

Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ

Irena Smetáčková, Eliška Vondrová, Petra Topková

Abstrakt

Syndrom vyhoření je vysoce rizikovým jevem, který v pomáhajících profesích, včetně učitelství, brání kvalitní péči o klienty, resp. žáky a žákyně. Protože syndrom vyhoření vzniká v důsledku dlouhodobého stresu, je k porozumění důležité studovat strategie zvládání stresu (copingové strategie). Článek představuje studii zjišťující vztah mezi syndromem vyhoření a copingovými strategiemi u 107 učitelek a učitelů základních škol. Studie prokázala, že většina vyučujících používá pozitivní strategie zvládání zá-
těže. Ty však nemají souvislost s projevy syndromu vyhoření. Naopak u negativních strategií byl vztah se syndromem vyhoření prokázán. Specifickou strategií, která může mít pozitivní i negativní podobu, byla sociální opora. Vnímání kognitivní opory u osob v okolí má protektivní účinky vůči syndromu vyhoření.

Klíčová slova: učitelé, stres, syndrom vyhoření, copingové strategie, sociální opora.

Coping with Stress and Burnout Syndrome in Primary School Teachers

Abstract

Burnout syndrome is a high-risk phenomenon, which impedes the quality of care of clients or rather pupils in helping professions including teachers. Since burnout syndrome develops as a result of long-lasting stress, for better understanding it is impor-

tant to examine strategies of dealing with stress (coping strategies). The paper presents a research on relationship between teachers' burnout syndrome and coping strategies in primary schools ($n = 107$). The results show the predominance of positive coping strategies. However these do not correlate with burnout syndrome. On the contrary, there was found a correlation between negative strategies and burnout syndrome. A specific strategy, which can have both positive and negative impact, is social support. The perceiving cognitive support is protective factor.

Key words: teachers, stress, burnout syndrome, coping strategies, social support.

Článek vznikl v rámci projektu „Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory“ financovaného Grantovou agenturou ČR (GA16-21302S).

Učitelské vyhoření: příčina nekvalitního školství?

Syndrom vyhoření představuje stav fyzického a emočního vyčerpání, který zažívají lidé neschopní efektivně se vypořádat s pracovními požadavky. Současná, empiricky podložená konceptualizace vyhoření předpokládá existenci tří složek syndromu vyhoření, kterými jsou: 1) silné pocity emočního a fyzického vyčerpání, 2) pocit depersonalizace, odcizenosti a cynismu vůči pracovní náplni i osobám, a 3) snížený pracovní výkon (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996; Stock, 2010).¹

Vyhoření vzniká pod vlivem silného a stálého stresu, vůči němuž se jedinec nedokáže efektivně bránit. Různá povolání se liší v tom, kolik potenciálních zdrojů stresu obsahují a jaké nabízí podmínky pro jeho zvládnutí. Výzkumy ukazují, že v pomáhajících profesích, jejichž podstatou je téměř permanentní péče o klienty či pacienty, pracuje nejvyšší podíl osob s rozvinutým syndromem vyhoření. Jejich součástí je i učitelství, které se tradičně umísťuje na předních příčkách, a to jak v zahraničí (Johnson et al., 2005), tak v Česku (Kebza & Šolcová, 1998). V případě učitelství je míra stresu zesilována nízkým finančním ohodnocením a nízkou subjektivně prožívanou prestiží, které učitelům/kám ztěžují mobilizaci vnitřních i vnějších zdrojů pro zvládnutí stresu.

Učitelské vyhoření je považováno za vysoce rizikové, protože se promítá do kvality výuky a celkově do vztahu se žáky/němi. V důsledku vyhoření mají vyučující k dětem lhostejný až negativní přístup, takže je nedostatečně stimulují a nevhodně reagují na jejich potřeby (Greenglass, Fiksenbaum, & Burke, 1996; Yong & Yue, 2007; Yu, 2005). Vyučující s příznaky syndromu vyhoření nemohou naplňovat stále se zvyšující pro-

¹ Různí autoři/ky se liší v tom, zda zdůrazňují depersonalizaci či cynismus, a v tom, zda oddělují fyzické a psychické vyčerpání. Vzhledem k podobnosti projevů i důsledků depersonalizace a cynismu tyto dvě složky navrhuje spojit. Stejně tak i fyzické a psychické vyčerpání má společné rysy a obvykle dochází k jejich vzájemnému prolínání, a proto je rovněž spojujeme do jedné dimenze.

fesní požadavky. Loonstra, Browsers a Tomic (2009) argumentují, že při stále silnějším tlaku na funkčnost školství v moderních společnostech, představuje učitelské vyhoření vážnou překážku, které je nutné věnovat vědeckou i politicko-systémovou pozornost.

Podle databáze EBSCO bylo mezi roky 1996 a 2016 v recenzovaných časopisech publikováno 2 683 článků, které se přímo v názvu vztahovaly k syndromu vyhoření, zatímco mezi roky 1976 a 1996 to bylo jen 227 článků. Aktuální články lze rozdělit do následujících tří skupin podle zaměření textů: 1) vymezení vyhoření vůči jiným fenoménům, zejména vůči stresu a vůči depresivitě,² 2) zjišťování míry vyhoření v různých profesních kategoriích a identifikace specifických rysů, 3) mapování vysvětlujících, facilitujících a protektivních faktorů vyhoření. V rámci třetí skupiny je mapována mimo jiné role copingových strategií. Pozitivní strategie zvládání stresu vedou k lepšímu vyrovnávání se zátěžovými situacemi, které tak nezpůsobují trvalý stres a tudíž ani nevedou k syndromu vyhoření. Souvislost mezi vyhořením a copingovými strategiemi byla prokázána v zahraničních výzkumech (Austin, Shah, & Muncer, 2005; Antoniou, Ploumpi, & Ntalla, 2013), ale v českém prostředí dosud nebyl tento vztah zkoumán. I zahraniční empirická evidence se však jen v omezené míře vztahuje na učitelskou populaci. Výzkumná studie o vztahu mezi učitelským vyhořením a copingovými strategiemi představovaná v tomto článku je tedy v českém kontextu unikátní a současně přináší nová zjištění pro mezinárodní srovnání.³

1 Stres v učitelství

Syndrom vyhoření vzniká v důsledku dlouhodobého a negativního stresu⁴, jehož subjektivní vnímání je mezi vyučujícími velmi vysoké. V zahraničních výzkumech například bylo zjištěno, že 72 % vyučujících trpí mírným stresem a 23 % silným stresem (Fontana & Abouserie, 1993), současně 42 % vyučujících se cítí pravidelně stresováno (Lens & Jesus, 1999). Podle českých výzkumů pociťuje 60 % vyučujících nadměrný stres (Státní zdravotní ústav, 2002, podle Kohoutek & Řehulka, 2011). Odlišnost údajů, k nimž dospívají různé výzkumy, vyplývá jednak z metodologických rozdílů a jednak ze specifických okolností jednotlivých školských systémů.

