

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Role kolegiálního sdílení v prevenci syndromu vyhoření u začínajících učitelů
základních škol

The role of collegial sharing in prevention of burnout syndrome in beginning
elementary school teachers

Bc. Martina Faitová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Kollerová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pedagogiky pro střední školy (N0114A300097)

Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy (N PG 20)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Role kolegiálního sdílení v prevenci syndromu vyhoření u začínajících učitelů základních škol potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. 3. 2024

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Lence Kollerové, Ph.D., za její odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup při zpracování této práce. Dále děkuji respondentům za poskytnutí rozhovorů.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zaměřuje na roli kolegiálního sdílení jako prevence rozvinutí syndromu vyhoření u začínajících učitelů na základních školách. Cílem práce je analyzovat, jak kolegiální sdílení může přispět k ochraně začínajících učitelů před vyhořením a jaké jsou jeho přínosy z hlediska profesního rozvoje a psychické pohody. Práce se také zaměřuje na identifikaci rizikových faktorů spojených s učitelským povoláním a jejich vliv na rozvoj syndromu vyhoření.

V rámci výzkumné části byly využity kvalitativní metody, konkrétně polostrukturované rozhovory se začínajícími učiteli. Respondenti byli vybráni na základě příležitostného výběru, kdy respondenti jsou začínající učitelé na ZŠ. Získaná data byla analyzována tematickou analýzou s využitím kódování a identifikace klíčových témat.

Výsledky výzkumu ukázaly, že kolegiální sdílení hraje důležitou roli ve vytváření podpůrného prostředí pro začínající učitele. Kolegové a kolegyně se stávají důležitými zdroji podpory, sdílení zkušeností a poradenství. Tato forma podpory pomáhá snižovat stresové faktory spojené s učitelskou prací a přispívá k prevenci rozvinutí syndromu vyhoření. Zároveň se ukázalo, že kolegiální sdílení přináší profesní růst a rozvoj, posiluje sebevědomí a pocit sounáležitosti mezi učiteli.

Výsledky této práce mají důležitý význam nejen pro samotnou osobnost pedagoga a jeho pro pedagogickou praxi, ale také pro management škol. Z výsledků práce plyne doporučení na zaměření se na identifikaci a podporu kolegiálního sdílení, jako možný klíčový faktor při prevenci syndromu vyhoření u začínajících učitelů. Zároveň je důležité zvážit implementaci opatření a podporu prostředí kolegiálního sdílení na vzdělávacích institucích.

KLÍČOVÁ SLOVA

syndrom vyhoření, kolegiálnosť, učiteľský stres, začínajúci učiteľ, prevencia, sociálne klima

ABSTRACT

"This master's thesis focuses on the role of collegial sharing as a prevention strategy against the development of burnout syndrome among beginning teachers in elementary schools. The aim of the thesis is to analyze how collegial sharing can contribute to protecting beginning teachers from burnout and what its benefits are in terms of professional development and psychological well-being. The thesis also focuses on identifying risk factors associated with the teaching profession and their impact on the development of burnout syndrome.

Qualitative methods, specifically semi-structured interviews with beginning teachers, were used in the research section. Respondents were selected based on convenience sampling, with the respondents being beginning teachers at primary schools. The collected data were analyzed through thematic analysis, using coding and identification of key themes.

The research results showed that collegial sharing plays an important role in creating a supportive environment for beginning teachers. Colleagues become important sources of support, sharing experiences, and advice. This form of support helps to reduce stress factors associated with teaching and contributes to the prevention of the development of burnout syndrome. Additionally, collegial sharing has been shown to bring professional growth and development, strengthen confidence, and foster a sense of belonging among teachers.

The findings of this work are significant not only for the individual teacher and their pedagogical practice but also for school management. The research suggests a focus on identifying and supporting collegial sharing as possible key factors in preventing burnout syndrome among beginning teachers. It is also important to consider implementing measures and supporting the environment of collegial sharing in educational institutions."

KEYWORDS

burnout syndrome, collegiality, teacher stress, novice teacher, prevention, social climat

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 7 |
| Teoretická část | 8 |
| 1 Syndrom vyhoření | 8 |
| 1.1 Vymezení a definování pojmu syndrom vyhoření | 8 |
| 1.2 Projevy syndromu vyhoření u pedagogů | 11 |
| 1.3 Fáze syndromu vyhoření | 13 |
| 1.4 Rizikové faktory a protektivní mechanismy | 15 |
| 1.4.1 Rizikové faktory | 16 |
| 1.4.2 Protektivní mechanismy | 20 |
| 1.5 Prevence syndromu vyhoření | 23 |
| 2 Kolegiální sdílení | 25 |
| 2.1 Definování pojmu kolegiálního sdílení | 25 |
| 2.2 Přínosy kolegiálního sdílení | 28 |
| 2.2.1 Emocionální účinky | 30 |
| 2.2.2 Racionální účinky | 31 |
| 2.2.3 Sociální účinky | 31 |
| 3 Role kolegiálního sdílení v prevenci vyhoření | 32 |
| 3.1 Prevence syndromu vyhoření ze strany školy | 33 |
| 3.2 Kolegiální sdílení v prevenci syndromu vyhoření | 35 |
| 3.2.1 Techniky kolegiálního sdílení | 35 |
| 3.3 Kolegiální sdílení jako intervence při projevech syndromu vyhoření | 45 |
| Empirická část | 48 |
| 4 Teoretická východiska výzkumu | 48 |
| 4.1 Cíl výzkumu | 49 |

| | | |
|-----|--|----|
| 4.2 | Výzkumný vzorek respondentů | 50 |
| 4.3 | Procedura sběru dat | 52 |
| 4.4 | Metoda výzkumu | 53 |
| 4.5 | Metoda sběru dat | 53 |
| 4.6 | Analytický postup..... | 55 |
| 5 | Výsledky výzkumného šetření | 56 |
| 5.1 | Postoj začínajících učitelů ke kolegiálnímu sdílení..... | 65 |
| 5.2 | Hodnocení vedení školy v podpoře kolegiálního sdílení | 66 |
| 5.3 | Přínos kolegiálního sdílení pro profesní rozvoj začínajících učitelů..... | 67 |
| 5.4 | Pohled učitelů na kolegiální podporu jako prevenci syndromu vyhoření | 68 |
| 5.5 | Závěrečné zhodnocení výzkumného šetření..... | 69 |
| 6 | Diskuze | 71 |
| 6.1 | Postoj začínajících učitelů ke kolegiálnímu sdílení..... | 72 |
| 6.2 | Hodnocení vedení školy v podpoře kolegiálního sdílení | 73 |
| 6.3 | Přínos kolegiálního sdílení pro profesní rozvoj začínajících učitelů..... | 75 |
| 6.4 | Pohled učitelů na kolegiální podporu jako prevenci syndromu vyhoření | 77 |
| | Závěr..... | 79 |
| | Seznam použitých informačních zdrojů | 80 |

Úvod

Tato diplomová práce se zaměřuje na význam kolegiálního sdílení mezi začínajícími učiteli na základních školách jako klíčového preventivního opatření proti syndromu vyhoření. V rámci výzkumné části byly využity kvalitativní metody, konkrétně polostrukturované rozhovory se začínajícími učiteli. Teoretická část práce bude pečlivě vypracována prostřednictvím analýzy současné odborné literatury, která nám poskytne hlubší vhled do problematiky syndromu vyhoření v kontextu učitelské profese.

Důrazně se zaměříme na prostředí, kde se pedagogové navzájem podporují a sdílejí své zkušenosti. Dennodenní vystavení stresorům spojeným s prací s lidmi může učitele zasažené emočním vyčerpáním a vnějším pracovním prostředím přivést k syndromu vyhoření, a dokonce i k odchodu z této náročné profese. Zvláště začínající učitelé jsou zranitelní kvůli nedostatečné podpoře ze strany svých kolegů a školního vedení.

Cílem teoretické části je uvést čtenáře do problematiky syndromu vyhoření, učitelského stresu, kolegiality a dalších souvisejících pojmů, což nám poskytne kvalitní základ pro empirickou část práce. Hlavní výzkumná otázka se zaměřuje na to, jak začínající učitelé vnímají význam kolegiality a soudržnosti v kolektivu jako faktory předcházející syndromu vyhoření.

Empirická část bude zkoumat důležitost kolegiálních vztahů jako preventivního opatření proti syndromu vyhoření mezi začínajícími učiteli na základních školách. Cílem této výzkumné části je přinést nové poznatky a perspektivy v oblasti prevence syndromu vyhoření učitelů na základních školách. Na základě získaných dat a analýzy odpovědí respondentů budou prezentovány výsledky, které poskytnou užitečné informace pro zlepšení pracovního prostředí a podporu začínajících učitelů v jejich profesním růstu a k dosažení duševního blaha.

Motivací pro výběr tohoto tématu byla jeho aktuálnost v kontextu stále se rozšiřujícího povědomí o syndromu vyhoření a rostoucího zájmu o wellbeing učitelů, který se odráží i ve změnách ve výuce na vysokých školách.

Teoretická část

1 Syndrom vyhoření

S oporou o odbornou literaturu jsou v této kapitole uvedeny specifika týkající se problematiky syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření je v dnešní době stále častějším problémem pracovního prostředí, týká se jak jednotlivců, tak i samotných organizací. Syndrom vyhoření má negativní dopad na kvalitu života a zdraví jednotlivce, a také na efektivitu práce.

Cílem této kapitoly je podrobněji popsat problematiku syndromu vyhoření, jeho příčiny, projevy a možnosti prevence. Nejprve je důležité pojem definovat. Existuje mnoho různých definic, které objasňují podstatu problematiky.

Dále jsou v práci představeny různé rizikové faktory, které mohou vést k rozvoji syndromu vyhoření, jako jsou pracovní podmínky, nedostatek podpory a uznání, osobnostní faktory a další. Ve třetí části kapitoly jsou popsány protektivní faktory, které mohou pomoci učitelům zvládat stres a emoční zátěž spojenou s jejich prací a předcházet syndromu vyhoření.

Tato kapitola přispívá především k lepšímu porozumění syndromu vyhoření v souvislosti s učitelskou profesí.

1.1 Vymezení a definování pojmu syndrom vyhoření

Kapitola o definici syndromu vyhoření představuje klíčový pilíř pro porozumění tomuto jevu. V literatuře nalezneme bohatou škálu definic, které se snaží zachytit komplexitu této problematiky. V této části práce se zaměříme na prezentaci významných autorů, kteří vytvořili konceptuální rámec pro syndrom vyhoření, a tím nám poskytl cenné nástroje pro jeho analýzu a zkoumání. Díky jejich přístupům a definicím lze lépe tento fenomén uchopit.

„Pojem syndrom vyhoření poprvé použil psychiatr Herbert J. Freudenberger“ (Pešek & Praško, 2016, s. 45). Psychiatr nejen že zkoumal syndrom vyhoření u jiných lidí, ale tyto pocity spojené s vyhořením také sám zažil. Psychiatr se nejdříve zabýval drogově závislými pacienty, později však zaměřil pozornost také na personál kliniky. I přes to, že se personál

skládal z převážně mladých pracovníků, tak jeví známky nedostatku energie, motivace, s doprovodem jak psychických, tak fyzických projevů. Freudenberger tak významně přispěl k základům zkoumání tohoto sociálně psychologického jevu (Freudenberger, 1974). Křivohlavý (2001) zmiňuje souvislost mezi použitím pojmu „burnout syndrom“ a dílem Grahama Greena „A Burn Out Case“, kterým se Freudenberger pravděpodobně inspiroval.

Mezi nejznámější autory zabývajícími se syndromem vyhoření patří také Christiana Maslach, která definovala syndrom vyhoření jako syndrom emocionálního vyčerpání, depersonalizace a snížené osobní účinnosti, který postihuje pracovníky, kteří pracují s lidmi v náročných a stresujících pracovních prostředích (Maslach & Jackson, 1981). Mezi významného spolupracovníka Christiany Maslach patří Michael Leiter, se kterým zkoumala vyhoření u mnoha povolání (Smetáčková a kol., 2020).

Americká psycholožka Susan E. Maslach společně s kolegyní Susan Jackson se zasloužili o navrhnutí jedné z nejpoužívanějších metod pro měření syndromu vyhoření, známou jako Maslach Burnout Inventory (MBI). MBI se stala standartním nástrojem pro měření tohoto syndromu v mnoha oblastech práce a pracovního zdraví. MBI se skládá z několika škál, které hodnotí různé aspekty vyhoření. Pomocí 22 dotazníkových otázek zjišťuje míru emocionálního vyčerpání, depersonalizace a pracovního výkonu. (Maslach & Jackson, 1981).

MBI se skládá z několika škál, které hodnotí různé aspekty vyhoření:

1. Emoční vyčerpání: Tato škála měří úroveň vyčerpání a vyhasnutí emocí, které mohou být spojeny se syndromem vyhoření.
2. Depersonalizace: Tato škála se zaměřuje na míru, jakou se jedinec vzdaluje od druhých lidí, projevuje cynismus a chladnost ve svém vztahu k nim.
3. Snížení pracovního výkonu. Tato škála hodnotí pocit efektivity a úspěchu při práci. Měří sebehodnocení v oblasti profesního růstu, dosažených cílů a vnitřní spokojenosti. Otázky se zaměřují na pocit selhání, nedostatek produktivity a neschopnost dosahovat požadovaných výsledků (Maslach & Jackson, 1981).

Respondenti hodnotí jednotlivé tvrzení na škále od "vůbec ne" po "velmi často" nebo podobným způsobem. Výsledky dotazníku poskytují kvantitativní data, která umožňují posoudit úroveň vyhoření jednotlivce v různých oblastech.

MBI je široce používaný výzkumný nástroj, který pomáhá diagnostikovat a měřit syndrom vyhoření u různých profesních skupin, včetně učitelů. Jeho využití umožňuje identifikovat rizikové faktory a navrhnout intervence a prevenci pro zlepšení pracovního prostředí a blaha jednotlivců (Maslach & Jackson, 1981).

Dotazník hovoří o klientech, v prostředí školství je však subjektem zájmu žák. Dotazník byl později upraven, aby bylo možné ho využít pro diagnostiku syndromu vyhoření i ve školním prostředí (Maslach & Jackson, 1981).

Psychologický slovník používá k termínu syndrom vyhoření (burn-out syndrome) synonyma jako syndrom vypálení a syndrom vyprahlosti. Pojmy spojuje charakteristika emočního stavu, kdy má jedinec pocity zklamání a hořkosti. Jedinec ztrácí zájem o svou profesi, děje se tomu především u příslušníků pomáhajících profesí (Hartl & Hartlová, 2009). Pešek a Praško (2016) uvádějí výskyt obecněji, a to u osob, které pracují s lidmi. Příkladem práce, kde je neustálá interakce s lidmi, je bezpochyby profese učitele. Profese učitele je často spojena s vysokou mírou zátěže a stresu v důsledku vysokých nároků na výkon, zvládnutí chování žáků, náročného pracovního prostředí a časového tlaku, což jsou rizikové faktory pro rozvinutí syndromu vyhoření.

Syndromem vyhoření se zabývá i Světová zdravotnická organizace (WHO). V roce 1988 představuje termín „onemocnění spojené s prací“ a v roce 2019 oficiálně zařazuje syndrom vyhoření mezi nemoci (Kebza & Šolcová, 2003).

1.2 Projevy syndromu vyhoření u pedagogů

V profesích, kde jsou poskytovány služby lidem, jsou pracovníci často nuceni trávit značnou část pracovní doby interakcí s ostatními lidmi. Pokud je součástí pracovní náplně zaměření se na psychologické, sociální a fyzické problémy lidí, může pracovník pociťovat negativní emoce. Řešení těchto problémů nejsou vždy zjevná a snadno dostupná, což přidává nejistotu a frustraci do situace.

Syndrom vyhoření je závažným problémem, který postihuje mnoho učitelů ve svém profesním životě. Jedná se o stav, kdy dlouhodobý a nadměrný stres a psychická zátěž vyčerpávají učitele natolik, že ztrácejí motivaci, radost a energii pro výkon své profese. Tento syndrom může mít vážné důsledky jak pro samotné učitele, tak i pro kvalitu vzdělávání, kterou poskytují žákům.

Dalším znakem vyhoření je podle Hartla a Hartlové (2009) odmítání dalšího sebevzdělávání a osobního růstu. Každodenní stereotyp se stává běžným, v práci už jde pouze o to, to tam vydržet bez komplikací. Pocity únavy, celkového zklamání a nechuť jak k pracovní činnosti, tak k pracovnímu kolektivu jsou známkou posledního stádia syndromu vyhoření.

Pracovní vyhoření mívá za následek také snížení kvantity a kvality práce nebo dokonce fluktuace, tedy změna zaměstnání nebo absence v zaměstnání (Maslach & Jackson, 1984). Studie ukazují, že souvislost mezi absencí v zaměstnání a nemocemi zapříčiněnými stresem je více než 70 % (Kebza & Šolcová, 2003).

Podle dotazníku Maslach Burnout Inventory od autorů Maslach a Jackson (1981) lze dělit projevy syndromu vyhoření do těchto kategorií:

Fyzické a emocionální vyčerpání

Syndrom vyhoření učitelů je výsledkem postupného procesu, který prochází různými fázemi. Nakonec se vyhoření promítá do mentálního stavu, emocí, fyzických projevů a viditelného chování jedince. Tyto projevy syndromu vyhoření mají nepříznivý dopad nejen na samotného učitele, ale také na děti a kolegy v celkovém kontextu (Pešek & Praško, 2016).

Při fyzickém vyčerpání dochází k projevům únavy, která vzniká jako důsledek tělesné námahy, a tuto únavu lze zmírnit prostřednictvím odpočinku. Nicméně únava se často objevuje jako přidružený projev syndromu vyhoření. Tato únava má charakter trvalosti, což znamená, že ji nelze jednoduše odstranit pouze odpočinkem. Tento stav únavy je úzce spojen s pocitem neúspěchu a marnosti (Bártová, 2011). Řehulka (2016) ve své knize popisuje další příznaky tělesného vyčerpání jako slabost, zvýšená nemocnost, bolest hlavy, chuťové změny, poruchy spánku a psychosomatické problémy.

Emocionální vyčerpání zahrnuje pocity beznaděje a deprese. V nejzávažnějším stavu má emocionálně vyčerpaný člověk myšlenky na sebevraždu (Maslach & Jackson, 1981). Bártová (2011) uvádí jako další negativní emoce, které souvisí s emocionální zátěží frustraci, vztek, nespokojenost a úzkost. Tyto negativní emoce se vyskytují tak často, že se z nich stávají chronické příznaky. V závažnějším měřítku vyústí již zmíněné negativní emoce v pocity zoufalství a beznaděje. Také jsou zde pocity marnosti, podobně jako u fyzického vyčerpání. Řehulka (2016) spojuje s emocionálním vyčerpáním ještě pocity prázdnoty, podrážděnosti a malomyslnosti.

K celkovému vyčerpání organismu by však nemělo dojít, pokud je pro člověka jeho práce smysluplná (Bártová, 2011).

Depersonalizace

Druhým aspektem je depersonalizace, pocit odcizenosti a cynismu. Děje se tomu jak vůči pracovní náplni, tak osobám. Jedná se o ztrátu pozitivních emocí a respektu k žákovi (Maslach & Jackson, 1981).

Depersonalizaci lze označit jako proces odosobnění nebo dehumanizace. Projevuje se v tendenci vnímat žáky jako objekty bez osobní identity a jednat s nimi takovým způsobem. Dochází k nárůstu lhostejnosti a nedbalosti, nebo dokonce k cynismu vůči otázkám a problémům žáků. Učitel začíná žáka stále více vnímat pouze jako jméno nebo číslo, místo individuální osobnosti, kterou by měl respektovat. Někdy dokonce dochází k pojmenování svěřených jedinců jako pouhých subjektů. Vlivem syndromu vyhoření postižený jedinec jedná s lidmi spíše jako s objekty (Řehulka, 2016).

