



Úroveň syndrómu vyhorenia a pohľad učiteľov na distančné vzdelávanie počas pandémie Covid-19 na Slovensku

KATARÍNA KOHÚTOVÁ

Abstrakt: *Cielom príspevku je identifikovať úroveň syndrómu vyhorenia učiteľov na Slovensku počas distančnej formy vyučovania a zároveň zmapovať skúsenosti a prežívanie učiteľov počas spomínanej formy vyučovania.*

Metódy: *K výskumným metódam patrili Dotazník syndrómu vyhorenia MBI-ED a otvorené otázky. Získané dáta boli analyzované prostredníctvom štatistickej analýzy a kvalitatívneho kódovania.*

Výsledky: *Štatistická analýza ukázala, že najmä učitelia na druhom stupni základných škôl a stredoškolskí učitelia sú rizikoví z hľadiska syndrómu vyhorenia a jeho ďalšieho prehlbovania. Kvalitatívna analýza odhalila faktory, ktoré učitelia počas distančnej formy vyučovania hodnotili pozitívne i negatívne.*

Závery: *Determinantom, ktorý pôsobil na vyčerpanie učiteľov počas distančnej formy vyučovania bolo spojenie dvoch faktorov: a) zvýšenie náročnosti na prípravu na vyučovanie a b) nezáujem až ľahostajnosť žiakov k vyučovaciemu procesu. 19% učiteľov trpí vysokým stupňom syndrómu vyhorenia vo všetkých jeho faktoroch.*

Kľúčové slová: *syndróm vyhorenia, Covid-19, učitelia, distančná forma vyučovania, zhluková analýza*

ÚVOD

Infekčné ochorenie Covid-19 vyvolané koronavírusom SARS-CoV-2 sa v priebehu niekoľkých mesiacov rozšírilo na všetky kontinenty a dňa 11. 3. 2020 vyhlásila Svetová zdravotnícka organizácia toto ochorenie za pandémiu. Jedným z preventívnych opatrení v oblasti školstva zameraných

na zmiernenie expozívneho šírenia nariadení bol prechod na distančnú formu vyučovania. Materské, základné, stredné i vysoké školy na Slovensku prešli na online domáce vzdelávanie – distančné vzdelávanie.

Dňa 16. 3. 2020 sa rozhodlo o uzatvorení všetkých škôl a školských zariadení na 14 dní. Dňa 26. 3. 2020 ministerstvo vedy, výskumu a športu vydalo



pokyn na prerušenie vyučovania v školách a na prerušenie prevádzky v školských výchovných zariadeniach. Toto nariadenie ovplyvnilo vyše 988 tisíc žiakov a študentov na Slovensku. Riaditeľi mali podľa svojich možností pripraviť a následne zabezpečiť samoštúdium žiakov a študentov prostredníctvom elektronickej komunikácie (Kövérová et al., 2021).

Pre učiteľov to znamenalo na jednej strane úlohu, aby čo najefektívnejšie nahradili prezenčnú formu vyučovania distančnou, na druhej strane výzvu, pretože zmena bola náhla, bez toho, aby učelia mali možnosť adekvátne sa pripraviť. V kombinácii so všeobecnou neistotou, ktorú pandémia spôsobovala, s jej ekonomickými, zdravotnými a sociálnymi rizikami, sa výkon profesie učiteľa stal ešte náročnejší a stresujúcejší. V predkladanej štúdiu sa venujeme zisteniu úrovne syndrómu vyhorenia u učiteľov materských, základných i stredných škôl a mapujeme ich skúsenosti a prežívanie distančnej formy učovania.

