

ŠKOLNÍ VYHOŘENÍ U MAĎARSKÝCH STŘEDOŠKOLÁKŮ A ODPOVĚDNOST UČITELŮ PŘI PREVENCI – NOVÝ ASPEKT UČITELSKÝCH KOMPETENCÍ

SCHOOL BURNOUT IN HUNGARIAN HIGH SCHOOL STUDENTS AND TEACHERS' RESPONSIBILITY FOR PREVENTION: A NEW ASPECT OF TEACHER COMPETENCIES

NORA KUNOS

Abstrakt

Tento příspěvek se věnuje prvnímu maďarskému výzkumu syndromu vyhoření u žáků středních škol. Třebaže šlo o pouhý pilotní výzkum, názory pěti set žáků ze středních škol včetně odborných ve východním regionu země přinesly několik velmi důležitých poznatků. Na základě tohoto pilotního výzkumu můžeme mít za to, že syndrom vyhoření mezi maďarskými adolescenty je aktuálně existující jev: 13 % středoškoláků pocítuje obrození všemi třemi příznaky tohoto syndromu, tj. vyčerpání, cynismem a neefektivitou při práci ve škole, a u 55 % žáků se projevuje alespoň jeden z těchto příznaků. Předpokládali jsme, že existuje souvislost s proměnnými na straně žáků, jako jsou pohlaví, věk a školní výsledky, i s atmosférou ve škole a obecným pocitem pohody ve škole, mírou spokojenosti s podporou ve škole. Naše hypotézy se plně potvrdily, neboť souvislost těchto proměnných s vyhořením je velmi úzká. Nově jsme se ve výzkumu zabývali předpokládaným vztahem mezi vyhořením u žáků a vyhořením u učitelů tak, jak je identifikovali sami žáci. Využili jsme Inventář školního vyhoření (Salmela-Aro) a připojili k němu tři dodatečné dimenze vyhoření u učitelů.

Klíčová slova

školní vyhoření, kompetence, syndrom vyhoření, motivace

Abstract

This paper examines the first research of school burnout in Hungarian high school students. In spite of the research being just a pilot study, the collected opinions of 500 students from general high schools and vocational schools in the eastern region of the country revealed several significant findings. Our pilot research shows that school burnout is an existing phenomenon among the students. Thirteen percent of high school students seem

to be affected by all three related symptoms (exhaustion, cynicism, and inefficiency at school), while 55% of students are affected by at least one symptom. We presumed that there would be a connection between student-related variables—such as gender, age, and academic achievement—and school-related variables—such as school atmosphere, general feeling of well-being, and the amount of contentment with the school and school support. Our hypotheses were confirmed as the research showed a close connection between these variables and burnout syndrome. Our research is innovative in testing a presumed connection between student and teacher burnout, as such a connection was suggested by the students. Our research used the School Burnout Inventory created by Salmela-Aro, which we modified by adding three additional dimensions of teacher burnout.

Keywords

school burnout, competencies, burnout syndrome, motivation

Úvod a výzkumná otázka

Syndrom vyhoření ve škole budí náš zájem nejen jako jev, který je stále častěji přítomen mezi žáky středních škol, ale i jako oblast odpovědnosti učitele. Toto byl první poznatek autorky tohoto příspěvku v době, kdy začala shromažďovat data o žákovském vyhoření a snažila se sdílet s učiteli myšlenky na toto téma. Učitelé většinou odmítali porozumět zatrpklému postoji žáků – a vyzdvíhovali týž postoj vlastní. V této studii pocity učitelů i žáků vzta-hujeme k sobě navzájem, neboť nás zajímají důsledky učitelského vyhoření pro školní život žáků.

Smyslem tohoto příspěvku je tedy pohled na oblast pedagogického výzkumu, která je dosud v Maďarsku neznámá – školní vyhoření. Jde nám o nový přístup k vysvětlení obtíží žáků ve škole, který může směřovat i k novým řešením. Nejprve je však nezbytné zkoumat existenci a frekvenci tohoto jevu a zjistit, zda tři dimenze vyhoření, totiž vyčerpání, cynismus a neefektivita, které jako první identifikoval Freudenberger u newyorských sociálních pracovníků (Freudenberger, 1974), mohou adekvátně sloužit i popisu života ve škole. Freudenberger použil termínu vyhoření (*burnout*) k popisu fyzického, emočního a mentálního vyčerpání z práce, ztráty zájmu a motivace u vlastní profese a pocitu bezúčelnosti v práci. Naše hlavní výzkumná otázka navazuje na jeho zkoumání: Prožívají středoškoláci totéž? Jsou vyčerpání z požadavků školy, cyničtí vůči práci ve škole a cítí se ve škole neefektivně?

