

# **BURNOUT SYNDRÓM A SUBJEKTÍVNA POHODA UČITEĽOV**

**Nikoleta Izdenczyová**

## **Abstrakt**

Článok sa zameriava na problematiku príčin a dôsledkov učiteľského stresu. Zhrnuté sú poznatky viacerých výskumných štúdií, zameraných na odhalenie zdrojov stresu a burnout syndrómu u učiteľov. Pozornosť je venovaná vplyvu burnout syndrómu na subjektívnu pohodu, ako aj premenným, ktoré moderujú vplyv pracovných stresorov a burnout syndrómu na subjektívnu pohodu učiteľov. K týmto moderujúcim premenným patria copingové stratégie, sociálna opora a osobnostné premenné ako osobná zdatnosť (self-efficacy), sebaúcta, umiestnenie kontroly (locus of control).

## **Kľúčové slová**

Burnout syndróm, stres, subjektívna pohoda, učiteľ.

## **Burnout and subjective well-being of teachers**

## **Abstract**

This article focuses on the issues of causes and consequences of teacher stress. Summarized are the findings of several research studies designed to detect sources of teacher stress and burnout. Attention is paid to the impact of burnout on subjective well-being, as well as variables that moderated the impact of job stressors and burnout on subjective well-being of teachers. These variables include coping strategies, social support and personality variables such as self-efficacy, self-esteem, locus of control.

## **Key words**

Burnout, stress, subjective well-being, teacher.

## 1 Subjektívna pohoda

V definíciách subjektívnej pohody je kladený dôraz buď na emocionálny aspekt, buď na kognitívny aspekt, alebo je využívaná kombinácia oboch. Džuka (1997) uvádza definície priekopníkov v oblasti výskumu subjektívnej pohody Cantrila a Brandburna. Podľa Cantrila (1965) si možno subjektívnu pohodu predstaviť ako kognitívnu skúsenosť, ktorá súvisí s individuálnym porovnávaním toho, čo osoba percipuje v danej situácii, s tým, na čo ašpirovala, a ďalej, že diskrepancia medzi percipovaným a ašpiráciou je vyjadrením miery satisfakcie – dissatisfakcie, pričom väčšia satisfakcia indikuje pocit subjektívnej pohody. Brandburn vo svojej definícii z roku 1969 uvádza, že subjektívna pohoda je subjektívne pociťovaný stav, vyplývajúci z individuálnej skúsenosti osoby počas každodenného života, pričom výsledný stav je výsledkom súčtov pozitívnych a negatívnych epizód. Zatiaľ čo Cantril (1965, podľa Džuku, 1997) kladol dôraz na kognitívny aspekt subjektívnej pohody a Brandburn (1969, podľa Džuku, 1997) na emocionálny, ďalší autor, ktorý sa venoval výskumu subjektívnej pohody, Diener (1984), kombinuje obidva faktory. Podľa Dienera (1984) možno emocionálny komponent subjektívnej pohody rozdeliť na dva parciálne komponenty, a to na pozitívny a negatívny afekt. Kognitívno-evaluatívny komponent zahŕňa globálnu spokojnosť so životom a spokojnosť s rozličnými špecifickými oblasťami života. Na objasnenie podstaty emocionálneho komponentu sa používa kruhový model afektívnych reakcií.

Môžeme zhrnúť, že doterajší výskum subjektívnej pohody identifikoval jej tri komponenty: pozitívne prežívanie, negatívne prežívanie (spolu tvoria afektívnu zložku subjektívnej pohody) a spokojnosť so životom, ktorá tvorí kognitívnu zložku subjektívnej pohody (napr. Diener, 1984; Emmons, Diener, 1985; Džuka, 2002). V prípade merania afektívnej zložky ide o to, ako často jedinec prežíva jednotlivé (pozitívne a negatívne) citové stavy. Pri meraní kognitívnej zložky jedinec hodnotí spokojnosť so svojím životom ako celkom alebo spokojnosť so špecifickými oblasťami života. Pritom ide o subjektívne vyjadrené hodnotenie. Subjektívna pohoda býva skúmaná v súvislosti s „objektívnymi“ faktormi, medzi ktoré patria napr. vek, pohlavie, zdravotný stav, zamestnanosť, manželstvo, vzdelanie, finančný príjem a pod. Iný prístup k výskumu subjektívnej pohody vychádza z predpokladu, že vplyv týchto „objektívnych“ faktorov nie je priamy, ale je moderovaný

osobnosťou jedinca, jeho spracovaním týchto okolností. Z tejto perspektívy môžu mať naše subjektívne interpretácie udalostí (skôr než objektívne životné okolnosti) primárny vplyv na subjektívnu pohodu. V tomto zmysle je v súvislosti so subjektívnou pohodou venovaná pozornosť takým faktorom, ako sú osobnostné črty, adaptácia a copingové stratégie, hodnoty a ciele jedinca, sociálne porovnávanie, sebaúcta a pod.

