

SOUVISLOSTI MEZI VNÍMANOU KVALITOU VZTAHŮ V PEDAGOGICKÝCH SBORECH A SYNDROMEM VYHOŘENÍ U VYUČJÍCÍCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL

CONNECTION BETWEEN PERCEIVED QUALITY OF RELATIONSHIPS IN TEACHING TEAMS AND BURNOUT SYNDROME AMONG PRIMARY SCHOOL TEACHERS

IRENA SMETÁČKOVÁ, VERONIKA FRANCOVÁ

Abstrakt

Učitelství je označováno za povolání se zvýšenou mírou stresu, jenž může vést až k syndromu vyhoření. Aby bylo možno předcházet vyhoření učitelů, je nutné analyzovat, co zvyšuje/snižuje míru stresu. Prezentovaná studie je součástí rozsáhlejšího výzkumu vyhoření mezi vyučujícími na základních školách. Ten měl dvě části: (1) dotazníkové šetření (n = 2394) a (2) sérii případových studií na 12 školách. Cílem prezentované studie je prozkoumat, jaká je souvislost mezi vnímanou kvalitou profesních vztahů v pedagogických týmech a syndromem vyhoření na českých základních školách. Studie porovnává data z Shirom-Melamedovy škály vyhoření, z dotazníku na kvalitu vztahů ve škole a z tematické analýzy polostrukturovaných rozhovorů. Ukazuje se, že vyučující vnímají vztahy ve svých školách spíše pozitivně a ve vztazích se cítí spokojeni. Souvislost mezi vnímanou kvalitou vztahů a syndromem vyhoření se potvrdila jako statisticky významná. Současně byly rozlišeny dvě podoby kolegiálních vztahů ve škole: vztahy pracovní a osobní; přičemž pracovní vztahy se ukazují pro celkovou spokojenost jako důležitější.

Klíčová slova

učitelé, základní škola, syndrom vyhoření, sociální opora, vztahy, sociální klima

Abstract

Teaching is considered to be a profession with elevated stress, which can lead to burnout. To prevent burnout, it is necessary to analyze what increases the level of stress and what, on the other hand, decreases it. The presented study is part of extensive research of burnout among primary school teachers. It had two parts: (1) a questionnaire (n = 2,394) and (2) a series of case studies at 12 primary schools. The aim of the study

was to explore the connection between the perceived quality of professional relationships in teaching teams and burnout syndrome at Czech primary schools. The study compared data from the Shirom-Melamed Burnout Questionnaire, a questionnaire on the quality of school relationships, and the thematic analysis of semi-structured interviews. It turns out that teachers perceive the relationships at their schools rather positively and feel satisfied in their relationships. The link between the perceived quality of relationships and burnout was confirmed as statistically significant. At the same time, two forms of collegial relationships in schools were distinguished: professional and personal relationships, with the former being more important for job satisfaction.

Keywords

teachers, primary school, burnout syndrome, social support, relationships, social climate

Úvod

Učitelství bývá na základě zahraničních i českých výzkumů označováno za povolání se zvýšenou mírou stresu (Holeček, 2001; Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor, & Millet, 2005; Kyriacu, 2001). Stavby úzkosti a deprese v souvislosti se silným stresem vykazuje 41 % vyučujících v Austrálii, 46 % v USA a dokonce 75 %, resp. 82 % v zemích Spojeného království (NASUWT, 2019). Podle českých studií trpí stresem přibližně 60 % vyučujících (Blažková & Malá, 2004; Kohoutek & Řehulka, 2011; Žídková & Martínková, 2003). Stres představuje reakci jedince na situaci, která svými požadavky přesahuje aktuální zdroje, jež má k dispozici, a tak dochází k vychýlení z rovnováhy, kterou se jedinec snaží obnovit pomocí ustálených postupů (Hobfoll, 2002; Křivohlavý, 1998). Přiměřený a krátkodobý stres může zvýšit výkonnost jedince, protože koncentruje pozornost a maximalizuje využívání interních i externích zdrojů. Naopak dlouhodobý a silný stres vede k vyčerpání všech zdrojů, které má člověk k dispozici, a navíc k frustraci z opakovaného nezvládnutí náročné situace. Při dlouhodobé expozici silnému stresu tak může dojít k rozvinutí syndromu vyhoření (Marek, Schaufeli, & Maslach, 2017; Shirom & Melamed, 2006).

Syndrom vyhoření není problém jen pro samotné vyučující, ale pojí se s řadou dalších důsledků pro pedagogický proces. Výzkumy učitelského vyhoření ukazují, že vyhořelí vyučující přistupují k žákům lhostejněji, cyničtěji a celkově negativněji, nedostatečně je stimulují a nevhodně reagují na jejich potřeby (Greenglass, Fiksenbaum, & Burke, 1996; Yong & Yue, 2007). Rovněž vykazují výrazně nižší profesní spokojenost, vyšší míru užívání alkoholu a tisícičích léků, vyšší nemocnost, včetně deprese, časnější odchody ze školství (Burke & Greenglass, 1995; Iacovides, Fountoulakis, Kaprinis, & Kaprinis, 2003). Je proto potřeba věnovat prevenci profesního stresu výzkumnou i školsky-politickou pozornost (např. Loonster, Browsers, & Tomic, 2009).

Stres, vyhoření a coping

Vyhoření představuje subjektivní pocit dlouhodobé pracovní nepohody, který se vyznačuje totálním nedostatkem energie a zájmu. Syndrom vyhoření je podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) řazen mezi tzv. pracovní fenomény a je definován jako syndrom „vycházející z chronického pracovního stresu, který nebyl úspěšně zvládnutý. Vyznačuje se: 1) pocity vyčerpání; 2) zvýšením psychické distance od práce nebo pocity negativismu či cynismu souvisejícími s prací; a 3) sníženou pracovní efektivitou.“ Uvedené tři znaky vyhoření vycházejí z přístupu Christiny Maslach, která identifikovala jako dimenze vyhoření emocionální vyčerpání, depersonalizaci a sníženou výkonnost (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). Podle Shiroma a Melameda (2006), kteří vyvinuli námi využívaný dotazník, Shirom-Melamedovu škálu vyhoření, se vyhoření projevuje vyčerpáním ve fyzické, emoční a kognitivní oblasti.

Syndrom vyhoření se ve zvýšené míře vyskytuje v pomáhajících profesích, mezi které patří také učitelství, případně v dalších povoláních s vysokou mírou kontaktu a zodpovědnosti za druhé lidi (Kebza & Šolcová, 2003; Křivohlavý, 1998). Dosavadní české studie zjistily výskyt projevů vyhoření u 10–20 % vyučujících (Urbanovská & Kusák, 2009; Žídková & Martínková, 2003), zahraniční studie u 5 až 40 % vyučujících, přičemž rozptyl prevalence vyplývá jednak z použité metodologie a jednak z kulturních a vzdělávacích specifík jednotlivých zemí, které vytvářejí odlišné podmínky pro vznik a zvládnutí učitelského stresu (Farber, 1991; Montgomery & Rupp, 2005).

Příčiny stresu v učitelství jsou četné – nekázeň žáků, špatné vybavení škol, nízké finanční ohodnocení atd. Podle metaanalýzy Bracketta a kolektivu (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010) i podle českého výzkumu Holečka (2001) jsou jednou z příčin také problematické vztahy v učitelském sboru a s vedením školy. Další studie přímo prokázaly vztah mezi nedostatečnou podporou v pedagogických sborech, resp. množstvím dlouhodobých konfliktů, a syndromem vyhoření (Brouwers, Evers, & Tomic, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Ačkoliv vyhoření vzniká jako následek chronického stresu, není tento vztah zcela mechanický, nýbrž je moderován copingovými strategiemi, které konkrétní jedinec dominantně používá (Montgomery & Rupp, 2005). Copingové strategie přitom představují ustálené postupy, kterými člověk reaguje na situace, v nichž pociťuje stres, tj. vychýlení z rovnováhy (Lazarus & Folkman, 1984). Jednou z copingových strategií je i vyhledávání sociální podpory ve stresových situacích (Janke & Erdemánová, 2003). Sociální opora může zahrnovat širokou škálu motivů pro kontakt s druhými lidmi – naslouchání, emoční sdílení, kognitivní rozbor, pochopení, ocenění, praktickou pomoc, odreagování atd. Společným předpokladem pro využití některého

z druhů sociální opory jsou kvalitní vztahy na pracovišti. Caplan (1981) rozlišuje instrumentální a emocionální motivy k vyhledávání sociální podpory. Instrumentální podpora směřuje k poskytnutí informační či materiální pomoci pro řešení stresové situace, a proto je považována za pozitivní strategii (Schulz & Schwarzer, 2004). Emocionální podpora směřuje buď k morální vzpruže, která následně umožní člověku konstruktivně řešit stresovou situaci, nebo jen k ventilaci pocitů, která přináší momentální úlevu, ale nevede k odstranění příčiny stresu (Billings & Moos, 1984).