Vyčerpané, cynické a zklamané žáky lze v maďarských školách nalézt často, ale dosud nikdo tento fenomén neoznačil jako vyhoření. Hovoříme o lenosti, nedostatku motivace, o nezájmu, stresu ve škole i duševních chorobách, ale nikdo se dosud nezabýval těmito symptomy celistvě a nevztahoval je k syndromu vyhoření. Autorčin zájem o toto téma vychází z pětadvacetileté praxe středoškolské pedagožky a z trvalé snahy pomáhat adolescentním žákům zvládat osobní problémy v kontextu požadavků školy.

Teoretická východiska

Školní vyhoření identifikovala v uplynulých deseti letech skupina finských badatelů, kterou vedla Katariina Salmela-Aro (Salmela-Aro & Näätänen, 2006). Do jejich studie se zapojil široký okruh vědců, kteří sledovali jak vysokoškolské studenty, tak žáky středních škol. Příznaky pracovního vyhoření, mezi něž patří syndrom emočního vyčerpání, cynismu nebo odosobnění a snížené efektivity práce a které předtím v jiných kontextech zkoumala se svým týmem Christina Maslach (Maslach et al., 2001), byly v této studii přesazeny do světa vzdělávání a nově pojmenovány jako vyčerpávanost způsobená požadavky školy, cynismus v souvislosti s prací ve škole a pocit neefektivity při studiu (Salmela-Aro, 2008).

Vyhoření ve škole lze spojovat s řadou faktorů v pozadí: jako takové byly identifikovány gender, školní výsledky žáka, rodinné zázemí, jakož i vyhoření učitelů, kteří žáka vyučují. Finští výzkumníci sledovali problémy žáků v období přechodu mezi základní a střední školou a zjistili, že nové prostředí, zvýšené požadavky a nedostatek pozitivní zpětné vazby podněcují vyhoření u žáků nezávisle na genderu či socioekonomických podmínkách, v nichž žáci žijí (Salmela-Aro, 2008). Později identifikovali jako významné faktory míru angažovanosti a oddanosti škole a zjistili, že existuje negativní korelace mezi mírou zapojení do práce školy a pravděpodobností vyhoření a angažovanost se v dlouhodobém horizontu projevuje zlepšenými školními výsledky (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2013; Vasalampi, Salmela-Aro, & Nurmi, 2009). Tento tým také odhalil pozitivní korelaci mezi vyhořením u žáků a u jejich rodičů (Salmela-Aro, 2010).

V Norsku proběhl výzkum, který identifikoval další příčiny stresu a vyhoření ve škole, jako jsou problémy se spolužáky, rodiči a učiteli, obavy o výsledky ve škole a z požadavků školy (Murberg & Bru, 2003). Průřezová slovinská studie ukázala, že vyhoření ve škole souvisí s vysokou mírou úzkosti a nízkou mírou sebeúcty, špatnými rodinnými vztahy a absentérstvím. K vysoké míře vyhoření může vést i nedostatek rodinné podpory účinné při zvládání těchto problémů (Sliver, 2001). Turečtí výzkumníci poukázali na souvislost mezi vyhořením a vysokou úrovní stresu pramenícího ze zkoušek ve škole, jejichž důsledkem bývá záškoláctví, předčasné ukončení studia a odkládání zkoušek i dalšího vzdělávání (Çakıra, Akçab, Kodazc, & Tulgaredd, 2014). Zajímavým výsledkem litevského výzkumu souvislosti mezi vyhořením ve škole a subjektivním pocitem duševní pohody u žáků je skutečnost, že čím méně se žáci cítí ve škole vyhořelí, tím spokojenější jsou s poměry ve škole, přičemž nelze říci, že platí vztah opačný. Zároveň jsou autoři tohoto výzkumu pevně přesvědčeni o tom, že stres ve škole a subjektivní pocit pohody navzájem souvisejí (Raiziene, Pilkauskaite-Valickiene, & Zukauskiene, 2014).

