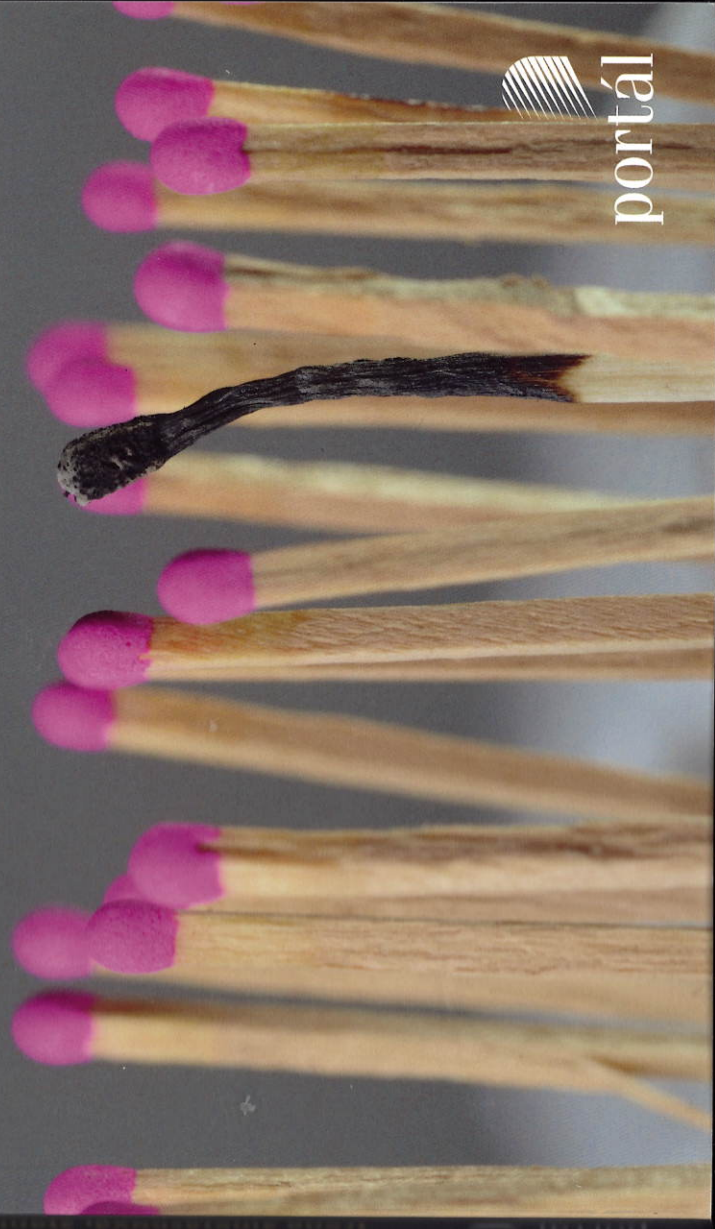


UČITELSKÉ VYHOŘENÍ

Proč vzniká a jak se proti němu bránit

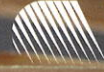


ISBN 978-80-262-1668-1



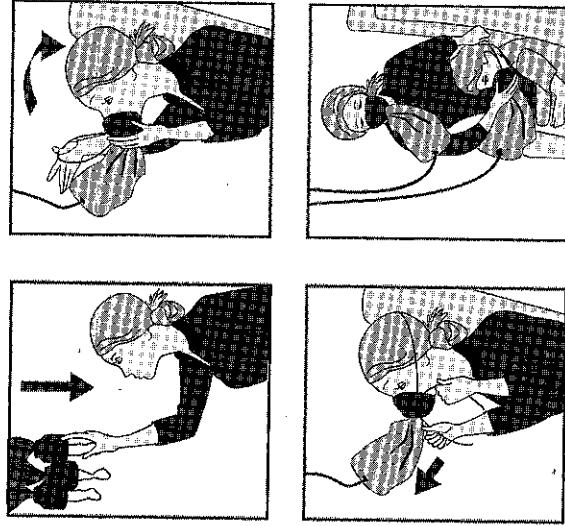
9 788026 216681

www.portál.cz



portál

Prevence syndromu vyhoření u učitelů je nesmírně důležitá. Jedině když dobře pečujeme o sebe, můžeme být užiteční i pro druhé. Za vše hovoří obrazy, se kterým se setkáte při každé cestě letadlem. Ve škole platí dvojnásob.