Snížení pracovního výkonu

Smetáčková a kol. (2020) popisují známky vyhoření u učitelů jako ztrátu energie, vášně, motivaci a zájem. Projevuje se silnou únavou a vyčerpáním. Tyto pocity brání prožívat radost a uspokojení z práce. V důsledku toho je snaha strávit v pracovním prostředí co nejkratší dobu a věnovat práci jen minimální úsilí. Jedinec se snaží odejít z práce co nejdříve, a nemá snahu pracovat více než je nutné minimum. V interakci s dětmi a kolegy projevuje netrpělivost. Nepříjemné události ho vyvádějí z rovnováhy a zavírá se novinkám. Neprojevuje zájem o zlepšování svých pedagogických postupů a hledání nových cest.

Řehulka (2016) v této spojitosti uvádí dokonce stav, kdy dojde až k úplné neschopnosti výkonu. Dochází tedy k absenci v zaměstnání.

1.3 Fáze syndromu vyhoření

Pro syndrom vyhoření je typický specifický vývoj. Jedinec k němu může dospět po individuálně dlouhé době (Pešek & Praško, 2016). Rozvíjí se jako postupný proces trvající několik let. A skládá se z několika fází (Zormanová, 2018). Každá fáze zahrnuje své specifické projevující se příznaky. (Čapek a kol. 2021) Není však nutné, aby každý jedinec procházel těmito fázemi v uvedeném pořadí. Jedinec si také nemusí projít všemi uvedenými fázemi, je tedy možné, že některá z nich u něj vůbec neproběhne (Zormanová, 2018).

1. fáze – nadšení
2. fáze – stagnace
3. fáze – frustrace
4. fáze – apatie
5. fáze – krize

Fáze nadšení

Tuto fázi označují autoři ve svých publikacích například také jako „iniciační fáze“ (Čapek a kol. 2021) nebo jako „fáze idealistického nadšení“ (Pešek & Praško, 2016). Na začátku tohoto procesu se nachází prvotní entuziasmus (Urbanovská & Kusák, 2009). Při nástupu do

pracovního prostředí přichází jedinec s velkým, vzrušujícím a idealistickým nadšením a očekáváním (Pešek & Praško, 2016). Čapek a kol. tento stav nadšení nazývá jako zapálení pro danou činnost.

Nový pracovník je extrémně motivován, své schopnosti idealizuje, má touhu pomáhat, prosadit se a pracuje velmi intenzivně. Často má nerealistické představy o povaze své práce, svých spolupracovnících, nadřízených, organizaci práce, a i o klientech, se kterými bude v kontaktu (Pešek & Praško, 2016).

Fáze stagnace

Fáze nazývaná také jako „fáze prozření“ (Čapek a kol. 2021). Fáze prvotního nadšení je vystřídána vystřízlivěním, získáním realističtějšího náhledu (Urbanovská & Kusák, 2009). Osoba si uvědomí, že ideály nelze uskutečnit v celkovém rozsahu (Čapek a kol. 2021). Pracovník je již v pracovním prostředí dobře zaběhlý. Snaží se intenzivně a zároveň je nespokojen s různými aspekty pracovní situace, jako jsou eventuální práce ve večerních hodinách a o víkendech, nízké finanční ohodnocení, omezené možnosti kariérního postupu a podobně. Z tohoto zneklidňujícího pocitu nespokojenosti vyvěrá také uvědomění, že osobní očekávání nelze v pracovním prostředí uspokojit (Řehulka, 2016). Tyto pocity vedou k z pohodlnění v práci. Pracovník se snaží vyhýbat se náročnějším činnostem nebo klientům (Pešek & Praško, 2016). V případě pracovníka učitele se rozumí klientem osoba žáka.

Fáze frustrace

Jedná se o klíčovou fázi (Řehulka, 2016). Pracovník cítí zklamání ze svého povolání a pociťuje negativní postoj ke svým klientům (Čapek a kol., 2021). Tato fáze se vyznačuje pocitem bezmoci, pochybováním o vlastní účinnosti a přesvědčením, že neodpovídá očekáváním lidí, za které má zodpovědnost. U pracovníka se objevují jak emocionální, tak tělesné obtíže (Řehulka, 2016).

Fáze apatie

Následuje fáze apatie, která se projevuje lhostejností k práci, nepříznivým postojem k klientům a samotné profesi, a dehumanizovaným vnímáním okolního prostředí (Urbanovská & Kusák, 2009). V této etapě se jedinec pokouší bránit dalšímu zklamání a frustraci tím, že upadá do cynismu, projevuje emocionální rezervovanost, vyhýbá se osobním i pracovním interakcím a opouští své původní ideály (Řehulka, 2016).

Fáze krize

Neboli jak uvádí Pešek a Praško (2016) lze tuto fázi pojmenovat samotným pojmem „syndrom vyhoření“. V závěrečné fázi nastává absolutní duševní a fyzické vyčerpání (Urbanovská & Kusák, 2009). Řehulka (2016) však stále pohlíží na poslední fázi s dávkou optimismu tak, že tu je možnost léčby prostřednictvím vhodných psychologických opatření. Po absolvování psychoterapie a nastavení si více realistických očekávání, lze pokračovat v práci ve svém původním povolání. Důležité je také revidovat své postoje a životní styl (Pešek & Praško, 2016).

1.4 Rizikové faktory a protektivní mechanismy

Cílem této kapitoly je prozkoumat rizikové faktory spojené se vznikem syndromu vyhoření u učitelů a zároveň identifikovat protektivní mechanismy, které mohou působit jako ochrana a prevence tohoto syndromu. Kapitola se zaměřuje na faktory, které přispívají ke vzniku a prohlubování vyhoření, a zároveň na strategie a zdroje, které mohou učitelům pomoci zvládat stres a chránit se před syndromem vyhoření.

První část kapitoly se věnuje rizikovým faktorům spojeným se syndromem vyhoření. Prozkoumány jsou hlavní příčiny a faktory, které mohou učitele ohrožovat vyhořením. Část subkapitoly se zaměřuje na pracovní zátěž, nedostatek podpory a uznání, obtížné mezilidské

vztahy, nedostatek autonomie a další aspekty, které mohou přispět k vývoji syndromu vyhoření.

Druhá část se zabývá protektivními mechanismy a strategiemi, které mohou působit jako ochrana před syndromem vyhoření. Jsou posuzovány individuální i institucionální aspekty. Zaměřuje se na životní styl učitelů, který je podstatný v udržení zdraví. Je zde posuzováno, jaký vliv může mít například podpora kolegů, profesní rozvoj, sebe reflektivní praktiky, rovnováha mezi prací a osobním životem nebo dostatečné zdroje resilience na prevenci vyhoření.

Závěr kapitoly se zabývá otázkou, jak mohou poznatky o rizikových faktorech a protektivních mechanismech přispět k podpoře učitelů a prevenci syndromu vyhoření. Budeme se zamýšlet nad možnostmi, jak integrovat tyto poznatky do profesního rozvoje učitelů.

1.4.1 Rizikové faktory

Stres

Na pracovišti učitele je stres jedním z významných rizikových faktorů. Na stres lze pohlížet z rozdílných úhlů. V pozitivním smyslu je mírný stres prospěšný, protože povzbuzuje mysl a podporuje lepší výkon těla. Avšak pokud je stres příliš intenzivní a trvá dlouhou dobu, jedinec se ocitá v přetížení (Pešek & Praško, 2016).

V učitelské profesi existuje celá řada stresorů, které ovlivňují učitele ve školním prostředí. Pešek a Praško (2016) rozdělují stresory do fyzických, psychických a sociálních. Jako příklad fyzického stresoru lze uvést hluk ve školním prostředí. V učitelské práci se také často vyskytují psychické stresory, například časová tíseň a rychlé změny. Podle studie provedené Smetáčkovou a kol. (2020) se ukazuje, že jedním z faktorů, které přispívají k psychickému stresu učitelů, je nedostatečné ocenění a uznání učitelské profese ve společnosti. Učitelé často pociťují nedocenění ze strany veřejnosti, což má negativní dopad na jejich duševní pohodu. Kromě toho, nízké platy také přispívají k pocitu nedocenění a zvyšují psychický stres mezi učiteli.

Sociální stresory zahrnují konflikty s různými lidmi, a to jak s kolegy, tak s dětmi nebo rodiči (Pešek & Praško, 2016). Ve školním prostředí se tak mohou vyskytnout různé konflikty,

které ovlivňují učitele ve vztahu k jejich kolegům, žákům a rodičům. Učitel musí věnovat dětem spoustu energie, může jí však být více, než je schopný načerpat zpět. Ocítá se tak pravidelně v deficitu energetických zásob (Smetáčková a kol, 2020).

Nepřetržitá práce v psychicky napjatém prostředí představuje pro pracovníka rizikové prostředí pro rozvinutí chronického stresu, což je emocionálně vyčerpávající a představuje riziko „vyhoření“. Důsledkem emocionálního vyčerpání může být vyvinutí cynických postojů u učitele. Cynismus se projevuje jako negativní postoj a nedůvěra vůči žákům, kolegům a celému vzdělávacímu systému. Učitelé postižení syndromem vyhoření a rozvinutým cynismem mohou ztratit motivaci a nadšení pro výuku, což se projevuje negativně na jejich vztahu ke studentům a kvalitě výuky (Maslach & Jackson, 1981).

Stanovení nedosažitelných cílů a perfekcionismus

Syndrom vyhoření není pouze důsledkem pracovního prostředí a vnějších faktorů, ale je také silně ovlivněn vnitřními postoji jedince k sobě. Jedním z těchto postojů je přehnané nárokování si na sebe. Osoba trpící syndromem vyhoření si často klade neúnosné a nedosažitelné cíle, které je téměř nemožné splnit. Když se pak nedokáže dostatečně přiblížit těmto nárokům nebo je nesplní, začíná prožívat silný emoční stres (Pešek & Praško, 2016).

Přehnané nároky na sebe vedou k pocitu neustálé nedostatečnosti a selhání. Jedinec se sám sobě stává nekompromisním kritikem a očekává dokonalost ve všech oblastech svého života. Nedostatek úspěchu a perfekce považuje za osobní selhání, což vede k neustálému emočnímu tlaku a stresu (Pešek & Praško, 2016).

Máme různé stresující postupy, které si k sobě přisuzujeme. Například je tu myšlenka, že musíme zvládnout všechno sami, a to perfektně a bez chyb. Pokud uděláme chybu, pocítujeme, že jsme neúspěšní a bezcenní. Snažíme se stále dosahovat vyšší a vyšší úrovně, a to bez ohledu na únavu, kterou ignorujeme. Přesvědčujeme se, že musíme být silní a nesmíme ukázat žádnou slabost, ani své chyby a únavu (Pešek & Praško, 2016).

Rizikovým faktorem je v první řadě osobnost učitele, jak zvládá emocionální zátěž. Avšak jak uvádí Bártová (2011), neméně důležitými jsou však i institucionální a společenské

příčiny. Jejich přehled příčin psychické i fyzické zátěže uvádí Bártová (2011) podle psychologů C. Henniga a G. Kellera z knihy s názvem Antistresový program pro učitele.

Podle Henniga a Kellera (citovaný v Bártová, 2011, s. 56) uvádí jako možné příčiny:

- Učitelé se stále častěji potýkají s konfrontací s novou generací žáků. Ti přinášejí nové vzdělávací potřeby a výzvy. Moderní technologie, rychlý společenský vývoj a změny ve vztahu žáků k učení a informacím znamenají, že vzdělávání a výchova se stávají náročnějšími než kdy dříve. Učitelé musí nejen předávat znalosti, ale také vybudovat motivaci a zájem u žáků, kteří jsou zvyklí na rychlé změny a pestrý způsob prezentace informací. To vyžaduje inovativní a interaktivní přístupy ke vzdělávání, které by byly schopné zaujmout a angažovat dnešní generaci žáků.
- Rodiče, kteří často vyjadřují kritiku vůči škole a mají tendenci k negativnímu postoji, nyní prokazují sklon k postupnému přesunování své rodičovské odpovědnosti na samotnou instituci školy. Mnozí rodiče přistupují ke škole nejen jako k místu vzdělávání, ale také jako k instituci, která by měla suplovat jejich rodičovské role v různých aspektech života dětí. Tato tendence k delegování odpovědnosti na školu přináší nové výzvy pro pedagogy a vzdělávací systém jako celek.
- Konflikty a napětí v kolektivu učitelů často souvisejí s neshodami ve vedení školy. Vznikají situace, kdy většina pedagogického sboru nedokáže vnímat sebe jako jednotnou sociální skupinu se sdíleným cílem. Tato nedostatečná soudržnost v kolektivu může být způsobena rozdílnými názory na pedagogické strategie, organizační postupy nebo preferované metody výuky. Konflikty mohou vyvstat také z nedostatečné komunikace nebo nerespektování vzájemných stanovisek.
- Průměrný věk učitelů postupně narůstá, což vede k omezení jejich flexibility a také snížené schopnosti odolávat stresovým situacím.

- Negativní vnímání učitelského povolání ve veřejnosti má za následek, že mnozí učitelé se ocitají v situaci, kdy musejí neustále zdůvodňovat a hájit své profesní postavení. Společenský obraz učitelů může být ovlivněn různými faktory. Tato negativní percepce může mít za následek zvýšenou potřebu učitelů kontinuálně vyvracet stereotypy a ospravedlňovat svou roli. Učitelé se mnohdy snaží upřesňovat a zdůrazňovat přínosy své práce pro společnost a mladé generace.
- Škola je institucí, která často nese tíhu nesplnitelných požadavků společnosti. Kromě výuky se od ní očekává i schopnost identifikovat a řešit různorodé negativní jevy, které se projevují u žáků. To zahrnuje prevenci proti drogové závislosti, výuku zdraví a mediální gramotnosti, výchovu k respektu a toleranci a další. Tyto požadavky ovšem přesahují rámec školního prostředí a měly by být integrovány do komplexní sítě mimoškolních společenských struktur a institucí.
- Nárůst úsporných opatření v oblasti financování školství a vzdělávání způsobuje zvýšení počtu žáků ve třídách a současně vede k postupnému omezení podpůrných opatření a programů.
- Komunikativní dovednosti jsou v dalším vzdělávání učitelů buď nedostatečně zdůrazňovány nebo úplně opomíjeny, ačkoli jsou zásadním nástrojem, který vyžaduje neustálý rozvoj a kultivaci. Tento nedostatek se projevuje výrazně zvýšenou stresovou zátěží učitelů při komunikaci se žáky, zejména adolescenty.

1.4.2 Protektivní mechanismy

Jedním z přístupů ke zvládnání stresu je osobní rozvoj a zvýšení vlastní odolnosti vůči němu. Stock (2010) informuje o tom, že schopnost odolávat stresu se často formuje v prvních 10ti letech života. Nicméně i v dospělosti je možné aktivně pracovat na posílení této odolnosti.

Existuje několik protektivních mechanismů, které mohou pomoci učitelům předcházet syndromu vyhoření a chránit je před jeho negativními účinky.

Tyto mechanismy zahrnují:

Sociální podpora

Kvalitní sociální podpora v učitelském kolektivu přináší učitelům pocit podpory a důležitosti. Sdílení náročných situací mezi kolegy pomáhá lépe definovat vyučovací cíle a pravidla školního prostředí (Smetáčková a kol. 2021).

Podle studie Smetáčkové a kol. (2021) je sociální podpora, zejména ve formě kolegiálního sdílení, považována učiteli za nejvíce přínosnou oblast. Respondenti výzkumu se účastnili supervizí, či jiných technik kolegiálního sdílení, kdy docházelo ke stmelení kolektivu a pomoci v náročných situacích. Sociální podpora tak přispívá k pomoci zvládnání stresových situací a snižování pocitu izolace

Jako klíčový faktor pro udržení si vyváženosti v životě uvádí Pešek a Praško (2016) pěstování vztahů k druhým lidem. Aktivní hledání a údržba blízkých a cenných vztahů je je zásadní pro zvládnání stresu. Důležitá je dostatečná sociální podpora, kterou můžeme získávat nejen od kolegů, jak bylo již zmíněno, ale také od rodiny a přátel. Je zásadní se snažit budovat harmonické vztahy s ostatními lidmi, přičemž zároveň uchovávat svou nezávislost. Důkladně si vytvářet a udržovat jasné hranice mezi námi a ostatními je rovněž důležité. To nám umožňuje současně budovat zdravé vztahy a zároveň chránit svůj osobní prostor. Vzájemná nápomocnost pak zajišťuje, že v obtížných chvílích máme k dispozici oporu a podporu od ostatních lidí.

Sebe péče

Dbát na vlastní fyzické, emocionální a psychické blaho je klíčové pro prevenci vyhoření. Učitel by měl dbát na svůj zdravý životní styl. Švamberk Šauerová (2018) definuje zdravý životní styl jako: „*Souhrn relativně ustálených každodenních zvyklostí a vzorců chování člověka, které prokazatelně pozitivně ovlivňují jeho celkové zdraví.*“ Podle zdroje MZ ČR (2004) je uváděno, že životní styl má až 60% podíl na celkovém zdraví jedince. Je tedy důležité přistupovat k životnímu stylu učitele z hlediska holistického přístupu. Učitelé mohou snížit stresovou zátěž tím, že si osvojí zdravější životní styl, který zahrnuje vyváženou stravu, pravidelný pohyb nebo tělesné cvičení a aktivně budou rozvíjet pozitivní vztahy v rodině, třídě a ve škole. Kromě toho mohou omezit kouření a příjem kávy, aby dosáhli lepšího fyzického a psychického blahobytu. Dalším prospěšným faktorem je humor, který pomáhá povznést se nad stresovou situací (Bártová, 2011).

Výzkumníci Vondruška a Barták (1999) zdůrazňují výhody fyzické aktivity pro zdraví, jako je stimulace a produkce endorfinů v mozku, což přispívá k dobré náladě jedince a zlepšuje duševní potenciál. Tím se dosahuje harmonie v autonomním a endokrinním systému. Slepíčka a kol. (2009) doplňuje další výhody, jako je zvýšená produktivita práce. Nicméně, klíčovými jsou také vnitřní prožitky spojené s pohybovou aktivitou, které jedinec vnímá jako zdroj uspokojení. Dále je emocionálně prospěšné pociťovat pocit vítězství a seberealizace díky fyzické aktivitě. Vyplavené endorfiny přispívají k vylepšení aktuálního psychického stavu a nálady. Když jedinec překonává zátěž v rámci přijatelného limitu, posiluje se jeho psychická odolnost.

Hamer a Owen (2005) se zaměřili na vliv fyzické aktivity a úpravu stravovacích návyků na pozitivní reakci lidského organismu na psychický stres. Úprava stravování může účinně ovlivnit reakci organismu na stres. Další výhodou aktivního pohybu je zvýšení sebehodnocení.

Dalším důležitým aspektem je relaxace. Mnoha lidem je obtížné naučit se relaxovat, zejména pokud jsou workoholici. Odpočatý jedinec bezpochyby lépe zvládá stresové situace než ten, který je neustále v aktivitě. Klid je právě opakem stresu. Během pracovního dne je pro náš organismus nezbytné mít přestávky, během kterých si můžeme alespoň na krátkou dobu odpočinout a nabrat novou energii. Ve školním prostředí se učitelé často stěžují na krátké přestávky, přesuny mezi třídami a podobně (Bártová, 2011). Ptáček a kol. (2018) upozorňují také na důležitost dostatečného odpočinku a zdravého spánkového režimu.