Naše studie navazuje na předchozí výzkumy, avšak zcela nová je předpokládaná souvislost mezi vyhořením u učitelů a u žáků. Mnoho autorů uvažuje nad vyhořením učitelů a zvyšuje se počet těch, kteří se věnují také vyhoření u žáků, ale nikdo dosud oba jevy nezkoumal ve vzájemné spojitosti. Přitom je doloženo, že vyhoření je důsledkem organizačního kontextu, pracovních podmínek i vzájemných vztahů mezi aktéry v určitém prostředí (Maslach & Leiter, 1997). Lidé v okolí vyhořelé osoby mohou pomáhat se zvládáním vyhoření, avšak pokud sami tímž problémem trpí, mohou být nápomocni stěží. Fenomén vyhoření je tudíž složitý jev, který má svou stránku organizační, společenskou a osobnostní.

Existují pádné důvody domnívat se, že k vyhoření učitelů dochází v úzké souvislosti s chováním žáků, nedostatkem jejich motivace a klimatem ve třídě. Kanadská výzkumná skupina zdůraznila, že kvalitní vztahy mezi učiteli a žáky snižují pravděpodobnost výskytu vyhoření u učitelů (Hoglund, Klingle, & Hosan, 2015). Lze předpokládat, že platí také opačný vztah. Podle britské studie Shena et al. (2015) existuje spojení mezi vyhořením učitelů a motivací žáků, kteří chování učitelů a jejich emoční stav vnímají. Tito autoři dospěli k závěru, že různé dimenze vyhoření učitelů mohou hrát důležitou roli při utváření názorů žáků. Američtí výzkumníci Hamre a Pianta (2006) vztáhli různé dimenze učitelského vyhoření k práci ve třídě a konstatovali, že učitelé, kteří se snaží trávit s žáky více času a snaží se získávat informace o jejich mimoškolním životě, dokladují vyšší uspokojení z práce a menší míru vyhoření (Hamre & Pianta, 2006). Saft a Pianta navíc zdůrazňují, že je velmi důležité to, jak učitelé svůj vztah se žáky subjektivně vnímají (Saft & Pianta, 2011).

V našem výzkumu jsme zkoumali různé aspekty školního vyhoření, podobně jako autoři citovaných studií. Nové je v naší studii zaměření na učitelské kompetence potřebné k tomu, aby se učitelé jednak sami vyhnuli příznakům vyhoření a zároveň prováděli úspěšnou prevenci, identifikaci a terapii těchto příznaků u žáků. Nejprve jsme chtěli ověřit, zda existuje vztah mezi mírou vyhoření u žáků a tím, jak žáci vnímají vyhoření u svých učitelů.

Hypotézy

V rámci výzkumu jsme ověřovali hypotézy o výskytu školního vyhoření mezi maďarskými středoškoláky a o souvislostech syndromu vyhoření a o jeho možných souvislostech s jinými proměnnými. Předpokládali jsme, že čím silněji žáci vnímají prostředí školy a třídy jako podpůrné, tím méně trpí symptomy vyhoření. Zároveň platí, že čím silněji vnímají vyhoření u svých učitelů, tím více je vnímají i u sebe.

První hypotéza zněla, že syndrom vyhoření je problém, který dnes existuje mezi maďarskými adolescenty a je v korelaci s pohlavím, věkem, prostředím školy a mírou podpory ze strany školy. Vycházeli jsme z toho, že se týká nejméně téhož procenta žáků maďarských středních škol, o jakém se v souvislosti s vyhořením ve škole hovoří ve Finsku, tj. 10 % (Salmela-Aro et al., 2008).

Naše druhá hypotéza vzešla z první: byli jsme přesvědčeni, že intenzita vyhoření u žáků podobně jako klima školy závisí na postoji učitelů. To, jak žáci vnímají vyhoření u učitelů, je v pozitivním vztahu k jejich vlastnímu pocitu vyhoření.

Předpokládali jsme dále, že žáci dokáží identifikovat potřebné kompetence učitele pro rozvoj pozitivního a motivujícího klimatu ve třídě a psychologicky podpůrného prostředí. Vycházeli jsme přitom z toho, že většina těchto kompetencí je uvedena v inventáři učitelských kompetencí pro měření a hodnocení práce ve škole.

