

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Profesní psychosociální opora jako prevence syndromu vyhoření
Collegial psychosocial support as a prevention of burnout syndrome

Kateřina Denysjuková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2019

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Profesní psychosociální opora jako prevence syndromu vyhoření sepsala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití pramenů a literatury, které v práci uvádím. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání stejného či jiného titulu.

Praha

.....

Podpis

Poděkování:

Ráda bych tímto poděkovala své vedoucí bakalářské práce, doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D., která vždy laskavě a vstřícně zodpověděla mé otázky a poskytla cenné rady, doporučení a pomoc, které mi napomohly při psaní této práce. Rovněž bych chtěla poděkovat všem pedagogům a pedagožkám, kteří projevili zájem a nezištně mi věnovali svůj čas, aby rovněž napomohli účelům této práce.

ABSTRAKT

Tato práce se, v návaznosti na největší současný výzkum syndromu vyhoření v České republice (Smetáčková et al., 2018), bude zabývat specifickými otázkami sociální opory, především z pracovního prostředí, jelikož z hodnocení pedagogů, účastnících se tohoto výzkumu vyplývá, že možnost bezprostředního rozhovoru o příčině stresové situace, je jedna z nejúčinnějších strategií pro zvládnání pracovní zátěže.

Teoretická část tedy pojednává o determinantech syndromu vyhoření, jeho prevenci a externích i interních protektivních faktorech, o specifikacích učitelského stresu, a strategiích obrany vůči němu, mezi které spadá i psychosociální opora. Empirická část poskytuje odpovědi na otázky významu sociální opory pro pedagogy, jejich očekávání od psychosociální opory, nejvyužívanějších zdrojů sociální opory a pracovního prostředí podporující sociální oporu na pracovišti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Syndrom vyhoření, psychosociální opora, sociální opora, pedagog, základní škola, stres

ABSTRACT

This work, in connection with the most recent research of burnout syndrome in the Czech Republic (Smetáčková et al., 2018), will deal with specific issues of social support, especially in the working environment, because teachers who participate in this research claim that the possibility of an immediate discussion of the cause stress situation is one of the most effective strategies for coping with workload.

So, the theoretical part deals with determinants of burnout, its prevention, with external and internal protective factors, with specifications of teacher's stress and with strategies of defense against it, including psychosocial support. The empirical part provides answers to questions of the importance of social support for teachers, their expectations of psychosocial support, the most used sources of social support and the working environment supporting social support in the workplace.

KEYWORDS

Burnout, psychosocial support, social support, teacher, primary school, stress

Obsah

Úvod	1
Teoretická část	3
1. Syndrom vyhoření	3
1.1 Projevy syndromu vyhoření	3
1.2 Fáze vývoje syndromu vyhoření	4
1.3 Příčiny syndromu vyhoření	4
1.4 Psychické oblasti syndromu vyhoření	5
2. Syndrom vyhoření a další negativní psychické stavy	6
2.1 Syndrom vyhoření a stres	6
2.2 Syndrom vyhoření a deprese	8
3. Prevence syndromu vyhoření	8
3.1 Interní protektivní faktory	10
3.2 Externí protektivní faktory	12
3.2.1 Sociální opora	12
3.2.2 Supervize	15
3.2.3 Efektivní pracovní podmínky	16
3.2.4 Služby školního psychologa	17
3.3 Coping	18
3.4 Materiální pracovní prostředí	20
4. Specifika učitelské profese v souvislosti se syndromem vyhoření	22
4.1 Osobnost učitele ve vztahu k vyhoření	23
4.2 Zdroje stresu v učitelské profesi	25
4.3 Typologie syndromu vyhoření v učitelské profesi	26
Empirická část	28
1. Cíle výzkumu a výzkumné otázky	28
2. Výzkumný soubor	28

3.	Metoda výzkumu.....	29
3.1	Sběr dat.....	30
3.2	Analýza dat.....	30
4.	Výsledky šetření.....	32
4.1	Vnímání sociální opory	33
4.2	Profesní/Kolegiální opora	36
4.3	Blízká osoba v oboru.....	40
4.4	Profesionální sociální opora	42
4.5	Prostředí pro sociální oporu	43
5.	Diskuze.....	45
6.	Závěr.....	52
7.	Zdroje	54
8.	Seznam příloh.....	59

Úvod

K tématu zabývajícímu se syndromem vyhoření a psychosociální oporou při stresových situacích u vyučujících základních škol mě dovedl především můj osobní zájem o tuto problematiku. Učitelé a učitelky jsou totiž podle mého názoru jednou z nejdůležitějších skupin osob, které výrazně ovlivňují nejen vzdělanost, ale také tvorbu hodnot a pohledu na svět žáka a mladého člověka. Jaké hodnoty a jaký vztah ke vzdělávání a výchově ve školství si potom odnesou ti žáci, kteří vzpomínají na své učitele, mnohdy po celý život, jako na nevyrovnané, netolerantní, neinovativní, nerespektující a nerespektované osoby? Zároveň se však ptám, je vůbec možné takové vlastnosti těmto učitelům vyčítat v situaci, kdy na nich leží tolik břemen a požadavků a jejich snaha není zdaleka odměněna tak, jak by měla a mohla být? Tato úvaha ve mně vyvolala potřebu hlouběji nahlédnout tam, kde tento „začarovaný kruh“ začíná, a kde by mohl být přerušen.

Učitelství jakožto vztahová a pomáhající profese nese vysoké nároky na osobnost vyučujícího, který se musí neustále rozvíjet jak ve svých znalostech, tak v dovednostech a kompetencích, důležitých pro vysoký standard výkonu. Obzvláště v dnešní době, kdy statut učitele má mezi veřejností, a tudíž i mezi samotnými žáky značně dehonostující charakter a kdy vůči vyučujícím stoupají zároveň i požadavky rodičů, nadřízených, zřizovatelů, veřejnosti i celé společnosti. Díky obecnému pedocentrickému zaměření a snaze společnosti o čím dál větší kontrolu nad tématy, informacemi, metodami i přístupy, které mohou pedagogové sdílet a využívat, mají učitelé stále omezenější autonomii a kompetence, kterými by potenciálně mohli bránit své vlastní zájmy.

Se všemi těmito, a mnoha dalšími příčinami z oblasti pracovních podmínek, jako například nedostatečné finanční i slovní ohodnocení či absence pocitu naplnění, roste zároveň i míra stresu, kterou musí vyučující každý den zažívat. S tímto stresem, dlouhodobým vyčerpáním stoupá i množství učitelů, kteří na základě svých pracovních frustrací upadají do syndromu vyhoření. Dle nejaktuálnějšího a zároveň současně nejrozsáhlejšího výzkumu syndromu vyhoření mezi pedagogy základních škol, dle Ptáčka, Smetáčkové a jejich kolegů (2018), až 53,2 % pedagogů uvádí, že jejich práce je pro ně dlouhodobě stresující a pouze 16 % vyučujících uvádí absenci projevů syndromu vyhoření, což jsou alarmující hodnoty. Následkem tohoto „vyhoření“ jsou potom jak v narušení

psychické rovnováhy a zdraví, tak i fyzické potíže, s čímž se zároveň pojí i zhoršení sociálních vztahů v soukromí i na pracovišti a výrazný pokles výkonu.

Navzdory všem těmto okolnostem jsou ale způsoby, jak se lze proti tomuto fenoménu bránit. Dle současných výzkumů je jednou z nejčastěji využívaných metod, jak ulevit od stresu, je možnost pohovořit si o nepříjemných zážitcích s jinou osobou. Mým cílem je tedy prostřednictvím kvalitativní studie blíže porozumět povaze a způsobům psychosociální podpory mezi vyučujícími a posoudit, jakým způsobem by mohlo pracovní prostředí napomoci k vytváření příležitostí pro využití této strategie.

Teoretická část

1. Syndrom vyhoření

Za pomyslné „rodiče“ syndromu „burnout“, tedy vyhoření, můžeme považovat psychoanalytika Herberta Freudenberga a následně sociální psycholožku Christinu Maslach, kteří o syndromu začali pojednávat nezávisle na sobě, každý ze svého jedinečně zaměřeného úhlu pohledu (Honzák, 2015). Dříve byl „burnout“ spojován s osobami závislými na alkoholu a drogách. Díky Freudengerově psychologicko-medicínskému pojetí však medicína tento výraz převzala pro popis stavu selhání, vyčerpání, ztráty energie a síly k pokračování ve své práci (Křivohlavý, 1998). Původ této „choroby“ sám Freudenger neuvádí, ale spíše za něj považuje samotné symptomy. Za rizikové faktory však označuje přílišnou touhu po uznání, nerealistické očekávání pracovního úspěchu, nereálné požadavky na kladné mezilidské vztahy, černobílé myšlení, zveličování problémů, kladení důrazu na nepodstatné věci a rychlé či nepromyšlené závěry o svých postupech a cílech, přičemž při střetu s těmito ideály dochází k frustraci, pocitům zklamání a beznaděje (Honzák, 2015).

Maslachová (2003) vyhoření, ze spíše sociálního a psychologického pohledu, popisuje jako proces vyrovnávání se se stavy intenzivního emočního a kognitivního napětí spojeného s dehumanizací. Tvrdí, že vyhoření způsobují rozpory mezi jednotlivcem a jeho prací nebo prostředím na pracovišti. Jako rizikové faktory uvádí například nedostatečné vědomí vlastní hodnoty, neznalost svých omezení, potřeba emoční blízkosti, úspěchu a uznání, ale také motivaci a jiné osobnostní charakteristiky (Maslach, 2003). Autorka ve své literatuře poukazuje na silnou souvislost mezi kvalitou sociální opory a odolností vůči syndromu vyhoření. Proto považuje například funkční rodinu za jeden z nejvýznamnějších ochranných faktorů (Maslach, 2003).

1.1 Projevy syndromu vyhoření

Jako psychické ukazatele směřující jedince k diagnóze syndromu vyhoření popsal Freudenger (1974 in Minirthy et al., 2011) následující projevy:

- **Vyčerpání** – patří sem projevy únavy, nedostatek energie a potíže při činnostech, které dříve jedinec vykonával bez potíží

- **Izolovanost** – vtažení se do sebe, omezení kontaktu s druhými osobami v důsledku nedostatku času, jelikož čas je směřován k práci
- **Znuděnost a cynismus** – pochybnosti o významu přátelství a činností, které vykonává
- **Pocity nedostatečného ocenění** – pocity zloby, hořkosti a nevraživosti v důsledku nedostatku pozitivní odezvy a ocenění
- **Deprese** – jedná se pouze o depresi dočasnou, při níž jedinec pocítuje zlost k druhým lidem, jakožto strůjcem jeho problémů
- **Silná deprese** – deprese, která zasahuje do všech oblastí života projevovaná vztekem a obviňováním sebe sama
- **Sebevražedné sklony** – v případě deprese spojené se syndromem vyhoření jde o demonstrativní pokusy, které mají upoutat pozornost okolí

1.2 Fáze vývoje syndromu vyhoření

Maslachová (in Kebza & Šolcová, 2003) popsala čtyři fáze vývoje, které vedou k celkovému vyhoření. Jsou to:

1. Fáze prvotního nadšení a zaujetí pro věc spojenou s dlouhotrvajícím přetěžováním
2. Fáze psychického, emocionálního a částečně fyzického vyčerpání
3. Fáze dehumanizovaného (odlidštěného) vnímání okolí jako ochrana před dalším vyčerpáním
4. Fáze úplného vyčerpání, nezájmu, lhostejnosti a negativismu

1.3 Příčiny syndromu vyhoření

Ve spolupráci s Leiterem popsala Maslachová (in Maslach & Leiter, 2001) rovněž šest oblastí pracovní zátěže, jimiž je „burnout“ vyvoláván. Jsou jimi:

- **Pracovní náplň** – může obsahovat příliš vysoké požadavky
- **Kontrola** – malá míra autonomie při kontrole vlastní práce
- **Odměna** – může být nedostatečná vůči požadavkům
- **Společenství** – jedná se o kvalitu vztahů na pracovišti

- **Spravedlnost** – s pracovníkem může být zacházeno nespravedlivě či bez respektu
- **Hodnoty** – jedná se o soulad hodnot pracovníka, zaměstnavatele a jiných zaměstnanců

1.4 Psychické oblasti syndromu vyhoření

Jedním z největších přínosů Maslachové (in Křivohlavý, 1998) je však dotazník MBI (Maslach Burnout Inventory), který vytvořila ve spolupráci s Jacksonovou, a který je v současnosti nejčastěji používaným diagnostickým materiálem pro detekci syndromu vyhoření. Tento dotazník hodnotí 3 faktory:

- **EE – Emocionální vyčerpání** – projevuje se ztrátou motivace, chuti k životu a nedostatkem sil k činnosti
- **DP – Depersonalizace** – vyznačuje se ztrátou úcty k lidem, obzvláště u osob závislých na kladné odezvě okolí
- **PA – Snížená výkonnost** – neschopnost zvládat stres a konflikty; především u lidí s nízkým sebevědomím

Při porovnání přístupů Maslachové a Freudembergera vyplývá, že se vzájemně rozcházejí při popisu příčin vzniku syndromu vyhoření, kdy první přístup naznačuje, že na vině je nevyhovující prostředí samotné a nedostatek sociální podpory jedince, zatímco druhý přístup přisuzuje zvýšení rizika vzniku syndromu spíše osobnostním charakteristikám jednotlivce. Dále se pojetí rozcházejí v oblastech největšího dopadu, který syndrom na člověka má. V případě přístupu Maslachové syndrom na člověka doléhá spíše po stránce psychické a sociální, kdežto druhý přístup poukazuje na dopady hlavně v oblasti emocionální a fyzické. Autoři se však shodují na tvrzení, že k vzniku syndromu přispívá nedostatek autonomie a kontroly. Zamyslet se také můžeme například nad oblastmi bádání a cílovými skupinami, pro které by byly jednotlivé teorie vhodnější a nad mou domněnkou, jestli první směr nevnímá vyhoření jako proces, zatímco druhý jej považuje spíše za nemoc. Celkově se tedy oba pohledy nevyklučují, ale doplňují, čímž dávají vzniknout ucelenému pohledu na tuto problematiku. (Honzák, 2015, Křivohlavý, 1998, Maslach, 2003, Maslach & Leiter, 2001, Minirth et al., 2011)

Na základě těchto klíčových přístupů můžeme tedy syndrom vyhoření vymezit jako stav emocionálního otupění, psychického vyčerpání, ztráty motivace a nadějí a propadu ve výkonu i angažovanosti, provázený somatickými obtížemi, zapříčiněný nedostatkem sociální podpory, autonomie, psychické hygieny, nadměrného tlaku i kontroly a výkonovými či perfekcionistickými a idealistickými osobnostními charakteristikami.

2. Syndrom vyhoření a další negativní psychické stavy

Abychom lépe porozuměli samotnému syndromu vyhoření, je nezbytné, abychom jej uvedli v souvislostech a zároveň jej oddělili od dalších negativních psychických stavů, které s ním, v rámci jednotlivých fází či celého průběhu vyhoření, souvisí nejméně.

2.1 Syndrom vyhoření a stres

Samotný výraz *stres* není jednoduché zcela jednoznačně vymezit. Tento termín se z anglického slova „stress“ překládá jako tlak či napětí. Jednotnou definici pro něj ale nenajdeme, jelikož přístupy k němu se u jednotlivých autorů liší (Jančík, 2011). Zvláště o nejednotných přístupech hovoří Ficková (1993), která popisuje hned tři základní způsoby vymezení. Jedná se o stres jako stresor, neboli samotnou zátěž, dále jde o stres jako reakci na působení stresoru, a nakonec stres chápe jako výsledek nerovnováhy mezi jedincem a požadavky prostředí. Křivohlavý (1998) po způsobu prvního hlediska vymezuje stres jako působení dvou protichůdných sil. Z jedné strany působí stresor, tedy přílišná zátěž. Ze strany druhé jedinec vyvíjí obranné mechanismy, jinak *salutory*, které mu napomáhají ve zvládnutí zátěžových situací. V případě vyrovnanosti těchto sil stres nepocítujeme. Stresory mohou být například *fyzické* (hlad, bolest...), také *kognitivní* (negativní myšlenky, postoje, starosti...), dále *fyzikální* (horko, chlad, tma...), *biochemické* (kofein, alkohol...), ale také *komplexní* (časový tlak, konflikt, nemoc...) (Vymětal, 2004). Selye (1996) rozumí stresu jako komplexní fyzické a psychické reakci organismu jedince na stresory, které z vnitřního či z vnějšího prostředí narušují rovnováhu a vyvolávají nespecifické změny v rámci biologického systému jedince. V rámci třetího způsobu vymezení Šolcová (2007) popisuje stres jako proces, při kterém jedincovy duševní a fyzické schopnosti skutečně, či zdánlivě nedosahují dostatečné úrovně, a jsou tím pádem v nesouladu s požadavky prostředí. V tomto případě je opět ohrožena rovnováha organismu a lidské tělo na tento nesoulad pohotově reaguje. Samotné přístupy se tedy, dle mého názoru do značné míry prolínají. Obecně

bychom tedy mohli stres označit za vnitřní stav napětí, způsobený očekáváním či působením ohrožení, kdy se jedinec domnívá, že se vůči tomuto ohrožení nebude moci adekvátně bránit (Křivohlavý, 1998). Lazarus a Folkmanová (1984) zdůrazňují, že homeostázu a vnitřní harmonii jedince nenarušuje samotná zátěžová situace, ale právě její negativní kognitivní hodnocení, jiným slovem *appraisal*.

Z uvedených hledisek je možné vnímat stres převážně jako negativní činitel. Dle Křivohlavého (2003) však můžeme stres na základě jeho kvalitativní odezvy vymezit dvěma způsoby. V prvním, již převážně popsaném případě, se jedná o *distres*. Tedy stres, vyvolávající nepříjemné emoce a mající negativní vliv na organismus. Nejčastěji se stres na fyziologické úrovni projevuje bolestí a svíráním hrudníku, bušením srdce a změnami srdečního rytmu, nechutenstvím, bolestmi břicha až průjmem, puzením k častému močení, bolestmi hlavy, a suchem a svíráním v krku. Na behaviorální úrovni se projevuje nehovorností, nerozhodností, nepozorností, nebo například snahou o vyhnutí se povinností či odpovědností, což se může projevit následným únikem do nemoci nebo i zvýšenou konzumací návykových látek. K emocionálním příznakům patří vysoká míra úzkosti, časté změny nálady, snížená empatie a tolerance vůči druhým, častá únava, popudlivost a podrážděnost, ale také úniky do snění atd. (Křivohlavý, 2012). Protipólem distresu je *eustres*, který je propojený s kladnými emocemi, avšak průběh patofyziologických pochodů v poplachové fázi i během rezistence je v zásadě analogický. (Večeřová – Procházková & Honzák, 2008, Křivohlavý, 2012). Bryce (2011) popisuje eustres jako optimální hladinu stresu, která působí jako tvůrčí a motivační síla a vede jedince k dosažení vyšších výkonů a cílů. Distres můžeme naopak chápat jako nepřiměřené, dlouhodobé a nepříjemné napětí ve chvíli, kdy člověk věří, že nemůže, či skutečně nemůže odstranit jeho příčiny (Lazarus & Folkmanová, 1984)

Dalším způsobem kategorizace stresu, důležitým pro účely této práce je rozdělení podle délky trvání na *akutní* a *chronický* stres. Akutní stres, způsobený obvykle náhlou událostí trvá pouze po krátkou dobu. Psychické, i fyziologické reakce přicházejí prudce a náhle, avšak zase rychle odeznívají (Matoušek, 2003). Chronický stres naproti tomu působí dlouhodobě. Je výsledkem dlouhodobého tlaku jednoho či více stresorů s různou intenzitou, která může kolísat (Matoušek, 2003). Právě chronický stres a dlouhodobá dysbalance mezi fázemi zátěže a klidu může být jednou z největších příčin syndromu vyhoření (Stock, 2010).