Rozsáhlý mezinárodní výzkum identifikoval následujících šest nejsilnějších stresorů v učitelství: 1. neadekvátní plat a nízká prestiž, 2. konflikt rolí a profesní dilemata, 3. časový tlak, 4. žákovské problematické chování, 5. vztahy s nadřízenými a supervizory,

² Za součást této skupiny můžeme považovat i texty kritizující samotný koncept syndromu vyhoření, který údajně není ani gnozeologickou, ani diagnostickou specifickou jednotkou, nýbrž pouze druhem stresu.

³ Tato výzkumná studie je součástí širšího výzkumu „Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory“ podpořeného Grantovou agenturou ČR (GA16-21302S).

⁴ Stres může působit negativně i pozitivně. K negativním prožitkům může vést příliš silný i příliš slabý stres (Lens & De Jesus, 1999; Roeser et al., 2013).

6. příliš početné třídy (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010). Stres v českém základním školství studoval Holeček (2001), který odhalil následujících sedm hlavních stresorů: 1. pracovní přetížení učitelů a učitelek, 2. vedení školy nadřízenými orgány, 3. problémoví žáci, 4. nespokojená potřeba seberealizace – „frustrace“, 5. problémoví rodiče, 6. nevyhovující pracovní prostředí školy, 7. problémoví kolegové. Na základě porovnání uvedených i dalších výzkumů zdrojů učitelského stresu, navrhuje pracovat se třemi skupinami stresorů:

1. vztahy s dětmi, rodiči a kolegy

Pro 21 % českých vyučujících je zdrojem stresu nezájem žáků o učení a pro 12 % kázeňské problémy (Židková & Martinková, 2003). Podle Kohoutka a Řehulky (2011) prožívá celkově vážný stres spojený se žáky až 65 % českých vyučujících. Výzkum Taylora a kolektivu (2005, podle Coulter & Abney, 2009) odhalil, že 47 % vyučujících se domnívá, že musí až příliš mnoho času trávit řešením disciplinárních problémů žáků, a dokonce 57 % vyučujících se cítí ze strany žáků fyzicky ohrožováno.

2. konkrétní pracovní podmínky

Výuka v heterogenních třídách je náročná na koncentraci pozornosti a kreativitu a také na celkovou odolnost vůči sociální izolaci a nejistotě (Fontana & Abouserie, 1993; Lens & De Jesus, 1999; Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012). Zvládání této interní povahy učitelství zhoršuje časový tlak, zvýšená hluchost a omezený prostor pro krátkodobý odpočinek. Časový tlak se ukazuje dokonce jako nejsilnější prediktor emočního vyčerpání (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Židková & Martinková, 2003).

3. postavení učitelské profese ve společnosti

Ze žákovské nekázně a ze špatného finančního ohodnocení vyučující usuzují na nízkou prestiž učitelství, což může vést k poklesu jejich profesní identity (Brackett et al., 2010; Brown, 2012). Značný vliv má mediální kritika školství a na ní reagující politické reformy, které však nebývají plánovány s ohledem na odborný názor pedagogické veřejnosti a které nejsou zaváděny s dostatečnou metodickou podporou (Farber, 1991; Lens & De Jesus, 1999). Stres plynoucí z malého platu a nízké vnímané prestiže potvrdily pro české vyučující i výzkumy Řehulky a Řehulkové (2001) a Paulíka (1998).

Dlouhodobě nezvládnutý stres způsobuje vznik syndromu vyhoření. Podle českých výzkumů jím trpí přibližně 10 % vyučujících (Židková & Martinková, 2003). Některé zahraniční studie dochází i k vyšším údajům. Výzkumy se neshodují v tom, zda je vyhoření častější u učitelek-žen (Byrne, 1999), nebo u učitelů-mužů (Borg, Riding, & Falzon, 1991), případně zda mezi ženami a muži není žádný rozdíl (Geletová, 1999). Naopak relativní shoda panuje v tom, že vyšší pravděpodobnost vyhoření existuje u mladších a méně zkušených vyučujících (Lau, Yuen, & Chan, 2005; Mo, 1991). To se týká zejména dimenze emočního vyčerpání (Mo, 1991), což zřejmě souvisí s tím, že mladší vyučující často

zažívají zklamání po ztrátě původního nadšení a ideálů,⁵ s nimiž do školství vstoupili (Hanushek, 2007). Tomu odpovídají i vysoké statistiky odchodů z učitelství v počátcích kariéry. Coulter a Abney (2009) uvádějí, že během prvních tří let opustí své povolání minimálně 20–30 % vyučujících a podle Ingersoll a Smith (2003) je to během prvních pěti let dokonce až polovina vyučujících. České údaje bohužel nejsou k dispozici.

2 Zvládání stresu

Při vzniku syndromu vyhoření je důležité, jaké stresory na jedince působí a jak se s nimi on/ona dokáže vyrovnat. Důsledky stresu tedy nejsou a priori dány povahou stresorů, ale individuálními způsoby jejich vnímání, interpretace a zvládání. Podle Frydenberga (2008) lze vyrovnávací faktory, které pomáhají uchovat či znovu nastolit psychické a fyzické zdraví jedince označit pojmem coping. Lazarus a Folkman definují coping jako „neustále měnící se kognitivní a behaviorální snahy zvládnout specifické vnější a/nebo vnitřní nároky, mimořádně náročné na zdroje jedince“ (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141).

