

# Strategie zvládání stresu vyučujícími v základních školách

Irena Smetáčková, Veronika Pavlas Martanová

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Článek se zabývá strategiemi zvládání stresu vyučujícími v základních školách. Jeho cílem je popsat, jak často a jakým způsobem vyučující základních škol (1. a 2. stupeň) reportují používání pozitivních, negativních a neutrálních (nezávislých) strategií a jak silná je jejich souvislost se syndromem vyhoření. Členění strategií na pozitivní, negativní a neutrální (nezávislé) vychází z teoretického modelu dotazníku SVF 78, který zjišťuje 13 copingových strategií rozdělených do tří uvedených skupin (Janke & Erdmannová, 2003). Pozitivní strategie směřují k odstranění příčiny stresu, negativní pouze eliminují okamžité nepříjemné pocity, ale nemění působení stresorů, a neutrální (nezávislé) mohou působit oběma směry. Výzkum využíval smíšenou metodologii. Data byla shromážděna pomocí dotazníkové baterie zahrnující SVF 78 a Shirom-Melamedovu škálu vyhoření ( $n = 2394$ ) a prostřednictvím rozhovorů s vybranými vyučujícími dosahujícími vysokého a nízkého skóre ve škále vyhoření ( $n = 59$ ). Analýza dotazníku ukázala, že vyučující ZŠ používají při stresu častěji pozitivní než negativní strategie. Nejčastěji používanou strategií bylo náhradní uspokojení (37 %), další tři pozitivní strategie preferovala čtvrtina vyučujících. Analýza dále ukázala, že celkové vyhoření silně koreluje s reportovanými strategiemi, a to především s negativními. Souvislost mezi vyhořením a pozitivními strategiemi zvládání stresu je slabší, ale přesto vysoce statisticky i věcně signifikantní.

**Klíčová slova:** učitelé, stres, syndrom vyhoření, strategie zvládání stresu, copingové strategie

## Coping Strategies of Czech Teachers at Elementary Schools

**Abstract:** The paper is focused on the coping strategies used by elementary school teachers to handle stress. The aim is to find out what the prevalence of positive, negative and neutral coping strategies is and if they correlate with burnout syndrome. The typology of coping strategies was developed by Janke and Erdmann (2003) and use in the measurement SVF78. The positive coping changes the source of stress, while the negative coping helps just to overcome negative emotions without any change of stressor; the neutral coping can work in both ways. The study consists of survey, including SVF78 and Shirom-Melamed Burnout Measure ( $n = 2394$ ), and of interviews ( $n = 59$ ). The analysis shows that teachers report preference of positive coping over negative coping. The most frequent strategy was Substitutional satisfaction (37%), other three positive coping strategies were used by one quarter teachers. The burnout syndrome correlates with coping, especially negative coping. The correlation between burnout syndrome and positive coping was weaker but still statistically significant.

**Keywords:** teachers, stress, burnout syndrome, coping strategies

Pomáhající profese – a mezi nimi také učitelství – bývají označovány za obory se zvýšenou mírou stresu (Holeček, Jiřincová, & Miňhová, 2001; Johnson et al., 2005; Koutek & Řehulka, 2011). Ačkoliv určitá míra stresu má pozitivní vliv, protože pro-

**102** hlubuje koncentraci pozornosti na řešení úkol, podporuje schopnosti nutné k jeho plnění, a tedy celkově obvykle zvyšuje výkonnost, příliš silný a dlouhodobý stres je vyčerpávající, vede k snížení osobní pohody a omezuje výkonnost (Le Fevre, Matheyn, & Kolt, 2003). V důsledku dlouhodobého stresu může dojít ke vzniku syndromu vyhoření, jenž je stavem hluboké profesní nespokojenosti, fyzického i psychického vyčerpání, nezájmu o pracovní činnosti i osoby, depersonalizace, cynismu a snížené produktivity (Shirom & Melamed, 2006; Schaufeli, Maslach, & Marek, 2017). Pokud dojde k rozvinutí syndromu vyhoření u vyučujících, má to negativní dopady na kvalitu pedagogického procesu i na jejich profesní identitu (Montgomery & Rupp, 2005; Brown, 2012). Výzkumy ukazují, že vyhořelí vyučující přistupují k žákům s vyšší mírou lhostejnosti, cynismu a celkového negativismu, nedostatečně je stimulují a nevhodně reagují na jejich potřeby (Yong & Yue, 2007; Loonstra, Brouwers, & Tomic, 2009). Jelikož je riziko učitelského vyhoření silné a jeho důsledky vysoce negativní, je důležité věnovat pozornost mechanismům, kterými vyhoření vzniká.

## 1 Stres a jeho zvládnání

Existující psychologická pojetí stresu lze rozdělit do tří základních skupin, které se liší v tom, kam při definování stresu umísťují těžiště na pomyslné ose vnější prostředí-jedinec (Ficková, 1993; Joshi, 2005). První skupina pojetí zdůrazňuje vnější příčiny a de facto ztotožňuje pojem stres a stresor. Například Schreiber (1992, s. 12) definuje stres jako „jakýkoli vliv životního prostředí (fyzikální, chemický, sociální, politický), který ohrožuje zdraví“. Druhá skupina pojetí chápe stres jako reakci na stresor. Jedná se tedy o stav, který vzniká v důsledku působení zátěžových faktorů, a to jako komplexní odpověď zahrnující fyzické i psychické projevy. Třetí skupina pojetí akcentuje vzájemnou interakci mezi prostředím a jedincem a v kontextu toho lidskou potřebu adaptace. V tomto smyslu je stres považován za důsledek nesouladu mezi vnějšími požadavky a možnostmi jedince, který vede k psychické nerovnováze a v dlouhodobém horizontu snižuje psychickou i fyzickou pohodu (Lazarus & Folkman, 1984). Pořadí vyjmenovaných pojetí odpovídá i jejich historické dominanci, přičemž třetí pojetí, tzv. transakční (Lazarus, 1993), je aktuálně nejvíce akceptované. Koresponduje také s přístupem Křivohlavého, nejvlivnějším v rámci českého prostředí, který stres vymezil jako vnitřní stav člověka, který je něčím přímo ohrožován nebo takové ohrožení očekává a současně se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečná (Křivohlavý, 1994). V rámci transakčního pojetí stresu je důraz kladen na to, že stres je funkcí prostředí a psychiky. A tedy že existuje vysoká interindividuální variabilita v tom, zda určité podněty působí jako stresory (Le Fevre et al., 2003; Joshi, 2005), a také v tom, jak silné vychýlení z rovnováhy jedinci prožívají a jakými způsoby na ně reagují, aby rovnováhu opět obnovili (Schreiber, 1992; Joshi, 2005).

Pokud stres představuje vychýlení z rovnováhy v důsledku zátěžových faktorů, pak prvotním účelem reakce na stres je obnovení fyzické a psychické rovnováhy

(tedy zdraví). Strategie, které k tomu mají vést, jsou označovány za strategie zvládání zátěže neboli copingové strategie (Frydenberg, 2002).<sup>1</sup> Coping je tvořen sadou psychologických operací, které jsou částečně vědomé i nevědomé a které zahrnují kognitivní, emoční, behaviorální a fyziologické procesy, jež se habituálně aktualizují při působení určitého stresujícího podnětu a spojují se do určitých kombinací typických pro daného jedince, a to s ohledem na jeho osobnostní strukturu, dosavadní biografii a celkovou psychologickou odolnost (Kebza & Šolcová, 2008). Copingové strategie tedy tvoří individuálně specifický styl, kterým jedinci reagují na stres napříč časem a/nebo napříč různými situacemi (Frydenberg, 2002), a liší se v míře, v které jsou schopni krátko- či dlouhodobě zvládat zažívaný stres (Brouwers & Tomic, 2000).