Asertivita

Preventivní charakterem jak „nevyhořet“ je také umění udržení si jasných hranic a vyváženosti mezi prací a soukromým životem. Naučit se stanovit hranice a udržovat vyváženost mezi prací a soukromým životem je důležité pro prevenci vyhoření. Učitelé by měli umět říci "ne" nadměrným pracovním požadavkům. Klíčovým prvkem, který nás chrání před vyhořením, je osvojení si asertivních dovedností. Pešek a Praško (2016) vysvětlují asertivitu jako: „*Způsob přímého a přiměřeného sebevyjádření a sebeprosazení, kdy zároveň bereme ohledy na práva, potřeby a pocity druhých.*“ Mezi asertivní dovednosti spadají například schopnost vést konverzaci, vyjadřovat a přijímat komplimenty, sebe docenění, prosit o pomoc či laskavost, odmítat, odchod ze skupiny lidí, reagovat na odmítnutí, komunikovat kritiku a uznání chyby (Pešek & Praško, 2016).

Právě naučení se umění adekvátního jednání v různých sociálních situacích může člověka uchránit od nadměrného stresu. Většina lidí se musí však asertivnímu chování naučit. K nácviku asertivních dovedností lze použít kognitivně behaviorální terapii. Terapeutický přístup založený na kognitivně-behaviorální terapii (KBT) se segmentuje do tří oblastí: edukační, kognitivní a behaviorální. V první fázi terapeut vysvětlí užitečnost jednotlivých dovedností. Současně bude klást důraz na podrobné zhodnocení výhod a nevýhod spojených s používáním asertivních dovedností v běžném životě. V rámci kognitivní fáze terapie klienti analyzují své neproduktivní postoje a myšlenky, které brání jejich schopnosti vykonávat asertivní dovednosti. Tyto negativní postoje a myšlenky jsou nahrazovány perspektivami více vyváženými a konstruktivními. Následně, v rámci behaviorálního tréninku, se klienti

podílí na simulovaných situacích různých modelových vzorů. Na konci každé terapeutické relace klient obdrží úkoly pro domácí cvičení, která mu umožní procvičovat a aplikovat naučené dovednosti v reálném prostředí (Pešek & Praško, 2016).

1.5 Prevence syndromu vyhoření

Antonovsky se zabýval otázkou, jak člověk může úspěšně zvládat vysokou zátěž a vyhýbat se syndromu vyhoření. Klíčovým pojmem pro tuto schopnost bylo pro něj "vědomí souvztažnosti". Tím myslí pozitivní postoj jedince k okolnímu světu a k životu samotnému. Tato základní důvěra se podle Antonovského ukázala být jak proměnlivá, tak stálá. Ti, kdo ji mají, jsou schopni i v náročných situacích racionálně pochopit svět a necítit se tak ohroženi. Pro tyto lidi má život smysl a vnímají ho jako výzvu, která stojí za jejich úsilí. Důležitým prvkem je i přesvědčení, že jsou schopni zvládnout vše – buď sami, nebo s pomocí ostatních (Stock, 2010).

Antonovsky dospěl k závěru, že pro člověka má život smysl v případě, že má stanovené cíle a závazky, vlastní hodnotový systém a řídí se morálními principy. Dále je klíčové, že je schopen ovlivňovat své životní role a cíle. Vědomí vlastní hodnoty a důležitosti je rovněž důležité, protože čím silnější toto vědomí je, tím méně jsou pro jedince podstatné vnější vlivy a okolnosti – to lze vyjádřit jako "optimismus" a "sebedůvěra" (Stock, 2010).

Kromě toho Antonovsky zdůrazňuje význam smyslu pro humor, který je spojen s odstupem a nadhledem. Jedinec s tímto schopným se dokáže dívat na věci z jiné perspektivy a vnímá relativitu problémových situací, což mu umožňuje lépe se s nimi vyrovnávat. Vědomí významu humoru tak přispívá k celkové odolnosti jedince vůči stresu a vyhoření (Stock, 2010).

V různých profesních oblastech, jako jsou lékaři, zdravotní sestry, psychoterapeuti a učitelé, byla zkoumána role humoru jako jedné z copingových technik, která chrání před syndromem vyhoření. Tato schopnost humoru byla podrobně zkoumána s cílem snížit intenzitu prožívané úzkosti (Kelly, 2002).

Výzkum provedený Malinowským (2012) naznačuje, že ponižující forma humoru má spojitost s rozvojem syndromu vyhoření, což je pozitivně korelováno s emocionálním vyčerpáním a depersonalizací. Naopak, humor založený na sebe povzbuzování přispívá k posílení osobního pocitu úspěchu. Různé styly humoru mohou tedy buď přispívat k vzniku syndromu vyhoření, nebo mu naopak předcházet, v závislosti na jejich použití (Malinowski, 2012).

Další perspektivou pro pochopení rozličných strategií pro zvládání náročných situací je resilience, což představuje schopnost jednotlivce být odolný nebo nezdolný v tváři životních výzev (Stock, 2010). Faktor resilience ovlivňuje každodenní život dvěma způsoby. Resilience má přímý vliv na fyziologické procesy a funguje také jako prostředník; současně nepřímě ovlivňuje kognitivní hodnocení a volbu strategií pro zvládání stresu, působí jako regulátor (Schumacher, 2000).

Konkrétní vlastnosti jednotlivce, jako je například sebedůvěra, hrají klíčovou roli v jeho schopnosti efektivně reagovat na různé životní situace. Podle výzkumných studií prokázali odolní lidé následující dovednosti:

- schopnost kritického myšlení, schopnost klást relevantní otázky a poskytovat upřímné odpovědi
- nezávislost, právo na vytvoření pevných hranic mezi sebou a ostatními
- vztahy, aktivní hledání a udržování plnohodnotných mezilidských vztahů
- kreativita, schopnost vyjádřit frustraci či bolest prostřednictvím uměleckých prostředků
- smysl pro humor, schopnost smát se sobě a nalézat pozitivní stránky i v těžkých situacích
- morální hodnoty, schopnost rozlišovat mezi dobrým a zlým a odhodlání bránit tyto hodnoty za každou cenu (Stock, 2010).

2 Kolegiální sdílení

Kolegiální sdílení mezi učiteli může mít také pozitivní dopad na prevenci syndromu vyhoření u učitelů. Syndrom vyhoření je často spojen s pocitem izolace a nedostatečné podpory, a tak může být kolegiální sdílení užitečným nástrojem pro učitele, kteří se s tímto problémem potýkají. Díky sdílení profesních zkušeností a názorů s kolegy mohou učitelé najít podporu a porozumění v rámci svého pracovního prostředí. Kolegiální sdílení může také vést k vytvoření pozitivního pracovního prostředí, které podporuje učitele a může pomoci snížit stres a napětí v práci.

Vzhledem k tomu, že syndrom vyhoření u učitelů je stále častým jevem, je důležité, aby byly vytvářeny podmínky pro kolegiální sdílení a spolupráci v rámci pedagogického kolektivu, které mohou přispět k prevenci tohoto problému.

2.1 Definování pojmu kolegiálního sdílení

Velmi výstižně definuje kolegiální sdílení profesních zkušeností Smetáčková a kol. (2021): *„Je používáno jako označení pro setkání, během kterých vyučující svým kolegům a kolegyním vypráví o subjektivně významných pracovních událostech, ti jim aktivně naslouchají a popisované události citlivě a nehodnotícím způsobem komentují. Tím se vyučující dostávají k lepšímu porozumění tomu, jak se oni sami, jejich kolegové, žáci či rodiče v popisovaných událostech cítili a chovali. Neefektivněji dochází ke kolegiálnímu sdílení profesních zkušeností během setkání, která jsou formálně organizovaná, systematická, strukturovaná a řídí se pravidly a etickými zásadami“* (Smetáčková a kol, 2021, s. 14).

Tato forma kolegiálního sdílení profesních zkušeností na setkáních učitelů přináší významné benefity. Pomáhá vytvářet prostředí vzájemné podpory a porozumění mezi kolegy, a to jak ve vztahu k pedagogické praxi, tak ke kolektivnímu prostředí školy. Díky strukturovanému a řízenému přístupu se vyučující mohou inspirovat a získat nové perspektivy, které obohacují jejich vlastní profesní rozvoj. Kolegiální sdílení profesních zkušeností na setkáních tak

představuje cenný nástroj, který podporuje učitele v jejich profesním růstu a představuje protektivní faktor v udržení příznivého duševního zdraví.

Na tvoření kolegiálních vztahů lze pohlížet ze dvou rovin. Pedagogové sdílejí profesní záležitost i osobní. Jak potřebná je součinnost mezi pedagogy ukazuje průzkum Smetáčkové a Francové (2020). Z vyhodnocených dat zjistily, že přes 90 % pedagogů má možnost řešit své pracovní potíže v rámci pracovního kolektivu. Což vypovídá o tom, že pedagog nemůže ve škole působit izolovaně. Konzultace s ostatními pedagogy může přinášet na řešenou problematiku přínosné podněty.

Další výzkumné šetření Smetáčkové a Vozkové (2021) poukazuje na převyšující prioritu pracovních vztahů nad rozebíráním osobních záležitostí.

Jedním z přístupů k učitelskému rozvoji jsou techniky kolegiálního sdílení, které umožňují komunikaci mezi vyučujícími a spolupráci v rámci kolektivu. Novější definice a pojetí učitelského rozvoje zdůrazňují, že tento proces zahrnuje různé faktory a prvky, nejen k zlepšování výuky a pedagogických dovedností. Proto je důležité, aby učitelský rozvoj probíhal v kolektivu a vyučující měli možnost komunikovat s dalšími kolegy. Komunikace je zásadním pilířem pro zdravý kolektiv (Avalos, 2011).

Smetáčková a Vozková (2021) se ve svém výzkumném šetření zabírají otázkou organizovaného kolegiálního sdílení. Výsledky z českého prostředí ukazují, že ač je pravidelné skupinové sdílení na školách zaváděno, tak se supervizí nebo intervizí nemají pedagogové z výzkumného vzorku takřka žádné zkušenosti.

Většina pracovníků má potřebu sdílet a diskutovat své pracovní zkušenosti s ostatními. Tato potřeba je obzvláště silná a častá v případech náročných pracovních rolí, které zahrnují složité pracovní úkoly, zvýšenou zodpovědnost nebo faktory, které vyžadují intervenci. V takových situacích je důležité mít možnost mluvit o své práci s kolegy a spolupracovat s nimi. Tato komunikace a sdílení s druhými lidmi umožňuje jednotlivcům získat podporu, perspektivu a porozumění v souvislosti s jejich prací. Tím se napomáhá vytváření prostředí, kde se snižuje stres a vyčerpání spojené s pracovními výzvami. Sdílení pracovních zkušeností s druhými lidmi je proto nejen přirozenou potřebou, ale také důležitým nástrojem pro profesní růst a pohodu (Smetáčková a kol., 2021).

Ač se zdá být prostor pro sdílení pracovních zkušeností či každodenních událostí jako velký, v každodenním školním shonu tomu tak není. Učitelé se sice potkávají na obědě, v kabinetu, či jiných školních prostorech, avšak přestávky jim dovolují sdělit nejnutnější informace, které se týkají významnějších událostí. Na ventilování pocitů ze školního dne už nezbyvá většinou čas (Smetáčková a kol., 2021).

Pokud jsou vztahy na pracovišti kvalitní, sdílení zkušeností se přesouvá i mimo školu. Právě po pracovní době bývá větší prostor k průchodu emocí, kdy vyučující může nalézt ventilaci stresu. Mezi kolegy lze tak nalézt emocionální podporu.

Kolegové, kteří procházejí podobnými výukovými výzvami a pracovními situacemi, mohou sdílet své pocity, obavy a radosti. Emocionální podpora od kolegů je velmi cenná, protože kolegové lépe rozumí specifickým aspektům vyučování a mohou nabídnout porozumění a povzbuzení v obtížných chvílích.

Kolegiální sdílení emocí mimo školní prostředí může probíhat například při společných setkáních, profesních workshopech, neformálních diskuzích nebo prostřednictvím online platforem pro učitele. Tato sdílení mohou být důležitým způsobem, jak učitelé navzájem podporují a udržují svou psychickou pohodu.

Pokud jsou vztahy na pracovišti kvalitní, sdílení zkušeností se přesouvá i mimo školu. Právě po pracovní době bývá větší prostor k průchodu emocí, kdy vyučující může nalézt ventilaci stresu. Mezi kolegy lze tak nalézt emocionální podporu.

2.2 Přínosy kolegiálního sdílení

Jedním z klíčových přístupů k této problematice je studium účinků kolegiálního sdílení, které se zaměřuje na jeho různé aspekty a benefity pro vyučující.

Kolegiální sdílení je proces, při kterém učitelé aktivně spolupracují, sdílejí své znalosti, zkušenosti a osvědčené postupy s ostatními kolegy, přináší mnoho přínosů do vzdělávacího prostředí.

Prvním významným přínosem kolegiálního sdílení je možnost získat nové perspektivy a inspiraci od ostatních učitelů. Každý učitel má své jedinečné zkušenosti a přístupy k výuce, a tak vzájemná spolupráce umožňuje otevřenou výměnu nápadů a inovativních postupů.

Rozvoj pedagogických dovedností by tak neměl probíhat pouze izolovaně individuální formou sběru poznatků. Díky komunikaci mezi kolektivem pedagogů jsou vyměňovány cenné rady pro obohacení vlastních dovedností pedagoga. Kolektiv pedagogů velmi přispívá tím, že sdílí své zkušenosti. Pedagog ze vzájemné interakce může získávat zpětnou vazbu od kolegů a zlepšovat schopnost sebehodnocení. Dále jako prospěšné může být nejen rozvoj vědomostí a dovedností, ale také ovlivnění změn v postojích, emocích a také v samotné profesní roli pedagoga. Učitelským rozvoj v neposlední řadě představuje také zapojení nových metod do výuky (Smetáčková & Vozková, 2021).

Analýzy naznačují spojitost mezi úrovní spolupráce učitelů a vyšší mírou projevování nových myšlenek ze strany učitelů. Oba tyto aspekty jsou spojeny s možností vzájemného spoléhání mezi učiteli. Zjištění ukazují, že spolupráce a koordinace mezi učiteli negativně korelují se stresem z pracovní zátěže. Tedy spolupráce a koordinace jsou klíčem k vytvoření pozitivnějšího pracovního prostředí mezi učitelským sborem, což může přispět ke zvýšení celkové spokojenosti učitelů. K dosažení tohoto cíle by mělo vedení školy stanovit efektivní komunikační kanály a podporovat sdílení osvědčených postupů. Je rovněž klíčové, aby vedení spolupracovalo přímo s pedagogy při těchto opatřeních, což může zvýšit jejich motivaci a celkovou spokojenost. Díky vzájemné spolupráci jsou učitelé otevřenější přijetí nových inovací (Sekundární analýza TALIS 2018: Klima učitelského sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učiteli).

Smetáčková a Vozková (2021) zdůrazňují ve svém článku důležitost sdílení profesních zkušeností mezi pedagogy. To přináší výhody jak jednotlivci, tak i v rámci pedagogického sboru. Kolegiální sdílení je přínosné v oblasti profesního ujištění a podpory. Vzdělávání je náročným povoláním, a proto je důležité, aby učitelé měli možnost vzájemné podpory a sdílení svých zkušeností. Kolegové se mohou navzájem motivovat a povzbuzovat v obtížných časech, sdílet úspěchy a oslavovat společné úspěchy. Tím se vytváří silná komunita učitelů, která se vzájemně podporuje a pomáhá překonávat profesní výzvy. Přívětivé pracovní prostředí nepodporuje působení takového množství stresorů, což má pozitivní vliv na psychiku jedince. Lze tedy předpokládat, že i tato složka působí preventivně před rozvinutím syndromu vyhoření. O'Brennan a kol., (2017) vyzdvihuje důležitost vytvoření si pozitivního vztahu ke škole jako ochranný faktor proti vyhoření.

Důležitost vzájemné interní komunikace, tak i podstata podpory dalšími odborníky ukazují svou preventivní funkci, jak si udržovat psychické zdraví při výkonu profese. Nejpodstatnějšími přínosy vzájemného sdílení je nastavení společného směru, vzájemné motivování a inspirování (Smetáčková & Vozková, 2021).

Interakce s kolegy představuje pro učitele podporující prostředí. Je však zapotřebí splnění podmínky rovnocennosti. Kdy je učitel přijat do kolektivu např. bez ohledu na jeho věk nebo praxi v oboru (Harris & Anthony, 2001).

Na kolegiální pohlíží Harris a Anthony (2001) ze dvou úhlů. Benefity kolegiality pramení z emocionální podpory. Ten funguje na principu oboustranného zájmu o komunikaci a naslouchání. Kolegové spolu mohou mluvit na rovinu, upřímně a zároveň s respektem. Vzájemně zde funguje upozorňování na možné příležitosti nebo naopak rizika spojená se školním prostředím. Další přínosy vyplývají ze sdílení znalostí a zkušeností z profesní oblasti, kdy pedagog díky kolegům profesně roste. Ve svém článku Harris a Anthony (2001) přisuzují stejně podstatnou váhu jak psychické, tak profesní rovině podpory. Studie ukazuje, že učitelé, kteří jsou zapojeni do sociálního dění mezi kolegy, cítí větší pocit podpory, vyšší úroveň spokojenosti s prací a vyšší míru zapojení do své pracovní činnosti.

V této souvislosti Smetáčková a kol. (2021) identifikují a popisují tři základní druhy účinků tohoto procesu:

1. Emocionální
2. Racionální
3. Sociální

2.2.1 Emocionální účinky

Emocionální účinky kolegiálního sdílení se zaměřují na vytváření a posilování emocionálního propojení mezi učiteli. Během sdílení svých profesních zkušeností mohou vyučující sdílet své pocity, obavy, radosti a frustrace spojené s pedagogickou praxí. Tímto způsobem vytváří prostředí vzájemné podpory, porozumění a solidarity. Smetáčková a kol. (2021) vyzdvihují pozitivní účinky ve snížení emocionálního vypětí, kdy dochází k úlevě. I nevýznamně působící „vypovídání se“ může mít významný přínos. O to prospěšnější je, když ostatní projeví své porozumění a empatii (Smetáčková a kol., 2021).

Empatie hraje klíčovou roli v mezilidských vztazích a má výrazný dopad na interpersonální adaptaci jedince v jeho životním prostředí. Při zkoumání emocionálních účinků kolegiálního sdílení se zaměřujeme na vytváření a posilování emocionálního propojení mezi učiteli. Tato dynamika je významně propojena s konceptem empatie, který přináší v soudobé psychologii důležitý přínos k porozumění mezilidských vztahů.

V procesu kolegiálního sdílení mohou učitelé nejen sdílet své profesní zkušenosti, ale také vyjadřovat své pocity, obavy, radosti a frustrace spojené s pedagogickou praxí. Tímto způsobem se vytváří prostředí vzájemné podpory a solidarity, což následně pozitivně ovlivňuje emocionální pohodu a vztahovou blízkost mezi kolegy (Seitl a kol, 2017).