Zdroj: Shutterstock

Nová učitelská profesionalita

Tato kniha se věnovala učitelskému stresu a syndromu vyhoření. Doufáme, že bude příspěvkem k tomu,

- aby bylo co nejméně vyučujících, kteří se cítí vyčerpaní, zoufalí a selhávají, a čelí proto syndromu vyhoření;
- aby bylo co nejméně vyučujících, kteří pracují v učitelském sboru, kde jsou někteří kolegové a kolegyně vyhořelí, protože jejich blízkost znamená vyrovnávat se s jejich negativismem, neochotou ke spolupráci a nárůstem práce;
- aby bylo co nejméně žáků a žákyní, kteří jsou v péči vyhořelých vyučujících, protože ti pro ně nemohou být pozitivními vzory a průvodci.

Kniha na základě rozsáhlého výzkumu a srovnání s dalšími zahraničními i českými studii ukazuje, jaké faktory a mechanismy stojí za vznikem syndromu vyhoření u vyučujících. Nechtěli jsme strašit ani kritizovat. Chtěli jsme nabídnout příležitost k porozumění rizikům, které učitelství obsahuje, a ukázat jejich možné důsledky. Také jsme se snažili rozlišit to, co můžeme jako jednotlivci nebo jako školy ovlivnit, a co je naopak mimo náš vliv a musíme „jen“ přijmout. Nyní stručně shrneme, k jakým hlavním závěrům jsme po mnoha letech studia učitelského stresu a vyhoření (a na konci této knihy) dospěli.

8.1 Co pomáhá, a co ohrožuje?

Na tom, zda je nějaký učitel spokojený, nebo zda vyhoří, se podílí řada faktorů. Žádný z nich sám o sobě syndrom vyhoření nezpůsobí. Ale jejich určitá kombinace ano. Pokud zvažujeme, jak moc nám samotným někomu v našem okolí syndrom vyhoření hrozí, je dobré si položit následující otázky:

- **Jakou je daný člověk osobností?** Jaké rysy a vlastnosti má? Je spíše stabilní, odolný, optimistický, nebo naopak spíše labilní, přecitlivělý a pesimistický? Jak reaguje na náročné situace? Je perfekcionista? Obává se kritiky a nesouladu okolí? Umí si stanovit hranice?
- **Jaká je škola, v níž daný člověk působí?** Je v ní práce dobře organizovaná? Je nastavená zdravá rovnováha mezi zájmy vyučujících a studentů i jejich rodičů? Má škola dobře formulovaný pedagogický postup a hodnoty, které sdílí celý učitelský sbor či jeho většina? Jsou si vyučující pro sebe vzájemnou oporou a inspirací? Nebo se naopak škola vyznačuje velkou a nerovnoměrnou pracovní zátěží, přílišným straněním buď vyučujícím, nebo studujícím a jejich rodičům, nesouladem v učitelských přístupech, nedostatkem týmové spolupráce a pomoci?
- **Jak má daný člověk celkově uspořádaný svůj život?** Stojí jeho život na dostatečném počtu pilířů? Hraje práce (vedle ostatních životních pilířů) v jeho životě důležitou, ale přiměřenou úlohu? Má zdravě nastavený rodinný a osobní život tak, aby mu dávaly energii, kterou pak může využívat i v pracovní sféře?
- **V jaké životní a pracovní fázi se daný člověk nachází?** Jak se doposud vyvíjela jeho pracovní kariéra – s jakým nadšením do profese vstupoval, jak spokojený se v profesi cítil, co mu dělalo radost a co ho znešťovalo? Došlo v jeho pocitech k nějakému zlomu? Jak velkou životní energii momentálně cítí?

