jen pro ty děti, ale i pro ně. Což asi tak úplně nevnímaj. A možná právě i od toho vedení.*

#### **5.4 Vnímání syndromu vyhoření u učitelů/učitelek**

Tato podkapitola popisuje, jak dotazované školní psycholožky s psychologem vnímají učitelské vyhoření. Poukazuje na to, že syndrom vyhoření vnímají jako aktuální téma, kterému je potřeba se věnovat. Zároveň se tato část věnuje tomu, v čem konkrétně vidí projevy syndromu vyhoření a rizikové faktory učitelství.



#### 5.4.1 Aktuální téma

Školní psycholožky s psychologem uvedli, že na školách, kde působí, vnímají **syndrom vyhoření u učitelů/učitelek jako aktuální téma**. Znamená to, že vždy se na jejich škole najde několik vyučujících, o kterých se domnívají, že mají syndrom vyhoření nebo se k němu blíží. Uvedlo to 9 školních psycholožek s psychologem (Marie, Petr, Magda, Lenka, Andrea, Pavlína, Kateřina, Justýna, Jana). Pouze 1 školní psycholožka (Karolína) odpověděla, že **syndrom vyhoření nevnímá jako aktuální téma** a že je vlastně otázkou, co je to syndrom vyhoření. Tato psycholožka vnímá, že na škole jsou vyučující, kteří jsou unavení a naštvaní, děti však mají stále rádi, což je pro ni stěžejní. Psycholožka Monika pak uvedla, že **se se syndromem vyhoření setkává v minimální míře**: *Já mám pocit, že jako opravdu výrazně se s tím setkávám. Že je to vlastně vidět až díky týhletý češtinářce. Že třeba zástupkyně pro první stupeň říká: „Haha, já už jsem dávno vyhořelá.“ Ona už taky učí přes 25 let, takže vždycky říká, že už je vyhořelá. Já si při tom ale myslím, že neví, o čem mluví.*

#### 5.4.2 Projevy syndromu vyhoření

V průběhu rozhovorů se školní psycholožky s psychologem často vyjadřovali k tomu, v **jakých konkrétních projevech vnímají syndrom vyhoření u učitelů/učitelek**. Nejčastěji byla zmiňována **podrážděnost** (Lenka, Magda, Kateřina, Jana), **ztráta nadšení z práce** (Lenka, Kateřina, Marie, Justýna), **vyčerpanost** (Monika, Kateřina, Justýna, Petr) a **somatické obtíže** (Marie, Lenka). Podrážděnost se podle nich projevuje častými konflikty s žáky i kolegy. Dotyčný je impulzivní a snadno ho něco rozčílí. Ztráta nadšení je dle jejich slov patrná především u vyučujících, kteří do své práce zpočátku vkládali mnoho energie a vše dělali s velkým entuziasmem. Vyčerpanost na člověku vidí mnohdy na první pohled. Dotyčný vypadá unaveně, sklesle. Často také mluví o tom, že už nemůže. Somatické obtíže popsali jako projevující se různými způsoby. Dotyčný je často nemocný, bolí ho hlava, je mu špatně od žaludku.

Psycholožka Kateřina popisuje projevy syndromu vyhoření u učitelů/učitelek: *To, že jsou vyčerpaný. Že jsou to nášlapný mini, který velice snadno vylítnou na děti a nejen na děti, celkově na svoje okolí. Ráno se jim nechce vstávat při představě, že zas musí do práce, že vlastně zvažují, jestli jim stojí vůbec za to vstát nebo ne. Snaží se to jenom překlepat,*

*vydržet, ale v té práci se z ničeho netěšej. Psycholožka Lenka ke ztrátě nadšení přidává ještě somatické obtíže: Pak tam můžou začít nějaký somatický potíže, častá nemocnost, to je s tím mnohdy spojený že jo, pokud tam zas není nějaký jiný problém doma.*

### 5.4.3 Rizikové faktory u učitelů/učitelek

V průběhu rozhovorů školní psycholožky s psychologem často popisovali náročné okamžiky práce učitelů/učitelek. Ty můžeme chápat jako rizikové faktory této profese. Následující subkategorie ukazují, že školní psycholožky s psychologem vnímají učitelství jako rizikové povolání pro rozvoj syndromu vyhoření.

Školní psycholožky v průběhu rozhovoru popisovaly **učitelství jako velmi náročné povolání**. Jeho náročnost při tom vnímaly především v kontaktu s náročnými žáky či rodiči, nadbytečné administrativě a v malé prestiži. Celkově lze říci, že učitelé/učitelky podle nich dnes musejí čelit vysokým požadavkům školy, rodičů, žáků a nedostává se jim dostatečného ocenění. Učitelství jako náročné povolání popsalo 9 z nich (Marie, Lenka, Monika, Andrea, Pavlína, Kateřina, Justýna, Karolína, Jana).

Psycholožka Justýna popisuje, v čem vidí tu náročnost: *V dnešní době ale opravdu náročnost profese - nutnost diferencovat - "nevím jak??", větší nároky od rodičů, málo učitelů - musejí učit i angličtinu i když sami jí neumějí a nemají rádi, hodně papírování. Malá prestiž.*

Z rozhovorů dále vyplynulo, že školní psycholožky **vnímají mezi vyučujícími nedostatečnou kolegiální podporu**. Uvedly to 4 školní psycholožky (Kateřina, Karolína, Justýna, Jana). Vzhledem k náročnosti profese tato nekolegialita může hrát roli a přispívat k rozvoji syndromu vyhoření. Naopak psycholožka Monika vnímá ve své škole vzájemnou podporu mezi vyučujícími. Škola, na které Monika působí, je jako jediná malá svojí velikostí, co do počtu vyučujících a dětí. To může mít vliv na vztahy mezi nimi.

Psycholožka Justýna uvedla: *Nebo to může být spojený s tím, že nemaj dostatečný ocenění od těch kolegů. Stejně jak jsem říkala já, jsou tam i učitelé, který maj skvělý nápady, jsou mladý a rádi by tohle předali dalším učitelům. Nebo by třeba na to jen získali zpětnou*

vazbu. *Ta zpětná vazba od těch hlavních učitelů, co tam jsou nejdéle, je často velmi negativní....*

**Velké počáteční nadšení** bylo vnímáno jako další rizikový faktor syndromu vyhoření. Vyučující, kteří přicházejí do škol jako čerství absolventi, jsou plní ideálů a nápadů. Do práce se hrnou s velkou radostí a jsou ochotni ji obětovat mnoho času. Bohužel se jim však nedostává dostatečné pozitivní zpětné vazby. Uvedly to 3 školní psychologičky (Lenka, Andrea, Justýna).

Psycholožka Lenka uvedla: *Když přijdete z té školy a máte pocit, že ty děti všechno naučíte a těm rodičům všechno vysvětlíte, tak to jste dobrý adept na syndrom vyhoření. Všeho s mírou. Takový ty oblíbený paní učitelky často nějak vyčerpají tu svoji energii, tu svoji nádobu.*

## **5.5 Prevence syndromu vyhoření**

Tato podkapitola pojednává o prevenci syndromu vyhoření u učitelů/učitelek a i samotných školních psychologek s psychologem. V průběhu rozhovorů jsem se snažila zmapovat, co školní psychologičky s psychologem dělají proti syndromu vyhoření u učitelů/učitelek. Z rozhovoru vyplynula jak opatření, která provádějí aktuálně, tak i opatření, o kterých uvažují do budoucna. Proto tuto oblast dělím na Aktuálně prováděná opatření a Do budoucna plánovaná opatření. Ta se dále dělí na jednotlivé subkategorie. Zároveň je tato podkapitola doplněna o prevenci syndromu vyhoření školních psychologek s psychologem.

### **5.5.1 Aktuálně prováděná opatření školními psychology**

Tato část nás seznamuje s tím, co školní psychologičky s psychologem dělají proti syndromu vyhoření u učitelů/učitelek.

#### **Není to hlavní cíl**

Školní psychologičky uvedly, že ve škole toho dělají pro vyučující mnoho, primárně však **není hlavním cílem prevence syndromu vyhoření**. Tím je podle nich většinou

metodická podpora, podpora jejich vzdělávání nebo podpora v náročných situacích. Některé činnosti, které školní psycholog/žka na škole vykoná, však působí preventivně proti syndromu vyhoření, i když to tak není primárně zamýšleno. To popisuje i psychologka Kateřina: *Jako záměrně, plánovitě, že bych se třeba rozhodla je poučit o syndromu vyhoření, tak to ne. Nedělám asi nic cíleně. Spíš to, že tu jsem, že se mnou mohou sdílet, to taky nějakým způsobem působí preventivně.* Celkem 5 školních psychologek (Magda, Lenka, Monika, Kateřina, Karolína) uvedlo, že prevenci syndromu vyhoření nevnímají jako hlavní cíl.

### **Vědomí možnosti pomoci**

S výše zmíněným úzce souvisí i subkategorie Vědomí možnosti pomoci. Školní psychologka s psychologem často uváděli, že proti syndromu vyhoření u učitelů/učitelek nedělají nic konkrétního. Svoji přítomností ve škole, projevováním zájmu, opakováním nabídky konzultace však pomáhají učitelům/učitelkám uvědomit si možnost pomoci. Toto **vědomí pomoci** podle nich samo **působí preventivně**. Učitelé/učitelky tak vědí, že v nejhroších chvílích se mohou obrátit právě na ně. Tento názor sdílelo 8 školních psychologek s psychologem (Marie, Petr, Magda, Lenka, Monika, Andrea, Kateřina, Jana).

Psycholožka Marie uvedla: *Kromě toho, že jim nabízím nějakou pomoc, podporu, že maj tu možnost za mnou přijít, že vlastně vědí, že tam jsem, tak vlastně nic.* Psycholožka Jana si dokonce vyhradila celý den, který je primárně určený vyučujícím. Ti vědí, že pokud by potřebovali cokoli řešit, mohou se na ni obrátit: *..tak já jsem jim o nějaký poradě říkala, že ty pátky jsou vyhrazený jenom pro ně. Jak spokojený rodič, tak spokojený dítě. Stejně tak spokojený učitel, spokojená třída. Takže vlastně ty pátky, když bude mít někdo tu potřebu, tak může zařukat a může přijít.* Neznamená to samozřejmě, že by se na ní vyučující v jiný den obrátit nemohli. Psycholožka Jana tím pouze zdůrazňuje, že je tu pro ně.

### **Monitorování situace**

V rozhovoru jsem se také dotazovala na to, zda ve škole využívají nějaké diagnostické nástroje, například screeningové dotazníky na syndrom vyhoření apod. Všech 11 školních psychologek s psychologem odpovědělo, že ne. Zároveň dodávali, že vyučující jsou už zahlceni všemi možnými dotazníky od školy a dalších institucí. Diagnostickými nástroji zaměřenými na vyučující ani nedisponují. 4 z nich (Petr, Monika, Kateřina, Karolína)

současně uvedli, že **situaci ve škole monitorují**. Všímají si změn v chování vyučujících, atmosféry v kabinetech a především naslouchají tomu, co vyučující říkají. To vnímají jako dostatečný screening syndromu vyhoření.

Psycholožka Monika popisuje pozorování vyučujících a sbírání informací od žáků: *Já to nejmíc asi sleduju, a když bych asi viděla nějaký náznak toho, že je ten učitel v poslední době nějaký zasmušilej a tak dále.. Nebo i od těch dětí nějaký signály, když maj třeba pocit, že se začali chovat jinak. Oni jsou fakt docela sdílný. Tak to by byl asi nějaký impulz nebo podnět, abych se na to nějak zaměřila.*

### **Individuální konzultace**

Individuálním konzultacím jsem se věnovala v podkapitole 5.1.2 (Účel kontaktu s učiteli/učitelkami) a 5.2 (Individuální konzultace), proto se jim v této části nebudu již podrobně věnovat. Celkově lze však tvrdit, že **poskytování individuálních konzultací učitelům/učitelkám působí** podle dotazovaných školních psycholožek s psychologem **preventivně proti syndromu vyhoření**. Pozitivně ovlivňují zvládání náročných situací ve škole. Poskytování individuálních konzultací učitelům/učitelkám ve škole uvedli všechny školní psycholožky s psychologem.

### **Braní žáků z hodin**

Dalším uvedeným preventivním opatřením bylo braní žáků z hodin. Jednalo se přitom o žáka (žáky), kterého školní psycholožky považovaly jako nejvíce zatěžujícího pro učitele/učitelku. Cílem braní žáka z hodin přitom bylo odlehčit učiteli/ce v jeho/její práci a zamezit tak vzniku možných sporů mezi učitelem/kou a žákem, což popisuje i psycholožka Kateřina: *A co třeba dělám, třeba tý vyčerpaný pani učitelce nabízím, aby mi sem dala jednoho problémového žáka, kterýho vim, že má ve třídě a že se jí tím jako uleví, když ho v tý hodině nebude mít. Vždycky jí řeknu, jaký mám časový možnosti a ať klidně zaklepe a že si ho vezmu. Někdy to jde, někdy to nejde. Ne každý den mám tady volno, aby mi každý mohl někoho takového přivést. Ale tady u ní si dávám větší pozor, abych ten čas případně měla, aby ona měla nějaký ten záchytný bod a aby pak třeba neřvala před ostatníma dětma.* Braní žáků z hodin uvedly 4 školní psycholožky (Marie, Karolína, Kateřina, Lenka).

### **Organizování výjezdů, seminářů, supervize**

Školní psycholog/žky uvedl/y, že se v průběhu roku snaží o organizaci různých výjezdů, seminářů a supervizí pro vyučující. Jen malá část z nich má však preventivní charakter syndromu vyhoření. 4 školní psycholog/žky s psychologem (Petr, Andrea, Justýna, Jana) zmínili, že organizují seminář, výjezd nebo supervizní setkání pro vyučující, které se přímo dotýkají tématu syndromu vyhoření nebo směřují k jejich psychické pohodě.

Psycholog Petr uvedl, že se jejich pedagogický sbor účastní **jednodenního semináře** „*Aby nás stres nestresoval*“. Během něho se vyučující seznamují s tím, co je to syndrom vyhoření, jaké má fáze, jak by se před ním měli chránit a jak postupovat v případě, že se jich to týká. Součástí programu byla i různá cvičení (jóga, box,..), povídání si o tom, co je pro ně důležité apod. V neposlední řadě také vyplnili dotazník rizika syndromu vyhoření („Tedium Measure“), který si sami vyhodnotili. Psycholožka Jana pro změnu ve škole zavedla **kurz mindfulness**, který měl za cíl naučit vyučující laskavosti a všímavosti vůči sobě samým. Psycholožka Andrea zorganizovala pro pedagogický sbor **víkendový výjezd**, který měl za cíl posílení pracovního týmu: *No, my jsme teďka byli na výjezdu na team buildingu, který jsem pro ně taky organizovala já... Ted'ka nám odchází ředitel a nastupuje nověj. A město se v rámci toho rozhodlo, díky jedný pani učitelce, která se snažila přes město něco sehnat, že by bylo fajn více stmelit, abychom byli schopní udržet koncepci naší školy i přesto, že přijde nový vedení a mohlo by do toho zasáhnout.* Program obsahoval zážitkové hry i diskusi nad koncepcí školy. Další 2 školní psycholog/žky (Justýna, Jana) popsaly **organizování externí supervize** pro vyučující. Supervize jsou dobrovolné, bezplatné a supervizor za vyučujícími dochází do školy. Tím je zajištěna maximální dostupnost. Popsala to například psycholog/žka Justýna: *Pak jsem byla ještě koordinátorkou supervize, protože jsem tam založila externí supervize, což si myslím, že je velká podpora pro ty učitele. Takže k nám chodil externí supervizor, měl nejdřív mě a pak ještě 3 učitele.*

Jediná psycholog/žka Andrea ve škole sama vede **společná setkání pro vyučující** a asistenty pedagoga, která mají supervizní charakter. O těchto supervizních setkání jsem již pojednávala v rámci kategorie Účel kontaktu s učiteli/učitelkami.

### 5.5.2 Do budoucna plánovaná preventivní opatření

Některé školní psycholožky zmínily, že **uvažují o jistých preventivních opatřeních do budoucna**. V tuto chvíli však vnímají, že proto nejsou vhodné podmínky. Nevhodnými podmínkami přitom mají na mysli například nedostatečnou podporu vedení školy nebo nedostatečnou důvěru učitelů/učitelek. Zaznívalo to od 5 školních psycholožek (Magda, Monika, Kateřina, Andrea, Justýna).

#### Supervizní setkání

Jedním z plánovaných preventivních opatření byla **pravidelná společná setkání pro vyučující, která by se svojí koncepcí blížila supervizi**. Uvedly to 3 školní psycholožky (Magda, Monika, Kateřina).

Psycholožka Magda, která je ve škole teprve rok, zdůrazňuje důvěru vyučujících pro supervizní setkání: *Do čeho jsem se zatím tady nepustila a dělala jsem to na předchozí škole, tak to byly setkání pro učitele, ale mám pocit, že tam je potřeba nejdřív získat tu důvěru těch učitelů, a pak s tím teprve začít. Teď už mám pocit, že ta důvěra je vybudovaná u těch učitelů, takže teď už bych si na to troufla, ale ten první rok bych to určitě nedělala.*

#### Pravidelné zhodnocení své práce

Psycholožka Andrea by ráda v budoucnu zavedla **možnost pravidelného zhodnocení vlastní práce**. Chtěla by tím zajistit možnost zamyslet se nad tím, zda jsou vyučující spokojeni s tím, jak ve škole fungují a kde se v tuto chvíli nacházejí: *Myslím si, že často si jedou furt tu svojí stereotypní práci, tak jako aby měli možnost mít tam něco pravidelného, kde by měli šanci zhodnotit, jak se jim daří v té pozici učitele a tady v tom předmětu a v týchle třídě. Jestli jsou v týchle konkrétní pozici v pohodě. Někdy totiž může pomoci fakt nějaká změna, třeba změna prvního stupně za druhý.. Kdyby měli tu možnost pravidelně se nad tím takhle pozastavit a bylo to vlastně součástí... Tím, že by takové zhodnocení práce bylo společné pro všechny, předešlo by se pocitům „nenormálnosti“.*

#### Jóga

Psycholožka Justýna přemýšlela o tom, že by v budoucnu zavedla ve škole **lekce jógy**. Sama prošla lektorským kurzem a jóga je něco, co ji baví a tvoří to součást její vlastní

psychohygieny. V rozhovoru zmiňuje: *Co bych chtěla udělat, tak to je jóga. Jsem si udělala certifikát. Tak jsem si říkala, že to třeba udělám ráno od 7.*

### 5.5.3 Psychohygieny školních psycholožek s psychologem

Na závěr rozhovoru jsem se pro odlehčení tématu ptala školních psycholožek a psychologa na to, **co oni sami dělají proti syndromu vyhoření**. Vzhledem k tomu, že si jsou vědomi rizika syndromu vyhoření, měli by o sebe dostatečně pečovat. Zároveň se v odborné literatuře dočteme, že by měli jít v této oblasti vzorem. Pokud sami nebudou dodržovat zásady psychohygieny, jejich doporučení jim nebude nikdo věřit (Braun, Marková, & Nováčková, 2014). Z rozhovorů vyplynulo pět základních oblastí, které jsou součástí psychohygieny školních psycholožek a psychologa.