Existuje velké množství způsobů, jakými lze reagovat na stresující situace. S jejich dosud nejužívanějším rozdělením přišli Lazarus a Folkman (1984), kteří vyčleňují coping zaměřený na problém a coping zaměřený na emoce. Ty se od sebe liší nejen zaměřením strategií, ale také jejich efektivitou. Zatímco coping zaměřený na problém se považuje za aktivní a konstruktivní, protože zahrnuje snahy identifikovat a zhodnotit problém tak, aby mohlo dojít ke snížení stresu změnou prostředí, jedince nebo vztahu mezi nimi (Admiraal, Korthagen, & Wubbels, 2000), coping zaměřený na emoce je pasivnější, protože spočívá zejména v přijetí, pochopení a vyjádření negativních emocí, které stresová situace vzbuzuje (Roesch & Weiner, 2001).⁶

Coping zaměřený na problém má blízko k tzv. aktivnímu copingu (např. Hsu, Chen, Wang, & Sun, 2008), k přímým akčním strategiím (Kyriacou, 2001) a k „approach“ procesům (Tobin, 1989), které se snaží získat kontrolu nad situací a angažovat se v odstraňování stresorů. Naopak coping zaměřený na emoce má blízko k pasivnímu copingu (Marroquin, Fontes, Scilletta, & Miranda, 2010), k paliativním strategiím (Kyriacou, 2001) a k „avoidance“ procesům (Tobin, 1989), které spočívají jen v potlačování nepříjemných

⁵ Stock (2010) pracuje s čtyřstupňovou periodizací vzniku vyhoření: idealistické nadšení, stagnace, frustrace, apatie. Schaufeli a Enzmann (1998) vývoj zužují na tři fáze: počáteční fáze, v které jedinec v důsledku nerovnováhy profesních nároků a zdrojů zažívá dlouhodobý stres, střední fáze, v které se objevují pocity vyčerpání, emoční napětí a zdravotní problémy, a závěrečná fáze, v které má jedinec již změněné postoje a chování jak v rámci pracovní, tak soukromé sféry.

⁶ Ačkoliv strategie orientované na emoce jako celek mají spíše záporný vztah k syndromu vyhoření, neplatí to o všech jednotlivých strategiích v této skupině. Například hledání emocionální podpory, pozitivní přijetí, přehodnocení a reinterpretace nebo obrat na víru lze považovat za spíše pozitivní, takže vyhoření snižují (Ano & Vasconcelles, 2005). Naopak obranné strategie, jako je vyhýbání se, odstup, stažení se, sebeobviňování, redukce napětí nebo odmítání jsou negativní a vyhoření zvyšují (Chwalisz, Altmaier, & Russel, 1992).

pocitů, a přináší tak krátkodobou úlevu, ale nikoliv trvalé odstranění stresu. Z konkrétních strategií bývají do první skupiny zařazovány aktivní coping, plánování, potlačování protichůdných činností, zdrženlivost a hledání sociální opory a do druhé skupiny hledání emocionální opory, pozitivní přehodnocení, přijetí, odmítnutí a obrat k víře.

Výzkumy opakovaně potvrzují, že copingové strategie silně korelují se syndromem vyhoření, a mohou dokonce být jeho prediktorem (Anderson, 2000; Chan & Hui, 1995; Jenaro, Flores, & Arias, 2007). Jak obecně, tak specificky pro učitelskou populaci se ukazuje, že aktivní, na problém zaměřený coping snižuje riziko vyhoření, zatímco pasivní, na emoce zaměřený coping riziko vyhoření spíše zvyšuje (Antonioni, Ploumpi, & Ntalla, 2013; Austin, Shah, & Muncer, 2005; Schaufeli & Enzmann, 1998). Zvláště silný vztah se prokazuje v dimenzi emocionálního vyčerpání a v dimenzi depersonalizace. Albina Kepalaite (2013) zkoumala coping 112 učitelů na základních školách v Litvě. Zjistila, že nejčastěji užívané strategie byly plánované řešení problémů, přijímání zodpovědnosti a hledání sociální podpory, které náleží mezi aktivní a na problém zaměřený coping. Údaje o českých vyučujících bohužel nejsou k dispozici.

Ačkoliv jsou copingové styly individuálně specifické, mohou být facilitovány ve skupině. Výzkum Shinn, Rosario, Mørch a Chestnut (1984) zjistil, že v pomáhajících profesích jsou efektivnější copingové strategie používané ve skupině než strategie ryze individuální. Důvodem je, že sdílené strategie posilují sociální oporu v pracovním týmu, což je samo o sobě pozitivním zdrojem zvládání stresu. I proto je vhodné sociální oporu podrobněji zkoumat. V případě učitelství je to pak zvláště důležité proto, že ve výuce je každý učitel či učitelka sám zodpovědný za žákovskou skupinu a nedostává se mu bezprostřední podpory jiného profesionála (o tu je nutné následně specificky žádat, přičemž na řadě škol tomu lokální étos brání). V učitelství se tak snadno rozvíjí profesní izolace, která snižuje schopnost reflexe a tedy i zlepšování profesních dovedností.

Sociální opora představuje podpůrné vztahy, v nichž se jedinec cítí přijímaný a z nichž získává pomoc pro efektivnější řešení problémových situací. Sociální opora snižuje pocity izolace a zvyšuje sebeúctu (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001), což jsou dílčí protektivní síly v prevenci vyhoření. Pierce a Molloy (1990) ve svém výzkumu zjistili, že sociální opora vyhořelých vyučujících byla výrazně menší v porovnání s vyučujícími bez příznaků syndromu vyhoření. Stejně tak výzkum Greenglass a kolektivu (1997) ukázal, že kolegiální opora má vliv na snižování učitelského stresu i vyhoření.