Metody

Participanti

Data jsme sbírali na středních školách různého typu – šlo o dvě gymnázia a dvě odborné školy v hlavním městě župy a v menším městě. Dotazník vyplnilo celkem 500 žáků ve věku 14–18 let, z toho 57 % dívek a 43 % chlapců. Dotazníky byly distribuovány v únoru 2015, vyplnění trvalo 30–35 minut. Nejde o reprezentativní šetření, nýbrž o pilotní sondu, jejíž výsledky mohou ukázat, kudy směřovat další výzkumné aktivity.

Nástroje

Žáci vyplňovali devítipoložkovou verzi Inventáře školního vyhoření (Salmela-Aro et al., 2009). Měřili jsme tři dimenze vyhoření ve škole: vyčerpání z požadavků školy (čtyři položky, např. „cítím, že práce ve škole mě přemáhá“), cynismus vůči smyslu školy (tři položky, např. „cítím, že ztrácím o práci ve škole zájem“) a pocit neefektivity (dvě položky, např. „často mám pocit, že na práci ve škole nestačím“). Ke zjištění vztahu mezi vyhořením u žáků a učitelů jsme doplnili tři další položky: tázali jsme se žáků, jak vnímají vyčerpání učitelů („mám pocit, že naši učitelé jsou unavení z požadavků školy“), jejich cynismus („učitelé nejeví vážný zájem o školní život žáků“) a neefektivitu („naši učitelé jsou zklamaní z výsledků svých žáků“). Tyto otázky byly zodpovídaný na šestibodové Likertově škále od 1 (zcela souhlasím) do 6 (zcela nesouhlasím). Pracovali jsme se střední hodnotou tří dimenzí.

Desetina z celkového počtu účastníků se navíc dobrovolně zúčastnila rozhovoru ve dvou ohniskových skupinách, jejichž smyslem bylo sdílet myšlenky a postřehy k možným příčinám vyhoření a roli učitele při jejich zvládnání. Skupinové rozhovory proběhly v době výuky, v obou případech trvaly 45 minut. Oběma skupinám účastníků jsme položili tytéž otázky: jaký měli pocit z vyplňování dotazníku, zda si spojují žákovské vyhoření s učitelským, zda mají pocit, že jsou oni sami i jejich učitelé přetěžováni, a co si myslí o hlavních příčinách vyhoření ve škole. V druhé fázi rozhovorů jsme žáky žádali o vyjmenování učitelských kompetencí, které pokládají za důležité při zvládnání problémů – jak mezi učiteli, tak mezi žáky.

Naše kvantitativní data tak byla doplněna daty kvalitativními a získali jsme další informace o strategiích zvládnání problémů a o tom, jakou podporu žáci očekávají od učitelů.

Výsledky

Naše nálezy vypovídají o symptomech a intenzitě školního vyhoření mezi maďarskými adolescenty. Jednotlivé škály dotazníku se osvědčily jako spolehlivé, Cronbachovo alfa bylo vyšší než 0,7 u každé škály.

Tabulka 1

Korelace mezi spokojeností a vyhořením

Korelace		Vyhoření
Spokojenost se školními výsledky	r	0,207*
	p	0,014
Spokojenost s podporou ve škole	r	0,295**
	p	0
Spokojenost se školou obecně	r	0,433**
	p	0
Spokojenost obecně	r	0,454**
	p	0

Tabulka 1 dokládá, že existují významné korelace mezi pocitem spokojenosti a vyhořením, přičemž nejsilnější není souvislost se školními výsledky či vědomí podpory ze strany školy, nýbrž souvislost s obecnou spokojeností a celkovou spokojeností se školou.

Tabulka 2

Deskriptivní statistika a t-test nezávislých vzorků podle pohlaví

	Pohlaví	N	Střední hodnota	Směrodatná odchylka
Vyhoreňi	hoři	215	2,86890	0,82987
	dívky	285	2,99580	0,92532
Vyčerpanost	hoři	215	2,80330	0,84629
	dívky	285	3,28750	1,07096
Cynismus	hoři	215	3,25680	1,15051
	dívky	285	3,02920	1,26312
Neefektivita	hoři	215	2,54640	0,98325
	dívky	285	2,67080	1,13813

	t-test pro shodné rozptyly						
	t	df	p (oboustranná)	Rozdíl průměrů	Rozdíl standardní chyby	95% interval spolehlivosti	
						dolní	horní
Vyhoreňi	0,844	139	0,400	0,12698	0,15050	-0,42454	0,17058
Vyčerpanost	-2,906	139	0,004	-0,48422	0,16664	-0,81369	-0,15475
Cynismus	1,102	139	0,273	0,22766	0,20666	-0,18094	0,63627
Neefektivita	-0,681	139	0,497	-0,12439	0,18256	-0,48534	0,23657