#### Čas pro sebe

Pro školní psycholožky a psychologa je velmi důležité vyčlenit si **čas pro své zájmy a rodinu**. Uvedlo to 8 z nich (Marie, Petr, Magda, Monika, Andrea, Pavlína, Justýna, Jana). Byl zmíněn například i dostatek spánku a kvalitního jídla. Každý z nich tráví svůj volný čas specifickým způsobem. Společné pro ně však je, že vnímají jako důležité věnovat čas svým zájmům. To popisuje například psycholožka Andrea: *Do toho vnímám i to, že si najdu ten čas pro sebe, že se neochudím o to jít cvičit nebo že o víkendu jedu na chatu nebo něco.*

#### Sdílení a podpora od druhých

Důležitou součástí prevence syndromu vyhoření je podle dotazovaných školních psycholožek také **možnost podpory a sdílení** s kolegy (v rámci ŠPZ nebo ŠPP), s kamarádkami, svými blízkými či supervize. V rozhovoru to popsalo 9 školních psycholožek (Karolína, Magda, Lenka, Monika, Andrea, Jana, Pavlína, Kateřina, Justýna).

Psycholožka Magda uvedla, jak je pro ní důležitá možnost sdílení: *Je pro mě důležitá intervize, kterou jsme si letos opět zavedli s kolegy tady v tom městě. Jsem ve výcviku, kde mi přijde, že je to pro mě taky hodně důležitý. Že tam jsou třeba ty bálintovské skupiny, který tam využívám nebo že to tam vůbec nějak zpracuju tu svoji zkušenost, že s tím vůbec nějak pracuju dál.* Psycholožka Kateřina popsala vědomí podpory v rámci školního poradenského zařízení: *Na druhou stranu vim, že kdybych řešila nějakou velkou potíž, tak se na ně můžu*



*obrátit. A asi by se tam dalo zahrnout i to, že psychologka a speciální pedagožka, který maj naši školu na starost, tak s nima jsem v pravidelném kontaktu. Jednou měsíčně se scházíme.*

### **Nastavení pevných hranic**

Prevenčí syndromu vyhoření je pro některé školní psychologky a psychologa i **nastavení pevných hranic mezi prací a osobním životem**. Popsalo to 5 z nich (Petr, Lenka, Monika, Andrea, Justýna).

Psycholog Petr uvádí, že se opravdu snaží jít příkladem: *To, co doporučuju, to taky dělám. Doma třeba nemám internet. Budu v práci klidně do 8, ale pak jdu domu, zavřu dveře a doma z práce nic nedělám.*

### **Vzdělávání**

Školní psychologky uváděly, že **vzdělávání je něco, co je baví a co jim pomáhá nezapadat do pracovní rutiny**. Často jsou účastnicemi dlouhodobých psychoterapeutických výcviků, v rámci nichž neustále rozvíjejí svoje schopnosti. 5 školních psychologek (Monika, Magda, Kateřina, Karolína, Jana) popsalo vzdělávání jako součást svého profesního rozvoje a důležitou prevenci vyhoření.

Psycholožka Monika uvedla: *A občas to ráda proložím v tý práci něčím, co je netradiční. Třeba udělám s váma rozhovor nebo jdu na nějaký zajímavý seminář. To vzdělávání je pro mě taky důležitý, protože se tím ujišťuju, že to co dělám, dělám dobře.*

### **Prázdniny**

**Letní prázdniny jsou** výhodou psychologů/žek pracujících ve školství a zároveň **podstatnou součástí psychohygieny**. Školní psychologky uváděly, že svoji práci vnímají jako náročnou a na letní prázdniny se vždy těší. Je to pro ně prostor k odpočinku a načerpání nové energie, tedy důležitá prevence vyhoření. Popsaly to 3 z nich (Magda, Lenka, Monika).

Psycholožka Magda popisuje, jak se snaží držet si volné prázdniny: *No, tak já si myslím, že jak mám ty dvě práce, tak je pro mě podstatný, že si pořád držím ty prázdniny, abych měla nějaké volno a to i přesto, že to není moje jediný zaměstnání.*

## 5.6 Řešení syndromu vyhoření u učitelů/učitelek

Tato část pojednává o řešení syndromu vyhoření u učitelů/učitelek. V první řadě jsem se zajímala o to, zda si školní psycholog/žky myslí, že se na něho/ně učitelé/učitelky obrátí, pokud se budou cítit profesně nespokojení či „vyhořelí“. Zároveň jsem se snažila zmapovat, z čeho školní psycholog/žky s psychologem při své práci v této oblasti vycházejí a jak v takových případech s učiteli/učitelkami postupují.

### 5.6.1 Vyhledání školních psychologek a psychologa v oblasti profesní spokojenosti

Nejčastější odpovědi školních psychologek s psychologem na otázku, zda si myslí, že by se na ně vyučující obrátili, pokud by se cítili profesně nespokojení či přímo „vyhořelí“, bylo **ano**. Takto odpovědělo 5 z nich (Petr, Magda, Andrea, Karolína, Jana).

Psycholog Petr měl jasno: *Přijdou určitě, to mě těší*. Psycholožka Karolína to také popsala výstižně: *Tady určitě*.

Některé školní psycholog/žky si nebyly tak jisté a odpověděly, že se domnívají, že by je v této oblasti vyhledal „**jak který**“ učitel/ka. Uvedly, že záleží na mnoha faktorech, zda je dotyčný vyhledá. Těm jsem se věnovala v kategorii Překážky ve spolupráci v oblasti profesní spokojenosti. Uvedly to 4 školní psycholog/žky (Lenka, Monika, Kateřina, Justýna)

Psycholožka Justýna uvádí: *První co mě napadá, tak někdo určitě. Nevim jestli, když je ten člověk vyhořelý, tak v jakým je vlastně vztahu. Jako jsou určitě ti, co by mě vyhledali, jsou určitě ti, co by mě nevyhledali, protože jsem součástí tý školy*. Psycholožka Kateřina to vnímá obdobně: *Tak je to asi člověk od člověka*.

**Učitelé/ky se** na školní psycholog/žky **neobráť** s tématem profesní spokojenosti. To uvedly 2 školní psycholog/žky (Marie, Pavlína). Psycholožka Marie se domnívá, že: *Jako spíš si myslím, že mě nevyhledávají*. A stejně to vidí i psycholožka Pavlína: *Myslím si, že ne. Protože si myslím, že nějaký vyučující tam máme, co se k tomu blíží a furt nikdo nezaklepal*.

### 5.6.2 Zdroje školních psycholožek s psychologem v oblasti syndromu vyhoření

Tato kategorie objasňuje, z čeho školní psycholožky s psychologem vycházejí při práci s vyučujícími v oblasti syndromu vyhoření. V rámci rozhovoru jsem se snažila zmapovat, zda mají nějaké konkrétní vzdělání v této oblasti. Většina z nich uvedla, že čerpá z více zdrojů.

#### Psychoterapeutický výcvik a další kurzy

Jako jeden ze svých zdrojů při práci s vyučujícími v oblasti profesní spokojenosti a syndromu vyhoření uváděli školní psycholožky s psychologem **psychoterapeutické výcviky nebo jiné kurzy, které absolvovali**. Z těchto výcviků a kurzů, pak využívají obecné principy. Nejedná se o vzdělání zaměřené přímo na syndrom vyhoření. Uvedlo to 6 z nich (Petr, Magda, Monika, Lenka, Justýna, Jana).

Psycholožka Magda zmiňuje jako důležitý zdroj psychoterapeutický výcvik: *Já jsem dělala chvíli v personalistice, tak to si myslím, že mi určitě něco dalo a taky samozřejmě z výcviku.*

#### Vlastní zkušenost

Jako důležitý zdroj pro práci s vyučujícími v oblasti syndromu vyhoření uvedli školní psycholožky s psychologem **svojí vlastní zkušenost**. Jedná se o zkušenosti z různých pracovišť, ale i v tom, co jim samotným pomáhá být profesně spokojený. Uvedlo to 5 školních psycholožek s psychologem (Petr, Magda, Andrea, Justýna, Jana).

Psycholožka Magda to popisuje následovně: *A vůbec to, že jsem si sama prošla více profesí a zažila jsem nějaký situace jako oni taky.* Psycholožka Andrea pak zmiňuje jako důležitou zkušenost se supervizí: *Asi ze své osobní zkušenosti, protože jinak mám pocit, že nemám žádný speciální proškolení v podpoře pedagogů a vedení intervize. Spíš z těch svých zkušeností, že třeba vim, že když jdu na nějaký supervize a intervize, tak je to pro mě prospěšný.*

#### Intuice

Dalším uváděným zdrojem v této oblasti byla **intuice**. 4 školní psycholožky (Lenka, Monika, Kateřina, Karolína) zmínily, že jejich intuice je to nejvýznamnější, z čeho při své práci vycházejí.

Psycholožka Karolína popisuje, že intuice je to nejfunkčnější, co můžete v psychologii využívat: *Já si myslím, že dneska jedu už jen na intuici.. zjistila jsem, že intuice, když je dobře nastavená, když je zaštitěná znalostí a zkušeností, tak je to to nejfunkčnější v psychologii.* Psycholožka Kateřina vnímá intuici také jako stěžejní: *Je to hodně na tý intuici a selským rozumem podle mě.*

### 5.6.3 Postup při řešení syndromu vyhoření

V rozhovoru jsem se zaměřila také na konkrétní postup při práci s vyučujícími. Školních psycholožek s psychologem jsem se ptala, jak postupují, domnívají-li se, že je vyučující profesně nespokojený či „vyhořelý“. Od školních psycholožek s psychologem zaznívalo opakovaně to, čemu jsem se věnovala již v rámci individuálních konzultací (vyslechnutí, poskytnutí prostor pro postěžování si, vyjádření podpory,..). Dále jsem pak identifikovala tyto subkategorie.

#### Individuální postup

Je těžké říci, jak by školní psycholog/žky postupoval/y, protože záleží na mnoha okolnostech a konkrétní situaci jedince. 4 školní psycholožky s psychologem (Petr, Magda, Monika, Kateřina) uvedli, že **vnímají postup řešení syndromu vyhoření u učitele/ky jako velmi individuální**. To popisuje například psycholog Petr: *Je to ale individuální, záleží na situaci člověka.* Stejně to viděla i psycholožka Magda: *Je to vždycky hrozně individuální.*

#### Oslovení

Školní psycholožky s psychologem uvedli, že pokud vnímají některého z vyučujících profesně nespokojeného, či přímo „vyhořelého“, **jdou za ním, projeví starost a nabídnou mu možnost konzultací**. 5 školních psycholožek s psychologem (Magda, Monika, Petr, Kateřina, Justýna) zmínilo, že jsou i v této oblasti velmi iniciativní. To popsala například psycholožka Magda: *No, tak já bych za ním určitě šla. Já jsem v tomhle taková drzá. Šla bych se ho zeptat, co se děje. Neudělala bych to určitě takhle na začátku, udělala bych to až teď ke konci roku, ale obecně já jdu za tím učitelem a zeptám se. Já jsem v tomhle aktivní a jdu se ho zeptat, zda něco nepotřebuje nebo jestli je v pohodě.*

#### Zmapování situace

Ve chvíli, kdy učitel/ka opravdu přijde a svěří se s tím, že se cítí profesně nespokojený/á, vyčerpaný/á apod., je velice důležité **zmapovat situaci**. Školní psychologové s psychologem uváděli, že se snaží zorientovat v jejich situaci, ptají se na to, co už vyzkoušeli, kdy se cítí nejhůře apod. Zmapování situace uvedlo 7 školních psychologek s psychologem (Petr, Lenka, Monika, Magda, Andrea, Pavlína, Jana) a popisuje to například psychologka Magda: *Takže tam je asi důležitý zjistit, v jakém stádiu rozhodování je a jestli třeba se dá ještě něco pro to udělat, aby zůstal, a nebo ta situace je taková, že ani není dobrý, aby zůstal. Je potřeba zjistit všechny tyhle informace.*

### **Společné hledání řešení**

Další důležitou součástí postupu bylo **společné hledání řešení**. Společné hledání řešení znamená, že v tom daný vyučující není sám. Školní psycholog/žka mu pomáhá objevit a zvážit všechny možné alternativy řešení. To popsalo 6 školních psychologek (Marie, Magda, Andrea, Lenka, Pavlína, Justýna).

Psycholožka Justýna zmiňuje: *...zkoušíme hledat nějaký možnosti řešení. Psycholožka Lenka to popisuje obdobně: Takže s ním projdu ty možnosti..*

### **Podpora v nejlepším zájmu učitele**

V závěru procesu řešení školní psychologové uvedly, že **podpoří vyučujícího v jeho rozhodnutí**, i kdyby to znamenalo, že bude muset odejít ze školy. **Chtějí pro něj to nejlepší v danou situaci**. To popisuje například psychologka Lenka: *...já si opravdu myslím, že oni když se dostanou tady do té fáze, tak je pro ně nejlepší na 2-3 roky odejít a pracovat jinde. Já se musím teda přiznat, že je v tomhleto podporuju. Takže s ním projdu ty možnosti a podpořím ho v tom, co potřebuje teď nejvíc.* Podporu v nejlepším zájmu uvedly 3 školní psychologové (Lenka, Magda, Jana).

### **Specifické postupy**

V průběhu rozhovoru také školní psychologové popisovaly **specifické způsoby práce v oblasti učitelského vyhoření**. Konzultaci vedly svým způsobem a zařazovaly postupy, které jsou jim samotným blízké.

Jako jeden z možných postupů bylo zmíněno **sepsání si pro a proti v práci**. Tato technika má pomoci v ujasnění a následném rozhodování. To popisuje psychologka Pavlína:

*..já si to teď nedokážu úplně představit, ale možná bych ho donutila vést nějaký deníček věcí, který ho v té práci nejvíc drtí, nejvíc vadí a co naopak se mu v té práci povedlo, co ho povzbudilo. Abychom měli takové srovnání a víc jako směřovat k tomu, co tam je pozitivního.* Psycholožka Pavlína zároveň dodala, že ještě s učitelem nevedla rozhovor na toto téma. Pokud by s takovým tématem přišel, pravděpodobně by tuto techniku zařadila, stejně jako psycholožka Andrea.

**Snaha orientovat vyučující na pozitivní zdroje ve svém okolí** byla další uváděnou technikou v rámci řešení syndromu vyhoření. Důležité je bavit se o tom, co v jejich životě jim může dávat sílu a zaměřit se na to. Uvedla to například psycholožka Justýna: *Pak se snažím posílit ty věci, co ještě fungují a i najít nějaký další zdroje v okolí. Třeba chodit na jógu, najít si nějaký čas pro sebe.* Celkem to uvedly 3 školní psycholožky (Pavlína, Justýna, Karolína).

Školní psycholožky také zmínily, že se **snaží vyučujícím odlehčit v náročných situacích**. Vysvětlují jim, že mohou upustit od některých činností a že je to naprosto v pořádku, což popisuje například psycholožka Lenka: *Aby si toho nebrali tolik a aby to hlavně všechno neřešili a zkusili se na něco fakt vykašlat, že jim to za to nestojí a že na to mají právo.* Snahu odlehčit vyučujícím v náročných situacích popsaly 2 školní psycholožky (Karolína, Lenka).

## 5.7 Shrnutí

Z rozhovorů se školními psycholožkami a psychologem vznikly kategorie, na které jsem se záměrně ptala. Těmi byly cíl jejich práce, získávání důvěry, zdali vnímají syndrom vyhoření u učitelů/učitelek jako aktuální téma, preventivní opatření, kterým se věnují, jaká je jejich psychohygienu, zdali je vyučující vyhledají v oblasti profesní spokojenosti, z čeho při práci čerpají a jak postupují. V rozhovorech se však objevily i další kategorie, kterým jsem se ve výsledcích věnovala (účel kontaktu, místo setkání, překážky v navazování spolupráce, projevy syndromu vyhoření, rizikové faktor učitelství, do budoucna plánované preventivní opatření).

Většina školních psycholožek s psychologem uvedla svůj **cíl ve všech subjektech školy**. Jako své klienty vnímali vyučující, děti a jejich rodiče. Jejich vykonávané činnosti odpovídaly uvedenému cíli. S vyučujícími jsou často v kontaktu. Zároveň všechny tyto školní psycholožky s psychologem pracují minimálně na 0,75 úvazek a všichni, až na jednu psycholožku (Justýnu, která pracuje na celý úvazek), mají středně dlouhou až dlouhou psychologickou praxi. V rozhovorech byl školními psycholožkami uveden i **cíl v primárně v dětech**. Znamená to, že nejvíce času a pozornosti věnují problémům dětí. V průběhu rozhovoru se ukázalo, že 2 psycholožky (Monika, Karolína) uvádějí primární cíl v dětech s vyučujícími úzce spolupracují a dělají toho pro ně opravdu mnoho. Jejich poskytované služby tak překračovaly vytyčený cíl. Další 2 psycholožky (Marie, Pavlína), které viděly svůj primární cíl v dětech a korespondovalo to i s jejich vykonávanými činnostmi (nejvíce péče věnovaly dětem), mají krátkou psychologickou praxi a současně působí na škole na 0,5 úvazek. Tyto charakteristiky bychom proto mohli chápat jako jisté překážky pro větší spolupráci s vyučujícími. Vzhledem k tomu, že ve škole netráví tolik času, musí upřednostňovat určité činnosti. Také jejich krátká psychologická praxe může ovlivňovat vykonávané činnosti. Obě školní psycholožky uvedly předchozí zkušenosti z práce s dětmi, v práci s vyučujícími jsou však „méně zkušené“.

