

## Supervízia ako prevencia syndrómu vyhorenia u pedagógov

### Supervision as a prevention of burnout syndrome in educators

Marianna Berinšterová

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta Humanitných a prírodných vied,  
Prešovská univerzita v Prešove

---

**Recenzent/Review:** PhDr. Mgr. Janka Lipničianová

ÚVN SNP Ružomberok – FN, Ružomberok

---

**Submitted/Odoslané:** 15. 04. 2022

**Accepted/Prijaté:** 17. 02. 2022

---

**Abstrakt:** Výskumy v súčasnosti potvrdzujú zvýšenú mieru stresu učiteľov. Prevencia syndrómu vyhorenia je teda aktuálnym problémom oblasti vzdelávania. Cieľom príspevku, prehľadovej štúdie, je analyzovať súčasný stav poznania v oblasti prevencie syndrómu vyhorenia učiteľov, presahu prevencie a supervízie a navrhnúť témy programu prevencie syndrómu vyhorenia pre učiteľov. Medzi sociálne a sociálno-osobnostné faktory syndrómu vyhorenia patrí sebaobraz (sebaúčinnosť, sebaúcta, sebaregulácia), stratégie zvládania stresu, miera naplnenia základných psychologických potrieb, či spôsobilosť asertívneho správania. Vývojový model supervízie svojim zameraním na self, na druhých ľudí, na proces a na kontext, môže tvoriť základ pre tvorbu a rozvoj programu prevencie

syndrómu vyhorenia. Ďalší výskum v tejto oblasti by sa mal zamerať na tvorbu konkrétnej metodiky a overovanie programu prevencie syndrómu vyhorenia pre pedagógov s prihliadnutím na oblasť primárnej, sekundárnej a terciárnej prevencie.

**Kľúčové slová:** Syndróm vyhorenia – učiteľ – programy prevencie - supervízia

**Abstract:** Research confirm the increased level of stress for teachers. Prevention of burnout is therefore a current problem in the field of education. The aim of the review is to analyze the current state of knowledge in the field of burnout prevention, the overlap of prevention and supervision and to propose the topics of the burnout prevention program for teachers. Social and socio-personality factors of the burnout syndrome include self-concept (self-efficacy, self-

esteem, self-regulation), stress management strategies, the degree of fulfillment of basic psychological needs and the ability to assertive behavior. The developmental model of supervision, by focusing on the self, on other people, on the process and on the context, can form the basis for the creation and development of a burnout prevention program. Further research in this area should focus on developing a specific methodology and verifying the burnout prevention program for educators, taking into account the areas of primary, secondary and tertiary prevention

**Key words:** Burnout syndrome - teacher - prevention programs – supervision

---

## Úvod

Syndróm vyhorenia patrí medzi citlivé a zároveň permanentné problémové oblasti v profesiách, ktoré spája „práca s ľuďmi“. Strata nadšenia, dlhodobé sklamanie z neúspechu, neschopnosť odmietat príliš náročné úlohy, ale aj strata výkonnosti. Všetky tieto fenomény sa so syndrómom vyhorenia skloňujú. Súhrnne možno povedať, že syndróm vyhorenia vzniká u tých, ktorí prežívajú zvýšenú mieru stresu, spôsobenú reálnymi, ale aj vnímanými požiadavkami (Kebza, Šolcová, 2003). Špecifikum učiteľskej profesie je v tomto prípade okrem zhoršenia životnej spokojnosti učiteľa aj v dopade na žiaka, jeho intelektuálny, sociálny a osobnostný

## Social Health Spectrum

vývin. Vzhľadom na tento fakt, by prevencia syndrómu vyhorenia učiteľov mala byť jednou z priorit v oblasti vzdelávania.

Pokiaľ ide o prevalenciu syndrómu vyhorenia, starší výskum z roku poukazuje na to, že 60-70% učiteľov v Európe je vystavených častému stresu a asi 30% priznáva známky vyhorenia (Rudow, 1999). Iný výskum dokonca tvrdí, že spomedzi pomáhajúcich profesií učiteľia dosahujú najväčšiu mieru symptómov stresu (de Heus & Diekstra, 1999) . V poslednom období sú učiteľia vystavení situácií online vyučovania a komplikácií spôsobených pandemiou Covid-19. Vo výskumoch z rokov 2020 a 2021 z rôznych krajín, učiteľia uvádzali zvýšenú mieru aktuálne prežívaného stresu (MacIntyre, Gregersen, Mercer, 2020; Besser, Lotem & Zeigler-Hill 2020; Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021). Takisto bolo zistené, že požiadavky, ktoré učiteľia vnímali počas pandémie boli spojené so začiatocnými fázami syndrómu vyhorenia (Sokal, Eblie Trudel, & Babb, 2020). Pomoc učiteľom zvládať súčasné požiadavky profesie zodpovedá úlohe individuálnej, ale aj skupinovej supervízie. Na Slovensku v súčasnosti nie je realizovaných dostatok programov prevencie syndrómu vyhorenia pre učiteľov. Absentuje tiež výskumné overenie ich efektívnosti. Supervízia pedagogických zamestnancov, ktorej súčasťou je aj rozvoj

osobnosti zamestnanca, u nás taktiež nie je výskumne sledovaná. Cieľom tohto príspevku je prehľad aktuálneho stavu poznania v oblasti syndrómu vyhorenia učiteľov, programov jeho prevencie a prvotný návrh tém supervízneho programu prevencie pedagogických zamestnancov.

