

Výzkum protektivních faktorů ve vztahu k syndromu vyhoření v České republice a v zahraničí

Tereza Ponížilová* a Eva Urbanovská st.

Katedra psychologie a patopsychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

* Korespondenční autor: Tereza Ponížilová, e-mail: ponizilovat@seznam.cz

Výzkumný záměr, projekt: Řešeno v rámci projektu IGA, registrační číslo: PdF_2013_030, SPP 43413221/31

Abstract

Tato přehledová studie se zabývá tématem salutorů ve vztahu k syndromu vyhoření. Jejím cílem je zmapovat a zhodnotit současný stav bádání v oblasti protektivních faktorů profesní zátěže a syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků v ČR i v zahraničí.

Studie je strukturována do několika oddílů, které jsou tématicky utříděny, komparovány a jsou zhodnocena výzkumná zjištění. Tyto celky zahrnují přehled výzkumů zaměřených na způsob zvládnání zátěže a salutory syndromu vyhoření. Na základě analýzy a komparace výzkumných zjištění budou vysloveny závěry, které poslouží jako teoretická východiska pro realizaci výzkumného šetření v rámci zpracování disertační práce. Hlavním přínosem je zmapování současného stavu výzkumu podpůrných faktorů ve vztahu k syndromu vyhoření. Přehledová studie poskytuje podklady pro projektování a realizaci výzkumu v méně probádaných oblastech.

Klíčová slova

syndrom vyhoření, protektivní faktory, učitelé

Abstract

This overview paper examines the topic of salutors in relation to burnout. Its aim is to map and assess the current state of research in the field of protective factors against occupational stress and burnout among teachers in the Czech Republic and abroad.

The study is divided into several sections that are topically categorized, compared and contrasted, and evaluated in their research findings. These sections present an overview of research on coping and salutary burnout syndrome.

Based on the analysis and comparison of research findings conclusions will be derived which will serve as a theoretical basis for doctoral dissertation.

The main contribution is an analysis of the current state of research on supporting factors in relation to burnout syndrome. The overview provides a basis for designing and implementing research in less explored areas.

Key words

burnout, protective factors, teachers

Fenomén vyhoření (anglicky burnout) je bohužel v současné době stále aktuální a dotýká se velkého množství osob v produktivním věku. Vysoce rizikovou oblastí je skupina tzv. pomáhajících profesí. Mezi ně kromě lékařů, zdravotníků, sociálních pracovníků (dnes i manažerů a podnikatelů) patří i učitelská profese.

Poprvé použil pojem „burnout“ v psychologii H. Freudenberger (1974). Od té doby byla problematice vyhoření věnována postupně značná pozornost zejména v zahraniční odborné literatuře. Předními výzkumnými centry pro tuto oblast byla (a nadále jsou) pracoviště na universitách v USA (Kalifornii, Ch. Maslach), v Kanadě (M. P. Leiter) a Holandsku (W. B. Scheufeli), dále například univerzity v Izraeli, Turecku, Číně. V současné době je ovšem toto téma z různých úhlů pohledu, globálně či u specifických profesních skupin řešeno celosvětově.

U nás se zájem o tuto oblast objevuje po roce 1990 a v současné době v souvislosti s tíživými dopady ekonomické krize. K tématu byly vydány i u nás četné publikace, napsána řada bakalářských, diplomových a disertačních prací. Jsou vydávány české překlady některých zahraničních publikací o syndromu vyhoření (dále jen SV), vycházejí články informativního či popularizujícího charakteru v odborných periodikách.

Důležité místo v domácí produkci publikací a realizaci výzkumných projektů v oblasti SV zaujímají J. Křivohlavý, nebo V. Kebza, I. Šolcová. Významné jsou jejich monografie (Kebza, 2005; Kebza & Šolcová, 2003; Křivohlavý, 1998, 2012), ale i přehledové studie, poskytující souhrnné informace nejen o podstatě, příčinách, rizikových a protektivních faktorech a dalších aspektech, ale i o vývoji názorů v této oblasti. E. Řehulka, R. Kohoutek, Z. Mlčák, K. Paulík, L. Eger, I. Fialová a mnoho dalších se pak zaměřují specificky na syndrom vyhoření učitelů a zdroje zátěže v učitelské profesi.

Podstata a zdroje syndromu vyhoření

Existuje mnoho různých vymezení pojmu SV. J. Křivohlavý (1998) uvádí, H. Freudenberg chápal tento pojem jako „konečné stadium procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entuziasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly)“. Emocionálně zainteresovanými lidmi myslel H. Freudenberger hlavně ty, kteří pracují ve zdravotnictví jako lékaři či zdravotní sestry, případně sociální pracovníci. A. Pinesová a E. Aronson zdůrazňují, že se jedná o stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání v důsledku emocionálně náročných situací. Náročnost je dána zejména velkým očekáváním (které nebylo naplněno) a chronickými situačními stresy. Další významné autorky – Ch. Maslachová a S. E. Jacksonová – zdůrazňují ve své definici emocionální vyčerpání, depersonalizaci a snížený osobní výkon při práci s lidmi. Dochází k němu tam, „kde lidé pracují s lidmi, tj. tam, kde se lidé věnují potřebným lidem.“ (Křivohlavý (1998, s. 49-50). Přes různost mnoha přístupů můžeme syndrom vyhoření obecně vymezit jako ztrátu profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí spojenou nejčastěji se ztrátou čínorodosti, pocitu zklamání a hořkosti (Hartl, Hartlová, 2000).