## **2 Burnout syndróm**

Maslach a Schaufeli (1993) uvádzajú, že pojem burnout syndróm (v našej odbornej literatúre je zaužívaný tiež pojem syndróm vyhorenia) bol postavený na jednu úroveň s nespočetným množstvom termínov. Väčšina z nich sa vyznačuje definičnou nejednoznačnosťou, ako napr. nuda, pracovné neuspokojenie, odcudzenie, vyčerpanie, chabé duševné zdravie, chronická únava, pocit opotrebovania, úzkosť, stres, nervy, depresia, nízka morálka, úzkosť, napätie, chronická únava, osobná kríza, profesionálna melanchólia a pod.

Schaufeli a Buunk (2003) odlišujú definície, v ktorých je burnout syndróm ponímaný ako stav, a definície, ktoré ho opisujú ako proces. Hoci sa definície ponímajúce burnout syndróm ako stav líšia svojim rozsahom, presnosťou a počtom dimenzií syndrómu, zdá sa, že majú spoločných päť charakteristík: 1. dysforické symptómy, a to najčastejšie emocionálne vyčerpanie, 2. dôraz je kladený na mentálne a behaviorálne symptómy, 3. burnout syndróm je všeobecne ponímaný ako súvisiaci s pracovnou oblasťou, 4. symptómy sú pozorované u „normálnych“ jedincov, 5. znížená efektivita a slabá pracovná výkonnosť sa objavujú ako dôsledok negatívnych postojov a správania. Oproti tomu, definície ponímajúce burnout syndróm ako proces zdôrazňujú, že tento syndróm je spúšťaný stresom, ktorý vyplýva z diskrepancie medzi jedincovými očakávaniami a ideálmi na jednej strane a tvrdou realitou každodenného pracovného života na strane druhej. Tento stres si môže jedinec kontinuálne uvedomovať, alebo môže byť nepovšimnutý po dlhý čas. Postupne však jedinec začína pociťovať emocionálne napätie a jeho postoje k práci a k ľuďom, s ktorými pracuje, sa začnú meniť, čo nakoniec vyústí do burnout syndrómu. Spôsob, akým sa jedinec vyrovnáva

so stresom (coping), je vo väčšine týchto definícií považovaný za kľúčový vzhľadom na ďalší rozvoj burnout syndrómu.

Schaufeli a Enzmann (1998, s. 36) navrhli definíciu, ktorá v sebe spája charakteristiky vyššie spomínaných dvoch druhov definícií (ponímajúcich burnout syndróm ako stav a ako proces): „Burnout je trvalý, negatívny, s prácou súvisiaci stav mysle ‚normálnych‘ jedincov, ktorý je primárne charakterizovaný vyčerpaním, sprevádzaný distresom, pocitom zníženej efektivity, zníženou motiváciou a rozvojom dysfunkčných pracovných postojov a spôsobov správania. Tento psychologický stav sa vyvíja postupne, ale jedinec si to dlhý čas nemusí všimnúť. Tento stav vyplýva z nesúladu medzi zámermi jedinca a realitou v práci. Často burnout funguje ako samoudržiavaci systém kvôli neadekvátnym copingovým stratégiám, ktoré sú s ním spojené.“

V rámci definovania pojmu burnout je možné zdôrazniť depersonalizáciu ako jeden z výrazných charakteristických znakov (Leiter, Maslach, 1988).

Spojené úsilie výskumníkov z USA, Kanady (Maslach, Leiter) a Európy (Schaufeli, Enzmann) prispelo k vytvoreniu pozitívneho pólu burnout pod názvom „engagement“, t.j. zaujatie, zapálenie pre niečo, čo je v prospech niečoho. Zatiaľ čo burnout syndróm má negatívne zdravotné dôsledky, „engagement“ je spojený s pozitívnym postojom k životu a práci (zmyslupnosť, vytrvalosť, zodpovednosť a pod.) (Maslach, Leiter, 1997).