Kolegiální vztahy jako zátěžový a ochranný faktor

Chybějící podpora kolegů (Poschkamp, 2013) či problémoví kolegové, kteří se vyznačují nedostatečnou spoluprací a zvýšenými konflikty (Holeček, 2001), jsou uváděni jako jeden ze zdrojů učitelského stresu. Zároveň pozitivní sociální klima poskytující konstruktivní zpětnou vazbu (Kokkinos, 2007) a příznivá pracovní kultura s funkčními vztahy mezi kolegy a vedením (Johnson, Kraft, & Papay, 2012) byly identifikovány jako klíčové faktory snižující riziko syndromu vyhoření a zvyšující pracovní spokojenost. Greenglass, Burke a Konarski (1997) ve svém výzkumu s účastí 833 kanadských vyučujících potvrdili signifikantně nižší míru syndromu vyhoření při vysoké sociální opoře v rámci kolegiálních vztahů. Podpora poskytovaná od stejně postavených kolegů se dokonce ukazuje být účinnější než podpora ze strany vedení (Kebza & Šolcová, 2003).

Petra Buchwald (2013) prokázala, že nejde o kvantitu vztahů, nýbrž o jejich kvalitu. Směrodatné je, zda učitel/ka v daných vztazích nezažívá dlouhodobé konflikty, nýbrž naopak pocituje porozumění, získává podporu, může se na druhé spolehnout a dosahuje s nimi společných cílů. Hennig a Keller (1995) na starších studiích doložili, že vyučující v souvislosti s kolegiálními vztahy vnímají jako potenciální stresory následující skutečnosti: mají málo času si popovídat se svými kolegy/němi o obtížných situacích a možnostech jejich řešení, konflikty mezi sebou neřeší otevřeně, pocítují nedostatek vstřícnosti, otevřenosti a podpory od druhých (Hennig & Keller, 1995).

Jak bylo uvedeno, dosavadní výzkumy naznačují, že pracovní vztahy jsou důležitým faktorem, který má dvojitý efekt. Špatné vztahy působí jako zdroj stresu, a tedy přispívají ke vzniku syndromu vyhoření, a naopak kvalitní pracovní vztahy přispívají ke zvládnání stresu a zvyšují pracovní spokojenost (Brackett et al., 2010; Greenglass et al., 1997; Johnson et al., 2012; Kokkinos, 2007). V těchto studiích však vnímáme dvě nezodpovězené otázky. Jedna se týká specifčnosti českého vzdělávacího systému, kde není systémově rozvoji pozitivního klimatu a spolupráce v učitelských týmech věnována pozornost. Čeští vyučující přistupují ke svému povolání jako k individualizované až

osamocené aktivitě a pozitivní vztahy v učitelských sborech nejsou systematicky kontrolovány ani podporovány resortními institucemi (Kasíková & Dubec, 2009; Lazarová, 2010). Naopak většina dosavadních studií byla realizována v zemích, kde jsou kolegiální vztahy ve školách systémově podporované téma. Druhá otázka se týká vymezení kvalitních profesních vztahů. Dosavadní studie využívaly strukturované výzkumné nástroje, které se věnují pouze určitému souboru aspektů a nezohledňují pojetí vztahů s kolegy němi u konkrétních vyučujících. Považujeme tedy za důležité metodologicky rozšiřovat způsoby sběru dat a zároveň identifikovat, které konkrétní kvality (roviny) vztahů mají ve zkušenosti českých vyučujících vliv na syndrom vyhoření.

Metody

Cíl a výzkumné otázky

Zde prezentovaná studie je součástí rozsáhlejšího výzkumu, který se zabýval syndromem vyhoření mezi vyučujícími na základních školách v souvislosti s vybranými profesními charakteristikami (např. užívanými copingovými strategiemi či s úrovní učitelské *self-efficacy*). Jednou z nich je i kvalita vztahů v učitelském sboru. V prezentované studii usilujeme o bližší prozkoumání souvislosti mezi vnímanou kvalitou profesních vztahů v pedagogických týmech a syndromem vyhoření mezi vyučujícími na českých základních školách. Konkrétně tato studie sledovala následující výzkumné otázky: Jak souvisí reportovaná kvalita vztahů uvnitř pedagogických sborů se syndromem vyhoření? Jakých konkrétních podob vztahy v pedagogických sborech nabývají a které jejich aspekty jsou vyučujícími vnímány jako důležité ve vztahu k profesní zátěži?

Výzkumný soubor

Výzkum měl dvě části: (1) dotazníkové šetření a (2) sérii případových studií na 12 základních školách, na nichž rovněž proběhlo dotazníkové šetření. Dotazníkového šetření se celkem zúčastnilo 2394 vyučujících základních škol, z toho 223 z případových studií. Ačkoliv výzkumný soubor nebyl sestavován jako reprezentativní, odpovídal z hlediska stupně školy a pohlaví/genderu složení cílové populace podle aktuálních údajů ve školských statistických ročenkách¹ (MŠMT, 2017).

¹ Ve školním roce 2016/2017 působilo v základních školách 86 % učitelek a 16 % mužů. Z hlediska vzdělávacího stupně jich 52 % působilo na 1. stupni a 48 % na 2. stupni. V obou případech byla struktura našeho výzkumného souboru shodná ($p < 0,001$).

Tabulka 1

Složení výzkumného souboru

	ženy	muži	celkem	celkem %
1. st. ZŠ	934	42	976	40,8 %
2. st. ZŠ	639	220	859	35,9 %
1. a 2. st. ZŠ	96	463	559	23,4 %
celkem	2036	358	2394	
celkem %	85,0 %	15,0 %		

Délka praxe zúčastněných vyučujících variovala od 0 do 49 let, přičemž průměrná délka byla 21,4 roku (sd = 10,7). Tomu odpovídal i jejich průměrný věk 46,4 (sd = 9,6). Vyučující pocházeli ze škol různé velikosti – od matřiček s 9 žáky po školu s 1100 žáky. Průměrný počet žáků na školu byl 356 (sd = 224).

Pro účast v dotazníkovém šetření byli vyučující osloveni dvěma způsoby – jednak prostřednictvím vedení škol, kterým byl rozeslán e-mail s informací o výzkumu², a jednak prostřednictvím odborných médií a organizací. Dotazník byl sbírán v on-line aplikaci po dobu osmi týdnů na přelomu roku 2016/2017. Relativně krátké období sběru dat bylo zvoleno s ohledem na zajištění obdobných podmínek pro všechny respondentky a respondenty, neboť v průběhu školního roku se zátěž proměňuje.

Případové studie na 12 základních školách probíhaly po celý školní rok 2016/2017 a zahrnovaly pozorování, analýzu školních dokumentů, rozhovory s vedením škol, učitelský dotazník a rozhovory se čtyřmi vyučujícími. Učitelské rozhovory probíhaly vždy se dvěma osobami, které v dané škole ve škále vyhoření skórovaly nejvýše, a se dvěma, které skórovaly nejnižší. Celkem bylo shromážděno 59 rozhovorů. Školy pro případové studie tvořily pestrou skupinu z hlediska obce i charakteru školy. Celkem bylo pět škol z velkých měst, tři školy ze středně velkých měst, dvě školy z malých měst a dvě školy z vesnic.

² Vyučující jsme ujistili o anonymitě výsledků, ale zároveň o vysoké významnosti výzkumu a záměru prezentovat jeho výsledky nejen na akademických fórech, ale také v profesních kanálech a před MŠMT či zřizovateli škol. Předpokládáme, že rychlou a vysokou návratnost dotazníku navzdory jeho časové náročnosti způsobila potenciální aplikovatelnost výzkumných výsledků spolu s rezonancí otázky profesní vyčerpanosti. Současně vyučující v rozhovorech zmiňovali i silnou osobní motivaci věnovat se na okamžik tématu vlastní pracovní spokojenosti, reflektovat sebe jako člověka uvnitř profese a sdílet své pocity.

Nástroje sběru dat

V dotazníkovém šetření byla použita široká baterie nástrojů, z nichž pro účely zde prezentované studie byly vybrány následující: 1) Shirom-Melamedova škála vyhoření, 2) škála vnímané kvality pracovních vztahů, 3) hodnocení spokojenosti s pracovními vztahy a 4) hodnocení míry konfliktů. Dále byly využity rozhovory s vyučujícími, které se částečně věnovaly také zkušenostem a hodnocení pracovních vztahů.