Efektivita copingových strategií z hlediska obnovení psychologické a fyzické rovnováhy bývá hlavním kritériem jejich typologizace. Většina typologií tedy označuje některé strategie za funkční či pozitivní, protože vedou k dlouhodobému snížení stresu, a jiné za nefunkční či negativní, protože v delším horizontu stres nemění, či dokonce zvyšují (Lazarus & Folkman, 1984; Frydenberg, 2002; Marroquín et al., 2010). Současně je ale aspirací většiny typologií blíže charakterizovat strategie z obou skupin. Za strategie pozitivní a funkční bývají obvykle považovány strategie zaměřené na změnu situace (na problém), kterými se jedinec aktivně snaží o vyřešení příčiny stresu, a tedy o jeho trvalé odstranění či snížení (Lazarus & Folkman, 1984). Naopak za nefunkční a negativní strategie bývají obvykle pokládány strategie zaměřené na eliminaci nepříjemných emocí, které jedinec prožívá v zátěžové situaci. Jedná se o pasivní a v dlouhodobém horizontu neúspěšný přístup, protože přináší jen krátkou úlevu, ale neovlivňuje příčinu, která tak opětovně vyvolá stres (Lazarus & Folkman, 1984; Frydenberg, 2002).

Ve shodě s tímto rozlišením je také typologie Jankeho a Erdmannové (2003), kteří rozdělují copingové strategie na dvě skupiny – pozitivní a negativní coping. Autoři vymezují pozitivní strategie jako účinné způsoby zpracování stresu, které vedou k jeho snížení, zatímco negativní strategie zahrnují tendence k nasazení nepříznivých, stres zesilujících způsobů zpracování (ibid., s. 14). Pozitivní coping je konkrétně tvořen následujícími strategiemi: *podhodnocení* (ve srovnání s ostatními si přisuzovat menší míru stresu), *odmítání viny* (zdůraznit, že nejde o vlastní odpovědnost), *odklon* (odklon od zátěžových aktivit/situací, případně příklon k situacím inkompatibilním se stresem), *náhradní uspokojení* (obrátit se k pozitivním aktivitám/situacím), *kontrola situace* (analyzovat situaci, plánovat a uskutečnit jednání za účelem kontroly a řešení problému), *kontrola reakce* (zajistit nebo udržet kontrolu vlastních reakcí) a *pozitivní sebeinstrukce* (přisuzovat sobě kompetenci a schopnost kontroly). Negativní coping zahrnuje následující konkrétní strategie: *úniková tendence* (rezignační tendence vyvázat se ze zátěžové situace), *perseverace* (nedokázat se myšlenkově odpoutat, dlouho přemítat), *rezignace* (vzdávat se s pocitem bezmocnosti, beznaděje) a *sebeobviňování* (připisovat vinu sobě a vlastnímu chybnému jednání). Kromě pozitivních a negativních strategií vyčleňují Janke a Erdmannová (2003) dvě

<sup>1</sup> V českém prostředí se vžila obě označení, a proto je i v tomto textu používáme jako synonyma.

104 dílčí strategie jako neutrální, resp. nezávislé, protože stojí mimo dělení pozitivní/negativní coping. Jedná se o *potřebu sociální opory* (přání zajistit si pohovor, sociální oporu a pomoc) a *vyhýbání se* (předsevzetí zamezit zátěžím nebo se jim vyhnout). Uvedená typologie byla transformována v konkrétní nástroj SVF 78, který do českého prostředí adaptoval Josef Švancara (ibid.). Tento nástroj byl použit v našem výzkumu (viz níže).

## 2 Stres v učitelství

Mezi vyučujícími napříč různými zeměmi je doložena vysoká míra prožívaného stresu oproti jiným povoláním (Johnson et al., 2005). Podle českých výzkumů představuje učitelství v ZŠ a SŠ náročné povolání z hlediska míry prožívaného stresu (Kebza & Šolcová, 2003; Židková & Martinková, 2003; Urbanovská & Kusák, 2009; Kohoutek & Řehulka, 2011); ve výzkumu Státního zdravotního ústavu (Kebza & Šolcová, 2003) konkrétně stres reportovalo 60 % vyučujících. České i zahraniční výzkumy týkající se učitelství ZŠ a SŠ ukazují jako nejsilnější stresory nepřiměřené časové nároky, špatné chování žáků, administrativu, omezenou příležitost ke kariéernímu rozvoji a špatné pracovní podmínky (Řehulka & Řehulková, 2001; Weasmer & Woods, 2002; Montgomery & Rupp, 2005; Loonstra et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Důvody silného stresu v učitelství tedy spočívají v charakteru práce a pracovních podmínkách. Jedná se o individualizované povolání vykonávané v hlučném prostředí bez možnosti odpočinku po dobu 5-6 hodin, s vysokou mírou odpovědnosti a navíc s omezenou satisfakcí v podobě finančního ohodnocení i subjektivně prožívaného společenského uznání.

Kohoutek a Řehulka (2011) se u českých vyučujících SŠ zaměřili na stres týkající se žáků – 65 % vyučujících reportovalo vážné stresové situace kvůli žákům s problematickým chováním. V jiné studii se ukázalo, že nezáměr žáků u učení byl stresorem pro 21 % českých vyučujících a kázeňské problémy pro 12 % vyučujících (Židková & Martinková, 2003). Zejména žákovská nekázeň plynoucí z malého respektu vůči škole, špatné finanční ohodnocení jako interní zdroje, mediální kritika školství a na ni reagující *ad hoc* politická opatření, v nichž se pedagogická veřejnost necítí zohledňována, jsou důvody, proč vyučující vnímají prestiž svého povolání jako nízkou, což může ohrozit jejich profesní identitu (Brown, 2012). Stres českých vyučujících v ZŠ a SŠ plynoucí z malého platu a nízké vnímané prestiže ukázaly i výzkumy Řehulky a Řehulkové (2001) a Paulíka (1998). Klíčovým stresorem je časový tlak, který souvisí jednak s administrativou a s četností změn zaváděných do škol a jednak s početností a heterogenitou tříd, pro které je náročnější příprava i realizace výuky. Časový tlak se v některých studiích ukazuje jako silný stresor, a dokonce jako nejsilnější prediktor emočního vyčerpání (Weasmer & Woods, 2002; Židková & Martinková, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Pro vznik stresu ovšem není důležité jen působení stresorů, ale zejména jejich subjektivní zpracování konkrétním člověkem. To zahrnuje také strategie zvládá-

ní stresu neboli copingové strategie coby individuálně specifický způsob vyrovnávání se se stresem (Lazarus, 1993; Janke & Erdmannová, 2003). Z dílčích studií (Austin, Shah, & Muncer, 2005; Kepalaitė, 2013) vyplynulo, že mezi vyučujícími je nejčastěji volenou strategií plánované řešení problému a dále sebekontrola, pozitivní zhodnocení a distanc, zatímco nejméně používanou strategií je vyhýbání se a konfrontace. Kepalaitėová (2013) na souboru 112 litevských vyučujících v ZŠ a SŠ prostřednictvím korelační analýzy zjistila, že čím více vyučující reportují používání strategie pozitivního zhodnocení, tím více reportují i používání ostatních pozitivních strategií (sebekontrola, plánování), a současně čím více vyučující reportují používání některé negativní strategie (konfrontace), tím více reportují i používání dalších negativních strategií (distanc, únik, vyhýbání se). Na základě uvedených studií tedy lze předpokládat, že preference určitých strategií zvládání stresu vede k aktivizaci dalších strategií podobné valence. Jinými slovy, využívání určité pozitivní copingové strategie (např. snaha porozumět problému) posiluje používání i dalších pozitivních strategií (např. připouštět si přiměřenou odpovědnost nebo vyhledávat sociální kontakt). A analogicky negativní strategie zvládání stresu rozvinou další negativní strategie (sebeobviňování posiluje perseveraci apod.). Důsledkem pak je určitá celková míra stresu – v případě převahy pozitivního copingu je míra stresu nižší než v případě převahy negativního copingu.

### 3 Zvládání stresu a syndrom vyhoření

Zvládání stresu (čili coping) a jeho vztah se syndromem vyhoření představuje dlouhodobě studované téma. Vysoká míra shody existuje ve zjištění, že coping zaměřený na problém nepřímou úměrně koreluje se syndromem vyhoření (Rowe, 2000; Shin et al., 2014). Naopak výsledky ohledně copingových strategií orientovaných na emoce a syndromu vyhoření jsou rozporuplné. Některé z těchto strategií – hledání emocionální podpory, pozitivní přijetí sebe a řešených situací, přehodnocení a reinterpretace situace – souvisí s absencí vyhoření, neboť mohou napomáhat adaptaci na stresovou situaci (Coulter & Abney, 2009). Mezi strategie zacílené na emoce však patří i obranné strategie, jako je vyhýbání se, rezignace či sebeobviňování (Lazarus & Folkman, 1984; Frydenberg, 2002), které jsou považovány za škodlivé a prokazatelně souvisí se silnějšími projevy vyhoření (Loonstra et al., 2009; Marroquín et al., 2010).