3 Představení výzkumu

V České republice vzniklo několik výzkumů syndromu vyhoření, z nichž se však žádný netýkal vazby vyhoření na copingové strategie, a to specificky u učitelské populace. Vyučující představují profesní skupinu s vysokým rizikem vyhoření, jehož potenciální vznik má silně negativní vliv na kvalitu výuky a podporu žáků/yn. Protože coping může

být ochranou před syndromem vyhoření, klademe si v naší výzkumné studii za cíl zjistit, jaké copingové strategie vyučující na českých základních školách používají a zda souvisí s mírou vyhoření. Specifickou pozornost jsme věnovali sociální opoře. Ve studii jsme sledovali následující tři výzkumné otázky:

1. Které z copingových strategií užívají učitelé a učitelky na českých základních školách nejčastěji?
2. Do jaké míry souvisí užívání konkrétních copingových strategií s mírou syndromu vyhoření ve zkoumaném vzorku?
3. Souvisí míra vyhoření s vyhledáváním sociální opory coby specifického způsobu zvládání zátěže?

Na základě zahraničních výzkumů jsme předpokládali, že osoby náchylnější k syndromu vyhoření používají spíše negativní copingové strategie, vedoucí neplánovaně k posílení stresu, zatímco osoby odolné vůči pracovnímu stresu a syndromu vyhoření preferují pozitivní copingové strategie.⁷ Jinými slovy, že mezi pozitivními copingovými strategiemi a mírou vyhoření existuje negativní korelace a naopak. Výzkumy naznačují, že sociální opora je salutoprotektivním faktorem, který má pozitivní efekt na fyzické i psychické zdraví i na syndrom vyhoření. Ve shodě s tím byly stanoveny následující tři hypotézy k ověření výsledků zahraničních výzkumů na české populaci: H1. Čím nižší míra vyhoření, tím méně negativních copingových strategií, H2. Čím nižší míra vyhoření, tím více pozitivních copingových strategií, H3. Čím nižší míra vyhoření, tím vyšší sociální opora.

3.1 Výzkumný soubor

Studie se zúčastnilo 111 učitelů a učitelů z šesti různých základních škol v České republice. Pět škol bylo o spolupráci požádáno na základě předcházejících kontaktů, jedna byla oslovena nezávisle. Kontaktním osobám a vedení školy byl vysvětlen účel a zaměření výzkumu a následně byly požádány o distribuci dotazníků v pedagogickém sboru dané školy. Sběr dat proběhl v dubnu a květnu 2015. Vyplňování dotazníků bylo dobrovolné a anonymní. Návratnost dosáhla 68 %, na čemž se mohla podepsat obava vyučujících z odhalení jejich odpovědí, neboť dotazníky obsahovaly potenciálně identifikační údaje (např. věk, pohlaví, délka praxe) a byly distribuovány známou osobou, nebo délka dotazníku (jeho vyplnění trvalo zhruba 30–40 minut). Příčinou mohl být také fakt, že vyučující s rozvinutým syndromem vyhoření mají tendenci se vyplňování dotazníků orientovaných na zjišťování míry vyhoření vyhybat, což prokázala Körnerová (2003).

⁷ Konkrétní pozitivní a negativní strategie jsou představeny v kapitole Výzkumné nástroje.

Ze zpracování byly vyloučeny čtyři dotazníky, kde chybělo velké množství dat v některé části dotazníkové baterie.⁸ Celkem tedy do analýzy vstoupilo 107 dotazníků. Z nich bylo vyplněno 89 ženami (83 %) a 18 muži (17 %), což odpovídá poměru učitelů a učitelek na základních školách. Ze zúčastněných vyučujících působilo 52 na 1. stupni ZŠ (48 %), 34 na 2. stupni (32 %), 15 na obou stupních (14 %) a 6 neodpovědělo. Délku pedagogické praxe do 10 let mělo 36 vyučujících (34 %), mezi 11 a 25 lety 32 vyučujících (30 %), mezi 26 a 40 lety 27 vyučujících (25 %), nad 41 let 10 vyučujících (9 %) a 8 vyučujících délku praxe neuvedlo. Učitelky-ženy měly delší praxi než učitelé-muži. Praxi do 10 let uvádělo 27 % učitelek, ale 72 % učitelů.

3.2 Výzkumné nástroje

Ve výzkumné studii byla použita dotazníková baterie, která zahrnovala následujících pět částí: identifikační údaje, Shirom-Melamedova škála syndromu vyhoření⁹, dotazník učitelské self-efficacy¹⁰, dotazník copingových strategií SVF78 a dotazník sociální opory.

Shirom-Melamedova škála měří syndrom vyhoření prostřednictvím 14 položek, které jsou rozděleny na tři subškály: fyzickou únavu, kognitivní únavu a emoční vyčerpání. Součet skóre ze všech jednotlivých položek vyjadřuje celkový skór, jenž s narůstající hodnotou znamená narůstající riziko syndromu vyhoření. Respondenti mohou ve škále získat celkem 14 až 98 bodů. Norma stanovuje, že 14–28 bodů znamená zcela absentující nebo jen velmi řídké projevy vyhoření, 29–49 bodů znamená velmi mírné a velmi řídké projevy, 43–56 bodů znamená mírné a řídké projevy vyhoření, 57–70 bodů znamená střední, občas přítomné projevy vyhoření, 71–84 bodů znamená závažné a časté projevy vyhoření a 85–98 bodů závažné a neustále přítomné projevy vyhoření (Shirom & Melamed, 2006).

Dotazník SVF78 (Janke & Erdmann, 2002), česky Strategie zvládání stresu (Švancara, 2003) představuje vícedimenzionální sebesposuzovací inventář zachycující individuální tendence pro nasazení různých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích. Vyhodnocení SVF78 probíhá seskupením a vyhodnocením položek jednak na úrovni jednotlivých subtestů, které tvoří 13 jednotlivých strategií (primární škály), jednak na úrovni sdružených pozitivních a negativních strategií (sekundární škály). Mezi celkově pozitivní strategie patří Strategie podhodnocení a devalvace viny (podhodnocení, odmítání viny), Strategie odklonu (odklon, náhradní uspokojení) a Strategie kontroly

⁸ Při absenci maximálně tří odpovědí u jednoho respondenta došlo k jejich doplnění následujícím způsobem: ve škále vyhoření a sociální opory se u daného respondenta spočítala průměrná hodnota odpovědi z vyplněných položek v dané části dotazníku (kvůli zachování interindividuálně rozlišovací funkce dotazníků), v dotazníku SVF78 byla doplněna neutrální hodnota 2.