Pokud bychom měli stres a syndrom vyhoření porovnat, hovořili bychom o stresu jako o přechodném stavu, který se může objevit v různých situacích, zatímco syndrom vyhoření se projevuje výhradně situacích interpersonálních (Křivohlavý, 2012). To je také důvodem proč se se syndromem vyhoření setkáváme právě u pomáhajících a vztahových profesích, jako jsou například policisté, zdravotníci, manažeři či právě učitelé (Stock, 2010).

2.2 Syndrom vyhoření a deprese

Depresi jako takovou můžeme vymezit jako nemoc postihující celý organismus, jejíž chápání nelze redukovat na pouhou špatnou náladu, ani jako nedostatek sebekázně či vůle. Zároveň také není, jak většina lidí rozumí, pouze odezvou na nepříjemné životní okolnosti, ale často na ně může navazovat, právě tak, jako v případě syndromu vyhoření. Za nejtypičtější příznaky deprese můžeme považovat například silný pokles výkonnosti, ztrátu radosti ze života a zhoršení zdravotního stavu, izolaci, zpomalené myšlení a utlumenou psychomotoriku, pocity fyzického i psychického vyčerpání či úzkosti, a kromě jiného i tendence k negativismu. Deprese může, obzvláště při zanedbání její léčby, vést až k suicidiu (Praško et al., 2012).

Deprese i vyhoření spadají do kategorie negativních dlouhodobých emocionálních stavů (Křivohlavý, 2012). Stock (2010) považuje syndrom vyhoření za jednu z forem deprese, jelikož vyhoření bývá ve finálním důsledku a stádiu depresemi doprovázeno. Oba z těchto jevů se projevují ztrátou motivace a energie, negativistickými pocity, pocity zmaru, apatií a bezmocí. Rozdíl je však takový, že deprese má vliv na převažující spektrum životních oblastí a aktivit, kdežto syndrom vyhoření je omezen převážně na oblast profesního výkonu (Kebza & Šolcová, 1998). Dalším rozdílem je, že deprese nemusí mít jasný spouštěč a jakožto klinický pojem hledá příčiny vzniku v traumatických a negativních zážitcích z dětství a minulosti jedince, syndrom vyhoření má jasně definované příčiny, přičemž pozornost bývá zaměřena spíše na aktuální stav jedince (Křivohlavý, 2012).

3. Prevence syndromu vyhoření

Jestliže známe příčiny, které vyvolávají proces syndromu vyhoření, je rovněž možné najít mechanismy, kterými se lze proti vyhoření účinně bránit. Pojmem prevence míníme v tomto všechna opatření a protektivní faktory, kterými je možné předcházet nežádoucím projevům vyhoření. Dle Křivohlavého (1998) je však v první řadě, v rámci jeho prevence,

nutné, věnovat pozornost rozšiřování povědomí o samotné problematice syndromu vyhoření, aby pedagogové i jiní pracovníci věděli, jak o jeho rizicích, tak o možnostech samotné prevence a následně i pomoci.

Machová a Kubátová (2009) rozdělují způsoby prevence syndromu vyhoření na primární, sekundární a terciální.

Primární prevence se orientuje na celou a „zdravou“ populaci a stejně, jak popsal Krivohlavý (1998), si klade za cíl rozšířit povědomí o této problematice a tím tak snížit celkovou incidenci tohoto syndromu. V rámci tohoto cíle má snahu o redukci rizik vedoucích k vyhoření a o změny v chování a rozvoj zdravotní gramotnosti, směřující k odpovědnosti za své zdraví (Machová & Kubátová, 2009). Tyto snahy probíhají především přes média a projekty vzdělávání. Touto cestou se rozšiřuje povědomí o funkčních aktivitách, kterými je možné minimalizovat jak stres, tak důsledky z něj plynoucí. Jako příklady těchto aktivit Machová a Kubátová (2009) dále uvádí například dostatečný spánek, pravidelnou relaxaci, klidné a konstruktivní řešení problémů aj. Mezi hlavní aktivity primární prevence tedy obecně patří výchova ke zdraví a její praktiky jsou dle Kebzy (2005) svým způsobem nejdůležitější, jelikož se především snaží zabránit vzniku samotného vyhoření.

Sekundární prevence se již zaměřuje na rizikové skupiny osob, tedy na pracovníky přímo ohrožené syndromem vyhoření. Do této kategorie zařazujeme zmiňované pomáhající a vztahové profese – pro připomenutí to jsou například zdravotníci, sociální pracovníci, policisté či pedagogové. Dle Machové (2009) je cílem tohoto typu prevence zabránění vzniku vyhoření u těchto osob, přes doporučení a aktivity vedoucí ke zvládnání zátěže, přičemž je především důležité, aby samotní pracovníci znali, v čem spočívají konkrétně jejich rizika. V případě pedagogů může být rizikovým faktorem například nedostatečné slovní i finanční ohodnocení nebo vysoká angažovanost spojená s prací mimo pracovní dobu.

Terciální prevencí je myšlena podpora pracovníků v již rozvinutém stádiu vyhoření. Hlavním cílem je především zabránění progresivnímu vývoji syndromu a následné zlepšení stavu jedince. Tato snaha cílí k tomu, nejen aby pracovníci překonali stávající stav, naučili se, jak zvládat zátěž, čímž by předcházeli remisi, ale také aby setrvali ve stávající profesi

bez zdravotních komplikací. V tomto případě je doporučeno využít služeb lékařské a odborné psychologické pomoci (Machová, 2009)

Mezi základní doporučená preventivní opatření dle Zacharové (2008), o kterých by měla mít povědomí již široká veřejnost, patří například:

- **Smysluplný život** – stanovit si základní životní cíle a směřovat k jejich realizaci; přijetí skutečnosti, že člověk není dokonalý a může chybovat
- **Pozitivní emoce a prožitky** – naučit se vnímání a regulaci svých emocí a nepodléhání prvotním afektivním emocím při konfliktních situacích; zaměření na „to dobré ve špatném“, radovat se z maličkostí; všimnout si přírody, umění, věnovat se sportu
- **Pozitivní postoj k sobě samému** – přijímat odpovědnost za své jednání; přijímat a uvědomovat si sebe i se svými nedostatky a chybami; umět sám sebe pochválit a udělat si radost
- **Umět odpočívat** – osvojit si relaxační techniky; umět efektivně doplňovat energii a dovolit si přestávky, rozvíjet své zájmy a koníčky
- **Vytvořit si citové zázemí** – udržovat pozitivní a funkční mezilidské vztahy založené na reciprocitě i altruismu; udržovat fungující partnerské a rodinné vztahy
- **Naučit se odmítnout** – užívat asertivní způsoby jednání a umět dokázat říct „Ne“ a ubránit se manipulaci
- **Spoluvytvářet dobré pracovní prostředí** – vyhýbat se předpokladům a ukvapeným rozhodnutím; redukovat komunikační zlozvyky; vážit si spolupracovníků a aktivně se podílet při týmové práci

3.1 Interní protektivní faktory

Za protektivní faktory obecně považujeme všechny osobnostní charakteristiky a vlivy prostředí, které mají vliv na způsob zvládnání zátěže a celkové hodnocení zátěžových situací jako stresující (Ponížilová & Urbanovská, 2013). V této podkapitole se zaměřím právě na popis interních osobnostních vlastností s protektivním účinkem vůči stresu a samotnému vyhoření. Všechny dále uvedené faktory nejen, že zabraňují rozvoji syndromu vyhoření, ale rovněž podporují nadšení a zapálenosti pro výkon profese (Kebza & Šolcová, 2003)

Resilienci (neboli psychickou odolnost) je možné chápat jako globální charakteristiku, která zahrnuje různé aspekty obrany vůči zátěži, či jako komplexní dispozici, která jedinci umožňuje vyhrávat a rozvíjet sebe i své osobní kompetence při nepříznivých životních podmínkách. Hlavními součástmi resilience jsou „*Sense of coherence*“ (mysl pro soudržnost) a „*Hardiness*“, čili nezdolnost (Kebza & Šolcová, 2003). **Hardiness** je komplexní dispozicí tvořenou třemi složkami osobnosti: *Kontrolou* (přesvědčení jedince o jeho schopnosti ovlivňovat události ve svém životě), *ztotožněním* (trvalé angažmá či zaujetí) a chápání stresu jakožto výzvy (Ponížilová & Urbanovská, 2013). Dle Vašiny a Valoškové (1998) je hardiness jedním z faktorů, které snižují vliv dlouhotrvajícího stresu zdraví jedince tím, že tlumí reakce organismu na stresory. **Sense of coherence** je podle Křivohlavého (2001) mysl pro chápání světa jako srozumitelného, předvídatelného, rozpoznatelného a uspořádaného celku. Jedinec s tímto mysl by pak měl být schopen nalézt mysl svého jednání a aktivit i kontrolovat a ovlivňovat své role.

Self efficacy (neboli vlastní účinnost) je rovněž známá svými protektivními účinky. Vychází z kognitivní struktury jako důvěra v účinnost vlastní aktivity v nejasných, nových a nepředvídatelných a rovněž stresujících situacích. Jedinec tedy věří, že nepříznivou situaci dokáže vlastním přičiněním ovlivnit a zvládnout. Účinnost však musíme odlišit od očekávání konkrétních výsledků (Brudniková, 2009). Vyučující s vysokou self-efficacy, dále dle Brudnikové (2009), mívají lepší náladu, jsou fyzicky odolnější a jsou lépe chráněni proti zvýšenému emočnímu vyčerpání, ztrátě profesního uspokojení a proti tendenci k depersonalizaci svých žáků, což z ní činí podstatný protektivní faktor syndromu vyhoření.

Well-being (pocit osobní pohody) zahrnuje pozitivní emoce, pocit štěstí a celkovou životní spokojenost, která mimo jiné napomáhá i prevenci syndromu vyhoření, na což Milfont poukazuje ve svém výzkumu, kde well-being s vyhořením negativně koreluje. (Milfont et al., 2008). Rovněž jej můžeme vymezit souborem adjektiv, jako jsou: zdravý, vchovaný, vzdělaný, pracující v uspokojivém zaměstnání, optimistický, otevřený, vřelý, se zdravou sebeúctou, vysokým sebehodnocením, inteligentní, s přiměřenými aspiracemi aj. (Kebza & Šolcová, 1998)

Interní locus of control (čili lokalizace kontroly) je dalším důležitým protektivním faktorem syndromu vyhoření. Jedná se o přesvědčení, že jedinec může ovlivnit události ve svém životě a okolí, že má život „ve svých rukou“, a že on sám je příčinou toho, co se v jeho životě děje (Šolcová, 2007). Interní locus of control umožňuje jedinci zaujmout samostatný,

sebevědomý, účelný a aktivní styl zvládnání zátěžových situací čímž předchází pocitům beznaděje spojených s vyhořením (Kebza, 2005).

Optimismus, jak popisují Carver, Scheier a Weintraub (1989), je pro protekci vyhoření rovněž významný. Jedná se o osobnostní konstrukt a relativně stálou charakteristiku, specifickou pozitivním vztahem k budoucnosti a přesvědčením, že se jedinci stanou spíše dobré věci. Optimističtí jedinci nahlíží i na nepříznivé události z jejich pozitivního úhlu pohledu – jinak řečeno „všechno zlé je k něčemu dobré“ (Carver et al. 1989). Optimisté rovněž řeší problémy aktivnějším způsobem, volí spíše copingové strategie zaměřené na řešení problému a častěji vyhledávají sociální oporu, v čemž spočívá jeho protektivní vliv (Hewstone & Stroebe, 2006 in Ponížilová & Urbánková, 2013)

Jako další protektivní faktory ve vztahu k syndromu vyhoření můžeme jmenovat: Chování typu B s dostatečnou asertivitou, výše zmíněné umění relaxovat, funkční time management, který nám pomáhá nedostat se pod časový tlak, pracovní autonomie, pestrost a vyhnutí se pracovnímu stereotypu, personální kompetence, ego-kompetence či percipovaná kontrola (Kebza & Šolcová, 2003).

3.2 Externí protektivní faktory

V předešlé podkapitole jsem se zaměřila na popis interních faktorů, ovlivňujících odolnost člověka vůči stresu a jeho účinkům. Nyní se zaměřím na ty externí, mezi které především patří sociální opora, která stojí, dle mnoha výzkumů a autorů, při obraně proti stresu i vyhoření v první obranné linii (Kebza & Šolcová, 2003). Dále těchto faktorů můžeme najít širokou škálu. V nadcházejících podkapitolách se tedy zaměřím na ty, které vnímám jako nejpřínosnější pro tuto práci, a to pozitivní vliv supervize, efektivní pracovní podmínky a služby školního psychologa.

3.2.1 Sociální opora

Z mnoha výzkumů vyplývá, že právě sociální opora je, jakožto klíčové téma této práce, jedním z neúčinnějších zdrojů zvládnání stresu, a tedy i projevů vyhoření (Kebza & Šolcová 1998, Křivohlavý 1998). Je tomu tak zřejmě proto, že člověk je vždy členem určitých sociálních skupin a sítí, prostřednictvím kterých se mu dostává pomoci a podpory (Křivohlavý, 1998). Sociální oporu můžeme tedy vymezit jako určitý sociální fond ze

systemu sociálních vztahů jedince, ze kterého jedinec čerpá v případě potřeby při dostávání požadavků, nárokům a cílům (Kebza & Šolcová 1998). Baštecká a Goldman (2001) vymezují sociální oporu jako mezilidskou a institucionální podpůrnou síť okolí, do které zahrnují hlavně rodinu, přítele a spolupracovníky. Tato síť vazeb umožňuje čerpání i poskytování faktické i emocionální podpory ve formě naslouchání, povzbuzování, uznání, empatie, dělby práce či spolupráce, prosociálních postojů nebo altruistické pomoci (Kebza, 2005).

Sociální oporu lidé dle Caplana (1981) vyhledávají buď z důvodů instrumentálních, nebo emocionálních. Instrumentální podporou je myšlena například materiální pomoc, jako je poskytnutí prostředků či financí, nebo informační, jako je zejména rada a poskytnutí zpětné vazby. V tomto případě se jedná o strategii zaměřenou na řešení problému (Caplan, 1981, Schulz & Schwarzer, 2004). Lidé, kteří pomáhají materiálně či informačně tím do určité míry pomáhají rovněž sami sobě, jelikož se skrz tyto situace sami učí řešit své problémy konstruktivně (Křivohlavý, 1998). Emocionální podporou je myšleno očekávání porozumění, nekritické vyslechnutí a morální podpora. Dále mezi mě pro představu můžeme zařadit například ochotu naslouchat a vyslechnout nářky, stížnosti i problémy. Tyto strategie jsou zaměřené na emoce. Oba tyto druhy se velmi často prolínají, avšak je možné říct, že při podpoře i prevenci vyhoření nemají stejnou váhu. Strategie zaměřené na emoce totiž mohou být ambivalentní. V mnoha případech jsou zdánlivě funkční, jelikož nejistý člověk ve stresu díky nim může znovu nabít své jistoty a přeorientovat se na strategii aktivního řešení problémů. Nicméně častěji jsou tyto strategie, soustředěné na soucit a pochopení, využívány spíše jako pasivní strategie ventilace pocitů, která je samoúčelná, dál nikam nevede a dlouhodobě může stres spíše prohlubovat, jelikož nijak necílí na řešení jeho příčin (Billings & Moos, 1984). Baštecká a Goldmann (2001) dělí sociální podporu strukturální a funkční. Strukturální se týká hustoty vztahové sítě jedince. Jde v ní o počet jedinců, které síť zahrnuje, ale také sociální role, přístupnost ke skupinám i rodinný stav. Funkční sociální podporou rozumí kvalitu oněch vztahů.

Hlavní zdroje sociální opory nalézáme, jak jsem již zmínila, v rodině, u přátel a dobrých známých, při realizaci zájmů a koníčků i v rámci trávení volného času a v zaměstnání, z čehož právě ty ze zaměstnání bych z hlediska učitelské profese ráda zdůraznila. Sociální oporu pedagogů totiž tvoří z velké části jejich kolegové a nadřízení. Výzkumy potvrzují, že učitelé zažívající méně sociální opory od svých kolegů a od vedení školy trpěli syndromem

vyhoření podstatně častěji. Naopak ti s vysokou mírou této opory byly vůči vyhoření méně náchylní (Russell et al., 1987). Dle Kebzy a Šolcové (1998) je z hlediska kolegiální opory nejvýznamnější takzvaná „peer support“, která je poskytována stejně postavenými pracovníky. Křivohlavý (1998) toto tvrzení potvrzuje a dodává, že lidé s převahou pozitivních vztahů mají rovněž méně příznaků vyhoření. V pracovním prostředí pedagogů je tedy žádoucí, aby vyučující udržovali pozitivní vztahy, které jim umožní bez nejistoty a výčitek požádat kolegy o pomoc či radu, díky čemuž se podstatně snižuje jejich zátěž a riziko vyhoření. Problémy ve vztazích na pracovišti dle Křivohlavého (1998) mohou nastat ve chvíli, kdy vyučující zastávají rozdílné postoje. Riziko vyhoření se zvyšuje zejména na pracovištích, kde se vyskytuje nepřátelské soupeření, kde mezi sebou mají pracovníci malý osobní kontakt či tam kde si berou práci domů nebo pracují přesčas. Jako prevence těchto nežádoucích projevů může ke zlepšení pracovního klimatu působit například scházení se s kolegy v zájmových skupinách mimo pracoviště, což přispívá k pozitivním vztahům jedince ke kolegům a kladnému hodnocení jedince druhými, či změna organizace práce, pracovních podmínek a time managementu (Křivohlavý, 1998). Polák (2001) v rámci pozitivní proměny klimatu prosazuje nezbytnost změny postojů vyučujících k pozitivnímu myšlení, čehož je možné docílit skrze uvědomění a připouštění, že i oni mohou dělat chyby, že jejich výsledky nemusí být perfektní, a že výkon profese není jediným smyslem jejich života. Rovněž vyzívá učitele k dalšímu vzdělávání se a asertivnímu chování vůči kolegům ale i žákům. Důležitějším faktorem je však podle něj uvědomění si, že by každý pedagog měl o svých problémech hovořit. Zde zdůrazňuje především nutnost řešit školní problémy na území školy. Dále je podle něj v rámci sociální podpory důležitý rovněž okruh rodinných a přátelských vztahů.