Studie Antonioua, Ploumpiové a Ntallaové (2013) na souboru 388 řeckých vyučujících ZŠ a SŠ doložila, že copingové strategie zaměřené na řešení problémů přispívají k nižší hladině emocionálního vyčerpání a odosobnění, které způsobuje necitlivost vůči vlastním i cizím pocitům. Ti, kdo jednají přímo a angažují se v řešení problému, jsou úspěšnější ve vypořádávání se s výzvami a nároky, kterým v učitelství čelí, oproti těm, kteří používají vyhýbavé strategie. Akční strategie a logické řešení problému přispívají k zažívání úspěchu, spokojenosti a pracovnímu zapojení, čímž redukuje stres a syndrom vyhoření (Salmela-Aro, Tolvanen, & Nurmi, 2011), zatímco

106 vyhýbání se je zdrojem pro vznik emocionálního vyčerpání a depersonalizace (např. chlad, nezúčastněnost či nezájem o žáky). Chan a Huiová (1995) zjistili, že vyhýbání se problému může negativní účinky stresu ještě prohloubit, a zapříčinit tak silnější náchylnost ke vzniku syndromu vyhoření. Autoři proto vyhýbavý coping označili za negativní strategii (na rozdíl od typologie využívané v dotazníku SVF 78, kde *vyhýbání se* figuruje jako neutrální/nezávislá strategie). Podobně Austinová, Shahová a Muncer (2005) ve své studii označují logické řešení problémů a aktivní přístup za jednoznačně pozitivní strategie zvládnání stresu na základě souvislosti s vyšší hladinou pocitu osobní úspěšnosti a zároveň s nižší hladinou emocionálního vyčerpání a depersonalizace, tedy se znaky syndromu vyhoření. Naopak strategie vyhýbání se v jejich studii souvisela s vyšší hladinou emocionálního vyčerpání a depersonalizací.

## 4 Metodologie výzkumu

Prezentovaná studie je součástí rozsáhlejšího výzkumu,<sup>2</sup> jenž se zabýval syndromem vyhoření mezi vyučujícími v základních školách a který zjišťoval potenciálně protektivní funkce vybraných profesních a osobních charakteristik. Jednou z nich jsou i strategie zvládnání pracovního stresu (neboli copingové strategie). Z dosavadních výzkumů vyplynulo, že u obecné i učitelské populace mají copingové strategie souvislost se syndromem vyhoření, který vzniká z dlouhodobého stresu (Chan & Hui, 1995; Austin et al., 2005; Antoniou et al., 2013). Pozitivní strategie, resp. strategie zaměřené na problém se častěji vyskytují u vyučujících bez projevů vyhoření, zatímco negativní strategie, resp. strategie zaměřené na emoce naopak u vyučujících s příznaky vyhoření (Shin et al., 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Bohužel ale české výzkumy mapující copingové strategie a jejich vztah s vyhořením mezi vyučujícími nejsou k dispozici.

### 4.1 Cíl a výzkumné otázky

Naše studie si proto kladla za cíl zjistit, jaký je poměr reportovaného užívání pozitivních, negativních a neutrálních/nezávislých strategií zvládnání stresu mezi českými vyučujícími v ZŠ a jak silná je jejich souvislost se syndromem vyhoření. Výzkum využíval jednak kvantitativní analýzy dotazníkového šetření a jednak kvalitativní analýzy rozhovorů. Výzkumné otázky proto mohly mít nejen deskriptivní, ale také explanační charakter. Konkrétně studie sledovala následující výzkumné otázky: (1) Jaký je výskyt reportovaných pozitivních a negativních strategií zvládnání stresu mezi vyučujícími v základních školách? (2) Jaká je souvislost mezi příznaky syndromu vyhoření a reportovanými pozitivními a negativními strategiemi zvládnání stresu? (3) Jaké konkrétní postupy při zvládnání stresu vyučující vědomě reportují v rozhovoru a v jaké jsou shodě se strategiemi identifikovanými dotazníkem?

<sup>2</sup> Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory (GA ČR 16-213025).



## 4.2 Výzkumný soubor

Výzkum měl dvě části. Jednalo se o dotazníkové šetření realizované náhodným výběrem a o sérii případových studií ve 12 vybraných základních školách, kde rovněž proběhlo dotazníkové šetření spolu s dalšími metodami sběru dat.

Dotazníkové šetření se zúčastnilo 2394 vyučujících základních škol.<sup>3</sup> Z nich bylo 2036 žen (85 %) a 358 mužů (15 %). Na 1. stupni učilo 976 vyučujících (41 %), na 2. stupni 859 (36 %) a 559 na stupních obou (23 %). Ačkoli výzkumný soubor nebyl sestavován jako reprezentativní, odpovídá z hlediska stupně školy a pohlaví/genderu složení cílové populace podle aktuálních údajů ve školských statistických ročenkách<sup>4</sup> (MŠMT, 2017).

Délka praxe vyučujících variovala od 0 do 49 let, přičemž průměrná délka byla 21,4 roku ( $SD = 10,7$ ). Tomu odpovídal i jejich průměrný věk 46,4 ( $SD = 9,6$ ). Z hlediska rodinného stavu převažovali vyučující žijící v partnerství, z čehož v 67 % se jednalo o manželství a v 10 % o partnerské soužití. Každodenní péče o děti mladší 15 let se týkala 38 % vyučujících. Vyučující pocházeli ze škol různé velikosti – od málotřídek s 9 žáky po školu s 1100 žáky. Průměrný počet žáků na školu byl 356 ( $SD = 224$ ). Soubor zahrnoval 10 % vyučujících z malých škol (do 60 žáků), 22 % ze škol s 61-200 žáky, 41 % ze škol s 201-500 žáky, 18 % ze škol s 501-700 žáky a 9 % ze škol s více než 701 žákem.

Pro účast v dotazníkovém šetření byli vyučující osloveni dvěma způsoby – jednak prostřednictvím vedení všech základních škol v ČR, kterým byl rozeslán e-mail s informací o výzkumu,<sup>5</sup> a jednak pomocí učitelských časopisů a organizací, které byly požádány o zprostředkování výzvy k zapojení do výzkumu. Dotazník byl sbírán v online aplikaci po dobu osmi týdnů v zimě školního roku 2016/2017. Relativně krátké období sběru dat bylo zvoleno s ohledem na zajištění obdobných podmínek, neboť v průběhu školního roku se zátěž proměňuje.

Vedle dotazníkového šetření probíhaly případové studie v 12 základních školách po celém území ČR. Školy byly osloveny jednak na základě předchozího kontaktu s výzkumným týmem (4 školy) a jednak náhodným výběrem (8 škol). Školy tvořily pestrou skupinu z hlediska obce i charakteru školy. Celkem bylo 5 škol z velkých měst, 3 školy ze středně velkých měst, 2 školy z malých měst a 2 školy z vesnic. Během celého školního roku 2016/2017 probíhalo v každé škole opakované pozorování, analýza školních dokumentů, rozhovory s vedením škol, učitelský dotazník totožný

<sup>3</sup> Počet škol, z nichž vyučující pocházeli, nelze určit. Pro zajištění anonymity vyučující nebyli dotazováni na konkrétní identifikaci školy, ale pouze na její obecné charakteristiky (velikost obce, počet žáků, počet vyučujících).

<sup>4</sup> Ve školním roce 2016/2017 působilo v základních školách 86 % učitelek a 16 % učitelů. Z hlediska vzdělávacího stupně jich 52 % působilo na 1. stupni a 48 % na 2. stupni. V případě obou parametrů byla signifikantní shoda mezi strukturou cílové populace a výzkumného souboru.