Jak je zřejmé z tabulky 2, celkově neukázal t-test významný rozdíl hodnot u hochů a dívek, v případě subškály vyčerpanosti však významný rozdíl nacházíme. Chlapci se cítí vyčerpanější než dívky. Tabulka 3 dále ukazuje zřetelný vztah mezi mírou vyhoření a ročníkem, který žáci navštěvují: žáci pocítují více vyčerpanosti a obecně vyšší míru vyhoření ve vyšších ročnících, kdy se blíží maturitní zkoušce a případnému vstupu na vysoké školy.

Tabulka 3

Skupinová statistika a t-test nezávislých vzorků podle ročníku školní docházky

	Ročník	N	Střední hodnota	Směrodatná odchylka
Vyhoření	>=12	100	3,4444	0,78680
	<12	400	2,8105	0,86436
Vyčerpání	>=12	100	3,7126	1,16402
	<12	400	2,9137	0,89571
Cynismus	>=12	100	3,4598	1,07428
	<12	400	3,0417	1,24088
Neefektivita	>=12	100	3,1609	0,97436
	<12	400	2,4762	1,05477

	t-test pro shodné rozptyly						
	t	df	p (oboustranná)	Rozdíl průměrů	Rozdíl standardní chyby	95% interval spolehlivosti	
						dolní	horní
Vyhoření	3,582	139	0,000	0,63393	0,17696	0,28406	0,98380
Vyčerpání	4,012	139	0,000	0,79895	0,19915	0,40519	1,19271
Cynismus	1,660	139	0,099	0,41810	0,25194	-0,08002	0,91622
Neefektivita	3,163	139	0,002	0,68473	0,21649	0,25668	1,11278

Výsledky ukazují významné rozdíly mezi 9.–11. a 12. ročníkem. Domníváme se, že jde o jeden z nejdůležitějších výsledků výzkumu, neboť tyto žáci vstupují do dospělosti se špatným pocitem ve vztahu ke škole a k učení. Lze formulovat hypotézu, že tato skutečnost může být příčinou nevhodné volby dalšího vzdělávání, předčasného ukončení studia na vysoké škole nebo – jak zdůraznili ve svém hodnocení turečtí výzkumníci (Çakıra, Akçab, Kodazc, & Tulgarerd, 2014) – odkládání maturitních zkoušek a prodloužení studia.

Shrneme-li získaná data, můžeme konstatovat, že 13 % maďarských středoškoláků pociťuje všechny tři zjišťované příznaky vyhoření současně. Jde o vyšší míru než u jejich finských vrstevníků (10 %) (Salmela-Aro et al., 2008). Znepokojivější je ovšem skutečnost, že 35 % žáků se cítí vyčerpaných požadavky školy, 33 % je cynických vůči práci ve škole a 14 % pociťuje neefektivitu při studiu – celkem 55 % žáků pociťuje alespoň jeden symptom vyhoření.

Naše první hypotéza byla výsledky dotazníkového šetření plně potvrzena: stejně jako zahraniční vrstevníci se i maďarští žáci cítí vyhořelejší, jsou-li nespokojeni se svými výsledky ve škole, programy a podporou ze strany

školy. Přitom existuje velmi silná negativní korelace mezi obecným pocitem pohody ve škole a vyhořením. Nejsilnější je korelace mezi pocitem pohody ve škole a tímž pocitem obecně. Na místě je otázka, proč jsou naši žáci takoví pesimisté a proč jsou se svým životem nespokojeni. Jde snad o obecný jev života v Maďarsku (Manchin, 2011), který se promítá i do pocitů žáků, nebo o cosi specifického pro školní život adolescentů?