STRES A SYNDRÓM VYHORENIA U UČITEĽOV

Syndróm vyhorenia je považovaný za najčastejší negatívny dôsledok vykonávania pomáhajúcich profesií (Mareš, 2013; Ráczová & Kövérová, 2020), ktorý môžeme definovať ako stav emocionálneho vyčerpania, depresionalizácie a zníženého osobného výkonu, najmä u ľudí, ktorých podstatou práce je kon-

takt s inými (Maslach & Jackson, 1981). V 11. revízii Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH-11) je definovaný ako „syndróm spôsobený chronickým stresom na pracovisku, ktorý nebol úspešne zvládnutý“ (Atroszko, Demetrovics & Mark, 2020, s. 2). Najdôležitejším príznakom vyhorenia je emocionálne vyčerpanie, ktoré sa týka pocitu vyčerpania vlastnej emocionálnej i fyzickej energie. Depersonalizácia je považovaná za nefunkčný spôsob riešenia emocionálneho vyčerpania, ktoré spočíva v emocionálnom odstrihnutí sa od práce a žiakov, prejavuje sa cynizmom, stratou ideálov, odcudzením. Zníženie osobného výkonu znamená negatívne hodnotenie vlastného pracovného výkonu a celkovo hodnoty práce (Leiter, Bakker & Maslach, 2014).

Väčšinou vyhorenie postihuje ľudí, ktorí boli pôvodne veľmi angažovaní, motivovaní, nadšení, zapálení pre prácu. Po určitom čase, najmä v prípade, že ich život sa obmedzil len na pracovnú oblasť, dochádza k vyčerpaniu síl, pracovník viac „dáva“ ako „prijíma“, jeho plné pracovné nasadenie nemá taký efekt, ktorý by tomuto nasadeniu zodpovedal, a pod vplyvom chronického, dlhodobého stresu dochádza k vyhoreniu. Pracovník, ktorého primárnou úlohou bola pomoc a služba, sa dostáva do štádia, keď pomoc potrebuje sám.

Aktuálne v odborných kruhoch prevládajú dva procesuálne modely vysvetľujúce proces vzniku vyhorenia. Oba vychádzajú z konceptu nerovnováhy medzi pracovnými požiadavkami



a osobnými zdrojmi. Podľa prvého modelu Job Demands-Resources je vyhorenie iniciované prežívaním permanentného tlaku pracovných nárokov, pričom jedinec nemá dostatok zdrojov na ich redukciu (Bakker & Demerouti, 2007). Druhý model Conservation of Resources hovorí o tom, že vyhorenie vzniká v dôsledku pretrvávajúceho ohrozenia dostupných zdrojov jedinca, pričom samotná strata alebo jej hrozba môžu vyhorenie iniciovať a zintenzívňovať (Hobfoll & Freedy, 1993).

Ak teda vychádzame z teórie, že k vzniku vyhorenia prispieva nerovnováha medzi pracovnými nárokmi a osobnými zdrojmi potrebnými k ich plneniu, je obdobie pandémie a s ním súvisiace zvýšenie pracovných nárokov rizikovým obdobím pre vznik či prehĺbenie vyhorenia. Môžeme konštatovať, že povolanie učiteľa sa celkovo pokladá za povolanie so zvýšenou mierou stresu a vyhorenia (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2020); pandémia spôsobila, že k „tradičným“ stresujúcim faktorom (ako napr. zlé správanie sa žiakov, nesúlad medzi požiadavkami na výkon žiakov a ich reálnymi schopnosťami, nepozornosť žiakov, prepracovanosť, únava, používanie mobilov žiakmi počas vyučovania, byrokracia, neadekvátne finančné ohodnotenie, udržiavanie disciplíny v triede, časový tlak, problémoví rodičia, zlé pracovné podmienky, náhle zmeny v školstve, zmeny profesijných požiadaviek, existenčné starosti a i. (Kačmárová & Kravcová, 2011; Urbanovská, 2011; Gadušová & Hašková,