Na základě předchozího textu již víme, že na osobní pohodu či rozvoj syndromu vyhoření mají vliv přinejmenším čtyři faktory, které odrážely výše uvedené otázky: 1) osobnost učitele s mnoha aspekty, 2) škola a lidé v ní, 3) soukromí a zázení a 4) nakonec čas, který přinese zkušenosti, ale i únavu.

Z dosavadních výzkumů vyplývá, že menší projevy vyhoření vykazují ti vyučující, kteří mají **pro učitelství vhodné osobnostní dispozice a hodnoty**. To znamená, že jsou nejen inteligentní, ale také dokážou vidět a vytvářet strukturu, tedy rozlišovat v problémové situaci jednotlivé prvky a postupně je řešit. Mají rádi kontakt s druhými lidmi a přijímají jako fakt jejich různorodost a jedinečnost, díky které dává smysl s druhými spolupracovat. Jsou otevření a přiměřeně kreativní, díky čemuž zvládají časté změny. Vyznačují se spíše stabilitou a odolností, takže se nenechají příliš snadno vykoledit. Jde jim o žáky, o školu, o společnost, ale také o sebe. Dokážou nastavit pravidla a hranice, které chrání druhé, ale i je samotné. Nepodléhají přílišnému perfekcionismu. Jsou sebevědomí, ale uvědomují si i své slabé stránky. Přiznávají svoji chybu, nepotřebují se za každou cenu bránit a obhajovat. Když se něco nepodaří, je to pro ně výzva a příležitost, ne „černý puntík“.

Také se ukazuje, že menší projevy vyhoření mají vyučující, kteří pracují ve školách s pozitivním klimatem. Základem je vedení školy, které vytváří **bezpečné, srozumitelné a předvídatelné pracovní podmínky**. Vedení, jež je otevřené vyslechnout si názory vyučujících, ale nepřehazuje na ně příliš mnoho odpovědnosti za rozhodování. Vedení, které vyučujícím důvěřuje, váží si jich a poskytuje jim ocenění. V pedagogickém sboru panuje důležitý vzájemný respekt, jenž vychází z toho, že druzí mají svoji odbornost. Uvnitř týmu se pěstuje **spolupráce a sdílení zkušeností**. Zeptat se či požádat o pomoc neznamená selhání. Kolegiální vztahy vytváří pocit opory – učitel není osamělý pesák, ale člen jednotky. Mít ve škole blízké osobní přátele není nezbytné, je to spíše třešnička na dortu.

Z mimoškolních faktorů má na nízké riziko vyhoření pozitivní vliv spojený osobní život, který je naplněný **fungujícími vztahy a smysluplnými aktivitami**. Důležité je, aby práce nebyla povyšována nad ostatní oblasti

života. Pokud je život člověka zdravě rozkročený mezi několik pilířů, nehrozí celkový kolaps, když se jeden z nich začne hroutit. O rovnováhu v tom, kolik energie člověk přijímá a kolik vydává, je třeba pečovat. Neděje se to tedy samo od sebe, ale spíš z iniciativy a rozhodnutí člověka. Ten si dokáže stanovit životní priority, naslouchá svým pocitům a svému tělu a aktivně hledá změnu, když si uvědomí, že věci nejsou tak, jak je mu příjemné. Do toho patří i citlivé reagování na **svůj věk** a na **fázi své profesní kariéry**.

Během našeho výzkumu i dalších kontaktů, jež se školami máme, jsme se setkali s mnoha vyučujícími, kteří popsané charakteristiky spíňovali. Jsme přesvědčeni, že takových je dokonce v českých školách většina. Čím to tedy je, že podle našich výsledků téměř jedna pětina vyučujících již má projevy rozvinutého či rozvíjejícího se vyhoření a další dvě třetiny jsou ohroženy jeho vznikem? Odpověď podle nás spočívá v erozi učitelské profesionality.