Najmä v posledných dvoch dekádach sa pracovný stres a burnout syndróm stali vo zvýšenej miere predmetom mnohých výskumov po celom svete. Väčšinu času trávajú ľudia pri aktivitách spojených s výkonom ich povolania. Práca sa stala veľmi dôležitou pre našu identitu a naše sebaocenenie, preto niet divu, že pracovný stres sa stal centrom pozornosti mnohých štúdií. Problematika burnout syndrómu je často rozoberaná vo vzťahu k zdraviu človeka, ale zároveň siaha za hranice oblasti zdravia tým, že upozorňuje na špecifické stresory, ktoré ovplyvňujú celý život človeka aj jeho prostredie. V tejto súvislosti sa odborníci zaoberajú aj vzťahom burnout syndrómu a subjektívnej pohody človeka.

## **2.1 Burnout syndróm v učiteľskej profesii**

Švec (2004, s. 134) definuje burnout syndróm u učiteľov ako „učiteľský syndróm, spôsobený neschopnosťou zvládať stresuplné pracovné podmien-

ky, charakterizovaný najmä nízkou úrovňou pracovnej morálky, pracovnej produktivity a vysokou mierou pracovnej absencie a fluktuácie“. Průcha (2002) poznamenáva, že burnout syndróm sa často vyskytuje v záverečnej fáze profesnej dráhy učiteľa ako stav, keď profesionál stráca záujem o svoju prácu, vykonáva ju len rutinne a bez nadšenia, výkon profesie ho unavuje až vyčerpáva. U učiteľov sa tento stav spája s únavou z vyučovania, obavami zo styku s rodičmi, sklamaním z profesionálnej úspešnosti, nezaujmom o sebazvzdělávanie a odporom voči všetkým pedagogickým inováciám. Průcha (2009) upozorňuje na zvyšujúcu sa dĺžku praxe učiteľov. U profesne starších učiteľov (ale nielen u nich) sa môžu objaviť niektoré negatívne javy, napr. narastajú konzervatívne postoje a nastupuje rezignácia. Súčasne sa u nich prejavujú dôsledky stresových tlakov, zdravotné ťažkosti atď. Zelínová (1998, s. 165) opisuje dopad burnout syndrómu nielen ako neurotizáciu učiteľa, ale aj ako stratu záujmu o prácu, deti, školu, stratu ideálov, stratu chuti zdokonaľovať sa a pracovať na sebe, ako demotiváciu, ktorá je spojená so stresmi, únavou, dezilúziou. Tento syndróm má ďalekosiahle následky týkajúce sa nielen osobnosti učiteľa, ale i sveta okolo neho. Osobnosť učiteľa, predovšetkým jeho duševná vyrovnanosť má zásadný význam pre duševnú rovnováhu detí. Nervozita učiteľov, ich nepokoj a celková duševná nevyrovnanosť zanecháva výrazné a trvalé stopy v psychike dieťaťa. „Vyhorený učiteľ nemôže dobre motivovať žiakov, nenaučí ich veľa, nie je empatický a poskytuje identifikačný a imitačný model znechuteného a unaveného človeka. Nie je ani direktívny, je skôr vypáleným subjektom, ktorý dáva najavo, že ho nič nebaví, na ničom mu nezáleží, ale z niečoho musí žiť.“

V súvislosti s dopadom edukačných zmien a samotného učiteľského povolania na učiteľov sa dnes môžeme stretnúť s množstvom odborných zdrojov, ktoré pojednávajú o takých témach, ako sú učiteľský stres, burnout syndróm u učiteľov, spokojnosť učiteľov, subjektívna pohoda učiteľov, copingové stratégie učiteľov, motivácia učiteľov. V súvislosti so zmenami v školstve (čo neobišlo ani Slovensko) sú tieto témy v mnohých krajinách tiež predmetom záujmu verejnosti, médií, predvolebných kampaní a debát o učiteľských platoch.

Rudow (1999) uvádza, že 60 % až 70 % učiteľov v európskych krajinách opakovane zažíva učiteľský stres a najmenej 30 % všetkých učiteľov má rôzne príznaky burnout syndrómu. Podobne Brown, Ralph a Brember (2002) uvádzajú, že stres a jeho efektívne zvládanie sú prioritnými témami na mno-

hých základných a stredných školách vo Veľkej Británii, keďže učiteľský stres bol identifikovaný ako hlavná príčina rastúceho absentérstva a nízkeho morálneho stavu učiteľov. Ako konštatujú Pillay, Goddard, Wilss (2005), tradične bola učiteľská rola ponímaná tak, že učiteľ má rozvíjať potenciál žiakov. Dnes je na učiteľa kladené množstvo požiadaviek, ako sú vyučovanie a výchova žiakov, učenie sa stále novým informáciám a zručnostiam, držanie kroku s technologickými inováciami, spoločné zdieľanie problémov a citových zážitkov so žiakmi, rodičmi aj celou komunitou. Učelia zažívajú zvyšujúcu sa mieru vyčerpania, stresu a vyhorenia. Podľa týchto autoriek 25 % až 40 % učiteľov v západných krajinách opúšťa svoju profesiu alebo trpí burnout syndrómom.