Z rozhovorů dále vyplynuly **účely kontaktu** školních psycholožek a psychologa s vyučujícími. Školní psycholožky s psychologem nabízejí učitelům především **metodickou podporu**. Ta je jimi nejčastěji poskytována **formou individuálních konzultací**. Vyučující s nimi konzultují téma konkrétního žáka či třídy. Individuální konzultace, které mají metodický charakter, poskytují všechny dotazované školní psycholožky s psychologem. Stejně tak všechny školní psycholožky s psychologem uvedli, že **pracují se třídami**, což je další forma metodické podpory. Nabízejí diagnostiku tříd, preventivní či intervenční programy a v rámci toho spolupracují s učiteli. Dále uvedli, že v rámci metodické podpory **chodí na náslechy do tříd**. Společně s učitelem/kou pak diskutují o tom, co v hodině viděli a jak dále postupovat. Tuto službu poskytuje většina školních psycholožek s psychologem. O něco méně často pak byly uvedeny **semináře či workshopy**, které mají metodický charakter. V ojedinělém případě (Andrea) pak bylo uvedeno **supervizní setkání pro vyučující**, které je dobrovolné a nejčastěji se na něm společně řeší a sdílí případy jednotlivých dětí a tříd. Toto supervizní setkání však slouží nejen jako metodická podpora,

ale i jako psychická podpora v náročných situacích. Často se během nich otevře téma náročnosti práce či nejistoty ohledně vlastních schopností. U školních psychologek s psychologem jsem nezaznamenala žádné společné charakteristiky (cíl, délka praxe, velikost úvazku), vzhledem k poskytovaným službám metodického charakteru. **Psychická podpora v náročných situacích je druhým účelem kontaktu s vyučujícími**, který jsem identifikovala z realizovaných rozhovorů. Výsledky ukázaly, že tato podpora je nejčastěji poskytována **formovou individuálních konzultací**. Takové konzultace se týkají náročných situací ve škole, ale i v osobním životě. Během nich si vyučující potřebují především postěžovat, sdílet s někým své starosti a podpořit (povzbudit, ujistit, pochopit). Školní psychologe s psychologem dále uvedli, že vnímají, že vyučující někdy **přicházejí se zástupnými problémy**. Přičemž reálný problém vnímali například v učitelově/ky nejistotě ohledně svých schopností. Zároveň nechali na dotyčném samotném, zda postupně toto téma odkryje. Školní psychologe s psychologem také zmínili, že poskytují **mediaci**. Ta spočívá ve společném setkání učitele/ky, školní psychologe/ky a rodičů (případně žáka nebo vedení školy). Během nich se psycholog/ky snaží o co nejefektivnější řešení situace a zároveň předejít možným konfliktům mezi zúčastněnými. Mediaci uvedla většina školních psychologek s psychologem a jedná se o další formu psychické podpory. Jak bylo řečeno, metodickou podporu zajišťují ve škole všechny dotazované školní psychologe s psychologem, tedy i ty, co uvedly svůj hlavní cíl v dětech či ve škole pracují na zkrácený úvazek nebo krátkou dobu. Vzhledem k tomu, že se metodická podpora vyučujících týká především toho, jak pracovat s určitými žáky či třídami, jedná se svým způsobem také o naplňování cíle podpory dětí. Metodická podpora zároveň převažuje nad psychickou podporou v náročných situacích. Všechny školní psychologe s psychologem poskytující psychickou podporu pro vyučující, zároveň uvedli svůj cíl ve všech subjektech školy, dále sem spadají i 2 psychologe, které uvedly svůj primární cíl v dětech. Jedná se o psychologe (Monika, Karolína) s dlouhou psychologickou praxí, což zajisté může u učitelů vzbuzovat důvěru a motivovat je tak k jejich vyhledání za tímto účelem. Psycholožka Monika zároveň pracuje na malé škole, kde jak sama uvádí, mají familiární vztahy. Psycholožka Karolína pak pracuje na malém městě, kde je nedostatečná psychologická péče, a proto ji vyučující často využívají i v rámci osobních témat a celkové psychické podpory. 2 psychologe (Marie, Pavlína) nevedly mezi poskytovanými službami psychickou podporu pro vyučující.



Ne však z důvodu, že by nechtěly. Vyučujícím jsou k dispozici, ti je však v této oblasti nevyužívají. Důvodem může být zmíněný 0,5 úvazek či krátká psychologická praxe. Na škole nepůsobí ještě příliš dlouho a pouze v omezený čas. Vyučující pravděpodobně neměli tolik příležitostí je poznat a navázat k nim dostatečnou důvěru.

**Individuální konzultace** jsou nejčastěji poskytovaná služba vyučujícím a také dle slov školních psycholožek s psychologem **jedno z preventivních opatření syndromu vyhoření**. Individuální konzultace se podle školních psycholožek s psychologem liší místem, kde se odehrávají. **Konzultace v pracovně** bývají zpravidla delší, komplexnější, více zaměřené na řešení a dopředu plánované. **Konzultace „na chodbě“** jsou pak častější, kratší a nejčastěji slouží k „pouhému“ postěžování si učitele/ky.

**Školní psycholožky s psychologem dále popisovali, jak navazují spolupráci s vyučujícími.** V rozhovorech jsem se konkrétně zaměřila na to, **jakým způsobem získávají jejich důvěru.** Důvěra je totiž základním předpokladem pro navázání spolupráce v oblasti profesní spokojenosti. **Jako důležitá pro získání důvěry byla uvedena neformální setkávání.** Díky nim se poznávají na osobní rovině a společně se baví o běžných věcech. Na tom se shodli všichni dotazovaní. Stejně jako na tom, že je **potřeba být iniciativní.** Znamená to, že školní psycholožky s psychologem musejí být v kontaktu s vyučujícími aktivní, opakovaně jim nabízet pomoc a projevat o ně zájem jako o „lidi“. Na budování důvěry má **pozitivní vliv i předchozí zkušenost se školní/m psycholožkou/gem.** Ve chvíli, kdy na škole již dříve působil/a školní psycholog/žka, vyučující měli možnost vidět ho/ji při práci se třídou nebo se nějaký kolega podělil o svoji zkušenost, se důvěra buduje snadněji. V rozhovoru to popsala většina školních psycholožek s psychologem. Z rozhovorů dále vyplynulo, že část školních psycholožek vnímá vyučující jako odborníky. Tento svůj postoj pak vyjadřují ve svém přístupu k nim. **Projevování respektu a úcty přispívá k vybudování náklonnosti a důvěry.** Jedná se přitom o psycholožky se středně dlouhou až dlouhou psychologickou praxí. To nasvědčuje tomu, že mají již jisté zkušenosti s učitelským povoláním. Zároveň se také jedná o psycholožky, které vyučujícím poskytují psychickou podporu. Z rozhovorů dále vyplynulo, že **budování důvěry je dlouhý proces,** během něhož se často objevuje i **tzv. testovací fáze.** Při ní vyučující zkoušejí, zda školní/mu psycholožce/govi mohou důvěřovat. Celkově lze říci, že

školní psycholožky s psychologem si jsou vědomi toho, že je potřeba si nejdříve získat důvěru vyučujících a že pro to oni sami musejí něco udělat.

V rozhovorech se objevily i **překážky pro spolupráci s vyučujícími v oblasti profesní spokojenosti**. Výsledky ukázaly, že pro navázání spolupráce v této oblasti, je **potřeba vlastní motivace učitele/ky**. Vyučující podle školních psycholožek s psychologem často projevují nezájem o jakékoliv aktivity navíc. Školní psycholožky a psycholog ale mají pocit, že než začnou organizovat semináře, supervize apod., nejdříve by měl vzejít zájem od samotných vyučujících. Ti jsou však velmi přetížení a o aktivity nemají zájem. **Další překážkou v navázání spolupráce je nepřipouštění si problému**. Vyučující si často nepřipouští, že mají nějaký problém a příčinu vidí ve svém okolí (nejčastěji v žákovi, ve třídě). Dále bylo uvedeno **osobnostní nastavení jako důvod neoslovení školní/ho psycholožky/ga**. Měla se tím na mysli uzavřenost dotyčného nebo nesympatie vůči školní/mu psycholožce/govi. O něco méně častý důvod v jejich nevyhledání viděli pak v tom, že vyučující vnímají **žádost o pomoc jako selhání**. Výše zmíněné překážky byly ty, které najdeme na straně vyučujících. Také se objevily **překážky v nastavení školy**. Školní psycholožky se domnívaly, že vyučující mají pocit, že jsou tu primárně pro děti a nevědí, že se na ně mohou obrátit, pokud se cítí profesně nespokojení či „vyhořelí“. Ve škole je tak podle nich **nedostatečné povědomí o náplni jejich práce**. Dále sem spadá také **nedostatečná podpora vedením školy**, které není otevřené k řešení těchto problémů či takové problémy zcela popírá. Celkově lze tvrdit, že školní psycholožky s psychologem si jsou vědomi mnoha překážek v navázání spolupráce v oblasti profesní spokojenosti. Psycholožky (Marie, Pavlína), které oproti ostatním dotazovaným jsou v menším kontaktu s vyučujícími, uvedly nedostatečnou podporu vedením školy a nedostatečné povědomí o náplni jejich práce. Psycholožka Marie také uvedla, že je na škole jako první školní psycholožka a působí zde první rok. Vyučující na její škole proto mají s touto funkcí minimální zkušenost. Takto krátkou dobu působení na škole uvedly i psycholožky Magda a Karolína. Psycholožka Karolína však uvedla, že většinu vyučujících zná již z dřívějších a má k nim velmi blízko. Magdy škola má pak několika letou zkušenost s funkcí školní/ho psycholožky/ga. Obě psycholožky mají zároveň dlouhou psychologickou praxi. Z toho důvodu u nich pouhý rok působení na škole nehraje pravděpodobně takový vliv.

**Školní psycholožky s psychologem vnímali syndrom vyhoření u vyučujících jako aktuální téma.** Pouze jedna školní psycholožka (Karolína) **nevnímala syndrom vyhoření jako aktuální téma.** Ta současně uvedla, že vyučující jsou vyčerpaní, to pro ni ale ještě neznamená syndrom vyhoření. Jedna školní psycholožka (Monika) pak zmínila, **že se s ním setkává v minimální míře.** Tyto 2 psycholožky mají dlouholetou psychologickou praxi a vyučující zároveň vnímají jako odborníky. Zároveň obě dvě popsaly blízké vztahy s vyučujícími na škole, což umožnilo prostředí školy, kde působí (malá škola, na malém městě, prostředí otevřené ke sdílení). Školní psycholožky s psychologem se také často vyjadřovali k tomu, **v jakých projevech vnímají syndrom vyhoření u učitelů/učitelek.** Nejčastěji zmiňovali **podrážděnost, ztrátu nadšení z práce, vyčerpanost a somatické obtíže.** Dále v rozhovorech popisovali náročné okamžiky v práci vyučujících, čímž poukazovali na **rizikové faktory učitelství.** V prvé řadě vnímali **učitelství jako náročné povolání.** Náročnost tohoto povolání podle nich spočívá především v kontaktu s náročnými žáky, jejich rodiči, v nadbytečné administrativě a malé prestiži. Dále byla uvedena **nedostatečná kolegiální podpora.** Naopak jedna psycholožka (Monika), která působí na malé škole, uvedla **velkou vzájemnou podporu mezi vyučujícími.** Ta také uvedla, že na jejich škole vnímá syndrom vyhoření v minimální míře. Jedná se o jedinou malou školu v tomto výzkumu. Na škole je malý kolektiv vyučujících i žáků, což má pozitivní vliv na vztahy mezi nimi. Jako **rizikový faktor syndromu vyhoření bylo zmíněno i velké počáteční nadšení vyučujících.** Mnozí z nich přicházejí jako čerství absolventi a věnují své práci mnoho času a energie. Bohužel nedostávají dostatečnou zpětnou vazbu od žáků, rodičů a svých kolegů. Nevnímají tak dostatečné uspokojení ze své práce. Tato část nám ukázala, že školní psycholožky s psychologem vnímají syndrom vyhoření jako aktuální problém a učitelství jako rizikové povolání.

Z rozhovorů vyplynulo, že část **školních psycholožek prevenci syndromu vyhoření nevnímá jako hlavní cíl.** Ve škole toho pro vyučující dělají mnoho, není to však s vědomím prevence syndromu vyhoření. Dále bylo uvedeno, že **pouhé vědomí možnosti pomoci působí preventivně.** Znamená to, že samotnou přítomností ve škole, opakovanou nabídkou pomoci, projevováním zájmu apod. přispívají školní psycholožky s psychologem k prevenci syndromu vyhoření. **Na otázku, zda ve škole používají diagnostické nástroje ke zjištění syndromu vyhoření, všichni odpověděli, že ne.** Mají pocit, že vyučující jsou zahlcení

různými dotazníky. Část z nich ale dodala, že **situaci ve škole monitorují**. Snaží se pozorovat a naslouchat tomu, co vyučující (případně žáci a kolegové o vyučujících) říkají. **Nejčastěji uváděným preventivním opatřením byly individuální konzultace**. Ty na škole poskytují všechny školní psycholožky s psychologem, většina z nich se pak během konzultací setkává s tématy náročnosti, vyčerpanosti a profesní nespokojenosti. Sdílením těchto témat, přijetím negativních emocí vyučujících a vyjádřením podpory pak přispívají k prevenci syndromu vyhoření. Méně častým preventivním opatřením pak bylo **brání konkrétních žáků z hodin**. Tím se snaží odlehčit vyučujícími v jejich práci a zamezit vzniku možných konfliktů učitele/ky s žákem. Celkově tak usilují o snížení prožívaného stresu. Toto opatření uvedly pouze psycholožky s dlouhou psychologickou praxí, vyjma psycholožky Marie, která však zmínila, že jí o tuto službu požádala sama paní učitelka, která je vzdělaná v oblasti psychologie a speciální pedagogiky. Z výsledků dále vyplynulo, že část školních psycholožek s psychologem **pro vyučující organizují výjezdy, semináře nebo supervize, které se zaměřují na prevenci syndromu vyhoření nebo obecně psychickou pohodu vyučujících**. Jednalo se přitom o školní/ho psycholožky/ga se středně dlouhou až dlouhou psychologickou praxí a cílem práce zaměřeným na všechny subjekty školy. Všichni z nich také pracují ve škole na plný úvazek. **O některých preventivních opatření učitelského vyhoření školní psycholožky uvažovaly i do budoucna**. Jedním z takových opatření bylo například **vedení supervizního setkání pro vyučující**. Dále pak **pravidelné zhodnocení své práce u vyučujících**. Díky tomu by se všichni vyučující museli zamyslet nad tím, zda jsou spokojeni s tím, jak teď ve škole fungují a kde se nacházejí. Zmíněny byly i **pravidelné lekce jógy**. Pro tyto psycholožky je společné, že učitelům poskytují služby zaměřené na psychickou podporu a na škole působí minimálně na 0,75 úvazek. Znamená to, že v rámci svého úvazku mají prostor věnovat se dalším činnostem v této oblasti. Výsledky ukázaly, že školní psycholožky s psychologem toho pro vyučující dělají mnoho. Ne vždy je to však prováděné s cílem prevence syndromu vyhoření. Primárním cílem je metodická a psychická podpora vyučujících v náročných situacích. Prevence syndromu vyhoření je tak spíše dalším „ziskem“ těchto činností. Školní psycholožky s psychologem, kteří jsou více v kontaktu s vyučujícími a mají navázanou důvěru, dělají více preventivních opatření.

Školních psycholožek s psychologem jsem se také ptala na jejich **vlastní psychohygienu**. Velmi často od nich zaznívalo, že **je pro ně důležité udělat si čas sami pro sebe**. Tento čas

se věnují svým zájmům nebo rodině. Nejčastěji pak byla zmiňována **možnost podpory a sdílení** s kolegy, svými blízkými či pravidelné supervize. Jako další důležitá součást psychohygieny bylo popsáno **nastavení pevných hranic mezi prací a osobním životem**. Měli tím na mysli snahu oddělovat svůj osobní a pracovní život. Dále pak uvedli **vlastní vzdělávání**. Školní psycholožky mají pocit, že absolvování kurzů jim pomáhá nezapadnout do pracovní rutiny a přispívá to k jejich profesnímu rozvoji. V neposlední řadě byly zmíněnou psychohygienou i **letní prázdniny**. Během nich mají totiž dostatek času odpočinout si a načerpat nové síly. Výsledky ukázaly, že školní psycholožky s psychologem si jsou vědomi rizika syndromu vyhoření u sebe a toho, že by v této oblasti měli jít vzorem, a proto se o sebe snaží pečovat.

V rozhovorech jsem se také věnovala **řešení syndromu vyhoření u vyučujících**. V první řadě jsem se školních psycholožek s psychologem ptala, **zda si myslí, že je vyučující vyhledají, pokud se budou cítit profesně nespokojení nebo „vyhořelí“**. Část z nich odpověděla, že **ano**. O něco méně se domnívali, že je vyhledá „**jak který**“ učitel/ka. 2 psycholožky (Marie a Pavlína) pak tvrdily, že **se na ně vyučující v této oblasti neobráť**. Jedná se o psycholožky, které mají krátkou psychologickou praxi, na škole pracují na 0,5 úvazek a svůj cíl vnímají primárně v dětech. Mohli bychom z toho usoudit, že délka psychologické praxe (tedy i věk) a současně zkrácený úvazek mohou mít vliv na budování důvěry vyučujících ke školním psycholožkám/gům, což se následně promítá v oslovování školních psycholožek/gů vyučujícími. Celkově lze však tvrdit, že se vyučující na školní psycholožky/ga obracejí, pokud se cítí profesně nespokojení či „vyhořelí“.

Z rozhovorů vyplynulo, že školní psycholožky s psychologem při práci v oblasti syndromu vyhoření **čerpají především z psychoterapeutických výcviků a dalších kurzů**. Přitom se nejedná o kurzy zaměřené na syndromu vyhoření. Znalosti a dovednosti na nich osvojené však mohou aplikovat i zde. V této oblasti nemají žádné specifické vzdělání. Jako další zdroj práce školních psycholožek s psychologem v této oblasti byla uvedena **vlastní zkušenost**. Zkušenosti z různých prací a i toho, co jim samotným pomáhá, vnímají jako podstatné. Dále jako to nejpodstatnější, z čeho vycházejí, byla zmíněna **intuice**. Tu uvedly pouze psycholožky s dlouhou psychologickou praxí, což napovídá tomu, že se jedná o zkušené psycholožky, které se nemusí držet obecných postupů a mohou více věřit své intuici.

Školních psycholožek s psychologem jsem se ptala na to, **jak postupují, pokud se domnívají, že je nějaký vyučující profesně nespokojený či dokonce „vyhořelý“**. Od školních psycholožek s psychologem opakovaně zaznívalo, že s dotyčným především sdílejí, poskytují mu bezpečný prostor k postěžování si a vyjadřují mu podporu, tedy to, co je součástí individuálních konzultací. Dále pak zmínili, že **se jedná o velmi individuální postup**, ve kterém hraje roli mnoho faktorů. Z tohoto důvodu se nedá zcela popsat to, jak by postupovali. A i v této oblasti školní psycholožky uvedly, že jsou iniciativní. Pokud je podle nich vyučující profesně nespokojený nebo „vyhořelý“, **jdou za ním a osloví ho**. Vyjádří mu svoji starost a nabídnou možnost konzultace. Pokud se pak vyučující odhodlá školní/ho psycholožku/ga s tímto problémem oslovit, nejprve školní psycholožky s psychologem **zmapují danou situaci**. Během toho se snaží co nejvíce zorientovat v jeho situaci, následně **hledají společně vhodné řešení dané situace**, což popsala většina z nich. V závěru ho pak **podpoří v rozhodnutí, které je v jeho nejlepším zájmu**, i kdyby to znamenalo, že ze školy odejde. Tuto podporu přitom uvedly pouze psycholožky s dlouhou psychologickou praxí. V průběhu rozhovorů se také objevovaly **specifické postupy**, které školní psycholožky využívají. Jedním z nich je například **sepsání si pro a proti v práci**. Byla zmíněna také **snaha o orientaci vyučujících na pozitivní zdroje v jejich okolí a snaha vyučujícím ukázat, že některé činnosti mohou vypustit a že je to v pořádku**. Tyto postupy uvedly psycholožky s krátkou, středně dlouhou i dlouhou psychologickou praxí. Výsledky ukázaly, že postup při řešení učitelského vyhoření je individuální. Školní psycholožky s psychologem ho přizpůsobují situaci jedince, také ale používají své specifické postupy.

## 6 Diskuse

V této kapitole bych ráda porovнала zjištěné výsledky z mnou realizovaného výzkumu s údaji, které jsou uváděné v odborné literatuře. V té se však o školní psychologii ve vztahu k učitelskému vyhoření příliš nedočteme. Z tohoto důvodu budu zjištěné údaje porovnávat primárně s odbornou literaturou o školní psychologii či syndromu vyhoření.