8.2 Staronová profesionalita

Věříme, že se většina vyučujících snaží dělat to nejlepší, co může, aby měli dobré vztahy se žáky a vedli kvalitní výuku. Nemají k tomu ale dostatečně dobré podmínky. Rychlé společenské změny, které se dotkly toho, co, jak a koho ve školách učíme, vedly k tomu, že na vyučující se stále valí nové a nové požadavky, ale přitom ve společnosti není úplná shoda v tom, co a proč se po školách žádá. Tento paradox znamená **rozklad učitelství jako profese** a přináší hluboké znejistění vyučujících. Mnoho z nich na to logicky reaguje tím, že se uzavrou, čímž erozi své profesionality stvrdí. Nechceme ale propadat plativému fatalismu a žehrat na to, že svět už není takový, jaký býval. Pojdme se podívat na příležitosti, do kterých současná situace může vyústit. A nebudeme popisovat žádný vzdálený ideál, nýbrž realitu některých škol, které jsou prvními vlašťovkami „jara“, jehož závanu už můžeme ve školství cítit.

K posílení učitelské profesionality může dojít ze dvou směrů – buď systémovými změnami na úrovni celého školství, či dokonce celé společnosti,

nebo individuálními změnami na úrovni jednotlivých vyučujících a škol. První cesta je zdoluhavá, nejistá a jako jednotlivci na ni máme omezený vliv. Naopak druhou cestou se lze vydat relativně rychle a jednoduše. **Co tedy můžeme u sebe začít měnit, abychom posílili svou profesionalitu?**

Podle staršího přístupu je podmínkou k tomu, aby byli vyučující úspěšnými profesionály, to, že mají vhodné osobnostní dispozice a dále dostatečné znalosti, dovednosti a kompetence. Novější přístup ale zdůrazňuje, že klíčové je mít funkční „subjektivní učitelské teorie“ (tj. strukturovanou představu, co mám jako učitel/učitelka dělat), založené na ověřených poznatcích, a dále silnou učitelskou identitu opřenou o poznání sebe samého. V tom tedy zaznívá nejen význam pedagogických znalostí a kompetencí, ale také význam **sebereflexe a metakognice** (Duffy et al., 2009). U toho je třeba se zastavit.

Jak ukázala kapitola 3, abychom určité povolání označili za profesi, mělo by se tradičně vyznačovat těmito charakteristikami: Práce má charakter poslání a služby veřejnosti, je možné ji vykonávat jen na základě hlubokých poznatků, které vznikají z vědy a jsou předávány skrze dlouhodobou intelektuální přípravu, a výkon práce se řídí pravidly, jež si určuje do značné míry sama profesní komunita. V tomto seznamu ale není žádná charakteristika, která by se týkala přístupu samotných profesionálů. Na rozdíl od řemesel a jiných povolání, kde stačí mít dobře osvojené postupy a ty téměř mechanicky opakovat, je v profesích nezbytné dokázat o tom, co děláme, přemýšlet. Mít vůči svým praktikám odstup, nahléd. Podrobovat je i sebe samé sebereflexí. **Dokázat přemýšlet o tom, proč a co jako učitel či učitelka dělám.** Základní podmínkou profesionality je tedy **reflexe a sebereflexe** (Schön, 1983). Jedině díky nim je totiž možné své postupy měnit a citlivě přizpůsobovat okolnostem. O potřebě reflexe a sebereflexe sice občas slycháme, ale zdá se, že nejsou pevným obsahem profesní identity většiny vyučujících. V tomto smyslu tedy na otázku „kdo jsi?“ odpovídají malá část vyučujících: „Jsem člověk, který se snaží přemýšlet o tom, co ve třídě dělám, jaké motivy k tomu má a jak se potom cítí, aby zjistil, co dělá, a co je třeba změnit.“

Z jiného úhlu pohledu můžeme říct, že reflexe a sebereflexe znamená být otevřený k novým interpretacím a neuvíznout v jednom „čtení situace“. **Jak můžeme naši mysl v takové otevřenosti podpořit?** Jednou možností je, že se člověk vrací ke svým pedagogickým rozhodnutím a postupům a snaží se o nich přemýšlet z různých pozic. Například při ukázňování vyrušujících žáků ve třídě přemýšlíme o tom, co je mohlo k vyrušování vést a jak se mohli cítit po našem zásahu a zároveň co jejich nekázeň vyvolala v nás a na jaké naše struny zabrnkala. **Učit se sebereflexí zcela sám** není snadné – musíme si na to vytvořit prostor a klid, přimět se k sebezpytování a měnit perspektivy, z nichž některé nám jsou i při sebelepším vůli vzdálené a neumíme se do nich vžít.