Ak zhrnieme poznatky z predchádzajúcich štúdií, ktoré sa zameriavali na odhalenie zdrojov stresu a burnout syndrómu u učiteľov, k príčinám učiteľského stresu patria z pohľadu samotných učiteľov:

- nedostatočná kvalita vzťahu žiak – učiteľ (nízka motivácia žiakov, nerešpektovanie učiteľa, problémy so správaním žiakov v triede) (napr. Abel, Sewell, 1999; Kyriacou, 2001; Hastings, Bham, 2003; Mlčák, 2004; Dorman, 2004; Howard, Johnson, 2004; Covell, McNeil, Howell, 2009);
- nedorozumenia a nepochopenie medzi učiteľom a žiakmi z odlišného etnického/kultúrneho prostredia (napr. Brown, Uehara, 1999; Tatar, Horencyk, 2003; Howard, Johnson, 2004);
- nedostatočné vybavenie tried/škôl (napr. Rudow, 1999);
- nedostatočné pracovné podmienky (nedostatok adekvátnych facilitátorov a zdrojov, príliš veľa žiakov v triede, nadmerný hluk, geografická izolácia školy) (napr. Rudow, 1999; Howard, Johnson, 2004);
- časová tieseň (nedostatok času na prípravu, nerealistické požiadavky zo strany vedenia/administratívy, prepracovanosť) (napr. Abel, Sewell, 1999; Kinman, 2001; Kyriacou, 2001; Howard, Johnson, 2004);
- konflikt rolí (konflikt medzi filozofiami vzdelávania v rámci jednej školy, mnoho zmien a inovácií, nutnosť osvojiť si nové roly bez dostatočného tréningu, veľa administratívnej práce a papierovania) (napr. Smylie, 1999; Dworkin, 2001; Kyriacou, 2001; Kinman, 2001; Brown, Ralph, Brember, 2002; Howard, Johnson, 2004);
- nedostatočná možnosť kontroly a rozhodovania zo strany učiteľov (príliš hierarchická byrokratická štruktúra školy, autokratické vedenie) (napr.

Kyriacou, 2001; Dworkin, Saha, Hill, 2003; Mlčák, 2004; Howard, Johnson, 2004);

- zlé medziľudské vzťahy v učiteľskom zbore (nedostatok dôvery a kooperácie medzi kolegami, súťaživá atmosféra, nedostatočná sociálna opora v zamestnaní) (napr. Burke, Greenglass, 1995, 1996; Wong, Cheuk, 1998; Abel, Sewell, 1999; Goddard, O'Brien, 2003; Howard, Johnson, 2004; Dorman, 2004);
- imidž povolania (nedostatočné spoločenské uznanie, platové ohodnotenie profesie, učiteľ nie je vedením školy dostatočne ocenený/nedostáva sa mu uznania) (napr. Kyriacou, 2001; Mlčák, 2004; Taris et al., 2004);
- mimoškolské stresory (negatívne postoje k učiteľom zo strany komunity, osobný život a vzťahy učiteľa sú neuspokojivé/nestabilné/nebezpečné) (napr. Goddard, O'Brien, 2003; Howard, Johnson, 2004).

Howard a Johnson (2004) sa prostredníctvom štúdie na vzorke austrálskych učiteľov 10 základných škôl snažili identifikovať faktory, ktoré pomáhajú učiteľom byť odolnými voči stresu a príznakom burnout syndrómu. Použili metódu semištruktúrovaného interview, aby identifikovali stratégie „resilientných“ – nezdolných učiteľov pri zvládání stresu v každodennom procese edukácie. Identifikovali tieto hlavné protektívne faktory: 1. „a sense of agency“ – silné presvedčenie o svojej schopnosti kontrolovať, čo sa stane (opakom je fatalizmus, beznádej), 2. „a strong support group“ – silné spojenie s ostatnými, pocit, že existujú ľudia, ktorým záleží na tom, čo so mnou bude (rodina, priatelia, kolegovia), 3. „competence and sense of achievement“ – schopnosť manažovať správanie žiakov a edukačný proces, schopnosť zvládať problémové správanie a budovať dobré vzťahy so žiakmi, čo umožňuje žiakom napredovať. Učiteľov sa tiež pýtali, či si myslia, že ich odolnosť voči stresu je daná alebo naučená. Učiteľia sa zhodli na tom, že tieto stratégie a dispozície, ktoré ich robia odolnými, sú naučené vďaka sebareflexii v situáciách, keď sa veci nedarili. Tieto stratégie získali vďaka učeniu sa na vlastných chybách, často metódou pokusu a omylu.