### **Syndróm vyhorenia – definície a kontext celoživotného vývinu**

Syndróm vyhorenia môžeme chápať v kontinuu od psychiatrickej diagnózy (WHO, 1992), spojenej s psychickým a fyzickým vyčerpaním, až po stratu motivácie pre aktivity, ktoré boli v predchádzajúcom období pre jedinca prínosné a venoval im mnoho času. Staršie definície ho prezentujú ako výsledok emočného tlaku, opakovaného alebo neustáleho, spojeného s intenzívnou účasťou iných ľudí (Pines, Aronson, Kafry, 1981), alebo ako stav emočného, telesného vyčerpania s nedostatkom záujmu o prácu, nízkou dôverou, depersonalizáciou iných osôb. Je sprevádzaný tiež stratou záujmu a cynizmom voči iným, odsudzovaním seba samého, nízkou pracovnou morálkou a pocitom zlyhania (Maslach, 2001). Ide o sociálny problém, ktorý značne zasahuje a negatívne ovplyvňuje schopnosť tvoriť a rozvíjať vzťahy. Pre tých, u ktorých je vzťah jedným z „pracovných nástrojov“, to

### *Social Health Spectrum*

znemožňuje adekvátne vykonávať svoju profesiu.

Fakt, že nemusí ísť len o „chorobu“ dnešnej doby potvrdzuje tradícia púštnych otcov, ktorí popisujú tzv. akédiu, teda nechúť, apatiu voči doterajšiemu snaženiu u tých, ktorí sa zameriavajú na rozvoj duševnej stránky osobnosti, ktorému venujú dlhý čas a veľké úsilie (Sinkewicz, 2003). Objavuje sa v strednom veku, akoby v polovici života, ale často aj po náročnom období snaženia, nie ojedinele sprevádzaného úspechom. Aj keby sa predpokladalo, že sa človek bude tešiť z toho, čo sa mu podarilo, prežíva skôr prázdnotu a stratu zmysluplnosti.

Podobné symptómy sa prejavujú pri kríze stredného veku, kde človek, rovnako po tom, ako vo svojom osobnom a profesijnom živote prešiel kus cesty, prichádza do bodu prehodnocovania, pochybností, a nespokojnosti s tým, ako jeho život vyzerá. Mnohých to vedie k depresívnym náladám, alebo uvažovaniu o radikálnych životných zmenách, ktoré často aj uskutočnia-

Takéto prežívanie zasahuje oblasť osobnej a profesijnej identity, ktorú môžeme chápať ako neustále sa meniaci obraz človeka o tom, kto je. Kladenie otázky „kto som“ v každodennosti prináša odpoveď na to, ako reagujeme na vonkajšie okolnosti, ale aj ciele ktoré máme, a fenomény, miesta

a ľudia, voči ktorým je nasmerované naše úsilie.

Vlastnú identitu môžeme zakladať na rôznych skutočnostiach. Subjektívne definujeme to, kto sme na základe toho čo vlastníme, toho ako nás vnímajú ľudia okolo nás, aké úspechy, či neúspechy sprevádzajú náš život. Psychológia hovorí, že s pribúdajúcim vekom sme stále viac sami, svojimi voľbami zodpovední za to, čo z genotypu a naučených postojov a reakcií sa v našom živote uplatní.

Pracovná oblasť sa pre pomáhajúce profesie, vrátane učiteľov stáva dôležitou z hľadiska formovania identity. Motivácia zahŕňa altruistické ciele, túžbu po raste tých druhých, zveľaďovanie svojho okolia a skvalitňovanie života iných. Niekedy môže ísť o nahradenie starostlivosti o seba, starostlivosťou o iných (Skovholt, Grier, & Hanson, (2001).

Ľudský organizmus sa však v každej situácii usiluje dosiahnuť rovnováhu (Chrousos, Gold, 1992). Tam, kde je niečoho priveľa, dochádza k zmierneniu. Tam kde je niektorá zložka osobnosti opomenutá, časom prichádza bod, ktorý človeka zastaví. Preto tí, ktorí pohľad na seba, prácu na sebe nahrádzajú altruizmom, prichádzajú o niečo cenné čo im ich organizmus a psychika časom pripomenie.

V odpovedi na otázku „kto som“, pri definovaní vlastnej identity, by teda malo ísť o viac, ako iba o to, „byť ten, kto slúži

### *Social Health Spectrum*

druhým“, „ten, kto si je tu pre iných“. Na prevenciu syndrómu vyhorenia pedagógov sa teda môžeme pozrieť aj z pohľadu identity, osobnej aj profesijnej. Generativita, teda tvorivosť a štedrosť, ktorá má sprevádzať dospelý, zrelý vek, vrátane oblasti práce, má mať základ vo vnútornom svete, ktorý je naplnený well-beingom, životnou spokojnosťou.

Napriek rôznorodosti definícií môžeme „burnout“ syndrómu prisúdiť tri dimenzie: emocionálne vyčerpanie, depersonalizáciu/cynizmus a zníženie osobného výkonu (Maslach, 2001). Emocionálne vyčerpanie chápeme ako pocit preťaženia a vyčerpania emocionálnych zdrojov jedinca. Depersonalizácia znamená negatívne, chladné a príliš odťažité reagovanie na rôzne aspekty činnosti, práce, alebo na iných ľudí. Odstup od iných sa prejavuje ignorovaním ich jedinečných kvalít. Treťou oblasťou je osobný výkon, znížený najmä vtedy, keď sa človek cíti nekompetentný, neúspešný a neproduktívny (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Negatívny obraz o sebe samom môže podľa Maslach a Jacksona (1981) byť prvotným podnetom pre neschopnosť generovať niečo užitočné pre iných, ako aj vytváranie cynických postojov voči druhým ľuďom. Nespokojnosť s vlastným výkonom zas vedie prehlbovaniu negatívneho obrazu o sebe.