Hlavním zjištěním vyplývajícím z realizovaných rozhovorů se školními psycholožkami a psychologem je, že se domnívají, že pouhým svým působením na škole přispívají k prevenci syndromu vyhoření u vyučujících. Vědomí toho, že pokud je člověk v krizi, tak se má na koho obrátit, totiž podle nich samo působí úlevně. Dále školní psycholožky s psychologem uvedli, že jedním z preventivních opatření vyhoření jsou samotné individuální konzultace. Během nich dotyčného vyslechnou, jsou schopni přijmout a nehodnotit jeho negativní emoce a snaží se ho podpořit (povzbudit, ujistit, pochopit). K tomu se vyjadřuje například Křivohlavý (1998) v rámci dělení sociální podpory (naslouchání, potřeba sociálního zrcadla, uznání, povzbuzování, soucítění, emocionální vzpruha, prověřování stavu světa, dělba práce, spolupráce, přejný prosociální postoj a nezištná pomoc). Sociální podporu vnímá jako prevenci syndromu vyhoření (externí vliv), přičemž blíže nespecifikuje, kdo by touto sociální podporou měl být. Naslouchání podle něj spočívá nejen v samotném přijímání informací, ale i ve sdílení emocí. Jde o to mít někoho, komu se můžeme svěřit a kdo se nám snaží porozumět. Uznání Křivohlavý popisuje jako oceňování druhých. Ti totiž často svoje drobné úspěchy nevidí. Dále se vyjadřuje k povzbuzování, které má za cíl především podpořit jedince v jeho dalším osobnostním růstu a zmiňuje i soucítění (empatii). To chápe jako společné prožívání v těžkých chvílích. V neposlední řadě je také podstatná emocionální vzpruha, která slouží k jistění druhých a připomínání jim všech světlých okamžiků. Všechny tyto typy sociální podpory byly zmíněny i školními psycholožkami s psychologem v rámci individuálních konzultací či jako vědomí pomoci. Potřeba sociálního zrcadla, kterou Křivohlavý popisuje, je uspokojována konstruktivní a pravdivou zpětnou vazbou. K té se školní psycholožky s psychologem příliš nevyjadřovali. Spíše zdůrazňovali, že v rámci prevence je potřeba vyučující ujišťovat v tom, že svojí práci dělají dobře (pokud jí opravdu dělají dobře). Zároveň mladší, méně zkušené psycholožky zpětnou vazbu vyučujícím příliš neposkytovaly, vzhledem k tomu, že

vyučujícími nebyly tolik brány a vyhledávány. Křivohlavý dále uvádí spolupráci jako sociální podporu. Tato sociální podpora je pak patrná především v metodické podpoře školních psycholožek a psychologů, což byl jeden z účelů kontaktu s vyučujícími. Spolupráci můžeme vidět hlavně v práci se třídou. Jedná se o chvíle, kdy vyučující ví, že daný úkol nedokážou splnit sami (vedení třídnických hodin, intervenční program...) a požádají o pomoc školní psycholožku/ga, která/ý jim s takovým úkolem pomůže. Další typy sociální podpory (prověřování stavu světa, dělba práce, přejný prosociální postoj a nezištná pomoc), které Křivohlavý zmiňuje, z rozhovorů se školními psycholožkami a psychologem nevystaly. Nabízí se předpoklad, že tyto typy sociální podpory vycházejí primárně od jiných osob (např. dělba práce – kolegové, přejný prosociální postoj – partner). Zároveň Křivohlavý nezmiňuje, že je potřeba všech těchto typů sociální podpory pro zdárnou prevenci vyhoření. Z výše zmíněného můžeme vidět, že sociální podpora dle Křivohlavého (1998) se v mnohém shoduje se zjištěními plynoucími z rozhovorů. Na základě toho můžeme tvrdit, že školní psycholožky s psychologem slouží jako sociální podpora pro vyučující, čímž napomáhají prevenci syndromu vyhoření. Zároveň se jedná o nespécifickou prevenci (možnost sdílet, podpory apod.).

Dále se v rozhovorech objevila i specifická prevence (aktivity proti stresu a profesní nespokojenosti u vyučujících). Tou bylo například brání žáků z hodin. Přičemž cílem bylo odlehčit vyučujícím v jejich práci a předcházet tak jejich možným sporům s žáky. To v jisté míře můžeme chápat jako dělbu práce zmiňovanou Křivohlavým (1998). Znamená to, že péčí o žáka během výuky školní psycholožky pomáhaly vyučujícím v práci, která ho příliš stresovala. Školní psychologové/žky si obecně mohou brát žáky z hodin, primárním cílem je však individuální práce s tímto žákem (nápravy, individuální konzultace,..), nikoliv psychická podpora učitele/učitelky.

V neposlední řadě bylo také uváděno, byť jako spíše ojedinělý hlas, organizování supervizí, výjezdů a seminářů, které mají preventivní charakter syndromu vyhoření či usilují o psychickou pohodu vyučujících. O supervizi jako nástroji prevence syndromu vyhoření pojednávají například Benešová a Šmidmajerová (2018). Ty na základě svého výzkumu se sociálními pracovníky potvrdily její preventivní charakter. Supervize a vzdělávání umožňují vzájemné sdílení zkušeností, společné hledání řešení v problematických situacích



a vzájemnou podporu mezi kolegy. To je zároveň něco, co školní psycholožky s psychologem popsali jako součást individuálních konzultací. Pouze se jedná o pohled jediného člověka (oproti pohledu několika kolegů). Společné výjezdy či semináře s cílem utužit pracovní kolektiv a podpořit duševní pohodu vyučujících uvádí například Stock (2010). Kvalita vztahů na pracovišti totiž ovlivňuje vznik syndromu vyhoření, což popisuje Rodríguez-Mantilla a Fernández-Díaz (2017) či Hennig a Keller (1995). Žádná z těchto jejich doporučení však nesměřují na funkci školních psychologů/žek, ale považují se za obecně platná.

Z výsledků dále vyplynulo, že některé školní psycholožky s psychologem monitorují situaci ve škole, konkrétně pracovní stres vyučujících. K tomu se vyjadřuje například Zelinová (1998), která uvádí, že pravidelné sledování psychického stavu vyučujících by se mělo stát běžnou součástí školského managementu. Jakým způsobem by toto monitorování mělo probíhat, však autorka neuvádí. Zároveň toto tvrzení podává formou doporučení. K aktuální situaci monitorování pracovního stresu vyučujících školními psychology/žkami se odborná literatura nevyjadřuje.

Dalším důležitým zjištěním bylo, že pokud se vyučující cítí profesně nespokojení, přijdou s tímto tématem za školní/m psycholožkou/gem. Tématu individuální spolupráce školních psychologů/žek a vyučujících v oblasti syndromu vyhoření, se však z tohoto hlediska zatím nikdo nevěnoval. Stejně tak se literatura nevyjadřuje k tématu zdrojů školních psychologů (ani jiných odborníků) pro práci v této oblasti.

Dále školní psycholožky s psychologem popsali postup řešení syndromu vyhoření. Ten spočíval v oslovení učitele/učitelky, zmapování situace, společném hledání řešení a podpoře v nejlepší zájmu dotyčného. Někteří z nich také využívali své specifické postupy, jako je sepsání si pro a proti práce, snaha o orientaci na pozitivní zdroje ve svém okolí a snahu odlehčit jim v náročných situacích. Podíváme-li se do odborné literatury, setkáme se zde především s využitím psychoterapie v rámci léčebného procesu (Pešek & Praško, 2016; Prieß, 2015; Křivohlavý, 1998). Školní psycholožky s psychologem uváděly, že psychoterapeutické výcviky jsou jedním ze zdrojů, ze kterých čerpají při své práci v této oblasti. O psychoterapii jako takovou se však ve školním prostředí nejedná. Stock (2010) se vyjadřuje k omezení pracovní zátěže. Mezi omezení pracovní zátěže se řadí i neřešení více

problémů najednou. To popsaly školní psycholožky jako snahu odlehčit vyučujícím v jejich náročné práci. Přičemž jim doporučovaly některé činnosti vypustit. Dále autorka doporučuje orientaci na další zdroje energie, věnovat se svým zálibám a sepsat si výdeje a příjmy energie v práci. To se shoduje s dalším doporučením školních psycholožek, tedy orientací na pozitivní zdroje ve svém okolí a sepsání si pro a proti v práci. Na základě výše zmíněného můžeme tvrdit, že školní psycholožky s psychologem využívají při své práci zásady, které jsou obecně platnými doporučeními.

Pro působení školních psycholožek s psychologem v oblasti učitelského vyhoření (preventivní opatření, řešení syndromu vyhoření) se jako stěžejní ukázaly délka psychologické praxe v souvislosti s velikostí úvazku. Psycholožky s krátkou psychologickou praxí (0-3 roky), které současně působily na škole pouze na 0,5 úvazek, prováděly méně preventivních opatření a vyučující se na ně v oblasti vyhoření neobraceli. O vlivu délky praxe a velikosti úvazku pojednává Štech a Zapletalová (2013). Uvádějí, že přijetí školních psychologů/žek vyučujícími usnadňuje především předchozí pedagogická, případně i poradensko-psychologická praxe. Vliv má i velikost úvazku, která ovlivňuje kvalitu a intenzitu spolupráce školních psychologů/žek s učiteli/učitelkami.

Pro navázání důvěry se ukázaly jako důležité také neformální setkání a potřeba být iniciativní v kontaktu s vyučujícími. Pozitivní vliv má i předchozí zkušenost se školní/m psycholožkou/gem a projevení respektu vyučujícím. O tématu budování důvěry u vyučujících pojednává i Zapletalová (2014). Jako stěžejní popsala způsob komunikace a nehodnocení jejich práce, neformální setkávání, setkání v malých skupinách, osobní kontakt, neodmítat a nezavírat se, sdílet, být trpělivý. Její zjištění se v mnohém shodují s mými výsledky. Výjimkou jsou setkání v malých skupinách, která v rozhovorech nebyla zmíněna. Důvodem může být rozdílný výzkumný soubor. Ve výzkumu Zapletalové ho tvořilo celkem 5 školních psycholožek (2 ze střední školy, 3 ze základní školy). Z tohoto hlediska se jedná o malý a typem škol odlišný výzkumný soubor. Zároveň se z textu nedozvídáme četnost výskytu tohoto jevu, mohlo se tak jednat o ojedinělý případ (přičemž v rámci mého výzkumu se také jedna psycholožka setkávala s vyučujícími v malých skupinách).

Jako překážky v navazování spolupráce mezi školními psycholožkami s psychologem a vyučujícími byly popsány potřeba vlastní motivace, nepřipouštění si problému, žádost o pomoc jako selhání či osobnostní nastavení. Štech a Zapletalová (2013) uvedli, že jednou z možných překážek může být názor vyučujících, že přijetím pomoci přiznávají svoji nedostatečnou profesionalitu. To je v souladu s mým tvrzením o přijetí pomoci jako selhání. Suchardová (2009) zas popisuje důležitost osobnosti školního psychologa, což odpovídá mnou uváděné důležitosti sympatií vůči školnímu psychologovi/psycholožce. Prieß (2015) popisuje jako první krok v úspěšné léčbě přijetí odpovědnosti za své problémy, což koresponduje s nepřipouštěním si problému u vyučujících. Ti totiž mnohdy vidí problém ve svém okolí (žáci, třída) a neuvědomují si, že oni sami s tím něco musí začít dělat. Školní psycholožky s psychologem dále popsali nedostatečnou podporu vedení školy jako jednu z možných překážek v navázání spolupráce s vyučujícími v oblasti profesní spokojenosti. Potřebu podpory vedení pracoviště pro zavedení preventivních opatření popisuje Poschkamp (2013), který zdůrazňuje, že vedení nesmí brát syndrom vyhoření na lehkou váhu či ho dokonce popírat. Dále se v literatuře setkáme i s názorem, že je potřeba vědět, jaké typy problémů školní psycholog/psycholožka řeší a s čím se na něj můžeme obrátit (Štech & Zapletalová, 2013). Tuto překážku školní psycholožky s psychologem popsali jako nedostatečné povědomí o náplni práce. V odborné literatuře jsme se nesečkali s tvrzením o potřebě vlastní motivace vyučujících. Tento faktor do značné míry souvisí s aktuální situací vyučujících. Učitelství je v dnešní době vnímáno jako velmi stresující povolání. Vyučující jsou zahlceni velkým množstvím povinností a úkolů. Z toho důvodu je pro ně obtížné si najít další volný čas na vzdělávání a konzultování se školním psychologem/psycholožkou. Raději svůj volný čas tráví s rodinou či doděláváním pracovních restů. Tato překážka také úzce souvisí s nepřipouštěním si problému.

Školní psycholožky s psychologem vnímali syndrom vyhoření učitelů/ek jako aktuální téma na školách, kde působí. Výjimkou byly pouze psycholožky, které uvedly blízké vztahy s učiteli/kami. Tomuto vztahu napomohl typ školy, na které působí (malá škola, na malém městě). Židková a Martínková (2003) na základě svého výzkumu došly k závěru, že silné projevy syndromu vyhoření má 10 % vyučujících. A nedávný český výzkum (Smetáčková, Vondrová & Topková, 2017) ukázal, že naprostá většina vyučujících v rámci zkoumaného souboru nevykazovala rozvinutý syndrom vyhoření. Rozdílnost ve výzkumných zjištění

pramení především z použitých metod a v rozdílných respondentech/kách (učitelé/ky x školní psycholog/žky). Zároveň může mít vliv i samotné vymezení konceptu vyhoření a toho, co je to aktuální téma. Výzkumy zároveň nepojednávají o vztahu mezi syndromem vyhoření a typem školy.

Rizikové faktory, které byly popsány školními psycholožkami s psychologem (náročné povolání, nedostatečná kolegiální podpora, počáteční nadšení) se shodují s těmi uváděnými v odborné literatuře. Například Holeček (2001) popsal sedm hlavních stresorů: pracovní přetížení vyučujících, vedení školy nadřízenými orgány, problémoví žáci, neuspokojivá potřeba seberealizace, problémoví rodiče, nevyhovující pracovní prostředí a problémoví kolegové. Školní psycholožky s psychologem, kteří uvedli učitelství jako náročné povolání, přitom popsali jeho náročnost především v kontaktu s náročnými žáky a rodiči, nadměrných požadavcích vedení školy, nadbytečné administrativě a nedostatečném ocenění. Dále školní psycholožky s psychologem popsali nedostatečnou kolegiální podporu mezi vyučujícími. Tyto výsledky korespondují s údaji Holečka (2001). Výjimkou jsou pouze nevyhovující pracovní podmínky (špatný stav budov, nedostatek kvalitních pomůcek), které v rozhovorech školní psycholožky s psychologem neuvedli. To může být vysvětlováno tím, že Holečkova zjištění pocházejí z roku 2001. Materiální podmínky základní škol se u nás od té doby pravděpodobně v mnohém změnilo. Počáteční nadšení jako rizikový faktor, který vyplynul z rozhovorů, je některými autory považován za počáteční fázi syndromu vyhoření (Pešek & Praško, 2016; Stock, 2010; Hennig & Keller, 1995; Freudenberg, in Honzák, 2015). Jedná se o pozitivní projevy (nadšení z práce), kvůli čemuž může být těžké vidět v tom první fázi syndromu vyhoření.

Školní psycholožky s psychologem dále uvedli, že syndrom vyhoření u učitelů/učitelek vnímají především v projevech vyčerpání, podrážděnosti, ztrátě počátečního nadšení a somatických obtíží. O takových projevech se zmiňují Kebza a Šolcová (2003), kteří projevy vyhoření rozčlenili do tří úrovní (psychická, fyzická, sociálních vztahů). Na psychické úrovni popisují emoční vyčerpání a výrazný pokles motivace. Na fyzické úrovni se objevují somatické obtíže různého charakteru. Úroveň sociálních vztahů je pak typická narůstajícími konflikty, což je v mém výzkumu označováno jako podrážděnost.

V této části bych také ráda odpověděla na výzkumné otázky.

### **1. Jak školní psychologové/psycholožky vnímají syndrom vyhoření u učitelů/učitelek na základních školách, kde působí?**

Školní psycholožky s psychologem vnímají syndrom vyhoření u učitelů/učitelek jako aktuální téma. Znamená to, že na základní škole, kde působí, je podle nich vždy několik vyučujících, kteří jsou „vyhořelí“ či k vyhoření směřují. Učitelství zároveň vnímají jako rizikové povolání. Přičemž rizika uvádějí především v náročnosti učitelství (problémoví žáci, problémoví rodiče, nadbytečná administrativa, nedostatečné ocenění, velké nároky vedení školy), nedostatečné podpoře kolegů a velkém počátečním nadšení. Samotné projevy syndromu vyhoření u vyučujících pak vidí ve vyčerpanosti, podrážděnosti, ztrátě nadšení a somatických obtížích.

### **2. Jaké techniky školní psychologové/psycholožky využívají při zjišťování profesní spokojenosti učitelů/učitelek?**

Školní psycholožky s psychologem ve škole nevyužívají žádné diagnostické nástroje pro zjišťování profesní spokojenosti vyučujících. Takovými diagnostickými nástroji ani nedisponují. Zároveň také vnímají, že vyučující jsou zahlceni všemožnými dotazníky od školy a jiných institucí. Z toho důvodu by využívání dalších diagnostických nástrojů (např. dotazníků) nevnímali jako vhodné. Zároveň velká část školních psycholožek s psychologem nevnímá prevenci syndromu vyhoření (jejíž součástí je i zjišťování profesní spokojenosti/syndromu vyhoření u vyučujících) jako cíl své práce, tudíž se na to nezaměřují. Část z nich se ale snaží o monitorování situace ve škole. Znamená to, že se snaží pozorovat změny v chování jednotlivých vyučujících, atmosféru v kabinetech a naslouchat tomu, co vyučující říkají.

### **3. Jak školní psychologové/psycholožky přistupují k prevenci učitelského vyhoření?**

Školní psycholožky s psychologem toho pro vyučující dělají mnoho, mnohdy to však není s vědomím prevence syndromu vyhoření. Cílem jejich činností je metodická podpora

nebo psychická podpora v náročné situaci učitele/učitelky. Zároveň ale vnímají, že samotnou svou přítomností ve škole, opakovanou nabídkou pomoci či projevováním zájmu o učitele/učitelku působí preventivně. Vědomí možnosti pomoci je totiž samo o sobě úlevné. Jako stěžejní v prevenci syndromu vyhoření u vyučujících pak uvedli individuální konzultace. Během nich vyučujícím naslouchají, přijímají jejich negativní emoce a vyjadřují jim podporu. Některé školní psychologové také určitým vyučujícím berou konkrétní žáky z hodin. Snaží se tím odlehčit vyučujícím v jejich práci a zamezit vzniku možných konfliktů s žáky. V neposlední řadě pak část z nich organizuje supervize, výjezdy či semináře, které se přímo dotýkají tématu syndromu vyhoření nebo směřují k psychické pohodě vyučujících. Školní psychologové s psychologem si jsou vědomi rizika syndromu vyhoření u vyučujících, a proto i do budoucna část z nich uvažuje o zavedení dalších preventivních opatření. Těmi jsou supervizní setkání, pravidelné zhodnocení práce nebo jóga.

#### **4. Jak školní psychologové/psychologové pracují s učiteli/učitelkami, u kterých identifikovali syndrom vyhoření?**

Školní psychologové s psychologem vnímali postup řešení syndromu vyhoření jako velmi individuální. Podle nich záleží na mnoha okolnostech a konkrétní situaci jedince. Obecně ale tvrdili, že pokud vnímají, že je nějaký vyučující profesně nespokojený či dokonce „vyhořelý“, jdou za ním a osloví ho. Projeví starost o něj a nabídnou mu konzultaci. Pokud se pak vyučující rozhodne je s tímto tématem oslovit, nejprve se snaží danou situaci dostatečně zmapovat. Ptají se na to, co už dotyčný vyzkoušel, kdy se cítí nejhůře apod. Následně se snaží společně hledat možná řešení z dané situace. V závěru ho pak podpoří v jeho nejlepším zájmu, i kdyby to znamenalo, že ze školy odejde. Školní psychologové popsaly i využívání specifických postupů jako je sepsání si seznamu pro a proti ve své práci, snahu orientovat vyučující na pozitivní zdroje v jeho okolí a snahu odlehčit jim v náročných situacích.