I přes všechny zmíněné pozitivní vlastnosti sociální podpory je však nutné zmínit, že podle Farbera (2000) je možný její negativní dopad, a to zvláště v případě klasického typu vyhoření, který je specifický vysokým pracovním nasazením vyučujícího, až do celkového vyčerpání. Tito vyučující si totiž nepřipouštějí sebemenší neúspěch a dobře míněné pobídky od kolegů k tomu, aby se uvolnili či přijali dílčí omylnost a selhání, mohou vést spíše k prohloubení vyhoření, jelikož tito vyučující pak mívají pocit, že se v jejich okolí nenachází nikdo, kdo by jim rozuměl, a tak svých cílů může dosáhnout jedině samostatným úsilím.

3.2.2 Supervize

Supervizi můžeme z doslovného překladu popsat jako dohled, kontrolu či inspekci. V psychoterapii však tento termín můžeme vymezit spíše jako systematickou pomoc při řešení profesních problémů, a to v neohrožující atmosféře, která jedinci dovolí pochopit jeho osobní a emoční podíl na svém profesním problému. Kvalitní a pravidelná supervize je jedním z nejprínosnějších způsobů prevence syndromu vyhoření (Jeklová & Reitmayerová, 2002 in Kulhánková, 2014). Bohužel ale, dle mého názoru, není v učitelství dostatečně využívána, jelikož je zde stále vnímána v negativním slova smyslu jako na začátku zmíněný dohled či kontrola. Supervize je forma pomoci pracovníkům v pomáhajících a vztahových profesích, kteří se každý den vystavují těžkým, stresovým podmínkám a pracují se svou odolností (Bártlová, 2007).

Smyslem kvalitní supervize je rozvoj profesionalizace skrze učení a vzdělávání a kontinuální podpora pomáhajícím profesionálům. Zároveň je také účinnou obranou proti sklouzávání do stereotypních činností, do necitelnosti vůči potřebám klientů (v tomto případě žáků), nebo upadání do ignorace kolegů a konfliktnosti (Bártlová, 2007). Z mého pohledu, by se supervize dala přirovnat k psychosociální opoře, jelikož se jejím prostřednictvím jedinec může obrátit se svými pracovními problémy na druhou osobu, sdělit své obavy, ale zároveň problém i konstruktivně řešit za přítomnosti psychoterapeuticky vyškolené osoby. Z tohoto důvodu považuji za důležité se o této formě opory v této práci zmínit, jelikož by bez ní byly poznatky o možnostech sociální opory neúplné. Prostřednictvím skupinové supervize se jedinci mohou navíc motivovat svými zkušenostmi a úspěchy druhých i se poučit z jejich chyb, a tak rozvíjí autonomii, sebevědomí i osobnost jedince. Díky supervizi se tedy pedagog může lépe vyrovnávat s pracovním stresem, a snáze tak odolávat syndromu vyhoření. Jako hlavní cíle tedy můžeme uvést rozšiřování strategií práce s určitým případem, odbourávání a korekce neefektivních přístupů, ověřování si správnosti svých postupů a v neposlední řadě také prevence poškozování klienta, například žáka. Zároveň je supervize nezbytná při začleňování nových pracovníků, jelikož se skrze ni lépe seznamují s hodnotami pracoviště a učí se novým postupům a dovednostem (Bártlová, 2007).

Podle Kaliny (2008) můžeme rozdělit supervizi na interní a externí. Externí supervize prováděna samotným vedením pracoviště nebo jiným externím, ideálně psychoterapeuticky školeným pracovníkem. Při této formě je výhodou nezávislost supervizora, což mu

umožňuje určitý odstup a náhled z jiné perspektivy. Zároveň tato forma přináší možnost učit se od nových zdrojů. Nevýhodou může být její časové omezení, finanční náklady a nedostatek školených pracovníků. Jako interní supervizi označujeme tzv. „intervizi“, což je vzájemná supervize mezi kolegy jednoho pracoviště navzájem, a to individuálně či skupinově. U interní formy supervize je však nutné upozornit na riziko plynoucí z konfliktů rolí, především při vzájemné supervizi podřízených a nadřízených. Zároveň ale nese nesporné výhody, jelikož všichni účastníci supervize znají kontext pracoviště.

Rovněž můžeme supervizi dělit na odbornou a rozvojovou. Odborná se zaměřuje na klientův daný problém nebo na problém přímo s klientem, kdežto rozvojová se zabývá růstem jak pracovníka, tak celého týmu. Toto dělení je však umělé, jelikož v praxi mezi těmito formami neexistuje jasná hranice (Baštecká & Goldman, 2001).

Jako příklad specifické formy supervize bych uvedla balintovský přístup, pojmenovaná po svém autorovi Michaelu Balintovi. Tento přístup kombinuje klasickou supervizi zaměřenou na problém ve vztahu s klientem a víceúrovňovou možnost sociální opory. Účastníci jsou soustavně vedeni k partnerskému naslouchání, porozumění klientově verbální i neverbální komunikaci, a dokonce k sympatizujícímu ztotožnění se s klientem. Tato forma nehledá ideální řešení situace, ale spíše nabízí komplexní pochopení problému skrze soustředění na něj z vícero úhlů (Brichcín, 1999). Sama si tento přístup představuji jako jakousi výuku k divergentnímu způsobu myšlení v interpersonálních situacích na pracovišti.

3.2.3 Efektivní pracovní podmínky

Vhodné pracovní podmínky jsou dle Křivohlavého (1998) rovněž jednou ze zásadních složek prevence vůči stresu a vyhoření. Toto tvrzení potvrzují výzkumy, které poukazují na rozdíly v incidenci syndromu vyhoření nejen mezi jednotlivými osobami, ale rovněž také mezi jejich pracovišti, a dokonce i mezi jednotlivými odděleními v rámci jednoho pracoviště. Pro maximální zefektivnění a zpříjemnění pracovního prostředí Křivohlavý (1998) udává následující body:

- Přesná specifikace očekávání od jednotlivých pracovníků, včetně vymezení jejich práv a povinností
- Přiměřené nároky a množství požadované práce
- Respektování individuálních nároků každého pracovníka

- Přiměřené slovní i finanční ohodnocení a uznání
- Úprava pracovního prostředí zahrnující místo pro odpočinek a relaxaci jak samostatně, tak v kolektivu pracovníků a vhodné hygienické podmínky na pracovišti obsahující omezení hluku či regulovatelné tepelné a světelné podmínky apod.
- Úprava pracovních podmínek jako např. omezení administrativy, zjednodušení pracovních postupů, více prostoru pro spolupráci

Polák (2001), ale i Kohoutek s Řehulkou (2001), k problematice zlepšení pracovních podmínek učitelů prosazují zavedení „*sabatiklu*“, neboli volného roku určeného k seberozvoji pedagoga. Zároveň prosazuje zajištění podpůrné asistenční praxe pro pomocné práce, jako jsou dozory či opravy, snížení počtu žáků ve třídách, snižování úvazků úměrně s délkou praxe, zajištění větší autonomie škol, dalšího vzdělávání učitelů, kvalitní zdravotní péče pro pedagogy a zejména vyzdvihuje nutnost zajištění informovanosti o problematice školství ve sdělovacích prostředcích, aby došlo ke změně pohledu společnosti na pedagogy a školství jako takové.

3.2.4 Služby školního psychologa

Definice pojmu školní psycholog, bohužel, dosud není jednoznačně stanovena, stejně tak, jako není vymezena celková náplň nebo metodika této profese. Základní zmínku o možnosti začlenit jej do školního poradenského pracoviště však můžeme najít ve vyhlášce č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Štech a Zapletalová (2013) ale charakterizují nejčastější činnosti, kterým se školní psycholog věnuje. Jedná se především o intervenci výchovných problémů žáků, intervence a depistáž žáků s rizikem školní neúspěšnosti či činnosti zaměřené na interpersonální vztahy jak mezi žáky z hlediska klimatu třídy, tak z hlediska vyjednávacích a mediačních činností napříč mezi rodiči, učiteli, dětmi i vedením. Méně často, ale přece, patří k práci školního psychologa i vzdělávací aktivity cílené na učitele.

Školní psycholog při práci s pedagogy může výrazně zlepšit klima ve sboru, napomocť uvolnění napětí ve vztazích mezi vyučujícími a obecně vytvořit laskavé a podnětné prostředí, čímž preventivně působí proti syndromu vyhoření. Aby ale tohoto efektu mohlo být docíleno, je nutné, aby pedagogové vůči psychologovi zaujali kladný postoj, pochopili, v čem jim školní psycholog může být nápomocný jak po praktických, tak po odborných

stránkách a dle mého názoru si rovněž uvědomili, že školní psycholog ve škole není pouze „pro děti“, ale rovněž pro ně. Takovém „prozření“ však mnohdy brání několik podstatných překážek. Samotní školní psychologové uvádějí, že takovými překážkami mohou být např.:

- Přehnaná očekávání pedagogů – spoléhání na okamžité a bezpodmínečné vyřešení všech záležitostí týkajících se rodičů, dětí ad.
- Obavy pedagogů – ze ztráty soukromí; obavy z odhalení profesionální nedokonalosti; ze ztráty ve mzdovém fondu
- Rozdílný pohled na žáky a na práci – přehnaná emocionalita; malý odstup od problému; netolerance k etickým postupům psychologa z hlediska poskytování osobních údajů („tajnůstkaření“)
- Nejasná zakázka – různé osoby (rodiče, učitelé, vedení, děti) mohou mít v jedné záležitosti odlišné představy cíle psychologického působení, cílem školního psychologa je však především prosadit nejlepší zájmy dítěte; záměrné zkreslování zakázky z důvodu výše zmíněných obav
- „Pseudopsychologické“ chování pedagogů – v případě, že se snaží řešit domnělé či skutečné problémy sami s využíváním psychologických metod a materiálů se kterými nemají kompetenci pracovat, čímž je devalvují

(Štech & Zapletalová, 2013)

Pro posilování kladného postoje pedagogů vůči školním psychologům, jakož to osobám, které mohou mimo pomoci žákům, napomáhat i učitelům ve věci zvládnání pracovní zátěže a stresu, je dle mého názoru nutné upřesnit kompetence školního psychologa, podrobně pedagogy seznámit s principy a polem jeho působnosti a rovněž rozšířit fond finančních dotací pro tuto pozici.

3.3 Coping

Dosud jsem zmiňovala širokou škálu prvků, napomáhajících proti negativním vlivům stresu. Část z nich, jako například sociální oporu, můžeme začlenit pod jeden zastřešující pojem „zdroje copingu“, jako zdroje vyrovnávacích či zvládacích strategií. Samotné vyrovnávání tedy označujeme jako coping. Dle Šolcové a jejích kolegů (2006, 149 s.) můžeme coping obecně definovat jako: „*průběžně se odehrávající behaviorální, kognitivní a emocionální snahy, či úsilí člověka zvládnout vnější či vnitřní nároky, se kterými se*

střetává ve svém životě v obklopujícím prostředí.“ Jde tedy o cílené a uvědomované snahy vypořádat se s tlaky vnitřního či vnějšího prostředí, které jsou prožívané jako nadměrné. (Výrost & Slaměník, 2001).

Další jevy, o kterých jsem pojednávala, jako například interní protektivní faktory (Osobnostní charakteristiky) mohou být rovněž součástí copingu, jako jeho determinanty, jelikož právě osobnostní charakteristiky se do zvládacích (copingových) strategií promítají tak, že ovlivňují hodnocení stresových situací a tím pádem i výběr strategií k jejich zvládnutí (Kebza & Šolcová, 1998). Dle Lazaruse a Folkmanové (1984) je totiž jedním z primárních příčin pocíťování stresu *appraisal*, neboli kognitivní hodnocení stresové situace. Jedinec přitom hodnotí nejdřív primárně a pak sekundárně. **Primární kognitivní hodnocení** nastává ve chvíli, kdy se jedinec setkává se stresorem a hodnotí při něm, jak moc je pro něj situace ohrožující. Toto posouzení je čistě subjektivní a zásadní je při něm rovněž to, zda jedinec považuje situaci za ovlivnitelnou či nikoliv. Při **sekundárním hodnocení** pak osoby zvažují, jaké mají možnosti, prostředky a schopnosti, dovednosti, vztahy, i materiální zdroje, aby dopady situace maximálně zredukovali. Selye (1996) dodává, že stres není v situaci, ale v tom, jak na ni reagujeme, tedy také na způsobu či typu copingu.

Nejčastěji se coping rozlišuje, jak jsem již popisovala u sociální opory, na postupy orientované na problém nebo na zvládnutí emocí. Někteří autoři k tomuto dělení dále dodávají postup vyhýbavý (Kebza, 2005). Jak popisují Lazarus a Folkmanová (1984) při copingu orientovaném **na problém** se lidé zaměřují především na zdroj problému a jeho příčinu která je podstatou situace. Řešením problému může být například i změna motivace, či získání nových schopností a informací (Kebza, 2005). Nejdříve však tento zdroj napětí musí být identifikován, až později může být strategicky odbouráván. Coping zaměřená **na emoce** je oproti tomu zaměřená na odbourání nepříjemných pocitů ze situace a uplatňuje se ve chvílích, kdy jedinec nemá kontrolu nad situací, která stres vyvolává. Jedinec se tedy spíše snaží situaci pochopit a emoce z ní řádně zpracovat (pochopit, vyjádřit). Tento typ je spíše pasivní, a jelikož nehledá zdroj napětí je rovněž dlouhodobě méně účinný než coping zaměřený na problém (Billings & Moos, 1984). Carver, Scheier a Weintraub (1989), kteří pro zjišťování copingových strategií vytvořili jeden z nejkompexnějších materiálů, dotazník COPE, rovněž rozčlenili svých 15 definovaných strategií zvládnutí i do těchto dvou kategorií (Kebza, 2005) Strategiemi pro coping orientovaný na problém mohou být například: aktivní zvládnutí, plánování, potlačování interferujících aktivit či vyhledávání instrumentální

sociální opory. Strategie orientované na emoce mohou být: vyhledávání emocionální sociální opory, pozitivní reinterpretace, přijetí či odmítnutí nebo obrat k vině. Jejich definovaná strategie humoru by dle mého názoru mohla spadat do kategorie vyhýbavých strategií. Strategiemi zaměřenými **na vyhýbavé zvládnání** totiž myslíme ty, kdy se jedinec vyhýbá stresové situaci skrze odvracení pozornosti či rozptýlení (Kebza, 2005) Dle nejčastěji volených strategií, které jedinec užívá, se utváří jeho copingový styl, dle kterého si člověk volí oblíbené konkrétní strategie a způsoby chování pro určité situace, které při nich pak stereotypně využívá (Hošek, 1999)

V minulosti se copingové strategie srovnávaly s obrannými mechanismy. Tyto pojmy ale nejsou totožné. Obrannými mechanismy rozumíme spíše nevědomé strategie směřující o ochraně naší duševní integrity, svého sebepojetí a ega, které omezují úzkost plynoucí ze zátěžové situace (Freudová, 2006). Jako strategie pro zvládnání stresu jsou ale obecně považovány za neplnohodnotné, neboť v nich nejde o řešení situace, nýbrž o iluzivní nevědomou náhradu, související s vyrovnáváním se s potlačovanými komplexy. Copingové strategie jsou oproti tomu většinou vědomé a směřují (ovšem ne bezpodmínečně) ke skutečnému řešení stresové situace (Kabza, 2005).

3.4 Materiální pracovní prostředí

Nevhodné pracovní prostředí je dle mnoha autorů jedním z nejpodstatnějších determinantů syndromu vyhoření. Pracovní prostředí je však také velice široký pojem. V předešlých kapitolách jsem zmiňovala problematiku nevhodného prostředí jakožto pracovních podmínek (např. nepřiměřené nároky, vysoké množství požadované práce, nízká časová dotace atd.). Nyní bych se ráda zmínila o pracovním prostředí jako takovém, a to z hlediska prostorového a materiálního, jelikož se od počátku plánování této práce věnuji myšlence, že materiální vybavení a celkové rozvržení pedagogického zázemí může úzce souviset se spokojeností pedagogů na škole. Pedagogové nespokojení s úpravou pracoviště a svou situovaností v něm, mohou totiž dle mého názoru svou nelibost plynoucí z prostředí přenášet i do svých vzájemných kolegiálních vztahů. Jinými slovy, když se jim nelíbí pracoviště z části materiální, nebude se jim líbit ani jako celek, a tak zanevrou i na část personální.

Pracoviště by mělo dle Krivohlavého (1998) poskytovat vhodné psychohygienické podmínky jako jsou regulovatelná teplota, osvětlení a větrací podmínky, rovněž omezení hluku, a také by měla pro své pracovníky zajistit dostatek pracovního i skladného prostoru, včetně prostoru pro odpočinek a relaxaci. Kohoutek a Řehulka (2001) dodávají, že na nevyhovující pracovním prostředí se výrazně podílí rovněž nedostatek financí pro optimální provoz školy a nákup vhodných zařízení a pomůcek.

Nedostatek prostoru pro relaxaci v průběhu pracovního dne má na lidskou psychiku negativní dopady. Zároveň takto může působit i nedostatek klidu pro práci a soukromí. Učitelé, kteří většinou sdílejí kabinet s dalšími kolegy, pak často mohou zatoužit po prostoru, kde mohou být sami. Na jiných pracovištích se za tímto účelem budují například kuřárny, které jsou ale pro nekuřáky jako místo pro odpočinek nepříjemné nebo „*antistresové místnosti*“, což jsou odhlučňené prostory vybudované proto, aby se v nich pracovník mohl vykřičet či vybit stres, jak popisují Kohoutek a Řehulka (2001). Rovněž je ale podle autorů otázkou, jestli jsou tato opatření proti stresu dlouhodobě účinná a vůbec realizovatelná ve školním prostředí. Jako účinnější opatření hodnotí trend *sebe-poznávání* v rámci skupin a seznamování se s možnostmi využití sociální opory. Rovněž by dle těchto autorů mohla prospět změna pracoviště (školy) a to po několikaletých úsecích pracovní kariéry. Po krátké úvaze nad posledním bodem jsem došla k myšlence, že by se tohoto mohlo alespoň omezeně docílit například „výměnnými pracovními pobyty“ učitelů na školách.

Podle Maslowovy pyramidy potřeb, jak popisuje Horská (2009), je možné rozčlenit prvky pracovního prostředí dle potřeb nižšího a vyššího řádu. Pracovní prostředí z hlediska potřeb **nižšího řádu** poskytuje především pocit bezpečí ve zdraví neohrožujícím prostoru. Z tohoto hlediska si můžeme představit například přítomnost protiskluzových pásek na schodišti nebo zámky na dveřích kabinetů. Z hlediska vyšších potřeb do pracovního prostředí zahrnuje celkovou kulturu pracoviště a harmonické vztahy.