2.2.2 Racionální účinky

Výsledek kolegiálního sdílení v racionální oblasti zahrnuje vytvoření nového porozumění prožité zkušenosti. Tímto sdílením se snaží jednotlivci popsat události a spojené pocity tak, aby to bylo srozumitelné pro ostatní. Důraz je kladen na klíčové prvky události. Během tohoto procesu mluvčí lépe chápe samotnou situaci, díky procesu vykládání a vysvětlování. Navíc může nastat nové vnímání této situace, což může vést k odlišnému pochopení události a získání cenných poučení pro případné budoucí situace. (Smetáčková a kol., 2021) Pol a Lazarová (1999) zdůrazňují podmínku, aby mohla nastat společná práce učitelů, je zapotřebí navázat vzájemný respekt a nedirektivní komunikaci. Pokud učitelé pociťují bezpečného prostředí jsou ochotni si předávat pozitivní i negativní zkušenosti. Tyto zkušenosti slouží jako zdroj vzájemného učení, umožňují učitelům přijímat chyby, analyzovat jejich příčiny a společně hledat řešení vzniklých problémů. Učitelé projevují schopnost flexibilně reagovat na potřeby kolegů a odpovídat na jejich konkrétní požadavky.

2.2.3 Sociální účinky

Během kolegiálního sdílení může vzniknout úleva nejen pro ty, kteří své zkušenosti aktivně sdílejí, ale i pro ty, kteří naslouchají. Ti, kteří poslouchají, mohou zažít uvědomění podobnosti sdělovaných zkušeností s vlastními, avšak nemusí mít odvahu své vlastní obtíže sdílet. Tento proces může vytvářet pocit vzájemné solidarity a sdílení břemena v učitelském povolání (Smetáčková a kol., 2021).

Při reflexi na tuto dynamiku lze nalézt spojitost s balintovskou skupinou, která nabízí prostor pro vzájemné sdílení a podporu v profesním kontextu. Balintovská skupina i intervizní setkání sdílejí princip dobrovolnosti a rovnocennosti účastníků, což umožňuje otevřenou a důvěrnou atmosféru. Zatímco kolegiální sdílení často probíhá spontánně v rámci běžné učitelské praxe, balintovská skupina a intervizní setkání přinášejí strukturovanější přístup k profesnímu rozvoji (Smetáčková a kol., 2021).

Balintovská skupina může být chápána jako další forma kolegiálního sdílení, kde učitelé společně zkoumají a reflektují své profesní zkušenosti. Právě zde se uplatňují metody, jakými jsou postupy z balintovské skupiny, metoda Wanda a další, které podporují hlubší porozumění a přispívají k rozvoji profesních dovedností. V případě komplexních témat nebo

obtíží může intervize sloužit jako most k supervizi s externím supervizorem, poskytujícím další odborný pohled a podporu. Tímto propojením se synergicky doplňují různé formy profesního rozvoje a sdílení ve školním prostředí (Smetáčková a kol., 2021).

3 Role kolegiálního sdílení v prevenci vyhoření

Syndrom vyhoření, jakožto závažný fenomén v profesním životě učitelů, představuje pro pedagogickou obec závažné výzvy. Předchozí kapitoly této práce se věnovaly hloubkovému zkoumání tohoto syndromu, jeho příčinám a důsledkům. Nyní se zaměříme na potenciální preventivní a léčebné mechanismy, s důrazem na kolegiální sdílení jako klíčový nástroj v procesu řešení syndromu vyhoření u začínajících učitelů.

Tato kapitola se snaží rozvinout a propojit dříve získané poznatky o syndromu vyhoření s konceptem kolegiálního sdílení. Role kolegy nelze získat prostřednictvím formálního vzdělání a vychází ze specifických osobních vlastností jednotlivce, jeho hodnotového systému a praktických zkušeností v mezilidských vztazích. Obecně se uznává, že nepříznivé pracovní vztahy mohou podněcovat vývoj syndromu vyhoření. Při hlubším zkoumání tohoto nastává otázka, co bylo předností - zda problematický vztah kolegů nebo syndrom vyhoření, přičemž se poukazuje na vzájemný vztah mezi těmito faktory (Příkazská, 2016).

Vztahy ve škole nezávisí pouze na individuálních osobnostních a intelektuálních predispozicích zúčastněných osob, ale také na jejich vzájemných představách, sociální zralosti a zkušenostech s plněním vzájemných očekávání (Příkazská, 2016).

Dynamika vzájemné interakce mezi kolegy může poskytovat cenný rámec pro prevenci a řešení vyhoření, zejména v kontextu začínajících učitelů, kteří čelí zvláštním výzvám na začátku své pedagogické kariéry. Právě tato fáze je klíčovým obdobím pro formování profesní identity a vyrovnávání se s nároky vzdělávání a výchovy.

Je zde zkoumáno, jaká role připadá kolegiálnímu sdílení v procesu prevence syndromu vyhoření, jak může napomoci vytvoření podpůrného a inspirativního pracovního prostředí pro nové pedagogické síly. Je zde nahlédnuto do specifických forem kolegiálního sdílení, které mohou být účinné v posilování odolnosti učitelů vůči stresu a vyhoření. Dále je obsah zaměřen na faktory, jež ovlivňují úspěšnost kolegiálního sdílení v kontextu prevence

syndromu vyhoření. Cílem této kapitoly je poskytnout holistický pohled na vztah mezi kolegiálním sdílením a prevencí syndromu vyhoření, zejména se zaměřením na začínající učitele.

Nejdříve je třeba jasně definovat pojem "začínající učitel" pro lepší porozumění. Průcha, Walterová a Mareš (2003) definují začínajícího učitele takto: „*Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele, obvykle se stanovuje na období prvních pěti let profesí praxe*“ (Průcha a kol., 2003, s. 306).

3.1 Prevence syndromu vyhoření ze strany školy

Problém nedostatečné práce s pedagogií a absenci tématu wellbeingu či duševního zdraví v jejich vzdělávání představuje klíčový aspekt, který je třeba řešit při prevenci syndromu vyhoření ze strany škol. Současná situace naznačuje, že studenti na pedagogických fakultách nejsou dostatečně připraveni na realitu školství, což může přispět k jejich nedostatečné schopnosti řešit náročné situace a efektivně zvládat emoční zátěž spojenou s učitelským povoláním.

Zavedení důkladného vzdělávání týkajícího se wellbeingu a duševního zdraví do kurikula pedagogických fakult je klíčové pro přípravu budoucích učitelů (Stránská & Poledňová, 2005). Tato témata by měla být integrována do výuky již od začátku profesní přípravy a měla by být nepřetržitě zdůrazňována i během praktického výcviku. Studenti by měli získat dovednosti a znalosti týkající se péče o vlastní duševní zdraví a vyrovnávání se s náročnými situacemi, které mohou v průběhu jejich kariéry vzniknout.

Nedostatek praktických zkušeností a množství aktivit v praxi mohou také přispívat k tomu, že učitelé nejsou dostatečně vybaveni pro efektivní zvládnutí náročných situací a péči o své vlastní duševní zdraví (Ptáček a kol., 2018). Proto je důležité, aby pedagogické fakulty spolupracovaly se školami a poskytovaly studentům dostatečné možnosti pro získání praktických zkušeností již během studia.

Celkově je třeba zaměřit se na posílení přípravy budoucích učitelů v oblasti wellbeingu a duševního zdraví, aby byli lépe vybaveni pro úspěšnou a trvale udržitelnou kariéru ve školství a aby se také snížilo riziko syndromu vyhoření učitelů.

Rizika vyhoření by jednoznačně neměla být podceňována. Díky přibývajícím výzkumům jsou získávána alarmující data o vysoké četnosti výskytu syndromu vyhoření u učitelů. Což dokládá výzkum, který ukazuje, že více než polovina respondentů z řad učitelů směřuje vlivem působení stresorů k vyhoření. (Ptáček kol., 2018) Podle O'Brennan a kol. (2017) jsou k vyhoření náchylnější ženy, psychická zátěž na ně tedy dopadá více než na muže. Naopak k snížené pravděpodobnosti rozvinutí syndromu vyhoření u učitelů přispívá kvalitní školní klima, kdy se hodnotí např. kvalita vedení školy, kvalita mezilidských vztahů a kultura školy. Všechny zmíněné faktory mají podíl na tom, jak se učitel ve škole cítí (O'Brennan, Pas, Bradshaw, 2017).

Rovnováha mezi pracovním a soukromým životem

Studie Ptáčka a kol. (2018) se zaměřila na vyšetření výskytu a zdrojů syndromu vyhoření u učitelů na základních školách, a také na souvislosti mezi tímto syndromem a jejich životním stylem. Do výzkumu bylo zařazeno 2394 učitelů. Výsledky naznačují, že znepokojivých 53,2 % učitelů uvádí, že jejich práce je zdrojem dlouhodobého stresu, který vede k vyhoření. Pouze 16 % učitelů uvádí, že nevykazují symptomy

Studie ukázala, že vyhoření učitelů souvisí s jejich životním stylem, zejména s nedostatečným oddělením pracovního a volného času. Učitelé, kteří nedokáží adekvátně oddělit svou práci od osobního života, čelí vyššímu riziku vyhoření. Studie dále ukázala, že vyhoření významně koreluje s mírou depresivity, přičemž až 15,2 % učitelů uvádí střední až těžkou míru deprese (Ptáček a kol., 2018).

Na základě zjištěných výsledků studie je důležité nebagatelizovat riziko vyhoření u učitelů a poskytovat jim lepší informace o této problematice. Školy by měly usilovat o to aby, zaměstnanci měli dostatek času na svůj osobní a rodinný život. Výzkum také naznačuje, že syndrom vyhoření je spojen s faktory, na které učitelé sami mohou mít vliv, a proto je

důležité si uvědomit nutnost prevence. Prevenci lze provádět jak školou samotnou, tak i samotnými učiteli (Ptáček a kol., 2018).

3.2 Kolegiální sdílení v prevenci syndromu vyhoření

V rámci prevence syndromu vyhoření u učitelů zaujímají strategie kolegiálního sdílení klíčovou roli. Tyto strategie nejenže poskytují podporu a prostor pro sdílení zkušeností mezi pedagogickým sborem, ale také mohou aktivně přispívat k posílení odolnosti vůči stresu a vyhoření. Při popisu a analýze účinných metod sdílení mezi učiteli je důležité zkoumat různé aspekty sociální opory, které mohou ovlivnit efektivitu těchto strategií.

Zvnějšku moderující faktory, jako je sociální opora, byly identifikovány jako klíčové determinanty úspěšnosti kolegiálního sdílení. Sociální opora se odvíjí od různých zdrojů, včetně rodiny, kolegů ze zaměstnání, přátel a dalších osob ve volném čase. Nedostatek této opory byl spojen s pozitivní korelací s výskytem syndromu vyhoření. Zdá se, že zvláště v této souvislosti má význam opora poskytovaná kolegy se stejným profesním postavením, známá také jako peer-support (Kebza & Šolcová, 2003).

3.2.1 Techniky kolegiálního sdílení

V rámci pedagogické praxe a profesního rozvoje vyučujících zaujímá kolegiální sdílení významné místo. Jedná se o proces, který umožňuje vyučujícím vzájemnou spolupráci, sdílení profesních zkušeností a reflektování vlastní pedagogické praxe s cílem dosáhnout efektivnějšího vzdělávání žáků. V tomto kontextu se nabízí zkoumání různých technik kolegiálního sdílení, které poskytují prostor pro otevřenou a konstruktivní komunikaci mezi pedagogy.

Tato podkapitola se zaměřuje na kategorizaci technik kolegiálního sdílení podle Smetáčkové a kol. (2021) v jejich publikaci "Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: když spolu vyučující mluví o práci". Tyto techniky jsou rozděleny do několika kategorií, které

poskytují strukturovaný rámec pro systematické a cílené kolegiální sdílení v pedagogickém prostředí. Mezi tyto kategorie patří intervize, supervize, mentoring, balintovská skupina a Wanda. Každá z těchto technik má své specifické charakteristiky a přínosy pro profesní růst vyučujících. Dále je zde uvedena kategorie „uvádějící učitel“, která je zaměřena na adaptaci začínajícího učitele, o kterém je v diplomové práci diskutováno.

V následujících částech této podkapitoly budou podrobněji zkoumány jednotlivé techniky kolegiálního sdílení, analyzovány jejich klíčové prvky a představeny konkrétní příklady jejich aplikace v pedagogické praxi. Cílem této analýzy je poskytnout ucelený pohled na možnosti a výzvy spojené s využíváním kolegiálního sdílení jako nástroje pro profesní rozvoj v pedagogickém prostředí.

Mentoring

V posledních desetiletích je stále více pozornosti věnováno iniciativám podporujícím profesionální růst učitelů přímo v rámci školního prostředí, což někdy označujeme jako "vnitřní rozvoj školy". Kolegiální podpora a sdílení zkušeností mezi učiteli jsou považovány za klíčové prvky tzv. "dobré školy, která se učí". Spolupráce mezi učiteli a jejich vzájemná podpora se projevují různými způsoby, od neformálních rozhovorů během přestávek až po systematické programy s jasně stanovenými cíli, využívající specifické metody a nástroje. Jedním z těchto forem kolegiální podpory je mentoring, který však není výhradně zaměřen pouze na začínající učitele. Mentoring, mentorství, mentor – to jsou pojmy, které se často používají, ale zda představují odlišný koncept s unikátním obsahem, nebo jen zprostředkovávají tradiční pojem "uvádění začínajících učitelů", zůstává otázkou. V tomto textu představujeme mentoring jako konkrétní formu kolegiální podpory s určitými charakteristikami a vnímáme ho jako proces s různými fázemi a dynamikou vývoje. Přestože je pojem mentoringu v pedagogickém světě často diskutován, zatím existuje jen omezená zkušenost s jeho aplikací v českém školství. V další části textu se zaměříme na definici mentoringu, jeho cíle a různé formy, požadavky na mentora a nakonec diskutujeme o možných předpokladech pro rozvoj mentoringu v českém školství (Lazarová, 2010).

Základním charakteristickým prvkem tohoto konceptu je vztah mezi zkušeným pracovníkem nebo učitelem a obvykle méně zkušeným kolegou. Jedná se o profesionální interakci, která

spočívá v osobním vztahu mezi dvěma jednotlivci a zahrnuje poskytování podpory, rad a asistence v oblastech jako je výuka, vedení třídy apod. Bez ohledu na to, zda se účastní formálních nebo neformálních mentorských programů, mentor v nich funguje jako přítel, průvodce, poradce a opora pro učitele, zároveň také představuje zdroj poznání (Drago-Severson, 2004).

Píšová a kol. (2011) se převážně shodují s předchozí charakteristikou mentoringu, a sami ho popisují jako záměrný, dlouhodobý proces podpory poskytovaný zkušenějším učitelem s cílem usnadnit profesní růst a rozvoj kolegy. Tento přístup k podpoře profesního rozvoje není pouze určen pro nové učitele nebo studenty učitelství, i ti s bohatou praxí mohou v průběhu své kariéry čelit novým profesním výzvám a situacím. Mentoring může být také poskytován učitelům, kteří jsou služebně mladší, za předpokladu, že jim zkušený mentor může nabídnout užitečnou perspektivu a podporu při jejich profesním růstu. (Píšová a kol., 2011)

Píšová a kol. (2011) vysvětluje také pojem Peer mentoring, nebo-li vrstevnická podpora, představuje specifický typ mentorování, ve kterém se účastníci vzájemně podporují ve svém profesním rozvoji. Tato forma mentoringu umožňuje střídání rolí mezi účastníky v závislosti na jejich konkrétních potřebách a zkušenostech. (Píšová a kol., 2011)

Pol a Lazarová (1999) definují mentora jako osobu, která přivádí ostatní k pochopení a získání znalostí o daném oboru prostřednictvím praktického vedení a supervize. Tento koncept se čím dál více využívá v moderním řízení organizací, které se snaží vytvořit formální struktury pro neformální předávání zkušeností a know-how od starších zaměstnanců k těm mladším, a to včetně oblasti školství. V rámci školního prostředí, zejména pokud jde o práci s novými učiteli, může být mentorem nazýván i učitel, který je zkušenější a působí jako tzn. uvádějící učitel (Pol & Lazarová, 1999).

Vedení mentorem lze uvést např. typologii podle Buell (citovaný v Píšová a kol., 2011, s. 49).

„Typologie reflektující především cíle podpory poskytované mentorem:

- „klonovací“ model (cloning model) – mentor se snaží vytvořit duplikát sebe samého;

- *vychovávající model (nurturing model) – mentor je rodičovskou figurou, která především vytváří bezpečné prostředí, v němž si lze věci zkoušet a tak se učit;*
- *přátelský model (friendship model) – mentor je spíše druhem, snaží se vyhnout hierarchickému/asymetrickému vztahu, cíle jsou určovány společně na základě okamžitých potřeb podporovaného učitele;*
- *učednický model (apprenticeship model) – osobní a sociální aspekty jsou redukovány, jde výlučně o profesní cíle.“*

Freeman (citovaný v Pišová a kol., 2011, s.50-51) vedle modelů mentoringu rozlišuje i styly poskytování této podpory.

„Nejčastěji se setkáváme s odlišením tří stylů:

- *direktivní styl je vlastně přímým řízením; znamená určovat učícímu se subjektu, co a jak má dělat, korigovat a hodnotit jeho činnost;*
- *alternativní styl dává přednost navrhování různých alternativ řešení pedagogických situací, ale ponechává rozhodnutí na podporovaném jedinci;*
- *nedirektivní styl je v podstatě partnerstvím, symetrickým vztahem, který staví na akceptaci podporovaného učitele jako celistvé 51 osobnosti; poskytuje prostor, vytváří podmínky a podněcuje na základě individuálních potřeb a s ohledem na profesní postoje podporovaného.“*

Mentoring reprezentuje techniku, která spojuje obecný a specifický profesní rozvoj ve vzdělávání. Když škola potřebuje rozvíjet určité oborové nebo didaktické dovednosti, mentoring se může ukázat jako optimální metoda, neboť umožňuje reflektovanou podporu a začlenění těchto dovedností do širšího kontextu.

Supervize

I přes určité podobnosti s mentoringem se význam supervize v mnoha ohledech odlišuje. Supervize je především placenou službou, kde supervizor obvykle zastává roli externího odborníka v dané oblasti, a klíčovým prvkem je zde uzavřený kontrakt nebo zakázka (Píšová a kol., 2011).

Supervize ve školství představuje metodiku kontinuálního učení využívanou v pedagogických profesích. Je to proces pravidelných individuálních nebo skupinových setkání pedagogů s vyškoleným odborníkem na supervizi. Tato setkání se obvykle konají jednou za 2 až 3 měsíce. Hlavním cílem supervize je rozvíjet profesionální dovednosti pedagogů, posilovat týmovou spolupráci a hledat řešení obtížných situací v pracovním prostředí.

Účelem supervize je dosáhnout vyššího pracovního uspokojení, zvýšení kvality a efektivity práce a prevence profesního vyhoření. Existuje doložený „dominový efekt“, který ukazuje, že kvalitní supervize může mít prospěšný vliv nejen na supervidovanou osobu, ale také nepřímo na její klienty, žáky, zaměstnance a další. Hlavním cílem je vždy přínos pro koncového klienta nebo žáka. Tím se supervize odlišuje od psychoterapie nebo poradenství, jelikož se nezabývá osobními nebo rodinnými problémy pracovníka, ale zaměřuje se na profesní aspekty. Supervize může podporovat prohloubení prožívání, lepší porozumění, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv v profesním chování.

Potřebnost supervize v učitelské profesi, je stejně jako v dalších pomáhajících profesích, podstatná z důvodu přesahu pracovních záležitostí do osobního života učitele. Učitelé jsou charakteristickými zástupci pracovníků, kteří svou práci nesou i mimo pracovní dobu. Diskuze o své práci a zejména o svých žácích, studentech nebo dětech jsou běžnou součástí jejich osobních rozhovorů, většinou neformálně s rodinou, přáteli nebo kolegy (Wolters, 2010).