### **3 Vzťah burnout syndrómu a subjektívnej pohody**

V súvislosti s učiteľmi sú často skúmané nielen príčiny a dôsledky učiteľského stresu, vplyv učiteľského stresu na vznik burnout syndrómu, ale

priestor je venovaný aj vzťahu burnout syndrómu a subjektívnej pohody učiteľov (vrátane premenných, ktoré moderujú dopad stresorov, resp. burnout syndrómu na subjektívnu pohodu).

Negatívny vplyv burnout syndrómu na subjektívnu pohodu učiteľov potvrdili viaceré výskumné štúdie. Napr. Pillay, Goddard, Wilss (2005) prostredníctvom štúdie realizovanej na vzorke austrálskych učiteľov základných a stredných škôl so strednou dĺžkou praxe zistili negatívny vplyv depersonalizácie (ako subškály dotazníka MBI zisťujúceho burnout syndróm) na premenné subjektívna pohoda a kompetencia zvládať zložité medziľudské vzťahy. Burnout syndróm mal negatívny dôsledok pre spokojnosť a emocionálnu a fyzickú subjektívnu pohodu aj v longitudinálnych štúdiách realizovaných na vzorkách kanadských učiteľov základných škôl (Burke, Greenglass, 1995, 1996). Pracovné stresory a komponenty burnout syndrómu boli silnými prediktormi negatívnych pracovných postojov a zníženia emocionálnej a fyzickej subjektívnej pohody. Doef a Maes (2002) pomocou štúdie realizovanej na vzorke holandských učiteľov zistili, že pracovné stresory, ako sú agresia žiakov a kvalita predchádzajúcej prípravy učiteľa, mali vplyv na mieru príznakov burnout syndrómu a následne na subjektívnu pohodu a spokojnosť s profesiou. Čím bola miera agresívneho správania žiakov väčšia a čím bola kvalita predchádzajúcej prípravy učiteľa na nižšej úrovni, tým viac príznakov burnout syndrómu (vrátane zdravotných problémov) a menšiu subjektívnu pohodu učiteľa zažívali.

Brenninkmeijer, Vanperen, Buunk (2006) vo svojej štúdii skúmali rozdiely medzi učiteľmi s vysokou a nízkou mierou príznakov burnout syndrómu v ich percepcii vlastnej superiority nad ostatnými kolegami. Išlo o superioritu v zmysle " cítim sa lepšie ako ostatní ". Pretože burnout syndróm implikuje pokles subjektívnej pohody a pretože subjektívna pohoda súvisí s percipovanou superioritou pri porovnávaní sa s inými, predpokladali, že u učiteľov s vyššou mierou príznakov burnout syndrómu bude pocit superiority prežívaný menej často. Na vzorke holandských učiteľov stredných škôl bola hypotéza potvrdená, teda učelia s vyššou mierou príznakov burnout syndrómu mali znížený pocit superiority (podľa ich seba-percepcie sa cítili menej dobre ako ich kolegovia).

Predpoklad, že existujú dva paralelné procesy ovplyvňujúce subjektívnu pohodu učiteľov spojenú s ich prácou, overovali na vzorke fínskych učiteľov Hakanen, Bakker a Schaufeli (2006). Energetický proces prebieha v smere:



pracovné požiadavky → burnout syndróm → zdravotné problémy a motivačný proces v smere: pracovné zdroje → angažovanosť → oddanosť organizácii. Výsledky štúdie potvrdili existenciu oboch procesov. To znamená, že burnout syndróm bol mediátorom vplyvu vysokých pracovných nárokov na zdravotné problémy. Podobne, pracovná angažovanosť bola mediátorom vplyvu pracovných zdrojov na oddanosť organizácii. Ďalším zistením bolo, že burnout syndróm bol mediátorom vplyvu nedostatku zdrojov na slabú angažovanosť.