Dle slov z přednesu Ireny Smetáčkové (2019), vedoucí této práce, která se výzkumem syndromu vyhoření aktivně zabývá, mohou být i drobné změny v pracovním prostředí a prostoru významné pro předcházení i odbourávání stresu a proměny celkové atmosféry pracoviště. Kupříkladu neformální vybavení, jako je například kávovar, se při vhodném umístění může stát ústředním prvkem prostoru a vytvářet tak neformální zázemí pracovního prostředí, který především zprostředkovává možnosti neformální komunikace mezi pracovníky, čímž výrazně rozvíjí možnosti sociální opory na pracovišti. Dále jsem z onoho

přednesu vyrozuměla, že samotná přítomnost takového vybavení, či jiných pomůcek jako např. „pěkné pero“ není pro spokojenost tím podstatným. Důležitější je, že skrze tyto předměty si pedagogové navzájem projevují svůj zájem jeden o druhého, například tak, že jeden druhému ono „pěkné pero“ pochválí. Libost prostředí tedy posiluje pozitivní naladění vyučujících, a tím tak i jejich pocit sounáležitosti k sobě jako ke skupině, pocit bezpečí i potřebu se navzájem družít, komunikovat a sdělovat si své těžkosti.

4. Specifika učitelské profese v souvislosti se syndromem vyhoření

V učitelství jakožto v pomáhající a vztahové profesi je nejpřednější kontakt s druhými lidmi, což jej staví do předních pozic, co se týče ohrožení syndromem vyhoření (Kebza & Šolcová, 2003). K tomuto faktu přispívá i to, že se učitelství jako takové netěší vysoké prestiži i finančnímu ohodnocení a zároveň disponuje nepříznivými pracovními podmínkami, což u pedagogů vyvolává vysokou míru dlouhodobého stresu (Johansson et al., 2005).

Smyslem a specifickou náplní učitelství je především předávání kulturního dědictví dalším generacím, a tak i uvádění žáků do světa dospělých, což mnohdy bývá i osobním posláním samotných pedagogů (Vališová & Kosíková, 2010). Dehonestující přístup k tomuto důležitému povolání však prohlubuje i fakt, že se mnoha odborníky, především sociology, ani nepovažuje za profesi jako takovou, jelikož podle Štecha (2008) a Vašutové (2004) postrádá plnohodnotné stavovské organizace, které by ustanovily normy a etický kodex, dbaly na jejich dodržování, zaručovali rozhodování pedagogů jako „profesionálů“ a zároveň hájili stavovské zájmy a práva pedagogů. Pedagogové sice mají odborné znalosti i kvalifikaci, ale při své práci se podřizují mnoha autoritám, pracují ve velkém počtu osob a zároveň ve většinově ženském kolektivu, což z tohoto povolání dělá v očích společnosti jen jakousi „doprovodnou a lehčí“ práci (Štech, 2008). Všechny tyto skutečnosti jsou příčinou, proč učitelství není považováno za plnohodnotnou profesi, nýbrž pouze za semi-profesi. Dle Vašutové (2004) by mohl být jeden z důvodů, proč je postavení učitelství ve společnosti tak kontroverzní, jelikož je uznávané a ceněné, ale zároveň silně kritizované. Tvrdí, že pedagogové odjakživa jen odrážejí morální podporu a materiální i legislativní podmínky dané společností.

Průcha (2002) dále definuje pedagogy jako osoby, které budoucím generacím předávají nabyté poznatky, postoje, hodnoty a dovednosti obsažené v kurikulu. Pro výkon této profese

je nezbytná **aktivita** při přímém vyučovacím procesu, **profesionalita**, a **specifický vzdělávací program**, který vymezuje pole jejich působnosti a kompetencí.

4.1 Osobnost učitele ve vztahu k vyhoření

Při studiu na pedagogické SŠ i pedagogické fakultě VŠ jsem byla svědkem faktu, že v oblasti tématu osobnosti pedagoga se vedou rozsáhlé diskuze, zdali se člověk dobrým pedagogem rodí nebo stává. Podstatnější by však mělo být, jaký zkrátka je, jaké má, podle Vašutové (2004), osobnostní dispozice a v jakém souladu jsou tyto dispozice a kvality s jeho odbornou kvalifikací a etickými zásadami, ať už mu „byly dány“ nebo je získal usilovnou prací na sobě samém. Pochopení osobnostních dispozic či typů osobnosti učitelů považují za důležité, abych sdělení informantů mohla správně interpretovat a jejich chování přiřadit situačním či právě dispozičním vlivům. Těmito klíčovými osobnostními kvalitami, které by jedinec měl splňovat, aby měl maximální předpoklady pro dobrý výkon pedagogické profese, jsou:

- pozitivní postoj k lidem, empatie, entusiasmus, kladná vztah k dětem
- Schopnost motivovat a řešit problémy, komunikativnost, asertivita, kooperativnost
- Nápaditost, kreativita, flexibilita tvořivost,
- Schopnost soustředění, sebereflexe, organizační schopnosti
- Emocionální rovnováha, vyšší frustrační tolerance, trpělivost, svědomitost, přívětivost, důvěryhodnost, spravedlivost, diskrétnost, sebeovládání, rozhodnost, pracovitost,

(Vašutová, 2004, Příkazská, 2015)

Jestliže je v našem zájmu co nejvíce předcházet a bránit vzniku syndromu vyhoření u našich profesionálů, je nutné si položit otázku, kdo je, z hlediska své osobnosti, nejnáchylnější vůči jeho projevům. Stock (2010) popisuje odpověď na tuto otázku, kterým je rozdělení typů osobností podle způsobu chování na typ A, a typ B. Toto rozdělení vychází ze studie Friedmana a Rossmana (1961), kteří uvedli významnou souvislost mezi chováním typu A a infarktem myokardu, zvláště u mužů bílé rasy ze střední třídy. Lidem nevykazujícím toto chování bylo přiděleno chování typu B. Stock (2010) již pracuje s rozvinutější verzí této teorie a udává ji do souvislosti se syndromem vyhoření, který se

rovněž zvýšeně vyskytuje o rizikového chování typu A. Tímto posouzením typů osobností připomíná, že naše osobnost, determinuje naše chování i vnímání stresovosti zátěžových situací.

Typ A je specifický velkým smyslem pro povinnost, vysokými ambicemi i osobními aspiracemi a touhou po uznání a úspěchu. Tito lidé jsou typičtí svou soutěživostí, perfekcionismem a velkou snahou o sebeprosazení se, které se mnohdy projevuje sklony k agresivnímu chování. Často se rozčilují, bývají hluční, konfliktní a nepřátelští. Toto chování vede k jejich neoblíbenosti v kolektivu, a tak mývají pocit, že vše musí zvládnout sami navzdory časovým tlakům. Z tohoto důvodu se často enormně přetěžují a nejsou ochotni relaxovat. Vzniklé fyzické i psychické problémy potlačují, což nakonec vede k jejich zhroucení či propuknutí nemoci, včetně syndromu vyhoření (Stock, 2010; Křivohlavý, 2001).

Typ B můžeme postavit do protikladu k typu A, jelikož tito lidé vykazují relativně opačné chování. Tyto osoby jsou spíše klidné, bez přehnaných aspirací a agresivních projevů. Osobnosti tohoto typu rovněž nepocitují příliš subjektivní časové tísně, jsou uvolněné, nesoutěživé, mající vyšší míru frustrační tolerance. Rádi udržují příjemné a pozitivní interpersonální vztahy, umí odpočívat a věnují se zájmům a koníčkům. Při chování typu B vykazují jedinci značně sníženou míru stresu, jelikož zátěžové situace nevnímají jako ohrožující (Rosenman & Friedman, 1961; Kebza & Šolcová, 2008). S ohledem na jejich nižší ambice, relativní bezstarostnost a absenci výkonového chování si dle mého názoru můžeme dovolit aplikovat zde samotnými pedagogy užívané rčení: „Ten kdo nehoří, ani nevyhoří“.

Typ C, odvozený od anglického slova „cancer“, neboli rakovina, sice není pro rozvoj syndromu vyhoření tak typický, avšak také k němu může vést, jelikož se na základě svých projevů vyznačuje sklonem k beznaději a bezmocnosti (Křivohlavý, 2009). Pro tento typ je typické potlačování negativních emocí, vyhýbání se konfliktům, vedoucí k přemrštěné konformitě a neschopnosti asertivního chování. Na základě jejich snahy o zavděčení se a neobtěžování druhých obvykle přehlížejí vlastní zdravotní obtíže, což může vést k jejich naprostému vyčerpání (Vašina, 2009; Křivohlavý, 2001).

Typ D je popsán Denollem (2005) jako souhrn osobnostních charakteristik které mohou vést po fyzické stránce ke kardiovaskulárním obtížím a po stránce psychické až

k depresi. Tento typ se vyznačuje negativní afektivitou, která zahrnuje pocity úzkosti, dysforie, dráždivosti a sklony k negativismu. Rovněž se vyznačuje tendencemi k sociální inhibici, což vede k uzavřenosti, vyhýbání se druhým, nejistotě v interpersonálních situacích a tím pádem i odmítáním druhých a jejich pomoci.

V rámci jiného konceptu vymezila Poraj (2010) skupinu osobnostních charakteristik a vlastností jako předpokladů dobré pedagogické práce. Těmito vlastnostmi jsou například: optimismus, kladný postoj k lidem, důvěra ve vlastní kompetence, konstruktivní řešení konfliktů bez tendence vyhýbat se jim, kladný postoj k práci, flexibilita při zvládání nových situací aj. Pedagogové s těmito vlastnostmi mají navzdory vysoké angažovanosti v práci nízký subjektivní pocit zatíženosti, což vede k větší odolnosti proti syndromu vyhoření (Poraj, 2010 in Ponížilová, Urbanovská, 2013).

4.2. Zdroje stresu v učitelské profesi

Učitelství je, vzhledem ke své interpersonální a pomáhající povaze, jedno z povolání, které je nejvíce zatíženo stresem, jelikož je v něm vyvíjena vysoká psychická zátěž. Kromě téměř nepřetržitého kontaktu s lidmi je toto povolání specifické vysokou mírou profesní odpovědnosti (Kebza & Šolcová, 2003). Vzhledem k jeho jedinečnosti a k výše popsaným specifikům je tedy nasnadě, že se v učitelské profesi vyskytují rovněž jedinečné stresory, jejichž zastoupení je vskutku široké a zabývá se jimi jak zahraniční, tak i čeští autoři. (Brackett, et al., 2010; Holeček, 2001) Právě pro jejich jedinečnost považují za důležité o nich zde pojednat, jelikož tvoří kontext zátěžových situací, při kterých vyučující případně vyhledávají sociální oporu, či jiné strategie obrany proti stresu a napětí.

Nejčastěji zmiňovanými stresory jsou:

- Ve vztahu k žákům – nedostatečná motivace, odmítavé postoje k vyučujícím i k práci, problémové chování jak vůči pedagogovi, tak vůči sobě navzájem, vyrušování, nezájem a nedisciplinovanost, příliš početné třídy, neustále se zvyšující rozdílná úroveň žáků v rámci třídy
- Ve vztahu k personálu – konflikty s kolegy, vztahy s nadřízenými, nedostatečné kladné slovní ohodnocení
- Ve vztahu i instituci – časté změny legislativy a organizace školy

- Ve vztahu k rodičům – problémová komunikace, pohled rodičů na pedagogy jako na zodpovědné za nedostatky jejich dětí, nedostatečná spolupráce,
- Ve vztahu k pracovnímu prostoru – nedostatek místa pro skupinovou práci s dětmi, nedostatečné prostředky, vybavení a vzdělávacích pomůcek
- Ve vztahu k pracovním podmínkám a požadavkům – silný časový tlak, pracovní přetížení, nedostatek času pro relaxaci a odpočinek, práce nad rámec vlastní aprobace a kompetencí, nadměrná administrativa
- Ve vztahu k profesi – nedostatečné finanční ohodnocení, nedocnění učitelství ve společnosti, nízká prestiž, omezené vyhlídky ve vztahu k profesnímu růstu a seberealizaci

(Brackett, et al., 2010; Holeček, 2001)

4.3 Typologie syndromu vyhoření v učitelské profesi

Syndrom vyhoření je mnoha autory považován za jeden globální typ poruchy, který je vzhledem k jeho možným typům podobám, a rozmanitostem projevů dále nespecifikovaný. Farber (1990) ve své rozsáhlé studii vyhoření proti tomuto globálnímu pojetí vystupuje a přichází s následující typologií rozdělující vyhoření do tří kategorií, dle kterých můžeme popsat především stavy vyhoření u pedagogů.

Worn-out Burnout je typ vyhoření, kdy se jedinec opouští naděje na zlepšení situace do budoucnosti, má tendenci maximalizovat neúspěch a minimalizovat úspěch a v podstatě se vzdává. Je málo uspokojený, má narušenou sebeúctu, pracuje ledabyle a snaží se získat zpět vše, co do své práce dříve investoval. Zároveň vyhledává společnost kolegů, kteří sdílejí jeho neutěšený názor a se kterými si na současný stav může stěžovat bez aktivní snahy o změnu.

Clasic Burnout je typ, který můžeme popsat jako nadměru houževnatý, jelikož si nedokáže připustit selhání či porážku. Jedinec si zarputile drží svou sebeúctu, a čím větší překážky překonává, tím větší úsilí do něj vkládá. Požadavky pracovního prostředí překonává často na úkor svého duševního i fyzického zdraví, přetěžuje se a zanedbává své mimopracovní vztahy a aktivity. Jádrem jejich problému jsou příliš vysoké aspirace a

požadavky vůči sobě samému, na základě čehož se nedokáží spokojit s částečným nebo menším úspěchem. Tento typ končí zhroucením z naprostého vyčerpání.

Underchallenged Burnout je typ vyhoření, u kterého není jádrem problému vyčerpání z přepracování, ale naopak monotónnost a nedostatek stimulace v pracovním prostředí. Hlavním stresorem je tedy nuda a nevyhovující stereotyp. V tomto případě podle Febera (1990) nejsou projevy vyhoření tak kritické, jako u předchozích dvou typů.

Empirická část

1. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Jak jsem již poukázala v teoretické části své práce, syndrom vyhoření je mezi vyučujícími velice závažný a aktuální problém a je nutné, umět se proti němu účinně bránit. Ve svém šetření jsem se rozhodla blíže nahlédnout na to, jestli a jakým způsobem využívají vyučující při zátěžových situacích strategii psychosociální podpory, a to především kolegiální, jelikož sociální opora byla nejaktuálnější a zároveň nejobsáhlejší českým výzkumem syndromu vyhoření mezi učiteli, shledána jako jedna z neúčinnějších copingových strategií (Smetáčková et al. 2018). Cílem mé práce je tedy zmapovat:

- Za jak osobně významnou považují participanti strategii využívání sociální opory
- Jaký zdroj psychosociální opory upřednostňují (profesní, blízkou či profesionální)
- Jaká mají od psychosociální opory očekávání
- Jakým způsobem může pracovní prostředí napomáhat i nabourávat přístup k profesní psychosociální pomoci

Jinými slovy se snažím prozkoumat, jestli vyučující hodnotí možnost sociální opory jako důležitou, zda upřednostňují podporu od svých blízkých přátel či rodiny, od kolegů, nebo od profesionálů, kterým je například školní psycholog, a z jakých důvodů případně pedagogové upřednostňují profesní/kolegiální psychosociální podporu před osobní/blízkou či profesionální (př. školní psycholog). Dále se zaměřuji na to, jestli vyučující očekávají od rozhovoru úlevu ze svěření se, radu či jinou formu pomoci a rovněž se ptám, jakým způsobem může pracovní prostředí napomoci vytvořit či poničit atmosféru pro navozování bližších a důvěryhodnějších vztahů mezi kolegy.

2. Výzkumný soubor

Jelikož mým cílem bylo především zmapovat nejrůznější situace, které vedou ke stresu vyučujících a odhalení různých způsobů a prostředků k využití psychosociální pomoci, rozhodla jsem se, že se pokusím využít co nejrůznorodější zastoupení participantů. Snažila jsem se o přiměřeně vyvážené zastoupení z hlediska pohlaví, o nalezení vyučujících v různém věku a s odlišnou délkou praxe, a rovněž jsem se vynasnažila, aby se na výzkumu podíleli vyučující z různých škol v různých územích České republiky. S časových a logistických důvodů se mi však nepodařilo první a poslední kritérium výběru zcela dodržet.

Z hlediska pohlaví obsahuje můj výzkumný soubor, složený z osmi participantů, pouze tři muže. Problém s vyhledáním učitelů, ochotných podílet se na výzkumu přisuzuji tomu, že mezi vyučujícími základních škol mají poměrově podstatně menší zastoupení než učitelky, což i redukuje jejich počet ve skupině vyučujících, které jsem oslovila, a tím i pravděpodobnost odezvy. Ve věci posledního kritéria se mi podařilo vyhledat participanty z různých škol, avšak pět z nich z částí Prahy. Ostatní jsou z malých měst či vesnic z Moravskoslezského, Zlínského a Plzeňského kraje.

Dva z participantů jsem oslovila na základě osobní známosti. Připouštím, že tento fakt mohl ovlivnit tyto osoby k větší sdílnosti na základě známosti, nebo naopak k uzavřenosti ze strachu z odhalení jejich slabín známé, avšak ne blízké osobě.

Ostatní vyučující jsem oslovila prostřednictvím průpravného emailu, který jsem rozeslala přibližně 160 vyučujícím. Jeden z vyučujících v mém souboru vykoval práci učitele ZŠ pouze na částečný úvazek při studiu. Jsem si tudíž vědoma, že jeho vnímání stresujících situací i možnosti kolegiální podpory mohly být tímto faktem ovlivněny, avšak rozhodla jsem se jej ve výzkumném souboru ponechat, jelikož se jedná o vyučujícího muže, čím jsem se snažila dostát kritériu vyrovnanosti zastoupení v souboru z hlediska pohlaví.

3. Metoda výzkumu

Proto, abych co nejpřesněji zmapovala odpovědi na dříve uvedené otázky, rozhodla jsem se pro své šetření využít kvalitativní metodu polostrukturovaného rozhovoru. Strukturu rozhovoru, kterou jsem pro tyto účely sestavila za pomoci mé vedoucí práce, obsahovala 13 hlavních okruhů otevřených otázek, přičemž podoba a pořadí této struktury nebyla vždy jednotná, ale přizpůsobená jednotlivým rozhovorům. Tuto formu dotazování jsem využila proto, jelikož jsem nechtěla omezovat odpovědi vyučujících výběrem z položek, či zkreslovat jejich odpovědi skrze svádění k mým předpokladům. Zároveň mi tato forma umožnila vycházet při rozhovoru ze situace, doptávat se na nejasnosti a zajímavosti, vypustit či jinak seřadit dané otázky.