Syndrom burnout se dle J. Čápa aj. Mareše (2001) projevuje zejména chronickým stavem vyčerpání, utlumením dřívějších aktivit a iniciativy, podrážděnou náladou a pocitu rezignace a absurdity, přechodem od nadšení pro činnost až k odporu, může dokonce dojít i ke změně ve vztahu k lidem, snižuje se sebehodnocení, vytrácejí se ideály a v neposlední řadě přibývá různých somatických obtíží.

Zkoumání podstaty vyhoření těsně souvisí s bádáním v oblasti **filozoficko-psychologické a psychologicko-medicínské**. Na jedné straně jsou tak pro hledání zdrojů vyhoření inspirativní poznatky z oblasti existenciálně orientované filozofie a psychologie (S. Kobasová, S. Maddi, S. Kahn, V. Frankl a další), zejména otázky vztahující se k prožitkům totálního osamění, starostí, úzkosti, pochybností a bezmoci, dostavujícím se v souvislosti s existenciální krizí. Podstatu SV je pak možné vysvětlovat v souvislosti se stavem existenciální frustrace, který se dostavuje v pokročilejších stádiích vyhoření, kdy člověk zpravidla pochybuje o smyslu své činnosti a své existence. V souvislosti s intenzivně prožívaným stavem vyčerpání dochází k tendenci zpřerhat všechna pouta s dosavadním profesionálním životem a osvobodit se tak od minulé, svazující zkušenosti (Kebza & Šolcová, 1998).

Na druhé straně jsou pro objasnění vyhoření využívány výsledky dlouhodobého studia stresu a jeho důsledků. Chronický stres je považován za jeden z významných zdrojů syndromu vyhoření. Stres je obvykle chápán jako výsledek nerovnováhy mezi hodnocením požadavků, jejich intenzity, možných důsledků jejich nesplnění a hodnocením dostatečnosti a přiměřenosti zdrojů k jejich zvládnutí. Pocit, že požadavkům již nelze dostat, je důsledkem vyčerpání rezerv a zdrojů ke zvládnutí stresu (Kebza & Šolcová, 1998).

Zdroje (prediktory) syndromu vyhoření

S ohledem na současný stav poznání lze říci, že z dosavadních výzkumů jednoznačně nevyplývá, zda jsou významnějším prediktorem SV faktory prostředí nebo individuální osobnostní charakteristiky. V. Kebza a I. Šolcová (1998, 2008) hovoří o výsledcích, které potvrzují významný vliv **chronicky stresujícího prostředí**. Například práce G. Aronsona, M. Frankenhauserové, R. Karaska, A. Chapmana aj. ukázaly, že vysoce stresogenní je práce charakterizovaná vysokými nároky na kvalitu, odpovědnost a nasazení pracovníka při současně nízké autonomii pracovní činnosti. Rozsáhlý švédský výzkum, který provedli B. Fleischauer a G. Aronsson na konci osmdesátých let, potvrdil vyšší zdravotní rizika u pracovníků vykonávajících takto charakterizovanou práci (Kebza & Šolcová, 1998).

Rozmanité studie přinášejí přehled hlavních **zdrojů učitelského stresu**, mezi nimiž zaujímají významné místo špatné chování a postoje žáků, časová tíseň, nedostatečné společenské ohodnocení, špatné pracovní podmínky a konflikty s kolegy (např. Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Vašina, 1997; Řehulka & Řehulková, 2001; aj.). Jaro Křivohlavý (1998) zmiňuje souvislost SV u učitelů ZŠ a SŠ zejména s nízkým zájmem žáků o učení, nízkou kázní a se špatnými vztahy v pedagogickém sboru.

Podle Urbánka (2005) neexistuje jiné povolání s požadavkem tak širokého a různorodého záběru profesních aktivit. Zatěžující je různorodost rolí, odlišná očekávání ze strany nadřízených, kolegů, rodičů, žáků a veřejnosti, větší kontrola ze strany veřejnosti, kolektivní charakter povolání proti jisté osamocenosti učitele. Za jeden z významných zdrojů zátěže učitelů označuje dlouhou pracovní dobu (Urbánek, 2005). Mapováním činností a zdrojů pracovní zátěže učitelů se v ČR dále zabývali například M. Kurelová (1998), K. Paulík (1999), O. Šimoník (1994). K. Paulík (1999) identifikoval několik okruhů zátěžových faktorů učitelů (nízká prestiž, plat, administrativa, nedostatek času pro odpočinek, rozdílná úroveň žáků, nedostatečná spolupráce s rodiči, špatné postoje a chování žáků, nedostatek pomůcek, velké počty žáků ve třídách), přičemž zjistil, že vlivy jednotlivých zátěží jsou u učitelů daných škol vnímány odlišně, například, že rozdílná úroveň a velký

počet žáků ve třídách jsou zdroji zátěže pro učitele základních škol, pro učitele středních škol je tato zátěž méně významná.

Mnohá další výzkumná šetření však potvrzují významnou souvislost vyhoření s **osobnostními determinantami** – například sebeúcta, profesionální self-účinnost, dispoziční optimismus a vnímané emoční schopnosti, celková duševní pohoda (wellbeing) či profesní motivace (Betoret, 2006, 2009; Brudnik, 2009; Extrema, Duran, & Rey, 2010; Milfont, 2008; Moreno-Jiménez, 2005; Ozan, 2009 Tomic & Tomic, 2008;). Jaro Křivohlavý (1998) uvádí vztah mezi osobnostními charakteristikami a syndromem vyhoření, který závisí například na zdravé či nezdravé orientaci na pracovní výkon nebo psychické náchylnosti k vyhoření.