Vplyv pracovných stresorov (resp. učiteľského stresu) a burnout syndrómu na subjektívnu pohodu je podľa mnohých štúdií moderovaný premennými, ku ktorým patria copingové stratégie, sociálna opora na pracovisku aj mimo neho, osobnostné premenné, ako je sebaúcta, osobná zdatnosť (self-efficacy), umiestnenie kontroly (locus of control). Niekedy je samotný burnout syndróm chápaný ako premenná mederujúca vplyv pracovného stresu na subjektívnu pohodu učiteľov. Napr. Montgomery a Rupp (2005) sú autormi korelačnej metaanalýzy 65 štúdií zaoberajúcich sa učiteľským stresom, ktoré boli publikované v rokoch 1998 až 2003. Autori zisťovali tesnosť vzťahov medzi učiteľským stresom a množstvom iných konštruktov, medzi ktorými boli coping, burnout syndróm, emocionálne prežívanie, charakteristiky pracovného prostredia a ďalšie premenné. Výsledky ukázali, že najsilnejšiu súvislosť s učiteľským stresom má negatívne emocionálne prežívanie, pričom ako moderujúce premenné hrali centrálnu rolu copingové stratégie učiteľov a burnout syndróm.

Predpoklad, že percepcia učiteľského povolania ako stresujúceho môže byť ovplyvnená copingovými stratégiami a sociálnou oporou, overovali Griffith, Steptoe a Cropley (1999) na vzorke britských učiteľov základných a stredných škôl. Sociálna opora v práci a copingové stratégie predikovali pracovný stres nezávisle od veku, rodu, ročníka, ktorý učiteľ vyučoval, kariérneho postavenia a prežívania negatívnych emócií. Vysoká miera pracovného stresu bola spojená s nízkou mierou sociálnej opory v práci. Ukázalo sa tiež, že copingové stratégie zamerané na vyhýbanie sa súťaživým aktivitám a ich potlačanie sú v učiteľskom prostredí maladaptívnymi stratégiami a môžu potencionálne spôsobovať pracovný stres. Coping a sociálna opora teda nielen moderovali dopad stresorov na subjektívnu pohodu, ale navyše ovplyvňovali vnímanie požiadaviek prostredia ako stresujúcich. V niektorých štúdiách však predpokladaný sprostredkujúci vplyv sociálnej opory

na zdravie a subjektívnu pohodu nebol výsledkami dostatočne podporený (napr. Burke, Greenglass, 1995; Doef, Maes, 2002).

Pracovná záťaž a práca s množstvom hlučných žiakov môžu a nemusia viesť k stresovým reakciám. Ako moderujúce premenné tu však vystupujú nielen copingové stratégie, ale aj niektoré osobnostné premenné. Ukázalo sa napríklad, že vnímaná osobná zdatnosť (self-efficacy) je mimoriadne dobrým obranným faktorom proti stresu. Ako uvádzajú van Dick a Wagner (2001), táto charakteristika úzko koreluje so subjektívnou pohodou, úspešným zvládaním ťažkostí a so zmenou zdraviu škodlivého správania. Táto predstava o vlastnej schopnosti riadiť chod diania má úzky vzťah k použitiu aktívnych stratégií zvládania stresu. Dá sa povedať, že ľudia, ktorí si myslia, že sú schopní riadiť chod diania, lepšie zvládajú vlastné emócie a aktívne sa stavajú k ohrozujúcim či nepriaznivým životným udalostiam. Podobne, Judge a Bono (2009) zistili, že celková osobná zdatnosť (self-efficacy) bola spolu s ostatnými jadrovými sebahodnotiacimi črtami, ktorými sú sebaúcta a umiestnenie kontroly (locus of control), najspôhlivejším prediktorom spokojnosti s profesiou a pracovného výkonu.

## **Záver**

Na základe intenzívneho celosvetového výskumu príčin a dôsledkov učiteľského stresu prebiehajúceho najmä v posledných dvoch – troch dekádach je možné konštatovať, že učiteľský stres je fenoménom rozšíreným vo všetkých typoch škôl a nie je obmedzený na konkrétne kultúrne prostredie. Platí to napriek špecifikám jednotlivých edukačných systémov v rôznych krajinách. Všetko nasvedčuje tomu, že takto zameraný výskum bude prebiehať intenzívne aj naďalej, keďže viac ako štvrtina pedagógov vníma svoje povolanie ako nadmerne stresujúce a v porovnaní s inými profesiami pedagógovia vykazujú vysokú mieru príznakov burnout syndrómu (napr. Travers, Cooper, 1996; Kyriacou, 2001; Brown, Ralph, Brember, 2002; Pillay, Goddard, Wilss, 2005; Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006 a iní). Zo psychologického hľadiska preto nie je možné opomenúť vplyv učiteľského stresu a burnout syndrómu na subjektívnu pohodu samotných učiteľov. Empirický výskum učiteľského stresu a s ním súvisiaceho burnout syndrómu sú podľa Mlčáka (2004) motivované okrem iného aj tou skutočnosťou, že vplyvom pôsobe-