Proto může být snazší druhá možnost, a sice **cíleně si doplňovat poznatky**, číst knihy a absolvovat vzdělávací kurzy. Prostřednictvím přísunu nových impulzů se nám může dařit otevřenost mysli prohlubovat. Ale i tento způsob není sám o sobě nosný, protože je časově náročný a navíc se nemusí vždy nové stimuly potkávat s událostmi, které potřebujeme reflektovat. Uvažujeme proto o třetí možnosti, a tou je **sdílení zkušeností mezi vyučujícími** ve škole. Mít relativně pravidelné, formální i neformální příležitosti mluvit o tom, co jako učitel či učitelka dělám, a slyšet náměty od druhých pomáhá inspirovat se. A zdaleka nejen v tom, jakou novinku v učivu dětem předložit nebo jaký zajímavý didaktický postup zvolit. Naopak ještě důležitější je inspirovat se v tom, jak o věcech přemýšlíme, jaké faktory zvažujeme, jaké důsledky nás napadají...

V současné době se stále častěji lze setkat s označením „**učící se komunita**“ či „**učící se organizace**“. Kdo jiný než právě školy, které chtějí vytvářet učící se prostředí pro žáky, by měly být samy o sobě učícími se organizacemi. Mínil se tím, že její členové jsou otevření novým informacím a že je zpracovávají společně. Díky tomu se z informací stávají poznatky, které odpovídají tomu, co škola řeší a potřebuje, a jsou **součástí sdílené vize**. Bez společné vize ve smyslu cesty určitým směrem, po níž jdeme jako pedagogický sbor (i když někdo rychleji, někdo pomaleji, někdo si všímá spíš kamenů a jiný spíš stromů atd.), nemůže učitelská profesionalita fungo-

vat. Nejsme totiž profesionály jen sami za sebe, jsme vždy a nutně součástí komunity – a to školní a pak i celkově učitelské.

Na závěr této části považujeme za nutné zdůraznit, že aby škola fungovala jako učící se komunita podporující sebereflexi a prohlubování kompetencí jednotlivých vyučujících, je nezbytná **důvěra**. Důvěra v lidi, důvěra v odbornost a důvěra ve smyslnost týmu. V české společnosti s její historii a současně v neoliberalní době není důvěra příliš posilována. V obou případech spíš přichází ke slovu nedůvěra, která rodí nevěřivost, potřebu kontroly a oddělování od druhých. Není snadné důvěřovat, někdy nám v tom brání špatné zkušenosti, ale mnohdy je to jen zvyk vidět sklenice poloprázdné namísto poloplných. Zkusme tedy přemýšlet, odkud naše případné pocity nedůvěry k okolí pramení, a zkusme hledat cesty k (znovu) nalezení důvěry. Má to smysl, protože **kultura důvěry** posiluje profesionální integritu, respekt, konsenzus a opravdovou spolupráci (Codd, 2005).

8.3 Stavební kameny spokojené profesionality

V této poslední části shrneme, co nám vyplynulo o rozdílech mezi vyhořelými a spokojenými vyučujícími. Není to vyčerpávající seznam znaků, kterými můžeme definovat hranici mezi těmito dvěma skupinami. Na spokojené profesionály jsme se podívali jako na domy. Které z jejich profesních principů jsou základními stavebními kameny, díky nimž drží dům pohromadě?