Syndrom vyhoření byl měřen prostřednictvím Shirom-Melamedovy škály vyhoření (dále jen SMBM) (Ptáček, Raboch, Kebza, Šolcová, Vňuková, Hlinka, & Strakatý, 2017; Shirom & Melamed, 2006), která byla zvolena kvůli existující české standardizaci (namísto Maslachové dotazníku vyhoření (MBI-GS)). Studie navíc potvrzují „konstruktovou validitu SMBM vůči častěji užívanému MBI-GS“ (Shirom & Melamed, 2006, s. 194). Použitá škála zahrnovala 13 položek rozdělených do tří subškál – fyzická únava (např. *Necítím žádnou sílu jít ráno do práce*), emoční vyčerpání (např. *Cítím, že se mi nedará být citlivý/-á k potřebám kolegů, žáků a rodičů*) a kognitivní únava (např. *Při přemýšlení se cítím nesoustředěný/-á*). Každý výrok je hodnocen na sedmibodové škále od „nikdy nebo téměř nikdy“ po „vždy nebo téměř vždy“, přičemž čím vyšší celkový skóre, tím silnější projevy vyhoření. Pro jednotlivé subškály byly vypočteny individuální skóre jako průměr odpovědí z výroků v dané skupině a dále celkový skóre jako součet všech hodnot. Výsledky jsou interpretovány podle norem, které rozlišují šest úrovní – norma (bez příznaků vyhoření), velmi mírné projevy, mírné projevy přítomné, projevy přítomné, závažné projevy a velmi závažné projevy (Ptáček et al., 2017). Normy byly vytvářeny pro obecnou populaci; bohužel specifický nástroj zjišťující vyhoření u českých učitelů není k dispozici. Reliabilita celkové škály dosáhla hodnoty 0,94 (měřeno Cronbachovou alfou).

K hodnocení pracovních vztahů byla použita nově vytvořená a úspěšně pilotovaná Škála vnímané kvality pracovních vztahů, která obsahovala osm výroků (např. *Ve škole mám lidi, s kterými můžu řešit své pracovní potíže*), s nimiž se vyjadřoval souhlas na čtyřbodové škále od „rozhodně ano“ po „rozhodně ne“. Škála vnímané kvality pracovních vztahů se dotazuje na dílčí stránky spolupráce, podpory a pomoci v pracovních vztazích a její celkový skóre tak lze interpretovat jako poměrně komplexní charakteristiku kvality pracovních vztahů. Pro škálu byl vypočten souhrnný skóre, který představuje míru pozitivního či negativního hodnocení vztahů v učitelských sborech. Reliabilita škály dosáhla hodnoty 0,8 (měřeno Cronbachovou alfou).

Pro zvýšení validity jsme do testové baterie zahrnuli také dva specifické jevy, a to profesní spokojenost a prožívané konflikty. Jejich relevanci nám potvrzovaly i rozhovory s vyučujícími, kteří spontánně zmiňovali svoji ne/spokojenost i existenci konfliktů. Můžeme usuzovat, že se jedná o „in vivo“ kategorie. Spokojenost přitom představuje spíše souhrnné, emočně nabitě

hodnocení; konflikty jsou konkrétním symptomem narušených vztahů. Ke zjišťování spokojenosti s pracovními vztahy byla použita baterie týkající se míry spokojenosti s 16 profesními oblastmi, z nichž byly blíže sledovány dvě – spokojenost se *vztahy s kolegy* a se *vztahy s vedením školy*. Míra spokojenosti byla vyjadřována na čtyřbodové škále od „velmi spokojen/a“ po „velmi nespokojen/a“.³ Ke zjišťování konfliktů byla použita jednoduchá baterie mapující prožívané dlouhodobé konflikty ve školním prostředí. Otázka zněla: *Zažíváte či zažíval/a jste na současné škole dlouhodobé konflikty nebo nespravedlivé zacházení od následujících osob?* Vedle konfliktů se žáky a s rodiči byl jedna položka zaměřena na konflikty s *kolegy* a další na konflikty s *vedením školy*. Míra konfliktů byla hodnocena na čtyřbodové škále: „nikdy – někdy – občas – stále“.

Dalším zdrojem dat byly polostrukturované rozhovory, z nichž každý trval 45–70 minut. Tematická struktura pokrývala profesní biografii a zdroje profesní spokojenosti i její ohrožení, a to zejména v souvislosti s potenciálními stresory. Pro tuto studii byla klíčová témata týkající se vztahů s kolegy a s vedením školy, vnímané sociální opory ve škole a postupů, jakými je v konkrétní škole realizována podpora kolegiálních vztahů, a to ve formální i neformální rovině.

Analýza dat

Analýza dotazníků i rozhovorů probíhala ve dvou základních fázích. V první se jednalo o zjištění prevalence jednotlivých jevů a o popis zkoumané populace, tj. jaký podíl vyučujících vykazuje projevy vyhoření, jaký podíl hodnotí pracovní vztahy pozitivně a jaký podíl zažívá konflikty. K tomu sloužila popisná statistika. V druhé fázi docházelo k hledání vzájemných vztahů mezi jevy (např. souvislost mezi vyhořením a konflikty). Hlavním postupem byla korelační analýza a dále regresní analýza ověřující prostřednictvím několika modelů prediktivní sílu jednotlivých faktorů pro syndrom vyhoření.

Kvalitativní rozbor rovin a typů vztahů a jejich uchopení v perspektivě vyučujících přinesla námi realizovaná analýza rozhovorů s vyučujícími. Pro její účely byly rozhovory nahrány, přepsány a poté zpracovány prostřednictvím postupů a technik metody tematické analýzy (Braun & Clarke, 2006). Tematická analýza představuje postup vyhledávání obsahových vzorců

³ Záměrně byla použita škála bez středové, neutrální odpovědi. Vzhledem k afektivní náročnosti položky bylo pravděpodobné, že by odpověď „nevím“ či „ani ano, ani ne“ volil relativně vysoký podíl respondentů. V případě, že nabízené odpovědi neodpovídají potřebám respondentů, měli možnost ponechat položku zcela bez odpovědi. Při hodnocení spokojenosti se vztahy s kolegy tuto možnost využilo 0,5 % a v případě spokojenosti se vztahy s vedením školy 2,5 %.

v datech kvalitativní povahy. Přináší nejen důkladné uspořádání a popis dat, ale umožňuje interpretovat nejrůznější aspekty výzkumného tématu. Tématem se pak rozumí vzorec objevený v datech, který data popisuje, organizuje a také interpretuje (Boyatzis, 1998).

V rozhovorech byla vedle dalších souvislostí učitelského vyhoření cíleně mapována také oblast vztahů; byly kladeny otázky na osobní zkušenost vyučujících se vztahy na pracovišti, na jejich kvalitu a význam. Zároveň se dotazovaní spontánně zmiňovali o vztazích také v dalších oblastech rozhovoru. Tematická analýza tak procházela napříč strukturovanými i spontánními výpověďmi týkajícími se kolegiálních vztahů a přinesla několik následujících témat: 1) význam kvality vztahů pro vyučující, 2) roviny vztahů (vztahy s kolegy/němi a s vedením), 3) typy vztahů (pracovní a přátelské) a 4) podpora příležitostí k setkávání ve školách.

Výsledky prezentované níže kombinují zjištění z dotazníkového šetření a z rozhovorů, a sledují tedy logiku identifikovaných témat, a nikoliv metod sběru dat. Výsledková část nejprve sděluje, jak vyučující hodnotí kvalitu vztahů v jejich pedagogickém sboru, popisuje rozdíly ve vnímání vztahů s kolegy/němi a s vedením školy, a dále prezentuje souvislost mezi vnímanou kvalitou vztahů a vyhořením. Pro ucelenost výsledného obrazu jsou v poslední části popsány výsledky týkající se odlišných typů vztahů i typů aktivit, jež mohou v praxi kvalitu vztahů ovlivňovat a jež vyučující dávají do souvislosti se snižováním či zvyšováním pracovní zátěže. Analýza rozhovorů a analýza dotazníkových dat přinesly v základní struktuře shodná zjištění, která se vzájemně doplňují a prohlubují.

Výsledky

Hodnocení kvality pracovních vztahů

Z analýzy dotazníkových položek vyplynulo, že vyučující zúčastnění ve výzkumu obecně hodnotí vztahy ve svých pedagogických sborech poměrně pozitivně. V explicitním hodnocení spokojenosti se označilo za velmi či spíše spokojené se vztahy s kolegy 92 % vyučujících a za spokojené s vedením školy 81 % vyučujících. Zároveň přibližně polovina vyučujících neměla žádné zkušenosti s konflikty: 44 % vyučujících nezažilo nikdy konflikty s kolegy a 54 % s vedením školy. Někdy zažilo konflikty s kolegy 51 % a konflikty s vedením 37 % vyučujících. Jako časté či stále hodnotilo konflikty s kolegy pouze 8 % a konflikty s vedením školy 5 % vyučujících. Pozitivní hodnocení vztahů v pedagogických sborech potvrdila rovněž osmipoložková škála vnímané kvality profesních vztahů ve škole. Znění a výsledky škály uvádí tabulka 2. Mezi vyučujícími výrazně převažoval souhlas s pozitivními výroky o vztazích ve školách.