## **Syndróm vyhorenia a dopad na študentov**

Vzťah učiteľa a študenta je bezpochyby významným faktorom školskej úspešnosti. Výskumy vysvetľujú tento mechanizmus napríklad prostredníctvom sebaúčinnosti učiteľa. Učiteľ, ktorého presvčenie o vlastných profesných kvalitách má žiakov, ktorým sa v učení darí viac (Collie, Shapka, & Perry, 2012; Klassen & Chiu, 2010). Zee and Koomen (2016) vo svojej prehľadovej štúdií dokonca zistili, že motivácia študentov je predikovaná skôr sebaúčinnosťou učiteľa, než ich školským úspechom. Navodiť správnu motiváciu k získavaniu vedomostí z konkrétnej oblasti je kľúčové pre rozvoj autoregulácie učenia. Získavať poznatky samostatne, bez vonkajšieho tlaku je nie len spôsobilosť, ku ktorej chce učiteľ študentov priviesť, ale aj prejav potreby autonómie, jednej zo základných psychologických potrieb (Deci, Ryan, 2011). Bolo zistené, že emocionálne vyčerpanie učiteľov, ale aj depersonalizácia boli negatívne spojené s vnímanou podporou autonómie zo strany učiteľa (Shen, McCaughtry, Martin, Garn et al. 2015). Vyhorený učiteľ nedokáže odpovedať na potreby študentov, nepodporuje ich v tom, aby sa učili. Učiaci sa zažívajú situácie frustrácie, nudy a nedostatku výziev v učebnom prostredí.

## **Koreláty syndrómu vyhorenia u učiteľov**

Syndróm vyhorenia je výskumne sledovaný počas troch dekád (Smetackova, Viktorova, Pavlas Martanova, Pachova, Francova, V., & Stech, 2019). V nasledujúcej časti popisujeme niekoľko charakteristík, ktoré môžu byť spojené s tendenciou k vyhoreniu.

### **Socio-demografické premenné**

Rodové rozdiely v rámci syndrómu vyhorenia sa prejavujú odlišnými príčinami stresu učiteľov a učiteľiek, ale aj odlišnými zložkami „burnout“. Řehulka a Řehulková (2001) zisťujú, že učiteľky vnímajú väčší stres v kontakte so žiakmi a v zvládaní triedy pri výuke. Učitelia, muži, považujú za stresujúcejšie nízke ohodnotenie a prestíž. Ženy prežívajú skôr emocionálne vyčerpanie ako muži (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006; Fernet Guay, Senécal, & Austin, 2012; Pyhältö, Pietarinen, & Salmela-Aro, 2011; Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerrière, & Kovess-Masféty, 2009), a taktiež vnímajú nižšiu mieru osobného úspechu (Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerrière & Kovess-Masféty 2009). U mužov sa vyhorenie prejavuje depersonalizáciou viac než u žien (Schwab et al., 1986). Okrem rodu, patrí medzi významné faktory aj dĺžka praxe a vek učiteľov (Philipp, Schupbach, 2010). Starší učitelia sú častejšie vyčerpaní ako mladší. Mladší však prejavujú viac

emocionálneho vyčerpania vo vzťahu k práci než ich starší kolegovia (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006; Brunsting, Sreckovic, & Lane, 2014). Rodinný stav bol takžiež sledovaný vo vzťahu k burnout syndrómu. Maslach a Jacskon (1981) zisťujú, že „single“ učitelia zažívajú vyhorenie v najväčšej miere. Pripisuje to významu sociálnych vzťahov, zdrojov sociálnej opory pri zvládaní stresu, nie len v podobe emočnej podpory, ale aj spätnej väzby.

### Osobnostné premenné

Medzi črty osobnosti, ktoré sú významne, avšak negatívne spojené so syndrómom vyhorenia pedagógov patrí emocionálna stabilita a extravergia (Kim, Jörg & Klassen, 2019). Naopak, neuroticizmus je črta, ktorú majú skôr tí, ktorých syndróm vyhorenia postihne (Kim, Shin & Swanger, 2009). Črty osobnosti sa v dospelosti považujú za stabilné, a teda menej flexibilné voči zmene. Okrem nich sú však súčasťou osobnosti aj charakteristiky, ktoré môžu podliehať zmenám prostredníctvom učenia. Súčasťou osobnosti sú aj emocionálne a vzťahové potreby. Pri nich je dôležité, čo/koho si jedinec zvolí ako zdroj, od ktorého bude uspokojenie potrieb očakávať. Niektoré z nich popíšeme v nasledujúcej časti.

- *Potreba byť inými vnímaný pozitívne a potreba superiority.*

### Social Health Spectrum

Tzv. „dobré meno“ je dôležitým motívom rozhodovania a konania. Bolo zistené, že zo syndrómom vyhorenia sú spojené negatívne reakcie na nedokonalé konanie učiteľa (imperfection), ako aj vnímaný tlak zo strany žiakov a ich rodičov (Stoeber, Rennert, 2008). Okrem toho, človek svoj sebaobraz formuje aj v porovnávaní s inými. Ľudia majú potrebu prežívať aspoň v niektorej oblasti svojho života superioritu, teda predstavu, že sú lepší, úspešnejší ako iní. Práve superiorita býva pri syndróme vyhorenia redukovaná (Brenninkmeijer, Vanyperen, Bram, Buunk, 2001).

- *Potreba vzťahovosti.* Túto potrebu považujú autori Deci & Ryan (2011) za dôležitú pri rozvoji sebadeterminácie, rovnako ako potrebu autonómie a kompetencie. Pozitívne vzťahy so študentmi sú charakterizované rešpektom, vrúcnosťou, podporu, dôverou a nízkou mierou interpersonálnych konfliktov (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011), čo by malo platiť vzájomne. Reciprocita vzťahov so študentmi môže byť oslabená najmä vtedy, ak má učiteľ pocit, že investuje oveľa viac, než oni.