V rámci hlavních položek jsem se rovněž ptala na profesní přípravu a celkovou kariéru vyučujících a na jejich motivaci k vykonávání této profese. Tyto otázky byly do rozhovoru zařazeny, abych lépe pochopila kontext jejich prožívání a zároveň tak otevřela rozhovor. Takto sestavený dotazník jsem pilotně ověřovala při zkušebním rozhovoru s mně blízkou učitelkou, na jehož základě jsem později přeformulovala znění nejasných otázek, změnila

jejich řazení, či vypustila položky, které byly zdvojené. Tento cvičný rozhovor jsem do souboru nezařadila.

3.1 Sběr dat

Sběr dat se uskutečnil jak v prostředí školy, tak i na jiných předem smluvených místech, přičemž jsem vycházela z preferencí respondentů. Před každým rozhovorem jsem účastníky seznámila se svým výzkumným cílem, způsobem vedení rozhovoru, o anonymitě veškerých zjištění a rovněž o možnosti neodpovědět či kdykoli odstoupit od rozhovoru. Dále jsem se ujistila, že účastníci souhlasí s nahráváním rozhovoru na diktafon. Jednotlivé rozhovory se délkou pohybovaly přibližně od 50 do 100 minut, v závislosti na délce odpovědí účastníků.

Samotný rozhovor jsem otevřela otázkami týkajícími se současné pozice, dosavadní pracovní kariéry a motivace vyučujících ke studiu a vykonávání učitelské profese, což mi umožnilo vnímat a porozumět rozhovoru v hlubším osobním kontextu účastníka. Dále jsem se ptala na otázky týkající se obecných i zcela konkrétních stresujících situací, do kterých se vyučující dostává. Poté jsem pokračovala položkami týkajícími se způsobů i konkrétních případů využití psychosociální pomoci, přičemž jsem se zároveň zajímala o to, s jakým očekáváním byla tato strategie využita. V neposlední řadě jsem navázala otázkami zabývajícími se pohodlím v prostředí školy a možnostmi družení se mezi vyučujícími. Nakonec jsem rozhovor završila otázkami zaměřujícími se na osobní pohled vyučujícího k problematice syndromu vyhoření a jeho případnému řešení.

3.2 Analýza dat

Zpracování získaných dat jsem zahájila doslovným přepisem rozhovorů, při kterém jsem záměrně neopravovala nespisovné tvary slov či nenahrazovala vulgarismy, abych přepis co nejlépe připodobnila skutečné atmosféře a dynamice rozhovoru. Pro následné zpracování dat jsem využila principů obsahové analýzy, pro kterou ovšem neexistuje jednoznačně vymezený postup. Dle Švaříčka (2014) je obsahová analýza chápána spíše jako soubor dílčích metod využitelných k analýze jakéhokoli textu s cílem odhalení jeho významu či struktury. Tento typ kvalitativní analýzy jsem zvolila, jelikož mi umožňuje data zkoumat explicitní i implicitní formou, kde především implicitní forma dává prostor volnějšímu a subjektivnímu výběru údajů, založenému na výzkumníkově (tedy mém) úsudku (Švaříček,

2014). Následně tato metoda umožňuje vybraná data interpretovat skrze klasifikace a kategorizace či jejich využití ke statistickému zpracování. Zachování předpokladu validity práce je však zajištěno, jelikož tento druh analýzy se snaží, především při zde využitém deskriptivním přístupu, maximálně vycházet ze samotného textu a respektovat povahu všech dat. Částečně teoretický přístup, pro který je specifická kategorizace vyvozena již z existujících konceptů (př. Dělení sociální opory na emocionální a informační) mi v práci navíc umožní navazovat na již potvrzená a validní zjištění předchozích badatelů, ve snaze je alespoň zlomkem doplnit, či je porovnat s vlastním zjištěním a poukázat na nové způsoby přístupů k celkové problematice (Plichtová, 1996).

Samotnou analýzu jsem po přečtení všech rozhovorů zahájila podrobnou transkripcí textu, kdy jsem celý zápis podrobně přečetla a zvýraznila si v něm důležité či zajímavé pasáže, přičemž jsem si do komentářů zapisovala poznámky, týkající se významů, které mne zaujaly. Toto zpracování mi poskytlo osnovu motivů a témat dotýkajících se mých výzkumných otázek, které jsem pomyslně přijala za nejnadřazenější kategorie pro podrobné zpracování dat. Následně jsem opakovaně pročetla celý text a přiřazovala základním jednotkám textu a jejich významům kódy (či pojmenování), vyjadřující významy sdělení, spadající pod původně vytvořené i nově objevené kategorie témat. Tyto kódy a jejich významy jsem s ohledem k těmto kategoriím dále třídila, specifikovala, srovnávala a hledala v nich významné souvislosti, rozporuplnosti či jedinečnosti. Po podrobném roztřídění všech kódů k jejich kategoriím a tématům vyvstala kompletní struktura poznatků, v souladu se strukturou textu a jeho kontextem. Jelikož jsem jednotlivé významy vysuzovala jak z explicitních, tak implicitních sdělení informantů, doplnila jsem kapitoly výsledků o tyto specifikace a v případě analýzy explicitně vyjádřených významů jsem své interpretace podložila úryvky textu, které se k popisovaným jevům vztahovaly nejvýstižněji. Tyto úryvky jsem mnohdy zestručnila vyjmutím doplňkového textu, tak aby popisovaný význam zůstal stručně zachován, ale zároveň nebyl vytržen z kontextu celkového sdělení. Všechny zakódované rozhovory, budou umístěny v příloze.

4. Výsledky šetření

Jméno	Věk	Délka praxe/délka praxe v dané škole	Stupeň	Aprobace	Funkce	Vyučované předměty
Daniel	27	2,5 let/ 0,5 roku	Oba (8., 6., 4., 3. třída)	Biologie, dějepis	Učitel	Přírodopis, Angličtina
Petr	51	25 let/ 6-7 let	I. stupeň	Učitelství pro první stupeň, Angličtina	Třídní učitel na I. stupni, Ředitel	Všechny pro první stupeň
Denisa	38	13 let/ 13 let	II. stupeň	Přírodopis, chemie	Učitelka, Koordinátorka ŠVP	Přírodopis Chemie
Lenka	27	3 měsíce	Oba (4., 6. třída)	Dějepis, Základy společenských věd	Třídní učitelka na I. Stupni,	Čeština, Matematika, Člověk a jeho svět, Člověk a svět práce, dějepis
Pavel	39	12 let/ 12 let	II. stupeň	Společenské vědy	Učitel, Školní metodik prevence	Občanská výchova
Lada	61	38 let/ 1. rok	II. stupeň	Matematika, Chemie	Učitelka	Matematika
Veronika	41	16 let/ 16 let.	II. stupeň	Tělocvik, Občanská výchova	Třídní učitelka na II. stupni	Tělocvik, Výchova k občanství, Seminář aplikovaných nauk, Výchova ke zdraví
Ilona	56	36 let/10 let	I. stupeň	Učitelství pro první stupeň, Výtvarná výchova	Třídní učitelka na I. stupni	Všechny pro první stupeň

4.1 Vnímání sociální opory

Vnímání sociální opory informanty se dá rozčlenit do dvou táborů. První skupinu tvoří ti, kteří sociální oporu na pracovišti, obzvláště emocionální, explicitně příliš neuznávají za vhodnou a užitečnou, jako například Petr, který tvrdí: „*(Pomáhá mi) Sport, ten rozhovor ani ne, to se jen rozmazává.*“. Dále bych do této skupiny zařadila Lauru, Pavla, a Ladu. I přesto, že se ale tyto informanti vyjádřili, že emocionální oporu mezi kolegy nevyhledávají, byly i oni konfrontováni se situacemi, kdy tuto pomoc využili, aniž by si toho byli plně vědomi, v rámci přijímání nebo i poskytování informační a instrumentální sociální opory, která ale byla emocionální často doprovázena. Tito respondenti však důležitost emocionální úlevy nezavrhnou, pouze ji spíše častěji využívají mimo školní pracoviště, například v domácím prostředí, jak popisují v následující kapitole. V případě Petra a Pavla se domnívám, že jejich možná skepse vůči emocionální sociální opoře od vyučujících vychází z jejich statutů, získaných prostřednictvím rolí ředitele a metodika prevence rizikového chování. Ředitelé totiž nesou nadřizenou funkci a povinnost, zachovat si před svými zaměstnanci tvář, což jim neposkytuje příliš prostoru pro svěřování se se svými pocity podřízeným kolegům. S tímto údělem tedy mohou být spojeny hluboké pocity osamělosti a nepochopení, jelikož si mohou myslet, že nikdo nerozumí jejich problémům, protože je s nimi nesdílí. Petr jako příklad těchto stresových situací uvádí především jednání s kontrolními orgány jako je: „*Inspekce, hygiena, sociálka, Úřad práce, POZ, finanční, krajský úřad, městská reprezentace, starosta, zastupitelé.*“ (Petr). Pavel, jako metodik prevence a terapeut, zřejmě emocionální sociální oporu od kolegů pedagogů nevyužívá rovněž z důvodu zachování si svého profesionálního postavení, jakožto spíše poskytovatele této opory, než jeho příjemce. Zároveň na základě svých teoretických i praktických poznatků o sociální opoře z terapeutického výcviku, o kterém se zmiňuje, může nabývat dojmu, že obyčejní pedagogové v běžných interpersonálních situacích, mu již nemohou poskytnout dostatečnou míru emocionální opory, jelikož on sám do její problematiky proniká hlouběji než oni, a z tohoto důvodu se přiklání spíše k využití profesionálních metod sociální opory, jako jsou supervize a intervize v rámci výcviku či práce se srovnatelně postavenými kolegyněmi ze školního poradenského pracoviště (školní psycholožkou, speciální pedagožkou a výchovnou poradkyní), kam skrze svou odbornost metodika prevence rovněž patří. Dalším důvodem pro nevyužívání sociální opory na pracovišti je dle Laury celková nevhodnost tohoto typu sdílení emocí, kvůli obavám z dalšího zatěžování svých kolegů a dojmu, že rozhovory o pracovních situacích

nejsou mezi kolegy ani žádoucí, ani praktikované. Tvrdí: „(...) *ve chvíli, kdy zaklapnete ty dveře toho kabinetu a máte tam třeba jednu nebo dvě kolegyně, tak se nikdy nebudete bavit o škole. To je takové trochu pravidlo, že opravdu tam řešíte všechno možné, jen ne tu školu.*“ (Laura). Dle mého názoru, toto tvrzení, může vycházet z neuvědomované touhy po potlačení jakýchkoli negativních myšlenek na zátěžové situace, což bychom rovněž mohli označit jako vyhýbavé chování, které nevede ani k úlevě, ani k řešení problému. Troufám si tedy odhadovat, že takovéto chování, by mohlo být v přímé souvislosti se zvýšeným rizikem výskytu syndromu vyhoření, nejen proto, že osoba potlačuje své negativní emoce spojené s výukou, a nedává tak příležitost pro projevení přinejmenším soucitu s její situací, ale zároveň se tak uzavírá před sdílením pozitivních emocí a úspěchů, které jsou s tímto povoláním rovněž neoddělitelně spjaty, což jí neumožňuje zažívat před kolegy pocity uznání, obdivu i inspirace ostatních, a tím tak pociťovat nezbytné prožitky naplnění a plnohodnotného uspokojení ze své práce. Domnívám se, že tento postoj u Laury vychází ze zkreslené představy o kolegiilitě v tomto povolání, nízké motivaci k jeho výkonu, a dojmu, že její demotivace k výkonu této profese je obecně sdílená. Tyto postoje mohou plynout z její dosud krátké, několikaměsíční, kariéry, za kterou ještě neměla příliš příležitostí dobře se seznámit se svými kolegy, i přesto, že k tomu byly zprostředkovány prostory i situace (teambuildingový výjezd, klubovna pro učitele, vánoční raut), dále z jejich introvertnějších osobnějších rysů a rovněž tento postoj a snížená motivace ke sdílení emocí se svými kolegy může být naučená či přejatá od jejich kolegů studentů na vysoké škole. Laura tvrdí: „(...) *vlastně dnešní absolventi pedagogických fakult, troufám si říct, že z 90 % nejdou učit. V mém ročníku bylo asi 40 spolužáků, a jestli nás šlo učit aspoň 7, tak už to je moc. Všichni to dělají, jen aby měli titul. (...) Prostě ví, že na 100 % učit nechtějí.*“ Je tedy možné, že nedůvěra v sociální oporu kolegů může být u mladých pedagogů posílena absencí sociální opory již při studiu, a celkovou demotivací skrze odpor a ponižování učitelství jeho samotnými studenty, kteří jej studují pouze za účelem získání vysokoškolského diplomu.

Po srovnání přístupů a preferencí všech výše zmíněných osob se ale domnívám, že společným důvodem pro jejich upřednostňování informační a instrumentální sociální opory před emocionální, je jejich potřeba konstruktivního a efektivního řešení problému, vyvolávajícího stres a silné prosazování prevence vyhoření skrze seberozvoj. „*Jako jo, vyříkat si to doma s nějakým člověkem, kterému důvěřuju, to jo, to pomůže, ale problém to nevyřeší*“, tvrdí Petr. Zároveň tím tak potvrzují východiska z kapitoly teoretické části sociální opory, ve které pojednávám o dlouhodobé neefektivnosti sociální opory zaměřené

na emoce, právě z důvodu, že neprojevuje snahu o odbourání stresoru (Billings & Moos, 1984).

Druhou skupinu tvoří informanti, sdílející názor, že sociální opora ve všech jejích formách je nenahraditelnou a nedílnou součástí každodenního života pedagoga a jeho snahy zachovat si duševní komfort a pohodu, čímž se účinně brání proti vyhoření. Mezi tyto informanty patří David, Denisa, Veronika a Ilona. Zde je některými z informantů emocionální opora na pracovišti dokonce upřednostňována, a vyhledávána prvotně. Denisa tvrdí: „*Já myslím, že to (úleva – emocionální a rada – informační) jde ruku v ruce, ale možná asi přednější je ta úleva, že si o tom člověk nějak popovídá a uvolní se.*“. Domnívám se, že respondenti, kteří tento názor sdílejí, využívají úlevu a uspokojení ze sdělování svých pocitů, na rozdíl od první skupiny, jako jakousi prvotní fázi celkového procesu řešení konfliktu či problému, obzvláště těch, jež vyžadují dlouhodobou pozornost. Tímto postupem uklidní své emoce, aby se v následující fázi mohli soustředit na pragmatické zhodnocení situace a řešení skrze přehodnocování svých postojů, získávání nových informací, využívání pomoci svých kolegů apod. Z tohoto úhlu pohledu, může být emocionální opora kolegů jedinečně užitečná, díky tomu, že k vyventilování negativních emocí dochází téměř bezprostředně, a zatížený jedinec si tedy nemusí odnášet svou frustraci do domácího prostředí, kde se toto napětí díky excitaci a kumulaci může uvolňovat nepříznivým způsobem. Slovy Denisy: „*Když má člověk nějaký ten silný zážitek, tak tam může dojít k nějaké té podpoře od těch kolegů a nenese si to domů.*“. Co je ale z profesionální stránky důležitější, že bezprostředním poskytnutím kolegiální opory, ve spolehlivých každodenních situacích (v „rituálech“, které popisuji níže), může zmírnit rizika přenesení těchto negativních emocí na žáky. Tyto mé domněnky upevňují slova Denisy a Veroniky, které tvrdí: „*(...) Nebo to poznám při cestě autem z práce, obtěžuje mě hluk rádia, tak ho ztiším. Někdy to schytá dcera, kterou musím občas usměrnit, (...).*“ (Veronika). „*to je taková věc, (...), že bychom neměli do školy přenášet nějaké svoje podráždění. Já se tím snažím řídit, ale někdy to nejde na sto procent, (...), abych si nějak ten svůj vztek nevybílala na dětech.*“ (Denisa). Bezprostřednost této opory tedy považuji za klíčový rozdíl mezi sociální oporou kolegiální a od blízkého z oboru, který sice může být pro sdílení emocí důvěryhodnější, avšak bez znalosti kontextu situace a možnosti okamžitého zásahu.

Z pohledu Davida je sociální opora nezbytná pro udržení pozitivního a příjemného klimatu mezi pedagogy. Na dobré klima i vysokou hodnotu sociální opory poukazuje David

výrokem jako: „*Já tenhle ten pocit mám jako vlastně u všech lidí, se kterými se tam tak jakoby více setkávám v tom kabinetu.*“, při odpovědi na otázku, zda vnímá některého z kolegů jako osobně blízkého. Ze slov: „...*ty lidi tam jsou proto, že ta škola má nějaké to klima takhle nastavené.*“, nebo: „*Že tam nejsou takoví lidi, jako „jdu odučit a pryč“.*“ Můžeme vyvodit, že udržení vysokého standardu vzájemné podpory spolupráce a sdílení tohoto názoru, je podle Davida pro něj i pro samotné pracoviště velice významné. Takto utvořené klima totiž zprostředkovává vysokou míru důvěry mezi kantory, která je zase „vodou“ pro mlýn sociální opory. Sociální opora a dobré klima jsou tedy Davidem, i samotným pracovištěm vnímány jako vzájemně podmíněné. Je však otázkou, na kolik je takto vysoká míra opory ještě výhodná, jelikož některými, zejména introvertnějšími jedinci, může být vnímána spíše jako sociální tlak, vyvolávající stres a úzkost z nedostatku soukromí a pocitu neustálého dozoru. Takto vzniklý stres by, dle mého názoru, mohl být jedním z důvodů, proč David pociťuje strach z nedostatku kompetencí a vlastní autonomie, o kterém se v rozhovoru opakovaně zmiňuje. Jestliže je ale mezi sociální oporou a celkovým klimatem ve sboru nastolena rovnováha, mohlo by to pro pracovní kolektiv znamenat významnou výhodu při zvládnutí stresu a boji s vyhořením, jak popisuje Ilona. „*Jo, je to takové osvěžení. Člověk si říká, že opravdu ten kontakt s lidmi, když kolektiv funguje, je to velká pomoc v situacích, když máte takový pocit vyhoření a vyčerpání, tak tyhle společné chvíle, když víte, že kolega má stejné problémy, tak vás to nabije, sdílíme to, odlehčíme. Je to přínos, myslím, že to tak vnímají všichni.*“