nia týchto fenoménov dochádza v praxi k relatívne vysokým ekonomickým, inštitucionálnym, personálnym a morálnym stratám. Výskum učiteľského stresu a jeho dôsledkov môže slúžiť ako východisko pri prijímaní opatrení pre pedagogickú prax s cieľom minimalizácie stresorov a prevencie burnout syndrómu v tomto náročnom povolani. Zdá sa, že vplyv učiteľského stresu na rozvoj burnout syndrómu a následne jeho dopad na subjektívnu pohodu je sprostredkovaný ďalšími premennými (sociálna opora, sociálne porovnávanie, coping, osobnostné premenné). Ďalší výskum bude určite orientovaný aj na objasnenie fungovania vzájomných vzťahov medzi týmito konštruktmi.

### Literatúra

- ABEL, M. H., SEWELL, J. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. In *The Journal of Educational Research*, 1999, vol. 92, no. 5, s. 287–293. ISSN 1940-0675.
- BRENNINKMEIJER, V., VANYPEREN, N. W., BUUNK, B. P. I am not a better teacher, but others are doing worse: Burnout and perceptions of superiority among teachers. In *Social Psychology of Education*, 2006, vol. 4, no. 3–4, s. 259–274. ISSN 1573-1928.
- BROWN, M., RALPH, S., BREMBER, I. Change-linked work-related stress in British teachers. In *Research in Education*, 2002, vol. 67, s. 1–12. ISSN 1935-1038.
- BROWN, Z. A., UEHARA, D. L. *Coping with teacher stress: A research synthesis for pacific educators*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning, 1999, s. 1–29.
- BURKE, R. J., GREENGLASS, E. A longitudinal study of psychological burnout in teachers. In *Human Relations*, 1995, vol 48, no. 2, s. 187–202. ISSN 1741-282X.
- BURKE, R. J., GREENGLASS, E. Work stress, social support, psychological burnout and emotional and physical well-being among teachers. In *Psychology, Health and Medicine*, 1996, vol. 1, no. 2, s. 193–205. ISSN 1354-8506.
- COVELL, K., MCNEIL, J. K., HOWELL, R. B. Reducing teacher burnout by encreasing student engagement: A children's rights approach. In *School Psychology International*, 2009, vol. 30, no. 3, s. 282–290. ISSN 0143-0343.

- Diener, E. *Subjective well-being*. In *Psychological Bulletin*, 1984, vol. 95, s. 542–575. ISSN 0033-2909.
- DOEF, M. V. D., MAES, S. Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout, (psycho)somatic well-being and job satisfaction. In *Anxiety, Stress and Coping*, 2002, vol. 15, no. 4, s. 327–344. ISSN 1477-2205.
- DORMAN, J. P. Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. In *Social Psychology of Education*, 2004, vol. 6, no. 2, s. 107–127. ISSN 1573-1928.
- DWORKIN, A. G. Perspectives on teacher burnout and school reform. In *International Education Journal*, 2001, vol. 2, no. 2, s. 69–78. ISSN 0883-0355.
- DWORKIN, A. G., SAHA, L. J., HILL, A. N. Teacher burnout and perceptions of democratic school environment. In *International Education Journal*, 2003, vol. 4, no. 2, s. 108–120.
- DŽUKA, J. Model aktuálnej a habituálnej subjektívnej pohody. In *Československá psychologie*, 1997, 41, 5, s. 385–398. ISSN 0883-0355.
- DŽUKA, J. Subjektívna pohoda slovenskej mládeže v interkulturálnom kontexte – reanalýza doterajších výskumných zistení. In Bačová, V. (Ed.), *Psychológia rodiny a psychológia stárnutia*. Prešov: Katedra psychológie FF PU v Prešove, 2002. ISBN 80-8068-224-0.
- EMMONS, R. A., DIENER, E. Factors influencing satisfaction judgments: A comparative examination. In *Social Indicators Research*, 1985, vol. 16, s. 157–167. ISSN 1573-0921.
- GODDARD, R., O'BRIEN, P. Beginning teachers' perceptions of their work, well-being, and intention to leave. In *Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 2003, vol. 6, no. 2, s. 99–110. ISSN 1469-2945.
- GRIFFITH, J., STEPTOE, A., CROPLEY, M. An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. In *British Journal of Educational Psychology*, 1999, vol. 69, no. 4, s. 517–531. ISSN 2044-8279.
- HAKANEN, J. J., BAKKER, A. B., SCHAUFELI, W. B. Burnout and work engagement among teachers. In *Journal of School Psychology*, 2006, vol. 43, no. 6, s. 495–513. ISSN 0022-4405.