*Social Health Spectrum*

- Niekoľko výskumov potvrdzuje vzťah medzi nerovnosťou investície do vzťahov a vyhorením (Schaufeli, and Janczur, 1994; Schaufeli, Van Dierendonck, and Van Gorp, 1996; Van Dierendonck, Schaufeli, and Sixma, 1994), Truchot et al., 2000). Vzhľadom k nerovnomernému vzťahu medzi učiteľom a žiakom však profesionálny prístup k žiakovi znamená konanie v jeho prospech, bez ohľadu na odozvu. V tomto prípade je na mieste, ak učiteľ ráta s dostatkom emocionálnej opory vo svojej sociálnej sieti tak, aby žiaci a študenti nemuseli byť jej zdrojom.
- *Neschopnosť/neochota odmietat úlohy.* So silnou potrebou pozitívneho hodnotenia inými patrí aj tendencia vyhovieť každému, či pasívne prispôsobenie sa požiadavkám okolia. Namiesto asertivity, sprevádzanej otvorenou komunikáciou a reálnym zhodnotením svojich možností, človek reaguje popieraním svojich potrieb, alebo ich nevyjadrením a uprednostnením potrieb iných. Medzi prediktory syndrómu vyhorenia, zvlášť nízkeho pocitu osobnej úspešnosti a emocionálneho vyčerpania patrí práve nedostatok asertivity (Jovanović et al., , 2021)
  - *Sebaobraz: sebaúčinnosť, sebaúcta, sebakontrola.* Spomedzi zložiek sebaobrazu, je sebaúčinnosť najviac spojená s výkonom jedinca a pôsobí protektívne voči syndrómu vyhorenia (Skaalvik a Skaalvik, 2007). Nie schopnosti, ale presvedčenie o vlastných schopnostiach predchádza úspešné či neúspešné splnenie úlohy. Zvýšenú mieru stresu prežívajú práve tí, ktorí pochybujú o svojej schopnosti efektívne konať. Naopak, učitelia s väčšou dôverou vo svoje schopnosti (spomedzi nich možno vyzdvihnúť manažment triedy), zažívajú vyhorenie v nižšej miere (Jovanović et al., 2021; Betoret, 2006; Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck, & Leutner, 2014; Malinen & Savolainen, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Zee & Koomen, 2016). Prediktorom pocitu vlastnej účinnosti je okrem iného aj sebaúcta (presvedčenie o vlastnej hodnote Sahin, H. (2017), ktorej nízka miera predikuje emocionálne vyčerpanie a depersonalizáciu ( Jovanović et al. 2021). Sebaúcta učiteľov je spojená so sebaúctou študentov (Mbuva, 2016). Sebareguláciu možno vnímať ako spôsobilosť, ktorá sa uplatňuje pri regulácii vlastných

emócií a vnímania kontrolovateľnosti situácií v práci pedagóga (Ghanizadeh & Ghonsooly, 2014; Totterdell, & Parkinson, 1999).

- Na problém zamerané stratégie zvládania (Austin, Shah & Muncer, 2005). Copingové stratégie sú definované ako individuálna odpoveď jedinca na stres, relatívne stabilná v čase a situáci (Frydenberg & Lewis, 2009). Kepalaite (2013) zistil, že učitelia, ktorí používali pozitívne zhodnotenie situácie (napr. kontrola nad situáciou), mali tendenciu častejšie využívať aj iné pozitívne stratégie (napr. pozitívne sebariadenie). Negatívne stratégie zvládania sú zas spojené zo syndrómom vyhorenia (Marroquín, Fontes, Scilletta & Miranda, 2010; Shin et al., 2014). Výber adekvátnych stratégií zvládania súvisí tým, nakoľko realistické očakávania kladie učiteľ na seba a na svoju prácu. Nerealisticky vysoké očakávania toho, čo je možné dosiahnuť vytvárajú pôdu pre neskorší rozvoj dezilúzie a apatie (Edelvich, Brodsky, in Hawkins, Shohet, 2016).

### Faktory prostredia

Ďalšia rovina sa týka spoločnosti a vzájomnej prepojenosti sociálnych systémov. Bronfenbrenner (1979) vo svojej sociálno-ekologickej teórii zdôrazňuje, že človek je súčasťou sociálneho systému, kde sa jednotlivé zložky navzájom ovplyvňujú a negatívne fenomény v ktorejkoľvek z nich spôsobujú negatívne dôsledky v ďalších. Výskumne boli potvrdené napríklad nasledujúce faktory prostredia:

- *Sociálna opora.* Emocionálne vyčerpanie učiteľov je úzko späté aj s mierou podpory, ktorú vnímajú (Jovanović et al. 2021). Potvrdený bol vzťah medzi oporou vedenia školy, kolegov, ale aj rodičov žiakov a nižšou mierou vyhorenia (Brunsting et al., 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Martin and Dowson, 2009)
- *Organizačné faktory,* od nariadení ktoré stanovujú učiteľom konkrétne povinnosti, až po kultúru a možnosti vyjadriť svoje požiadavky v rámci konkrétneho školského zariadenia (Nápoles, 2021). Mnohé školské zariadenia nevytvárajú priestor pre komunikáciu a výmenu



informácií medzi zamestnancami a adekvátnu podporu učiteľov (Hepburn & Brown, 2001). Konanie a rozhodovanie vedenia školy s ktorým nie sú učitelia stotožnení, administratívne zaťaženie a kontrola ich práce predstavujú stresujúce faktory, ktoré prispievajú k vyčerpanosti. Čapek, Příkazská, Šmejkal (2018) preto v rámci prevencie „burnout“ navrhujú aj zvýšenie podielu pracovníkov na riadení.