Profesionálem se člověk nerodí, tím se stává. Jako v každé profesi potkáte i v učitelství mimořádné talenty – lidi, kteří jsou učiteli každou buňkou svého těla. Ale většina vyučujících má „jen“ dobré dispozice a musí je cíleně rozvíjet, aby se stali kvalitními profesionály. Takoví jsou pak mnohdy ve školách přínosnější, protože jsou pro žáky skvělým vzorem v tom, že je třeba na sobě pracovat. Práce na sobě se rozpadá do tří, vzájemně se proplínajících oblastí – v první jde o to, jak prohlubovat poznání sebe samého jako osobnosti a jako učitele, v druhé o zvyšování sebereflexe a ve třetí

o doplňování potřebných poznatků a kompetencí. Pozornost je třeba věnovat všem třem.

Důvěra v kolegy otevírá cestu. Žádní vyučující, zvláště na druhém stupni ZŠ a SŠ, nemohou být ve své práci úspěšní, pokud by byli zcela izolováni od zbytku pedagogického sboru. Školy jsou příliš složité organismy a žáci potřebují cítit, že vyučující (byť jsou každý trochu jinou osobností) táhnou za jeden provaz. Úspěšná výuka vyžaduje spolupráci mezi učiteli. Kolegiální vztahy jsou navíc zdrojem opory, pomoci, inspirace, zastání, zábavy, nových obzorů... Dobré vztahy s kolegy a s vedením jsou účinnou ochranou proti syndromu vyhoření.

Učitel je profesionální průvodce, nemusí být eskamotér ani variétní umělec. Ve škole učitele svítí především samotní žáci a práce s nimi, pokud se daří. Někteří žáci jsou ale nároční a zdá se, že současná generace a realita tříd složených z dětí s velmi rozdílnými vzdělávacími potřebami dokonce vyžaduje vyšší nasazení. Spokojenosti vyučujících může výrazně pomoci, pokud si uvědomí svou odpovědnou roli zprostředkovatele vzdělání, ale zároveň odmítnou být bavičem. Výuka má dítě motivovat, ale nemusí být za každou cenu zábavná. Učitelé si také mohou přiznat, že ne všechny emoce, které v nich děti vyvolávají, jsou vždy pozitivní.

Rodiče nejsou zákazníci ani problém. Vztahy s dětmi vyučujícím mnohdy komplikují rodiče, kteří do školy nějakým způsobem intervenují. Spokojený učitel většinou není ve vleku událostí, a proto i vztahy s rodiči má ve svých rukou. Je přátelský, a zároveň klade hranice, drží „otěže“ procesu. Problémy s rodiči řeší ihned, neodkládá je. Pokud se cítí v ohrožení, vyhledá pomoc kolegů či vedení. Chybovat je lidské. Spokojený učitel chyby nezapírá, reflektuje je s ostatními profesionály, před rodiči se však neobhajuje a necouvá. Je naopak transparentní, říká svým žákům i jejich rodičům, co chce a co od nich žádá, jeho hodnocení je srozumitelné.

Nebrat si věci osobně. Z osobního hlediska je obrovskou profesní devizou schopnost reflektovat ruku v ruce s uměním nebrat si věci osobně. Spokojené učitelky či učitelé nejsou závislí na ocenění od okolí, pěstují si vnitřní sebedůvěru, self-efficacy, která se s věkem prohlubuje. Jsou původ-

cem děje, aktivním spoluvůrcem (výuky, ducha školy, vztahů s kolegy a rodiči). Učitelská profese naplňuje jejich přání, potřeby a cíle. Nesat se učitelským ani omylem, ani z donucení. Svou práci zastávají dobrovolně z vlastního rozhodnutí. Je to obtížná profese, ale spokojený pedagog čtenářům s udržuje odstup a cítí se užitečný/á.