2021) pribudli faktory nového charakteru. Zo štúdie Ma et al. (2021) vyplýva, že je to najmä nedostatok skúseností s online vyučovaním, separácia učiteľov od žiakov, administratívne zaťaženie a neuspokojivé akademické výsledky žiakov. Učители sa stretávajú aj s negatívnymi postojmi zo strany rodičov žiakov, pretože dištančné vyučovanie si vyžaduje väčšie zapojenie rodičov do vzdelávania ich detí, čo mnohým nemusí vyhovovať. Učители sa tak stávajú terčom hnevu a frustrácie, mnohí sa domnievajú, že nevynakladajú dostatočné úsilie na vzdelávanie žiakov a študentov pri práci z domu (Klapproth et al., 2020). Petrie (2020) identifikoval ďalšie stresory, ktoré vyplývajú zo súčasnej pandemickej situácie – nedostatočné podpora využívania informačno-komunikačných technológií v dištančnom vzdelávaní; dezorientovaní študenti, ktorí sa obávajú nepriaznivých dôsledkov dištančného vzdelávania na ich akademický výkon; preťaženie rodičia a vzájomné vzťahy týchto troch prvkov.

Na Slovensku skúmali stresory počas prvej vlny pandémie autori Loziak, Fedáková a Čopková (2020) na výskumnej vzorke 103 učiteľiek základných škôl. Identifikovali tri najintenzívnejšie stresory, ktoré spočívali v nedostatku profesionálneho uznania, neplánovanom pracovnom čase navyše a vyčlenení ďalších hodín na prípravu. Autori konštatujú, že pre učiteľky bolo náročné zvládnuť dodatočný čas navyše na prípravu a vysokú pracovnú záťaž. K ďalším stresorom patrila komunikácia s rodičmi detí, nejasné



pokyny od nadriadených, napätie z prílišného používania PC a iných technológií, adaptácia na distančné vzdelávanie. Autori ďalej zistili, že učitelia s kratšou praxou pociťovali vyššiu mieru nervozity i stresu. Z ďalšej štúdie autorov Loziak & Fedáková (2021) vyplýva, že v porovnaní s rokom 2018 prežívali učitelia na druhom stupni ZŠ vyššiu mieru stresu. V prvej vlne pandémie skúmala Čopková (2021) na výskumnej vzorke 214 stredoškolských učiteľov mieru syndrómu vyhorenia, pričom zistila, že učitelia trpeli stredným stupňom emočného vyčerpania ($AM\ 23,2 \pm 4,7$), veľmi nízkym stupňom depersonalizácie ($AM\ 2,7 \pm 2,97$) a stredným osobným výkonom ($AM\ 29,8 \pm 12,5$). Výsledky z výskumu citovanej autorky sme sa snažili porovnať s výsledkami štúdií realizovanými pred pandemiou na Slovensku, konkrétne so štúdiami autorov Daniel, Sarmány-Shuller (2000), Baranovská a Doktorová (2014), Fričová et al. (2020), ale výsledky boli značne variabilné, preto je náročné porovnávať stav pred pandemiou a po pandémii. Jedným z vysvetlení môže byť fakt, že dotazník MBI-ED (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey) pre učiteľov nie je na Slovensku riadne adaptovaný, nie sú overené psychometrické charakteristiky a stabilita faktorovej štruktúry na reprezentatívnom výskumnom súbore. To prináša značnú nejednotnosť vo výsledkoch i v oblasti poznávania.¹

K všeobecnejším záverom dospeli v zahraničnej metaanalýze týkajúcej sa prevalencie syndrómu vyhorenia u stredoškolských učiteľov (N 14 410) autori García-Carmona, Marín & Aguayo (2018). Z tejto štúdie vyplýva, že stredoškolskí učitelia sú vystavení vysokému riziku syndrómu vyhorenia. Konkrétne sa zistilo, že 28,1 % trpí vážnym emočným vyčerpaním, 37,9 % má vysokú úroveň depersonalizácie a 40,3 % má nízku úroveň osobného úspechu. Avšak musíme podotknúť, že uvedené hodnoty nie sú celkom presné, autori pri ich získaní postupovali tak, že spriemerovali percentuálne zastúpenie zo 7 štúdií – napr. vysokým emočným vyčerpaním v týchto štúdiách trpelo od 0 % do 40 % učiteľov, depersonalizáciou od 0 % do 71 % a nízkym osobným výkonom od 17 % do 79 %. K ešte väčším rozptylom sa dospelo pri posudzovaní priemerných hodnôt faktorov syndrómu vyhorenia.