O faktoroch prostredia však možno povedať, že sú spojené so syndrómom vyhorenia prostredníctvom internálnych premenných, ktoré tento vzťah sprostredkujú, prípadne moderujú (Nápoles, 2021). Napríklad bolo zistené, že vzťah medzi školskou klímou a vyhorením bol mediovaný mierou vnútornej satisfakcie učiteľa

### **Prevencia syndrómu vyhorenia a supervízia**

Prevencia, teda predchádzanie nežiaducim javom, je multidisciplinárne odvetvie, ktoré sa opiera o poznatky psychológie, verejného zdravotníctva, pedagogiky, medicíny, psychiatrie, sociálnej práce, sociológie, kriminológie, politológie, práva, ekonomiky (Weissberg, Kumpfer,

### *Social Health Spectrum*

Seligman, in Orosová, Janovská, Kopuničová, Vaňová, 2012). Predstavuje súbor činností, ktoré zabraňujú vzniku ochorenia a súvisiacich následkov a pomáhajú udržať optimálny stav zdravia a rozvíjať ho (Hermochová, Vaňková, Drlíková, 2001). V prípade syndrómu vyhorenia učiteľov je vhodné opierať sa o relevantné poznatky z oblasti medicíny, neurovedy, ale aj pedagogiky a psychológie.

Prevencia ráta s rôznymi životnými situáciami a reaguje na rôzne úrovne rizika. Poznáme teda primárnu sekundárnu a terciárnu prevenciu (Caplan, in Orosová, Janovská, Kopuničová, Vaňová, 2012). V školskom prostredí *primárna prevencia* zahŕňa tvorbu pozitívneho a proaktívneho školského prostredia prostredníctvom využitia školských programov. Dôležitý je tiež jednotný prístup voči problematike zo strany zamestnancov školy, stanovenie jasných očakávaní a pravidiel (Oakes, Lane, Jenkins, Booker, 2013). Často sa využívajú programy na rozvoj sociálnych spôsobilostí, prispôbené potrebám školy. Primárna prevencia poskytuje priestor na identifikáciu jednotlivcov, ktorí potrebujú sekundárnu či terciárnu prevenciu. Sekundárna prevencia je doplnkom primárnej prevencie a realizuje sa u tých, ktorí potrebujú v konkrétnej oblasti špecifický prístup a pomoc. Často sa zameriava na výučbu špecializovaných

zručností, je uskutočňovaná v menších skupinách, alebo individuálne. Oveľa viac sa zameriava na sebamonitorovanie, plnenie konkrétnych úloh (Stormont, Reinke, Herman a Lembke, 2012). Viac než v primárnej prevencii je monitorovaný progres v prospech dosiahnutia cieľa. Sekundárna prevencia pátra tiež po príčinách negatívnych javov, a ich odstraňovaní. Práca s jednotlivcami a malými skupinami dopĺňa primárnu prevenciu, a poskytuje priestor pre efektívnejšiu činnosť celej skupiny (napr. pracovného kolektívu, školskej triedy).

Terciárna prevencia je určená pre jednotlivcov, ktorých potreby sú najzávažnejšie. Je intenzívna a individualizovaná, zahŕňa napríklad terapeutické prístupy, kognitívno-behaviorálnu terapiu (Shirk, Kaplinski, & Gudmundsen, 2009), ale aj prístup zameraný na človeka (Awa, Plaumann & Walter 2010)..

V rámci rôznych stratégií prevencie sa sformovali tri oblasti, ktoré sa v rámci prevencie využívajú. V nasledujúcej časti ich aplikujeme pre oblasť prevencie syndrómu vyhorenia:

*Poskytovanie informácií* – ide o pravdivé a relevantné informácie o príčinách a dôsledkoch negatívnych javov, ktorých sa prevencia týka. V prípade syndrómu vyhorenia môže ísť o informovanie o jeho fyzických a psychických prejavoch, dopade

### *Social Health Spectrum*

na osobnú a pracovnú oblasť, a konkrétnom správaní, či modeloch správania, ktorú k nemu vedú.

*Rozvoj spôsobilostí.* Každé nežiaduce správanie či ochorenie, ktorému sa snažíme zabrániť sa spája s rozvojom konkrétnych sociálno-psychologických spôsobilostí, ktorých nedostatok navodzuje nežiaduci stav. V prípade syndrómu vyhorenia ide môže ísť o asertívne správanie, primerané sebahodnotenie, tímovú prácu, identifikáciu rolí v tímoch (Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2018), či manažment času (Kebza, Šolcová, 2003). Okrem sociálnych spôsobilostí sa potreba rozvoja dotýka aj profesných spôsobilostí. Rast v pracovnej oblasti súvisí s profesným aj osobným sebahodnotením, ako aj motiváciou. Napĺňa potrebu otvorenej budúcnosti (Vágnerová, 2007), rastu a napredovania v profesnej oblasti.

*Scitlivovanie pre procesy, ktorú bezprostredne vedú k syndrómu vyhorenia.*

Táto stratégia predpokladá vyššie uvádzané informovanie o nežiaducich javoch a správaní, ktoré k nemu vedie. Scitlivenie pre túto oblasť však zahŕňa aj zosobnenie daných problémov, sebareflexiu s cieľom vnímania problematických oblastí vlastného správania a ich úpravu.