## 7 Závěr

V této diplomové práci jsem se snažila získat hlubší vhled do problematiky práce školních psycholožek a psychologa v oblasti učitelského vyhoření. V teoretické části jsem se soustředila na vymezení školní psychologie, kdy pozornost byla věnována především práci školních psychologů/žek s vyučujícími. Dále jsem se zaměřila na vymezení syndromu vyhoření, jeho projevům, prevenci i samotnému řešení. Důraz byl přitom kladen na učitelství jakožto rizikové povolání. V empirické části jsem se pak věnovala mnou realizovanému výzkumu, který spočíval v rozhovorech s 10 školními psycholožkami a 1 školním psychologem.

Z mého výzkumu vyplynulo, že většina školních psycholožek s psychologem vnímá syndrom vyhoření u učitelů/učitelky jako aktuální téma a učitelství jako rizikové povolání. Opačný názor zastávaly pouze školní psycholožky, které měly dlouhou psychologickou praxi, s učiteli/kami měly již mnoho zkušeností a vnímaly je jako odborníky/odbornice. Prostředí jejich školy jim zároveň umožňovalo blízké vztahy s vyučujícími (malá škola, na malém městě, podpora vedení školy, prostředí otevřené ke sdílení). Výsledky také ukázaly, že školní psycholožky s psychologem na škole přispívají k prevenci učitelského vyhoření (vědomí pomoci, monitorování situace, individuální konzultace, braní žáků z hodin, organizování supervizí, výjezdů, seminářů). Učitelé/učitelky se na ně v oblasti vyhoření většinou obracejí. Školní psycholožky a psycholog s učiteli/učitelkami, které identifikují jako „vyhořelé“ dále pracují (osloví je, zmapují situaci, společně hledají vhodně řešení, podpoří je v nejlepším zájmu). Přičemž psycholožky s krátkou psychologickou praxí, pracující současně ve škole pouze na 0,5 úvazku, provádějí méně preventivních opatření. Současně se učitelé/učitelky na ně v oblasti vyhoření neobracejí, tudíž s nimi v této oblasti ani nepracují. Tento fakt nás odkazuje k nedostatečnému vybudování důvěry mezi školními psycholožkami a učiteli/kami. Délka psychologické praxe vzhledem k velikosti úvazku tak hraje roli v rámci budování důvěry a následném působení školních psycholožek s psychologem v oblasti učitelského vyhoření.

Mnou prováděný výzkum byl kvalitativního charakteru, což znamená, že jsem pracovala s malým výzkumným souborem. To mi dovolilo získat hluboký vhled do působení 11 školních psycholožek s psychologem v oblasti učitelského vyhoření. Ale nese to s sebou

také omezení v tom, že výsledky nelze generalizovat. Pro získání obecnějších dat by bylo potřeba provést rozsáhlejší výzkum. Ten by spočíval ve větším reprezentativním výzkumném vzorku. Zároveň lze předpokládat, že zúčastněné školní psychologůky s psychologem jsou právě těmi motivovanějšími a aktivnějšími ve své práci. S účastí ve výzkumu ochotně souhlasili, některé školní psychologůky se dokonce ozvaly samy. Na základě toho lze usuzovat o tom, že se jedná o psychologůky a psychology, kteří svou práci dělají dobře.

Další limit vnímám i v samotné výzkumné metodě. Ač má polostrukturovaný rozhovor mnoho výhod (např. předem připravený okruh témat), vnímala jsem i jistá rizika. S většinou zúčastněných školních psychologůek a psychologem jsem pro realizaci rozhovoru měla omezený čas, během něhož jsem musela hlídat mnoho faktorů (splnění všech témat, reagování na otázky,..). Jsem si vědoma toho, že ne vždy jsem z odpovědí respondenta/tek výtěžila maximum. Z tohoto hlediska by bylo vhodnější vidět se například opakovaně či mít na rozhovor neomezený čas. Zároveň jsem využila pouze jednu výzkumnou metodu. Pro větší validitu dat by bylo vhodné zařadit další (např. dotazník, rozhovory s vyučujícími).

Závěry prezentovaného výzkumu by bylo možné v budoucnu rozšířit o rozhovory s vyučujícími. Přičemž by se jednalo o jejich pohled na práci školních psychologů/žek v oblasti syndromu vyhoření. Dále by bylo možné provést výzkum na zmapování učitelského vyhoření na školách, kde působí školní psycholog/žka a na školách kde nepůsobí. Tato zjištění by se následně porovnávala.

Díky realizovanému výzkumu jsem měla možnost nahlédnout do práce školních psychologůek s psychologem a to nejen v oblasti učitelského vyhoření. Dozvěděla jsem se, co vše tvoří jejich náplň práce, v čem vnímají úskalí i výhody svého působení na škole. Tuto zkušenost vnímám jako velmi cennou. Získala jsem mnoho inspirace pro své působení jako školní psychologůky. Zároveň mě to pouze utvrdilo v tom, že učitelství je opravdu náročné povolání, které si zaslouhuje dostatečnou podporu (nejen od školních psychologů/žek), ale i od státu a společnosti jako takové.

Realizované rozhovory mě také vedly k zamyšlení o tom, co by šlo udělat pro to, aby školní psychologové/žky mohli více pomáhat vyučujícím v rámci profesní spokojenosti či samotného syndromu vyhoření. V první řadě mě napadá, že je potřeba, aby to vnímali jako



téma, kterému je potřeba se věnovat. Tedy aby si uvědomili, že syndrom vyhoření je běžný fenomén a je v jejich kompetencích v této oblasti vyučujícím pomáhat. Uvědomuji si však, že mnoho z nich je opravdu zahlceno prací s dětmi a podporu profesní spokojenosti vyučujících proto mohou vnímat jako druhořadou. Současně je také nutná podpora vedení školy. To by nemělo dané téma tabuizovat, ale naopak o něm otevřeně mluvit a umožnit školním psychologům/žkám působení i v této oblasti. S tím souvisí i samotné povědomí o náplni práce školních psychologů/žek. Je potřeba vyučujícím připomínat, že jsou tu i pro ně a to nejen ohledně žáků a tříd, ale i jejich profesní spokojenosti.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- American psychological associaton (2018). *School psychology*. Získáno 15.8.2018 z <http://www.apa.org/ed/graduate/specialize/school.aspx>.
- Bartošová M. (2011). *Profesní identita školního psychologa*. (Diplomová práce). Získáno 15.8.2018 z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/83265/>.
- Benešová, V., & Šmidmajerová, E. (2018). Supervize jako nástroj prevence syndromu vyhoření. *Sociální práce*, 18(2), 63-71.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Buzková, P. (2004) Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. In Věstník MŠMT ČR. (2005). Získáno 15.8.2018 z [www.msmt.cz/file/38107\\_1\\_1](http://www.msmt.cz/file/38107_1_1).
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- Buchwald, P. (2013). *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Encyclopaedia Britannica (2016). *School psychology*. Získáno 15.8.2018 z <https://www.britannica.com/science/school-psychology>
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Fialová, N. (2016). *Zkušenosti s působením školních psychologů v kraji Vysočina*. (Diplomová práce). Získáno 15.8.2018 z [https://theses.cz/id/wxo6s6/DP\\_Fialov.pdf?lang=sk;info=1;isshlret=informovan%C3%BD%3Bsouhlas%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dinformovan%C3%BD%20souhlas%26start%3D26](https://theses.cz/id/wxo6s6/DP_Fialov.pdf?lang=sk;info=1;isshlret=informovan%C3%BD%3Bsouhlas%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dinformovan%C3%BD%20souhlas%26start%3D26).
- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress level, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 261-70.

- Gilman, R., & Medway, F. (2007) Teachers' Perceptions of School Psychology: A Comparison of Regular and Special Education Teacher Ratings. *School Psychology Quarterly*, 22(2), 145-146.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hennig, C., & Keller, G. (1995). *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál.
- Holeček, V. (2001). *Aplikovaná psychologie pro učitele*. Plzeň: ZČU.
- Honzák, R. (2015). *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Praha: Vyšehrad.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- International School Psychology Association (2018). *A definition of School Psychology*. Získáno 15.8.2018 z <http://www.ispaweb.org/a-definition-of-school-psychology/>.
- Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR. *E-psychologie*. 5 (4). Získáno 10. 8. 2018 z <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1352740130.pdf>.
- Kallwass, A. (2007). *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál.
- Kapica-Curzytek, J. (2017). Profesní spokojenost učitelů cizích jazyků na prvním stupni vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 10 (4), 63-68. Získáno 10.11.2018 z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8181/7358>
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Kips-Vaughan, D. (2013). Supporting teachers through stress management. *The education Digest*, 79 (1), 43-46.
- Kohoutek, R., & Řehulka, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). In Řehulka, E. (Eds.) (2011). *School and health 21. Výchova ke zdraví: Podněty ke vzdělávacím oblastem*. Brno: Masarykova univerzita.

- Kokkinos, C., M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British journal of educational psychology*. 77 (1), 229-43.
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada.
- Maslach, Ch. (2003). Job burnout: New Directions in Research and Intervention. *American Psychology Society*. 12 (5), 189-192.
- Maslach, Ch., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology* 7:63-74.
- Maslach, Ch., Jackson, S., & Leiter, M. (1996). *Maslach burnout inventory*. Palo alto, CA: Consulling Psychologists Press.
- Mareš, J. (2016). Školní psycholog jako výzkumník: zamyšlení nad možnostmi. *Pedagogická orientace*, 26 (1), 5-23.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Paleksić, V., Ubović, R., & Popović, M. (2015). Personal Characteristics and Burnout Syndrome among Teachers of Primary and Secondary Schools. *Scripta Medica*, 46(2), 118-124.
- Pešek, R., & Praško, J. (2016). *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit*. Praha: PASPARTA Publishing.
- Poschkamp, T. (2013). *Vyhoření. Rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika.
- Prieß, M. (2015). *Jak zvládnout syndrom vyhoření. Najděte cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada.
- Rodríguez-Mantilla, J., & Fernández-Díaz, M. (2017). The effect of interpersonal relationship on burnout syndrome in secondary education teachers. *Psicothema*, Vol. 29, No. 3, 370-377.
- Seyle, H. (1976). *Stress in health and disease*. Butterworth: Boston.

- Shernoff, E., Frazie, S. et al. (2016). Expanding the role of school psychologists to support early career teachers: A mixed-method study. *School psychology review*, vol. 45, no. 2, 226-249.
- Shirom, A. (2005). Reflections of the study of burnout. *Work & Stress*. 19 (3), 263-270.
- Smetáčková, I. (2013). Syndrom vyhoření v pedagogických profesích. In Ptáček, R., Raboch, J., Kebza, V. (Eds.) (2013). *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada.
- Smetáčková, I., Vondrová, E., Topková, P. (2017). Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *E-Pedagogium*, 1, 59-75.
- Smith, M. (Eds.) (2018). *Burnout prevention and treatment*. Získáno 28.8.2018 z <https://www.helpguide.org/articles/stress/burnout-prevention-and-recovery.htm>.
- Stock, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada.
- Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Suchardová L. (2009). *Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem*. (Nepublikovaná postupová práce). Získáno 20.8.2018 z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/82181>.
- Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika*, 9, 47-55.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2005) Praha: MŠMT. Získáno 15.8.2018 z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.
- Watkins, M., Crosby, E., & Pearson, J. (2001) Role of the School Psychologist. Perceptions of School Staff. *School Psychology International*, Vol. 22(1): 64–73.
- Zapletalová, J. (Eds.) (2014). *Metodika pro práci školního psychologa zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Nuv.

Zapletalová J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*. Mimořádné číslo, Aktuální otázky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, 34 – 46.

Zákon č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, o pedagogických pracovnících. Získáno 15.8. 2018 z <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Zelinova, M. (1998). Učitel' a burnout efekt. *Pedagogika*. Roč. 48, 164-169.

Židková, Z., & Martinková, J. (2003). Psychická zátěž u učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, 3, s. 6-11.

## Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka rozhovoru

### JUSTÝNA, rozhovor 9

**Jak dlouho působíte na škole jako školní psycholožka?** 2,5 roku.

**Kolik hodin týdně tu trávíte?** Mám 40 hodinový úvazek týdně, takže jak je potřeba v rámci 8 hodinové pracovní doby, ale většinou jsem tam 6,5 -7 hodin a zbytek dodělávám doma.

**A působíte na škole jako první školní psycholožka?** Ne, navazuju. **A máte představu jakou zkušenost ta škola má se školními psychology a psycholožkami?** Vim, že jsem nastupovala zhruba po 8 letý zkušenosti se školním psychologem. Nebo 6 let, prostě tak nějak. Ale vim, že se tam střídali fakt jako často. Bohužel měli špatnou zkušenost, že třeba po roce odešli nebo tam někdo byl dokonce jenom pár měsíců. **A víte, proč odcházeli takhle rychle?** Jednak si myslím, že ten obor je takový, že tam ty lidi hodně fluktuujou. Školní psychologie je náročná, člověk tam nemá žádný vedení. Často jdou ty lidi po škole a potřebují, aby je tam někdo vedl a to tam přesně nebylo. Nebyl tam třeba ani speciální pedagog, nic. Takže to si myslím, že je ten důvod. A pak druhý důvod co říkali, je ten, že máme náročnýho pana ředitele. Někteří pak prostě nesnesli, že řekl, že věci prostě takhle budou a tečka. Tak si řekli, že do toho prostě nejdou, místo toho, aby si tam vykomunikovali lepší podmínky.

**Kolikáté je to vaše zaměstnání v této funkci?** První. Nastoupila jsem tam hned po škole s tím, že předtím jsem měla nějaký zkušenosti z primární prevence, ale jako vyloženě práci full time je tohle první.

**A vzpomenete si ještě, jak jste byla ve škole představena vyučujícím?** Právě tím, že tam ten psycholog už byl, tak to nebylo žádný dráma, protože jsem navazovala na tu psycholožku. První úplně představení bylo to, že ta psycholožka se mnou v červnu obešla pár klíčových učitelů, se kterými hodně spolupracovala a věděla, že oni chtějí spolupracovat dál. Takže když věděla, že tam má nějakýho konkrétního klienta, tak mě vzala buď rovnou za tím dítětem nebo za tím učitelem a seznámili jsme se. Řekla, že tohle je nová školní psycholožka a že tady bude od září. Tak to bylo asi první. Pak v září, když jsem nastoupila, tak ředitel normálně řek, že tohle je nová školní psycholožka a že to odteď bude pokračovat

tak, jak to bylo. Pak ještě máme vlastně výchovnou poradkyni, která je zároveň zástupce ředitele a ta mě představila dalším pracovníkům školního poradenského pracoviště jako je metodička prevence a další výchovný poradkyni. Zbytek jsem se pak představovala sama, že jsem šla za těmi jednotlivými učiteli s tím, že bych s nimi ráda navázala spolupráci. **A to jste šla za všemi nebo jste si nějaké vytipovala?** Ne, šla jsem úplně za všemi. Naše škola je docela velká, asi zhruba 650 dětí. A v rámci toho přípravného týdne, kdy byly ty volný bloky, tak jsem chodila po kabinetech, řekla jsem, že bych se chtěla představit. A rovnou jsem se pak ptala, jestli teďka vědí nějakého žáka, který by potřeboval moji pomoc, třeba na základě loňského roku nebo jestli by stáli o nějaký program ve třídě už teďka. To nevím, jestli jsem šla rovnou takhle na začátku, ale pak jsem jim řekla, že bych se ráda představila dětem ve třídě a že teda proběhne nějaký program. **A jak na to reagovali učitelé?** Jo, dobře. Teď když nad tím zpětně přemýšlím, protože my za dobu mého působení přijali i speciální pedagožku, která bohužel na první dojem nepůsobila příliš sympaticky. A ta právě takhle žádný představení neudělala těm učitelům. Takže oni vlastně vůbec nevěděli k čemu tam je, s čím za ní můžou jít. Vlastně vůbec neprojevila nějakou iniciativu. Já teda viděla, že tohle učitelé hodnotili hodně dobře, že jsem hned na začátku takhle přišla a že jsme si třeba rovnou i potykali. Takže to bylo příjemný. A myslím si, že i pro ně bylo hezký, že o ně a tu jejich práci má někdo zájem.

**A co pro vás znamená být školní psycholožkou?** No, určitě je to náročná práce. To bych řekla jako hlavní. Jak už jsem řekla na začátku, tak z mého pohledu bylo těžký, jak jsem tam přišla po škole a neměla jsem se s kým poradit. Byla jsem tam sama. Jo, trochu s tou výchovnou poradkyní. Ale nejenom ty věci, že když máš třeba dítě a nevíš, co s nim dělat, nevíš jak mu pomoci, tak v tomhle ta poradkyně aspoň trochu poradí, ale věci jako jak si víst dokumentaci, co všechno chce po tobě ministerstvo školství. Tak tohle všechno, v tomhle se zorientovat je dost náročný. Vim, že teďka se dělá nějaký kurz pro začínající školní psychology, tak to je asi dost pomocný. Tak ta náročnost je tady v tom, že si v tom sama. Pak to pro mě znamená to, že je to dost taková křehká pozice, protože já jsem na celou tu školu jediná a vlastně všechny ty problémy jdou ke mně. A když se je snažím všechny obsáhnout a to je vlastně pomoc dětem, pomoc jejich rodičům, pomoc učitelům a teď učitelům z hlediska metodického a z hlediska toho osobního. Plus tam na jednu stranu bejt jako tahleta pomoc, jako terapeut, ke kterému jdou, ale i jako kamarád. Tak jsem si jako



řikala, že tam furt vlastně neustále balancuju na hranici vztahu, na hranici vztahu ve smyslu s těma dětma. Já teda ještě, což na jiných školách asi není.. já tady měla něco, co na jednu stranu působí skvěle, na druhou stranu to byl právě dost problém. My měli o přestávkách něco jako komunitní kruh. Ve skutečnosti to byla třída, kde byl boxovací pytel, fotbálek, nějaký počítače a já tam měla trávit jako každou přestávku, což bylo hrozně náročný z hodně různých hledisek. A o tom teď asi nebudu mluvit. Nejvíc náročný to bylo ale z hlediska té dvojrole, ta dvojrole toho, že já jsem vlastně ta podpora pro ty děti, která je na ně ta hodná, který se můžou svěřit, která je bere, nehodnotí je, nedává jim ty známky, zároveň jsem tam byla ale někdo, kdo jim říkal, že se nesmí prát a že si musí vzít ty boxovací rukavice apod. A to pro mě bylo strašně těžký. A takovýhle jako dvojakých rolí je tam strašně moc a v tom je to právě náročný. Třeba jsem se setkávala s tím, že za mnou chodili rodiči a stěžovali si na ty učitele. A co já teď s tím. Já se postupem času naučila, protože jsem měla supervizi, což pro mě bylo hodně důležitý, tak jsem se naučila jim říkat díky tý supervizorce, že jestli mají problém s nějakým učitelem, tak to je otázka vedení. Opět je to dvojrole, je to muj kolega, já jsem součástí tý školy, takže bych měla být něco jako podpora v tý škole, ale zároveň prostě rozumím tomu, že ten rodič je nespokojenej a že když se ten učitel chová takhle, tak by se mi to taky nelíbilo. Takže i v tomhle je to náročný. Jinak jako to vnímám fakt jako že je super, že je někdo v tý škole, koho zajímaj ty vztahy a že je tam někdo, za kým se může jít, když si jako nevědí rady. Nejsem ten učitel, kterej musí učit, ale fakt někdo, kdo řeší jen tohle. Myslim si, že je fakt super, když má škola svýho školního psychologa, že je to velká pomoc pro tu školu, rodiče, učitele i ty děti.