Naše druhá hypotéza spočívala v předpokladu, že učitelé mají mimořádně silný vliv na žáky. K lepšímu pochopení tohoto tvrzení musíme zdůraznit jistou okolnost maďarského vzdělávacího systému. Vztah mezi učiteli a žáky je po celou dobu školní docházky značně silný. V prvním ročníku gymnázia tráví žáci 8–10 hodin denně s 2–3 učiteli, postupem času počet učitelů roste, ale obecně se úzký vztah k nim nemění. Učitelé na středních školách zpravidla hrají důležitou roli v životě žáků, neboť nejsou jen osobami, jež vedou výuku, ale i konzultanty v různých oblastech života svých žáků. Při práci ve třídě řeší otázky vztahů mezi spolužáky i k jiným učitelům, s rodiči i dalšími dospělými, radí při studiu – a nadto vyučují své předměty a hodnotí výkony žáků. Navíc nemají při zvládání problémů s dětmi mnoho podpory. Ve školách pracuje velmi málo psychologů, nedostává se sociálních pracovníků a poradců, zkrátka specialistů pro práci s mládeží, kteří by snížili z učitelů část pracovní zátěže a odpovědnosti za žáky. V Maďarsku vyžaduje práce psychologů ve škole velkou míru oddanosti profesi (Jimerson, Oakland, & Farrell, 2006), také požadavky na učitele jsou velmi vysoké. To je pravá příčina našeho zájmu o žákovské vnímání vyhoření u učitelů. Předpokládali jsme, že čím vyšší míru vyhoření vnímají žáci u svých učitelů, tím vyšší je riziko, že budou vyhoření vnímat i u sebe. Naše výsledky tento předpoklad silně podpořily, Cronbachovo alfa spolehlivosti škály bylo 0,722.

Tabulka 4

Pearsonova korelace mezi vyhořením u žáků a tím, jak žáci vnímají vyhoření u učitelů

	Vyčerpanost u učitelů	Cynismus u učitelů	Neefektivita u učitelů	Vyhoření u učitelů
Vyčerpanost u žáků	0,491**	0,206*	0,189*	0,389**
	0,000	0,014	0,025	0,000
Cynismus u žáků	0,362**	0,282**	0,372**	0,425**
	0,000	0,001	0,000	0,000
Neefektivita u žáků	0,549**	0,378**	0,418**	0,575**
	0,000	0,000	0,000	0,000
Vyhoření u žáků	0,558**	0,375**	0,377**	0,563**
	0,000	0,000	0,000	0,000

Naše nálezy ukazují, že existuje velmi zřetelný vztah mezi vyhořením u žáků a vyhořením u učitelů, jakož i mezi žákovským pocitem neefektivity při práci ve škole a učitelskou vyčerpaností a zklamáním. Nejcitlivější žáci vnímali jako nejvyčerpanější, nej cyničtější a nejméně efektivní ty učitele, kteří skutečně byli vyhořelí.

Diskuse a závěr

Může za to škola? Finská studie, jež se takto táže, byla první, kterou autorka tohoto příspěvku četla, jakmile ji začal zajímat fenomén žákovského vyhoření (Salmela-Aro et al., 2008). Rovněž se však můžeme ptát: Mohou za to učitelé? Tuto novou dimenzi můžeme k výzkumu připojit a zároveň kladně odpovědět: Ano, mohou. Svůj předpoklad o vlivu učitelů na žáky jsme se snažili rozpracovat, a tak jsme žáky požádali o výčet charakteristik, kvalit a kompetencí, kterými se podle jejich názoru vyznačuje dobrý učitel, schopný eliminovat špatné pocity žáků. Při rozhovorech v ohniskových skupinách jsme si uvědomili, že v tomto výčtu není nic nového nebo dříve neznámého: trpělivost, smysl pro humor, schopnost naslouchat žákům, porozumění a respekt. Všichni žáci jednohlasně souhlasili s tím, že je zapotřebí vysoké míry profesionality na straně učitele – důvěryhodnost učitele závisí na tom, jak se připravuje do výuky. Avšak na přední pozici v tomto výčtu byl podle názoru žáků také osobní přístup k práci a k žákům. Cení se práce s nadšením, povzbuzování žáků, schopnost inspirovat je. Od učitelů se také očekává, že budou naslouchat problémům svých žáků a řešit je. Učitel hraje nejdůležitější roli při ochraně žákovských zájmů ve škole, neboť zastoupení mládeže ve školském systému je nedostatečné. Učitelé potřebují smysl pro humor, aby předcházeli konfliktům s adolescenty, zároveň musejí prokazovat respekt k mladým lidem. Nejlepší učitelé mají samozřejmě též respekt mezi žáky a nikdy nezneužívají svého postavení.