<sup>5</sup> Vyučující jsme ujistili o anonymitě výsledků, ale zároveň o vysoké významnosti výzkumu a záměru prezentovat jeho výsledky nejen na akademických fórech, ale také v profesních kanálech a před MŠMT či zřizovateli škol. Předpokládáme, že potenciální aplikovatelnost výzkumných výsledků spolu s rezonancí otázky profesního vyčerpání způsobila rychlou a vysokou návratnost dotazníku navzdory jeho časové náročnosti.

108 v dotazníkovém šetření (viz výše) a rozhovory s vybranými vyučujícími. Vyučující byli pro rozhovory vybíráni na základě skóru v Shirom-Melamedově škále vyhoření – v každé škole byly rozhovory vedeny s 2 osobami s nejslabšími a 2 osobami s nejsilnějšími projevy vyhoření. Celkem bylo shromážděno 59 rozhovorů, z nichž bylo 12 s řediteli škol a 47 s vyučujícími. V každé škole se tedy uskutečnilo 4-5 rozhovorů. V souboru bylo 20 osob bez známek vyhoření, 6 s velmi mírnými projevy vyhoření, a naopak 13 osob s přítomnými projevy vyhoření, 6 se závažnými projevy vyhoření a 2 s velmi závažnými projevy vyhoření. Vyučující ve školách, které souhlasily s realizací případové studie, skórovali ve škále vyhoření mírně lépe než ostatní vyučující zapojení do dotazníkového šetření ( $p < 0,05$ ), což bylo nutné brát v potaz při analýze dat (viz níže).<sup>6</sup>

### 4.3 Nástroje sběru dat

V dotazníkovém šetření byla použita široká baterie, z níž pro uvedené výzkumné otázky byly relevantní dva standardizované dotazníky – jeden zaměřený na syndrom vyhoření, druhý na strategie zvládání stresu. Analýza se zaměřovala na jednotlivé vyučující, nikoli školy.

Syndrom vyhoření byl měřen prostřednictvím Shirom-Melamedovy škály vyhoření (dále jen SMBM – Shirom-Melamed Burnout Measure; Shirom & Melamed, 2006), která byla zvolena kvůli existující české standardizaci (Ptáček et al., 2017).<sup>7</sup> Česká verze SMBM (ibid.) byla v našem výzkumu adaptována pro učitelskou populaci, a to tím, že došlo k nahrazení pojmů spolupracovník a zákazník za pojmy kolega, žák a rodič. Použitá škála obsahuje 14 položek<sup>8</sup> rozdělených do tří subškál – fyzická únava (např. *Necítím žádnou sílu jít ráno do práce*), emoční vyčerpání (např. *Cítím, že se mi nedaří být citlivý/-á k potřebám kolegů, žáků a rodičů*) a kognitivní únava (kupř. *Při přemýšlení se cítím nesoustředěný/-á*). Každý výrok je hodnocen na sedmibodové škále – *nikdy nebo téměř nikdy, velmi zřídka, zřídka, někdy, celkem často, velmi často, vždy nebo téměř vždy*. Čím vyšší celkový skóre, tím silnější projevy vyhoření. Pro jednotlivé subškály byly vypočteny individuální skóre jako průměr odpovědí z výroků v dané skupině a dále celkový skóre jako součet všech hodnot. Faktorová struktura odpovídala české adaptační studii i původní škále.<sup>9</sup> Výsledky jsou interpretovány podle norem, které rozlišují šest úrovní – norma (bez příznaků vyhoření),

<sup>6</sup> Lepší výsledky škol, které souhlasí s intenzivním výzkumem, nejsou překvapující. O zapojení do výzkumu obvykle mají zájem školy, které jsou aktivní, progresivní a vyhledávají nové impulzy. Ty pak ve sledovaných proměnných týkajících se klimatu a kompetencí vykazují obvykle lepší výsledky než školy, které se vstupu výzkumníků brání.

<sup>7</sup> SMBM byl zvolen místo častěji citovaného Maslachové dotazníku vyhoření MBI-GS (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). Studie však dokládají „konstruktovou validitu SMBM vůči častěji užívanému MBI-GS“ (Shirom & Melamed, 2006, s. 194).

<sup>8</sup> V naší studii byla jedna položka vynechána kvůli tomu, že její obsah týkající se fyzického vyčerpání je v češtině vysoce záměnný s jinou položkou, a jejich korelace jsou proto neúnosně vysoké. Normy byly adaptovány na 13 položek.

<sup>9</sup> Podrobnější psychometrické údaje jsou k dispozici v textu Smetáčková et al. (2019; srov. Ptáček et al., 2017).



velmi mírné projevy, mírné projevy přítomné, projevy přítomné, závažné projevy a velmi závažné projevy (ibid.). Reliabilita celkové škály dosáhla hodnoty 0,939.<sup>10</sup>

Strategie zvládání stresu byly měřeny prostřednictvím dotazníku SVF 78 – *The Stress Coping Style Questionnaire*, jehož českou verzi připravil Josef Švancar (Janke & Erdmannová, 2003). Dotazník vychází z předpokladu, že jedinec vědomě i nevědomě aktivně pracuje na obnovení psychologické rovnováhy ve stresových situacích, přičemž způsob reakce na stres je relativně stabilní napříč časem a je nezávislý na typu stresových situací. Instrukce obsahují společnou uvozujiící větu: *Když jsem něčím nebo někým poškozen/a, vnitřně rozrušen/a nebo vyveden/a z míry...* Ta je dokončena 78 položkami, např. *...snažím se soustředit své myšlenky na něco jiného*. Respondenti odpovídají na pětibodové škále – *vůbec ne, spíše ne, možná, pravděpodobně a velmi pravděpodobně*. Položky jsou rozděleny do 13 subškál reprezentujících následující dílčí strategie zvládání stresu: *podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení, kontrola situace, kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce, potřeba sociální opory, vyhýbání se, úniková tendence, perseverace, rezignace a sebeobviňování*. Tyto dílčí strategie jsou přiřazeny k dvěma obecnějším typům copingu – pozitivní coping, který zahrnuje prvních sedm strategií, a negativní coping zahrnující čtyři poslední strategie. Dílčí strategie *potřeba sociální opory* a *vyhýbání se* jsou neutrální/nezávislé (mohou nabývat pozitivního i negativního významu dle okolností). Pro jednotlivé subškály byly vypočteny individuální skóry jako součet odpovědí a dále skóry pro pozitivní a negativní coping jako průměrné hodnoty. Reliabilita celkové škály měla hodnotu 0,89, reliabilita škály pozitivního copingu dosáhla hodnoty 0,799 a negativního copingu 0,824 (měřeno Cronbachovým alfa).

Získaná data od 2394 vyučujících byla zpracována jednak popisnou statistikou a jednak korelační analýzou a regresní analýzou ověřující prostřednictvím několika modelů prediktivní sílu jednotlivých faktorů pro syndrom vyhoření. Rozhovory s učiteli byly polostrukturované a poměrně komplexně pokrývaly profesní biografii a aspekty pracovního prostředí konkrétní školy, které mohou mít vliv na profesní spokojenost – vztahy s žáky, s rodiči, sociální opora mezi kolegy, vedení školy, profesní historie zaměřená na případnou genezi syndromu vyhoření či boj s ním, soukromí, volný čas a zdroje uvolnění. Délka rozhovorů variovala mezi 45 a 70 minutami. Rozhovory byly nahrány, přepsány a poté zpracovány tematickou analýzou, která představuje postup vyhledávání obsahových vzorců v datech kvalitativní povahy (Braun & Clarke, 2006). Tematická analýza přináší nejen důkladné uspořádání a popis dat, ale umožňuje interpretovat nejrůznější aspekty výzkumného tématu. Téma představuje vzorec vycházející z dat, který je popisuje, organizuje a také interpretuje (Boyatzis, 1998). Kódování rozhovorů prováděl pětičlenný výzkumný tým, který v první fázi vyvinul kategoriální systém. Jeho rámec vycházel z tematických oblastí daných strukturou rozhovoru, ale dílčí kategorie emergovaly z analyzovaných rozhovorů. Shodné užívání kategoriálního systému bylo ověřováno kontrolou shody.