Na základe vyššie uvedeného môžeme konštatovať, že údaje o prevalencii syndrómu vyhorenia sú veľmi heterogénne a momentálny stav výskumu v tejto oblasti sa len približuje získaniu určitého konsenzu. Vzhľadom k tomu, že síce bolo uskutočnených niekoľko výskumov o tom, čo sa dialo v učiteľskej praxi počas pandémie, považujeme za dôležité rozširovať bázu poznatkov, zisťovať skúsenosti učiteľov a úroveň vyhorenia. Je vo verejnom záujme in-

¹ Aktuálne, Ráczová a Köverová (2020) realizovali konfirmačnú faktorovú analýzu všeobecného dotazníka MBI-HSS na reprezentatívnej výskumnej vzorke pracovníkov zariadení sociálnych služieb.



vestovať do podpory zdravia učiteľov (aj v období po uvoľnení opatrení), ak chceme, aby vychovávali vzdelaných a duševne zdravých ľudí. Bolo zistené, že existuje vzťah medzi vyhorením učiteľov a akademickými výsledkami žiakov, to znamená, že s rastúcou úrovňou vyhorenia a stresu učiteľa sa vyučovanie stáva menej efektívne (Oberle & Schonert-Reichl, 2016). Syndróm vyhorenia je tiež spojený so zvýšenou fluktuáciou učiteľov (Chambers Mack et al., 2019) a depresiou (Shin et al., 2013).

Cieľom predkladaného príspevku je zmapovať prežívanie a skúsenosti učiteľov počas distančnej formy vyučovania a zároveň identifikovať mieru syndrómu vyhorenia. Precizovaním a špecifikovaním hlavného cieľa formulujeme nasledujúce čiastkové ciele:

ČC1: Aká je priemerná úroveň syndrómu vyhorenia učiteľov počas pandémie Covid-19?

ČC2: Identifikovať typológiu respondentov podľa úrovne ich vyhorenia.

ČC3: Zistiť, či existuje významný rozdiel medzi identifikovanými skupinami vzhľadom na demografické charakteristiky.

ČC4: Identifikovať a popísať skúsenosti a prežívanie učiteľov počas pandémie Covid-19.

ČC5: Komparovať skúsenosti a prežívanie učiteľov počas pandémie Co-

vid-19 medzi identifikovanými skupinami učiteľov (nevyhorení, rizikovní, vyhorení).

METÓDY

Výskumné metódy

Syndróm vyhorenia sme identifikovali dotazníkom MBI-ED (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey; preklad do slovenského jazyka bol publikovaný v Petlák & Baranovská, 2016).² Pozostáva z 22 položiek, ktoré respondenti hodnotia na 7-bodovej škále (od 0 – „nikdy“ – po 7 – „každý deň“). Obsahuje tri subškály: 1. emočné vyčerpanie, ktoré meria pracovné vyčerpanie, 2. depersonalizácia, ktorá meria odosobnenie a nedostatok empatie, a 3. osobný výkon, ktorý meria kompetencie a vzťah k práci. Cronbachova α bola pre subškálu emočné vyčerpanie 0,905, pre depersonalizáciu 0,502³ a pre osobný výkon 0,825. Napriek tomu, že dotazník MBI-ED je na Slovensku široko používaný, ako uvádzame vyššie, zatiaľ neprebehla jeho adaptácia na reprezentatívnej výskumnej vzorke. V roku 2020 bola realizovaná veľmi cenná štúdia od autoriek Ráczová a Köverová (2020), ktoré overovali faktorovú štruktúru MBI-HSS (Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey)

² Absentujú však podrobnejšie informácie o spôsobe prekladu aj o psychometrických charakteristikách.