Vzhledem k výše uvedenému se proto jeví jako vhodný systémový přístup k prediktorům a chápání zdrojů SV v jejich vzájemné interakci.

Pozitivní protipól SV

V souvislosti s úsilím stoupců pozitivní psychologie hledat pozitivní zdroje a síly pro fungování psychiky individua byla týmy kolem C. Maslachové, M. P. Leitera a W. B. Schaufeliho (Kebza & Šolcová, 2008) vytvořena konstrukce pozitivního protipólu vyhoření nazvaná „*engagement*“ (zapálenost, intenzivní zaujetí). Jedná se o stav, kdy je jedinec plný energie, chuti a nasazení, převážně pozitivních postojů k životu a práci. V pojetí C. Maslachové a M. P. Leitera je zaujetí charakterizováno třemi dimenzemi: vysokou úrovní energie (energy), zájmem, oddaností a účastí (involvement) a efektivitou, účinností a působivostí (efficacy). W. B. Schaufeli chápe „*engagement*“ rovněž jako pozitivní protipól SV. Specifikuje jej jako dlouhodobý, perzistentní, pozitivní, afektivně motivační stav uspokojení z vykonávané činnosti, tvořený třemi základními dispozicemi: vigor (síla, vitalita), dedication (oddanost, nadšení, obětavost), absorption (zaujetí činností, pohroužení se do ní).

Tak, jak se v průběhu zkoumání SV objevily otázky oprávněnosti trojdimenzionálního modelu vnitřní struktury SV, tak se logicky zvažuje platnost trojdimenzionálního modelu zaujetí. Mnozí autoři i na základě výzkumných poznatků považují dimenzi výkonnost (efficacy) spíše za osobnostní charakteristiku nežli součást základních komponent SV, následně se proto přiklánějí k dvojdimenzionálnímu modelu zaujetí a SV. Je tedy možné zvažovat bipolární pojetí vyhoření a zaujetí: první dvojice by byla tvořena faktory zaměřenými na energii, tedy síla (vigor) a únava (exhaustion); druhá dvojice by byla tvořena faktory zaměřenými na identifikaci, tedy oddanost (dedication) a cynismus (cynism).

Na druhé straně však existují další trojdimenzionální koncepce zapálenosti („*engagement*“) u Maye, Gilsona a Hartera (2004, in Kebza & Šolcová, 2008) či odolnosti, vitality („vigor“) u Shiroma (2003, 2006, in Kebza & Šolcová, 2008), které rozlišují fyzickou, emoční a kognitivní komponentu pozitivního protipólu SV (Kebza, Šolcová, 2008).

Osobnostní determinanty jako protektivní faktory SV

Je evidentní, že je obzvláště žádoucí hledat a nacházet skutečnosti, které na jedné straně podporují výše uvedený stav zapálenosti, nadšení, na druhé straně však zabraňují rozvoji syndromu vyhoření. Přehled protektivních faktorů uvádí již V. Kebza a I. Šolcová (1998).

Obecně jsou mezi protektivními faktory uváděny jak osobnostní charakteristiky, tak vlivy prostředí.

Osobnostní determinanty ve vztahu k profesní adaptaci, úrovni práce, životní spokojenost a syndromu vyhoření zkoumala například polská autorka G. Poraj (2010). Na základě analýzy psychologických vlastností byly identifikovány tři modely učitelek s výraznými rysy: „pasivní učitelé“, „frustrovaní učitelé“ a „adaptovaní učitelé“. Pouze „adaptované“ učitelky vykazují příznivé vlastnosti jako osobnostní zdroje a předpoklady k dobré pedagogické práci: zralá osobnost, emocionální rovnováha, dostatečná sebedůvěra, přesvědčení o vlastních profesních kompetencích, optimistický postoj k lidem, nevyhýbání se problémům, dobré zvládání nových situací, pozitivní postoj k práci, maximální profesní efektivita, vysoká pracovní a životní spokojenost. Učitelky v této skupině mají (navzdory dlouhodobé práci ve ztížených podmínkách) relativně nízkou míru subjektivního pocitu pracovní zátěže. Zdá se, že výše uvedené vlastnosti představují své důležité osobní zdroje, které ovlivňují jejich profesní adaptaci, úroveň práce a životní spokojenost, potažmo i odolnost vůči syndromu vyhoření.

Prediktivní platnost vztahu **několika osobnostních dimenzí** (sebeúcta, profesionální self-účinnost, dispoziční optimismus a vnímané emoční schopnosti) k syndromu vyhoření a k příznakům stresu učitelů v primární a střední škole ověřovala španělská studie (Extrema, Duran, & Rey, 2010). Bylo potvrzeno, že lidské zdroje vysvětlují významné procento rozptylu symptomů vyhoření. Úroveň sebeúcty, self-účinnosti a optimismu učitelů i vnímanou emoční inteligenci je možné označit jako faktory, které mohou vysvětlit rozptyl syndromu vyhoření.

Aleš Sekot (2009) považuje za důležité stimulující faktory možnost osobního a profesního růstu. Hlavní význam pro jednání učitele nese motivace myšlení a jednání žáka.

Jednou z nejdůležitějších interních osobnostních vlastností s protektivním účinkem vůči syndromu vyhoření a stresu obecně je nesporně **psychická odolnost** (resilience) vůči zátěži ve smyslu hardiness či sense of coherence. Je možné ji chápat jako globální charakteristiku zahrnující různé aspekty obrany vůči zátěži, jako multifaktoriálně podmíněnou komplexní dispozici umožňující jedinci rozvinout se, vyhrávat a rozvíjet své kompetence v nepříznivých životních podmínkách (Gordon & Coscarelli, 1996 in Kebza & Šolcová, 2008). Podstatnými součástmi komplexně chápané resilience jsou „Sense of coherence“ (mysl pro soudržnost) a „Hardiness“ (nezdolnost).