Diskuze o kolegiální spolupráci patří mezi nejčastěji probíraná témata supervizních setkání učitelů, které se právě často zaměřují na komunikaci a spolupráci mezi kolegy. Tato

problematika se týká obtíží ve vzájemné komunikaci a spolupráci mezi učiteli a může mít vliv na jednotnost pracovního prostředí ve školách. Kolegiální vztahy mohou ovlivnit atmosféru ve školním kolektivu a celkovou efektivitu výuky. Diskuze o těchto tématech je proto důležitá pro identifikaci a řešení potenciálních konfliktů a pro posílení profesní solidarity mezi učiteli (Wolters, 2010).

Další často probíranými tématy, na které se zaměřují učitelé během supervize, jsou: určení hranic mezi školou a rodinou žáka a pochopení kompetencí, do jaké míry může učitel zasahovat v případě problémů v rodině žáka. Dále se jedná o profesní nejistoty spojené s autoritou učitele a problematické situace ve třídě, jako je například zpochybnování práce učitele ze strany rodičů. Také se řeší nespolupráce a nedůvěra mezi rodinou a školou, jako je například nedostatečná reakce rodičů nebo nedodržování dohod se školou (Wolters, 2010).

Při diskuzi o supervizi je důležité rozlišovat mezi formální a neformální supervizí. Kolegiální sdílení, které je hlavním tématem práce, lze považovat za neformální formu supervize, která může přinášet mnoho přínosů. Avšak je třeba zdůraznit, že existuje riziko, že setkání kolegů se může nechtěně změnit v příliš přátelskou atmosféru, která není účinná pro profesní růst. Taková kabinková diskuze se může snadno stát příliš osobní nebo se omezit na nařikání nad společnými problémy, což v konečném důsledku nepřináší užitek ani konstruktivní řešení. Je důležité, aby supervize zůstala zaměřena na profesní rozvoj a reflexi a aby se vyvarovala zbytečného kritizování nepřítomných osob (Lazarová, 2006).

V posledních dvaceti letech prošla supervize v České republice bouřlivým rozvojem, souvisejícím zejména s nárůstem neziskového sektoru a potřebou zvyšování kvality poskytovaných služeb, což zvýrazňuje její význam nejen v oblasti dobrovolnictví (Píšová a kol., 2011).

Intervize

Intervize se koná uvnitř organizace, konkrétně uvnitř školy nebo v rámci samotné profesní skupiny. Tyto setkání mohou probíhat buď v rámci jedné školy nebo napříč různými organizacemi, a to s ohledem na společné profesní zaměření účastníků. Hlavním cílem těchto setkání je diskutovat o profesních problémech, hledat společná řešení a sdílet osvědčené postupy. Výsledkem je posílení spolupráce jak uvnitř daného pracoviště, tak i s ostatními organizacemi. V případě setkání napříč organizacemi může docházet k budování sítě kontaktů mezi jednotlivými pracovišti (Smetáčková a kol., 2021).

V oblasti vzdělávání se tato samostatná metoda pro rozvoj profesionálních dovedností uplatňuje jednou za 2 až 3 měsíce, případně i častěji. Délka těchto sezení se obvykle pohybuje mezi 90 a 120 minutami (Smetáčková a kol., 2021).

V rámci intervize se diskutují profesní otázky a rovněž probíhá konverzace o konkrétních situacích mezi kolegy. Nicméně nedochází k hlubší reflexi vlastního profesního chování, což je způsobeno především tím, že chybí externí supervizor, jehož úlohou je podnítit zaměřenou introspekci učitele. Nedostatkem intervize je absence nezaujatého pohledu zvenčí organizace, který obvykle přispívá k posunu v porozumění celé situaci (Franke & Vozková, 2022).

Franke a Vozková (2022) ve svém článku s názvem *Techniky kolegiálního sdílení ve školství očima školních psychologů a psycholožek* zkoumali účast školních psychologů a psycholožek v intervizních setkáních prováděných školními psychologickými pracovníky. Zjištění studie naznačuje, že školní psychologové a psycholožky spíše vnímají svou roli jako součást učitelského sboru alespoň do určité míry. I přesto, že si uvědomují některé výhody intervize, které by mohli poskytovat, jako je dostupnost, flexibilita, znalost školního prostředí a existující vztahy, zároveň pocítují, že by se v této roli mohli dostat do ještě složitějších situací a nedokázali by zůstat dostatečně objektivní a udržet si nadhled.

Uvádějící učitel

Průcha, Walterová a Mareš (2003) v Pedagogickém slovníku definují uvádějícího učitele takto: „*Zkušený učitel, který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do výkonu učitelské praxe. Pomoc se zaměřuje nejen na zvládnání činností, týkajících se vyučování, ale též na seznamování se školskou legislativou a administrativními pracemi, souvisejícími s fungováním školy.*“ (Průcha a kol, 2003, s. 267)

Pro efektivní začleňování začínajících učitelů do pracovního prostředí je klíčové dodržování určitých pravidel a zásad, jako je jasná definice rolí a odpovědností, stanovení spolupráce a dalších provozních postupů. Dále je také zásadní poskytnout potřebnou podporu, což se někdy projevuje v podobě zkráceného pracovního úvazku, finanční podpory, kvalitní kultury vzdělávání a efektivního managementu, ačkoli tyto aspekty jsou v České republice v menší míře zastoupeny. Pro začínajícího učitele je důležitá nejen profesní a sociální podpora, ale také emoční a osobnostní opora, jak ukazují výsledky výzkumů. Je klíčové, aby se nový učitel cítil podporován ze strany zkušenějších kolegů a vedení školy a zároveň byl schopen sebereflexe a osobního růstu (Wolters, 2010)

V české legislativě není uvádějící učitel zcela zakotven, z toho důvodu nejsou pro uvádějící ani začínající učitele poskytnuty základní podmínky, jako je snížení počtu hodin přímé pedagogické práce nebo speciální úprava rozvrhu hodin, která by umožnila více času pro jejich vzájemné setkávání a konzultace. (Wolters, 2010)

V kontextu podpory začínajících učitelů je klíčovým prvkem právě uvádějící učitel, který má za úkol pomoci novým pedagogům v procesu adaptace na učitelskou praxi. Jeho role není pouze omezena na technickou podporu v oblasti vyučování, ale zahrnuje také seznámení se školní legislativou a administrativními povinnostmi spojenými s provozem školy. Kvalitní uvádění nových učitelů do pracovního prostředí vyžaduje dodržování jasně definovaných rolí a odpovědností, a také zajištění profesní, sociální, emoční a osobnostní podpory. V této kontextu může být kolegiální sdílení cenným nástrojem pro prevenci syndromu vyhoření u začínajících učitelů, jelikož umožňuje výměnu zkušeností, podporu a vzájemné učení mezi kolegy.

Balintovská skupina

Balintovská skupina představuje konkrétní techniku kolegiálního sdílení, která má přesně stanovenou strukturu, formát a časové omezení (obvykle do 30 minut na jedno téma). Je kompaktní a univerzálně použitelná, což umožňuje její využití jak v rámci supervize, tak v rámci intervize přímo ve škole. Může být vedena jak externími supervizory, kteří ovládají různé techniky a zahrnují je do supervizních setkání, tak interními pracovníky školy, jako jsou učitelé nebo školní psychologové. Hlavním zaměřením balintovské skupiny je řešení konkrétních problémových situací, které umožňuje skupině dosáhnout konkrétního cíle, a to v podobě potenciálního řešení dané situace. Tato kombinace faktorů činí balintovskou skupinu účinným a snadno dostupným nástrojem (Smetáčková a kol., 2021).

Práce v balintovské skupině následuje určenou strukturu, která se skládá z pěti fází:

Expozice případu: Účastník skupiny představí případ, se kterým se potřebuje poradit nebo pro který hledá alternativní řešení. Motivací pro sdílení je obvykle nespokojenost s pracovním vztahem nebo nejistotou ohledně zvoleného postupu. Cílem této fáze je nabídnout možnosti řešení.

Otázky: Členové skupiny kladou účastníkovi dotazy týkající se okolností případu, které jim pomohou porozumět situaci lépe. Tato fáze je zaměřena na naučení se klást otevřené otázky, které poskytují prostor pro široké možnosti odpovědí.

Fantazie: Účastníci skupiny vyjadřují své fantazie a emocionální reakce na popsanou situaci a postavy v ní. Tato fáze se zaměřuje na emocionální prožívání situace. Předkladatel případu zaujímá pasivní roli posluchače bez možnosti reakce.

Praktické náměty na řešení: Účastníci skupiny předkládají své nápady a možnosti řešení situace. Cílem je, aby se zapojení účastníci vcítili do role pracovníka a aktivně přemýšleli o možných řešeních. Předkladatel případu zůstává v této fázi pasivní a nereaguje.

Vyjádření protagonisty: Předkladatel se vyjadřuje k tomu, co slyšel a obdržel v předchozích fázích. Hodnotí užitečnost předložených návrhů a rozhoduje, které z nich může využít. To, co nepovažuje za užitečné, nekomentuje (Kopřiva, 1997)

Wanda

Wanda, podobně jako balintovská skupina, představuje konkrétní metodu kolegiálního sdílení zaměřenou na potřeby školství. Ideálně se setkání konají pravidelně v jedné skupině účastníků jednou za 4 až 6 týdnů. Facilitátor, který vede Wandu, je odborně vyškolený v této metodě a může být interní nebo externí pracovník. Každé setkání se zaměřuje na konkrétní případ, který je detailně analyzován z různých perspektiv. Cílem Wandy je rozvíjet schopnost účastníků reflexe svého profesního jednání a porozumění jeho kořenům. (Smetáčková a kol., 2021)

Metoda kolegiálního sdílení Wanda představuje efektivní nástroj pro profesní rozvoj pedagogů prostřednictvím strukturované reflexe ve skupině. Tato metoda podporuje vznik profesních komunit a zvyšuje učitelské kompetence.

Tato fáze, obvykle trvající 5-10 minut, má za cíl poskytnout přispěvateli nebo přispěvatelce, jehož případem se skupina zabývala v minulém setkání, možnost sdělit, jak využil(a) nápady, návrhy a rady, které od skupiny obdržel(a). Zároveň informuje o dalším vývoji případu a změnách ve svém myšlení nad problémem, ke kterým došlo v průběhu času. Tato fáze je součástí metody nazvané Wanda.

V druhé fázi, nazvané Výběr situace/případu, učitelé sdílejí svou předem promyšlenou problémovou situaci ve skupinkách. Vybraná situace by měla být specifická, aktuální, týkat se konkrétního studenta, naléhavá, emocionálně nabitá, přenositelná a otevřená pro diskusi. Autor/ka situace ji stručně prezentuje a formuluje k ní učící otázku. Facilitátor/ka usnadňuje proces pomocí sumarizace a parafráze. Poté se vybere jedna situace, která se stane předmětem diskuze v dalším průběhu setkání metody Wanda a autor/ka případu se stává přispěvatelem/přispěvatelkou (Babanová, 2019).

3.3 Kolegiální sdílení jako intervence při projevech syndromu vyhoření

Intervence lze širší smyslu chápat jako zásah, zatímco v užším smyslu jde o cílený, pečlivě promyšlený krok, který je obvykle zaměřen na zmírnění tíživé osobní situace sledované osoby. Tento základní koncept zastávají Hartl a Hartlová (2000), kteří intervenci definují jako jakýkoli postup či techniku, která směřuje k přerušení, zamezení nebo úpravě probíhajícího procesu.

V kontextu kolegiálního sdílení lze pod pojmem "intervence" rozumět konkrétní akce, kroky nebo postupy, které jsou podniknuty na základě sdílení a diskuse mezi kolegy v pracovním prostředí. Tato intervence může být zaměřena na řešení určitého problému, podporu profesního rozvoje, zlepšení pracovních vztahů nebo dosažení určitých cílů v pracovním prostředí.

Jak již tato práce zmiňuje, kolegiální sdílení zahrnuje širokou škálu aktivit a interakcí mezi kolegy v pracovním prostředí, které mají za cíl vzájemnou podporu, sdílení zkušeností, poradenství a společné řešení profesních problémů. Intervence, jakožto aktivní zásah nebo podpora v obtížných situacích, je jednou z klíčových funkcí kolegiálního sdílení, která slouží k prevenci a řešení profesních problémů a nesnází, včetně projevů syndromu vyhoření. Kolegiální sdílení v tomto kontextu poskytuje prostor pro spolupráci a vzájemnou pomoc mezi kolegy, což přispívá k vytváření podpůrného pracovního prostředí a zlepšuje profesní kvalitu a efektivitu práce pedagogů.

Tato podkapitola se zaměřuje na důležitou funkci kolegiálního sdílení a to intervenci. Důležitost této intervence spočívá v poskytnutí emocionální opory, sdílení zkušeností a hledání společných řešení mezi kolegy, což přispívá k prevenci a řešení syndromu vyhoření.

Rovněž je nutné zdůraznit roli školního psychologa v této oblasti. Školní psycholog jako odborník na psychické zdraví a poradenství v pedagogickém prostředí má klíčovou úlohu při podpoře vyučujících v boji s projevy syndromu vyhoření. Jeho odborné znalosti a poradenské dovednosti jsou neocenitelné při poskytování individuální i skupinové podpory v rámci kolegiálního sdílení.

V dalších částech této podkapitoly se zaměříme na konkrétní přístupy a strategie, jak efektivně využít kolegiální sdílení a jakým způsobem školní psycholog může být významným partnerem v této intervenční práci při projevech syndromu vyhoření mezi pedagogickým sborem.

Role školního psychologa v poskytnutí intervence učiteli

Bartoňová a Smetáčková (2020) ve svém článku s názvem: Učitelské vyhoření v perspektivě školních psychologů provádí výzkumné šetření, ve kterém mimo jiné uvádí informace ohledně zajištění úspěšné spolupráce mezi učitelem a školním psychologem. Pro tuto spolupráci je klíčové vytvoření vzájemné důvěry. Učitelé obvykle přijímají pomoc od školního psychologa až po pozitivní zkušenosti kolegy. Pokud učitelé s pozitivními zkušenostmi s předchozími intervencemi školních psychologů sdílejí své příběhy s kolegy, to může být dalším důvodem, proč učitelé lépe akceptují pomoc od psychologa. (Bartoňová & Smetáčková, 2020).

Pro většinu školních psychologů představují vztahy s učiteli jednu z nejnáročnějších oblastí jejich práce. Stojí před dilematem, jak si udržet vhodný odstup od učitelů, zároveň však navázat takový vztah, který by nevyvolával učitelům pocit ohrožení (Štech & Zapletalová, 2013).

Když je vztah mezi učitelem a psychologem pevně zakořeněn, jsou schopni efektivně spolupracovat při řešení různých problémů týkajících se žáků, tříd nebo rodičů. Nicméně, i při dobře fungujícím vztahu se méně často diskutují témata jako profesní spokojenost, pracovní zátěž a osobní pocity učitelů. Školní psychologové vnímají citlivě překážky, které brání učitelům otevřeně se zabývat těmito tématy, zahrnující nedostatečnou motivaci, sebereflexi a odhodlání čelit svým problémům. Někteří učitelé s uzavřenější povahou navíc neradi hovoří o svých problémech s kýmkoliv (Bartoňová & Smetáčková, 2020).

Braun, Marková, a Nováčková (2014) také potvrzují funkci školního psychologa, který má možnost poskytovat intervence přímo zaměřené na prevenci syndromu vyhoření u učitelů. Vedení školy může požádat školního psychologa o přednášku na téma syndromu vyhoření

pro celý pedagogický sbor nebo o individuální pomoc konkrétnímu učiteli, který se potýká s tímto problémem. Dále se školní psycholog může podílet na poskytování rad a strategií vedení školy, jak snížit rizika vyhoření mezi učiteli na dané škole (Braun a kol., 2014).

Podpora spolupráce učitelů

V dnešním prostředí školství se setkáváme s rostoucí potřebou podpory a rozvoje pedagogického personálu v rámci školního prostředí. Jednou z klíčových oblastí, která nám poskytuje vhled do efektivity a potřeb učitelského kolektivu, je výzkum zaměřený na spolupráci učitelů a podporu v mezioborových týmech. Projekt "Týmy vzájemné pomoci", popsán Kasíkovou a Dubcem (2009) v jejich článku "Spolupráce učitelů: Od větší k menší neznámé", představuje významný příklad intervence ve školním prostředí. Tento projekt byl realizován v rámci programu "Dokážu to" v letech 2002–2004. Cílem tohoto projektu bylo posílení učitelské spolupráce a rozvoj školního prostředí, zejména prostřednictvím podpory malých, mezioborových učitelských týmů. Projekt se soustředil na poskytnutí modelu práce těchto týmů jako příkladu pro ostatní týmy na škole a na vybavení učitelů dovednostmi potřebnými pro efektivní fungování v těchto týmech.

Podkladem pro návrh projektu byly výzkumně ověřené postupy, které se zabývají podporou vzdělávacích kompetencí učitelů prostřednictvím společného plánování činností, vzájemných hospitací a společných reflexí. Projekt byl strukturován do tří modulů, které zahrnovaly trénink, aplikaci získaných dovedností v praxi a následné vyhodnocení.

V rámci projektu bylo zjištěno, že spolupráce v mezioborových týmech byla pro učitele novým a náročným úkolem. Klíčovými obtížemi byly organizační aspekty, jako byla rozdílná pracovní zátěž jednotlivých členů týmu a problémy spojené s plánováním společných aktivit. Učitelé také museli překonávat emoční překážky, zejména během vzájemných hospitací a reflexí.

Závěry výzkumu zdůrazňují potřebu důkladné přípravy a podpory pro učitele, kteří se účastní spolupráce v mezioborových týmech. Projekt "Týmy vzájemné pomoci" ukázal, že práce v těchto týmech vyžaduje nejen věcnou spolupráci, ale také rozvoj sociálních dovedností a schopností komunikace (Kasíková & Dubec, 2009)

Empirická část

Tato diplomová práce se zabývá významem kolegiálního sdílení jako prevence rozvinutí syndromu vyhoření u začínajících učitelů na základních školách. Rozbor této problematiky je klíčový v kontextu současného školství, které čelí výzvám spojeným s profesním vyhořením učitelů a nedostatečnou podporou v profesním prostředí. Práce se zaměřuje na analýzu přínosů kolegiálního sdílení pro ochranu začínajících učitelů před vyhořením a jeho vliv na jejich profesní rozvoj a psychickou pohodu.

Motivací k výzkumu této problematiky je aktuální trend vzdělávání, který se zabývá otázkami udržitelnosti profesního života učitelů a snahou o zlepšení podmínek pro práci v pedagogickém prostředí. Tato práce se snaží identifikovat rizikové faktory spojené s učitelským povoláním a jejich vliv na rozvoj syndromu vyhoření. Zároveň klade důraz na posílení prevence syndromu vyhoření a poskytnutí podpory začínajícím učitelům v jejich profesním růstu.

Vyhodnocená data z výzkumu mohou sloužit jako základ pro navrhování intervencí a programů podpory začínajících učitelů v praxi. Získané poznatky umožní lépe porozumět potřebám a výzvám začínajících učitelů a přispět k optimalizaci podmínek pro jejich profesní rozvoj. Tato práce přináší nový pohled na problematiku syndromu vyhoření u učitelů a přispívá k diskusi o efektivních strategiích prevence tohoto fenoménu v rámci školního prostředí.

4 Teoretická východiska výzkumu

V rámci výzkumné části této práce byly využity kvalitativní metody, konkrétně polostrukturované rozhovory se začínajícími učiteli na ZŠ. Tento přístup umožnil hloubkové zkoumání vnímané důležitosti kolegiálního sdílení a soudržnosti mezi kolegy jako prevence syndromu vyhoření.