## Programy prevencie syndrómu vyhorenia

V prevencii syndrómu vyhorenia, predstavujú osobitnú kategóriu programy uskutočňované priamo v škole, teda na pracovisku (Nápoles, 2021). Rozvíjajú osobnosť pedagógov, v smere lepšej profesionálnej pripravenosti, a zároveň je ich cieľom budovanie interpersonálnych vzťahov na pracovisku. Mnohé zahraničné výskumy sa zameriavajú na sledovanie efektívnosti programov prevencie syndrómu vyhorenia pedagógov. Ďalej popíšeme niekoľko prístupov z hľadiska obsahu programov a ich efektu:

- Psychoedukačný prístup, zameraný na zvyšovanie vedomosti učiteľov voči prevalencii stresu a syndrómu vyhorenia (Emery, 2011). V kombinácii s rozvíjaním sociálnej opory v skupine (Unterbrink et al., 2012) bol zistený pozitívny efekt programu voči emocionálnemu vyčerpaniu a osobnému úspechu.
- Kognitívno-behaviorálny tréning zameraný na copingové stratégie. V kombinácii s relaxáciou bol zistený efekt na vnímanie stresujúcich aspektov profesie učiteľov, zníženie emocionálneho vyčerpania a telesných príznakov vyhorenia (Żolnierczyk-Zreda, 2005). Kognitívno-behaviorálny tréning zameraný na riešenie

*Social Health Spectrum* problémov (Ebert et al., 2014) bol efektívny pri znížení symptómov depresie bezprostredne po programe, 3 mesiace aj 6 mesiacov po skončení programov.

- Prístup zameraný na človeka (Awa, Plaumann, Walter, 2010). Zníženie syndrómu vyhorenia bolo zistené 6 mesiacov od ukončenia programu. Pokiaľ bol prístup kombinovaný aj s intervenciou zameranou na organizáciu, efekt programu bol zistený aj po 12 mesiacoch.
- Korekčný program tréningu regulácie emocionálnych stavov, zložený z troch prepojených programov: Zvláštnosti emocionálnej sféry osobnosti; Tréning rozvoja emocionálnych kompetencií; Tréning mentálnej sebaregulácie (Madaliyeva, Mynbayeva, Sadvakassovac, Zholdassov, 2015). Efekt programu boli zistený vo vzťahu k neurotickým stavom, spontánnej aj reaktívnej agresivite a depresii.
- Kognitívne intervencie zamerané na iracionálne presvedčenia a ich korekciu. Cieľom bola edukácia, ale aj tréning racionálneho zhodnocovania situácií. V kombinácii s relaxáciou bol zistený pozitívny efekt na psychické ťažkosti, vyhorenie a únavu, aj po 6

mesiacoch (Van Rhenen, Blonk, van der Klink, van Dijk & Schaufeli, 2005).

Skúmanie efektívnosti programov prevencie hovorí v prospech kombinácie prístupov, intervencií zameraných na jednotlivcov a organizáciu. Zároveň je potrebné podotknúť, že účinok akýchkoľvek programov prevencie časom klesá. Tzv. „booster sessions“ (posilňovacie stretnutia; Kumar, 2018) napomáhajú trvalosti efektu programu, obnovujú postojové, ale aj behaviorálne indikátory úspešnosti programov.

### **Presah oblastí supervízie a prevencie syndrómu vyhorenia**

Supervízia je definovaná ako stretnutie dvoch, alebo viacerých, rovnocenných odborníkov, ktorí spolu skúmajú a hľadajú riešenia v oblasti práce s klientmi (kauzuistická supervízia), vo vzťahovej oblasti (tímová supervízia). Na rozdiel od psychoterapie a poradenstva, cieľom supervízie je profit cieľového klienta, v tomto prípade žiaka (Smetackova, Viktorova, Pavlas Martanova, Pachova, Francova, & Stec, 2019.). Hawkins, Shohet (2016; 161) odôvodňujú potrebu supervízie pracovníkov pomáhajúcich profesiách nasledovne, „*aby sa mohli zamýšľať nad vlastnou prácou v atmosfére podpory, aby sa neuchýlili k presvedčeniu o vlastnej*

*Social Health Spectrum*  
*všemohúcnosti na jednej strane*  
*a nezatvárali oči na druhej strane.“*

Presah supervízie a prevencie predstavuje jej formatívny aspekt, teda zvyšovanie informovanosti o konkrétnej zodpovedajúcej téme, správaní vedúcom k psychickým a zdravotným problémom. Podporná funkcia supervízie zas zodpovedá tréningu sociálno-psychologických zručností vrátane zvládania a regulácie emócií, problémových situácií. Supervízia, rovnako ako programy prevencie využívajú model učenia sa z vlastnej práce (Smetackova, Viktorova, Pavlas Martanova, Pachova, Francova, & Stec, 2019), teda skúsenostné učenie.

Normatívna funkcia supervízie spája reflexiu s stratégiou scitlivovania voči situáciám, ktoré syndróm vyhorenia sprevádzajú a jeho dopadu na komunikáciu so žiakmi, ich rodičmi a kolegami. Záujem žiaka, je v tomto prípade prvoradým cieľom, čo je aj jeden zo základných princípov supervízie.

V nasledujúcej časti by sme chceli aplikovať jeden z modelov supervízie pri tvorbe prvotného návrhu tém programu prevencie „burnout“ syndrómu. Jeho obsah bude zodpovedať účinným stratégiám prevencie. Spomedzi modelov supervízie sa môžeme zamerať na vývojový model (Page, Wosketova in Vaska, Gregorová, Vrt'ová, 2020), ktorý zahŕňa zameranie na seba, na klienta (žiaka), na procesy, ktoré vo

vzťahoch prebiehajú a na kontext. Ponúka možnosť primerane nastaviť program prevencie syndrómu vyhorenia podľa potrieb pedagóga/pedagógov. Nakoľko

*Social Health Spectrum*  
syndróm vyhorenia súvisí s identitou osoby, jej obsahom, program prevencie sa bude zameriavať nie len na profesijný, ale aj osobný rozmer syndrómu vyhorenia.