4.2 Profesní/Kolegiální opora

Preference kolegiální podpory se mezi zúčastněnými pedagogy projevovaly výrazně rozmanitým způsobem. Za nejnápomocnější kolegy jsou ale hodnoceni převážně ti, které s účastníkem spojovala především praxe a obeznámenost se stejnými dětmi, problémy a situacemi, jelikož znají celý kontext, a tak dokáží těmto situacím nejlépe porozumět, ocenit je a shodnout se, což jim umožňuje stát se součástí „aliance“ při řešení těchto situací. „*Ty problémy často vycházejí od dětí, co mají potíže i v jiných předmětech a v jiných oblastech, takže ostatní s nimi mají taky zkušenosti. (...) Nejvíc mi asi pomůže, když si o tom promluví s lidmi, kteří jsou schopní pochopit tu danou situaci, nebo jsou v tom prostředí. (...) Takže ta úleva přijde, protože všechny víme, o co se jedná, máme tu reálnou představu.*“, tvrdí Denisa. Lada a Veronika potvrzují slovy: „*Když se opravdu něco řeší s těma dětma tak*

navzájem si s těmi kolegy vycházíme vstřícně a může se o tom diskutovat otevřeně.“ (Lada), *„(...) probírala jsem to i s kolegy, od kterých jsem měla signály, řešili jsme to společně.*“ (Veronika). Od těchto kolegů je tedy očekávána vysoká míra pochopení, vstřícnosti a empatie, sdílení potřeby řešení problému, možnost komparace hledisek a spolupráce. Díky sociální podpoře těchto kolegů informanti pociťují pocity sounáležitosti ke skupině se společným cílem a úlevu při sdílení svých stanovisek. Tito „alianční“ kolegové, jsou, na základě tvrzení Laury, zároveň významným informačním rámcem pro srovnávání: *„Mluvili jsme o tom s kolegy, kteří tam taky učí. (...) říkal, že jestli budou pokračovat tímto tempem, tak jsou velice slušnými adepty na to, že v pololetí dostanou 4. Takže ve finále jsou na tom z přírodopisu hůře než z dějepisu.*“ (Laura). Emocionálně však takovéto srovnávání může být „dvousečnou zbraní“. Zatímco v Lauře toto zjištění vyvolalo úlevu, její kolega s horšími výsledky může prožívat demotivující pocity méněcennosti a sníženého sebehodnocení, což je nesporně slabinou této formy opory. S takovými aliancemi se však, dle mého názoru můžeme setkat především na druhém stupni, kde výuku v jedné třídě obstarává mnoho vyučujících. Do takovýchto aliancí, zvláště na prvním stupni, může spadat například speciální pedagog, či asistent pedagoga, což rovněž dle Laury: *„Vychází i z její (speciální pedagožky) profese, protože ty problémy vždycky vychází z nějakých těch problémovějších žáků, kteří většinou potřebují nějakou speciální péči a podpůrné opatření.*“

Další vyplynuvší kategorií významných kolegů byli osobně blízcí kolegové, ke kterým zúčastnění pedagogové sdíleli sympatie, a to z mnoha důvodů. Tito kolegové jsou, dle mého názoru, velkým přínosem při redukci stresu, zejména u pedagogů, kteří sdílejí explicitně vyjádřené názory Laury či Petra, že emocionální podpora mezi kolegy, ve smyslu rozhovoru o svých negativních pocitech z práce není zcela vhodná: *„Myslím si, že toho každý máme tak akorát nad hlavu, a kdybychom si měli mezi sebou to takhle nabalovat, tak by to bylo asi horší pro všechny.*“, říká Laura. Laura sama ale potvrzuje, že v případě osobně sympatické a blízké kolegyně, speciální pedagožky, takovouto nedůvěru a strach z odmítnutí, který vnímám z kontextu této věty, takovéto obavy nepociťuje. Denisa uvádí, že od kolegyň přítelkyň očekává diskretnost a možnost svěřit se i s osobními záležitostmi jako například problémy z domova: *„Ale hodně soukromé věci řeším tady s kolegyní, co není pedagog, ale je asistentka a taky paní hospodářka, se kterou už se znám, co jsem sem nastoupila a s tou můžu říct, že se fakt kamarádíme, té můžu říct fakt osobní věci.*“, uvádí Denisa. Povšimla jsem si, že jak v případě Denisy, tak u Laury a Ilony tyto přítelkyně nebyly kantorky. Samozřejmě podle všech uvedených tyto vztahy vznikly na základě blízkosti, možnosti

častého setkávání, osobních sympatií a společného nástupu či dlouholeté praxe. Já se však domnívám, že důvodem, proč tyto vztahy vznikly možná přirozeněji či častěji, než mezi pedagožkami navzájem je, že přítelkyně právě nejsou pedagožky. V tomto vztahu totiž nemusí docházet ke střetu postojů k pedagogické praxi či kariérních zájmů. Mimoto je v tomto vztahu možné snazší sdílení negativních pocitů, v případě, že se týkají jiného kantora, jelikož dle etických norem jakýchkoli profesionálů není příliš vhodné zpochybňovat kolegy stejné profese. Osoba, jež není kantorem, se tak může jevit jako nezaujatá strana.

Dále vznikaly preference kolegů a s nimi spojené sociální opory mezi pedagogy podobného věku: „Musím říct, že s kolegy, kteří jsou přibližně v mém, nebo lehce staršího věku, tak tam máme vztahy opravdu velice pěkné. S těmi staršími kolegy je to trošku jinačí. Přece jen si vykáme. S těmi mladšími si tykáme.“, popisuje Laura. Za pomyslnou bariéru mezi skupinami starších a mladších pedagogů můžeme považovat, dle zmíněného, například rozdílné postoje jak k práci s dětmi, tak ke své vzájemné autoritě. Starší pedagogové totiž svou autoritu získanou dlouholetou praxí a založenou na tradičních hodnotách prezentují jako hodnou úcty a respektu od mladších kolegů. Mladší naopak mnohdy usilují o uznání své autority založené na moderních a inovativních přístupech a prezentaci svého teoretického zázemí jako nejaktuálnějšího, a tudíž správného. Dalším důvodem je dle Ilony to, že mladší kantorky mohou mít problémy s nastavením osobní důvěry a hranic, tvrdí: „(...) mladší kolegyně po škole, ne že by nezapadly, ale jsou mladší, asi se stydí a nemají takovou autoritu, nedůvěřují si, nebo naopak si důvěřují až moc.“ (Ilona). Preference podobného věku ale mezi informanty není podmínkou, na což poukazuje David: „Vyloženě ten kluk, co ho tam mám, tak s tím kecáme úplně o všem, třeba o tom, co jsme dělali večer, o vztazích a stejně tak ale s těma staršíma učitelkama. Že to není jenom jako “bavíme se o škole“, ale že máme prostě pokec, bavíme se o všem, (...).“ V tomto případě pedagogové zjevně žádné problémy se vzájemným respektem nemají.

O preferenci osob blízkých, ovšem z hlediska místa a oboru, se někteří informanti zmiňovali rovněž. Explicitně se k této volbě vyjádřila Lada slovy: „*Ne že bych tam měla úplně nejbližší kamarády, ale v rámci kabinetu matematicko-fyzického, tak tam jsou ty vztahy hrozně hezké*“. O utváření bližšího vztahu s kolegy ze stejného kabinetu se zmínil i David, což potvrzuje obecně známou myšlenku, že lidé, kteří se častěji vídají skrze blízkost místa, spolu také častěji navazují vztahy, čímž si budují blízkou sociální síť nutnou k zabezpečení sociální opory. Z průřezu rozhovoru s Ladou jsem ale nabyla dojmu, že svůj

pozitivní vztah s těmito kolegy zakládá spíše na faktu, že učí podobné předměty, než že spolu pouze sdílí kabinet. Příbuznost, a podobná povaha vyučovaných předmětů dává kolegům široké množství témat k rozhovoru (a tím prostor k družení), a otvírá možnosti předání přiléhavějšího „know how“ v rámci informační a instrumentální sociální opory, jelikož tito kantoři mohou vzájemně lépe porozumět specifikům a problematice daných předmětů, a tedy i například problémům, do kterých se může kantor, v oblasti předávání poznatků žákům, dostat. Tyto domněnky ale bohužel nemohu porovnat s názory jiných informantů na toto téma, jelikož nikdo další neměl vlastní zázemí ve sdíleném kabinetu. I přesto bych ale dodala, že rozdělování kabinetů kantorům dle aprobační je jednou z možných cest, jak může vedení zprostředkovat prostor s lepší atmosférou k využití sociální opory. Není však vyloučeno, že toto rozdělení by, v případě odlišných postojů či boji o místo, mohlo vyvolat spíše rivalitu.

Klíčem pro kvalitní zázemí sociální opory tedy zůstávají sdílené postoje, a to napříč věkem, pohlavím, profesním zaměřením i postavením apod., a to obzvláště v případech je-li vyžadována opora emocionální. „*Takže když jsme to potom prošli, tak ta úleva byla, když mi dali za pravdu, třeba paní zástupkyně, která taky řekla, že by si to ta holka měla už sama ohlídat.*“, uvádí Denisa. Při této emocionální opoře totiž osoba potřebuje, obzvláště při nezměnitelné situaci, aby jí bylo „dáno za pravdu“, tedy aby kolegové schválili a uznali její stanoviska, a tím tak osobu zbavili pochybností o správnosti jejího jednání či postoje k situaci. V případě, kdy ale pedagogové své postoje vzájemně nesdílejí, bývají stanoviska jedné strany tou druhou častěji spíše popírány, než uznávány, a tak se jedincům emocionální opory nedostává. Spíše naopak může, dle kontextu Denisy výpovědi, docházet k nárůstu napětí ze zátěžové situace, pocitům méněcennosti, nepochopení až osamělosti, což může značně přispět k rozvoji syndromu vyhoření. Tato situace může být závažnější, v případě že se jedná o rozdílné postoje jednotlivců ve skupině, což může vést až k opuštění skupiny, čímž jedinec přichází o významné zdroje sociální opory, jako v případě Denisy, která říká: „*...mám pocit, že sem teď vpadl nový element. I když je to věkově blízká spolupracovnice, tak jsou tam věci, se kterými se neztotožňuju, které se mi nelíbí, a já se teď začínám z toho kolektivu vyčleňovat.*“.

Při porovnání těchto poznatků se situacemi, vyžadujícími spíše podporu informační, ale vyplynulo, že odlišné postoje mohou být spíše výhodou. „*Vždycky je dobré si ten názor nějak vytrít, a když se o tom dá mluvit. Každý má ten názor trochu jiný.*“, uvádí Lada, což s ní

sdílí i David, Petr, Pavel, Veronika i Ilona. Je ovšem nutné se zamyslet, na kolik by byly tyto odlišné názory uznány, pokud by vycházely od osob s postoji zcela odlišnými, tedy i od osob jedinci nesympatických.

4.3 Blízká osoba v oboru

Všichni ze zúčastněných vyučujících, kromě Lady a Ilony, které neměly tuto možnost, zmiňovali a velice si cenili sociální opory zprostředkované blízkou osobou (z rodiny či přátel), která vykonává, či dříve vykonávala profesi pedagoga, či jiné příbuzné povolání (vychovatelství). Zejména Petr hovoří o svém blízkém z oboru jako o nejvyužívanějším zdroji opory: „*Všechno o každých problémech si doma povídáme (s manželkou pedagožkou), když nejsou peníze, když se pohádám se starostou (jako ředitel).*“ (Petr).

Tento zdroj podpory je, podle Laury, jedinečný zejména tím, že podporující osoba má možnost znát pedagoga jak z osobní, tak profesní stránky. „*Pro mě je třeba takovou tou pomyslnou vrbou maminka, která je sama učitelka, takže mě chápe jak jako dceru, tak jako učitelku.*“, říká Laura. Zároveň je význam tohoto zdroje v tom, že tato blízká osoba sdílí perspektivu pedagoga a má s touto prací zkušenosti, čímž se stává významným zdrojem jak emocionální, tak i informační a instrumentální opory: „*Někdy si mohu popovídat o těch věcech i s maminkou, která má pochopení, byla taky učitelkou a v současné době je v důchodu, takže to porozumění tam je.*“ (Veronika), „*Třeba tvorba ŠVP (...), řešili jsme to společně (s manželkou), dávali jsme si kusy hotových věcí nebo to „know how“, aby to šlo líp od ruky.*“ (Petr). Laura, které emocionální podporu u kolegů takřka nevyhledává, využívá této možnosti především v neobvykle zátěžových situacích: „*(...), třeba pro mě to byla asi nejhorší vnitřní situace, kdy jsem si opravdu potřebovala s někým promluvit, to jsem vlastně s tou mamkou udělala.*“ Je však nutné podotknout, že tyto osoby, ačkoli jsou obeznámeny s pedagogickou profesí, nemají osobní zkušenost se samotným pracovištěm a se stresovými situacemi pedagogů se setkávají pouze skrze jejich líčení, což jim neumožňuje plně nahlédnout do kontextu oněch záležitostí. Celkové čtení situací potom může být zkreslené osobními zkušenostmi a vnímáním blízkého rádce, což může pedagoga přivést k nepřiléhavým způsobům řešení těchto situací.

Dalšími nespornými hodnotami tohoto zdroje je inspirace, ze které plyne motivace k výkonu této profese: „*Za vzor jsem měla svoji maminku, která tady byla vychovatelka a*

udělala státnice z němčiny, takže pak taky učila.“, popisuje Veronika. Denisa dodává: „(...) moje mamka pracovala ve škole jako vychovatelka, takže já už jsem si od mala ráda hrála na školu, (...)“. Prostřednictvím Davida jsem se setkala dokonce s podporou blízkého pedagoga v podobě koučování skrze práci s pedagogickým deníkem: „*Vlastně moje máma je taky učitelka a my spolu máme takovou dobrou věc, že já si vlastně vedu pedagogický deníček. Je to takové prosté vyprávění a ona mi to pak komentuje.*“. Tato fakta nesporně potvrzují, že pedagogická profese stále nese silného stavovského ducha. Veronika se zmiňuje, že její kontakt s pedagogicky angažovanými blízkými (manžel, matka, přítelkyně na jedné škole) je tak častý, že již vnímá učitelství spíše jako životní styl, než jako profesní roli: „*Někdo by asi mohl namítnout, že to není zdravé a v pořádku, řešit ty věci i doma, ale my v podstatě tou školou žijeme natolik, že nerozlišujeme, jestli jsme ve škole nebo doma, a o škole si povídáme skoro pořád*“. Nasnadě je otázka, jak se tento pedagogický životní styl promítá ve vztahu k vlastním dětem. Domnívám se, že v takovýchto rodinách mohou mít rodiče pedagogové problém s přecházením mezi rolí pedagoga a rodiče. V případě, že se tak úspěšně nedaří, může být vztah dítěte a rodičů narušen skrze nedostatek afektivní emocionality, pocitu individuální výjimečnosti a nadbytku neosobních pravidel. Sama Veronika totiž nepřímo přisoudila některé nedostatky v komunikaci se svou dcerou frustraci z práce a osobní profesní deformaci.

Domácí prostředí však poskytuje silný zdroj emocionální podpory a prostoru pro získávání nových úhlů pohledu i v případě přítomnosti pouze oborově neangažovaných blízkých, jako v případě Lady, která tvrdí: „*(...) mám perfektní domácí zázemí, manžela, takže když mě něco hodně rozladí, tak si o tom povídáme doma. Většinou názor neprofesionála, nepracujícího ve školství, je docela důležitý slyšet.*“. Z celkového dojmu rozhovorů pro mne vyplynulo, že výhoda oborově neangažované domácí opory může být rovněž v tom, s jakými kvalitami informací se pedagog může svěřit. Pedagog totiž může pociťovat úzkost z představy, že zklame oborově angažovaného blízkého, jestliže se mu svěří například s chybou či využitím postupu, který by blízký mohl odsoudit. Oborově neangažovaný blízký se však v pedagogické etice nepohybuje a pedagoga vnímá jako profesionála, tudíž je pravděpodobnější, že pedagogovy případné omyly neodhalí, a ten se tak nemusí tolik stydět, při sdělování kontroverznějších či choulostivějších informací.

4.4 Profesionální sociální opora

V otázkách školního psychologa jako zdroje sociální opory pro vyučující, byl mezi informanty převážně zastáván názor, že jeho podpora je primárně určena dětem a pro řešení jejich obtíží je nevhodná, jak popisuje například Laura: „*S ní opravdu primárně řešíme žáky a vztahy ve třídě, a toho co se týče výuky a vzdělání. Spíš bych to svoje řešila jinde.*“ Jediný z informantů, který tento názor nesdílel, byl Pavel, který vzhledem ke své profesní blízkosti (metodik prevence rizikového chování) a snaze o prosazení těchto postupů na škole, využíval s paní psycholožkou možnosti vzájemné intervize. Domnívám se, že důvodem pro tuto skepsi ze strany pedagogů je zkrátka možný fakt, že je o této možnosti vedení neinformovalo, či nepotvrdilo psychologovy návrhy na toto téma. Paní Ilona tvrdí: „*Byla tady školní psycholožka, ale mám pocit, že to bylo cílené jenom pro žáky. Paní ředitelka nám nenabídla nějaké takovéhle služby.*“ Jestliže navážu jak na informace z teoretické části této práce, hovořící o skepsi vůči školním psychologům kvůli ztrátám ze mzdového fondu (Štech & Zapletalová, 2013), tak na potvrzení tohoto postoje informanty, například ředitelem Petrem, který říká: „*Ne, neměli jsme (školního psychologa), ani se o tom nikdy neuvažovalo, protože i když to byly velké školy, tak na to nikdy nebyly peníze.*“, je nasnadě, že pedagogové při přítomnosti psychologa na škole, nejsou o možnosti podpoře od něj informováni právě proto, že čas psychologa je pro školy drahý, a proto se v souladu s obecným pedocentrickým zaměřením společnosti - o kterém hovořím v úvodu – věnuje pouze dětem. Bohužel i v případě, kdy je pedagogům tato možnost nabídnuta a školní psycholog má pro tuto eventualitu prostor, není, dle mé interpretace získaných dat, tato možnost využívána, jelikož psycholog je od pedagogů a jejich každodenních aktivit příliš separován, kvůli čemuž mají méně příležitostí se seznámit či získat důvěru, a celkový kontext jeho práce je uzpůsoben spíše pro dlouhodobě plánované, než okamžité řešení nenadálé zátěžové situace, jelikož není pro pedagogy k dispozici bez časové prodlevy (částečný úvazek, časová vytíženost, rozvrh plánovaných aktivit). V případě řešení problémů s vlastním syndromem vyhoření může však být poslední bod poněkud rozporuplný, jelikož v takovém případě se nejedná o náhle vzniklou situaci, ale o dlouhodobý problém. V případě, že by však měl školní psycholog vymezený čas určený pouze pedagogům, se informanti možnosti využití jeho služeb nevyhýbali. Tuto možnost dokonce někteří sami prosazovali jako žádanou, obzvláště v náročnějších obdobích školního roku. Je však otázkou, kolik explicitního vybízení

k využívání této opory by muselo být přítomno, aby se odbouraly i další negativní postoje, které jsem popsala v příslušné kapitole teoretické části.