Analýza získaných dat bude prováděna tematickou analýzou s využitím kódování a identifikace klíčových témat. Tímto přístupem bude možné identifikovat hlavní vzorce a trendy v odpovědích respondentů a získat hlubší porozumění role kolegiálního sdílení ve vztahu k prevenci syndromu vyhoření u začínajících učitelů na ZŠ.

4.1 Cíl výzkumu

Nejprve je zde popsán hlavní cíl výzkumu. Z hlavního cíle vyplývají cíle vedlejší, které jsou uvedeny následně. Cílem výzkumu je zjistit, jak vnímají začínající učitelé roli fungujících kolegiálních vztahů v předcházení syndromu vyhoření, jako podporu duševního zdraví a profesního rozvoje.

Tato výzkumná část práce si klade za cíl přinést nové poznatky a perspektivy v oblasti prevence syndromu vyhoření učitelů na základních školách. Na základě získaných dat a analýzy odpovědí respondentů budou prezentovány výsledky, které poskytnou užitečné informace pro zlepšování pracovního prostředí a podporu začínajících učitelů v jejich profesním rozvoji a k naplnění duševního blaha.

Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka zjišťuje to, jakou vidí začínající učitel souvislost mezi předcházením syndromu vyhoření díky kolegiální podpoře.

Jak vnímají začínající učitelé souvislost mezi předcházením syndromu vyhoření a kolegiální podporou?

Dílčí výzkumné otázky (DVO)

- **DVO1**

Jaký je postoj respondentů ke kolegiálnímu sdílení v kontextu jejich pracovního prostředí?

- **DVO2**

Jak hodnotí začínající učitelé činnost vedení školy v podpoře a usnadňování kolegiálního sdílení?

- **DVO3**

Jaký konkrétní přínos má kolegiální sdílení pro profesní růst začínajících učitelů v jejich pedagogické práci a profesnímu rozvoji?

- **DVO4**

Jaký je pohled učitelů na možnosti kolegiální podpory v předcházení syndromu vyhoření?

4.2 Výzkumný vzorek respondentů

Respondenti do této studie byli vybráni pomocí příležitostného výběru. Tento přístup spočíval ve vytvoření specifické skupiny osob s požadovanými vlastnostmi, které byly úzce zaměřeny na zkoumání role kolegiálního sdílení v prevenci syndromu vyhoření u začínajících učitelů na základních školách.

Kritéria pro výběr respondentů zahrnovala začínající učitele s méně než tříletou praxí, kteří pracují na základních školách. Potenciální respondenti byli osloveni online prostřednictvím sociální sítě Facebook, konkrétně ve skupině učitelů. Rozhovory s vybranými respondenty probíhaly online formou.

Pro zajištění rozmanitosti byl výběr respondentů proveden heteronomně, což umožnilo zkoumání odlišných vnímání důležitosti kolegiálního sdílení mezi muži a ženami. Počet respondentů je 12, z toho je 8 žen a 4 muži. Každý respondent byl vybrán z jiné základní školy, což přispělo k pestrosti a reprezentativnosti získaných dat.

- **Respondent 1 (R1)**

Respondent 1 je žena, která učí na základní škole již druhým rokem.

- **Respondent 2 (R2)**

Respondent 2 je žena, která učí na základní škole druhým rokem.

- **Respondent 3 (R3)**

Respondent 3 je žena, která učí na základní škole třetím rokem.

- **Respondent 4 (R4)**

Respondent 4 je žena, která učí na základní škole třetím rokem.

- **Respondent 5 (R5)**

Respondent 5 je žena, která učí na základní škole již třetím rokem.

- **Respondent 6 (R6)**

Respondent 6 je muž, který učí na základní škole druhým rokem.

- **Respondent 7 (R7)**

Respondent 7 je žena, která učila na základní škole po dobu posledních 3 let.

- **Respondent 8 (R8)**

Respondent 8 je žena, která učí na základní škole po dobu 3 let.

- **Respondent 9 (R9)**

Respondent 9 je muž, který učí na základní škole prvním rokem, nastoupil tedy v září 2023.

- **Respondent 10 (R10)**

Respondent 10 je muž, který učí na základní škole také prvním rokem.

- **Respondent 11 (R11)**

Respondent 11 je žena, která učí na základní škole druhým rokem.

- **Respondent 12 (R12)**

Respondent 12 je muž, který učí na základní škole, učí druhým rokem.

4.3 Procedura sběru dat

Procedura sběru dat v tomto výzkumu zahrnovala provádění rozhovorů s vybranými respondenty. K oslovení respondentů byla využita facebooková učitelská skupina s přibližně 36 tisíci členy. Pro výběr respondentů byly stanoveny konkrétní kritéria, která vyžadovala, aby se jednalo výhradně o začínající učitele s maximálně tříletou praxí na základní škole.

Rozhovory s respondenty probíhaly prostřednictvím online komunikačních platforem a byly zaznamenány. Získané záznamy byly následně přepsány do elektronické podoby pro další analýzu.

S některými respondenty byl navázán další kontakt za účelem upřesnění jejich původních odpovědí a pro hlubší rozvedení myšlenek. Tento postup byl zvolen k zajištění co nejdůvěrnějšího zaznamenání respondentových názorů a zkušeností.

Poznámky z rozhovorů byly důkladně roztřízeny a analyzovány. Cílem bylo najít vzájemné vztahy mezi jednotlivými poznámkami a následně byly podrobeny procesu kódování, jak je popsáno v následující části. Tento kódovací proces umožnil systematicky strukturovat a kategorizovat získané informace pro následnou interpretaci a analýzu.

4.4 Metoda výzkumu

Diplomová práce se v empirické části zaměřuje na kvalitativní metodu. Data byla získávána a analyzována prostřednictvím rozhovorů. Tato část práce popisuje charakteristiku kvalitativního výzkumu a podrobně rozebírá metodu rozhovoru. Pro shromažďování dat v rámci výzkumu byla použita kvalitativní výzkumná metoda. Podle Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 24) je kvalitativní výzkum charakterizován: „*Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech.*“

Kvalitativní výzkum se vyznačuje tím, že data jsou sbírána bez předem stanovených základních proměnných a hypotéz, což je obvyklé u kvantitativního výzkumu. V kvalitativním přístupu se hypotézy odvozují až z vyhodnocených dat a nelze je obecně platně zobecňovat, jelikož platí pouze pro specifický vzorek, na kterém byla data sesbírána (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Při plánování kvalitativního výzkumu není výzkumník schopen přesně předpovědět, jaké události nebo jevy budou v průběhu výzkumu probíhat, což je odlišuje od kvantitativního výzkumu (Punch, 2008).

4.5 Metoda sběru dat

Procedura sběru dat v diplomové práci byla založena na využití metody hloubkového rozhovoru. Tato metoda byla zvolena s cílem získat kvalitativní data, která by poskytla hlubší vhled do zkoumané problematiky. Následující popis stručně charakterizuje tuto metodu.

Rozhovor

Hlubkový rozhovor je často využívanou metodou pro sběr kvalitativních dat. Badatel prostřednictvím tohoto rozhovoru poslouchá vyprávění respondentů a klade jim otázky, aby získal potřebná data. Jedná se o formu dotazování, kdy jeden výzkumník klade otázky jednomu účastníkovi rozhovoru, jehož odpovědi jsou otevřené. Tímto způsobem badatel získává informace o chování či názorech dané sociální skupiny (Hendl, 2016).

Hlubkový rozhovor může být polostrukturovaný nebo nestrukturovaný. Polostrukturovaný rozhovor zahrnuje předem připravené otázky, které jsou klíčové pro získání dat, avšak badatel si ponechává prostor pro doplňující otázky během rozhovoru. Naopak nestrukturovaný rozhovor se zaměřuje spíše na téma výzkumu a výzkumník se ptá respondentů podle momentální situace a jejich sdílnosti (Švaříček & Šedřová, 2014).

Cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace od respondentů. Badatel vede rozhovor a pokládá otázky, které jsou důležité pro získání dat. Je důležité, aby otázky byly uspořádány ve stanoveném pořadí a aby výzkumník vedl rozhovor efektivně a citlivě.

Při započetí rozhovoru výzkumník pokládá úvodní otázky, které mají uvolnit atmosféru a připravit respondenty na rozhovor. Následují otázky hlavní, které jsou klíčové pro získání dat. Po zodpovězení hlavních otázek následují navazující otázky, které mají za úkol podrobněji popsat již řečené. Na závěr rozhovoru následují ukončovací otázky, které mohou obsahovat další informace o záměru výzkumu (Švaříček & Šedřová, 2014).

Rozhovory byly realizovány online. Dotazovaní byli informováni o projektu výzkumu a o zachování anonymity jejich dat. Po předchozím souhlasu byly rozhovory nahrány a písemně zpracovány pro další analýzu.

4.6 Analytický postup

Provedené šetření zahrnovalo analýzu celkem 12 případů, které byly získány prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli v rané fázi své kariéry. Každá jednotlivá kazuistika vycházela z těchto rozhovorů a poskytovala detailní pohled na zkušenosti a perspektivy začínajících učitelů. Následně byly výsledky těchto rozhovorů podrobeny, což vedlo k vytvoření reprezentativního obrazu založeného na výsledcích všech 12 zkoumaných případů. Tímto komplexním přístupem byla zajištěna celková názornost a srovnatelnost jednotlivých případů, což přispělo k objektivnímu zhodnocení zkoumané problematiky.

Pro vyhodnocení hlavní výzkumné otázky byla použita metoda tematické analýzy. Tematická analýza je metoda výzkumu, která je často používána a získala si širokou známost díky práci psychologů Braun a Clarke (2006). Tato metoda poskytuje podrobný, detailní a komplexní pohled na data a je ideální pro zkoumání lidských zkušeností a názorů. V tomto výzkumu byla zvolena tato metoda analýzy dat, aby byly zodpovězeny výzkumné otázky.

Tematická analýza zahrnuje několik jasně definovaných kroků. První fáze spočívá v důkladném seznámení se s daty, což zahrnuje opakované čtení s cílem porozumět obsahu dat. Druhým krokem je generování počátečních kódů, což znamená identifikaci vlastností dat, které jsou relevantní pro dané výzkumné otázky. Poté následuje hledání témat, což zahrnuje zkoumání kódů a dat s cílem identifikovat širší významové vzorce. V dalším kroku se propracovávají a revidují nalezená témata, aby bylo zajištěno, že obsahují přesvědčivé poznatky o datech a jsou relevantní pro dané výzkumné otázky (Hendl, 2016).

Po definování témat následuje jejich vymezení a pojmenování, což zahrnuje důkladné zkoumání každého tématu a určení jeho charakteristiky, rozsahu a zaměření. Nakonec je připravena zpráva, která propojuje analytické vyprávění s datovými extrakty a existující literaturou (Hendl, 2016).

Tematická analýza tedy umožnila detailní rozbor obsahu rozhovorů. Prvním krokem v analýze bylo identifikování klíčových témat souvisejících s tématem práce pomocí této

analytické metody (Braun & Clarke, 2006). Data získaná z rozhovorů byla nejprve rozčleněna na jednotlivé významové jednotky, kterými mohly být slova, fráze, věty nebo dokonce celé odstavce. Každá jednotka byla následně přiřazena určitému kódu, což usnadnilo jejich další analýzu. Dále byla provedena charakterizace jednotlivých kódů, která zahrnovala identifikaci vzájemných vztahů a souvislostí mezi nimi.

V procesu kategorizace byly jednotlivé kódy seskupovány do tematicky podobných kategorií, které pak tvořily základ pro identifikaci hlavních témat. Vytvořená témata byla opakovaně prozkoumána a dále upravována, než bylo dosaženo konečné podoby. Nakonec byla tato témata pojmenována, což umožnilo jejich jasnou identifikaci a interpretaci (Strauss & Corbin, 2014). Tímto systematickým přístupem k analýze dat bylo dosaženo detailního porozumění obsahu rozhovorů a umožnilo to identifikaci klíčových témat a závěrů v rámci této práce.

5 Výsledky výzkumného šetření

Pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky byla použita tematická analýza, díky níž byly identifikovány jednotlivé okruhy zaměřené na jednotlivé dílčí výzkumné otázky.

Analýza byla provedena k zodpovězení hlavní výzkumné otázky. Pro dosažení tohoto cíle byla zvolena metoda tematické analýzy, která umožnila identifikovat klíčové okruhy související s jednotlivými dílčími aspekty zkoumané problematiky.

Výsledky této analýzy jsou shrnuty v čtyřech tabulkách, které poskytují strukturovaný přehled klíčových zjištění výzkumu. Okruhy tabulek byly zvoleny tak, aby odpovídali na jednotlivé dílčí výzkumné otázky:

- Postoj začínajících učitelů ke kolegiálnímu sdílení
- Hodnocení činnosti vedení školy ve vytváření příležitostí ke kolegiálnímu sdílení
- Přínos kolegiálního sdílení pro profesní rozvoj začínajících učitelů
- Pohled učitelů na kolegiální podporu jako prevenci syndromu vyhoření

Tyto tabulky poskytují strukturovaný přehled klíčových aspektů, které byly zkoumány v rámci výzkumného šetření a umožňují snadnější porovnání a interpretaci výsledků.

Souhrn výsledků výzkumného šetření

Tabulka 1: Postoj začínajících učitelů ke kolegiálnímu sdílení

| Postoj začínajících učitelů ke kolegiálnímu sdílení | | |
|--|---|--|
| Téma | Definice | Příklad |
| Sdílení jako klíčová složka psychické podpory | Zájem v pěstování pevných vztahů, priorita, důležitost v psychické podpoře, sdílení za předpokladu důvěry | R11 vidí důležitost pevných vztahů takto: „ <i>Budování vztahů s kolegy беру jako jeden z primárních bodů v mé praxi, jelikož kolegiální zázemí dává velký základ celé mé práci.</i> “ |
| Hranice ve sdílení | sdílení bez přesahu do budoucího soukromého života | R6 uvádí: „ <i>Z žádného zaměstnání, kterým jsem prošel, mi nezůstali žádní kamarádi, i přes oboustrannou snahu jsme dříve či později „od driftovali“ každý jinam. A ve výsledku platí, že do zaměstnání, i přesto že jej mám rád a naplňuje mě, chodím pro peníze, ne dělat si kamarády.</i> “ |
| Vliv spolupráce mezi kolegy na chování dětí ve školním prostředí | Vliv na děti, zrcadlení chování dětmi mezi sebou | R4: vidí důležitost z tohoto důvodu: „ <i>Budování kolegiálních vztahů je pro mě velmi důležité. Jsem toho názoru, že pokud spolu nedokážeme vyjít a vzájemně si pomoci my dospělí, tak jak toto můžeme chtít po žácích, vždyť se je snažíme vést k nějakému vzájemnému slušnému, pomáhajícímu a bezpečnému chování.</i> “ |

| | | |
|--|---|--|
| Motivace ovlivňující setrvání začínajících učitelů ve školství | důvod dále učit | R8 vidí kolegiální sdílení jako zásadní: „Kolegové jsou jediní, kdo mě drží ještě ve školství.“ |
| Opatrnost v kolegiálním sdílení | sdílení za předpokladu důvěry Libé pocity, radost, spokojenost, nelibé pocity, pocit vděčnosti, pocity úlevy, ochota | R7 má postoj takový: „Díky podpoře a pochopení ze strany kolegů lépe zvládám stres a nejistotu při výkonu tohoto povolání. V poslední práci se ale našla jen jedna kolegyně, které jsem v tomto důvěřovala.“ |
| Protichůdnost pocitů | radost, spokojenost, pocit vděčnosti, pocity úlevy, ochota, nelibé pocity | R5 zmiňuje pocity ohledně sdílení takto: „S těmi dobrými kolegy jsou to pozitivní pocity a s těmi nedobrymi mám osypky, s takovými si nerozumím a oni nevidí v mém přístupu to dobré a jedou starou školu.“ |

Tabulka 2: Hodnocení vedení školy v podpoře kolegiálního sdílení

| Hodnocení činnosti vedení školy ve vytváření příležitostí ke kolegiálnímu sdílení | | |
|---|---|---|
| Téma | Definice | Příklad |
| Efektivní vedení školy při podpoře kolegiálního sdílení | úplná spokojenost se současným stavem | R4 hodnotí takto: „ <i>Kolegiální sdílení na naší škole je na velmi dobré úrovni.</i> “ |
| Zvýšení činnosti vedení při organizaci teambuildingů | sdílení za podpory vedení školy, organizovaná setkání | R 7 hodnotí činnost: „ <i>V posledním zaměstnání chyběl opravdový teambuilding. Společná večere nestačí.</i> “ R2 by uvítala: „ <i>Pořádat společenské akce ke stmelování kolektivu.</i> “ |
| Požadavek pro změnu norem chování mezi kolegy | Nutnost zbavení kolegiální šikany, etické chování mezi kolegy | R7 uvádí potřebu změny: „ <i>Neuškodila by vzájemná důvěra, méně závisti a hlavně omezení intrik ze strany některých kolegyň. O toto by se mělo snažit vedení.</i> “ |
| Požadavek na usnadnění adaptace pro začínajícího učitele | absence mentoringu uvádějící učitel podpora v začátku praxe | R2 by ocenila mentoring: „ <i>Já jsem sama neměla uvádějící učitele (mentora) a bylo to na jednu stranu těžké, ale zase vím, že jsem si to "vybojovala" sama a pokud jsem potřebovala radu, našla jsem si k ní cestu. Ovšem dostávalo se mi i mnoho</i> |

| | | |
|-------------------------------------|---|--|
| | | <i>nevyžádaných rad, zejména od kolegyň s dlouholetou praxí. “</i> |
| Zorganizování společného času | více časových možností pro sdílení | R2 uvádí: <i>„Vždy je co zlepšovat, určitě mít více času na společné setkání. “</i> |
| Zavedení odborného sdílení poznatků | setkání na předmětových komisích, mezioborové sdílení | R5 uvádí tento návrh zlepšení: <i>„Ocenila bych zavedení pravidelného setkávání jednotlivých předmětových komisí. “</i> R9 uvádí: <i>„Chtěl bych zejména větší provázanost mezi obory. Bohužel se občas děje, že učivo má dané hrany jednotlivých předmětů. Myslím, že při větší spolupráci a kooperaci vyučujících by šlo docílit výrazně větších výsledků. “</i> |

Tabulka 3: Přínos kolegiálního sdílení pro profesní rozvoj začínajících učitelů

| Přínos kolegiálního sdílení pro profesní rozvoj začínajících učitelů | | |
|--|---|--|
| Téma | Definice | Příklad |
| Rozvoj profesních dovedností | Předání poznatků z praxe od zkušenějších kolegů, profesní podpora, tandemová výuka, aktivizující techniky do výuky, sdílení metody hodnocení, reflexe výuky od ředitele, dovednosti třídního učitele, Time management | R1 říká: „ <i>Důležité je poučit se z toho jak vše zvládají ostatní a být připraven i na neuvěřitelné situace, které mohou nastat.</i> “ R3 vidí přínos: „ <i>Kolegové mi pomáhají při práci s náročnou třídou. Využívám také tandemové učení.</i> “ R7 vidí přínos v zefektivnění: „ <i>Kolegové mě inspirovali k tomu, nenosit si tolik práce domů a dělat si přípravy více o volných hodinách.</i> “ R6 uvádí: „ <i>Pomáhá mi sdílení různých didaktických metod mezi podobně laděnými kolegy.</i> “ |
| Adaptace na profesi | zakotvení v roli učitele, pomoc po nepřipravenosti na praxi z VŠ | R3 uvádí: „ <i>Podpora je důležitá pro získání sebevědomí ve výkonu profese.</i> “ R9 odpovídá: „ <i>I přes vystudování pedagogické fakulty je nástup do praxe velmi obtížný a člověk si přináší mnoho mylných představ. Zkušenější kolegové, ale tento nástup dokáží velice efektivně zmírnit. Ať už jde o to co</i> |

| | | |
|---|---|---|
| | | <i>učíte, jak, nebo o konkrétní osobnosti v daných třídách. “</i> |
| Souvislost mezi podporou emocionální stránky a vlivu zlepšení profesní aktivity | Uklidnění a pomoc při společné výuce upozornění na vliv vlastního psychického stavu na průběh výuky | <p>R10: <i>„V rámci tandemu mě kolegyně ujistila o mých schopnostech a poradila, jak zacházet s problémovými žáky. “</i></p> <p>R11 uvádí: <i>„Stěžovala jsem si, že žáci nedávají pozor a byli velmi divocí, tak mi kolegyně řekla, jestli já jsem ten den vnitřně v pořádku. A jelikož jsem řešila nějaké osobní problémy a neměla jsem úplně nejlepší den, vnučko mi to myšlenku, že děti možná opravdu vycítily, že já nejsem úplně stabilní a vyrovnaná jako běžně. Celkově mě tato situace vedla k uvědomění, že můj osobní život a moje nálada na žáky velmi působí a je třeba si na to dávat větší pozor. “</i></p> |