Tabulka 2

Škála vnímané kvality pracovních vztahů ve škole – souhlas s výroky

	Souhlas*
1. Mezi svými kolegy a kolegyněmi se cítím dobře.	94,1 %
2. Od vedení školy cítím porozumění a podporu.	83,5 %
3. Často mám dojem, že si mě kolegové a vedení neváží.	11,8 %
4. Ve škole mám lidi, s kterými můžu řešit své pracovní potíže.	93,9 %
5. Nerad/a se účastním setkání s kolegy a kolegyněmi mimo školu.	19,2 %
6. Alespoň jednoho člověka v naší škole považuji za skutečného přítele.	83,2 %
7. Víím, že v případě sporu s žáky nebo s rodiči se za mě vedení postaví.	78,9 %
8. Když mám pracovní problémy nebo pochybnosti, obávám se někomu svěřit.	16,2 %

* Součet odpovědí „rozhodně ano“ a „spíše ano“ při znění položky *Souhlasíte s následujícím výrokem?*

Pozitivní obrázek o profesních vztazích ve školách vyplynul také z analýzy rozhovorů. Vyučující spontánně zmiňovali vstřícné kolegiální vztahy i osobní přátelství v úvodní charakteristice svého aktuálního pocitu coby učitelky či učitele. Pro některé se jedná o stěžejní prvek jejich práce, vedle práce s dětmi a výuky oblíbeného předmětu, přičemž všechny prvky hodnotí jako víceméně pozitivní (na rozdíl od hodnocení vzdělávacího systému a celospolečenských okolností). Například učitelka z velké městské školy říkala: *„Tady na téhle škole je fantastický, jak se lidi snaží vzájemně pomáhat. Že ať má kdokoli jakýkoli problém, tak prostě vždycky se tady najde nějaká pomocná ruka.“*

Pro jiné jsou pozitivní vztahy v pedagogickém sboru právě tím prvkem, který vyvažuje další nepříjemné či zhoršující se inherentní stránky učitelství, jako je především spolupráce se žáky a jejich motivace ke školnímu učení, případně nedostatek času na výuku a omezený konsenzus na významu určitých školních předmětů a na klíčových vzdělávacích výsledcích v nich. Vztahy ve škole jsou mnohdy právě tím, co jim pomáhá zátěž zvládat. Příkladem je rozhovor se starší učitelkou z městské školy, která ve škále vyhoření vykazovala mírné projevy vyhoření: *„Já už jsem několikrát přemýšlela, fakticky reálně, že bych skončila ve škole. Že mám pocit, že už jsem fakticky unavená, že mě to jako zmáhá. Ale fakt jediný nebo jeden stěžejní důvod, proč neodejít, tak kvůli tomu kolektivu, co tady je. Protože si myslím, že mám tak skvělý kolegyně, že si fakt maximálně vyjdeme vstříc, mám pocit, že si brozně jako pomáháme, že to jako fakticky funguje, jako opravdu je tu parta. To je fakt velký bonus.“*

Samozřejmě pozitivní charakteristika nemusí platit o všech dílčích vztazích, které v rámci pedagogického sboru existují; některé profesní vztahy hodnotí vyučující jako neutrální či dokonce problematické. Směrodatná je však celková valence: i přes spory s jednotlivými kolegy či v dílčích situacích

převládá celkově pozitivní pocit z opory, kterou vyučující v pracovních vztazích získávají. Příkladem je zkušenost starší učitelky z větší školy na menším městě s velmi mírnými projevy vyhoření: „*Povětšinou máme vztahy dobré. Umíme se domluvit, spolupracujeme – to není problém. Taký ale záleží člověk od člověka. Já mívám konflikt s druhou paní angličtinářkou, to musím přiznat.*“ Podobně popisovala rozdíl mezi kolektivem a jednotlivými vztahy mladší učitelka z velké městské školy: „*Já si myslím, že jako celek táhneme za jeden provaz, že se dokážeme sejít, stmelit na nějakou akci. Ne úplně všichni, ale vždycky docela početná skupina.*“

Instrumentální rozměr opory spočívá ve sdílení a předávání zkušeností: „*Často si vyměňujeme aktivity, radíme si, co nám funguje, co nám nefunguje.*“ Funkční vztahy a sdílení zkušeností i informací jsou nutným předpokladem k výkonu profese směrem k žákům. To vystihuje učitelka 2. stupně, která přebírá třídy po kolegyních: „*Vždycky si sedneme s tím, kdo je měl v pětce, a já si to třeba i píšu, co nám řeknou. Kde byl problém mezi dětma. Takže víme, co tam bylo za problémy, a nějak to sdílíme i během roku. Já ještě pořád chodím za tou paní učitelkou, která je měla v pětce, ptám se na něco, jaký vztahy tam byly, vztahy atd.*“ Současně se technický rozměr opory realizuje jako kolegiální pomoc v organizačních věcech: „*Víme, že když jeden zrovna nemůže, tak že je tady někdo, kdo ho zastoupí. Jednou to zařídím já, jednou to zařídí ona. Je to vzájemný, opravdu vím, že se na ni (pozn. kolegyni) můžu spolehnout.*“

Z rozhovorů však vyplývá, že sdílení a hledání společné cesty není pro učitelky a učitele jen technickou záležitostí a pomocí, ale pomáhají k psychickému zvládnání nároků profese. Konkrétní hlasy z praxe hovoří o sociální opoře, kterou vztahy s kolegy/němi přinášejí, jako o jednom z klíčových zdrojů zvládnání stresu. To potvrzuje i výrok učitelky ze středně velké městské školy: „*Co mi pomáhá, abych tu práci zvládala? Že si tady vzájemně pomůžeme. Člověk se těší na ty kolegy, se kterými si může promluvit. Že si můžeme sednout, říct si věci. Takže asi ta soudržnost.*“ Oba rozměry, v nichž se podpora realizuje, se v praxi mísí. Vyučující se obecně shodují na významu kvalitních vztahů, které přinášejí jak radu a technickou pomoc, tak i podporu a sdílení. Odpověď učitelky na otázku, v čem spočívá důležitost vztahů, zní: „*Rada, jak bys řešil/a stejný problém nebo co s tím. Nebo vyloženě žádost o pomoc nebo o radu. Hledání nějaké společné cesty.*“

Pouze šest vyučujících (z celkového počtu 59 rozhovorů) o profesních vztazích nehovořilo pozitivně, přičemž dva z nich je nezmiňovali vůbec a čtyři z nich je celkově označili za nefunkční a nepříjemné. Všichni zmínění skórovali ve škále vyhoření v rámci daných škol nejvýše; v absolutním srovnání odpovídaly jejich skóry mírným až závažným projevům vyhoření. Jednou z nich byla učitelka z větší vesnické školy, která vztahy ve škole popisovala jako plné napětí a aktuálně měla konflikty se dvěma kolegyněmi, jež byly řešeny i na školních poradách a týmové supervizi: „*Máme tady teď vztahy, které mě prostě přivádí do stresu. Že se mám pořád na pozoru... Je tu prostě napětí, a to je asi*

to, co mě tady hlavně stresuje. “Negativní náhled na vztahy ve škole může být dílem jedince v aktuálním stavu vyhoření. Stejně tak se však nefunkční vztahy mohou stát zásadní pracovní komplikací a zdrojem dlouhodobého stresu u vyučujících, kteří aktuálně vyhoření (ještě) nevykazují: „*Jsou lidi, s kterými si nesesednete, a pak je to těžký. Přetvařovat se tady jakoby celý čas, že se máme rádi, to je taky náročný.*“ Tam, kde jsou vztahy dlouhodobě nefunkční a současně neřešené, může docházet k vyčerpání energie, která by byla potřebná pro výkon profese a jejíž dlouhodobá absence může vést k vyhoření. To potvrzuje také jedna z učitelek, která prožívá dlouhodobé konflikty s kolegyněmi: „*Je těžký jít s radostí do hodiny, když tady víte, že máte kolem lidí, kteří šíří nějakou zlou atmosféru.*“