**A jaký je váš cíl jako školní psycholožky?** Hm.. hustý. Mně se líbilo, a pak jsem to začala říkat i těm dětem, když jsem se takhle na začátku představovala.. já jsem se dětí ptala, kdo je vlastně školní psycholog a co já tady vlastně dělám. A přihlásil se jeden kluk, kterej je branej jako problematickej a chodil ke mně. Zvedl ruku a řekl, že jsem tady pro to, aby se tady dětem líbilo a to se mi hrozně líbilo. Od té doby právě říkám, že sem tady právě i proto, aby se tady dětem líbilo. Že mi vlastně záleží na tom, aby se tady dětem líbilo, takže to byl takovej asi muj cíl. Prostě dělat tam nějakou pozitivní atmosféru, být nějakou svodkou problémů těch učitelů, aby pak měli jako víc té energie na ty děti a na ty potíže, co tam řešej. Takže tohle.. zvýšit spokojenost těch dětí a i těch učitelů i rodičů. Ale vim, že když jsem tohle probírala s tou svojí supevizorkou, tak vim, že je to dost velkej cíl a takovej nereálnej.

Protože já jsem na začátku mívala dost velký krize, protože to bylo fakt náročný, ještě jak jsme mluvila o tý dvojroli a tak, že jsem jako na ty děti musela bejt zlá, ale vlastně i hodná. Tak sem si pak říkala, že když ten cíl nenaplním v celý tý šíři, jak může být pochopený, ale aspoň v tý malý míře, že za mnou někdy třeba někdo přijde nebo něco, že to za to vlastně stojí. **Takže vlastně nějak alespoň přispět k té pozitivní atmosféře v té škole?** Přispět, jo přesně tak. **A rozumím tomu teda dobře, že je to pro vás primárně o těch dětech?** Ne, já bych primárně chtěla, aby to bylo o těch učitelích, protože si myslím, že prostě ten učitel je s těma dětma ten hlavní, kdo může něco změnit. Jenže ti učitelé jsou tak zahlcení, že i konzultace u mě, přestože je příjemná, že si tam daj kafe, že si tam postěžujou. Tak najít si ten čas na tu konzultaci je pro ně prostě nereálný. Oni ho raději věnují opravování písemek nebo tomu, že půjdou domu za dětma. To na jednu stranu chápu, zároveň to v tomhle pro mě bylo těžký, protože jsem viděla cíl v těch učitelích, ale to právěže moc nejde. Tak jsem dělala přesně to, že jsme pracovala s těma dětma, pak jsem ale chtěla alespoň to, že jsem s těma učitelem měla nějakou konzultaci, jak to probíhá. Zejména pak když jsem pracovala se třídou. To pro mě bylo stěžejní. Ale mě osobně asi bavila víc ta práce s těma dětma, protože pro mě osobně to s těma učitelem bylo na jedno brdo. Že si ty učitelé furt jenom vlastně stěžujou, že já jsem pak ta svodka jejich potíží a není to o tom, že by chtěli nějaký rady nebo něco. Že by s tím chtěli něco dělat. Podle mě v tom mnohdy byli hrozně nespokojený, ale spíš chtěli ode mě uznat, že jsou to fakt chudáci, než aby to nějak měnili. Spíš to bylo no, já tam mám tyhle děti, a co mám s nima dělat, když maj tyhle papíry, ježismarja. Jo, přišlo by mi smysluplnější pracovat s těma učitelem. Je to hodně hodně křehký jako.

**A mohla byste mi celkově víc popsat náplň vaší práce ve škole?** Já jsem zpracovala takovej elaborát, kde bylo, že práce školního psychologa stojí na třech pilířích. To bylo celkem výstižný, ale už si úplně nepamatuju, jak to bylo. Když to ale vezmu podle těch klientů, tak když začnu dětma, tak tam je náplní práce, že jim poskytuju konzultace a že jsem byla ještě součástí toho komunitního kruhu, kde jsem dělala dozor. O tom jsem už mluvila. Bylo to ale dobrý v tom, že na tom dozoru byly jednak hodně ty děti, který maj to problémy, byli to hodně kluci. Takže to bylo dobrý, že jsem je viděla a mohla jsem s nima navázat takovej neformální vztah, a jednak bylo dobrý to, že za mnou mohli takhle chodit. Byla jsem jim k dispozici, že si mohli přijít jen tak pokecat, že to jako nebyla oficiální konzultace, ale

mohly si se mnou přijít popovídat. Pak z hlediska dětí jsem dělala částečně depistáž, že jsem chodila do tříd a všímala jsem si na hodině, jestli tam jsou nějaké děti, který víc vybočujou. Ať už tam jsou děti, který jsou víc šikovný nebo nestihaj. Takže toho jsem si snažila všimnout a pak s nimi nějak pracovat. Pak z hlediska tříd jsem dělala preventivní programy. Domluvili jsme se s učitelem, že ani nemá třeba žádný téma, ale že chce, abych udělala program pro třídu. Nejčastěji to bylo ohledně vztahů nebo třeba jsem chodila s tím jak relaxovat, jak se správně učit. Pak jsem chodila do tříd, když se v té třídě něco dělo. To jsem tam pak chodila podívat se v rámci normální hodiny, jak tam vypadají ty vztahy. Na základě toho jsem pak připravila třeba nějaký intervenční program. Tak to bylo z hlediska tříd. A z hlediska rodičů.. ti mohli chodit na konzultace, jak potřebovali, s tím že ke mně se rodiče většinou dostali, že to bylo na návrh třídního učitele nebo přišli sami od sebe, že má jejich dítě nějaké problémy, buď třeba osobnostní, nebo v rámci té třídy. A náplň z hlediska učitelů.. nejvíc asi konzultační činnost s tím, že jak jsem říkala, tak to bylo nejvíc, že si chodili vyventilovat. Další velký balík, možná tak stejně velký, bylo ten, že potřebovali pomoc s takovými téma individuálníma vzdělávacíma plány. Třeba nevěděli, jak ho vytvořit. Já jsem se pak chodila dívat na to dítě a snažila jsem se s nimi to co nejlíp vytvořit. Pak i jako fakt témata, že neví, jak s někým pracovat nebo třeba i se třídou. Tak jsme společně vymýšleli co a jak. Pak spousta těch konzultací navazovala i na nějakou spolupráci, třeba na základě práci se třídou nebo práci s nějakým konkrétním dítětem. Částečně nějaká metodická činnost s učiteli. Na těch konzultacích to tak někdy bylo, že jsem jim říkala, jak s tím dítětem můžou pracovat nebo s tou třídou, ale ještě jsme měli to, že po školení jsme měli vždycky říct nějakou krátkou výtah toho, co jsme na tom školení získali. Takže jsem tam celkem často měla nějakou příspěvek po školení, třeba jak pracovat s dětmi s ADHD, se šikanou ve třídě. Takže tohle byla tak trochu metodická činnost a měla jsem pak pár ještě delších přednášek, ale jako.. u ředitele by byl obrovský zájem, ale u učitelů ne. Naše škola měla zrovna každé rok x školení pro všechny učitele a oni o to prostě neměli zájem. Mě pak napadlo, že bych udělala něco dobrovolně, nějaký školení, jenže bohužel tenhle ředitel by chtěl, aby to bylo pro všechny nebo aby tam byla alespoň nějaká docházka. Že by se z toho pak stalo možná něco nepříjemného a viděla jsem, že o to není zájem, tak jsem se do toho nepouštěla. Já jsem furt balancovala mezi tím, že jsem potřebovala mít ty učitele na své straně, být ta oblíbená a být tam pro ně ta podpora. Proto bylo někdy těžký tam pro ně něco

takovýho zavísta, protože když by začali říkat, že ježímarja, ona si chce zase šplhnout, tak to bych je zase už ztrácela. Ne, že by to takhle říkali všichni, ale vidím, že ten ženskej kolektiv je v tomhle nekompromisní, že se něco jako vypustí a už je to v čudu. Pak tam jsou ještě takový činnosti, že jsem součástí školního poradenského pracoviště, takže když jsou nějaký výchovný komise, tak tam jsem šla. Dost často jsem spolupracovala s výchovnou poradkyní, která svolávala ty setkání s rodičema a podobně, když mělo dítě nějaký problémy. Pak jsem byla ještě koordinátorkou supervize, protože jsem tam založila externí supervize, což si myslím, že je velká podpora pro ty učitele. Takže k nám chodil externí supervizor, měl nejdřív mě a pak ještě 3 učitele. Já se z toho postupně vyvázala a šla jsem mít supervizi úplně mimo školu, protože tahle pro mě nebyla nejvhodnější. Takže jsem pak s ním ještě domlouvala termíny a podobně. **Dokázala byste to dát do nějakýho poměru?** Nejvíc se věnuju těm dětem, tý individuální konzultační práci s dětma. Že to dítě za mnou přijde a hodinu spolu pracujeme. Pak bych řekla, že ta práce s učiteli a třídami byla vyrovnaná. Kdybych to dala tak na den, tak bych řekla, že jsem měla tak 3 konzultace s dětma a pak hodinu konzultaci s učitelem a hodinu práci se třídou. Jo ale průměrně, někdy jsem práci se třídou neměla a místo toho jsem měla rodiče nebo takhle. Pak prostě variabilní. **Mě ještě zaujala ta témata, se kterými za vámi vyučující chodí. Říkala jste, že nejvíc chodí vlastně ventilovat. Čeho se týká ta ventilace?** Že je to prostě celý náročný, že nevědí jak na to, že prostě maj nějaký problémový dítě tam a že už nevědí, co s ním a tak a už prostě nemůžou. A když na to jdeme konstruktivně z hlediska, co by ještě mohli... i když takhle, ono to tak nejde. Oni už jsou jakoby tak vyřízený, že už nejde jim začít říkat a zkus ještě tohle a tohle. Oni totiž nepřicházej s tím tématem co s tím, ale že už prostě nemůžou. „Už nemůžu, já to prostě nezvládnu. Nemám žádný ocenění a rodiče si stěžujou.“ A už je to v nich tak nakumulovaný. Nejčastěji nepřijdou s tím, že by chtěli jako konzultaci. Je to spíš tak, že jdu okolo, vidím pani učitelku v kabinetě, tak se za ní stavím a ptám se jak se má. A oni pak začnou prostě valit. A já jsem se snažila jim říct, ať se za mnou zkusí stavit, i kdyby to prostě byla jen ta ventilace těch emocí, tak oni prostě nepřijdou. Je to pro ně fakt tak, že to potřebujou teď vylejt. Aby si ale uvědomili, že potřebujou pomoc nebo chtěj pomoc, tak to tak většinou není. Takže je to tohle zahlcení, že toho maj hodně, že tam maj nějaký náročný dítě nebo rodiče. A to potřebujou pustit ven, postěžovat si. A pochopila jsem, že pro ně je ten psycholog jednostrannej posluchač. Když si postěžujou v kabinetě, tak to

hned slyší, jak to má těžký ten druhý: „Co si myslíš, že mám já v té třídě.“ Kdežto u toho psychologa to můžou pustit všechno ven a odcházej pak takový vyčištěný. **A je to teda spíš tak, že vy je oslovíte, než že by za vámi dorazili?** Spíš je já oslovím. Bylo i pár učitelů, který ke mně začali chodit pravidelně a říkali, že choděj na kafe. Bylo to ale pro mě děsně náročný. Oni totiž nikdy neřekli, že budou chodit třeba ve středu odpoledne. Bylo to spíš tak, že já jsem si tam něco dělala a říkala jsem si, že už půjdu domu nebo si něco připravím a najednou se někdo zjevil ve dveřích, jestli si nedáme kafe. Pak jsem měla teda pocit, že buď musím bejt furt k dispozici, což není úplně dobrý nebo je budu odmítat, ale přijdou pak ještě? Tak to bylo takový blbý, že si nedomlouvali ty konzultace, že jsem je buď oslovila já, nebo jako přišli sami, ale nedomluveně. Pak bylo i pár takových, který přišli i po domluvě. To bylo pak takový konstruktivní už ale, protože jsme měli třeba program se třídou, tak jsme si řekli, že si uděláme konzultační hodinu. Nebo že má problém s tímhle dítětem, tak jsme se domluvili, kdy to proberem. Víc bylo ale toho neplánovaného, takovýto náhodný. A to třeba nebyla celá hodina. Řekla bych, že to byla ale obrovská role toho školního psychologa, že se mu může někdo postěžovat a že já umím ty emoce přijmout. Neříkám jim, ale prosimtě, vždyť to není tak hrozný. Říkám jim, že vidím, že toho maj teďka fakt hodně a jak to zvládaj. Cejtli to jako úlevu, že je tu někdo, kdo je chápe. Nějaký to pochopení. **Takže se to týkalo hodně toho, že ta práce je náročná nebo že ty děti jsou náročný?** Na jednom školení jsme mluvili o tom, což se mi hodně líbilo, že.. pán přišel s tématem Učitel v 21. století. A zeptal se, co vlastně ti učitelé jako potřebujou k tomu, aby byli dobrým učitelem. Jako jestli potřebujou nějaký materiální zabezpečení apod. A vlastně vyšlo najevo, že je pro ně teďka už ta profese učitele natolik složitá, že oni vlastně nevědí, jak na to. Ještě ten náš ředitel, protože zná nějaký inspekce, tak vyšla ta škola jako výborně jako učitelé, ale nějakých x bodů vyšlo, že by se naše škola měla zlepšit v diferenciaci ve výuce. Takže to bylo naše téma - diferenciaci ve výuce. Znamená to, že ty bys měl být schopen zabývat se ve výuce téma prudce inteligentníma, téma, co maj nějaký problémy, pak tou jako hlavní masou. No a ti učitelé nevěděli, jak to mají vlastně udělat. Vždycky když byl ředitel na konzultaci, tak to dopadlo tak, že jim všechno pochválil, ale řekl jim, že málo diferencuje ve výuce. Jenže oni to prostě nechápali, oni nevěděli, jak to mají udělat a co to vlastně znamená všem se vlastně věnovat stejnou mírou. Takže tohle si myslím, že je jejich velký téma, že prostě nevědí, když maj nějakých 25 dětí a z toho třeba 7 má nějaký papír a těm se maj individuálně věnovat.

A oni fakt nevědí, jak na to. Není to o tom, že by to nechtěli dělat. Prostě nikdy to neviděli a neví jak na to a samozřejmě taky na to nemaj úplně kapacitu. Že to není jenom práce s těma problémovými, maj dělat něco, co nikdy neviděli. A já jsem to taky nikdy neviděla. A když za mnou přišli s tímhle tématem, jak maj víc diferencovat ve výuce, tak já prostě taky nevim. Vidim, že je to hrozně náročný v tý výuce, i přestože maj asistenta pedagoga. Taky nevim, jak to má vypadat. Já jim poradim, jak maj pracovat s tím konkrétním žákem, ale jak má k tomu pracovat ještě se všema ostatníma, to nevim. **A jak vůbec vy sama vnímáte učitelské povolání?** Učitelské povolání? Náročná práce, zároveň moc hezká a naplňující, skýtá plno výhod od prázdnin, po možnost práce doma, spousta fajn kolegů zaměřených na lidi a vztahy. Lidi jsou tam "normální", většinou se neženou za kariérou, chtějí si popovídat, řeší běžné denní starosti. V dnešní době ale pravdu náročnost profese - nutnost diferencovat - "nevím jak??", větší nároky od rodičů, málo učitelů - musejí učit i angličtinu i když sami jí neumějí a nemají rádi, hodně papírování. Malá prestiž.

**A mohla byste ještě rozvést ty další témata, se kterými za vámi choděj?** Choděj se poradit, že dostanou novou zprávu a potřebujou dělat IVP, tak ho spolu třeba sepisujem. Já se jdu pak podívat do třídy, abych věděla, o jakého žáka se jedná, když o něm pak mluvíme. Jo a to jsem ještě neřekla. Z hlediska té náplně se ještě chodim dívat do tříd, jak pracuje ten učitel, a pak jsem mu dávala nějakou zpětnou vazbu, pokud chtěl. Snažila jsem se jít dávat hodně pozitivní, ale samozřejmě sem se tam snažila vložit i něco jako, co by se dalo zlepšit. Takže jsem se chodila takhle dívat, a pak jsme se bavili o tom, jak by s tím žákem mohl pracovat. Když ke mně to dítě pak začalo chodit na individuální konzultaci, tak jsme se snažila i z toho udělat nějaký výstup pro toho učitele nebo i sem se snažila, aby ten učitel radil mě. Aby si tím vlastně uvědomil, co všechno o tom dítěti už ví a co umí. A to si myslim, že se těm učitelům líbilo, že to pak oceněj, že se někdo věnuje jejich žákovi. Proto já jsem i říkala, že s nima hodně pracuju v rámci těch individuálních konzultací, protože v rámci třídy s nima může pracovat ten učitel. Individuálně nemá ten učitel tolik ten prostor a já jo. Právě jsem vždycky chtěla konzultace s těma učitelema, aby mi řekli, co chtěj, abych s tím dítětem dělala. Takže třeba v první třídě je dítě, které neumělo základní věci jako poděkovat a tak. To jsme se pak domlouvali s tím učitelem, že zkusí ve třídě vytvořit pak nějaký situace, kdy to bude muset použít a takhle. Jde to takhle ale jenom s některýma. Některý mi to dítě prostě jenom šoupnou a ty konzultace pak probíhají tak, že si vlastně stěžuje na to, co ten žák

dělá špatně. Já se tam pak snažím vecpat něco, v čem to dítě udělalo už pokrok. Nejhorší totiž je, když je to dítě už někde zaškatulkovaný. To je v čudu. Vždycky se snažím jít tou pozitivní cestou. **Nemáte někdy pocit, že ti učitelé přijdou s nějakým tématem, pod kterým se skrývá něco jiného ale?** No, z mojí zkušenosti ti učitelé nemají příliš dobrou sebereflexi. Dost často přijdou s tím, že to dítě je špatný a neuvědomují si, že by třeba chyba mohla být v nich. A co mě třeba bylo hodně nepříjemný bylo, když jsem ten problém viděla v nich nebo jsem si to prostě myslela, ale.. oni přijdou ale s tím, že to dítě je tak špatný, ať ho opravím nebo ať jim řeknu, že s ním opravdu nic neudělaj. Vlastně to, co chtěli, bylo potvrzení toho, že to dítě je tak špatný, že za to fakt nemůžou a že s tím nic nezmůžou. Nechtěli slyšet, co by u sebe mohli změnit. A to já jsem jim teda odmítala říkat a jenom jsem jim říkala, že vidím, že to maj těžký a že vidím, že ten žák je hodně štvě. Občas sem jim zkusila navrhnout, ať něco zkusí, ale pak to byla taková ta hra s ale a no tak.. tak zkus tohle.. no ale to nejde. Takže jako asi maj zástupný problémy, ve skutečnosti je ale nechtěj řešit. Jako určitě všichni klienti choděj se zástupnejma problémama, ale u těch učitelů si myslím, že to zástupný bylo v tom, že chtěj podpořit, že dělaj maximum a že už víc dělat nemusej. Což já jsem si jakoby nemyslela no.