³ Nižšia reliabilita depersonalizácie sa opakuje naprieč výskumami, ako uvádzajú Ráczová a Köverová (2020), rovnako i v ich výskume. Vysvetliť je to možné tým, že tento faktor má najnižší počet položiek, iným vysvetlením môže byť snaha respondentov o sociálne žiaduce odpovede a nechota priznať symptómy, na ktoré sa tvrdenia vzťahujú.

na reprezentatívnom výskumnom súbore pracovníkov zariadení sociálnych služieb. Vo všeobecnosti uvádzajú, že konfirmatórna faktorová analýza priniesla podporu pre tri nezávislé jednofaktorové modely emocionálneho vyčerpania, depersonalizácie a osobného výkonu.⁴ Podobnú štúdiu by bolo veľmi žiadúce uskutočniť na reprezentatívnom výskumnom súbore učiteľov na Slovensku s použitím MBI-ED. Zatiaľ je k dispozícii štúdiu autorov Novocký a Orosová (2019), ktorí prostredníctvom exploraatívnej faktorovej analýzy (konfirmatórna by bola v tomto prípade vhodnejšia) overovali faktorovú štruktúru MBI-ED. Identifikovali tri faktory s dostatočnou vnútornou konzistenciou, pričom tri položky vylúčili. Limitom štúdie je, že nepracovala s reprezentatívnym výskumným súborom (nenáhodný, dostupný výber – 390 učiteľov).

Zisťovanie úrovne syndrómu vyhozenia sme doplnili o otvorené otázky, v ktorých sme sa pýtali na skúsenosti a prežívanie učiteľov počas distančnej formy vyučovania. Cieľom bolo zistiť konkrétnejšie a hlbšie informácie o tom, ako učelia prežívajú distančnú formu vyučovania a aké s ňou majú skúsenosti. Formulácia otázok bola nasledovná:

- Prosím, popíšte vaše skúsenosti a spôsob prežívania distančnej formy vyučovania počas pandémie Covid-19.

- S akými problémami ste sa stretli počas distančnej formy vyučovania?

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 323 respondentov, prevažovalo ženské pohlavie (N = 308; 95,4%), mužov bolo 15 (4,6%). Priemerný vek výskumného súboru bol 40,9 rokov (SD = 11,1), priemerná dĺžka praxe bola 15 rokov (SD = 11,6 rokov). 69 (18,9%) respondentov pracovalo v materskej škole, 58 (18%) na prvom stupni ZŠ, 120 (37,2%) na druhom stupni ZŠ a 84 (26%) na strednej škole.

Výber výskumného súboru bol zámerný, nakoľko sme oslovili učiteľov vo vybraných školách, zároveň mal podobu snehovej gule, keďže sme respondentov poprosili o ďalšie zdieľanie medzi kolegov. Výber súboru mal i podobu samovýberu, keďže sami respondenti sa podujali vyplniť online dotazník. Vyplnením dotazníka súhlasili s účasťou na výskume, bola zachovaná anonymita respondentov. Zapojili sa respondenti zo všetkých krajov na Slovensku – Bratislavský (12,2%), Trnavský (8,2%), Trenčiansky (7,8%), Nitriansky (6,9%), Žilinský (20,4%), Banskobystrický (10,2%), Prešovský (15,9%), Košický (10,6%) a 5,3% neuviedlo kraj. Výskum prebiehal v mesiacoch november a december 2020.

⁴ Aj keď podotýkame, že 3-faktorový model nedosahoval úplne ideálne hodnoty, autorky to vysvetľujú tým, že v slovenských podmienkach sa ako vhodnejšie javí procesuálne chápanie vyhozenia, kedy sa jednotlivé zložky rozvíjajú postupne: najskôr stúpa emocionálne vyčerpanie, chronicita stavu vedie k depersonalizácii, čo sa následne odrazí v zníženej pracovnej výkonnosti a nespokojnosti s pracovným výkonom (Córdoba et al., 2011 in Ráczová & Köverová, 2020).