⁹ Nejznámějším nástrojem je Maslach Burnout Inventory, jehož licenční podmínky však nedovolují oficiální použití v České republice.

¹⁰ Učitelské self-efficacy bude věnován samostatný článek, a proto výsledky nebudou v tomto článku prezentovány.

(kontrola situace, kontrola reakce, pozitivní sebeinstrukce). Mezi celkově negativní strategie jsou řazeny Úniková tendence, Perseverace, Rezignace a Sebeobviňování. Dále se vyhodnocují dvě singulární strategie – Potřeba sociální podpory a Vyhýbání se, které obě mají tendenci pozitivně korelovat jak s pozitivními, tak s negativními strategiemi.

Pro zjišťování sociální opory byl zvolen ENRICH Social Support Inventory (ESSI), a to kvůli své stručnosti při zachování dobrých psychometrických charakteristik. Dotazníky na sociální oporu dostupné v češtině byly nevyhovující kvůli své časové náročnosti. Zvolený dotazník byl převeden do češtiny standardním způsobem, tj. kontrolním zpětným překladem nezávislou osobou. Položky v ESSI se primárně orientují na měření funkční sociální opory, obzvláště její emocionální složky, méně pak instrumentální složky. Odpovědi u prvních šesti položek zaznamenává respondent do pětibodové škály s rozpětím od 1 (nikdy) po 5 (vždy). Připojená položka zjišťuje, zda respondent žije v manželství nebo dlouhodobém vztahu.

U jednotlivých dotazníků byly nejprve ověřeny jejich psychometrické charakteristiky (zejména reliabilita a diskriminační schopnost). Protože byly ve všech případech vyhovující, byla poté data z různých dotazníků k sobě vzájemně vztažena. K porovnání výsledků různých podskupin byly použity t-testy.

4 Výsledky

4.1 Syndrom vyhoření

Ve zkoumaném vzorku naprostá většina vyučujících nevykazovala rozvinutý syndrom vyhoření, to znamená, že projevy vyhoření zažívá zřídka, velmi zřídka anebo vůbec. Rozložení odpovědí v Shirom-Melamedově škále uvádí tabulka 1. Téměř 40 % vyučujících je v normě a zcela u nich absentují jakékoliv projevy vyhoření. Naopak pouze u necelých 5 % učitelů a učitelek byly identifikovány občasné či časté projevy vyhoření, u kterých je bez další odborné péče pravděpodobné další zesilování.

Tab. 1

Výskyt projevů syndromu vyhoření (n = 107)

Míra vyhoření	ženy	muži	celkem	% celkem
Norma (bez projevů)	34	8	42	39,3
Velmi mírné projevy	28	5	33	30,8
Mírné projevy	23	4	27	25,2
Projevy přítomné	4	0	4	3,7
Závažné projevy	0	1	1	0,9
Velmi závažné projevy	0	0	0	0

Zcela bez projevů vyhoření bylo 38 % učitelek a 44 % učitelů. Rovněž v dalších kategoriích odpovědí byl procentuální podíl žen a mužů podobný. Rozdíl mezi ženami a muži v celkovém skóru vyhoření tedy nebyl statisticky významný, $t(107) = 0,646$, $p > 0,05$. Ani délka praxe nepředstavovala důležitý faktor – mezi vyučujícími s různou délkou pedagogické praxe nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v celkovém skóru vyhoření, ani v jednotlivých subškálách. Výjimkou byla subškála kognitivní únavy, která dosáhla (pomocí Kruskal Wallisova testu) nejnižší míry u vyučujících s praxí do 10 let a naopak nejvyšší u vyučujících s praxí 26–40 let.

4.2 Copingové strategie

Výsledky dotazníku SVF78 ukázaly, že celé dvě třetiny vyučujících přednostně využívají pozitivní copingové strategie. Mezi nimi převažovala kontrola (81,3 %) a dále odklon (12,2 %), podhodnocení a devalvace viny (3,7 %).¹¹ Oproti tomu 34 % vyučujících využívá negativní strategie, kterými jsou úniková tendence, perseverace, rezignace a sebeobviňování.

Statisticky významné rozdíly mezi učitelkami a učiteli byly zjištěny jak u používání celkové pozitivních strategií $t(107) = 0,042$, $p > 0,05$, tak i v dílčích strategiích odklonu $t(107) = 0,048$, $p > 0,05$, kontroly $t(107) = 0,047$, $p > 0,05$, vyhýbání se $t(107) = 0,002$, $p > 0,05$, a potřebě sociální opory $t(107) = 0,008$, $p > 0,05$. Ve všech uvedených strategiích dosáhly učitelky vyšších středních hodnot než učitelé, což znamená, že ženy uvedené strategie používají více než muži.

Co se týče délky pedagogické praxe, byl jediný statisticky významný rozdíl zjištěn u strategie Vyhýbání se $t(107) = 0,019$, $p > 0,05$. Tu nejméně využívali učitelé a učitelky s praxí od 11 do 25 let. Mezi vyučujícími s praxí do 10 let a zejména pak mezi vyučující s praxí nad 25 let se strategie Vyhýbání se objevovala výrazně více. Strategie Vyhýbání se může být interpretována jak pozitivně, tak negativně – pokud jde primárně o ignorování stresové situace, jedná se o negativní zvládání, pokud ale jde o vyhnutí se stresové situaci, kterou nelze jinak odstranit, pak může jít o pozitivní zvládání (Lazarus, Folkman, 1980, Admiraal et al., 2000). Méně zkušení vyučující často nevidí (díky omezeným znalostem) alternativní možnosti řešení stresové situace, a proto u nich vyhýbání bývá spíše pozitivní strategií. Naopak zkušenější vyučující jiné možnosti řešení vidí, ale kvůli vysoké náročnosti je nevolí a raději se stresové situaci vyhnou. Tento postup je pak negativní strategií. Naše data ukazují, že s délkou praxe narůstá Vyhýbání se stresovým situacím coby negativní strategie zvládání stresu.

¹¹ Zbývá 2,8 % znamenají kombinaci dvou a více strategií.