<sup>10</sup> Dotazník je tvořen třemi subškálami – fyzické, kognitivní a emoční vyhoření. Subškály nejsou pro prezentovanou studii relevantní, a proto je blíže nepředstavujeme. Podrobnější výsledky uvádí text Smetáčkové et al. (2019).

Jednou z tematických oblastí rozhovorů byly zátěž a stres. V této oblasti bylo analýzou jako jedno z témat identifikováno „ve/proti stresu – reakce na stres“. Téma zahrnuje aktivní kroky, kterými vyučující reagují na zátěžové situace, přičemž v některých případech je reakce snahou eliminovat příčinu, v jiných pouze zvládnout momentální pocity a projevy. Celkem bylo v 59 rozhovorech zachyceno 229 výroků, které byly kódovány jako reakce na stres. Následná dílčí analýza se pak věnovala vnitřnímu rozčlenění reakcí na stres na základě typologie copingových strategií od Jankeho a Erdmannové (2003). Výroky tedy byly analyzovány s cílem zjistit, zda vyučující popisují takové způsoby reagování na stres, které odpovídají některé z 13 strategií zvládání stresu dle SVF 78. Analýza v rámci daných strategií identifikovala jednak obsah a valenci výpovědí a jednak jejich četnost, a to zvláště v podskupině vyhořelých vyučujících, kteří skórovali na škále vyhoření v dané škole nejvýše, a spokojených vyučujících, kteří naopak dosahovali na škále vyhoření nejlepších výsledků (skórovali v dané škole nejnižší). Analýza operovala s dvěma základními jednotkami. První jednotkou byl výrok, jelikož jsme chtěli zjistit, které strategie zvládání stresu vyučující používají a jakým způsobem, přičemž platí, že jednotlivé osoby mohou používat více strategií a zároveň že jedna osoba může opakovaně popisovat obdobnou reakci na různé zátěžové situace. Druhou jednotkou byl učitel, jelikož jsme chtěli určit, které strategie zvládání stresu se v individuálních profilech kombinují.

V následující kapitole jsou prezentovány jak výsledky z analýzy dotazníků, tak výsledky z analýzy rozhovorů. Oba typy výsledků jsou přitom vzájemně porovnávány a doplňovány tak, aby výsledný obrázek o učitelských strategiích zvládání stresu a o jejich vztahu k syndromu vyhoření byl co nejkomplexnější. Obecné copingové strategie popisované Jankem a Erdmannovou (2003) totiž mohou ve školním prostředí nabývat specifických podob, na které mohly poukázat rozhovory.

## 5 Výsledky

### 5.1 Strategie zvládání stresu

Strategie zvládání stresu byly zjišťovány dotazníkem SVF 78, který operuje s dvěma celkovými skóry pozitivního a negativního copingu a dále s 13 subskóry dílčích strategií. Výsledky reportujeme v z-skórech. Průměrný skór pozitivního copingu byl 0,68 ( $SD = 1,12$ ). Jeho minimální hodnota byla  $-4,86$  a maximální 4,20. Pro negativní coping byl průměrný skór 0,13 ( $SD = 0,97$ ). Jeho minimální hodnota byla  $-3,04$  a maximální 3,40. Z toho vyplývá, že vyučující používají průměrně častěji pozitivní než negativní copingové strategie. Preferenci pozitivního copingu nad normou uvádělo 38,61 % vyučujících, zatímco preferenci negativního copingu nad normou pouze 17,83 % vyučujících ( $p < 0,001$ ). Tomu odpovídala také preference dílčích copingových strategií, které obsahuje tabulka 1. V tabulce 1 jsou zároveň uvedeny výsledky analýzy rozhovorů, kde byly rovněž identifikovány jednotlivé copingové strategie.

Tabulka 1 Podíl využívání jednotlivých copingových strategií – dle dotazníku a rozhovorů

Typ strategií	Strategie	Učitelský dotazník (n = 2394)		Rozhovory (n = 59)	
		Využívané strategie nad normou – podíl z osob (%)	Využívané strategie – podíl z 229 výroků (%)	Počet osob	
Pozitivní strategie	Podhodnocení	25,4	5,0		9
	Odmítání viny	26,0	0,5		1
	Odklon	27,4	10,0		16
	Náhradní uspokojení	37,4	23,0	66,5	24
	Kontrola situace	17,7	14,0		11
	Kontrola reakcí	12,8	5,0		8
	Pozitivní sebeinstrukce	9,6	9,0		15
Negativní strategie	Úniková tendence	21,6	0,4		1
	Perseverace	18,3	0,4		1
	Rezignace	17,3	1,3	2,1	3
	Sebeobviňování	18,1	0		0
Nezávislé/ neutrální strategie	Potřeba sociální opory	30,2	24,0		36
	Vyhýbání se	27,6	7,4	31,4	14

Z dotazníku vyplynulo, že nejčastěji reportovanou strategií vyučujících bylo *náhradní uspokojení* (37 % výroků), které představuje aktivní vyhledávání činností přinášejících radost, zaujetí, úspěch a jiné kladné pocity. Další tři pozitivní strategie preferovala čtvrtina vyučujících; konkrétně se jednalo o *podhodnocení*, *odmítání viny* a *odklon*, které představují spíše bagatelizaci vlastní odpovědnosti než aktivní řešení problému. Naopak snaha o změnu stresoru či jeho dopadu na člověka se vyskytovala méně často (preferovalo ji 10 až 18 % vyučujících). Negativní strategie byly preferovány menším podílem vyučujících než pozitivní strategie. Ovšem na rozdíl od pozitivních strategií se jednotlivé negativní strategie vzájemně podobaly mírou preference (rozdíl napříč strategiemi byl jen čtyři procentní body). Dvě nezávislé strategie – *potřeba sociální opory* a *vyhýbání se* – byly voleny více než čtvrtinou vyučujících, a staly se tak po *náhradním uspokojení* nejsilněji preferovanými strategiemi.

**Pozitivní strategie.** Prostřednictvím rozhovorů bylo rovněž potvrzeno, že vyučující častěji uvádějí používání pozitivních strategií zvládání stresu. Ze všech 229 výroků o reakcích na stres se 66 % týkalo pozitivních strategií, 31 % nezávislých strategií a pouze 2 % negativních strategií. V rozhovorech bylo zjištěno, že vyučující nejvíce preferují (nad 20 % výroků) konkrétní strategie jako *potřeba sociální opory* a *náhradní uspokojení*. O málo menší výskyt (přibližně 10 %) vykazovaly následující strategie: *kontrola situace*, *odklon* a *pozitivní sebeinstrukce*.

Shodně z dotazníku i rozhovorů vyplynulo, že nejvíce se vyučující vyjadřovali o používání strategie *náhradní uspokojení*, která představuje hledání zdrojů radosti

112 a pocitu úspěchu v mimopracovních oblastech. Nejčastěji se jedná o fyzickou práci, zejména na zahrádce (*budu makat na zahradě a vyčistím si hlavu*) a sport (cyklistika, chůze, běh, horolezecká stěna, posilovna, fotbal, volejbal), dále byly zmiňovány nákupy, muzika, pobyt v přírodě, četba, relaxace, aktivity se psy, aktivity s rodinou, šachy, televize a film, spánek, zpěv, divadlo i náboženské aktivity. Společným jmenovatelem je, že se učitelé věnují něčemu, co mají rádi a co je zaměstná, takže nemyslí na pracovní povinnosti, a tedy „vypnou“: *Když si to půlhodinku zaběhnu, těch 5 km třikrát týdně, tak jako kdybych se očistil. – Určitě jsou to věci, kdy trávíte čas s rodinou někde venku. – Na zahrádce, když vařím nebo umývám nádobí, taky spíš myslím na to než na školu.*

Velmi blízkou strategií k *náhradnímu uspokojení* je *odklon*, v kterém jde o přenášení pozornosti od zátěžových pracovních faktorů k pozitivně vnímaným aspektům práce. Podle rozhovorů vyučující při *odklonu* nejčastěji svou pozornost směřovali k dětem – práci s nimi vidí jako zdroj optimismu a smysluplnosti: *Radost Vám udělá, když prvňáček na konci 1. třídy umí číst, psát, počítat, když vidíte výsledky. – Ochraňujou mě ty děti, to je pořád, proč mě to drží, takový ty hezký chvíle s dětma. – Já tu práci mám fakt ráda, miluju to, ty děti. – Ted' přišla ta devítka, osmá vyučovací hodina a myslím, že proběhla moc hezky, v takový pohodě, zase mi to tu energii dodalo.* Kromě vztahů s žáky část vyučujících uváděla odklon od stresu směrem k dobrým vztahům s kolegy a k oblíbě i zaujetí předmětem, který učí.