**Takhle to zní, že ti vyučující jsou ochotní s vámi sdílet a řešit problémy. Jak jste toho docílila?** Já jsem o tomhle hodně přemýšlela a hodně se to snažila zjistit, čím to bylo. Dokonce po prvním roce, co jsem tam byla, jsem udělala takovej dotazníček pro učitele, protože jako nevim. Myslím si, že jsem toho docílila tak, že učitele vnímám fakt jako klíčový pro práci školního psychologa, takže jsem se na ně fakt soustředila. Nebo takhle, já jsem si to neuvědomila, že se soustředím na ně, ale bylo to pro mě důležitý, protože jsem věděla, že učitel je ten, kdo je s tím dítětem ve škole nejvíc. Že já když s ním budu mít konzultaci každéj tejdě, tak toho stejně moc nezmůžu. Učitel je s nima 5 hodin týdně. Takže myslím, že tím, že jsem se o ně zajímala a nikdy jsem jim neřekla, že to dělaj špatně. Snažila jsem se vidět ten úhel jejich pohledu, kterej sem sice neschvalovala, ale snažila jsem se ho pochopit a nějak je nehodnotit jako učitele. Tak si myslím, že u mě cejtili bezpečí. Pak jsem se vyvarovávala toho, abych někoho pomlouvala. Třeba když za mnou přišla kolegyně a začala někoho pomlouvat, tak jsem řekla, že vidím, že to teď mají nějaký složitý a špatný vztahy a že mě to mrzí. Neřekla jsem ale, že si myslím, že je to kráva. To pro mě taky bylo podstatný, že si myslím, že ten učitel mohl mít pak pocit, že o nich nemluvim špatně a že nejsem

křivácká. Že se netvářím jako kamarádka a zároveň je tady nějak pomlouvám s kolegyní. Zároveň asi to, že jsem se jim tady takhle hodně nabízela a že jsem na začátku roku přišla jim představit ty svoje služby a nabídnout jim pomoci. A co jsem ještě dělala, protože je jako těžký se dostat do té jejich komunity a já jsem na to nechtěla nějak tlačit, tak to bylo, že když byly třeba 2, tak jsem se tak prostě procházela po chodbě školou. Někdo byl na doзору, někdo byl u sebe ve třídě. Vždycky jsem se zastavila a řekla jsem, jak se má ten žák a jak to zvládá. Nebo jsem třeba jen přišla říct, že maj jako hezkou třídu a že je to super, že je tady taková pohoda. Takže jsem tam vlastně jen tak byla. Myslím si, že v tomhle ty učitelky hrozně jedou na těch vztazích. Jak pracujou s těma dětma a rodičema, tak jsou jako naladěný na ty vztahy. Tak když se o ně zajímáš, tak ony se na to vždycky chytěj. Já to ale myslela upřímně, mě to fakt zajímalo. V začátku jsem v té práci byla vlastně hrozně přehlčená, protože tady ty procházky jsem si nepočítala do své práce. Když jsem si pak ale řikala, že bych je přestala dělat, tak jsem si uvědomila, že by to bylo hrozný mínus. Tak jsem si to začala počítat a díky tomu jsem si i já přestala cítit tak přehlčeně. A myslím si, že je důležitý zachovat tam takovýhle neformální setkávání. A já si myslím, že jsem toho docílila taky tak, že jsem se postavila do role „já jsem tady pro vás“, pokud máte problém s dítětem, tak na tom pojďme pracovat. Tak my jsme měli asi 50 učitelů a samozřejmě to nebylo se 100 % z nich, ale třeba se 40 % určitě. S těma jsem měla ten užší vztah a třeba s 10 % ne, ale když něco potřebovali, tak taky přišli. Nevybavuju si fakt v té škole nikoho, kdo by tu mojí roli, kdo by jí nechtěl. Já jsem třeba pracovala s těma třídami a o to byl tak strašně velký zájem. Já jsem jako byla ráda, ale pak jsem se tím cejtla tak trochu využívaná. Oni maj totiž hodinu volna, kterou maj zaplacenou. Někdy dokonce seděli i v kabinetu a já jsem si to tam pěkně odmakala. Ale řikala jsem jo, že kdybych tam byla 5 let, tak bych si to nastavila jinak, ale v tom začátku jsem chtěla, aby si mysleli, že jsem tu pro ně. Já jsem i spolupracovala s asistentama pedagoga a malinko i s družinářkami. Jinak si myslím, že se toho docílilo i tak, že tam byl ten psycholog přede mnou a že s nim měli většinou tu dobrou zkušenost. Takže jsem měla dobrý startovací pole. A já jsem dělala i takový maličkosti, že jsem třeba oslovila učitelku výtvarky nebo třídní učitelku nějaký třídy, jestli by mi se třídou neudělali výzdobu do komunitního kruhu nebo že bych si chtěla vyzdobit tam tu chodbu u sebe. Takový jako maličkosti, který podle mě ale pomáhaj tomu vztahu s učitelem a i dětma. Musím říct, že jsem si to neuvědomovala, že je to takovej úspěch, že se mi s nima podařilo navázat ten



vztah. Tam to šlo vlastně úplně hladce. Věděla jsem, že na jiných školách jsou s tím velký problémy a zároveň i ta moje supervizorka kvitovala, když jsem jí říkala, jak jsem si představovala, jak s těma učiteli budu děsně spolupracovat. A ona mi přesně říkala, že s nima spolupracuju vlastně ale docela dost. A já jsem jí říkala, že jsem si ale představovala, že za mnou budou chodit a že je budu metodicky učit, jak pracovat s tou třídou a tak. Ona mi pak říkala, že po těch 2 letech bych toho chtěla asi moc. Tak si to vlastně furt zvědomuju, že to není tak běžný. A jak jsem jim dávala ty dotazníčky, tak už úplně nevím, co to bylo za otázku. Jo, já jsem tam asi napsala, čeho si na školním psychologovi cením, nebo nevím, jak jsem to napsala. Asi proč je to pro ně důležité, že tam je školní psycholog. A jedna pani učitelka tam napsala něco, co mi moc nedávalo smysl. Napsala tam osobnost. Já jsem pak za ní přišla, protože jsem říkala, že kdo chce, tak se tam může i podepsat, že bych se pak třeba ráda na něco doptala. A ptala jsem se jí, co tím myslela. Ona mi na to řekla, že si myslí, že je důležité, že jsem taková, jaká jsem, že to není, že bych nutně musela udělat něco dobrého, ale že jsem jim sedla zrovna já. Tim nechci říct, že jsem zrovna skvělá, ale i to je důležité, že ten člověk jim musí být nějak sympatickejší. Určitě je důležité to, že jsem měla prokopenou tu cestičku, i to, že jsem pracovala tak, jak jsem pracovala, ale i tady to. Říkaj mi, že jsem taková usměvavá a že proto za mnou rádi choděj. **Ještě jste zmiňovala, že jste měla nějaké přednášky pro vyučující. Mohla byste to také více rozvést?** Jak jsem říkala, takhle nastavený jsme to tam měli úplně všichni. A bylo to teda tak, že když si byl na nějakém školení, tak z toho pak řekneš nějakou krátkou výtah. S tím že učitelé, kteří učej matematiku a byli na nějakých matematických věcech, to pak říkali samozřejmě jenom v tom kruhu těch matikářů. Tim že já jsem ale chodila na takový školení, který jako zajímaj všechny, tak jsem fakt na hodně pedagogických radách měla takovýhle příspěvek. Což podle mě bylo dvojsečný. Na jednu stranu to bylo zajímavý a přínosný. Ředitel se vždycky zeptal, jestli má někdo nějakou informaci, kterou chce ostatním předat. A už se ozývalo: „Ne, ježiš zase.“ Všichni už chtěli jít domu. A já si říkala ty vole ne, to se teď musím přihlásit. On to měl tak, že pokud to neodprezentuješ, tak ti to neproplatí. Takže se prostě musíš přihlásit, to je povinnost. Tak já jsem se teda přihlásila a už jsem jen slyšela „ježiši marja“. A to tě pak sere, protože jim to taky nechceš říkat, když je to nezajímá (smích). Takže pak to vypadalo tak, že místo toho, abych jim řekla něco, co mělo nějakou přínos, tak jsem to rychle přežbleptala, abychom mohli rychle domu. Takže mi pak spousta lidí říkala, že fakt jako

skvěle mluvím (smích), ty to dokážeš tak dobře shrnout a mluvíš z patra, no, ale prej bych mohla mluvit trochu pomalejš. Což já bych klidně mluvila pomalejš, jenže když za svými zády slyšíš ty jejich poznámky. K tomu mám pocit, že bych měla bejt kamarádka se všema, tak mě tohle prostě štve. Kdyby to byli moji spolužáci, tak je mi to jedno, prostě máme nějakou povinnost, kterou musím splnit, ale ve chvíli, kdy je potřebuju mít na svojí straně, tak je nechci tímhle štvat. A to samý to bylo s těma přednáškami, co jsem měla. Na začátku, když jsem nevěděla, že v tý škole panuje takovej názor, že chceme rychle domu, tak jsem byla na školení komunikace s rodičema. Bylo to uplně skvělý, a když jsem pak přišla do školy, tak jsem to říkala tomu řediteli, protože se mě na to ptal, jaký to bylo. No a řekl mi, že bych si na to mohla teda připravit z toho nějaký povídání. Tak sem říkala, že hrozně ráda, říkala jsem si, že je skvělý, když víš, že ty rodiče přijdou a ty si připravíš pár bodů. Fakt jsem to vnímala, že jim to nějak pomůže. A dělala jsem to fakt strašně dlouho tu přednášku. Měla jsem na to takovej program. Pak jsem si na to stoupla a ředitel odešel. Bylo to v rámci pedagogický rady a on se pak omluvil, že už musí jít. Řekl, že tady kolegyně vám bude povídat na tohle téma. Už jsem zas z jejich řad slyšela „no ježiš“ a tak. A já tam byla asi měsíc, že jo a to jsem si měla stoupnout před těch 50 učitelů, který už chtěli domu. Tak jsem si tam stoupla a řekla, že mám pro ně připravenou přednášku asi na 45 minut a oni na to jako: „Ty vole, cože?“ A to fakt udělali snad všichni. Tak já jsem řekla, že to teda zkusíme tak za 20. Neřekla jsem, tak ředitel tady není, ale jako tak jsem ukázala na ty dveře. No a pak jsem opravdu jela. Měla jsem připravený i příklady a to jako no way. Tak jsem řekla nějaký ty body a na konci jsem udělala ještě takový to „ufff“ (oddech). Konec, můžem domu. A oni: „Jóó!“ A zatleskali mi. Takže na konec to dopadlo dobře, ale asi ne tak, že by si z toho něco odnesli. A pak už jsem měla jen přednášky, když ředitel řekl, že se vydala nová směrnice na šikanu, musí to zpracovat školní poradenské pracoviště. Takže já jsem pak měla třeba 15 minutovej příspěvek o tom, ale bylo to všechno na jeho popud. A já bych jim tam přitom hrozně ráda něco říkala, protože vim, jak to pro ty učitele je super. Třeba téma děti s ADHD. Ale prostě jako zájem o to nebyl. Takže to pak probíhalo spíš tak, že takovýhle mini přednášky probíhaly v rámci těch individuálních konzultací. Třeba jsem řekla, že znám tyhle bezva stránky, zkus tyhle hry a tak. **A ještě jste zmiňovala, že ti vyučující u vás mají supervize?** Maj ty individuální supervize. Na to vim, že má právo kdokoliv. Ta supervize stojí, myslim, 1000 Kč za těch 45 minut, takže tohle je super, že maj. Což si myslim, že je

dobrý, protože to nějakým způsobem dobře funguje. Ale ten náš supervizor není úplně tak sympatickejší, nebo takhle.. Já jsem k němu taky chodila a moc mi to nepomáhalo, a kdybych asi vybírala já, tak jeho prostě nevyberu. Jsou na něj takový dva názory, takže když se tohle rozšířilo, že to je k ničemu, tak i ty další, co měli jako ostych, nepřišli už vůbec. Přišli pak spíš za mnou. Vlastně to i říkali. Třeba jedna pani učitelka tak vlastně chodila konzultovat se mnou. Já ale věděla, že to je přesně ten typ učitelky, co si jde přesně jenom pro to, abych jí řekla, že to má strašně těžký a že s tím nic neudělá. Tak zrovna jí jsem to navrhla, ať to jde zkusit. Řekla jsem jí, že vidím, že to má fakt těžký a že mi tohle říká jako pořád, tak ať to jde zkusit. Ona mi na to řekla, proč bych tam chodila, já tu mám tebe. Což bylo k ničemu, protože já jsem potřebovala být i její kamarádka a nemohla jsem jí nasolit ty věci, což by ten supervizor do jistý míry udělat mohl nebo by to byl alespoň někdo, kdo by byl na té mé straně trochu. Takže si myslím, že ty individuální supervize jsou super, ale musí to bejt někdo dobřej. Ty učitelé jsou hrozně jako citliví a říct si jako, že učitelé jsou citliví, že třeba něco neví a že potřebuje pomoct? Tak to vůbec neexistuje. Já jsem se pak snažila, aby ten supervizor udělal skupinovou supervizi, kdy by to bylo třeba přínosnější v tom, že by ti učitelé sdíleli hlavně mezi sebou a on by tam nebyl ten hlavní. Byl by tam spíš jako mediátor. To se mi ale bohužel nepovedlo zajistit. Takže to tam nebylo. **A věděla byste, čím to bylo, že se neslo, že je to k ničemu apod.?** Supervize je dle mého názoru super věc a moc jsem stála o to, aby na škole byla. Problém u nás byl bohužel v supervizorovi. Já jsem s ním spokojená nebyla, a bohužel většina pedagogů také ne. Prostě nám nesedl, z mé zkušenosti to nebyl kvalitní supervizor.. spíš takové popovídání, on sám k tomu dodával svoje historky atd., z mého pohledu nefunkční, neprofesionální. Takže když už k němu někdo zašel, většinou to nemělo ten pravý efekt. Bylo fajn, že učitel dokázal téma otevřít, popovídat o něm, že na to chvíli nebyl sám, ale zároveň se podle mě nedostavila ta funkčnost, to, že by to k něčemu bylo. Takže si vlastně učitel odnesl možná trochu krátkodobé úlevy, ale ne pocít, že na všechno nemusí být sám, že to jde nějak řešit... já sama jsem si pak našla jiného supervizora mimo školu a bylo to super. Pak maj ještě podporu v tom, že můžou chodit na vzdělávání. Ale zas když jsem tam nastoupila, tak jsem byla nadšená, že můžu chodit na vzdělávání a tak. Pak jsem ale pochopila, že tam to je spíš jako: „Musim chodit někam na vzdělávání (proneseno otráveně).“ Což prostě nechápu, protože to maj zaplacený a i ten den nemusí učit, jsou někde v Praze, většinou. Ale možná, že já do toho tak nevidím, že ten

ředitel po nich pak třeba chtěl, aby si to nějak napracovali, vzali nějaký ty suply a tak. Takže to pro ně nebylo nějak výhodný. Taky někdo třeba říkal, že to vzdělávání je furt to samý. Ale ředitel tohle po nich chtěl, že museli jednou, dvakrát za rok. Pak měli různý metodický semináře. **A je něco v rámci té podpory pro učitele, co vychází od vás?** Co bych chtěla udělat, tak to je jóga. Jsem si udělala certifikát. Tak jsem si říkala, že to třeba udělám ráno od 7. Pak jsem ale otěhotněla, takže už k tomu nedošlo. To jsem si ale říkala, že by bylo dobrý. Když jsem jim dávala ten dotazníček, tak jsem se jich i ptala, co by chtěli od školního psychologa jako víc a pár z nich tam zaškrtnlo nějaký relaxační činnosti. Tak jsem si říkala, že tohle by bylo jako dobrý a i kdyby chodili třeba 3 z těch 50. To zůstalo ale jenom v mý hlavě. Jinak si myslím, že v rámci té mojí podpory byly hlavní ty individuální konzultace. Ať už ty metodický nebo ty jako na 10 minut o přestávce, jdu si jako postěžovat.

**A je něco, co děláte mířeně s vědomím, že je to proti syndromu vyhoření?** Jo, určitě tohle, že se zajímám o to, jak se maj. Zajímám se o to, že se neptám, jak se maj a jdu od toho, ale bavíme se o tom, co je teď těžký apod. Taky jsme se snažila zúčastňovat takových těch akcí pro všechny učitele jako vánoční posezení apod. Jednak jsem chtěla být součástí tý školy, jednak jsem si říkala, že je důležitý, abych byla ta jejich kamarádka, ke který maj důvěru. Myslím si, že fakt jako nejdůležitější je tady to. Že je neodmítám a aktivně jim naslouchám. Pak taky to, že jsem tam prosadila ty supervize. To bylo cíleně na ten syndrom vyhoření. Pak jsem taky ještě vyloženě učitelům doporučovala školení typu emoční sebeobrana pro učitele, práce s vlastníma pocitama, prevence syndromu vyhoření. Posílala jsem jim takhle návrhy přes email a za některýma jsem i byla. Řekla jsem jim pak, že třeba pán, ktorej vede tuhle emoční sebeobranu je fakt dobrej a ať to zkusí. U některých se to povedlo no. **A to nabízíte pouze vytipovaným vyučujícím, u kterých máte pocit, že by to bylo fakt potřeba nebo všem?** Často to nabídnu přes mejl všem, že si jako myslím, že tohle by mohlo být zajímavý školení. Pak ale jdu i cíleně za někým, když vidím, že toho maj moc a třeba máme tak blízkej vztah, že jim tohle můžu nějak osobně nabídnout.