4.3 Syndrom vyhoření a negativní copingové strategie

Podle odborných zdrojů jsou negativní copingové strategie málo efektivní při odstraňování stresu a současně dlouhodobý intenzivní stres vyvolává syndrom vyhoření. Na základě toho jsme předpokládali, že negativní strategie budou voleny vyučujícími s vyšší mírou vyhoření (H2) a naopak pozitivní strategie vyučujícími s nižší mírou vyhoření (H1). Korelační analýza však odhalila statisticky významnou pozitivní souvislost pouze mezi mírou vyhoření a negativními strategiemi (úniková tendence, perseverace, rezignace a sebeobviňování), ale nikoliv mezi mírou vyhoření a pozitivními strategiemi. To znamená, že vyučující s většími projevy vyhoření používají negativní strategie vyrovnávání se stresem. Ale u vyučujících s velmi mírnými či dokonce žádnými projevy vyhoření nebylo prokázáno častější využívání pozitivních strategií.

Tabulka 2 uvádí hodnoty korelačního koeficientu mezi vyhořením a jednotlivými negativními strategiemi. Ukazuje se relativně slabá, přesto statisticky významná korelace všech čtyř negativních strategií, a to jak s celkovým skóre syndromu vyhoření, tak se všemi třemi subškálami. Nejsilnější korelaci vykazovala negativní strategie Perseverace, která se projevuje dlouhodobým přemítáním, a s tím spojenou neschopností se myšlenkově odpoutat od prožívání zátěže. Následuje strategie Rezignace, při níž se jedinec v podstatě vzdává dalšího snažení o zdoání situace v důsledku pocitů bezmoci a beznaděje ve vztahu k zátěžové situaci, poté strategie Úniková tendence, kdy se jedinec snaží situaci opustit, aniž by hledal možné způsoby řešení, a tudíž ztrácí schopnost zátěžové situaci čelit. Nejslabší korelaci ukázala strategie Sebeobviňování, při níž má jedinec sklon přisuzovat chyby vlastnímu jednání v souvislosti se zátěží, a jež je často doprovázena sklíčeností.

Tab. 2

Korelace negativních strategií s mírou syndromu vyhoření a jeho subškálami

	Syndrom vyhoření			
	Fyzická únava	Kognitivní únava	Emocionální vyčerpání	Celkem
Úniková tendence	0,240*	0,246**		0,272**
Perseverace	0,323**	0,261**	0,237*	0,333**
Rezignace	0,292**	0,280**		0,310**
Sebeobviňování				0,190*

* Statisticky významné na hladině $\alpha = 1\%$, ** Statisticky významné na hladině $\alpha = 5\%$

4.4 Syndrom vyhoření a pozitivní copingové strategie

Souvislost mezi užíváním pozitivních strategií a mírou zažívání syndromu vyhoření se v této studii téměř neprokázala. Jediná pozitivní strategie ukázala negativní korelaci s mírou syndromu vyhoření a jeho subškálami. Jednalo se o strategii Podhodnocení, která představuje tendenci přisuzovat si menší míru stresu ve srovnání s ostatními, podceňovat vlastní reakce nebo je naopak hodnotit příznivěji. Korelační koeficient mezi strategií Podhodnocení a celkovou mírou syndromu vyhoření byl $-0,287$ ($p < 0,001$), se subškálou fyzické únavy $-0,286$ ($p < 0,001$), se subškálou kognitivní únavy $-0,222$ ($p < 0,05$) a se subškálou emocionálního vyčerpání $-0,196$ ($p < 0,05$). Strategie Podhodnocení byla využívána jen necelými 4 % vyučujících, takže i zjištěné signifikantní souvislosti jsou spíše orientační povahy.

Mezi Podhodnocením coby pozitivní strategií a negativními strategiemi existovala záporná korelace, $-0,408$ ($p < 0,001$). Jednalo se o jediný vztah mezi pozitivními a negativními strategiemi, který byl nalezen. To znamená, že se nejedná o opačné, vzájemně se vylučující druhy strategií.

4.5 Sociální opora

Sociální opora byla sledována ve dvou podobách. Prvním zdrojem informací o sociální opoře byl samostatný dotazník ESSI, který zahrnuje 6 položek hodnocených na škále od 1 do 5 a doplňkovou otázku na existenci trvalého partnerského vztahu. Nejnížší dosažené skóre bylo 14, nejvyšší 30. Průměrná hodnota v dotazníku ESSI dosahovala hodnoty 25,5 ($sd = 3,7$). Ze 107 vyučujících pouze 6 splňovalo podmínky pro jejich posouzení jakožto jedinců s nízkou vnímanou sociální oporou podle manuálu. Druhým zdrojem informací o sociální opoře byla subškála Potřeba sociální opory v dotazníku SVF78. Tuto subškálu tvoří celkem 6 položek, jejichž součtem se získá výsledná hodnota potřeby sociální opory. Nejnížší dosažené skóre bylo 5, nejvyšší 24, tedy maximální možné. Průměrná hodnota v subškále Potřeba sociální opory SVF78 dosahovala 16,2 bodů ($sd = 4,1$).

Výsledky získané dvěma nástroji pro zjišťování sociální opory spolu statisticky významně nekorelovaly. To nepovažujeme za překvapující vzhledem k rozdílu ve formulaci položek, resp. v zaměření škály. Zatímco ESSI zjišťuje vnímaný stav sociální opory z pohledu respondenta, subškála Potřeba sociální opory z SVF78 hodnotí, do jaké míry se respondent v náročné situaci aktivně obrací na své sociální okolí pro pomoc. To, že spolu nástroje nekorelují lze tedy vysvětlit tím, že vyučující sice vnímají určitou míru sociální opory ve svém okolí, ale v jiné míře ji využívají jako strategii zvládání zátěže. Vyučující s vysokou vnímanou sociální oporou podle ESSI tedy mohou zátěžové situace řešit jiným způsobem, než tím, že pomoc vyhledají u svého sociálního okolí, a naopak.