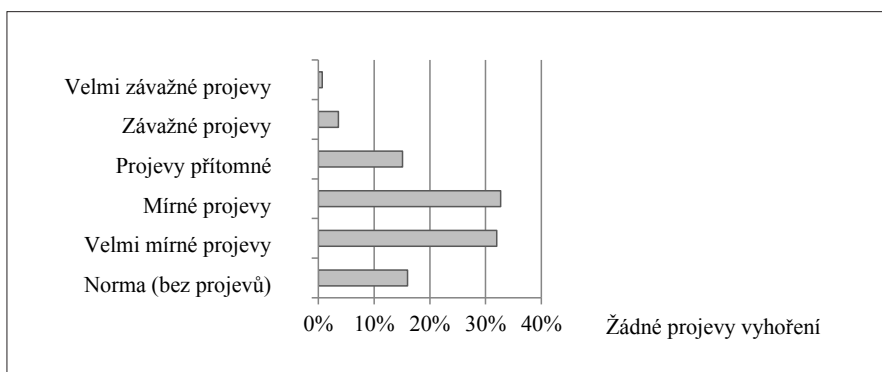
Vztahy s kolegy a s vedením

Tematická analýza rozhovorů rozlišila dvě roviny vztahů v učitelském sboru: vedle vztahů s kolegy/němi se jako podstatné, avšak kvalitativně odlišné, ukázaly vztahy s vedením školy. Silný vliv vedení školy zdůrazňovali v rozhovorech vyučující nejen u většiny negativně hodnocených, ale také u většiny pozitivně hodnocených kolektivů. Vedení školy se podílí na kvalitě pracovních vztahů, a to tím, jaké hodnoty a principy prosazuje, jaké příležitosti ke komunikaci mezi vyučujícími vytváří a jak se staví k případným konfliktům mezi vyučujícími. Příkladem silné role vedení pro vztahy a klima v kolektivu je výpověď současné ředitelky školy, která ve shodě s dalšími vyučujícími této velké městské školy popisovala proměnu vztahů spolu se změnou vedení školy: „*Tady se změnilo trošku vedení, v té ředitelce. Řekla bych, že jsme trošku víc otevření, než jsme bývali, že se tady otevřely tak jako vztahy. Předtím se trošku jako pomlouvalo, byly takový skupinky a někde někdo něco slyšel a rozebral to úplně jinak, než to ve skutečnosti bylo. Já, když jsem teda nastoupila do funkce, tak jsem jim teda řekla, že o všem je budu informovat, a pokud něco budou chtít vědět, ať přijdou se zeptat mě a ať nešíří nikdo z nich nějaký nesmyslný úvahy nebo informace, který nejsou pravdivý. Myslím si, že jsme jakoby otevřeli karty. Oni tvrdí, že se tady teď cítí bezpečněji.*“ Jiným příkladem byla výpověď učitelky, která připisovala zásadní zhoršení kvality vztahů ve škole vlivu nového vedení: „*Jako tady je teď (pozn. po změně vedení) kolektiv šlepný. Před třinácti lety jsme se třeba sešli, i přes půlku sboru, a šli jsme po škole na kafe. Teďka ani náhodou.*“

Navzdory celkovému spíše pozitivnímu hodnocení jsme zaznamenali rozdíl ve vnímané kvalitě profesních vztahů s kolegy a s vedením školy také v kvantitativní části výzkumu. Ve škále vnímané kvality vztahů ve škole (tabulka 1) vyučující mírně lépe hodnotili vztahy s kolegy než vztahy s vedením školy (výroky 2 a 7). To odpovídá i mírně nižší hodnotě při explicitním hodnocení spokojenosti se vztahy s vedením školy (81 %) než s kolegy (92 %), kterou prezentujeme výše. Navzdory menší spokojenosti se vztahy ale vyučující mají s vedením školy celkově méně konfliktů než s kolegy (nějaký konflikt s vedením zažilo 46 %, zatímco s kolegy 56 % vyučujících).

Syndrom vyhoření a jeho souvislost s vnímanou kvalitou vztahů

Míra vyhoření mezi testovanými vyučujícími dosáhla průměrné hodnoty 40,89 (sd = 13,05). Podle norem Shirom-Melamedovy škály je tento výsledek na hranici mezi velmi mírnými a mírnými projevy vyhoření. Projevy vyhoření zcela absentovaly u 16 % vyučujících, velmi mírné projevy vyhoření byly zjištěny u 32 %, mírné projevy u 33 %, přítomné projevy u 14 %, závažné projevy u 4 % a velmi závažné projevy u necelého 1 %. V případě vyučujících s přítomnými až velmi závažnými projevy (tj. 19 %) interpretujeme výsledek jako nastupující či rozvinuté vyhoření. Za vyučující ohrožené vznikem vyhoření označujeme 65 % (velmi mírné a mírné projevy) a pouze 16 % vyučujících nevykazuje žádné projevy stresu a vyhoření.



Graf 1

Podíl vyučujících podle výsledků v Shirom-Melamedově škále vyhoření

Nejsilnější projevy vyhoření se vyskytovaly v subškále fyzického vyčerpání ($M = 46,2$, $sd = 13,31$), mírnější vyhoření v subškále kognitivního vyčerpání ($M = 39,4$, $sd = 13,23$) a nejnižší v subškále emočního vyčerpání ($M = 34,58$, $sd = 13,11$). Projevy vyhoření ve fyzické oblasti zahrnují zejména únavu, bolesti či neurastenii; projevy vyhoření v kognitivní oblasti zahrnují zejména zpomalené myšlení, výpadky paměti či nižší flexibilitu; a projevy vyhoření v emoční oblasti zahrnují zejména nechut' ke kontaktu s druhými, podrážděnost či sníženou empatii. Skutečnost, že nejslabší projevy vyhoření se vyskytly v emoční oblasti, lze vnímat pozitivně v tom smyslu, že případné vyhoření v nejmenší míře poškozuje vztahy se žáky.

Korelační analýza za použití Spearmanova koeficientu ukázala signifikantní souvislosti mezi všemi sledovanými proměnnými (tabulka 3). Vyhoření pozitivně korelovalo zejména s dlouhodobými konflikty a slaběji také s (ne)spokojeností se vztahy. Spokojenost se vztahy korelovala s výskytem

konfliktů; absence dlouhodobých konfliktů se vyskytovala současně s vyšší spokojeností se vztahy a naopak. Při srovnání konfliktů a vztahů s kolegy a s vedením se ukázal signifikantní rozdíl – konflikty i (ne)spokojenost s vedením měly užší vazbu na vyhoření než konflikty a (ne)spokojenost s kolegy. Souvislost s komplexnější Škálou vnímané kvality pracovních vztahů ve škole byla rovněž signifikantní. Vyučující, kteří reportovali projevy vyhoření, vnímali vztahy v pedagogickém sboru signifikantně hůře, a naopak. Korelační koeficient však měl nízkou hodnotu, takže jeho faktický význam je poměrně slabý. Pravděpodobným důvodem byla vysoká míra shody mezi respondenty při hodnocení jednotlivých položek škály, které tak vykazují nižší diskriminační schopnost. Doprovodné analytické kroky nicméně prokázaly relevanci komplexního indexu kvality vztahů (viz níže).

Tabulka 3

Korelační koeficienty mezi proměnnými

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Vyhoření	1	0,068**	0,144**	0,202**	0,193**	0,214**
2. Profesní klima		1	0,113**	0,139**	0,068**	0,124**
3. Spokojenost – kolegové			1	0,416**	0,437**	0,240**
4. Spokojenost – vedení				1	0,215**	0,538**
5. Konflikty – kolegové					1	0,354**
6. Konflikty – vedení						1

Poznámka: Vyhoření – Shirom-Melamedova škála vyhoření, celkový skór; Profesní klima – Škála vnímané kvality profesních vztahů ve škole, celkový skór; Spokojenost – míra spokojenosti se vztahy s kolegy a s vedením školy; Konflikty – frekvence zkušeností s konflikty s kolegy a s vedením školy. K výpočtům byl použit Spearmanův korelační koeficient. Uvedené korelace označené ** jsou významné na hladině $p < 0,001$.

Zjištěné korelace jsme ověřily další analýzou, v níž byli vyučující podle celkového skóru ve škále vyhoření rozděleni do tří skupin. Pro ně byly spočítány průměrné hodnoty ve sledovaných proměnných (tabulka 4). Ve všech pěti proměnných se ukázaly mezi skupinami s rozdílnou mírou vyhoření signifikantní rozdíly, $p < 0,001$ a $p < 0,05$.⁴ Vyučující s nízkou mírou vyhoření reportovali významně větší spokojenost, méně konfliktů a lepší profesní klima než vyučující s nejvyšší mírou vyhoření.

⁴ Rozdíl mezi skupinami v hodnocení profesního klimatu byl signifikantní na hladině $p < 0,05$, v ostatních proměnných na hladině $p < 0,001$.

Tabulka 4

Průměrné skóre v proměnných podle míry vyhoření

	Míra vyhoření		
	Nejnižší	Střední	Nejvyšší
Profesní klima	13,70	13,86	14,21
Spokojenost – kolegové	1,60	1,72	1,86
Spokojenost – vedení	1,79	2,02	2,19
Konflikty – kolegové	1,49	1,66	1,77
Konflikty – vedení	1,39	1,60	1,75

Prediktivní síla jednotlivých proměnných byla ověřena také hierarchickou regresní analýzou, která potvrdila signifikantní vliv všech sledovaných proměnných, ale v rámci nich větší prediktivní sílu vztahů s vedením školy než s kolegy v učitelském týmu. Tedy silnější vztah mezi vyhořením nebo naopak učitelskou spokojeností a pohodou mají vztahy s vedením spíše než s kolegy ve sboru.