Metódy spracovania dát

Dáta kvantitatívneho charakteru získané prostredníctvom dotazníka MBI sme vyhodnocovali v programe SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) prostredníctvom deskriptívnej, indukčnej a zhlukovej analýzy. Zhluková analýza je exploratórnou, viacrozmernou metódou analýzy dát, ktorá rozkladá súbor na niekoľko homogénnych podsúborov. Zaoberá sa metódami a algoritmi, pomocou ktorých združuje dáta s podobnými vlastnosťami do zhlukov. Snaží sa usporiadať získané dáta do zmysluplných štruktúr, o vytvorenie taxonómie. Zhluková analýza triedi rôzne objekty do zhlukov tak, že podobnosť dvoch objektov patriacich do jednej skupiny je maximálna, zatiaľ čo podobnosť s objektmi mimo tohto zhluku je minimálna (Kohútová & Almašiová, 2018). V príspevku sme použili dvojkrokovú zhlukovú analýzu, ktorá pozostáva, ako z názvu vyplýva, z dvoch krokov. V prvom kroku predbežne zhlukuje objekty do mnohých malých predbežných zhlukov, potom nasleduje hierarchické spojenie predbežných zhlukov centroidovou metódou do požadovaného počtu zhlukov (Koróny, 2007).

Kvalitatívne dáta, teda odpovede respondentov na otvorené otázky, sme vyhodnocovali prostredníctvom programu Atlas.ti. Vychádzali sme z princípov zakotvenej teórie, ktorá „predstavuje sadu systematických indukčných postupov pre vedenie kvalitatívneho vý-

skumu zameraného na vytváranie teórie“ (Lewis-Beck, Bryman & Futing Liao, 2004, s. 440). Použili sme kódovacie techniky otvoreného, axiálneho a selektívneho kódovania.

VÝSLEDKY

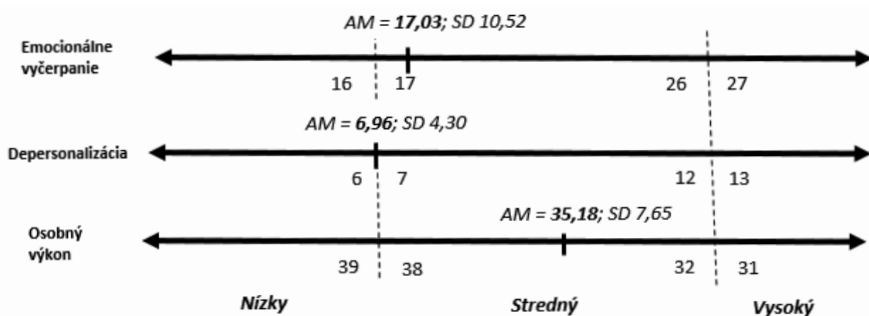
ČC1: Aká je úroveň syndrómu vyhorenia učiteľov počas pandémie Covid-19?

Na obrázku 1 môžeme vidieť priemerné hodnoty v úrovni syndrómu vyhorenia medzi učiteľmi.

Respondenti dosahovali v emočnom vyčerpaní priemerné skóre 17,03 bodov (SD 10,52), čo je hodnota na pomedzí nízkeho až stredného stupňa vyhorenia. Učitelia MŠ v priemere dosahovali 12,2 ($\pm 8,34$), učiteľia ZŠ 1. stupeň 15,1 ($\pm 9,55$), učiteľia ZŠ 2. stupeň 18,8 ($\pm 11,01$) a učiteľia SŠ 19,3 ($\pm 10,63$) bodov.

V depersonalizácii v priemere dosahovali 7 bodov (SD 4,3), čo je znova hodnota na pomedzí medzi nízkym a stredným stupňom vyhorenia. Učitelia MŠ v priemere dosahovali 5,8 ($\pm 3,74$), učiteľia ZŠ 1. stupeň 6,5 ($\pm 4,52$), učiteľia ZŠ 2. stupeň 7,4 ($\pm 4,12$) a učiteľia SŠ 7,5 ($\pm 4,6$) bodov.