**Máte ve škole nějaký diagnostický nástroj k syndromu vyhoření pro učitele?** Máme tam něco. Z hlediska tý spokojenosti těch učitelů jsou tam otázky jako: Doporučil bys tuhle školu pro práci svým kamarádům? Takže je to cílený na spokojenost učitelů v zaměstnání. Je to pro mě tak trošku ale záhadou, protože pak mi ty učitelé řeknou, že tam všechno musíš napsat

za 1. A já se jich jako ptala proč, když je to anonymní a oni mi to jako nebyli schopní vysvětlit. Takže vlastně nevím, jestli výsledky tohoto dotazníku jsou nějak relevantní. Jako nedělaj to všichni, to určitě ne. Ale co jsem tak slyšela, tak většina má pocit, že musíš napsat, že jseš děsně spokojenej, ale nevím proč. Takže něco takovýho máme, ale jedinej výstup z toho je, že potom na nástěnce máme v kabinetě učitelů, tam visí výsledky toho. Že by se s tím ale nějak dál pracovalo, to ne. **A to je nějaký dotazník jako ke klimatu školy?** Zadává to vedení a je to screening spokojenosti učitelů v práci. Je tam nějakých 6 otázek. Jedna je, jak jsou tady spokojený, jak často zažívaj ve škole strach a další. Nikdy se s tím ale nijak nepracovala a ani já ne. Mě by to nenapadlo po tom, co slyším, jak k tomu přistupujou a že maj názor, že je to k ničemu. Což vlastně chápu, protože ani já nevím, k čemu to je. Ředitel tak automaticky řekne: „No a máme tady screening pro učitele, tak to vyplňte.“ Pak vyplivne ty výsledky a nashle. **Takže vlastně nevíte o žádném cíli, se kterým by se to zadávalo?** No, to nevím. **A podle čeho vy sama postupujete, abyste si vytipovala ty vyučující, kteří nejsou profesně spokojení?** Jako 90 % těch učitelů není spokojených nebo možná i 100 %. **Tak dobře. Jak vy sama zjistíte, že by ten učitel mohl být ohrožen syndromem vyhoření?** No, nejčastěji to zjistím.. z mýho pohledu to není tak těžký to zjistit. Asi je pro mě nejdůležitější tady v tom to, že s nima mám celkem ty blízky vztahy. Oni vlastně přede mnou sundaj tu masku, že nejsem teda ten skvělej učitel, kterej se nesmí nikdy zmýlit. Tak tu sundaj a začnou pouštět tady ty věci. A z mýho pohledu jsou syndromem vyhoření ohroženi naprosto všichni. Když si to tak vybavuju takhle ty učitele, tak každěj z nich má jinou míru odolnosti, ale všichni jsou na tom špatně. Je to jako blbý, ale tam není prostě učitel, kterej by byl vyklidněnej, happy a chodil by spokojeně do školy. Nebo aspoň ne u nás. Dobře, to možná přeháním, jedna učitelka mě napadla. Tak možná 5 z těch 50 mě napadlo. Ale většina z nich prožívá negativní emoce v tý škole nebo vůči tý škole. A buď to jsou emoce, který jsou způsobený těma dětma, že maj zlobivou třídu nebo že tu třídu nezvládaj nebo ty konkrétní děti. Nebo to může být spojený s tím, že nemaj dostatečný ocenění od těch kolegů. Stejně jak jsem říkala já, jsou tam i učitelé, který maj skvělý nápady, jsou mladý a rádi by tohle předali dalším učitelům. Nebo by třeba na to jen získali zpětnou vazbu. Ta zpětná vazba od těch hlavních učitelů, co tam jsou nejdelší dobu, je často velmi negativní. Třeba mě napadá, že máme mladou skvělou učitelku, která hodně pracuje s dětma v takových komunitních kruzích. Vždycky si sednou do těch kroužků a pracujou tak. Má

moc fajn třídu, myslím si, že i hlavně kvůli tomu. Maj tam takovej partnerskej přístup. Hold ale má někdy problémy s kázní. Tý holce je třeba 27 a pracuje tam třeba 3 roky. Přejde za nějakýma zkušenějšíma učitelkama a řekne jim: „Ty vado, to je hrozný, oni mě teď vůbec neposlouchaj, oni jsou nějaký rozjívený.“ A oni místo toho, aby jí jako poradili, co s tím, tak jí na to řeknou: „Hm, to jsou ty tvoje komunitní kolečka. To se div, tady musíš být prostě přísná. Tak ty když si s nima povídáš, tak oni neznaj tu míru.“ Takže já vnímám, že ta škola je pro ty učitele bohužel hodně negativní, protože my máme vlastně i mezi sebou nějakou rivalitu tím pádem. Nemyslím to jako celkově, ale každej ten učitel má nějaký svoje téma, kvůli kterému může být ohrožený syndromem vyhoření. Buď to je náročná třída, nebo to jsou vztahy s kolegy, třeba že zkouším nověj přístup a všichni mě shazujou do toho, ať mám klasickej přístup, ať mám lavice za sebou a ne třeba účko. Nejde to tak snadno, jak si pak myslí. Nebo jsou třeba učitelky, který jsou starší a už nevědí, jak se maj sžít s asistentem pedagoga. Prostě každej má nějaký svoje téma, a proto si myslím, že to jak já s nima pracuju, tak to беру tak, že tím jsou prostě ohrožený. A měli jsme třeba i učitelku, která tejdén před koncem školního roku 24.6. odjela prostě na psychiatrii. To byla zrovna učitelka, která všechno zvládala. Byla oblíbená u učitelů, byla oblíbená u dětí. Dovedla je do 5. třídy, dělala tady ty komunitní kroužky, měla zájmový aktivity. U některých kolegů to bylo právě dost jako nahraně, protože měli pocit, že je děsně skvělá a byli tam i ty, co jí prostě záviděj. Ti, co tohle nedělaj a kvůli ní si myslej, že by měli. Takový ty, co jsou ve stejným ročníku, protože ty její děti toho umí víc nebo jsou kamarádštější. Kdežto ty jejich ne a tím pádem ji budem potápět. No a ta už to teda nedala, protože necejtila tu podporu. Byla sice 100 % na všech frontách, ale nevracelo se jí to. U těch dětí třeba jo, ale ne u těch kolegů, kteří ji někteří podkopávali. A u těch kolegů se stávalo, že jako cejtila, že už je to na hraně. Takže já jsem jí pak už doporučovala přímo psychoterapii, že jsem cejtila, že jo, že může za mnou chodit a že tady pro ní budu nějakou podporou a ona teda chodila i na tu supervizi, ale zároveň že je potřeba, aby to řešila nějak dál. Ona se pak s tím supervizorem domluvila i na nějakou arteterapii, což jí sedí. Pak si promluvila i na nějaký psychoterapii, ale ani tak už to pak nedala.

**Mě z toho zní, že teda syndrom vyhoření vnímáte jako aktuální téma na vaší škole?** No, určitě. Ale myslím si, že je to daný i tím, jak jsem říkala na začátku, oni si prostě neudělaj tu hodinu, aby za mnou zašli. Oni přece musí opravovat ty písemky. Do toho si musí udělat

přípravu a nevím co všechno a k tomu chtěj mít ještě tu rodinu. Ale aby si udělali tu hodinu čas a šli někam, kde si můžou ulevit nebo se jít někam poradit. To oni dělat nebudou. Oni radši potáhnou celej tenhle balvan sami. Prostě ta hodina je pro ně nereálná. A je to i o tý sebereflexi. **Myslíte si, že teda ještě nevnímají ten přínos toho, co by jim to mohlo dát?** Jo, může to bejt. To je zajímavěj nápad, že s tím jako ještě nemaj tu zkušenost a neví vlastně, jak to pro ně může být přínosné. Myslim si, že některý i tu představu maj, ale často maj v tý hlavě, že by to měli zvládnout sami, já to mám všechno zvládnout. A i když jim to třeba jako pomůže, tak je silnějši ten pocit, že by to měli zvládnout sami. A prostě proto tomu tu hodinu nevěnujou, protože to maj zvládnout sám. **Takže nějakou pomoc vnímají jako nějakou svojí slabost?** No, přiznat si, že to nezvládnou a že s tím jde něco dělat, že to takhle nemusim mít. **Takže i nějaký strach ze změny?** Jojo. Přesně, takhle jsem to přesně nějak vnímala. Oni jsou vlastně nespokojený, ale už to znaj tuhle nespokojenost. Třeba by do toho museli vydat nějakou energii, takže co, nějak to doklepu. **A čeho by se ta změna měla týkat?** Že kdyby začali dělat něco jinak, že by to třeba fakt fungovalo a oni by se tedy museli začít měnit. Že by jim to vlastně rozstřelilo ty jejich stereotypy, že by zjistili, že ten Matěj vlastně není tak zlobivý, když ho budu chválit atd. Jenže, jak na to budou reagovat ostatní děti, že má např. víc času na práci? A já ho vlastně nemám fakt ráda a teď bych mu měla dělat nějaké úlevy... Prostě, že změna rovná se větší výdej energie, a taky nějaká nejistota, kterou by ten učitel musel zvládnout a začít na ní pracovat. To, že změním jednu věc, znamená, že musim měnit plno dalších věcí, a co když to nezvládnou? Je tedy jednodušší přijít za psychologem/kolegou, postěžovat si, ulevit si a jít zase do boje tam, kde to znám a už v tom umím chodit, i když je to náročné a nepříjemné. Navíc vědomí toho, že ty věci takhle nejsou dané (např. že ten kluk je zlobidlo neposlušné), a že já (jako učitel) svým chováním můžu změnit to, jak žák bude uspívat. Fíha, to je dost nápor na člověka... Jednodušší je si postěžovat, jak je ten kluk zlobivý, jak má nespolupracující rodiče, a já chudák učitel ho musim ještě něco naučit. Potřebuju poplácat po rameni, ne říct, že kdybych já dělal něco jinak, že by ten kluk mohl být ve třídě v pohodě, že to je tedy snad i moje chyba?

**A myslíte si, že když se někdo cítí hodně profesně nespokojený či vyhořelý, že by vás v té škole vyhledal?** První co mě napadá, tak někdo určitě. Nevím jestli, když je ten člověk vyhořelej, tak v jakym je vlastně vztahu. Jako jsou určitě ti, co by mě vyhledali, jsou určitě ti, co by mě nevyhledali, protože jsem součástí tý školy. A ti vyhořelí lidi jsou tak zranitelní,

že představa, že by se to mohlo jakkoliv dostat k řediteli nebo k vedení, ježiš to ne. **A vnímáte, že je to teda na základě tady té obavy? Že by se to mohlo provalit?** No, jo. Přesně tak.

**A šlo by teda udělat něco, aby přišli i tihle vyučující?** No, škola by v tomhle směru měla udělat to, že.. u nás ve škole se na tohle téma syndromu vyhoření mluvilo na nějaký pedagogický radě. Ředitel o tom mluvil, protože jsme měli nějaký nový směrnice kvůli šikaně, tak tam bylo i téma šikana učitele. Měli jsme to jakoby rozdělený na nějaký třetiny a já jsem si jako psycholožka vybrala, že budu mluvit tady o té šikaně u učitelů. No a právě jsem jim hodně kladla na srdce, že kdyby se cejtili takhle nějak ohrožený, že můžou přijít za vedením školy. Vyjmenovala jsem jim ty lidi, včetně výchovný poradkyně, nebo že klidně může přijít za mnou. Ředitel to tehdy jako hrozně podpořil, že samozřejmě, když se něco takovýho bude dít, tak ať určitě přijdou. A já si myslím, že za mnou by i přišli, ale za tím vedením ne, protože tam je ten tlak na výkon. Jako že ti učitelé to maj zvládat. Takže když tohle ten ředitel řekl, že jako maj určitě přijít, že je pro ně tohle jako stěžejní, tak se spíš tomu jako všichni zasmáli. Protože ten ředitel takhle nefunguje. Ve chvíli, kdy je nějaký problém, tak on často stojí na straně rodičů, protože se prostě asi bojí, aby neztratil jméno, nebo já nevím. Takže si myslím, že vedení by mohlo udělat to, že otevře to téma, že jsou učitelé ohrožení tím syndromem a že by měli dělat tohle, tohle, tohle. Prostě nějakou prevenci. A v případě, že cejtěj.. Jako prostě jim dát nějaký ten plán, protože si myslím, že přesně na tohle ti učitelé jedou. IVP se píše takhle a takhle, syndrom vyhoření, tak dělejte tohle. A co se týče jako mě, tak nevím. Možná bych mohla do těch rozhovorů s nima taky víc nějak vkládat preventivní věci, co by jako mohli dělat a tím pádem tohle téma jako otevřít. Jako neříkat jim, že to co prožívaj je už prostě za hranou, spíš tak ale obecně povídat o tom, že je důležitý to jejich psychický zdraví. Ve chvíli, kdy cejtí, že je toho už moc, můžou přijít za mnou a můžeme to nějak společně řešit. No a nebo jako když bych tam měla nějaký ten kroužek relaxace nebo jógy, tak tam bych otevřela tohle téma. Prostě ukázat jim, že je pro mě důležitá ta jejich psychická pohoda. Ukázat jim, že tu nejsem jenom pro ty žáky, ale že tu jsem i pro ně. Jsem tu pro vás, abyste se vypovídali. Já jsem měla třeba napsáno na nástěnce a myslím si, že jsem jim to i někdy říkala, že tam jsem prostě i pro ně, i kdyby si chtěli jen třeba postěžovat, ale myslím si, že je pro ně prostě těžký mě s tímhle tím oslovit.



**A vy jste říkala, že někdo by přišel, někdo ne. Tak jak byste pak s tím člověkem postupovala?** No, to asi dost záleží na tom, co pro vás znamená syndrom vyhoření. **Pro mě je asi podstatnější, co je pro vás syndrom vyhoření a jak s ním nakládáte.** No tak, dobře. Ať si v tom udělám sama pořádek. Podle mě je to to, že člověk v práci prožívá převážně negativní emoce, cejtí se vyčerpanej, myslí si, že to dělá špatně, a nebo že na to už sám nestačí, neví si rady, neví, co má dělat. Dost často tady ten člověk z počátku srdšel nápadama a byl jako dost i úspěšnej, vkládal do toho jako dost energie a teď už jí nemám. No a jak bych s takovým člověkem pracovala? Tak nejdřív bych si s ním domluvila individuální konzultaci, která už není těch 10-15 minut na chodbě nebo v kabinetě u něj, ale u mě. A vedu s ním prostě terapeutický rozhovor a ve chvíli kdy vidím, že je to jako fakt blbý a kdy je to těžký zvládat, tak to téma prostě pojmenuju a zkusíme hledat nějaký možnosti řešení. Buď že může chodit za mnou třeba odpoledne po práci nebo ideálně že by chodil někam jinam k nějakému psychologovi, terapeutovi tohle řešit. Pak se snažim posílit ty věci, co ještě fungujou a i najít nějaký další zdroje v okolí. Třeba chodit na jógu, najít si nějaký čas pro sebe. Takže to hlavní je, že si s ním domluvim individuální konzultaci, na který s ním tohle řeším. **A říkala jste terapeutický rozhovor.. co to znamená?** Fuuu, to je strašně těžký takhle odpovědět. Hrozně by to záleželo na konkrétním člověku, našem vztahu, jeho rozpoložení, po kolikáté by přišel atd. Ale obecně - ptám se na emoce, naslouchám, pokyvuji, jsem s člověkem v emocích, dopřávám klid a prostor na povídání, ptám se na zdroje ve škole a mimo ni, dávám najevo, že rozumím, shrnuji. Pokud je vhodná příležitost, nabízím pomoc ze stran psychologů mimo školu. Důležité je hlavně pochopení člověka a sejmout z něj vinu, pokud si jí dává. Uff, asi tak, ale nejde mi odpovědět takhle konkrétně, proto říkám obecně terapeutický rozhovor.. tedy hlavně člověka pochopit, být v emocích, ulevit mu; ne tvořit hned akční plán...

**A když máte pocit, že někdo by třeba mohl mít syndrom vyhoření, tak je to tak, že ho sama oslovíte nebo to necháváte na něm samotném?** Já to jakoby takhle sleduju celkově. Takže bych řekla, že jo, že nečekám určitě, až on za mnou přijde. Neustále tak jako mapuju, jak jsou ty lidi na tom a když vidím, že už je toho na někoho fakt hodně, tak se ho snažim právě nějakou cestou ho dostat k sobě do té konzultovny. Nebo mu navrhnout, že půjdeme spolu třeba na jógu nebo si zaplavat. Nějak je motivovat. Ale opět prostě s nima velmi velmi citlivě.

**A mluvila jste o tom, že s nimi vedete terapeutický rozhovor. Tak z čeho vy sama při práci s vyučujícími v oblasti syndromu vyhoření vycházíte?** No asi jako hodně ze sebe. Já to беру tak, že nástrojem mé práce jsem já. Takže hodně ze svých životních zkušeností i ze zkušeností s ostatními učiteli, ze svojí povahy a tak. Takže to je asi hlavní a taky to, že jsem vystudovala psychologii. Vim, jak vést rozhovor, na co se třeba ptát, jak dopřát pocit toho bezpečí, klidu, pohody. Mám třeba kurz krizový intervence, takže to se asi taky určitě hodí. Výcvik teprve teď budu začínat. Pak asi i z nějakých praxí. Měla jsem třeba dvousemestrální kurz systemický terapie nebo semestrální kurz gestalt terapie, takže určitě i takovýchle techniky se tam probíraly. Pro mě je tohle ale vždycky těžký, když mi řekne někdo, na kolik jsem psycholog nebo psychoterapeut já a nakolik to mám naučený. Tak já už to nedokážu jakoby rozlišit. Já to vnímám tak, že prostě pracuju jako sebou a je pro mě mnohdy těžký si i uvědomit, kde jsem to všechno sebrala. Mí přijde, že je to jako životní zkušenost.

**A poslední otázka na závěr. Často se dočteme, že psychologové a psycholožky by měli jít vzorem. Tak co vy sama děláte proti syndromu vyhoření?** Snažila jsem se nechávat práci v práci. Ze začátku jsem pracovala hodně tak, že můžeš odejít z té práce třeba ve 2, ve 2 to tam zabouchnout a pak si to dodělat doma, v pohodě a s manželem. Časem mi ale došlo to, že to je strašně blbý, protože ta práce je pak všude. Takže pak už jen výjimečně jsem dělala to, že jsem se třeba doma koukla na email. Hodně jsem se snažila oddělit práci a svůj osobní život. Pak je pro mě hodně důležitý mít svoje osobní, dejme tomu, kroužky. Jako že mám tu jógu nebo třeba chodím plavat, takže takovýchle psychohygienický věcí. Pak jsem se o tom snažila třeba mluvit, když jsem cejtla, že je toho už moc. Třeba s partnerem nebo s kolegyněma nebo pak už jsem šla třeba i za výchovnou poradkyní, která byla taková jako moje jediná kolegyně. Protože já jsem cejtla, že jsem taková svodka pro všechny a ona byla tak trochu moje svodka. Pak jsem si domluvila právě tu individuální supervizi a chodila jsem na ní jednou za 3 týdny nebo jednou za měsíc. Tak jsem doufala, že v tomhle třeba půjdu příkladem, že jedu kvůli tomu do Prahy a věnuju tomu víc času než oni. A taky jako snažit se vidět na té práci to pozitivní, to co se prostě daří, za co tě někdo třeba pochválí.

**Napadá vás ještě něco, co nezaznělo k učitelům a syndromu vyhoření?** No celkově mě napadá, že je strašně důležitý, když je v dnešní době na škole školní psycholog, případně

speciální pedagog. U toho školního psychologa ale vidím větší váhu v tom, že za nim si jdou ty lidi třeba i jen postěžovat, ne jenom, že jdou řešit konkrétní potíže těch žáků. Taky si myslím, že je důležitý, že by si ty školní psychologové měli uvědomit, že ta práce není jenom o těch.. těch 45 minut na tý konzultaci, ale že se to celý prolíná o těch přestávkách, na těch školních nebo já nevím co všechno. Je podle mě důležitý, když vnímaj, že školní psycholog je na jejich straně a je tam pro ně. A taky aby na tý škole ta nálada byla, že ty problémy chceme řešit, což u nás bylo. I ta výchovná poradkyně byla skvělá. Že třeba když měli problémy se vztahama ve třídě, což bylo takový nejčastější a dost se toho báli a nevěděli co s tím, tak se to u nás netutlalo, že se to prostě otevřelo to téma a znova mohli požádat o pomoc mě, metodika prevence a tak. Důležitý je, aby si ti učitelé uvědomili, že nemusej bejt na všechno sami a právě to, že tam je školní psycholog, tak je to dost pomoc. Ať se jim to klidně častěj připomíná, že tam je i pro tohle. A že je tam i metodik a výchovný poradce a že můžou ve škole na supervizi a tak.

**Děkuju moc za rozhovor.**