Typy vztahů a aktivit

Tematická oblast, týkající se typů vztahů, ukázala nutnost rozlišovat mezi dvěma podobami, které vztahy ve škole mohou nabývat – (1) pracovní vztahy (s odlišením vztahu s nadřízenými a s kolegy) a (2) osobní vztah, obvykle označovaný za přátelství.⁵ Pracovní vztahy jsou výrazně širší skupinou než vztahy osobní. To naznačuje i výsledek škály vnímané kvality vztahů ve škole, kde s výrokem 6 (ve škole mám osobního přítele) souhlasilo 84 % vyučujících, zatímco s výroky 1 a 4 (mám celkově dobré pracovní vztahy s kolegy a mohu s nimi řešit své pracovní potíže) souhlasilo dokonce 94 %. Korelační analýza ukázala signifikantní souvislost mezi celkovou spokojeností se vztahy s kolegy a výroky 1 a 4 ($p < 0,001$), nikoliv s výrokem 6. Přítomnost osobního přítele tedy nesouvisí s celkovou spokojeností s kolegiálními vztahy, zatímco možnost řešit pracovní potíže a cítit se mezi kolegy dobře ano. Současně platí, že cítit se mezi kolegy dobře je úžeji spojeno s možností řešit s nimi své pracovní potíže ($r = 0,41$) než s přítomností přítele mezi kolegy ($r = 0,22$).

Z rozhovorů také vyplynulo, že vyučující rozlišují mezi osobními přátelskými vztahy a pracovními-kolegiálními vztahy. Naznačuje to například učitelka, která v minulosti řešila vážný osobní problém: „*Vědí to třeba moji nejbližší*

⁵ Nesetkaly jsme se s žádným případem aktuálního vztahu k řediteli či ředitelce, který by byl zároveň popisován jako vztah osobní/přátelský.

přátelé tady, protože samozřejmě mezi spolupracovníky mám bližší a vzdálenější přátele (nemám nepřátele). A takže ti třeba věděli, o co jde, ale nevěděli to všichni.“ Rozlišení mezi oběma typy vztahů se odráží v každodenní učitelské praxi. Učitelka z velké městské školy říká: „Učitelé běžně konzultují mezi sebou a vyměňují si materiály a dávají si různé tipy, jako tohle je už osvědčené. A toto jede bez závislosti na nějaké užší vazby. Samozřejmě pokud máte s někým ten přátelský vztah, tak si vyjdete vstříč více, poradíte si více, dáte si tipy, jak na ty děti. Všechno nedáte všem. Ale i s kolegy, se kterými se nepřátelíme, si vyjdeme vstříč.“ Blízké vztahy jsou v první řadě zásadním zdrojem emoční sociální opory v náročných situacích: „Mám tady svoje lidi, kterým věřím, a jsou tady, a za nima jdu. A oni udělají přesně tohle, co potřebuju: Ježíš, to je brožný! A to mi pomůže se z toho vzpamatovat.“

Celkové pozitivní hodnocení profesních vztahů dávali vyučující do souvislosti se skupinovými aktivitami, a to ve dvou směrech. Jednak z výpovědí vyplývalo, že dobré vztahy vznikají díky určitým aktivitám, které v týmu existují. Konkrétně se jednalo například o tradici výjezdních porad se školením a teambuildingem, díky kterým se i velký učitelský sbor lépe pozná, prodiskutuje určitá témata, sladí svůj odborný pohled a lidsky se sblíží. Jiným příkladem aktivity, která je vnímána jako (spolu)příčina vzniku dobrých vztahů, byly různé příležitosti k setkání: předvánoční večere, hromadná blahopřání k narozeninám nebo sport. Například na velké vesnické škole ředitel mluvil o tom, že je důležité pečovat o dobré klima pomocí neformálních aktivit: „*Večírky, bowlingy a tak dále (smích). Za rok je to asi pět šest večírků. Prostě je sranda, zahraješ si bowling. Pokecáme, prostě vyměníme informace.*“ Společným jmenovatelem všech těchto aktivit byla jejich organizace „shora“, ze strany vedení, a s tím související jakýsi formální a povinný charakter (byť to tak v mnoha případech není prezentováno). Ze strany vedení, které tyto aktivity organizuje, je záměrem podpořit odbornou spolupráci mezi vyučujícími, nebo jejich osobní vztahy. Ačkoliv je jeden z těchto cílů hlavní, obvykle se při aktivitách nakonec realizují oba.

Příležitosti k setkávání ale v praxi mohou být podpořeny také méně nápadným způsobem. Ředitelka velké městské školy říká o školní sborovně: „*Když jsem nastupovala, to byl úplně mrtvý prostor. Takže to nebylo místo, kde se lidi potkají a sednou si. Já jsem tohle tak chtěla, protože to považuju za důležitý, a koupili jsme třeba kávovar, aby si tady dali dobrý kafe.*“

Vazba mezi skupinovými aktivitami a pozitivními vztahy byla vyučujícími zmiňována ještě v druhém směru, a sice jako důkaz fungujícího učitelského týmu. V tomto smyslu se jednalo především o aktivity neformální, organizované „zdola“ samotnými vyučujícími, kteří jsou ochotni pěstovat určité společné aktivity pouze a právě proto, že si rozumějí a chtějí spolu trávit čas. Tyto aktivity podporují zejména osobní vztahy, ale samozřejmě mají ve svém důsledku dopad i na vztahy pracovní, protože podporují komunikaci a spolupráci mezi vyučujícími. Rizikem ovšem je, že část vyučujících se těchto

aktivit neúčastní, ať již proto, že k nim není pozvána, nebo proto, že o ně nemá zájem. Namísto stmelování tak může být důsledkem rozdrobení kolektivu na menší skupiny. Ty však stále některým vyučujícím přinášejí značný benefit sociální opory, i když mnohdy spíše jako nouzové řešení na úrovni jednotlivců. To popisovala například učitelka z větší velkoměstské školy s problematicky vnímaným vedením: „*Jako učitelský kolektiv nefungujeme ani náhodou. Podle kabinetů máme takové skupiny. Vycházíme tam spolu dobře, pomůžeme si, v tom není problém. Ale kdybych třeba šla do jiného kabinetu, tam bych asi neuspěla.*“

Rozhovory dále ukázaly, že účast jednotlivců na nabízených společných aktivitách má souvislost s mírou vyhoření vyučujících. Společné aktivity nejsou vždy všemi účastníky prožívány jako příjemné a uvolňující. Pro vyučující, kteří pociťují únavu až vyčerpání, představují všechny aktivity nad rámec nejnужnějších povinností zátěž navíc. A to časovou i mentální, neboť musí déle myslet na školní témata, což prohlubuje jejich únavu a tenzi, a tím je přibližuje k vyhoření. Aktivity na podporu kvalitních pracovních vztahů se sice jeví jako funkční prevence vyhoření, avšak pouze pro vyučující, kteří mají aktuálně dostatečně vysokou míru energie. Naopak vyučující s trvale vysokou mírou stresu mohou v jejich důsledku pociťovat ještě větší vyčerpání.

Diskuse

Hlavním cílem naší studie bylo zjistit, zda, nakolik a jakým způsobem spolu souvisí vnímaná kvalita vztahů v učitelských sborech a syndrom vyhoření. Některé zahraniční studie potvrdily, že dobré pracovní vztahy snižují stres, a působí tedy jako ochranný faktor před vyhořením, zatímco špatné pracovní vztahy naopak zvyšují stres i syndrom vyhoření (Brackett et al., 2010; Greenglass et al., 1997; Poschkamp, 2013). Naším cílem bylo ověřit, zda tento mechanismus platí i v českém základním školství, v kterém nejsou systematicky implementovány aktivity podporující pozitivní klima v učitelských sborech a kde vyučující přistupují ke svému povolání spíše jako k individualizované až osamocené aktivitě (Kasíková & Dubec, 2009; Lazarová, 2010). Při sledování výzkumného cíle bylo prvním krokem zjistit, jak vyučující hodnotí kvalitu vztahů ve školách a jaká je míra projevů učitelského vyhoření. V druhém kroku jsme hledaly vazby mezi pozitivním a negativním hodnocením pracovních vztahů na jedné straně a přítomnými a nepřítomnými projevy vyhoření na straně druhé. V dalším kroku jsme pak zjišťovali, jakých konkrétních podob vztahy ve školách nabývají a které z nich vyučující vnímají jako funkční v kontextu snižování stresové zátěže. Využívali jsme kvantitativních dat z dotazníkového šetření (n = 2394) a kvalitativních dat z rozhovorů s vyučujícími (n = 59).