Oproti dotazníku v rozhovorech méně vyučujících (ale ti přitom poměrně intenzivně) zmiňovalo reakce patřící do strategie *kontrola situace*. Ta v učitelském pojetí znamená především organizování, plánování, dostatečnou přípravu pro několik úrovní žáků, používání netradičních vyučovacích metod, pestrost učiva proti nudě, funkční nastavení kázeňských pravidel, strukturování a srozumitelnost aktivit pro žáky, další studium problematiky a komunikaci s rodiči i odborníky. Objevil se však i záložní plán: *Mrzí mě, když se dostávám tady do těch situací, kdy si říkám, prostě takhle tady mám v šuplíku výpověď, prostě končím a prostě jdu.* Tento postup je však již na hraně se strategií *úniku*.

V menší míře byla vyučujícími zmiňována také strategie *kontrola reakce*, kdy se učitelé snaží udržet se v psychické pohodě, zklidnit se, dělat si *přírozenou obranu*, *abych přežil*. Projevy zařazené do této strategie byly poměrně pestré – týkaly se jak reinterpretace zátěžové situace: *Možná všechno nebrat tak vážně, nemít pocit, že když se dítě zasměje, směje se mně, nechytat se toho jak hovno košile s prominutím...* – tak i konkrétního chování v ní: *Já jsem třeba naučila dvě kolegyně mluvit sprostě, říkám: „Dámy, ulevte si.“ A obě řekly, že to funguje. – Člověk by se měl ozvat a říct: „Takhle ne. Já to prostě nedám.“ Nebát se toho. Vidět ty svoje možnosti.*

Naopak mírně početnější byla skupina vyučujících, kteří v rozhovorech (oproti dotazníku) uváděli reakce odpovídající strategii *pozitivní sebeinstrukce*. Ta představuje víru ve vlastní kompetence. Její podstatou je přesvědčení, že dělám práci, kterou chci dělat, baví mě a dělám ji dobře: *Já dělám to, co jsem vždycky chtěla dělat, jsem z učitelství rodiny, věděla jsem, do čeho jdu. – ...ten dobrý pocit, já jsem dobrý pedagog, nám to hezky funguje a pocit z dobře vykonané práce.*

Z rozhovorů nicméně vyplývalo, že sebeocenění vyučujících bývá nápadně často spojeno s určitým externím zdrojem – oceňují se, protože je pochvánilo vedení nebo jejich práci ocenili žáci, ať již přímo v hodině, či zpětně po letech.

Do pozitivních strategií bývá řazeno také *podhodnocení*, k němuž se v rozhovorech vztahovaly výroky, kdy se vyučující srovnávají s jinými lidmi, povoláními či školami a z tohoto srovnání vycházejí pozitivně. Z toho odvozují přesvědčení, že mají lepší pracovní podmínky (menší výskyt zátěžových faktorů) oproti běžnému stavu. Cítí se tedy pracovní spokojenější, což je samo o sobě typem ochrany proti stresu. Jednalo se například o následující výroky: *...protože u nás máme lepší kolektiv než jinde, můžeme sdílet... – Naše škola má oproti jiným prestiž výběrové školy... – Práce s lidmi je lepší než práce v kanceláři... – Pracovat s dětmi je pozitivnější než práce se seniory... jiné školy jsou pod větším politickým tlakem* apod. Stejně tak ve strategii *odmítání viny* byl často přítomen vnější kontext, kdy vyučující výskyt zátěžových situací spojovali s nastavením systému ve školství obecně či v konkrétní škole, proti kterému jako jednotlivci nemohou nic dělat, a nikoli se svým nedostatkem kompetencí či jiným selháním.

**Negativní strategie.** Negativní strategie zvládání stresu popisovali vyučující v rozhovorech výrazně méně než pozitivní strategie. Může to být proto, že skutečně využívají pozitivní strategie častěji (což ukázal také dotazník), ale také proto, že se chtěli v rozhovoru prezentovat jako úspěšnější, a proto negativní strategie, které nevedou k efektivnímu odstraňování stresu, raději zamlčují. Za projev *únikové tendence* byly považovány výroky ohledně připravené či již podané výpovědi, která byla spíše zkratkovitým útekem než výsledkem důkladného zhodnocení nároků profese a vlastních schopností a představ, které nejsou s nároky kompatibilní. *Perseverace* se objevila jen zprostředkovaně, kdy učitel vyprávěl o kolegyni, která na stresovou situaci myslela celé prázdniny a měla je tím zkažené. *Sebeobviňování* nebylo vůbec zaznamenáno. *Resignace* byla zachycena u tří učitelek, z nichž jedna již s ničím *nemá problém*, ale je zcela odstrižena od reality; druhá naopak má problém se vším a *můžu vám říci, že mně už nic nepomáhá*; a třetí konstatovala, že *na základní škole se najdou lidi (žáci), který to učení prostě neberou*, a proto práci s těmito dětmi vzdala a ve svých přípravách ani výuce se jimi téměř nezabývá.

**Neutrální/nezávislé strategie.** Z dotazníku i rozhovorů se jako velmi využívané ukázaly neutrální/nezávislé strategie, zejména *sociální opora*, která byla (*vedle náhradního uspokojení*) nejčastější popisovanou strategií. Podle rozhovorů vyučujícím poskytují sociální oporu učitelský kolektiv i jednotlivci, s nimiž mohou sdílet, a to jak přímo ve škole, tak mimo ni: *...kvůli tomu kolektivu, co je tady, mám tak skvělý kolegyň, že si maximálně vyjdeme vstříc, mám pocit, že si hrozně pomáháme, že to prakticky funguje, opravdu jako parta... To mi strašně pomáhá, občas si sednout s kolegyní, se kterou dobře vycházím a probrat ty věci*. Jako významná se také jevila opora ve vedení: *Máme letos novou paní ředitelku a zástupkyni, absolutně suprový zázemí, maximální opora*. Objevily se i výroky o opoře ze strany asistentky pedagoga v dané třídě. Mimo školu pak možnost „vykecat se“: *Všechno se vysloví, vyháze ven... – Sdělování problémů má strašně velkou sílu*. To je možné s rodinnými

114 příslušníky i s přáteli: *Nejlepší je to na někoho hodit, vykecat se, nechci řešení, já chci, aby řekl, ty seš taková chudinka, to je takový těžký, já jsem tady s tebou.*

Naopak vyhýbání se coby předsevzetí vyhýbat se zátěžovým situacím zaznívalo v rozhovorech méně často, než jak naznačovaly dotazníkové výsledky. Důvodem je pravděpodobně negativní konotace, která tuto strategii přibližuje k *únikové tendenci* a *rezignaci*. Do strategie vyhýbání se patřily výroky týkající se zvažování odchodu ze školství a hledání nového povolání, které vycházelo z určitého rozboru nedostatků a očekávání: *Už jsem si předběžně vyhlídla práci (smích) v Amazonu, že tam budu balit, ráno půjdu s klidem, z práce půjdu s klidem.* V jiné rovině se jednalo o nové uspořádání životních hodnot: *Trošku jsem si přerovnála věci, priority, lidi, pro který stojí za to něco udělat, a lidi, který je prostě potřeba ze svého života nějak odsunout, takovou čistku.* S tím pak souvisí rozhodnutí nenosit si práci domů a hlídat si množství energie, kterou do práce investovat: *Je to jen práce, varuju všechny děti, který chtějí jít na nějaký pedagogiky, si říkám, aby nepodlehly takovému tomu mesiášství.* Většina výroků se tedy týká nastavení hranic, které jedince chrání před neúměrným výdejem sil.