Tabulka 4: Pohled učitelů na kolegiální podporu jako prevenci syndromu vyhoření

| Pohled učitelů na kolegiální podporu jako prevenci syndromu vyhoření | | |
|---|--|---|
| Téma | Definice | Příklad |
| Souhlasné stanovisko o souvislosti mezi kolegiální podporou jako preventivní faktor před rozvinutím syndromu vyhoření | Podpora teorie o ochraně před syndromem vyhoření, nutnost kolegiálního sdílení, podpora jako protektivní faktor, ponaučení z vyhoření kolegů | R3 vyjadřuje souhlas takto: „ <i>Rozhodně pomůže. Vždy je dobrý pocit, že na to nejsem sama</i> “. Pohled R4 je takový: „ <i>Kolegiální sdílení je nedílnou součástí prevence syndromu vyhoření díky poskytnutí rad. Sama jsem si již několikrát dostala do situace, kdy mi rada od zkušenějších kolegů velmi pomohla.</i> “ |
| Opoziční názor o nesouvislosti mezi kolegiální podporou a prevencí syndromu vyhoření | Nízká důležitost, nedostatečnost ochrany před vyhořením | Subjektivní názor R6 namítá: „ <i>Mohu hovořit pouze za sebe, ale kolegiální sdílení mi nepomůže, resp. může pomoci jen velmi omezeně. Celý svůj život jsem na všechny emočně negativní události reagoval stejným mechanismem: popření a intenzivní požívání alkoholu a dalších návykových látek. Netvrdím, že je to zdravé, ale funguje to.</i> “ R8 říká: „ <i>Možnost postěžovat si a přijít si pro radu rozhodně snižuje možnost vyhoření, ale za mě to nestačí. Tlak rodičů na známky, tlak vedení na vše a tlak veřejnosti je prostě větší.</i> “ |
| Nevhodné kolegiální sdílení jako rizikový | Způsobení syndromu vyhoření kolegy | R7 má opačnou zkušenost: „ <i>Zažila jsem opak kolegiální podpory – šikana a</i> |

| | | |
|---|--|---|
| faktor pro rozvinutí syndromu vyhoření | | <i>intriky ze strany kolegyň, to naopak vyhoření urychluje a často i přímo způsobuje. Sama jsem toho příkladem.“</i> |
| Pozitivní emocionální účinky na psychiku učitele jako protektivní faktor v prevenci syndromu vyhoření | Emoční podpora, pomoc, emocionální úleva, naděje, pozitivní vztah k profesi, udržení si psychického zdraví | R5 shledává důležitost komunikace: <i>„Nehoní se mi ty školní věci hlavou, dostanou se ven.“</i> R8 vidí ventilování pocitů jako nutnost: <i>„Zachovávají mi přičetnost, obecně bez rozhovorů s kolegy je tato práce nesnesitelná.“</i> |
| Podpora jako důvod k vykonávání profese | Bez emocionální podpory odchod ze školství, vyhoření, změna profese | R11 uvádí: <i>„Myslím si, že sdílení a možnost vyjádřit svobodně svůj názor s dalšími kolegy je jednou z hlavních věcí, díky které jsem ještě svoji práci nezhodila a snažím se jít dál a věřit, že se některé věcilepší.“</i> R12 hodnotí přímou spojitost mezi syndromem vyhoření a ventilací pocitů: <i>„Pokud bych nemohl sdílet své prožitky, psychicky bych to dlouhodobě nezvládl a opravdu bych vyhořel.“</i> |

5.1 Postoj začínajících učitelů ke kolegiálnímu sdílení

Sdílení jako klíčová složka psychické podpory

Výzkumné zjištění ukazuje, že začínající učitelé přisuzují velkou důležitost budování pevných kolegiálních vztahů v rámci pedagogického sboru. Zdůrazňují, že budování těchto vztahů je zásadní pro jejich práci, protože poskytuje podporu a základní oporu v jejich začátku profesního života.

Hranice ve sdílení

Přestože většina začínajících učitelů uznává význam sdílení pracovních témat s kolegy, někteří zdůrazňují udržování hranic ve sdílení informací. Tento přístup reflektuje jejich potřebu oddělit profesní sféru od soukromého života a vyhnout se přílišnému prolínání těchto oblastí.

Vliv spolupráce mezi kolegy na chování dětí ve školním prostředí

Výsledky naznačují, že začínající učitelé vnímají spolupráci mezi kolegy jako klíčový faktor pro formování pozitivního chování dětí ve školním prostředí. Zdůrazňují, že kvalitní vztahy mezi učiteli jsou základním předpokladem pro úspěšné výchovné a vzdělávací procesy.

Motivace ovlivňující setrvání začínajících učitelů ve školství

Výsledky výzkumu naznačují, že kolegiální sdílení hraje klíčovou roli v motivaci začínajících učitelů k setrvání ve školství. Tento aspekt podporuje jejich pocit sounáležitosti s kolektivem a poskytuje jim podporu v profesním růstu a rozvoji.

Opatrnost v kolegiálním sdílení

Někteří začínající učitelé vyjadřují opatrnost ve sdílení informací s kolegy a preferují sdílení za předpokladu vzájemné důvěry. Tento postoj reflektuje jejich snahu chránit své soukromí a dávat přednost otevřené komunikaci pouze s těmi, kterým důvěřují.

Protichůdnost pocitů

Existuje rozmanitost emocí spojených s kolegiálním sdílením, které zahrnují radost, spokojenost, vděčnost, ale i nelibé pocity. Tyto rozdílné pocity odrážejí různé zkušenosti a vztahy s kolegy, které začínající učitelé prožívají ve svém pracovním prostředí.

5.2 Hodnocení vedení školy v podpoře kolegiálního sdílení

Efektivní vedení školy při podpoře kolegiálního sdílení

Získaná data ukazují, že začínající učitelé vyjadřují úplnou spokojenost se současným stavem kolegiálního sdílení na své škole. Zdůrazňují, že vedení školy úspěšně podporuje a usnadňuje sdílení informací a zkušeností mezi pedagogickým sborem.

Zvýšení činnosti vedení při organizaci teambuildingů

Někteří respondenti vyjadřují potřebu zvýšení aktivity vedení školy při organizaci teambuildingových aktivit. Zdůrazňují, že společná večere či jiné podobné akce nestačí a navrhuji pořádání společenských událostí, které by přispěly ke zlepšení atmosféry a spolupráce v kolektivu.

Požadavek pro změnu norem chování mezi kolegy

Někteří respondenti vyzdvihují potřebu změny norem chování mezi kolegy a vystupují proti kolegiální šikaně, závisti a intrikám. Navrhují, aby vedení školy podniklo kroky k vytvoření prostředí založeného na důvěře a etickém chování.

Požadavek na usnadnění adaptace pro začínajícího učitele

Získaná data naznačují, že mnozí začínající učitelé cítí nedostatečnou podporu a usnadnění při adaptaci na nové pracovní prostředí. Připomínají absenci mentoringu a uvádějí učitele, což by mohlo být klíčové pro jejich profesní rozvoj a začátek praxe.

Zorganizování společného času

Někteří respondenti vyjadřují potřebu více časových možností pro sdílení informací a zkušeností s kolegy. Navrhují, aby škola vytvořila prostředí, které by umožňovalo pravidelné a strukturované setkávání pedagogického sboru mimo vyučovací hodiny.

Zavedení odborného sdílení poznatků

Někteří respondenti navrhuji zavedení pravidelných setkání jednotlivých předmětových komisí či mezioborového sdílení. Věří, že tato opatření by mohla přispět k větší provázanosti mezi obory a ke zlepšení výsledků ve výuce.

5.3 Přínos kolegiálního sdílení pro profesní rozvoj začínajících učitelů

Rozvoj profesních dovedností

Analýza dat naznačuje, že kolegiální sdílení má významný přínos pro rozvoj profesních dovedností začínajících učitelů. Respondenti uvádějí, že získávají cenné poznatky z praxe od zkušenějších kolegů, využívají tandemovou výuku, aplikují aktivizující techniky do výuky a sdílí metody hodnocení. Tato sdílená praxe jim umožňuje efektivněji zvládat náročné situace a zlepšovat své pedagogické dovednosti.

Adaptace na profesi

Výsledky naznačují, že kolegiální sdílení pomáhá začínajícím učitelům lépe se adaptovat na profesní roli. Respondenti uvádějí, že pomoc od zkušenějších kolegů je klíčová při zakotvení v roli učitele a zvládnání náročných situací, které nebyly připraveny na praxi vysokoškolským vzděláním. Tato podpora přispívá k získání sebedůvěry ve výkonu profese a zvládnání nových výzev.

Souvislost mezi podporou emocionální stránky a vlivu zlepšení profesní aktivity

Data naznačují, že kolegiální sdílení má také pozitivní vliv na emocionální stránku začínajících učitelů a tím i na jejich profesní aktivitu. Respondenti zmiňují, že společná výuka a podpora od kolegů je pro ně uklidňující a pomáhá jim lépe zvládat náročné situace ve výuce. Zároveň reflektují vliv svého psychického stavu na průběh výuky a uvědomují si, že osobní životní situace může ovlivnit jejich pedagogický přístup.

5.4 Pohled učitelů na kolegiální podporu jako prevenci syndromu vyhoření

Souhlasné stanovisko o souvislosti mezi kolegiální podporou a prevencí syndromu vyhoření

Analýza dat naznačuje, že většina učitelů vnímá kolegiální podporu jako klíčový preventivní faktor v předcházení syndromu vyhoření. Respondenti uvádějí, že sdílení s kolegy a poskytování rad jsou důležité pro ochranu před syndromem vyhoření. Tento pohled zdůrazňuje nutnost kolegiálního sdílení a poskytování podpory jako protektivního faktoru v profesní praxi.

Opoziční názor o nesouvislosti mezi kolegiální podporou a prevencí syndromu vyhoření

Nicméně, někteří respondenti vyjadřují opačný názor a nevidí kolegiální podporu jako klíčový prvek v prevenci syndromu vyhoření. Tito učitelé zmiňují nízkou důležitost kolegiálního sdílení a nedostatečnost ochrany před vyhořením. Někteří dokonce uvádějí, že jejich osobní způsoby zvládání stresu jsou účinnější než kolegiální podpora.

Nevhodné kolegiální sdílení jako rizikový faktor pro rozvinutí syndromu vyhoření

Další respondenti sdílejí negativní zkušenosti s kolegiální podporou, která může mít opačný účinek a způsobit syndrom vyhoření. Tito učitelé uvádějí příklady šikany a intrik ze strany kolegů, které vedly k urychlení syndromu vyhoření a v některých případech jej dokonce způsobily.

Pozitivní emocionální účinky na psychiku učitele jako protektivní faktor v prevenci syndromu vyhoření

Zároveň někteří respondenti zdůrazňují pozitivní emocionální účinky kolegiální podpory na psychiku učitele. Komunikace s kolegy přináší emocionální úlevu, naději a udržuje pozitivní vztah k profesi. Tato podpora pomáhá udržovat psychické zdraví učitelů a snižuje riziko syndromu vyhoření.

Podpora jako důvod k vykonávání profese

Někteří respondenti také uvádějí, že kolegiální podpora je pro ně důležitým důvodem k vykonávání profese. Možnost sdílet své prožitky s kolegy a vyjádřit svůj názor jim pomáhá zůstat v práci a dosáhnout profesního růstu. Ventilace pocitů a možnost sdílení přispívají k ochraně před syndromem vyhoření.

5.5 Závěrečné zhodnocení výzkumného šetření

V rámci této studie byly zkoumány různé aspekty spojené se syndromem vyhoření učitelů na základních školách, s důrazem na roli kolegiální podpory v prevenci tohoto syndromu a podpoře duševního zdraví a profesního rozvoje začínajících učitelů.

Analýza získaných dat ukázala, že začínající učitelé přisuzují velkou důležitost budování pevných kolegiálních vztahů v rámci pedagogického sboru. Sdílení pracovních témat s kolegy je vnímáno jako klíčová složka psychické podpory, která poskytuje podporu a

základní oporu v začátcích jejich profesního života. Zároveň však někteří učitelé upozorňují na potřebu udržování hranic ve sdílení informací, aby oddělili profesní sféru od soukromého života.

Kolegiální podpora je také vnímána jako důležitý faktor pro formování pozitivního chování dětí ve školním prostředí. Kvalitní vztahy mezi učiteli jsou považovány za základní předpoklad pro úspěšné výchovné a vzdělávací procesy.

Data naznačují, že kolegiální sdílení má významný přínos pro rozvoj profesních dovedností začínajících učitelů. Získávání cenných poznatků z praxe od zkušenějších kolegů, aplikace aktivizujících technik do výuky a sdílení metod hodnocení přispívají k efektivnějšímu zvládnutí náročných situací a zlepšování pedagogických dovedností.

Pokud jde o prevenci syndromu vyhoření, většina učitelů vnímá kolegiální podporu jako klíčový preventivní faktor. Sdílení s kolegy a poskytování rad jsou považovány za důležité pro ochranu před syndromem vyhoření. Nicméně někteří učitelé vyjadřují opačný názor a nevidí kolegiální podporu jako klíčový prvek v prevenci syndromu vyhoření. Existuje také riziko, že nevhodné kolegiální sdílení může vést k rozvoji syndromu vyhoření.

Doporučení pro vedení škol je tedy následující:

Posílení kolegiálních vztahů: Vedení školy by mělo aktivně podporovat vytváření prostředí, které umožňuje otevřenou komunikaci a sdílení zkušeností mezi učiteli. Organizace pravidelných setkávání a teambuildingových aktivit může přispět k posílení kolegiálních vztahů.

Implementace intervenčních přístupů: Vedení školy by mělo zvážit implementaci intervenčních přístupů, které by mohly pomoci předcházet syndromu vyhoření učitelů. To může zahrnovat poskytování mentoringu a podpory novým učitelům, stejně jako vytváření prostředí založeného na důvěře a etickém chování mezi kolegy.

Zavedení vzdělávání o wellbeingu již od profesní přípravy: Důkladné vzdělávání v oblasti wellbeingu a duševního zdraví již od profesní přípravy je klíčem k prevenci syndromu vyhoření učitelů. Tato opatření by mohla přispět k vytvoření podmínek, které podporují.

6 Diskuze

Diplomové práce, která se zaměřuje na význam kolegiálního sdílení jako prevence syndromu vyhoření u začínajících učitelů na základních školách.

Cílem této práce je zkoumat, jaký význam má kolegiální sdílení jako prevence syndromu vyhoření učitelů, zejména těch začínajících, a jaký vliv má na jejich profesní rozvoj a psychickou pohodu. V rámci této problematiky je formulována následující hlavní výzkumná otázka: Jak vnímají začínající učitelé souvislost mezi předcházením syndromu vyhoření a kolegiální podporou?

Analýza získaných dat naznačuje, že kolegiální podpora hraje významnou roli v prevenci syndromu vyhoření učitelů na základních školách a v podpoře duševního zdraví a profesního rozvoje začínajících učitelů. Respondenti v rámci výzkumu zdůrazňují význam budování pevných kolegiálních vztahů v rámci pedagogického sboru. Sdílení pracovních témat s kolegy je vnímáno jako klíčový prvek psychické podpory, který poskytuje začínajícím učitelům podporu a základní oporu v jejich profesním životě.

Zároveň je důležité zdůraznit, že kvalitní vztahy mezi učiteli jsou považovány za základní předpoklad pro úspěšné výchovné a vzdělávací procesy. Data rovněž naznačují, že kolegiální sdílení má významný přínos pro rozvoj profesních dovedností začínajících učitelů. Získávání cenných poznatků z praxe od zkušenějších kolegů, aplikace aktivizujících technik do výuky a sdílení metod hodnocení přispívají k efektivnějšímu zvládnutí náročných situací a zlepšování pedagogických dovedností.

Pokud jde o prevenci syndromu vyhoření, většina respondentů vnímá kolegiální podporu jako klíčový preventivní faktor. Sdílení s kolegy a poskytování rad jsou považovány za důležité pro ochranu před syndromem vyhoření. Nicméně je nutné zdůraznit, že existují i odlišné názory a někteří respondenti nevidí kolegiální podporu jako klíčový prvek v prevenci syndromu vyhoření. Existuje také riziko, že nevhodné kolegiální sdílení může vést k rozvoji syndromu vyhoření.

6.1 Postoj začínajících učitelů ke kolegiálnímu sdílení

O postoji kolegiálního sdílení pojednává článek s názvem Techniky kolegiálního sdílení ve školství očima školních psychologů a psychologek od autorů Franke a Vozková (2020). Rozdílnost je však ve složení respondentů, kde v diplomové práci se jedná o samotné začínající učitele, v článku se jedná o pohled školních psychologů na kolegiální sdílení učitelů.

Respondenti článku, kterými jsou školní psychologové, hodnotí kolegiální sdílení jako důležitou složku ve školním prostředí. Z výsledků vyplývá, že ačkoliv se skupinovému sdílení s vyučujícími nevěnují tolik, jak by mohli, 90 % z nich považuje toto sdílení za důležité. Podle jejich názoru má sdílení několik pozitivních aspektů:

Zlepšuje profesní dovednosti vyučujících: Respondenti uvádějí, že sdílení přináší inspiraci do další práce a poskytuje pocit solidarity.

Pomáhá v řešení náročných situací: Sdílení umožňuje zvládnání náročných a konfliktních situací, zlepšuje sebereflexi a komunikační schopnosti.

Podporuje spolupráci a komunikaci v týmu: Zdůrazňuje se důležitost týmové spolupráce a možností, jak tým navzájem podporovat a předcházet konfliktům.

Pozitivně ovlivňuje prospěch a chování žáků: Profesionální sdílení má pozitivní dopad nejen na vyučující, ale i na žáky a vedení školy.

Je nezbytným prostředkem profesního růstu: Podle názoru respondentů je klíčové, aby vedení školy podporovalo skupinové sdílení a vytvářelo pro to vhodné podmínky.

Rozdílnost výsledků mezi respondenty článku a začínajícími učiteli v diplomové práci spočívá zejména v zaměření respondentů. Zatímco psychologové zdůrazňují důležitost sdílení, začínající učitelé upozorňují na opatrnost a zdůrazňují rozmanitost emocí spojených s tímto sdílením. Tato rozdílnost může být způsobena odlišnými zkušenostmi a perspektivami respondentů v obou studiích.