Profesionální, či alespoň formálně cílená sociální opora, tedy supervize či intervize, byla využívána a zároveň upřednostňována pouze v případě Pavla, avšak pouze z pohledu metodika prevence a účastníka terapeutického výcviku., což mi neumožňuje správně zhodnotit a interpretovat tato data z hlediska učitelské profese. Z kontextu Pavlovy výpovědi ale usuzuji, že poskytování sociální opory, ať už v rámci intervize, či nezávazné konverzace, je opomíjenou, avšak neméně důležitou součástí sociální opory. Poskytovateli opory totiž může dodat pocit sebevědomí, jelikož osoba požadující pomoc v něj vkládá svou důvěru (emocionální opora), či tak doceňuje jeho kompetence a schopnosti (informační a instrumentální opora). Je tedy možné, že tato strategie by mohla být jedním z klíčů při odbourávání pocitů méněcennosti a nedocenění, které k rozvoji syndromu vyhoření značně přispívají. Je však nutné zvážit, že nadměrné poskytování sociální opory na úkor řešení svého vlastního napětí, by rovněž mohlo oba účastníky interakce poškodit, jelikož nekvalitně poskytnutá opora vlivem vlastního vyčerpání by mohla žadateli spíše uškodit, přičemž poskytovatel se jen více vyčerpává a jeho napětí i negativistické pocity narůstají. Proto je dle mého názoru důležité věnovat se při případnému hlubším šetření tohoto tématu i otázce asertivity.

4.5 Prostředí pro sociální oporu

Jako nejvýznamnější, vedením zprostředkované, situace s nejpříznivějšími podmínkami vytvářejícími vhodnou atmosféru k využití i poskytnutí sociální opory se projevíly neformální situace, což potvrzují všichni z informantů, kromě Petra. Na základě výpovědi informantů, je ale dále možné identifikovat specifické formy těchto situací s odlišnými mírami účinku. Za nejpodstatnější formu těchto situací jsem osobně označila „rituály“, které jsem již zmínila v souvislosti s klíčovou podstatou kolegiální sociální opory, tedy její bezprostředností. Jako tyto rituály vnímám především všechny pravidelné neformální aktivity odehrávající se spolehlivě, ideálně každý den. Takovéto situace explicitně popisují především Denisa a Ilona: „*Tak většinou to máme nastavené tak, že když se něco děje a stane se něco v hodině, nebo dostaneme nějaký nepříjemný mail od rodičů, tak hned následně o přestávce po hodině nebo další den, tak každá z nás to vysype, co se nám stalo nepříjemného a každá k tomu řekneme nějakou věc.*“ (Denisa), „*To máme ve sborovně, takové malé*

zázemí. (...) sborovna je jediný kout, kde se scházíme v čase oběda, neobědváme s dětmi, ale ve sborovně. (...) To je jednoduché, vždycky na oběd. Pak tam s kolegyněmi a kolegy povídáme, určitě půl hodiny denně, někdy víc.“ (Ilona). Z těchto a podobných sdělení vysuzuji, že síla těchto situací plyne opět z jejich bezprostřednosti, ve smyslu jisté a spolehlivé každodenní situace, ke které má jedinec volný, nicméně nenucený (dobrovolný) přístup. Dle mých interpretací se tak jedinec částečně zbavuje svého napětí ze stresové situace, už díky tomuto pocitu jistoty ze spolehlivé a brzké situace s vyhrazeným prostorem ke vzájemnému sdílení pocitů. Pokud tyto situace nejsou pravidelné, osoba by mohla zažívat bezmoc plynoucí z nejistoty, jestli se jí vůbec pro toto sdílení příležitost naskytne. Především introvertnější, či noví nebo méně zkušení jedinci v kolektivu, by zároveň tímto mohli být demotivováni k vyhledání sociální opory, jelikož by k ní sami museli vytvořit či aktivně vyhledat jinou situaci, přičemž by je mohly doprovázet pocity studu či bezradnosti. Je tedy pravděpodobné, že při dlouhodobých neúspěších ve vyhledání či vytvoření vhodné situace s atmosférou pro sdílení napětí, jedinec může propadnout až naučené bezmoci, a sociální oporu tak přestane vyhledávat. Pokud tedy nejsou pro tyto účely neformálních rozhovorů mezi kolegy přímo zprostředkované situace, může vedení napomoci spontánnímu vytváření těchto příležitostí alespoň skrze vytvoření vyhrazeného prostoru – například skrze „klubovnu“, či „pokojíček“, určený pro relaxaci a ono neformální setkávání. Usuzuji však, že aby bylo docíleno kýžené atmosféry pro relaxaci, uvolnění a pro pocit bezpečí, při kterém je možno se svěřovat, je dle kontextu výpovědi vhodnější, aby tento prostor zůstal bez formálního vybavení a jiných připomínek nadcházejících povinností, dále aby byl dostatečně velký a komfortní. Laura tento prostor popisuje takto: *„Máme tam (ve sborovně) všechny důležité dokumenty. V té klubovně tam je naopak spíše stolek, společenské hry, gauče, takže ta je spíše taková odpočinková. Tam si můžete lehnout, půjčit si knížku, odpočinout si. Je to takové naše zázemí.“* Z výpovědi Laury rovněž vyplývá, že sborovna, ačkoli je rovněž prostorem pro společné setkávání, nepůsobí bezpečně a přívětivě pro neformální rozhovory, jelikož jejím ústředním „meeting pointem“, je formální informační tabule, místo například, v teoretické části zmíněného, neformálního kávovaru. Spojení užitečného (práce) s užitečným (prostor pro setkávání) tedy není vždy tou správnou volbou, jelikož tak zprostředkované situace postrádají neformální charakter, pocit bezpečí a zázemí, důležité především pro emocionální sociální oporu – psychosociální oporu.

Dalším druhem u informantů osvědčených – a dovolím si říct, že i obecně rozšířených – neformálních situací s vhodnou atmosférou pro rozvíjení sociální opory, byly rituály

pravidelné, nicméně příležitostné, uspořádávané při významných událostech. Informanti jako příklad uvedli předvánoční raut, posezení po besídce, či sešlost po třídních schůzkách. Z výpovědí informantů dle mého pohledu vyplynulo, že tyto příležitosti mohou při obzvláště zátěžových situacích (mezi kterými vyučující uvádějí například školní besídku či právě třídní schůzky) působit jako maják jistoty, že jejich úsilí bude následně odměněno uznáním jejich úspěchů. Takto situovaná sociální opora je dle mého názoru specifická především svou zvýšenou mírou „kladné sociální opory“, která spočívá ve sdílení především pozitivních emocí, skrze které vyučující naplňují své potřeby vzájemného uznání a ocenění jakýchkoli přínosů, což může výrazně napomáhat k rozvíjení loajality a pocitů sounáležitosti k celému sboru. Veronika například tvrdí: „*Bylo to moc hezké, dokonce jsme tam měli paní kuchařky a uklízečky, to se mi líbilo, že jsme si mohli sednout k jednomu stolu a popovídat si, ocenit se za dobrou práci. Bylo to příjemné.*“.

5. Diskuze

Pro toto zkoumání, jsem si stanovila čtyři výzkumné otázky, které jsou:

- *Za jak osobně významnou považují participantí strategii využívání sociální opory*
- *Jaký zdroj psychosociální opory upřednostňují (profesní, blízkou či profesionální)*
- *Jaká mají od psychosociální opory očekávání*
- *Jakým způsobem může pracovní prostředí napomáhat i nabourávat přístup k profesní psychosociální pomoci*

Při zpracovávání výsledků empirické části se moje pozornost zaměřovala především na typy a prostředky sociální opory v kontextu profesním, či, jak rovněž nazývám, kolegiálním. Zde se spontánně dále nejčastěji zaměřují k projevům sociální opory zaměřené na emoce a k posouzení prožívání popisovaných okolností informanty, jelikož samotné rozhovory k tomuto tématu tíhly. Z tohoto důvodu, si dovoluji obecné téma této práce nazvat „profesní psychosociální opora“.

Z hlediska toho, jaký osobní význam má u informantů strategie sociální opory, z rozhovorů vyplynulo, že informační a instrumentální opora je obecně mezi všemi respondenty považována za důležitou součást každodenního života pedagogů. Pohledy na kolegiální psychosociální oporu jsou však, ve zkoumaném souboru, rozporuplné. Zhruba polovina respondentů ji označila jako převážně nemístnou, z různých důvodů, i přesto, že ji

nevědomě často využívali, jak vyplynulo z kontextu jejich slov. Jelikož se částečně jednalo o pedagogy, kteří ve škole nesli i jinou roli, je, dle mého názoru, vhodné dále prozkoumat povahu a možnosti psychosociální opory u zaměstnanců škol, kteří nemají „peer support“ kolegy, a jsou tak z důvodu svých jedinečných rolí a statutů postaveni mimo celkový prstenec kolegiální opory. Toto zkoumání považuji za zvláště vhodné u ředitelů škol, jelikož vyhořelý ředitel, který nedůvěřuje sociální opoře, pravděpodobně nebude projevovat snahu zprostředkovat tento způsob copingu ani svým zaměstnancům, čímž u nich výrazně omezuje prostředky prevence syndromu vyhoření. Zároveň považuji za vhodné zaměřit se na tento problém u pedagogů, kteří mají prostřednictvím své rozšiřující profese (pracovník školního poradenského zařízení), hlubší teoretické znalosti o původech a důsledcích mnoha pracovních obtíží, skrze které tudíž nemusí považovat kolegy, neznalé těchto témat, za rovnocenné partnery pro sdílení sociální opory.

Dále výsledky poukázaly na možný problém při budování kolegiálního ducha a návyků využívání psychosociální opory již u studentů pedagogických oborů, jelikož jejich kolegiálnost je od počátku narušena nezájmem studentů o skutečný výkon tohoto povolání v budoucnosti, což negativně působí na motivaci ke kolegiálnosti těch, kteří obor studují za účelem jeho skutečného uplatnění v praxi. Je tedy otázkou, do jaké do jaké míry je tento problém rozšířený a jakým způsobem by se dal mezi studenty omezit a kompenzovat. Dle mého názoru by jako řešení tohoto problému, i zmíněného možného problému pracovníků s rozšířenou pracovní kompetencí (př. metodik prevence), mohla posloužit nabídka pregraduálního kurzu, který by všechny budoucí pedagogy seznámil s přínosy kolegiální opory a různými formálními i neformálními technikami, kterými se dá kolegiální podpora realizovat. Takto by mladí pedagogové mohli být k těmto postupům více motivováni a pedagogové s rozšířenou působností by nemuseli mít pocit, že jim jejich kolegové neporozumí.

Druhá polovina informantů kolegiální psychosociální oporu plně podporuje, v souladu se slovy Kebzy a Šolcové (1998), kteří ji označují za jeden z nejpodstatnějších protektivních faktorů vyhoření. Nejvýznamnější specifická vlastnost tohoto typu podpory se dle mých interpretací nacházela v jejím bezprostředním dosahu a spolehlivé přítomnosti, jelikož tak umožňuje uvolnit se z napětí ještě na poměrně rychle, bez nutnosti přenášet toto napětí do domácího prostředí. Výsledky ovšem poukázaly i na skutečnost, že při přeceňování významu sociální opory může dojít k jejímu znehodnocení, jelikož příliš vysoké požadavky na

společné sdílení emocí, informací aj. může působit spíše jako sociální tlak. Z tohoto důvodu by dalším cílem již pregraduálních kurzů mohlo být formování přiměřených očekávání pedagogů, a to jak od sebe, tak od svých kolegů. Tímto by se zároveň mohli částečně poučit o prevenci syndromu vyhoření, jelikož dle Freudenbergera (in Honzák, 2015), jak popisují v teoretické části, jsou přehnaná očekávání jedním z významných rizikových faktorů vyhoření.

Skupinu nejvyhledávanějších zdrojů, ve shodě s mým očekáváním, tvořili kolegové. Největší význam sociální opory od „peer support“ kolegů, které za nejčastěji vyhledávané hodnotí Kebza a Šolcová (1998), se ale u mých informantů neprokázal, jelikož podstata kvalitního zdroje opory pro ně nevycházela z jeho podobného statutu na pracovišti (kantor a kantor X kantor a speciální pedagog). Podstatami, na základě kterých byly skupiny zdrojů hodnoceny jako kvalitní, jsou dle mých interpretací:

- **Kolegové sdílející břemeno** (ti, kteří pracují se stejnými skupinami dětí nebo jsou obeznámeni či se účastní stejných zátěžových situací)
- **Kolegové osobně blízcí** (ti, se kterými informant sdílí přátelský vztah)
- **Kolegové blízcí** (sdílející kabinet či mající podobnou aprobaci)
- **Kolegové podobného věku** (sdílející vlastnosti, na kterých si zakládají svou autoritu)

Strana mince, která určí, jestli bude komunikace o stresových situacích s těmito kolegy vnímána jako opora či spíše jako další zdroj stresu, je založena především na sdílení jádrových postojů, a to obzvláště u dvou posledních jmenovaných skupin. Přijetí obzvláště psychosociální (emocionální) opory by zde totiž bylo pravděpodobně inhibováno, jelikož názory na situace by se z podstaty odlišných postojů mýjely, a tak by mezi kolegy nedocházelo ke kýženému pocitu pochopení.

Jako nejpočetněji zastoupený a zároveň druhotný zdroj psychosociální opory, sledovaný u většiny informantů byly blízké osoby z oboru (rodinní příslušníci či přátelé pracující v pedagogické profesi). Domnívám se, že tato skupina byla pro informanty důležitá skrze svůj příslib naprosté empatie a pochopení, plynoucího z osobní známosti. Při srovnání tohoto zdroje se skupinou kolegiální sociální opory, vyvstávají mnohá rizika, spojená s tímto zdrojem. Z hlediska informační opory riziko plyne ze skutečnosti, že pomáhající osoba většinou nezná prostředí ani kontext zátěžové situaci a při pomoci blízkému se spoléhá pouze

na své zkušenosti a pohled blízkého. Za těchto okolností narůstá riziko špatné interpretace zátěžové situace, což může vést k jejímu špatnému řešení, čímž se zátěž z této situace ještě prohlubuje. Dalším rizikem je, dle mého názoru, skutečnost, že si jedinec spoléhající se na tuto oporu, nese svou zátěž domů, což mu znemožňuje oddělovat svůj pracovní a osobní život, jak by bylo pro prevenci syndromu vyhoření ideální. Poměrně hojné využívání tohoto zdroje opory ale vypovídá o stále zachovávané stavovské podstatě tohoto povolání, a předávání „tajemství“ této profese z mistra na učně, ačkoli Vašutová (2004) toto tvrzení ve své literatuře k tomuto tvrzení příliš nepřiklání, jak popisují v teoretické části práce.

V případě profesionální psychosociální opory (školní psycholog) jsem se setkala s rozporuplnými postoji. Informanti by explicitně tuto možnost uvítali, prakticky se však shodli na tom, že i v případě, kdy ji mají, by ji nevyužili. Otázkou je, jestli je tomu tak protože se z podstaty své pomáhající profese snaží nejprve pomoci svému okolí, a tak tuto možnost přenechají dětem, nebo k využívání této možnosti nejsou podporováni vedením, jelikož čas psychologa je pro školy „drahý“ a současný pedocentrický přístup společnosti velí primárně se zajímat o potřeby dítěte. Jelikož je podle mne druhý případ pravděpodobnější, zvýšení finanční, a tedy i časové dotace školních psychologů, s formálně vyhrazeným časem pro podporu vyučujících, by přinejmenším mohlo zajistit alespoň kvalitnější terciální prevenci syndromu vyhoření. Je ale rovněž možné, že pedagogové tento typ opory nevyužívají jednoduše kvůli předsudku, že k psychologovi chodí jen „nemocní“, což oni nejsou, jelikož si své případné problémy s vyhořením nepřipouštějí, či se obávají zneužití osobních informací v rámci školy. Uvažuji proto, že v případě posledního důvodu, by míra užívání tohoto typu profesionální sociální opory, mohla být zvýšena skrze benefity školy v podobě nabídky sezení s externím psychologem vlastního výběru, což by rovněž mohlo eliminovat eventualitu, kdy by pedagog odmítal pomoc školního psychologa z důvodů osobních antipatií.

Co se týče informační a instrumentální opory od školního psychologa, musím s neskrývaným potěšením dodat, že informanti v této oblasti neprojevovali žádné negativní postoje vůči odbornosti psychologa, což osobně hodnotím jako krok správným směrem k budoucímu přehodnocení vzájemného skeptického postoje k psychologicko-pedagogické spolupráci, který jsem popsala v teoretické části na základě popisu Štecha a Zapletalové (2013).

Supervize a intervize jakožto zdroj profesionální psychosociální opory se v souladu s mými předpoklady prokázala jako obecně nevyužívaná i prakticky neznámá. Informanti s tímto zdrojem neměli z hlediska pedagogické profese žádné zkušenosti, a tak otázka, zda pedagogové tento zdroj opory vnímají spíše jako hrozbu, jak jsem se původně domnívala, či jej na základě mého popisu z Bärtlové (2007) vnímají jako systematickou, ale bezpečnou pomoc, zůstává nezodpovězena.

Mezi další ojedinělý, tentokrát ale neočekávaný zdroj psychosociální opory vzešla opora „Vlastní“, založená na poskytování opory více než na jejím přijímání, pomocí které bych ráda rozvinula myšlenku Křivohlavého (1998) popsanou v teoretické části, hovořící o sebedopověře rozvíjením kompetencí při poskytování informační a instrumentální pomoci druhým. Domnívám se totiž, že k sebedopověře dochází i při poskytování psychosociální opory, jelikož jedinci se při ní dostávají kýžených pocitů uznání skrze důvěru od osoby, kterou podporuje. Otázkou však zůstává, zda další vyčerpání z přijímání cizích negativních emocí nepřeváží možný pozitivní efekt, jenž jsem popsala.

Na závěr odpovědi na otázku zdrojů psychosociální opory bych svou pozornost do budoucna ráda zaměřila k možnostem a zároveň etickým otázkám psychosociální opory od žáků a rodičů, jelikož jsou jako klienti nedílnou součástí každodenního sociálního života pedagogů, ale zároveň jedním z největších stresorů, což může jejich možnosti psychosociální opory činit značně specifickými a odlišnými od ostatních vzhledem k očekávání pedagogů a potřebné míře této opory.

Ve věci očekávání pedagogů od psychosociální opory se potvrdila tvrzení Billingse a Moose (1984), protože informanti se skutečně snažili o odbourání nepříjemných pocitů ze stresové situace, a jejich pochopení, ačkoli se na rozdíl od uvedených autorů nedomnívám, že se jedná pouze o pasivní strategii. Pocity ujištění, morální podpory, empatie, porozumění, uznání stanoviska či kompetencí, vyjádření podpory, sdílení názoru totiž byly ve většině popsaných stresových situacích mými informanty využity jako pobídka či nová síla k postavení se zdroji stresu čelem a zahájení aktivního řešení oné situace, s větším nasazením plynoucím z nově nabitého sebevědomí, které, jak se domnívám, vyplývá z jistoty, že pedagog má ve svém úřadu přece jen nějaké zastání (např. stavovské organizace, viz výše, Vašutová, 2004), které před společností oficiálně postrádají. Jelikož tedy právě pocit zastání a jistoty byl, dle mých interpretací, jedním z největších očekávání a motivů vyhledávání psychosociální opory, dovoluji si tuto diskuzi doplnit vlastní úvahou o možnosti

opatření, které by nejen poskytlo pedagogům oficiální zastání, kterého se jim nedostává, zároveň by mohlo fungovat jako zdroj instrumentální sociální opory a dále fungovalo jako pomyslný štít, který by odrážel jedny z nejsilnějších zdrojů stresu (např. hyperprotektivní rodiče, vystupující dle informantů neoprávněně). Tímto opatřením myslím zajištění umístění právního zástupce zřizovatelem do každé školy, který by, na základě veřejného práva a právních dokumentů školy, primárně jednal, v zastoupení pedagogů a vedení školy, s veřejností, a tak nejprve prozkoumal opodstatněnost jakýchkoli dalších šetření.