4.6 Syndrom vyhoření a sociální opora

Analýza neukázala žádnou statisticky významnou korelaci mezi subškálou Potřeba sociální opory SVF78 a celkovou mírou syndromu vyhoření ani jeho jednotlivými subškálami. Korelační analýza však odhalila dva statisticky významné vztahy mezi sociální oporou měřenou ESSI a syndromem vyhoření. Byla zjištěna negativní korelace mezi sociální oporou a celkovým skórem vyhoření, $-0,206$ ($p < 0,05$) a mezi sociální oporou a subškálou kognitivní únavy $-0,205$ ($p < 0,05$). Můžeme tedy uzavřít, že vyučující, kteří ve svém okolí vnímají vyšší sociální oporu, ačkoliv ji nemusí aktivně využívat, méně trpí syndromem vyhoření a v rámci něho specificky pocitem kognitivní vyčerpanosti.

Překvapivá není pozitivní korelace sociální opory s oddělenou položkou manželství a partnerství, $0,306$ ($p < 0,001$). Vyučující, kteří žijí v oficiálním či neoficiálním dlouhodobém svazku, zároveň pociťují vyšší úroveň sociální opory.

Diskuze a závěr

Zde prezentovaná studie zjišťovala, které copingové strategie užívají vyučující na základních školách, do jaké míry souvisí užívání konkrétních copingových strategií s mírou syndromu vyhoření, a to specificky i s vyhledáváním sociální opory. Výsledky ukázaly, že většina vyučujících používá především pozitivní copingové strategie, které pomáhají nejen omezit nepříjemné pocity vznikající v zátěžové situaci, ale také odstraňují zdroje stresu. Častěji pozitivní strategie v našem souboru používaly učitelky-ženy.

Převahu pozitivních copingových strategií v učitelské populaci naznačují i jiné výzkumy, například studie Albiny Kepalaite (2013) na litevských vyučujících. Narozdíl od této studie však v našem souboru byla nejužívanější pozitivní strategií kontrola. Strategie kontroly směřuje k tomu, aby jedinec dokázal restrukturalizovat situaci a získal nad ní převahu (Admiraal et al., 2000). Jedná se o žádoucí, aktivní strategii, jejíž nevýhodou v učitelské profesi ale může být, že vede k posilování explicitní mocenské převahy v pedagogickém vztahu. Vztahová asymetrie ovšem může limitovat úhel pohledu, a tedy i redukovat úplnost a přesnost informací o situaci, kterou mají vyučující k dispozici. Negativní copingové strategie v našem souboru preferenčně využívala třetina vyučujících. Jedná se o strategie nefunkční, které vedou k opuštění zátěžové situace nebo rezignaci na ni, případně k přijímání viny za ni.

Dále se naše studie zaměřila na vztah mezi copingovými strategiemi a syndromem vyhoření. K tomu jsme formulovali dvě hypotézy. První hypotéza předpokládala, že vyučující s projevy vyhoření preferují negativní copingové strategie. Tato hypotéza byla potvrzena, a to jak ve vztahu k celkovému syndromu vyhoření, tak i ke všem třem subškálám. Celkově tak náš výsledek koresponduje s nálezy zahraničních studií, podle kterých užívání negativních copingových strategií prohlubuje stres a tím zvyšuje

riziko vyhoření (Austin, Shah, & Muncer, 2005; Chan, 1998; Chan & Hui, 1995). Některé tyto studie nicméně zjistily souvislost pouze s některými aspekty syndromu vyhoření (např. emocionální vyčerpání a depersonalizace – Antoniou et al., 2013), zatímco v naší studii byl vztah potvrzen v subškále fyzické únavy, kognitivní únavy i emocionálního vyčerpání.

Vzhledem k tomu, že výzkumy copingových strategií naznačují značnou nezávislost pozitivních a negativních strategií (Lazarus & Folkman, 1984), formulovali jsme také druhou hypotézu, podle které pozitivní copingové strategie souvisí s nízkou mírou syndromu vyhoření. Tato hypotéza nebyla potvrzena. Naše výsledky tedy odporují zjištění řady výzkumů, např. Jenarové a kol. (2007), která zjistila, že pracovníci s nízkou nebo žádnou mírou vyhoření používali pozitivní strategie, zejména strategie orientované na řešení problémů. Strategie orientované na řešení problému ukazují negativní korelaci s celkovou mírou syndromu vyhoření i v dalších výzkumech (Antoniou et al., 2013; Austin et al., 2005; Chan & Hui, 1995; Shin et al., 2014). Rozdílné závěry mohly být způsobeny odlišnou povahou použitého nástroje na zjišťování strategií, přestože se sobě strategie svou deskriptivní povahou podobají. Také se tím ale potvrzuje nezávislost pozitivních a negativních strategií, což může mít důsledky pro prevenci učitelského vyhoření. Ke snížení rizika vyhoření by bylo důležité zejména eliminovat negativní copingové strategie, nikoliv nutně posilovat pozitivní copingové strategie.

Specificky jsme ve studii ověřovali vliv sociální opory, která je konkrétní copingovou strategií, na syndrom vyhoření. K tomu byla zformulována třetí hypotéza, která se potvrdila, avšak jen v případě měření škálou ESSI. Ta zjišťuje vnímanou potenciální oporu, a nikoliv reálně využívanou oporu. Vyučující, kteří mají dojem, že jsou v jejich okolí lidé, kteří by jim v případě potřeby poskytli oporu (a to zejména informační, nikoliv jen emocionální), vykazují zároveň minimální či žádné projevy vyhoření. To je opět ve shodě se zahraničními nálezy (např. Greenglass et al., 1997; Pierce & Molley, 1990). Z hlediska prevence vyhoření tento výsledek otevírá úvahy o posilování vzájemné komunikace uvnitř pedagogického sboru a poskytování konstruktivní zpětné vazby, které by pravděpodobně vedly ke zvýšení. Opodstatněnost takových úvah odvozujeme i z výzkumů srovnávající efektivitu individuálních a kolektivních copingových strategií (např. Shinn et al., 1984).