Štádium	Zameranie pracovníka	Otázka	Zodpovedajúce témy
1.	Self	Som dobrý/oblíbený učiteľ? Som hodnotný človek?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sebaúcta,</li> <li>• Sebaúčinnosť,</li> <li>• Sebaregulácia</li> </ul>
2.	Žiak/ Druhí ľudia	Viem efektívne učiť žiakov? Dokážem riešiť problematické situácie vo vzťahoch?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efektívna komunikácia</li> <li>• Asertívne správanie a riešenie konfliktných situácií</li> <li>• Copingové stratégie</li> </ul>
3.	Proces	Čo všetko ovplyvňuje to, ako vyučujem? Čo všetko ovplyvňuje to, ako zvládam stres? Viem ako vzniká syndróm vyhorenia? Predchádzam mu vo svojom správaní?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informácie o syndróme vyhorenia</li> <li>• Sebareflexia vo vzťahu k rizikovým faktorom syndrómu vyhorenia</li> </ul>
4.	Proces v kontexte	Ako sa procesy navzájom ovplyvňujú?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivácia žiakov prostredníctvom podpory autonómie</li> </ul>

*Social Health Spectrum*

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociálna opora v práci/mimo pracovnej oblasti a jej dopad na zdravie</li> </ul>
--	--	--	--

Program prevencie syndrómu vyhorenia pre učiteľov by mal kombinovať účinné stratégie prevencie, teda informovanie, rozvoj sociálnych spôsobilostí a scitlivovanie pre problematické oblasti. Nakoľko medzi zásady supervízie patrí rovnocennosť supervízora a supervidovaných, skúsenostné učenie pri ktorom účastníci budú aktívne zapojení do procesu môže zvýšiť efektívnosť programov. Tento program spadá do oblasti primárnej prevencie, nie je však vylúčená aj oddelená práca v malých skupinách v rámci sekundárnej prevencie a zameranie na konkrétne problematické oblasti. Súčasťou primárnej prevencie je však aj jednotný prístup organizácie voči danej problematike, nevynímajú štýl riadenia. Napĺňanie potrieb autonómie, kompetencie a vzťahovosti môžu zvýšiť angažovanosť a motiváciu. V tom sú si učitelia a žiaci podobní. Prevencia syndrómu vyhorenia by však zároveň nemala byť jednorazová. Jej efektívnosť je potrebné udržiavať posilňujúcimi stretnutiami. Ďalšie smerovanie výskumu v tejto oblasti je tvorba konkrétnej metodiky programu, pre oblasť primárnej,

sekundárnej aj terciárnej prevencie, a jej overovanie.

**Záver**

Profesia pedagóga v súčasnosti prináša zvýšené nároky na prevenciu syndrómu vyhorenia. Jej cieľom nie je ideálny, ale optimálny stav fungovania pedagógov. Pracovná identita učiteľa je úzko spätá s osobnou identitou. Osobnostné vlastnosti, sa odrážajú vo všetkých oblastiach života, profesiu nevynímajúc. Cieľom programov prevencie syndrómu vyhorenia pre pomáhajúce profesie by malo byť vytvoriť príležitosť pozrieť sa na svoj profesionálny, ale aj osobný život „s odstupom“. Správna miera angažovanosti a odstupu prináša predpoklady pre profesionálne správanie, adekvátne vytváranie vzťahu k žiakom, realistické hodnotenie situácií.

**Referencie:**

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of managerial psychology*.

Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational therapy international*, 12(2), 63-80.

Awa, W. L., Plaumann, M., & Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient education and counseling*, 78(2), 184-190.

Besser, A., Lotem, S., & Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological stress and vocal symptoms among university professors in Israel: implications of the shift to online synchronous teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Voice*.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational psychology*, 26(4), 519-539.

Brenninkmeijer, V., Vanyperen, N. W., & Buunk, B. P. (2001). I am not a better teacher, but others are doing worse: Burnout and perceptions of superiority among teachers. *Social psychology of education*, 4(3), 259-274.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and treatment of children*, 681-711.

Chrousos, G. P., & Gold, P. W. (1992). The concepts of stress and stress system

*Social Health Spectrum* disorders: overview of physical and behavioral homeostasis. *Jama*, 267(9), 1244-1252.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189.

Čapek, R., Šmejkal, J., Příkazská, J. (2018). Učitel a syndrom vyhoření. Raabe.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Psychological inquiry*, 22(1), 17-22.

De Heus, P., & Diekstra, R. F. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 269-284.

Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of educational psychology*, 106(2), 569.

Ebert, D. D., Lehr, D., Boß, L., Riper, H., Cuijpers, P., Andersson, G., ... & Berking, M. (2014). Efficacy of an internet-based

problem-solving training for teachers: results of a randomized controlled trial. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 582-596.

Emery, D. W. (2011). *Crisis in education: a call to ACT* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No3466610).

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, 28(4), 514-525.

Frydenberg, E., & Lewis, R. (2009). Relations among well-being, avoidant coping, and active coping in a large sample of Australian adolescents. *Psychological reports*, 104(3), 745-758.

Ghanizadeh, A., & Ghonsooly, B. (2014). A tripartite model of EFL teacher attributions, burnout, and self-regulation: toward the prospects of effective teaching. *Educational Research for Policy and Practice*, 13(2), 145-166.

Hawking, P., Shohet, R. (2016). *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.

Hepburn, A., & Brown, S. D. (2001). Teacher stress and the management of accountability. *Human Relations*, 54(6), 691-715.

Hermochová, Vaňková, Drílková In J. Výrost& I. Slaměník (Eds.): *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada, 2001.