6.2 Hodnocení vedení školy v podpoře kolegiálního sdílení

Hrabovská (2020) v článku s názvem Kolegiální podpora profesního rozvoje pedagogických pracovníků představuje různé formy kolegiální podpory profesního rozvoje, které se vyskytují na Přátelské a Budující škole, včetně párové výuky a spolupráce s pedagogickým konzultantem. Tento přístup k podpoře profesního rozvoje je specifický pro dané školy a je závislý na iniciativě a podpoře vedení školy, včetně ředitele.

Článek zdůrazňuje, že inovace a inspirace jsou hlavními přínosy kolegiální podpory profesního rozvoje, ale zároveň varuje před rizikem nucené kolegiality. Informanti z obou škol také uvádějí, že se nejvíce profesně rozvíjí tím, že se učí sami od sebe, což potvrzují i zahraniční studie.

Článek klade důraz na roli ředitele a vedení školy v budování podpůrného klimatu pro kolegiální podporu profesního rozvoje. Zmiňuje, že je důležité brát ohled na vzdělávací potřeby učitelů a vytvářet podmínky pro vzájemné učení se, například formou kolegiálních hospitací a diskusí k vybraným profesním oblastem.

Článek nabízí konkrétní doporučení, jak přispět k kolegiální podpoře profesního rozvoje, včetně budování podpůrného klimatu, brání ohled na individuální potřeby učitelů, plánování změn a komunikace o rizicích.

Zapojení vedení školy, zejména ředitele, do kolegiálního sdílení je klíčovým faktorem pro úspěšnou implementaci a podporu kolegiální kultury ve školním prostředí. Porovnáme-li výsledky ohledně tohoto tématu z článku a diplomové práce, lze identifikovat několik podobností a rozdílů.

V článku se zdůrazňuje, že vedení školy, včetně ředitele, má klíčovou roli v podpoře kolegiálního sdílení. Je zde zmíněna potřeba aktivní účasti vedení při organizaci a podpoře teambuildingových aktivit, které by přispěly ke zlepšení atmosféry a spolupráce v kolektivu.

Text také diskutuje o nutnosti vytvoření prostředí založeného na důvěře a etickém chování, což by mělo být podporováno vedením školy.

Zároveň je v článku zdůrazněn požadavek na změnu norem chování mezi kolegy a aktivní kroky vedení školy v této oblasti.

V diplomové práci se rovněž uvádí, že vedení školy má klíčovou roli v podpoře kolegiálního sdílení. Většina začínajících učitelů vyjádřila úplnou spokojenost se současným stavem kolegiálního sdílení na své škole, což naznačuje úspěšné zapojení vedení.

Někteří respondenti však vyjadřují potřebu zvýšení aktivity vedení školy při organizaci teambuildingových aktivit, což naznačuje, že i přes existující podporu existuje prostor pro další angažovanost vedení.

Dále se v diplomové práci diskutuje o potřebě více časových možností pro sdílení informací a zkušeností s kolegy, což může být podporováno a organizováno právě vedením školy.

Porovnáním obou zdrojů lze vidět, že jak článek, tak diplomová práce zdůrazňují důležitost účasti vedení školy, zejména ředitele, v podpoře kolegiálního sdílení. Oba texty identifikují určité oblasti, ve kterých by mohlo dojít ke zlepšení a posílení role vedení ve facilitaci kolegiální kultury ve školách. Zatímco článek je spíše otevřený v diskuzi o tomto tématu, diplomová práce se zaměřuje na konkrétní návrhy a potřeby, které vyplynuly z průzkumu mezi začínajícími učiteli.

Také v článku s názvem Souvislosti mezi vnímanou kvalitou vztahů v pedagogických sborech a syndromem vyhoření u vyučujících základních škol od Smetáčkové a Francové (2020) Je jedno společné doporučení, které se v obou studiích vyskytuje, je pořádání společných akcí pro učitele. V obou případech je zdůrazněno, že organizace pravidelných setkávání a teambuildingových aktivit může přispět k posílení kolegiálních vztahů a podpoře profesního prostředí. Tyto společné akce mohou být důležitým nástrojem pro budování týmového ducha a posílení spolupráce mezi učiteli, což nakonec přispívá k celkovému zlepšení kvality vzdělávání a pracovního prostředí ve školách.

6.3 Přínos kolegiálního sdílení pro profesní rozvoj začínajících učitelů

Franke a Vozková (2020) ve svém článku s názvem Techniky kolegiálního sdílení ve školství očima školních psychologů a psycholožek posuzují mimo jiné přínos kolegiálního sdílení v profesní rovině.

Z diplomové práce vyplývá, že začínající učitelé přisuzují velkou důležitost budování pevných kolegiálních vztahů v rámci pedagogického sboru. Tento aspekt je klíčový pro poskytování podpory a základní opory v začátcích jejich profesního života.

Článek rovněž zdůrazňuje, že budování kolegiálních vztahů je zásadní pro začínající učitele, protože poskytuje podporu a oporu v jejich začátcích profesního života. Podle článku se většina začínajících učitelů shoduje na důležitosti sdílení pracovních témat s kolegy jako klíčové složky psychické podpory.

Diplomová práce naznačuje, že kolegiální sdílení hraje klíčovou roli v motivaci začínajících učitelů k setrvání ve školství. Kolegiální podpora podle této práce poskytuje pocit sounáležitosti s kolektivem a podporuje profesní růst a rozvoj.

Článek zmiňuje, že začínající učitelé vyjadřují úplnou spokojenost se současným stavem kolegiálního sdílení na své škole. Zdůrazňuje také, že vedení školy úspěšně podporuje a usnadňuje sdílení informací a zkušeností mezi pedagogickým sborem.

V obou dokumentech je patrné, že kolegiální podpora hraje klíčovou roli v poskytování podpory a opory začínajícím učitelům a zároveň přispívá k jejich profesnímu růstu. Diplomová práce se více zaměřuje na motivaci začínajících učitelů k setrvání ve školství a jejich pocit sounáležitosti s kolektivem, zatímco článek zdůrazňuje úspěšnost podpory ze strany vedení školy.

Tuto část výsledků práce lze porovnávat s článkem autorky Hrabovské (2020) s názvem Kolegiální podpora profesního rozvoje pedagogických pracovníků.

Společná témata v diplomové práci a článku o kolegiální podpoře profesního rozvoje pedagogických pracovníků jsou důležité pro porozumění vlivu této formy podpory na rozvoj učitelů. Prvním společným tématem je zdůraznění významu kolegiální podpory v profesním

rozvoji. Obě práce poukazují na to, že sdílení praxe a zkušeností mezi kolegy má pozitivní vliv na rozvoj pedagogických dovedností a adaptaci na profesní roli. Tento prvek je klíčový nejen pro individuální profesní růst učitelů, ale také pro zlepšení celkové kvality vzdělávacího prostředí.

Druhým společným tématem je efektivita výuky a profesního rozvoje. Obě práce zmiňují, že sdílená praxe a spolupráce s kolegy přispívá k efektivnější výuce a zlepšení pedagogických dovedností. Tímto způsobem kolegiální podpora nejenže pomáhá jednotlivým učitelům v jejich profesním růstu, ale také přispívá k celkovému zvyšování výkonnosti škol a vzdělávacích institucí.

Třetím společným tématem je podpora emocionální stránky pedagogů. Oba texty zdůrazňují, že kolegiální podpora má pozitivní vliv na emocionální stránku pedagogů. Sdílení zkušeností a podpora od kolegů může učitelům poskytnout jistotu a pomoci jim lépe zvládat náročné situace ve výuce. Tento aspekt je důležitý nejen z hlediska osobní pohody učitelů, ale také má vliv na celkovou atmosféru ve škole a na vztahy mezi pedagogickým sborem.

Rozdílná témata se týkají zaměření výzkumu a charakteristiky vzorku. Zatímco článek se zaměřuje na kolegiální podporu profesního rozvoje učitelů ve školách obecně, diplomová práce se specificky zabývá přínosem kolegiálního sdílení pro začínající učitele. To znamená, že diplomová práce se soustředí na konkrétní skupinu učitelů a zkoumá jejich specifické potřeby a zkušenosti v rámci profesního rozvoje. Tato diferenciací může vést k odlišným závěrům a doporučením pro praxi.

Dalším rozdílem je charakteristika vzorku. Diplomová práce zkoumá vliv kolegiálního sdílení na začínající učitele, zatímco článek se zaměřuje na pedagogické pracovníky obecně. To znamená, že diplomová práce se soustředí na konkrétní skupinu učitelů v určité fázi jejich profesního vývoje, což může ovlivnit interpretaci výsledků a jejich aplikaci v praxi.

Vzhledem k těmto společným a rozdílným tématům lze diskutovat o širších implikacích výsledků obou prací pro praxi ve vzdělávání a pro další výzkum v této oblasti. Tato diskuse může přispět k lepšímu porozumění vlivu kolegiální podpory na profesní rozvoj učitelů a k identifikaci efektivních strategií pro podporu pedagogických pracovníků na různých úrovních vzdělávacího systému.

6.4 Pohled učitelů na kolegiální podporu jako prevenci syndromu vyhoření

Porovnání výsledků této diplomové práce a článku Souvislosti mezi vnímanou kvalitou vztahů v pedagogických sborech a syndromem vyhoření u vyučujících základních škol od Smetáčkové a Francové (2020) poskytuje zajímavé poznatky o podobnostech a rozdílech ve zkoumaných oblastech.

Začínající učitelé v této studii a učitelé základních škol v článku obecně zdůrazňují důležitost kolegiální podpory v rámci pedagogických sborů. Oba výzkumy naznačují, že sdílení pracovních témat s kolegy je klíčové pro psychickou podporu učitelů a poskytuje jim oporu v jejich profesním životě. Tento výsledek podporuje důležitost vytváření a udržování pozitivních vztahů mezi kolegy, což je relevantní jak pro začínající, tak zkušené učitele.

V obou studiích je také zdůrazněn význam kolegiální podpory pro prevenci syndromu vyhoření. Sdílení s kolegy a poskytování rad jsou vnímány jako důležité prvky ochrany proti vyhoření. Nicméně existuje názorová diverzita ohledně toho, zda je kolegiální podpora skutečně klíčovým faktorem v prevenci syndromu vyhoření, což ukazuje na složitost této problematiky.

Jedním z hlavních rozdílů mezi oběma studii je cílová skupina respondentů. Zatímco článek se zaměřuje na učitele základních škol obecně, diplomová práce se soustředí na začínající učitele. Tento rozdíl může ovlivnit vnímanou důležitost kolegiální podpory a způsoby, jakými se učitelé vyrovnávají se stresovými situacemi. Začínající učitelé mohou například hledat více podpory od zkušenějších kolegů než učitelé se stabilní profesní praxí.

Rozdíl spočívá také ve sběru dat mezi diplomovou prací a článkem, rozchází se v použitých metodách a rozsahu zkoumaných informací. V diplomové práci byly využity

polostrukturované rozhovory jako hlavní metoda sběru dat, zatímco článek využil dotazníkové šetření a případové studie. Obě metody mají své výhody a omezení, a kombinace různých metod může poskytnout komplexní pohled na zkoumanou problematiku.

Celkově lze konstatovat, že výsledky diplomové práce a článek Smetáčkové a Francové (2020) sdílí podobné poznatky ohledně role kolegiální podpory v pedagogických sborech a v prevenci syndromu vyhoření učitelů. Tyto závěry naznačují, že posilování kolegiálních vztahů a podpora duševního zdraví učitelů jsou klíčovými faktory pro efektivní fungování školního prostředí a zlepšení profesního rozvoje pedagogů.

Závěr

Závěr diplomové práce reflektuje komplexní analýzu role kolegiálního sdílení v kontextu prevence syndromu vyhoření u začínajících učitelů na základních školách. Práce si klade za cíl poskytnout ucelený pohled na téma syndromu vyhoření v pedagogickém prostředí a navrhnout konkrétní opatření pro zlepšení pracovního prostředí a podporu začínajících učitelů.

Teoretická část práce se zaměřuje na analýzu současné odborné literatury týkající se syndromu vyhoření, učitelského stresu, kolegiality a dalších klíčových pojmových rámců. Základním cílem teoretické části je poskytnout čtenáři komplexní vhled do problematiky a připravit tak půdu pro empirickou část práce.

V rámci empirické části byly provedeny kvalitativní rozhovory se začínajícími učiteli, zaměřené na jejich pohled na kolegiální podporu a její vliv na prevenci syndromu vyhoření. Respondenti byli vybráni na základě příležitostného výběru, což zajišťuje pestrost názorů a zkušeností mezi účastníky výzkumu. Data získaná z rozhovorů byla analyzována tematickou analýzou, která umožnila identifikaci klíčových témat a vzorů v odpovědích respondentů.

Výsledky výzkumu naznačují, že kolegiální sdílení hraje významnou roli ve vytváření podpůrného prostředí pro začínající učitele. Většina respondentů uvádějí, že sdílení zkušeností, poradenství a emocionální podpora od kolegů přispívají k prevenci syndromu vyhoření. Navíc kolegiální podpora přináší profesní růst a rozvoj, posiluje sebevědomí a pocit sounáležitosti mezi učiteli. Tato forma podpory pomáhá snižovat stresové faktory spojené s učitelskou prací.

Získané poznatky mají význam nejen pro pedagogickou praxi, ale také pro management škol. Doporučení z výzkumu se zaměřují na posílení kolegiálních vztahů, implementaci intervenčních přístupů a zavedení vzdělávání o wellbeingu již od profesní přípravy.

Kromě toho je vhodné přemýšlet o dalších strategiích a opatřeních, které mohou napomoci k prevenci syndromu vyhoření, jako je supervize. Tato opatření by měla přispět k vytvoření podmínek podporujících duševní zdraví učitelů a prevenci syndromu vyhoření v pedagogickém prostředí.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Babanová, A. (2019). *Dvanáct ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce: podpora rovnosti a rozmanitosti ve vzdělávání*. Gender Studies.
- Bartoňová, A., & Smetáčková, I. (2020). Učitelské vyhoření v perspektivě školních psychologů. *E-psychologie*, 14(2), 37-51. <https://doi.org/10.29364/epsy.371>
- Bártová, Z. (2011). *Jak zvládnout stres za katedrou*. Computer Media.
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. *SAGE Publications, Inc.* <https://doi.org/10.1177/1094428108324514>
- Čapek, R., Příkazská, I., & Šmejkal, J. (2021). *Učitel a syndrom vyhoření*. Raabe, společně pro kvalitní vzdělávání, Já učitel.
- Drago-Severson, E. (2004). Helping teachers learn: Principal leadership for adult growth and development. *Corwin Press*. <https://doi.org/10.1177/016146810710900104>
- Franke, H., & Vozková, A. (2022). Techniky kolegiálního sdílení ve školství očima školních psychologů a psycholožek. *Psychologie pro praxi*, 55(2), 27-42. <https://doi.org/10.14712/23366486.2022.1>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Hamer, M., Owen, G., & Kloek, J. (2005). The role of functional foods in the psychobiology of health and disease. *Nutrition Research Reviews*, 18(1), 77-88. <https://doi.10.1079/NRR2005103>

- Hartl, P., & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník* (2. vydání). Portál.
- Harris, D. L., & Anthony, H. M. (2001). Collegiality and its role in teacher development: Perspectives from veteran and novice teachers. *Teacher Development*, 5(3), 371-390. <https://doi.org/10.1080/13664530100200162>
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417-440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Hrabovská, E. (2019). *Způsoby kolegiální podpory profesního rozvoje učitelů v českých školách* [Doctoral dissertation, Masaryk University, Faculty of Education].
- Hrabovská, E. (2020). Kolegiální podpora profesního rozvoje pedagogických pracovníků. *Komenský: Časopis o škole a vzdělávání*. <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/kolegialni-podpora-profesniho-rozvoje-pedagogickych-pracovniku>
- Kasíková, H., & Dubec, M. (2009). Spolupráce učitelů: Od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*, 14(1), 67-86.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Kelly, W. E. (2002). An investigation of worry and sense of humor. *The Journal of Psychology*, 136(6), 657-666. <https://doi.org/10.1080/00223980209604826>
- Kopřiva, K. (2008). *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Paido.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 55(3-4), 254-264.

- Malinowski A. J. (2013). Characteristics of job burnout and humor among psychotherapists. *Humor*, 26(1), 117–133. <https://doi.org/10.1515/humor-2013-0007>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*.
- O'Brennan, L., Pas, E., & Bradshaw, C. (2017). Multilevel examination of burnout among high school staff: Importance of staff & school factors. *School Psychology Review*, 46(2), 165-176. <https://doi.org/10.17105/SPR-2015-0019.V46-2>
- Wolters, K. (2010). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha.
- Pešek, R., & Praško, J. (2016). *Syndrom vyhoření: Jak se prací a pomáháním druhým nezničit: Pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Pasparta.
- Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – Podmínka rozvoje školy: Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Agentura Strom.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd.). Praha: Portál.
- Příkazská, I. (2016). *Psychosociální inhibitory syndromu vyhoření učitele v základním školství z pohledu poradenského psychologa*.
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská psychiatrie*, 114(5). Dostupné z: <http://www.cspsychiatr.cz/detail.php?stat=1229>
- Punch, K. F. (2008). *Úspěšný návrh výzkumu*. PORTÁL sro.
- Řehulka, E. (2016). *Zdraví – Učitelé – Škola*. Masarykova univerzita.
- Seitl, M., Charvát, M., & Juřicová, K. (2017). Česká verze škály emocionální empatie. *E-psychologie*, 11(2), 47-70. Dostupné z http://e-psycholog.eu/pdf/seitl_etal.pdf

Sekundární analýza TALIS 2018: Klima sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učitelů. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Sekundarni-analyza-TALIS-2018-Klima-sboru,-problem>

Schumacher, J., Wilz, G., Gunzelmann, T., & Brähler, E. (2000). Die Sense of Coherence Scale von Antonovsky. *PPmP-Psychotherapie· Psychosomatik· Medizinische Psychologie*, 50(12), 472-482. <https://doi.10.1055/s-2000-9207>.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>

Slepička, P., Hošek, V., & Hátlová, B. (2009). *Psychologie sportu* (2. vyd.). Karolinum.

Smetáčková, I., & Francová, V. (2020). Souvislosti mezi vnímanou kvalitou vztahů v pedagogických sborech a syndromem vyhoření u vyučujících základních škol. *Studia paedagogica*, 25(1), 9-32. <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-1>

Smetáčková, I., & Vozková, A. (2021). Učitelské sdílení profesních zkušeností – Aktuální pohled z českých škol. *Pedagogika*, 71(2). <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1858>

Smetáčková, I., Francová, V., & a kol. (2021). *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností*. Charles University, Faculty of Education Press.

Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelské vyhoření: Proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Portál.

Smetáčková, I., Viktorová, I., Štech, S., Pavlas-Martanová, V., Páchová, A., Francová, V., & Ptáček, R. (2019). Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Ceskoslovenska Psychologie*, 63(4), 386-401.

Stránská, Z., & Poledňová, I. (2005). *Prediktory syndromu vyhoření u učitelů*.

Stock, C. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Grada Publishing as.

Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.

Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. PORTÁL sro.

Urbanovská, E., & Kusák, P. (2009). Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *E-pedagogium*, 8(4), 108-121.

Vondruška, V., & Barták, K. (1999). *Pohybová aktivita ve zdraví a v nemoci*. Klinika tělovýchovného lékařství FN a LFUK.

Zdraví 21: *Výklad základních pojmů: Úvod do evropské zdravotní strategie: Zdraví pro všechny v 21. století*. (2004). Ministerstvo zdravotnictví.

Zormanová, L. (2018). *Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků*. Metodický portál: Články, 1937-2016.