Hardiness podle S. Kobasové (1979, 1982 in Petrová, 1995) představuje souhrnnou dispozici tvořenou třemi souvisejícími složkami osobnosti: kontrola (přesvědčení jedince, že je schopen ovlivňovat události ve svém životě a okolí), ztotožnění (odpovědnost, zaujetí či oddanost, trvalé angažování) a pojetí stresu jako výzvy. Kromě výše zmíněných výzkumů hardiness (Kebza & Šolcová, 2007) je význam této dispozice zdůrazňován v četných publikacích (Křivohlavý, 2001; Průcha, 2002; Řehulková & Řehulka, 1998 aj.). Také Vašina a Valošková (1998) uvádějí hardiness jako jeden z faktorů, který tlumí reakce organismu na stresory a snižuje nepříznivý vliv dlouhodobého stresu na zdraví. Tlumící funkce vlastnosti hardiness je výrazně patrnější u osob, které svou profesi charakterizují jako práci s nadprůměrnou úrovní pracovní zátěže.

„**Sense of coherence**“ (SOC) A. Antonovského (1987, 1993 in Křivohlavý, 2001) je charakterizován jako mysl pro soudržnost či vědomí souvztažnosti, který zahrnuje srozumitelnost, zvladatelnost a smysluplnost. Jedinec se smyslem pro soudržnost chápe svět jako srozumitelný, poznatelný, předvídatelný a uspořádaný celek. Domnívá se, že je schopen

kontrolovat a ovlivňovat své životní role, nachází smysl své existence, aktivit a počínání. Výzkumná studie A. Z. Tebandeke (2011) prokázala dílčí souvislost SOC s mírou syndromu vyhoření. V. Hošek (2003 in Kebza, Šolcová, 2008) zjistil souvislost SOC s kondiční péčí, otužováním, a menší nemocností u českých studentů.

Známé jsou protektivní účinky **self-efficacy**, čili přesvědčení o **vlastní účinnosti**. Je součástí kognitivní struktury. Jde o důvěru v možnosti účinné akce v nových, nejednoznačných, nepředvídatelných nebo dokonce stresujících situacích.

Vnímání vlastní účinnosti musí být odlišeno od očekávání konkrétních výsledků. Je to víra, že můžeme zvládnout jakékoli nepříznivé podmínky. Silné přesvědčení o vlastní účinnosti odpovídá dobré náladě a vyšší tělesné/fyzické odolnosti. H. Sek a T. Pasikowski (1996 in Brudnik, 2009) potvrdili ve své analýze predisponujících a preventivních faktorů vyhoření preventivní roli vnímání vlastní účinnosti v procesu syndromu vyhoření u učitelů. Také další studie (Betoret, 2006) poukazují na pozitivní účinky self-efficacy na míru pracovního stresu a syndromu vyhoření. Učitelé s vysokou úrovní self-efficacy a širšími zdroji zvládnání trpí méně stresem a vyhořením než učitelé s nízkou úrovní self-efficacy a menšími zdroji zvládnání.

Protektivní charakter self-efficacy prokázala rovněž studie M. Brudnikové (2009). Cílem studie bylo zjistit, do jaké míry všeobecné přesvědčení o vlastní účinnosti chrání učitele všeobecně vzdělávacích předmětů v Polsku (vzdělávací fáze II-IV) proti syndromu vyhoření a zda učitelé různých předmětů vykazují v tomto ohledu rozdíly. Z výsledků vyplývá, že vnímání self-efficacy chrání učitele proti ztrátě profesionálního uspokojení, proti zvyšování emočního vyčerpání a proti tendenci depersonalizace svých žáků.

Pocit osobní pohody („well-being“), zahrnuje podle E. Dienera životní spokojenost, pozitivní emoce a štěstí, definované dle Wilsona následujícím souborem adjektiv: mladý, zdravý, vzdělaný a vychovaný, vykonávající zaměstnání, jež jej uspokojuje, dobře placený, extravertovaný, optimistický, bezstarostný, věřící, ženatý (vdaná), s vysokým sebehodnocením, sebeúctou a pracovní morálkou, s mírnými a splnitelnými aspiracemi a se širokou inteligencí (Kebza & Šolcová, 1998). Souvislost duševní pohody a syndromu vyhoření byla zkoumána a potvrzena při výzkumu u učitelů středních škol na Novém Zélandu (Milfont, 2008). Podle předpokladů byl syndrom vyhoření v negativní korelaci k míře osobní pohody. I když tu není stanovena příčinná souvislost, lze předpokládat existenci obousměrného vztahu.

S pocity osobní pohody i koncepcí odolnosti souvisí „**flow**“ – stav extatického nadšení, příjemný tok, či proud zážitků, dostavující se na základě přiměřených požadavků v poměru k možnostem jedince a silného, euforicky laděného zaujetí pro věc. Flow je navozován v procesu získávání optimální zkušenosti, jež představuje specifický protektivní profil, zvyšující schopnost jedince čelit nepříznivým vlivům okolí (Kebza & Šolcová, 1998; Csikszentmihalyi, 1990, 1997 in Kebza, 2005).