## 5.2 Strategie zvládání stresu a vyhoření

Celková míra vyhoření mezi testovanými vyučujícími v dotazníkovém šetření byla na hranici mezi velmi mírnými a mírnými projevy vyhoření,  $M = 40,89$ ,  $SD = 13,05$ . Absence projevů vyhoření se ukázala u 16 % vyučujících, velmi mírné projevy u 31,9 %, mírné projevy u 32,7 %, přítomné projevy u 15,1 %, závažné projevy u 3,6 % a velmi závažné projevy u 0,7 %.<sup>11</sup> V případě vyučujících s přítomnými až velmi závažnými projevy (tj. 19,4 %) navrhuje již hovořit o nastupujícím či rozvinutém vyhoření. Za vyučující ohrožené vznikem vyhoření označujeme 64,6 % a pouze u 16 % vyučujících se nevyskytují žádné projevy vyhoření.

Tabulka 2 Korelační koeficienty mezi škálami ( $n = 2394$ )

	1. SV_SUMA	2. SVF 78 POZ	3. SVF 78 NEG
1. SV_SUMA	1	-.259**	.553**
2. SVF 78 POZ		1	-.291**

**Poznámka:** SV – syndrom vyhoření, škála SMBM; SVF 78 POZ – pozitivní copingové strategie, SVF 78 NEG – negativní copingové strategie. Uvedené korelace označené \*\* jsou významné na hladině  $p < 0,001$ .

<sup>11</sup> Nízký podíl vyučujících se závažnými a velmi závažnými projevy vyhoření může být ovlivněn tím, že tito vyučující se vyhýbají jakékoliv aktivitě nad rámec nejnужnějších povinností. Je proto pravděpodobné, že reálný podíl vyučujících s projevy vyhoření je vyšší, neboť část z nich účast ve výzkumu kvůli vyčerpání odmítla. Současně ale z komentářů poskytnutých částí vyučujících na konci dotazníku vyplývalo, že se cítili tématem vyhoření osloveni a vnímali výzkum jako jednu z mála příležitostí se „svěřit“ se svými negativními pocity. Tato motivace se mohla vyskytnout právě u vyučujících s projevy nastupujícího vyhoření.



Celkové vyhoření silně korelovalo se strategiemi zvládání stresu. Vyučující, kteří uváděli preferenci negativních strategií, tedy reportovali více projevů vyhoření, a naopak vyučující preferující pozitivní strategie reportovali méně projevů vyhoření. Pro negativní strategie byla hodnota korelace 0,553 ( $p < 0,001$ ), pro pozitivní strategie  $-0,259$  ( $p < 0,001$ ). Ačkoli jsou obě korelace vysoce staticky signifikantní (viz tabulka 2), odlišnost síly vztahu nebyla očekávána. Původně jsme předpokládali silnější vazbu mezi pozitivním copingem a mírou vyhoření. Výsledky však ukázaly, že využívání negativních strategií souvisí s mírou vyhoření výrazně silněji, a tedy že místo protektivní funkce má negativní coping spíše funkci přitěžující. Je však třeba upozornit, že pozitivní a negativní coping se nevyklučují, takže jedinec může používat napříč různými zátěžovými situacemi pozitivní i negativní strategie zvládání stresu. Ovšem v našem výzkumu byla mezi pozitivním a negativním copingem zjištěna statisticky signifikantní záporná korelace ( $r = -0,291$ ,  $p < 0,001$ ). Z toho vyplývá, že podstatná část vyučujících využívá dominantně právě jen jeden typ strategií zvládání stresu, a nikoli oba typy současně.

Pro lepší porozumění možnostem prevence syndromu vyhoření je třeba vztah vyhoření a strategií zvládání stresu sledovat nejen prostřednictvím typů copingu, ale zejména dílčích strategií. Statisticky signifikantní vztah mezi vyhořením a dílčími copingovými strategiemi se ukázal ve všech případech s výjimkou *náhradního uspokojení*, které ale přitom bylo nejčastěji používanou strategií. Prediktivní sílu

Tabulka 3 Regresní analýza pro syndrom vyhoření

Model	Nestandardizované koeficienty		Standardizované koeficienty		
	SE	Beta		t	Sig.
(konstanta)	2,203	0,130		16,933	0,000
Podhodnocení	-0,006	0,006	-0,023	-1,001	0,317
Odmítání viny	0,006	0,006	0,020	0,932	0,351
Odklon	-0,030	0,006	-0,105	-4,665	0,000
Náhradní uspokojení	0,004	0,005	0,018	0,920	0,358
Kontrola situace	-0,003	0,007	-0,011	-0,468	0,640
Kontrola reakcí	0,024	0,008	0,078	2,886	0,004
Pozitivní sebeinstrukce	-0,014	0,007	-0,053	-1,906	0,057
Potřeba sociální opory	-0,010	0,004	-0,046	-2,427	0,015
Vyhýbání se	-0,027	0,005	-0,104	-5,081	0,000
Úniková tendence	0,047	0,007	0,169	7,033	0,000
Perseverace	0,028	0,005	0,149	5,826	0,000
Rezignace	0,067	0,007	0,274	9,471	0,000
Sebeobviňování	0,019	0,006	0,089	3,219	0,001

116 jednotlivých strategií jsme hlouběji prověřili regresní analýzou. Základní model, v němž skóre vyhoření byl závislou proměnnou a 13 strategií zvládání stresu bylo nezávislými proměnnými, vysvětlil pouze 35 % variability (Adj. R2). Regresní analýza (tabulka 3) ukázala signifikantní prediktivní sílu u osmi strategií, přičemž ta byla prokázána u všech negativních strategií, obou nezávislých strategií, ale jen dvou pozitivních strategií. Největší prediktivní sílu má *rezignace*, dále *úniková tendence* a *perseverace*. Opět tedy bylo potvrzeno, že negativní strategie mají nejsilnější souvislost s vyhořením.

Analýza rozhovorů s vyučujícími sledovala také vztah mezi zmiňovanými strategiemi a mírou vyhoření, resp. profesní spokojeností. Negativní strategie byly identifikovány výhradně v rozhovorech s vyučujícími skórujícími vysoko ve vyhoření, konkrétně se jednalo o strategii *rezignace*, *perseverace* a *úniková tendence*. Použití těchto strategií zároveň predikovala nejvyšší míru vyhoření v dotazníkovém šetření. Rovněž výpovědi vztahující se k *vyhýbání se* a *kontrole reakce* převažovaly mezi vyhořelými vyučujícími. Naopak strategie *podhodnocení* byla využívána zejména vyučujícími bez známek vyhoření, kteří vykazovali relativně vysokou profesní spokojenost. V řadě strategií nebyl mezi oběma skupinami vyučujících zjištěn rozdíl – to se týkalo strategie *odmítání viny*, *odklon*, *náhradní uspokojení*, *kontrola situace* a *sociální opora*.

## 6 Diskuse

Vzhledem k tomu, že syndrom vyhoření je značným rizikem pro všechny pomáhající profese a v případě učitelství hrozí obzvláště velké negativní důsledky vyhoření kvůli mnohovrstevnaté asymetrii vztahu mezi vyučujícími a studujícími, pokládáme za velmi důležité studovat faktory, jež se podílejí na vzniku syndromu vyhoření, i faktory, které před ním mohou chránit. Vyhoření vzniká jako následek dlouhodobého stresu, který může být vyvolán řadou různých stresorů (Kebza & Šolcová, 2008; Weasmer & Woods, 2002; Montgomery & Rupp, 2005). Klíčovou roli při zvládání stresu hrají copingové strategie, kterými jedinec reaguje na zátěžové situace (Lazarus & Folkman, 1984; Frydenberg, 2002). Naše studie prostřednictvím kvantitativní i kvalitativní analýzy ukázala, že vyučující v základních školách dominantně reportují používání pozitivních strategií zvládání stresu. K podobným zjištěním došly i zahraniční studie, např. Kepalaitėová (2013). Zvláště důležité se ukázalo *náhradní uspokojování*, kterým se vyučující snaží vykompenzovat zátěžové oblasti, v nichž musí vydávat velké množství energie, mimopracovními aktivitami, které jim naopak energii dodávají. Pro dlouhodobé snižování stresu je však důležité zdůraznit, že při *náhradním uspokojení* coby pozitivní strategii dodá aktivita (např. sport či zahrádka) člověku energii a nutný odstup, s nimiž se pak vrací k řešení příčiny prožívaného stresu. V opačném případě by se mohlo jednat o *únik* či *vyhýbání se*. Důležitou strategií se ukázala také *sociální opora*, kdy vyučující využívají možnost promluvit si s druhými lidmi a získat od nich ocenění i radu, a to

jak v soukromé sféře, tak zejména i v pracovním kolektivu. I zde ale platí, že aby se jednalo o pozitivní strategii, musí kontakt s druhými vést k zvládnutí negativních emocí a k lepšímu porozumění příčině stresu.