Analýzy dotazníkových dat ukázaly, že vyučující vnímají vztahy ve svých školách spíše pozitivně, zažívají relativně málo konfliktů a ve vztazích se cítí spíše spokojeni. Pracovní vztahy ve škole jsou pro většinu vyučujících klíčovým aspektem v budování profesní spokojenosti a pro řadu z nich je to i jeden z důležitých faktorů či dokonce jediný faktor, který jim zabraňuje v případném odchodu z učitelství. Také v rozhovorech s vyučujícími jsme identifikovali kvalitu pracovních vztahů jako klíčové téma, které vyučující spontánně vyzdvihovali při popisu své pracovní zkušenosti. Mezi zdroji uspokojení, které působí jako podpora při zvládání stresu, byly na prvním místě uváděny příjemné vztahy, vzájemná důvěra a bezpečí, možnost obrátit se s prosbou o radu a pomoc a možnost svěřit se.

Souvislost mezi vnímanou kvalitou pracovních vztahů a syndromem vyhoření se potvrdila jako statisticky významná. Vyučující, kteří reportovali o pozitivních pracovních vztazích, vykazovali méně projevů vyhoření než ti, kteří referovali o konfliktech, slabé opoře a nespokojenosti. Tato zjištění se shodují se zahraničními studiemi (např. Brackett et al., 2010; Johnson et al., 2012). Směr vztahu mezi kvalitou pracovních vztahů a syndromem vyhoření nelze na základě korelační studie stanovit. Nicméně v kvalitativní analýze rozhovorů byly identifikovány oba typy kauzality.

Pracovní vztahy mohou vystupovat vůči stresu a syndromu vyhoření ve dvou rolích. Za první, vztahy mohou být samy o sobě zdrojem stresu, který může při dlouhodobém trvání vést až ke vzniku syndromu vyhoření. To odpovídá i dosavadním studiím (Holeček, 2001; Poschkamp, 2013). V tom případě se jedná zejména o vztahy, které neumožňují řešení společných pracovních úkolů (např. organizace společné akce, fungování předmětové komise, realizace případové konference o žákovi) a které trvale obsahují napětí či konflikty. Povšimneme-li si vyučujících, kteří se vyjadřují negativně o vztazích ve škole, je zřejmé, že ať se jedná o problém jednotlivce nebo celé školy, dlouhodobě nefunkční vztahy mohou jednotlivé učitele zásadně vyčerpávat. Za druhé, vztahy mohou mít mediační funkci vůči ostatním zdrojům učitelského stresu. Jak vyplývá z rozhovorů, vztahy vytváří prostředí, které zesiluje nebo zeslabuje stres vycházející z jiných příčin, například z nekázně žáků. Buď tedy kontakt s ostatními vyučujícími zesiluje nepříjemné pocity, s nimiž učitel ze třídy přichází (např. naznačováním, že nekázeň je jeho vinou, nebo dokonce jen ignorováním sdělovaných pocitů); pak se vztahy s kolegy mohou stát přidruženým, ale samostatným zdrojem stresu, jak bylo popsáno výše. Nebo, na druhé straně, kontakt s druhými pomáhá zdroje stresu odstraňovat (např. inspirací ve výchovných a vzdělávacích postupech) či alespoň snižovat momentální nepříjemné pocity spojené s výukou (např. vyslechnutím a jejich normalizací).

V tomto smyslu jsou pracovní vztahy zdrojem sociální opory a fungují coby copingová strategie (Lazarus & Folkman, 1984). V závislosti na tom, zda

kontakt jen snižuje nepříjemné emoce spojené s prožívaným stresem, nebo pomáhá příčiny stresových situací úspěšně odstraňovat, se jedná o negativní, na emoce orientovanou strategii, nebo o pozitivní, na problém orientovanou strategii (Janke & Erdemánová, 2003). Jak vyplývá z analýzy rozhovorů, v praxi se oba rozměry opory mísí; pozitivní vztahy jsou současně zdrojem instrumentální i emoční sociální opory. Je důležité doplnit, že pozitivní sociální opora se nevyklučuje s krátkodobým napětím a spory a že naopak jejich konstruktivní vyřešení může vnímanou kvalitu vztahů posilovat. Potvrdilo se tedy, že negativní vztahy představují samy o sobě zdroj stresu a rovněž prohlubují stres generovaný jinými příčinami. Naopak pozitivní vztahy napomáhají jednak tomu, aby se snižoval celkový výskyt stresorů (efektivní spolupráce vyučujících vede k ušetření času a eliminuje určité druhy zátěže), a jednak tomu, aby vyučující stres lépe zvládali (emoční i kognitivní podpora pomáhá ke snížení aktuálních nepříjemných pocitů). Kvalitativní analýza naznačila, že klíčovou charakteristikou pozitivně vnímaných pracovních vztahů je bezpečí a ochrana. Tento atribut nabývá na významu jednak směrem dovnitř kolegiálních vztahů (prožívat vztah jako bezpečný) a jednak na hranici kolegiálních a pedagogických vztahů (kolegiální vztahy jsou štítem při konfliktech s žáky či rodiči i v dalších stresujících okamžicích). Na základě výsledků naší studie a s oporou v zahraničních výzkumech (Brackett et al., 2010; Buchwald, 2013) tedy formulujeme hypotézu, že sociální opora v učitelstevských sborech na českých základních školách snižuje učitelstevský stres. K jejímu ověření bude nutné realizovat specifický výzkum longitudinálního charakteru.

Oproti předcházejícím studiím, které naznačovaly, že důležitější jsou vztahy uvnitř učitelstevského týmu (Greenglass et al., 1997; Kebza & Šolcová, 2003), naše výsledky ukazují naopak větší důležitost vztahů s vedením. Vyučující, kteří jsou se vztahy s vedením nespokojeni a zažívají v nich konflikty, vykazují silnější projevy vyhoření než ti, kteří cítí nespokojenost a zažívají konflikty ve vztazích s kolegy. Naše studie tedy naznačuje silnou roli vedení školy v kvalitě vztahů v učitelstevském týmu i v otázce míry prožívaného stresu a s ním souvisejícího rizika syndromu vyhoření. Současně naše studie ukázala, že vyučující vnímají vztahy s vedením jako horší než vztahy s kolegy, ale současně v nich zažívají méně konfliktů. Na základě dosavadních analýz můžeme usuzovat na tři možné faktory, které hrají roli v uvažování vyučujících o vedení školy a mohou způsobovat tento zdánlivý paradox. Jedním identifikovaným faktorem je asymetrie v postavení, kdy se vyučující vůči svým nadřízeným méně často odváží nesouhlas vyjádřit, a tudíž předem eliminují vznik otevřeného konfliktu. Díky tomu však v mnoha situacích ani není možné, aby došlo k odstranění důvodu, proč vyučující vůči vedení cítí nesouhlas, a ten tak může nadále trvat či dokonce narůstat. Tam, kde vedení školy záměrně zvýrazňuje existující mocenskou asymetrii a svojí nepředvídatelností

dává podnět k obavám z nespravedlivého potrestání, je situace ještě horší. Druhý identifikovaný faktor spočívá v tom, že učitelský sbor je vždy početnější než vedení, a tudíž si v něm většina vyučujících dokáže najít podskupinu profesně i osobně blízkých osob, díky kterým celkové klima hodnotí pozitivně, ačkoli s konkrétními jednotlivci ve škole mohou napětí a konflikty zažívat. Jinými slovy, pravděpodobnost, že konkrétní učitelce nebude vyhovovat tříčlenné vedení, je vyšší než pravděpodobnost, že nenalezne spřízněnou kolegyni ve dvacetičlenném učitelském týmu. Třetím faktorem pak je skutečnost, že styl řízení školy má přímý vliv na každodenní provoz školy, a dopadá tak na všechny učitele, bez ohledu na to, zda jsou s vedením školy v bezprostředním kontaktu. Celková nespokojenost s vedením školy co do stylu řízení a konkrétních rozhodnutí tak může být stále přítomná ve vlastním hodnocení učitelů, přestože dochází jen ke zcela minimálnímu přímému kontaktu s osobami ve vedení školy.

Na rozdíl od studie Henniga a Kellera (1995), kteří sice zjistili podobné pozitivní aspekty vztahů ve škole, naše analýza navíc identifikovala rozlišení dvou úrovní vztahů: vztahy pracovní/kolegiální a vztahy osobní/přátelské. Nejkladnější hodnocení zaznívalo v případě, že vyučující považovali celkové vztahy ve sboru za pozitivní a zároveň měli s několika málo kolegyněmi či kolegy vztahy osobní/přátelské. Pozitivní hodnocení se však týkalo také případů, kdy vyučující nenavazovali přátelské vztahy, ale na pracovní úrovni cítili podporu a efektivně spolupracovali. Naopak pouze několik málo přátelských vztahů, bez celkového pozitivního hodnocení podpory a spolupráce ve sboru, nelze považovat za dostatečně uspokojující. V naší studii se ukázalo, že pro celkovou učitelskou spokojenost jsou pracovní vztahy důležitější než vztahy osobní. Jinými slovy, pracovní vztahy jsou pro pracovní spokojenost nutnou podmínkou, zatímco osobní vztahy představují spíše nadstavbu, která představuje zdroj mimořádné sociální opory, avšak sama o sobě nemůže být dostatečnou oporou při zvládání komplexní pracovní zátěže.