- HASTINGS, R. P., BHAM, M. S. The relationships between student behaviour patterns and teacher burnout. In *School Psychology International*, 2003, vol. 24, no. 1, s. 115–127. ISSN 0143-0343.
- HOWARD, S., JOHNSON, B. Resilient teachers: resisting stress and burnout. In *Social Psychology of Education*, 2004, vol. 7, no. 4, s. 399–420. ISSN 1573-1928.
- JUDGE, T. A., BONO, J. E. Relationship of core self-evaluations traits self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability with job satisfaction and job performance: A metaanalysis. In *Journal of Applied Psychology*, 2009, vol. 86, no. 1, s. 80–92. ISSN 1939-1854.
- KINMAN, G. Pressure Points: A review of research on stressors and strain in UK academics. In *Educational Psychology*, 2001, vol. 21, no. 4, s. 473–492. ISSN 1469-5820.
- KYRIACOU, C. Teacher stress: direction for future research. In *Educational Review*, 2001, vol. 53, no. 1, s. 27–36. ISSN 1943-5045.
- LEITER, M. P., MASLACH, C. The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. In *Journal of Organizational Behavior*, 1988, 9, s. 297–308. ISSN 1099-1379.
- MASLACH, CH., LEITER, M. P. *The truth about burnout: How organisations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. 186 s. ISBN 0-7879-0874-6.
- MASLACH, CH., SCHAUFELI, W. B. Historical and conceptual development of burnout. In Schaufeli, W. E., Maslach, C., Marek, T. (eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC, Taylor and Francis, 1993, s. 1–16. ISBN-10: 1560326832.
- MLČÁK, Z. Stresory a strategie zvládání stresu v profesi vychovatelů. In Řehulka, E. (Ed.), *Teachers and Health*. Brno, Paido, 2004, s. 107–120. ISBN 80-7315-093-X.
- MONTGOMERY, C., RUPP, A. A. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. In *Canadian Journal of Education*, 2005, vol. 28, no. 3, s. 458–486. ISSN 0380-2361.
- PILLAY, H., GODDARD, R., WILSS, L. Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. In *Australian Journal of Teacher Education*, 2005, vol. 30, no. 2, s. 22–33. ISSN 0313-5373.
- Průcha, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 801-7178-621-7.

- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. 488 s.  
ISBN 978-80-7367-503-5.
- RUDOW, B. Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues and research perspectives. In Vandenberghe, R., Huberman, A. M., *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, s. 38–58. ISBN-10: 0521622131.
- SCHAUFELI, W. B., BUUNK, B. P. Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In Schabracq, M. J., Winnubst, J. A. M., Cooper, C. L., *The handbook of work and health psychology*. Chichester: Wiley, 2003, s. 383–425. ISBN 9780470013403.
- SCHAUFELI, W. B., ENZMANN, D. *The burnout companion to study and practise: A critical analysis*. London: Taylor and Francis, 1998. 224 s. ISBN 0748406980.
- SMYLIE, M. A. Teacher stress in a time of reform. In Vandenberghe, R., Huberman, A. M., *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999, s. 59–84. ISBN-10: 0521028698.
- ŠVEC, Š. *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andropedagogiky*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2004. 182 s. ISBN 80-88778-15-8.
- TARIS, T. W., VAN HORN, J. E., SCHAUFELI, W. B., SCHREURS, P. J. G. Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. In *Anxiety, Stress and Coping*, 2004, 17, 1, s. 103–122. ISSN 1477-2205.
- TATAR, M., HORENCZYK, G. Diversity-related burnout among teachers. In *Teaching and Teacher Education*, 2003, vol. 19, no. 4, s. 397–408. ISSN 0742-051X.
- TRAVERS, CH. J., COOPER, C. L. *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London and New York: Routledge, 1996. 232 s. ISBN 0415094844.
- van DICK, R., WAGNER, U. Stress and strain in teaching: A structural equation approach. In *British Journal of Educational Psychology*, 2001, vol. 71, no. 2, s. 243–259. ISSN 2044-8279.

- WONG, K. S., CHEUK, W. H. Beginning teacher's experience of being spurned, coping style, stress preparation, and burnout. In *Education Journal*, 1998, vol. 26, no. 1, s. 117-129.
- ZELINOVÁ, M. Učiteľ a burnout efekt. In *Pedagogika*, 1998, roč. 48, č. 2, s. 164-169. ISSN 0031-3815.

**Kontakt na autorku**

PhDr. Nikoleta Izdenczyová, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Pedagogická fakulta PU v Prešove

17. novembra 15

080 01 Prešov

Slovensko

e-mail: nikoleta.izdenczyova@pf.unipo.sk