Společným jmenovatelem copingových strategií, které se vyskytují u vyučujících bez známek vyhoření, a naopak s vyšší profesní spokojeností, byla efektivní práce s hranicemi. Vyučující do pracovních aktivit investují přiměřené množství energie, které odpovídá energii získané z jiných zdrojů. Základní postoj bychom tedy mohli tlumočit následovně: *Dělat učitelskou práci rád/a, ale nebrat to moc vážně a osobně*. V takovém případě vyučující se zdravou skepsí odmítají vnímat svoji práci jako poslání, protože pak by ji museli postavit do středobodu svého života a vše, co se v ní nedaří, si brát jako osobní selhání či útok. Apel na učitelství coby poslání vnímáme jako potenciálně rizikový, protože se pod jeho vlivem mohou vyučující cítit provinile, když hledají další životní pilíře vedle pracovní sféry.

V souvislosti se syndromem vyhoření se jako obzvláště významné ukázaly negativní strategie zvládání stresu, jejichž častější využívání reportovali vyučující se silnějšími projevy vyhoření, a naopak absenci negativních strategií zvládání stresu reportovali vyučující bez projevů vyhoření. Usuzujeme tedy, že využívání pozitivních strategií má sice ochrannou funkci vůči vyhoření, nicméně vyvarování se negativním strategiím je podstatně důležitější. Toto zjištění bylo překvapivé, protože předchozí studie naznačovaly silnější vazbu mezi vyhořením a pozitivními strategiemi (např. Austin et al., 2005; Antoniou et al., 2013). Je však nutné zdůraznit, že naše studie měla korelační design, a tedy souvislost mezi vyhořením a negativním copingem může naznačovat obousměrnou kauzalitu – využívání negativního copingu může vést k vyhoření, ale také stav vyhoření může vést k užívání negativního copingu. Pro bližší prozkoumání mechanismu bude nutné realizovat další studie.

Jako limit naší studie vnímáme použité metody sběru dat. Rozhovory jen částečně umožní odhalit skutečně negativní pocity a zkušenosti vyučujících, kteří se za ně cítí provinile a ze sociálnědesirabilních i egoobraných důvodů je mohou skrývat. Navíc školy, ve kterých probíhaly případové studie, byly z hlediska míry vyhoření (měřené škálou SMBM) mírně lepší než ostatní školy. Rozhovory tak nemohly demonstrovat všechny aspekty profesní zátěže a jejího zvládání, které se v českých školách vyskytují. Rovněž použitý dotazník SVF 78 pro měření strategií zvládání stresu vnímáme jako problematický, a to proto, že měří coping obecně, a nikoli specificky pro pomáhající profese, resp. učitelství. Přitom obsah a způsob realizace jednotlivých strategií se liší nejen individuálně, ale také po oblastech, v nichž jsou uplatňovány. Například strategie *vyhýbání se* představuje snahu oprostít se od vzniklé situace, což může být funkční strategií v situaci, kdy člověk reálně nemá nad problémem žádnou kontrolu, ale v případě učitelství se v důsledku jedná o neprofesionální postup, kdy jsou ignorováni žáci, jejich potřeby a kontext, v němž probíhá vzdělávání. Z toho důvodu pokládáme za zvláště důležité, že bylo dotazníkové šetření doplněno také o kvalitativní rozhovory. Zároveň vnímáme potřebu vzniku nového dotazníku nebo adaptace zahraničního nástroje, který by zjišťoval specifické copingové strategie v učitelství.

Článek prezentuje část výzkumu, na kterém se podílel širší autorský tým. Jmenovitě děkujeme za spolupráci a náměty Idě Viktorové, Veronice Francové, Anně Páchové a Stanislavu Štechovi a za dílčí pomoc také Petře Topkové a Radku Ptáčkovi. Rovněž děkujeme za cenné připomínky anonymním recenzentům. Článek vznikl v rámci výzkumu *Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory*, který byl finančně podpořen Grantovou agenturou ČR (GA16-21302S).

### Literatura

- Antoniou, 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.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239–253.
- 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.
- Coulter, M. A., & Abney, P. C. (2009). A study of burnout in international and country of origin teachers. *International Review of Education, 55*(1), 105–121.
- Ficková, E. (1993). Determinanty zvládnutí stresu: I. Teoretické přístupy. *Československá psychologie, 37*(1), 37–45.
- Frydenberg, E. E. (2002). *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*. Oxford: Oxford University Press.
- Holeček, V., Jiřincová, B., & Miňhová, J. (2001). Faktory ohrožení osobnosti učitele. *Učitelé a zdraví, 3*(1), 51–57.
- 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*(1), 15–25.
- Janke, W., & Erdmannová, G. (2003). *Strategie zvládnutí stresu – SVF 78*. Praha: Testcentrum.
- 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.
- Joshi, V. V. (2005). *Stress: From burnout to balance*. Thousand Oaks: Sage.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha, Státní zdravotní ústav.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie, 52*(1), 1–19.
- Kepalaitė, A. (2013). Peculiarities of teachers' coping strategies. *Social Welfare Interdisciplinary Approach, 3*(2), 52–60.
- Kohoutek, R., & Řehulka, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). *Škola a zdraví, 21*, 105–117.
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine, 55*(3), 234–247.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress: Appraisal and coping*. New York: Springer.
- Le Fevre, M., Matheny, J., & Kolt, G. S. (2003). Eustress, distress, and interpretation in occupational stress. *Journal of Managerial Psychology, 18*(7), 726–744.

- Loonstra, B., Brouwers, A., & Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfilment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 752–757.
- Marroquín, B. M., Fontes, M., Scilletta, A., & Miranda, R. (2010). Ruminative subtypes and coping responses: Active and passive pathways to depressive symptoms. *Cognition and Emotion*, 24(8), 1446–1455.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 461–488.
- MŠMT. (2017). *Statistické ročenky školství 2017/2018 – Výkonové ukazatele*. Praha: MŠMT.
- Paulík, K. (1998). Co obtěžuje učitele různých typů škol. *Učitelé a zdraví*, 1, 35–41.
- Ptáček, R., Raboch, J., Kebza, V., Šolcová, I., Vňuková, M., Hlinka, J. & Strakatý, Š. (2017). Česká verze Shiromovy a Melamedovy škály vyhoření. *Československá psychologie*, 61(6), 536–545.
- Rowe, M. M. (2000). Skills training in the long-term management of stress and occupational burnout. *Current Psychology*, 19(3), 215–228.
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (2001). Učitelky a učitelé. *Učitelé a zdraví*, 3, 143–152.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J. E. (2011). Social strategies during university studies predict early career work burnout and engagement: 18-year longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 145–157.
- 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(1), 44–56.
- 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), 176–200.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (2017). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. London: Routledge.
- Schreiber, V. (1992). *Lidský stres*. Praha: Academia.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77.
- Smetáčková, I., Viktorová, I., Štech, S., Pavlas-Martanová, V., Páchová, A., Francová, V., & Ptáček, R. (2019). Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Československá psychologie*, 63(4), 386–401.
- Urbanovská, E., & Kusák, P. (2009). Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *E-Pedagogium*, 9(4), 108–121.
- Weasmer, J., & Woods, A. M. (2002). Introduction: Teaching: An all-terrain career path. *The Clearing House*, 75(4), 172–174.
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, 40(5), 78–85.
- Židková, Z., & Martinková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, 4(3), 122–126.

doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D., katedra psychologie  
Pedagogická fakulta UK  
Magdalény Rettigové 4, Praha 1  
Irena.Smetackova@pdf.cuni.cz

PhDr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D., katedra psychologie  
Pedagogická fakulta UK  
Magdalény Rettigové 4, Praha 1  
veronika.pavlas.martanova@gmail.com