V osobnom výkone dosahovali učiteľia hodnotu 35,2 bodov (SD 7,65), čo je na pomedzí medzi stredným a vysokým osobným výkonom. Učitelia MŠ v priemere dosahovali 34,5 ($\pm 10,29$), učiteľia ZŠ 1. stupeň 37,0 ($\pm 6,23$), učiteľia ZŠ 2. stupeň 34,4 ($\pm 6,56$) a učiteľia SŠ 35,6 ($\pm 7,67$) bodov.



Obr. 1 Priemerné hodnoty vo faktoroch vyhorenia vo výskumnom súbore

Z vyššie uvedených priemerných hodnôt vyplýva, že najmä miera emočného vyčerpania a depersonalizácie sa zvyšuje s typom školy, na ktorej učiteľ pôsobí. Faktory syndrómu vyhorenia sme kategorizovali do troch stupňov – nízky, stredný a vysoký, pričom v obrázku 1 vizualizujeme stupne vyhorenia vzhľadom na typ školy, na ktorej učiteľ pôsobí. Vysoký stupeň depersonalizácie sa postupne zvyšuje od 5 % u učiteľov MŠ po 18 % u učiteľov SŠ, vysoké emočné vyčerpanie od 7 % u učiteľov v MŠ po 26 % u učiteľov SŠ.

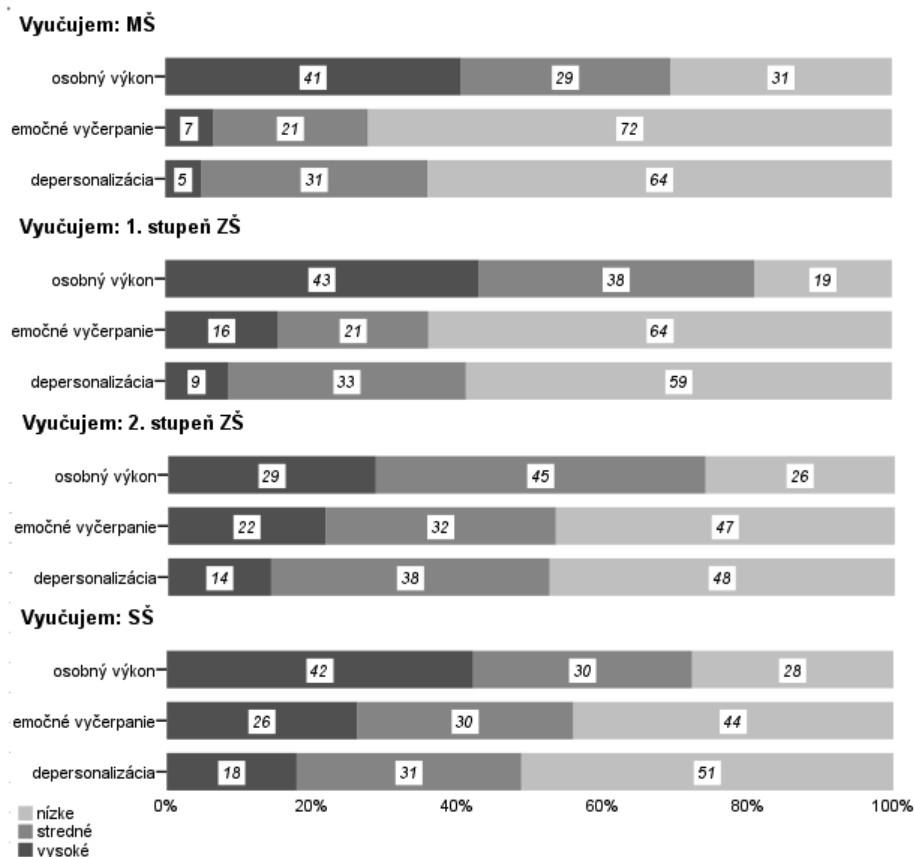
ČC2: Identifikovať typológiu respondentov podľa úrovne ich vyhorenia