Důležitým aspektem při zvládnání zátěžových situací a protektivním faktorem SV je **interní lokalizace kontroly**. Jde o přesvědčení jedince, že může ovlivnit běh událostí ve svém životě, o schopnost mít život ve svých rukou, mít na něj vliv, řídit jeho běh, být příčinou toho, co se v něm děje (Šolcová, 2007, s. 17). Protektivní vztah interní lokalizace kontroly k zátěži a zvládnání stresu zdůrazňuje již J. Senka a I. Učeň (1991). Vnitřní kontrola je považována za rozhodující moment při zvládnání náročných situací. Má-li být člověk schopen snášet stres a má-li jej umět zvládat, je nutné, aby měl a vnímal svoji kontrolu nad vývojem událostí a mohl regulovat prvky prostředí, které na něj působí (Kebza, 2005).

S interní lokalizací kontroly souvisí **percipovaná kontrola**. Podle Čerešníka (2010) odráží základní lidskou potřebu – potřebu kompetence, tedy potřebu vnímat sebe sama jako jedince kompetentního produkovat žádoucí výsledky a vyhýbat se nežádoucím výsledkům.

Významný protektivní účinek ve vztahu k SV a zvládnání zátěže obecně je přisuzován **životnímu optimismu**. Optimismus jako osobnostní konstrukt je možné chápat jako pozitivní vztah k budoucnosti, soubor přesvědčení o tom, že se přihodí spíše dobré věci nežli špatné, že výsledek dění, jehož jsou účastni, bude kladný (Carver & Scheier, 2002). Jedná se o kladné hodnocení světa a víry v lepší budoucnost (Hartl, Hartlová 2000). Optimismus/pesimismus je chápán buď jako vrozená charakteristika nebo jako charakteristika naučená, získaná, rozvíjená v průběhu života na základě našich zkušeností. Jestliže je optimismus pojímán jako relativně stálá, vrozená charakteristika, související s temperamen-tem a determinovaná především geneticky, pak se hovoří o tzv. **dispozičním optimismu** (Carver & Scheier, 2002). Optimismus je pak vymezen jako obecné očekávání kladného průběhu událostí i jejich výsledků. Optimisté nahlízejí i na negativní situace pozitivně, snaží se je překonat a zvládnout. Řada autorů hodnotí pozitivní vliv optimismu ve vztahu k zvládnání těžkostí. Optimisté dobře zvládají životní těžkosti (Carver & Scheier, 2002; Hoskovcová, 2006; Křivohlavý 2012), mají aktivnější přístup k životu (Peterson & Bossio, 1991), jsou při řešení problémů aktivnější, zaměřují se na problém samotný, více vyhledávají sociální oporu (Hewstone & Stroebe, 2006). Ve vztahu k SV je důležitý poznatek, že optimisté v případě nemožnosti dosažení cíle vědí, kdy je dobré přestat toto úsilí vynakládat (Carver & Scheier, 2002).

Potvrzuje se rovněž předpoklad o protektivním vlivu **existenciálního naplnění**. Výsledky studie W. Tomic a E. Tomic (2008) ukazují, že existenciální naplnění – sebeodstup, sebepřesah (self-transcendence), svoboda a odpovědnost negativně korelují s emocionálním vyčerpáním a depersonalizací a pozitivně korelují s pocitem osobní úspěšnosti. Vyšší skóre v dimenzi existenciálního naplnění souvisí s menší mírou vyhoření u učitelů a ředitelů.

Tato zjištění jsou v souladu s předchozími studiemi. V souvislosti s novějšími poznatky je možné předpokládat, že učitelé a ředitelé, kteří dosahují ve své činnosti osobního naplnění (seberealizují se) budou mít pozitivní výsledky i v ostatních protektivních faktorech vyhoření – například osobnostní determinanty, asertivita a zvládnání. Tato zjištění jsou významná východiska pro tvorbu intervenčního programu pro učitele a ředitele.

Vztah mezi syndromem vyhoření a **konstruktivním myšlením** u středoškolských učitelů zkoumali W. Evers, W. Tomic a A. Brouwers (2005). Výsledky studie naznačují, že maladaptivní procesy myšlení učitele středních škol zabraňují racionálnímu myšlení při práci, což významně přispívá k nástupu syndromu vyhoření. Lze proto předpokládat protektivní vliv konstruktivního myšlení. Na základě toho se autoři domnívají, že intervenční programy pro učitele v oblasti burnout budou pravděpodobně účinnější, pokud budou brát v úvahu tuto skutečnost.

V novějších studiích se ukazuje pozitivní vliv **profesní motivace**. Studie M. B. Ozana (2009) potvrdila rozdíly v úrovni vyhoření vzhledem k motivaci pro volbu pedagogické profese. Ti, kdo si povolání zvolili svobodně, dobrovolně, vykazují nižší míru vyhoření.

Bezesporně pozitivní vliv při prevenci syndromu vyhoření má **chování typu B**. Jediní s předpoklady čelit stresovým situacím jsou schopni relaxovat, disponují schopností úspěšného time-managementu, jsou odolní, hodnotí pozitivně vlastní schopnosti zvládat

stresogenní situace, berou je jako výzvu a následně volí přiměřené strategie k jejich zvládnutí. Věří v sebe sama, ve vlastní schopnosti a sebeuplatnění, jsou obecně optimističtí, prožívají pocit osobní pohody. Vykazují velkou výkonnost a zaujetí pro práci, pracovní úspěchy ale nejsou hlavním životním cílem. Podrobný přehled charakteristik osobnosti typu B rozpracoval Kohoutek (1999). Podle I. Šolcové a V. Kebzy (2006) se typ osobnosti B vyznačuje opačnými charakteristikami jako typ A. Podle výzkumů M. Friedmana a B. H. Rosenmana (Rosenman, 1975 in Fišerová, 2007) měli lidé vykazující chování typu B nižší výskyt infarktu myokardu. Podobná souvislost se uvádí i ve vztahu k SV.