Situace, kdy se ale pedagogové soustředili pouze na přijetí soucitu, se vyskytovaly rovněž. Tuto bezúčelnost, popsanou Billingsem a Moosem (1984), však u informantů obhajují okolnostmi situací, kdy k těmto strategiím docházelo, jelikož ty bývaly podle slov informantů většinou neřešitelné, či krátké a již vyřešené. Záleží však na tom, zda byly tyto situace skutečně neřešitelné, či pouze, na základě externího locus of control (Šolcová 2007), jako neřešitelné interpretovány. Z těchto důvodů jsem, jako jediné skutečně nebezpečné očekávání od psychosociální opory zhodnotila očekávání povrchní úlevy, vycházející ze srovnávání sebe a svých obtíží s kolegy, kteří srovnatelné obtíže zvládají méně příznivě. Takové srovnávání totiž shledávám zcela pasivním i vyhýbavým, a to jak vůči problému, tak vůči jeho řešení, a dokonce i vůči kolegiální opoře. Je tedy otázkou, jak rozsáhlá rizika by tato strategie jedinci přinesla, v případě jejího dlouhodobého upřednostňování, jelikož v dostupné literatuře jsem o této strategii nenašla žádné konkrétní informace.

Jako poslední očekávání od psychosociální opory bylo zmíněno uspokojení, ocenění a uznání práce a schopností, plynoucí z „kladné psychosociální opory“, kterou jsem popsala jako založenou na sdílení pochval, úspěchů a pozitivních emocí. Tento pohled na psychosociální oporu pro mne byl překvapující, jelikož jsem tento pojem do té doby vnímala jen jako založený na „podpoře v nouzi“, což je také důvod, proč jsem se na tento typ podpory a jeho specifika informantů podrobněji nevyptala. Zůstává pro mne tedy otázkou, zda by tato strategie, nepochybně propojená s prosazováním optimistického vnímání, jehož protektivní význam proti syndromu vyhoření potvrzují Carver, Scheier a Weintraub (1989), byla dlouhodobě účinnější, než původně popsaná strategie zaměřená na pochopení a soucit.

V otázce, jakým způsobem může pracovní prostředí napomáhat, či nabourávat přístup k psychosociální opoře jsem se původně chtěla zaměřit pouze na prostorové a materiální vybavení, které by takovéto možnosti podporovalo, jako je například relaxační místnost, pomůcky či jiné neformální vybavení. Došla jsem však k závěru, že toto vybavení je

neoddělitelně spjata se situacemi, které je třeba zprostředkovat, aby mohly být tyto prostory a vybavení maximálně využity a obecně pedagogy považovány za bezpečné a přívětivé. K nejviditelnější podpoře neformální komunikace, která je pro rozvoj psychosociální opory klíčová, docházelo u informantů, dle mého mínění, především při pravidelných (ideálně každodenních, ale i příležitostných) neformálních situacích, s neformálním vybavením jako ústředním prvkem prostředí, což potvrzuje tvrzení Smetáčkové (2019) o jeho pozitivním vlivu na neformální atmosféru pracoviště. Tyto situace jsem nazvala „rituály“. Ty mohly být pravidelné, jako např. společný každodenní oběd ve sborovně, velká přestávka v klubovně, společný skupinový dozor na chodbě nebo pravidelná posezení ve školním bistru, či ojedinelé, a to jak pravidelné, tak příležitostné, jako je předvánoční raut, posezení po třídních schůzkách, teambuilding aj. Tudíž myslím, že jejich výhodou je jistota spolehlivosti a bezprostřednosti, plynoucí z její pravidelnosti, jisté bezpečné předvídatelnosti a nenucenosti. Domnívám se totiž, že pedagoga může částečně zbavit napětí už jen pocit této jistoty, že brzy přijde situace předurčená ke sdílení pocitů a rad. To ovšem ale jen za předpokladu, že kolegové spolu navázali dobré vztahy. Pokud ne, mohou být taková setkávání spíše jen dalším zdrojem stresu. V lepším případě je tedy nasnadě, že absence těchto situací a neformálního zázemí může být pro budování atmosféry k psychosociální opoře kritická. Specifikace dalších okolností v prostředí, které by mohly psychosociální oporu mezi kolegy inhibovat, se mi ale, bohužel, z nedostatku informací na toto téma nepodařilo identifikovat. Zároveň tento nedostatek informací přisuzuji jinému původnímu záměru a znění otázky prostředí, kvůli kterému jsem se na tyto okolnosti informantů neptala. Domnívám se však, že by mohly být spojeny s počtem účastníků se kolegů, uzavřeností jejich společnosti či s načasováním.

Jako další z limitů této práce, který souvisí s posledním zmíněným, bych ráda uvedla, že jsem při zpracování této práce zvolila postup kvalitativního výzkumu, kdy jsem nejdříve na základě svých nespecifikovaných výzkumných otázek shromáždila data, a až posléze jsem přistoupila k rešerši a zpracování odborné literatury. Z tohoto důvodu jsem při realizaci rozhovorů neznala všechny souvislosti, na které bych se za jiných okolností informantů doptala. Především bych se více zaměřila na pocity doprovázející využití jednotlivých strategií psychosociální opory, na již zmíněnou otázku poskytování sociální opory a využívání kladné sociální opory i na okolnosti na pracovišti, které využívání sociální opory zabraňují. Rovněž bych doporučila tyto další otázky zkoumat prostřednictvím zúčastněného

pozorování u případových studií na několika školách, jelikož tento způsob by přinesl daleko ucelenější kontext prostředí a podrobnější informace o situacích, kdy k opoře dochází.

Navzdory uvedeným limitům, by prezentovaná práce mohla být přínosem pro tuzemské výzkumy sociální opory v pedagogické profesi. Ačkoli je možné, že tato témata již byla probádána v zahraničí, v tuzemské odborné literatuře jsem k nim podrobné informace nenašla, což vypovídá o potřebě porozumět nově vyvstanuvším otázkám i z hlediska našich kantorů, jelikož české školství je, jako v každé zemi, specifické svými podmínkami, možnostmi i stresory, a proto se na něj výsledky zahraničních výzkumů nedají adaptovat. Teoretických závěrů z výzkumů týkajících se syndromu vyhoření je však, v zahraničí i u nás, mnoho. Jen málo z těchto poznatků se ale skutečně aplikuje v praxi. Proto bych shledala za mimořádný úspěch, kdyby alespoň zlomek některé z mých myšlenek, na základě podrobnějšího bádání, mohl být v budoucnosti skutečně využit, čemuž přikládám své naděje na základě současného širokého zájmu veřejnosti o tuto problematiku vyvolaného největším aktuálním výzkumem syndromu vyhoření učitelů u nás, od Smetáčkové a kolektivu (2018).

6. Závěr

Cílem této práce, bylo blíže prozkoumat a specifikovat především kolegiální psychosociální oporu, jako jednu z nejvyužívanějších copingových strategií, účinnou při prevenci syndromu vyhoření, který je nejen mezi českými pedagogy velice závažným a aktuálním problémem. Právě na kolegiální vztahy jsem se přitom zaměřila proto, jelikož jsem je, skrze jejich známost, dostupnost a nejlepší zázemí pro pochopení problémů pedagogů, shledala jako nejsilnější zdroje sociální opory. Mé hlavní otázky se tedy týkaly: vnímání subjektivního významu sociální opory pedagogy, jejich očekávání od psychosociální opory, nejčastěji upřednostňovaným zdrojům psychosociální opory a prostředí (prostorového, materiálního, situačního), které nejlépe zprostředkovává atmosféru vhodnou pro psychosociální oporu mezi kolegy.

Ke zkoumání tohoto tématu mě přivedl především můj osobní zájem, jelikož sama pracuji jako učitelka v mateřské škole a přes svoji doposud krátkou kariéru jsem projevy syndromu vyhoření sama pocítila. Z vlastní zkušenosti tedy vím, jak významná může být v této situaci sociální opora, obzvláště dnes, kdy je na učitele společností vyvíjen stále větší tlak, při stále menším uznání.

V teoretické části, jsem se snažila o výstižný popis syndromu vyhoření (příčiny, projevy, fáze, důsledky aj.) i stresu s ním spojeného, abych co nejlépe porozuměla úskalím a podstatě závažnosti tohoto problému. Dále jsem se věnovala popisu preventivních strategií a protektivních faktorů (vnitřních i vnějších), abych pochopila, jak důležitou roli mezi nimi zastává právě sociální opora, a pro koho především by z hlediska osobnostních predispozic a vlastností mohla být klíčová, což mi napomohlo při analýze dat ukotvit poznatky k otázce významu a zdrojů sociální opory. Kromě sociální opory kolegiální, jsem se ale rovněž věnovala opoře profesionální, ve snaze zjistit, jak moc a zda vůbec, je v našem školství zakořeněná.

Dle mého názoru, se mi podařilo přispět k rozvoji poznatků o tomto specifickém zdroji sociální opory nejen zodpovězením většiny z mých výzkumných otázek, ale rovněž položením několika nových, které by v budoucnosti mohly přispět k prohloubení a ucelení poznatků o této problematice, a snad i k tvorbě opatření, které by sloužily pro blaho našich pedagogů v praxi. Já osobně jsem si přitom potvrdila vlastní zkušenost, že sociální opora od kolegů je v mnoha ohledech „úplnější“ než opora od blízkých, kteří se v oboru neangažují i těch, co ano, protože ti zcela nedokáží porozumět situacím, do kterých se pedagog na svém jedinečném pracovišti dostává.

7. Zdroje

1. Bártlová, E. (2007). *Supervize v sociální práci*. Ústí nad Labem, Česká republika: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
2. Baštecká, B. Goldmann, P. (2001). *Základy klinické psychologie*.
3. Billings, A. G., & Moos, R. H. (1984). *Coping, stress and social resources among adults with unipolar depression*. *Journal of Personality and Social Psychology*.
4. Brackett, MA., Palomera, R., mojsa-kaja, J., Reyes, MR., Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers.
5. Brichtcín, S. (1999). *Balintovské skupiny – pomoc pomáhajícím*. *Psychologie dnes*, roč. 5, č. 7
6. Brudnik, M. (2009). *Perception of self-efficacy and professional burnout in general educational teachers*. *Human movement*.
7. Bryce, C.P. (2001). *Insight to the stress*. Pan American Health Organization, Regional Office of WHO, Washington, D.C.
8. Carver, C. S., Scheier, M. F., Weintraub, J. K. (1989). *Assessing coping strategies: A theoretically based approach*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267–283.
9. Caplan, C. (1981) *Mastery of stress: psychosocial aspects*. *American Journal of Psychiatry*, 138. s.
10. Denollet, J. (2005). DS14: standard assessment of negative affectivity, social inhibition, and Type D personality. *Psychosomatic medicine*, 67(1), 89-97.
11. Farber, B. A. (1990). Burnout in psychotherapists: Incidence, types, and trends. *Psychotherapy in Private Practice*.
12. Farber, B. A. (2000). *Treatment strategies for different types of teacher burnout*. *Journal of Clinical Psychology*. 56(5), 675-689 s.
13. Ficková, E. (1993). *Determinanty zvládania stresu: I. Teoretické prístupy*. *Československá psychologie*. 37(1) 37-46 s.
14. Freud, A., (2006). *Já a obranné mechanismy*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-084-4.

15. Hallberg, U., Johansson, G., Schaufeli, W. (2005). *Individual behavior patterns, burnout and work engagement*. Stockholm University
16. Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie*. Praha: Portál in Ponižilová, T., Urbánková, E., (2013) *Výzkum protektivních faktorů ve vztahu k syndromu*
17. Honzák, R. (2015). *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad. 18-40 s. ISBN 978-80-7429-331-3
18. Holeček, V. (2001). *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni
19. Horská, V. (2009). *Koučování ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. 44 s. IBSN 978-80-247-5450-8
20. *Hošek, V. (1999). Psychologie osobnosti 2. vyd. Praha: Karolinum, 53 s. ISBN 80-7184-889-1*
21. Jančík, J. (2011). *Stress Management*. Ústí nad Labem, Česká republika: Univerzita J. E. Purkyně.
22. Jeklová, M., Reitmayerová, E., (2006). *Syndrom vyhoření*. in Kulhánková, P. (2014) *Synrom vyhoření: copingové strategie učitelů*. Praha: Univerzita Karlova
23. Kalina, K. (2008). *Terapeutická komunita*. Praha: Grada. IBSN 978-80-247-2449-2
24. Kebza, V., Šolcová, I. (1998). *Syndrom vyhoření*. Praha, Česká republika: Státní zdravotní ústav.
25. Kebza, V., Šolcová, I. (2003) *Syndrom vyhoření*. 2. vyd. Praha: SZÚ. ISBN 80-7071-231-7.
26. Kebza, V (2005) *Psychosociální determinanty zdraví*, Praha: Academia. 109-175 s. ISBN 80-200-1307-5.
27. Kebza, V., Šolcová, I. (2008). *Hlavní koncepce psychické odolnosti*. Československá psychologie., roč. 52, č. 1, 1-19. s. ISSN: 0009-062X; 1804-6436
28. Kohoutek, R., Řehulka, E. (Ed.). (2001). *Stresory učitelů základních a středních škol v české republice*. Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem. 108-115 s. Brno: Masarykova Univerzita
29. Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. 1. vyd. Praha: Grada, ISBN 80-7169-551-3.

30. Křivohlavý, J. (2001). 1. vyd. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. IBSN 978-80-7367-568-4
31. Křivohlavý, J. (2003). 2. vyd. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. IBSN 978-80-7367-568-4
32. Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-80-7195-573-3
33. Lazarus R., & Folkman S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer. New York
34. Leiter, M., P., Maslach, Ch. (2005). *Banishing burnout: six strategies for improving your relationship with work*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass., 185 - 193 s. IBSN 0-7879-7608-3.
35. Machová, J., Kubátová, D. (2009). *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada. IBSN 978-80-247-5351-5.
36. Maslach, Ch. (2003). *Burnout: the cost of caring*. Cambridge, MA: Malor Books. xxiv, 276 s. IBSN 1-883536-35-9.
37. Matoušek, O. (2003). *Bezpečný podnik – pracovní stres a zdraví*. Praha, Česká republika: Výzkumný ústav bezpečnosti práce.
38. Milfont, T. L., et al. (2008). Burnout and Wellbeing: Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand Teachers. *Social Indicators Research*, 89, 169–177.
39. Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165. in Minirth, F., Hawkins, D., Meier, P., Flowrnoy, R. (1011). *Jak překonat vyhoření. Naučte se rozpoznávat, chápat a zvládat stres*. 1. vydání Praha: Nakladatelství domů. 138 s. IBSN 978-80-7255-252-8
40. Polák, M., (2001). *Učitel českého jazyka a současná základní škola*. Olomouc: VUP, disertační práce
41. Ponižilová, T., Urbánková, E., (2013) Výzkum protektivních faktorů ve vztahu k syndromu vyhoření v České republice a v zahraničí. Studie. Olomouc: Univerzita Palackého
42. Poraj, G. (2010). *Psychological models of female teachers' functioning in their professional role*. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 23, 33–46. in Ponižilová, T., Urbánková, E., (2013) *Výzkum protektivních faktorů ve vztahu k syndromu*

43. Plichtová (1996). *Metódy sociálnej psychológie zblízka: Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych* . 303 -309 s.
44. Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., Švandová, L. (2018). *Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol*
45. Práško, J., Buliková, B., Sigmundová, Z. (2012) *Depresivní porucha a jak ji překonat*. 2. vyd. Praha: Galén. 9-15 s. ISBN 978-80-7262-656-4
46. Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha, Česká republika: Portál. 17-38 s.
47. Příkazská, I. (2015). *Psychosociální inhibitory syndromu vyhoření učitele v základním školství z pohledu poradenského*. Nepublikovaná rigorózní práce. Praha: Univerzita Karlova
48. Schulz, U., & Schwarzer, R. (2004). *Long-term effects of spousal support on coping with cancer after surgery*. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 716-732.
49. Selye, H. (1996). *Život a stres*. Bratislava: Obzor
50. Smetáčková, I. (2019). *Učiteléské vyhoření: Včera a dnes*. [přednáška]. Praha: Noc vzdělávání 2019 PedF UK. 27. 3. 2019
51. Stock, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada. ISBN 978-80-3553-5.
52. Šolcová, I. (1995). *Umíte si poradit se stresem?* Praha, Česká republika: Národní centrum podpory zdraví.
53. Šolcová, I. (2007). *Některé psychofyziologické souvislosti resilience*. Praha: Psychologický ústav AV ČR.
54. Šolcová, I., Lukavsky, J., & Greenglass, E. (2006). *Dotazník proaktivního zvládání životních nároků*. *Československá Psychologie*, 149 s. 50(2). 148-162.
55. Štech, S. *Teorie učiteléské profese*.(2008) In Bendl, S. (2008). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze 139–145 s. ISBN: 978-80-7290-366-5
56. Švaříček, R. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 238 – 241 s.
57. Rosenman, R. H., & Friedman, M. (1961). *Association of specific behavior pattern in women with blood and cardiovascular findings*. *Circulation*, 24(5), 1173-1184.

58. Russell, D. W., Altmaier, E. & Van Velzen, D. (1987). *Job-related stress, social support and burnout among classroom teachers*. Journal of Applied Psychology.
59. Vališková, A., Kosíková, H. (2010). *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada. 15 - 17 s. IBSN 978-80-247-3357-9
60. Vašina, B., & Valošková, M. (1998). *Učitel – pracovní zátěž – zdraví*. Brno, Česká republika: Psychologický ústav AV ČR.
61. Vašina, B. (2009). *Základy psychologie zdraví*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
62. Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. 8-40 s.
63. Večeřová – Procházková, A., Honzák, R. (2008) *Stres, eustres a distres*. Interní medicína. 10(4). 188 -192 s.
64. Vymětal, J. (2004). *Obecná psychoterapie*. Praha, Česká republika: Grada Publishing.
65. Výrost, J., Slaměník, I. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada
66. Zacharová, E. (2008). *Syndrom vyhoření – riziko ohrožující zdravotnické pracovníky*. Interní medicína pro praxi. 10(1). 40-41.
67. Zapletalová, J., Štech, S. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portám. 75-105 s.
68. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky

8. Seznam příloh

Příloha č. 1 - Struktura rozhovorů

Příloha č. 2 – Přepis rozhovorů s rozborem