Analýza rozhovorů s vyučujícími potvrdila, že ve školách probíhají různé úrovně aktivit, jejichž výsledkem je, či má být, prohloubení pozitivních vztahů v pedagogickém sboru. Identifikované aktivity se zaměřují buď na pracovní, nebo na osobní vztahy, a jsou organizovány buď formálně ze strany vedení, nebo neformálně samotnými vyučujícími. Zatímco aktivity organizované vedením směřují zejména k podpoře pracovních vztahů, aktivity organizované samotnými vyučujícími se týkají především osobních vztahů, a jsou současně jejich zdrojem i jejich důsledkem. Ve vztahu k vyhoření mají týmové aktivity ambivalentní efekt. Vyučující, kteří byli pracovní spokojeni a cítili dostatek energie, hodnotili aktivity na podporu pracovních vztahů pozitivně, jako příležitost k řešení náročných situací, ponaučení a rozvoji kompetencí. V jejich případě se tedy může jednat o funkční prevenci vzniku

syndromu vyhoření. Naopak vyučující s trvale vysokou mírou stresu a trvalou únavou neměli zájem se podobných aktivit účastnit, protože v jejich důsledku pociťovali ještě větší vyčerpání. Jejich zájmem bylo trávit pracovními aktivitami co nejméně času, a tedy ihned po naplnění svých povinností opouštěli školu a nevyhledávali kontakt s kolegy. Výsledky tak naznačují zajímavý paradox – ti, kteří by kvůli svému vyčerpání nejvíce potřebovali kolegiální podporu, se aktivitám, které by mohly vést k jejímu poskytnutí, vyhýbají.

Na základě výsledků výzkumu lze doporučit, aby vedení školy přistupovalo ke společným aktivitám skutečně jako k prevenci (mělo by se jednat o dlouhodobé programy, a nejen o často pozdní reakci na problémy). Vedení školy by současně mělo hledat cesty, jak aktivity vyučujícím představit, zpřístupnit a zatraktivnit. Nabízejí se různé možnosti, jak o vztahy ve škole pečovat. Pro zlepšování kvality pracovních vztahů bývá doporučována pravidelná supervize, práce na společném projektu, firemní akce, nabízení pomoci kolegům či otevření pracoviště pro pracovníky odjinud (Stock, 2010). Hennig a Keller (1995) také zmiňují, že ke zlepšení spolupráce a komunikace mezi učiteli napomáhá efektivnější vedení pedagogických porad, vzájemné hospitace na hodinách, interní vzdělávání jednotlivými učiteli, společné vytvoření pravidel pro práci s konflikty nebo založení sportovního oddílu pro učitele. Nabízejí se různé možnosti podpory kolegiálních vztahů jako jedna z cest, jak zlepšit psychosociální klima školy a současně předcházet vyhoření učitelů. Současně je třeba reflektovat aktuální míru vyhoření u jednotlivých učitelů a v případě závažných příznaků vyhoření, kdy vyučující nemá na aktivní sdílení kapacity, zvážit nabídku jiné (individuální) dočasné podpory.

Závěr

Předkládaný výzkum potvrdil souvislost mezi mírou vyhoření učitelek a učitelů českých základních škol a vnímanou kvalitou vztahů v pedagogickém sboru. Pracovní vztahy souvisejí s učitelským vyhořením jak ve smyslu pozitivním (kvalitní vztahy snižují riziko vyhoření a jsou významnou složkou podpory pracovní spokojenosti vyučujících), tak ve smyslu negativním (neuspokojivé vztahy v pedagogickém sboru jsou významným stresorem a zvyšují riziko vyhoření). Na vztah vyhoření a kvality vztahů na pracovišti lze nahlížet také z druhého úhlu, neboť osobní nepohoda spojená s vyhořením dále prohlubuje pocit izolace jednotlivce a zeslabuje se prostor pro změnu.

V rámci analýzy vztahů v učitelských sborech je podstatné rozlišovat mezi vztahy s kolegy a svedením školy a dále mezi vztahy pracovními a přátelskými. Pracovní vztahy se ukazují pro celkovou prosperitu vyučujících jako klíčové.

Výsledky našeho výzkumu dále přinášejí podněty pro prevenci učitelského vyhoření v podobě podpory kolegiálních vztahů mezi vyučujícími, jejich forem a možností užití. Předkládaný výzkum se soustřeďoval na vztahy ve škole v perspektivě dlouhodobého stresu a rizik vyhoření. Pozitivní příklady funkce vztahů na pracovišti však ukazují na pomyslný opačný konec spektra učitelské zkušenosti: na pocit osobní pohody, tedy well-being vyučujících. Dlouhodobá péče o vztahy má klíčový význam nejen v perspektivě prevence hrozícího vyhoření, ale především v celkové pohodě a prosperitě vyučujících, a to jak po osobní stránce, tak v otázce výkonu jejich profese.

Literatura

- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1984). Coping, stress and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 877–891.
- Blažková, V., & Malá, P. (2004) Psychická zátěž učitelů a další rizikové faktory. In E. Řehulka (Ed.), *Učitelé a zdraví 6* (s. 124–126). Brno: Paido.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Londýn: SAGE.
- 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.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Brouwers, A., Evers, W. J., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of applied social psychology*, 31(7), 1474–1491.
- Buchwald, P. (2013). *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48(2), 187–202.
- Caplan, G. (1981). Mastery of stress: Psychosocial aspects. *The American journal of psychiatry*, 138(4), 413–420.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Greenglass, E., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety, Stress & Coping*, 9(3), 185–197.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work & Stress*, 11(3), 267–278.
- Hennig, C., & Keller, G. (1995). *Anti-Stress Programm für Lehrer*. Donauwörth: Auer.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307–324.
- Holeček, V., Jiřincová, B., & Miňhová, J. (2001). Faktory ohrožení osobnosti učitele. In E. Řehulka & O. Řehulková (Eds.), *Učitelé a zdraví 3* (s. 51–57). Brno: Psychologický ústav AV ČR.

- Iacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, S., & Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, 75(3), 209–221.
- Janke, W., & Erdmannová, G. (2003). *Strategie zvládání stresu – SVF 78*. Praha: Testcentrum.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187.
- Kasíková, H., & Dubec, M. (2009). Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*, 14(1), 67–86.
- Kezba, V., & Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*, 52(1), 1–19.
- Kohoutek, R., & Řehulka, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). In E. Řehulka (Ed.), *Škola a zdraví 21* (s. 105–117). Brno: Masarykova univerzita.
- Kokkinos, M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243.
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27–35.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 55(3–4), 254–264.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Loonstr, B., Brouwers, A., & Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfillment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 752–757.
- Marek, T., Schaufeli, W. B., & Maslach, C. (2017). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Abingdon: Routledge.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach burnout inventory manual. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating Stress: A Book of Resources* (s. 191–218). Lanham: The Scarecrow Press.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(3), 458–486.
- MŠMT. (2017). *Statistická ročenka školství – výkonné ukazatele*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/rocenky>
- NASUWT. (2019). *Crisis in teachers' mental health in Scotland*. Dostupné z <https://www.nasuwt.org.uk/article-listing/crisis-in-teachers-mental-health-in-scotland.html>
- NASUWT. (2019). *Welsh teachers' mental health at risk*. Dostupné z <https://www.nasuwt.org.uk/article-listing/welsh-teachers-mental-health-at-risk.html>
- Poschkamp, T. (2013). *Vyboření: Rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika.
- Ptáček, R., Raboch, J., Kezba, V., Šolcová, I., Vňuková, M., Hlinka, J., & Strakatý, Š. (2017). Česká verze Shirom a Melamedovy škály vyhoření. *Československá psychologie*, 61(6), 536–545.
- Schulz, U., & Schwarzer, R. (2004). Long-term effects of spousal support on coping with cancer after surgery. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 716–732.

- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176–189.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25(3), 518–524.
- Stock, C. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada Publishing.
- Urbanovská, E., & Kusák, P. (2009). Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *E-Pedagogium*, 8(4), 108–121.
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes of burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, 40(5), 78–85.
- Židková, Z., & Martinková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, 4(3), 122–126.

Výzkum byl finančně podpořen Českou grantovou agenturou, grant GA16-21302S.

Kontakt na autorky

Irena Smetáčková

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

E-mail: Irena.Smetackova@pedf.cuni.cz

Veronika Francová

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

E-mail: veronika.francova@pedf.cuni.cz

Corresponding authors

Irena Smetáčková

Department of Psychology, Faculty of Education, Charles University

E-mail: Irena.Smetackova@pedf.cuni.cz

Veronika Francová

Department of Psychology, Faculty of Education, Charles University

E-mail: veronika.francova@pedf.cuni.cz