V konečném důsledku jsou hlavními potřebnými kompetencemi pedagogické znalosti, znalosti vývojové psychologie a schopnost rozvíjet osobnost žáka, zvládat skupinu a plánovat vzdělávací procesy na odpovídající úrovni. Všechny tyto kvality a kompetence jsou vyjmenovány v inventářích učitelských kompetencí jak v Maďarsku, tak v dalších evropských zemích (Caena, 2011).

Náš vstupní předpoklad, že žáci dokáží identifikovat potřebné učitelské kompetence a že tyto kompetence jsou již známé, byl naplněn. Nenalezli jsme více požadavků na učitele, než již známe. Reakce žáků na dotazník o školním vyhoření a výsledky rozhovorů nás však mají k tomu, abychom o učitelských kompetencích a závazcích s nimi souvisejících přemýšleli jinak.

Naše šetření vnímáme jako předběžné, nejde o výzkum reprezentativní na populaci maďarských středoškoláků. Přesto kvantitativní i kvalitativní dotazování přineslo zajímavé a podnětné nálezy, které stojí za to sdílet s učitelskou komunitou.

Zpracováním údajů za jedinou župu Borsod s 6,85 % všech maďarských středoškoláků jsme pouze položili základy pro další výzkum, který povede k přesným poznatkům o vztahu mezi symptomy syndromu vyhoření a proměnnými v pozadí, jako jsou osobnostní faktory, příležitosti ve škole, spokojenost a výsledky. Ve výzkumu hodláme pokračovat na širší populaci v Maďarsku a v budoucnu i v mezinárodním měřítku.

Na základě pilotního výzkumu jsme doložili existenci syndromu vyhoření u žáků maďarských středních škol. Můžeme konstatovat, že jde o složitý problém, do nějž vstupuje řada proměnných. Jelikož byl tento výzkum prvním svého druhu v Maďarsku, je zapotřebí problému v budoucnu věnovat soustředěnou pozornost. Je třeba ověřit zmíněné proměnné, jako je pohlaví, ročník školy, výsledky ve škole a rodinné zázemí v kontextu syndromu vyhoření mezi žáky maďarských středních škol. Zároveň chceme zaměřit pozornost na odpovědnost učitelů při jeho prevenci a identifikaci, jakož i při úsilí o seznamování žáků se strategiemi jeho řešení. Je třeba věnovat pozornost také kompetencím, dovednostem a schopnostem, které potřebují učitelé, stejně jako vzdělavatelé učitelů.

Literatura

- Caena, F. (2011). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: European Commission.
- Çakıra, S., Akçab, F., Kodazc, A. F., & Tulgarerd, S. (2014). The survey of academic procrastination on high school students with in terms of school burn-out and learning styles. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 114(1), 654–662.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student–teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs* (s. 59–71). Washington: National Association of School Psychologists.
- Hoglund, W. L., Klingle, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary school. *Journal of School Psychology*, 53(5), 337–357.
- Jimerson, S. R., Oakland, D., & Farrell, T. (Eds.). (2006). *The handbook of international school psychology*. Oakland: SAGE Publications.
- Manchin, A. (2011, 14. prosince). More suffering than thriving in some EU countries. *Gallup World*. (Online only). Dostupné z www.gallup.com/poll/151544/Suffering-Thriving-Countries.aspx
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Maslach, C., Schaufeli, B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2003). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317–332.
- Raiziene, S., Pilkauskaitė-Valickienė, R., & Zukauskienė, R. (2014). School burnout and subjective well-being: Evidence from crosslagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 3254–3258.
- Saft, E., & Pianta, R. C. (2011). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125–141.
- Salmela-Aro, K. et al. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23.
- Salmela-Aro, K. et al. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57.
- Salmela-Aro, K. (2010, 19. ledna). School burnout among adolescents shows correlation with parental work burnout. *Science Daily*. (Online only). Dostupné z www.sciencedaily.com/releases/2010/01/100119074754.htm
- Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (2006). *Short school burnout scale*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532.
- Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizon of Psychology*, 10(2), 21–32.
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2013). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649–662.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. (2009). Adolescents' self-concordance school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14(4), 332–341.

Kontakt na autorku

Nora Kunos

Univerzita aplikovaných věd Karola Eszterházyho, Eger, Maďarsko

E-mail: kunosnora@gmail.com

Corresponding author

Nora Kunos

Eszterhazy Karoly University of Applied Sciences, Eger, Hungary

E-mail: kunosnora@gmail.com