Mezi **další protektivní faktory** na úrovni osobnostních charakteristik a kompetencí jsou zahrnovány například osobní kompetence (pocit dostatku vlastních schopností zvládat situace), dostatečná asertivita, pocit adekvátního společenského a ekonomického uznání a hodnocení, schopnost a dovednosti relaxovat, vhodný time-management (Kebza & Šolcová, 1998). Na důsledné plánování času klade velký důraz Myron D. Rush, obzvláště v části věnované krokům „ozdravného procesu“ (2003 in Fišerová, 2007). Tím spojuje důsledné plánování (zejména odpočinku) s budováním fyzické zdatnosti. Snaží se tím tedy rozvíjet i další ze zmíněných protektivních faktorů – schopnost a dovednosti relaxovat. V pojetí M. D. Rushe jde o nabídku rekreačních aktivit a pečlivé plánování jedince procházejícího vyhořením, kterou z těchto aktivit se rozhodne cílevědomě provozovat. J. Křivohlavý (2012) kromě výše uvedených charakteristik uvádí i význam zaujetí pro určitou věc a zdravou orientaci na dobrý výkon.

Podpurné vlivy prostředí

Jak uvádí V. Kebza (2005), na přelomu tisíciletí byly intenzivně zkoumány sociálně-psychologické souvislosti syndromu vyhoření, především ty, jež facilitují (usnadňují), či naopak omezují nebo znemožňují jeho vznik a rozvoj. Např. W. Schaufeli v této souvislosti rozvíjel hypotézu o infekčnosti tohoto syndromu. To by znamenalo, že vznik a rozvoj vyhoření v určitém sociálním prostředí by usnadňoval a podporoval jeho šíření ve stejném, nebo blízkém sociálním prostředí jedné firmy, instituce či komunity. Podle Ch. Maslachové se jedná spíše o systémovou než osobní záležitost: syndrom vyhoření nějakého pracovníka je signálem něčeho, co nefunguje dobře v organizaci. K tomuto předpokladu ji vedla opakovaná zkušenost, že v určitém podniku se setkáváme s několika postiženými v jednom oddělení, zatímco v ostatních odděleních jsou lidé bez obtíží, že problémy mají učitelé v určité škole, zatímco ve škole o ulici dál učitele se syndromem vyhoření nenajdeme apod. (Kebza, 2005).

I když ve shodě s některými autory (např. Evers, Tomic, & Brouwers, 2005) je možné považovat za snazší a efektivnější vycházet při prevenci a intervenci SV z protektivního vlivu výše uvedených osobnostních faktorů, je stejně důležité zkoumat a podporovat vliv vnějších podpurných faktorů, zejména faktorů pracovního prostředí. Na význam pracovního prostředí, respektive prostředí školy, poukázaly například výsledky studie španělských odborníků z Univerzity Santiago de Compostela (López et al., 2008, 2010) nebo výsledky studie M. A. Coulterové a P. C. Abneye (2009).

M. N. Vercambre a kol. (2009) navrhuje pro prevenci SV vytvoření programů ke zvýšení kvality učebního (edukačního) prostředí, tedy zaměřit se na sociální a organizační opatření. Vycházejí z výsledků své průřezové celostátní studie u francouzských učitelů,

v níž zjistili souvislosti socio-profesního životního prostředí (zejména zkušeností s problémovými žáky) se všemi dimenzemi burnout.

Z profesních protektivních faktorů jsou zdůrazňovány zejména dostatečná pracovní **autonomie, pestrost a proměnlivost práce a sociální opora**. Jak uvádí V. Kebza a I. Šolcová (1998), v případě syndromu vyhoření se jako nejefektivnější jeví opora ze strany spolupracovníků stejného postavení („peer-support“).

Sociální podpora bývá definována jako existence nebo přístupnost (blízkost) osob, které k nám mají vztah, cení si nás, které o nás mají starost a mají nás rády (Vašina, Valošková, 1998). Členové naší sociální skupiny mohou sdílet pracovní stresové situace, rozebírat je a pomáhají hledat jejich řešení (tzv. stres-sharing). Mohou to být lidé stejného pracovního zaměření, s obdobnými problémy, kteří s námi sdílejí a probírají naše starosti i radosti. I když tím třeba vnější stresory nevyjmí, ani se příliš nezmění, změní se v důsledku společného sdílení jejich vnímání a hodnocení i způsoby vyrovnávání se s nimi. Tím se stanou méně stresujícími. Funkční sociální opora zahrnuje emocionální, hodnotící, informační i instrumentální oporu, dává pocit přináležitosti, motivuje, poskytuje důležitou zpětnou vazbu. Zpětnou vazbu v pomáhajících profesích zajišťuje **supervize** jako kvalifikovaný dohled nad průběhem nějakého programu nebo projektu. Je zaměřena na kvalitu činnosti pracovníků, podporuje a řídí ji, plní vzdělávací funkci (Matoušek, 2003). Napomáhá hledání řešení obtížných problémů, ale také interpersonálních konfliktů vzniklých na pracovišti. Specifickou formou supervize jsou tzv. **balintovské skupiny** (Kopřiva, 2006; Matoušek, 2003;).