Hlavním limitem naší studie je, že její výzkumný design nedovoluje řešit kauzalitu vazby mezi copingovými strategiemi, včetně sociální opory, a syndromem vyhořením. Zůstává tedy nejasné, zda pozitivní copingové strategie fungují jako protektivní faktor před vznikem vyhoření, nebo zda absence vyhoření vede k používání pozitivních copingových strategií, a naopak. Pouhá korelační analýza nemůže být základem pro vývoj preventivních programů proti učitelskému vyhoření, které jsou naším dlouhodobým cílem. Aktuálně proto realizujeme navazující výzkum s rozšířenými nástroji sběru dat a větším výzkumným souborem.

Literatura

- Admiraal, W. F., Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (2000). Effects of student-teachers' coping behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33–52.
- Anderson, D. G. (2000). Coping strategies and burnout among veteran child protection workers. *Child Abuse & Neglect*, 24, 839–848. DOI: 10.1016/S0145-2134(00)00143-5.
- Ano, G. G., & Vasconcelles, E. B. (2005). Religious coping and psychological adjustment to stress: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 61, 461–480. DOI:10.1002/jclp.20049
- Antonioni, A.-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(3A), 349–355.
- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational therapy international*, 12(2), 63–80.
- Borg, M. G., R. J. Riding, & J. M. Falzon. (1991). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11, 59–75.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–419.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational And Child Psychology*, 29(4), 47–63.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model, in R. Vandenberghe and A. M. Huberman (eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, Cambridge University Press, Cambridge, 15–37.
- Coulter, M., & Abney, P. C. (2009). A Study of Burnout in International and Country of Origin Teachers. *International Review Of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 55(1), 105–121.
- Farber, B. A. (1991). Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher. *The Jossey-Bass education series*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 261–270.
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping: Advances in theory, research and practice*. London, UK: Routledge.
- Geletová, I. (2013). *Syndrom vyhoření v učitelských profesích*. Bakalářská práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work & Stress*, 11, 267–278.
- Greenglass, E., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety, Stress & Coping*, 9, 185–197.
- Hanushek, E. A. (2007). The single salary schedule and other issues of teacher pay. *Journal of Education*, 82(4), 574–586.
- Holeček, V. (2001). *Aplikovaná psychologie pro učitele*. Plzeň: ZČU.
- Hsu, W. Y., Chen, M. C., Wang, T. H., & Sun, S. H. (2008). Coping strategies in Chinese social context. *Asian Journal of Social Psychology*, 11, 150–162.
- Chan, D. W., & Hui, E. K. P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65.
- Chan, D. W. (1998). Stress, Coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 145–163.

- Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377–400. DOI: 10.1521/jscp.1992.11.4.377
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- Janke, W., & Erdmann, G. (2002). *SVF 78: eine Kurzform des Stressverarbeitungsfragebogen SVF 120*. Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Jenaro, C., Flores, N., & Arias, B. (2007). Burnout and coping in human service practitioners. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 80–87. DOI: 10.1037/0735-7028.38.1.80
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178–187.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (1998). Burnout syndrom: Teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. *Československá psychologie*, 42 (5), 429–448.
- Kepalaite, A. (2013). Stress coping strategies of first year students of social pedagogy. *Special Education*, (2).
- Kohoutek, R., & Rehulka, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). *Škola a zdraví*, 21, 105–117.
- Körner, S. C. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule: ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen & potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Berlin: Logos.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. DOI: 10.1080/00131910120033628
- Lau, P. S. Y., Yuen, M. T., & Chan, R. M. C. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicator Research*, 71, 491–516.
- Lazarus, R., & Folkman S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lens, W., & Jesus, S. (1999). A Psychosocial Interpretation of Teacher Stress and Burnout. In R. Vandenbergh & A. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (The Jacobs Foundation Series on Adolescence, pp. 192–201). Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9780511527784.012
- Loonstra, B., Brouwers, A., & Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfillment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 752–757.
- Marroquin, B. M., Fontes, M., Scilletta, A., & Miranda, R. (2010). Ruminative subtypes and coping responses: Active and passive pathways to depressive symptoms. *Cognition & Emotion*, 24, 1446–1455.
- Maslach, C., & Jackson S. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., & YA Pamphlet Collection (Library of Congress. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto, Calif: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Of Psychology*, 52, 397–422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.
- Mo, K. W. (1991). Teacher burnout: relations with stress, personality, and social support. *Education Journal*, 19, 3–12.
- Paulík, K. (1998). Co obtěžuje učitele různých typů škol. In *Učitelé a zdraví*. Brno, 35–40.
- Pierce, C. M. B., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37–51.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness Training and Reductions in Teacher Stress and

- Burnout: Results From Two Randomized, Waitlist-Control Field Trials. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 787–804.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173.
- Roesch, S. C., & Weiner, B. (2001). A meta-analytic review of coping with illness: Do causal attributions matter?. *Journal of psychosomatic research*, 50(4), 205–219.
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (2001). *Učitelky a učitelé*. Psychologický ústav AV ČR.
- Shin, H., Park, Y. M., Ying, J. Y., Kim, B., Noh, H., & Lee, S. M. (2014). Relation between coping strategies and burnout symptoms: A Meta-Analytic Approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 45, 44–56.
- Shinn, M., Rosario, M.; Mørch, H., & Chestnut, D. E. (1984). Coping with job stress and burnout in the human services. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 864–876.
- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor and Francis.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25(3), 518–524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Dimensions of Teacher Burnout and Relations with Perceived School Context. In Schwartzhoffer, R. V. *Psychology of Burnout: Predictors and Coping Mechanisms*. Nova Science Publishers, London, 243–256.
- Stock, C. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada Publishing a. s.
- Švancara, J. (2003). *Strategie zvládnání stresu*. Praha: Testcentrum.
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 343–361.
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes of Burnout Among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies. *Chinese Education and Society*, 40 (5), 78–85.
- Yu, S. (2005). Burnout in Higher Education "Two-Course" Teachers and Some Suggested Approaches to the Problem. *Chinese Education and Society*, 38(6), 53–60.
- Židková, Z., & Martinková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *Pracovní lékařství*, 3, 6–11.

Kontakt:

doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Ing. Bc. Petra Topková

Mgr. Eliška Vondrová

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Myslíkova 7, 110 00 Praha 1

E-mail: Irena.Smetackova@pedf.cuni.cz; petra.topkova@pedf.cuni.cz, vondrova.eli@email.cz