Být maratoncem spíše než sprinterem. Být učitelem znamená snést běžet maratón než sprint. A jako každý běžec na dlouhé tratě s sebou udelel má své školní rok má rozjezd, kopce i cílové rovinky. Dobrý běžec z sebe dělá v kontextu vědomí svých silných stránek a limitů. Drží hranice, jezdí před krokem by mohlo ohrozit jeho profesionalitu. Hospodařit s energií a zotavím, relaxuje, má čas pro své zájmy a umí říct ne. A tím dělá svůj život svým žákům a kolegům, ale i své rodině, protože se udržuje svěží a vyrovnaný. Spokojený učitel je bojovník proti chaosu, ale nevyvolává sbodu. Přináší řád a tím dělá bezpečí pro sebe i své žáky, ale pravidla nejsou příliš úzká a rigidní.

Stanovit si priority a hranice. Spokojený profesionál je realista. Ví, že přijdou těžší období a konflikty, a přemýšlí proto o svých prioritách a hranicích. Drží balanc mezi únavou a zkušeností během školního roku i v době profesní kariéry. Pouč se ze zkušenosti těch, kteří přežili krizi, a dlouhodobě pracuje na vztahu k sobě. Ti, kdo krizí propluli, se dnes jen jako to nejspokojenější učitelé: Mají na sebe reálné nároky a dokážou sami sebe ocenit. Jsou aktivními spoluvůrci vlastní profese. Anebo jsou to lidé, kteří učitelskou profesi opustili. Učitelství je náročné a není pro každého. Jako lékař musíte počítat s tím, že se nevyhnete pohledu na krev, jako učitel musíte počítat se stresem. Pokud větší zátěž nesnesete, možná je lepší se vzdát se pro jinou profesi.

Čas nezastavíme – zralé víno kysne, nebo nabírá na kvalitě. Kromě všeho výše zmíněných proměnných vstupuje do hry také čas. Můžeme být sebedůvěrným pozitivně laděným profesionálem, držet si hranice, ale přesto v průběhu učitelské kariéry nastanou období, která jsou potenciálně rizikovější. Pro každého jsou složité začátky. Po určité době se vyučující dostávají na úroveň, kdy si již jsou vědomi svých kvalit, vědí, co chtějí učit a jak. Krizo-

vým momentem ale může být okamžik prozření, „šoku z praxe“, kdy nadšeným „srdcařům“ mohou „dojít baterky“. O některých věcech již ztratili iluze a učí se s tím žít, učit kvalitně dál. Třetím milníkem je, když po 25 letech v praxi začnou docházet síly, přichází „únava materiálu“. Životní zkušenost je devizou, ale pracovní tempo se snižuje. Tyto fáze jsou přirozené, dějí se v různé intenzitě všem učitelkám i učitelům. Spokojený profesionál s nimi počítá.

Milé učitelky a učitelé, děkujeme, že jste knihu dočetli až do její poslední strany. Doufáme, že pro vás byla přínosná. Pro nás práce na ní byla. Ještě více než dřív si vážíme těch, kteří pracují ve školách a snaží se být pro své žáky těmi nejlepšími vyučujícími. Víme, že to není snadné. Přejeme vám hodně sil.

Summary

As has been shown by several studies, teaching is a highly stressful occupation. The book presents the results of the newest and biggest research on teacher burnout syndrome in the Czech Republic and its implications for the schools. These implications are strongly negative for both the personal and professional life of a teacher. Burned-out teachers feel exhausted and cannot pay any effort to the growth of their pedagogical competencies and thus their students must face the poor quality of their education and their colleagues can hardly cooperate with them.

The book consists of eight chapters which combine deep theoretical knowledge and current research results. The first chapter describes ten personal stories of individual teachers. The second presents concepts of stress, burnout syndrome, and coping strategies and the basic results from the research. The third is focused on teacher profession in historical and cultural context. The fourth shows the relationships with colleagues and with school principals as factors that influence the level of burnout. The fifth opens the topic of relationships with students and parents and its potential to cause burnout syndrome. The sixth describes teacher's personality and their individual perspective on stressful situations. The seventh offers a list of preventive actions to fight burnout syndrome. The last, eighth chapter puts the burnout syndrome in the context of pedagogical development and opens the concept of new professionalism. Across all chapters, the stories of certain schools and teachers are used to document complexity of pedagogical stress and burnout.