Křivohlavý (1998) k prevenci syndromu vyhoření **ze strany organizace** doporučuje:

- co nejpřesněji ujasnit, co se od koho očekává, co kdo má dělat,
- stanovit pracovní úkoly s ohledem na možnosti realizace,
- provádět důslednou zpětnou vazbu,
- zajistit flexibilitu při výběru pracovníků na určitou pozici, dát možnost změnit pracovní zařazení, umožnit pracovníkovi „dělat to po svém“,
- kompletizovat práci, umožnit vidět konečný výsledek své práce, kompletní výrobek,
- poskytnout přiměřené uznání všemi možnými prostředky (finančně, slovně, odměnou aj.),
- dát pracovníkům možnost uvolnit se nějakým způsobem z centra napětí – např. zřízením zvláštních místností, mimořádnou dovolenou na zotavení atd. (Křivohlavý, 1998). Následně zdůrazňuje důležitost proměnlivosti proti monotónnosti (Křivohlavý, 2012).

C. Cherniss (1995; in Kebza & Šolcová, 1998) považuje za hlavní faktory předcházení vyhaslosti následující tři skupiny okolností: 1) nalezení smysluplné pracovní činnosti, 2) získání a převzetí profesionální autonomie a opory, 3) vytváření přirozeného vztahu k práci a dalším životním aktivitám včetně poznání přínosu, jenž člověk přináší práci a práce jemu. Z výše uvedených skutečností však vyplývá, že i tyto tři základní okolnosti jsou moderovány faktory v osobnostní i sociální oblasti.

Preventivní návrhy v literatuře

Často se setkáváme s prakticky orientovanými články (v časopisech určených jak odborné pedagogické tak širší laické veřejnosti, rodičům) přinášejícími vedle základních informací o SV právě rady pro prevenci vyplývající ze základních poznatků o protektivních a rizikových faktorech. Jednu z prvních statí určených pro zdravotnické pracovníky zpracovala a publikovala například H. Haškovcová (1994).

Jednu z prvních monografií věnovaných SV v učitelské profesi představuje publikace C. Henniga a G. Kellera (1996). Další informace přináší například článek J. Vodákové (2011), která vychází z analýzy stresu v práci pedagoga, zdůrazňuje nutnost prevence, aktivní copingové strategie, které mají protektivní účinek na duševní zdraví: například řešení problému, vyhledávání si bližších informací, sociální opory, rozptýlení či pozitivní reinterpretaci, relaxaci, meditaci, imaginaci nebo náboženství. Dále správný životní styl, aktivní trávení volného času, pozitivní mezilidské vztahy aj. V. Masáková (2006) pro prevenci předčasného vyčerpání učitelek v předškolním zařízení doporučuje plánování a rozvržení práce, vytváření dobrých vztahů s dětmi, rodiči i kolegyněmi na pracovišti, úpravu pracovního prostředí a vhodnou relaxaci. Dle názorů psycholožky L. Haňkové (Těthalová, 2010) je pro prevenci únavy a vyhoření potřebné nastolení zdravé rovnováhy mezi povinnostmi a osobními potřebami. Klíčovými faktory jsou sebeúcta, spokojenost se zaměstnáním, smysluplná a zajímavá práce, dobré mezilidské vztahy (partnerské a přátelské), pozitivní emoce.

Vycházejíc z předpokladu protektivního účinku aktivního přístupu k životu uvádí V. Kebza (2005) tyto zásady: (1) Otevřenost tomu, co se kolem nás děje, zájem o okolí. (2) Nebát se změn. Přijímat je jako něco běžného, přirozeného, jako příležitost ukázat, co dovedu. (3) Při setkání se stresujícími životními událostmi aktivně hledat způsoby, jak životní situaci čelit. (4) Počítat se stresujícími situacemi. (5) Umět izolovat stres od ostatních životních aktivit. (6) Dbát na dobré a hojné vztahy s ostatními lidmi. (7) Vytvořit si kolem sebe příznivé prostředí – zaměřit se na zdroje stresu, u jejichž vzniku je člověk sám. (8) Osvojit si zdravý životní styl (podrobněji Kebza, 2005).

Venglářová (2011; in Křivohlavý, 2012) pro prevenci SV doporučuje: uvědomovat si rizika své práce, mít se rád, pečovat o sebe, znát hranice svých možností, pečovat o vlastní sociální síť, mít dobrého nadřízeného, rozvíjet sebepoznání a sebehodnocení, mít svého supervizora, nezapomínat na osobní život, naučit se přeladovat a navozovat pozitivní pocity, nezapomínat na tělesný pohyb a na umění.

J. V. Musil (2010) doporučuje dodržovat pravidla zdravé životosprávy, vyhýbat se frustracím, neidentifikovat se s druhými, odmítat nepřiměřené požadavky, vytvořit si pořadí úkolů, otevřeně se vyjadřovat, přijímat emocionální podporu, neodmítat podporu, být pozitivní, snažit se předcházet problémům, být rozvážný, autokriticky se hodnotit, ale neztrácet sebedůvěru.

Informovanost široké veřejnosti o riziku SV prostřednictvím takto orientovaných statí i publikací hodnotíme jako žádoucí. V poslední době se již i u nás vyskytují četné publikace s touto problematikou, v celosvětovém měřítku probíhá nadále výzkum SV a modernizujících podmínek. I když se může zdát, že toto téma již není na úplném vrcholu vědeckého zájmu, zkoumat protektivní faktory ve vztahu k SV a zvládání zátěže, vyvozovat závěry a hlavně implementovat je do profesní praxe učitelů považujeme stále za aktuální úkol.