*Social Health Spectrum*

Jakubowski, T. D., & Sitko-Dominik, M. M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *PloS one*, 16(9), e0257252

Jovanović, V. R., Hinić, D., Džamonja-Ignjatović, T., Stamatović-Gajić, B., Gajić, T., & Mihajlović, G. (2021). Individual-psychological factors and perception of social support in burnout syndrome. *Vojnosanitetski pregled*, (00), 4-4.

Kebza V, Šolcová I. *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav; 2003

Kim, H. J., Shin, K. H., & Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparative analysis using the Big Five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management*, 28(1), 96-104.

Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational psychology review*, 31(1), 163-195.

Kumar, S. (2018). Preventing and Managing Burnout: What have we learned?. *Biomedical Journal*, 2, 4.

Madaliyeva, Z., Mynbayeva, A., Sadvakassova, Z., & Zholdassova, M. (2015). Correction of burnout in teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1345-1352.

Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation,



engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of educational research*, 79(1), 327-365.

Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352.

Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.

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. (2001). What have we learned about burnout and health?. *Psychology & health*, 16(5), 607-611.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.

*Social Health Spectrum*

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.

Mbuva, J. (2016). Exploring Teachers' Self-Esteem and Its Effects on Teaching, Students' Learning and Self-Esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(5), 59.

Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130.

Nápoles, J. (2021). Burnout: A Review of the Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 87551233211037669.

Oakes, W. P., Lane, K. L., Jenkins, A., & Booker, B. B. (2013). Three-tiered models of prevention: Teacher efficacy and burnout. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 95-126.

Orosová, O., Janovská, A., Kopuničová, V., Vaňová, M. (2012). Základy prevencie užívania drog a problematického používania internetu v školskej praxi. Košice Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Pines, A.M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981 ). Burnout: From tedium to personal growth. New York: Free Press

Philipp, A., & Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of

teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 494.

Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and teacher education*, 27(7), 1101-1110.

Řehulka, E., Řehulková, O. (2001). Učitelky a učitelé. In *Učitelé a zdraví 3*. 1. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2001. s. 143-152. ISBN 80-902653-7-5.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.

Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 2, 38-58.

Sahin, H. (2017). Emotional Intelligence and Self-Esteem as Predictors of Teacher Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(22), 1107-1111.

Schaufeli, W. B., & Janczur, B. (1994). Burnout among nurses: A Polish-Dutch comparison. *Journal of cross-cultural psychology*, 25(1), 95-113.

*Social Health Spectrum*

Schaufeli, W. B., Dierendonck, D. V., & Gorp, K. V. (1996). Burnout and reciprocity: Towards a dual-level social exchange model. *Work & Stress*, 10(3), 225-237.

Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.

Shin, H., Park, Y. M., Ying, J. Y., Kim, B., Noh, H., & Lee, S. M. (2014). Relationships between coping strategies and burnout symptoms: A meta-analytic approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 45(1), 44.

Shirk, S. R., Kaplinski, H., & Gudmundsen, G. (2009). School-based cognitive-behavioral therapy for adolescent depression: A benchmarking study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17(2), 106-117.

SINKEWICZ, R.E. (2003). Evagrius of Pontus: The Greek Ascetic Corpus, s. 109.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging,

and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.

Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between Job satisfaction and burnout syndrome: what makes difference in Czech Elementary Schools. *Frontiers in psychology*, 10, 2287.

Sokal, L. J., Eblie Trudel, L. G., & Babb, J. C. (2020). Supporting teachers in times of change: The job demands-resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic.

Stoeber, Joachim and Rennert, Dirk (2008) Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisal, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping: An international journal*, 21 (1). pp. 37-53. ISSN 1061-5806.

Stormont, M., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Lembke, E. S. (2012). *Academic and behavior supports for at-risk students: Tier 2 interventions*. Guilford Press.

Totterdell, P., & Parkinson, B. (1999). Use and effectiveness of self-regulation strategies for improving mood in a group of trainee teachers. *Journal of occupational health psychology*, 4(3), 219.

Unterbrink, T., Pfeifer, R., Krippeit, L., Zimmermann, L., Rose, U., Joos, A., ... & Bauer, J. (2012). Burnout and effort-reward imbalance improvement for teachers by a manual-based group program. *International*

*Social Health Spectrum Archives of Occupational and Environmental Health*, 85(6), 667-674.

Vagnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie. Dospelost a stáří*. Praha: Karolinum.

Van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., & Sixma, H. J. (1994). Burnout among general practitioners: a perspective from equity theory. *Journal of social and clinical psychology*, 13(1), 86-100.

Van Rhenen, W., Blonk, R. W., van der Klink, J. J., van Dijk, F. J., & Schaufeli, W. B. (2005). The effect of a cognitive and a physical stress-reducing programme on psychological complaints. *International archives of occupational and environmental health*, 78(2), 139-148.

Vaska, L., Gregorová, A. B., & Vrt'ová, J. (2020). *Modely supervízie organizácie*.

Vercambre, M. N., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E., & Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health*, 9(1), 1-12.

Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. (2003). *Prevention that works for children and youth: An introduction* (Vol. 58, No. 6-7, p. 425). American Psychological Association.

World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical*

*descriptions and diagnostic guidelines.*

Geneva: World Health Organization.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.

Żołnierczyk-Zreda, D. (2005). An intervention to reduce work-related burnout in teachers. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 11(4), 423-430.

---

**Kontakt na utora:**

Mgr. Marianna Berinšterová, PhD.

Ústav pedagogiky, andragogiky  
a psychológie, Fakulta Humanitných  
a prírodných vied, Prešovská univerzita  
v Prešove

E-mail: marianna.berinšterova@unipo.sk