Literatura

- Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26 (4), 519–539.
- Betoret, F. D., et al. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29 (1), 45–68.
- Brudnik, M. (2009). Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human Movement*, 10 (2), 170–175.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 231–243). Oxford [England]: Oxford University Press.
- Coulterová, M. A. & Abney, P. C. (2009). A Study of Burnout in International and Country of Origin Teachers. *International Review of Education*. 55, 105–121.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- Čerešník, M. (2010). Percipovanie kontroly a rozhodovacie štýly u vysokoškolských študentiek/ študentov. In Sarmány-Schuller, I., Pilárik, E. a Jurišová, E. (Eds.), *Rozhodovanie v kontexte kognície, osobnosti a emocií II*. (6–13). Nitra: UKF v Nitre.
- Evers, W., Tomic, W. & Brouwers, A. (2005). Constructive thinking and burnout among secondary school teachers. *Social Psychology of Education*. 8, 425–439.
- Extrema, N., Duran, & A. Rey, L. (2010). Recursos Personales, Síndrome de Estar Quemado por el Trabajo y Sintomatología Asociada a estrés en Docentes de Enseñanza Primaria y Secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47–60.
- Fišerová, M. (2007). *Analýza příčin syndromu vyhoření u lidí v tzv. pomáhajících profesích*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita. Dostupný též z WWW: http://is.muni.cz/th/64503/ff_m/FiserovaDP.txt
- Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165.
- Hartl P., & Hartlová H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Haškovcová H. (1994). Syndrom vyhoření. *Sestra*, 3, 10–11.
- Hennig, C., & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: ACADEMIA.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (1998). Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. *Československá psychologie*, 42, 429–447.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2007). Hardiness and selected psychosocial and behavioural variables in a representative Czech population sample. In EFPA (Eds.), *Xth European Congress of Psychology (81–81)*. Praha: EFPA.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*, 52, 351–365.
- Kohoutek, R. (1999) Psychologie zdraví pro učitele a vychovatele. In Řehulka, E., & Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 2.*, (15–37). Brno: Pavel Křepela.
- Kopřiva, K. (2006). *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada publishing.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2012). *Optimismus, pesimismus a prevence deprese*. Praha: Grada.

- Kurelová, M. (1998) *Učitelská profese v teorii a praxi*. Ostrava: Spisy Ostravské Univerzity.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159–167.
- Otero-López, J. M., et al. (2008). An Integrative Approach to Burnout in Secondary School Teachers: Examining the Role of Student Disruptive Behaviour and Disciplinary Issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 259–270.
- Otero-López, J. M., et al. (2010). Exploring Stress, Burnout, and Job Dissatisfaction in Secondary School Teachers. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 10, 107–123.
- Matoušek, O., et al. (2003). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.
- Masáková, V. (2006). Někdy stojí za to hodit všechno za hlavu. *Informatorium*, 13, 10–11.
- Milfont, T. L., et al. (2008). Burnout and Wellbeing: Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand Teachers. *Social Indicators Research*, 89, 169–177. Dostupný též z WWW: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11205-007-9229-9>
- Moreno-Jiménez, B., et al. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 21(1–2), 71–87.
- Musil, J. V. (2010). *Stres, syndrom vyhoření a mentálně hygienická optima v dynamice lidského sociálního chování*. Olomouc: Jiří Musil – Psychologická a výchovná poradna.
- Ozan, M. B. (2009). A Study on Primary School Teacher Burnout Levels: The Northern Cyprus Case. *Education*, pp. 129, 692–703 Dostupný též z WWW: <http://www.projectinnovation.biz/education.html>
- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská Univerzita.
- Peterson, C., & Bossio, L. M. (1991). *Health and optimism*. New York: The Free Press.
- Petrová, A. (1995). Osobnost v zátěžových situacích. In *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas Paedagogica, Psychologica VI, Studia Psychologica I*,(37–40). Olomouc: UP.
- Poraj, G. (2010). Psychological models of female teachers' functioning in their professional role. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 23, 33–46.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (1998). *Učitelé a zdraví I*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (2001). Učitelky a učitelé. In Řehulka, E., & Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 3* (143–152). Brno: Pavel Křepela.
- Sekot, A. (2009). K povaze profesní kariéry učitele. *Universitas: revue Masarykovy univerzity v Brně*, 42(4), 7–13.
- Senka J. & Učeň, I. (1991). *Test na meranie externality a internality, 124/00 INTEX-D*. Bratislava: Psychodiagnostika
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šolcová, I. (2007). *Některé psychofyziologické souvislosti resilience*. Praha: Psychologický ústav AV ČR.
- Šolcová, I., & Kebza, V. (2006). Typy chování, typy osobnosti a jejich vztah ke zdraví. *Československá psychologie*, 50, 419–430.
- Tebandeke, A. (2011). *Does sense of coherence protect against burnout and maintain health?* Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Těthalová, M. (2010). Zdravá sebeúcta roste z překonávání každodenních překážek. *Informatorium*, 17(7), 8–11.
- Tomic, W., & Tomic, E. (2008). Existential fulfillment and burnout among principals and teachers. *Journal of Beliefs & Values*, 29(1), 11–27. Dostupný též z WWW: <http://www.informaworld.com>
- Urbánek, P. (2005). Profesní časové zatížení učitelů ZŠ. *Pedagogika*, 49, 277–288.

- Vašina, B. (1997). Učitel, jeho pracovní zátěž a zdraví. In *Acta Fac. Philos.OU*, 105–110. Ostrava: OU.
- Vašina, B., & Valošková, M. (1998). Učitel – pracovní zátěž – zdraví. In Řehulka, E., & Řehulková, O. (1998). *Učitelé a zdraví I.* (7–25). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Vercambre, M. N., et al. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health*, 9, 333. Dostupný též z WWW: <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/9/333>
- Vodáková, J. (2011). Jak předejít vyhoření? *Rodina a škola*, 58(4), 16–17.