Následne sme pomocou zhlukovej analýzy vytvorili skupiny responden-

tov podľa úrovne ich vyhorenia. Realizovali sme dvojkovú zhlukovú analýzu, nastavili sme vyhľadávanie optimálneho počtu zhlukov pre maximálnu hodnotu 10 s využitím Schwarzovho bayesovského informačného kritéria (SBIC). Systém vyhodnotil ako optimálny počet dva zhluky/skupiny. Keďže dve skupiny bolo príliš „hrubé“ delenie, ktoré niektoré dôležité špecifiká v rozdieloch nezachytilo, fixne sme nastavili tri skupiny. Výsledok je uvedený v tabuľke 1. Nastavenie fixného počtu troch zhlukov prinieslo riešenie s optimálnou hodnotou miery siluety kohézie a separácie – 0,60.⁵

Najdôležitejším prediktorom (predikčná dôležitosť = 1,00), ktorý diferencoval objekty do zhlukov, bola úroveň depersonalizácie, priemerná úroveň ktorej najviac rozlišovala medzi skupi-

⁵ Miera siluety kohézie (tesnosti) a separácie (silhouette measure of cohesion and separation) je mierou celkovej vhodnosti riešenia zhlukovania. Je založená na priemernej vzdialenosti medzi uzlami a môže nadobúdať hodnotu od mínus jedna po jedna. Ak je jej hodnota pod 0,20, jedná sa o zlé kvalitu riešenia, hodnoty medzi 0,20 a 0,50 poukazujú na dostatočnú kvalitu a miera nad 0,50 poukazuje na dobrú kvalitu riešenia (Mooi & Sarstedt, 2011).



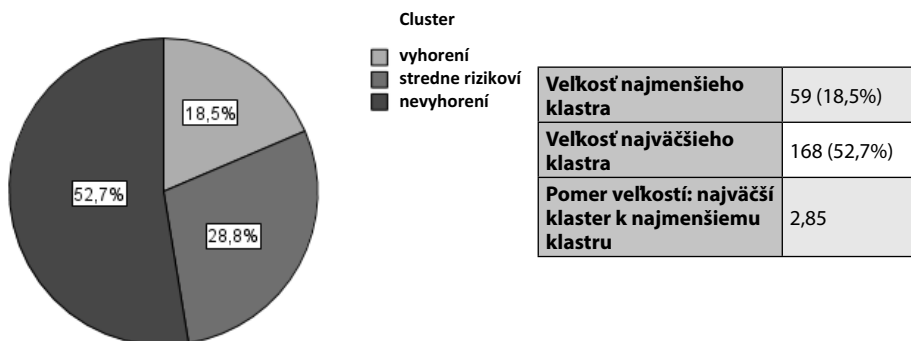
Obr. 2 Stupeň syndrómu vyhorenia vzhľadom na typ školy

nami. Druhým dôležitým prediktorom bolo emočné vyčerpanie (predikčná dôležitosť = 0,89) a tretím osobný výkon (predikčná dôležitosť = 0,58).

Identifikovali sme tri zhluky (obr. 3), najväčšiu skupinu tvorilo 53 % respondentov, ktorých sme pre účely tejto štúdie vzhľadom k posúdeniu jej charak-

teristík nazvali „nevyhorení“. Druhú skupinu tvorilo 29 % respondentov, ktorých sme nazvali „stredne rizikovní“, a najmenšiu skupinu, 18,5 %, tvorili respondenti, ktorých sme nazvali „vyhorení“.

Charakteristiky identifikovaných skupín sú nasledovné (obr. 4):



Obr. 3 Identifikovaná typológia učiteľov z hľadiska troch faktorov vyhorenia

- **vyhorení:** ak sa pozrieme na charakteristiky prvého zhluku, vidíme, že títo respondenti (N = 59; 18,5 %) dosahujú vysoký stupeň depersonalizácie i emočného vyčerpania a nízku až strednú úroveň osobného výkonu. Ak si pozrieme údaje o distribúcii, vidíme, že väčšina hodnôt depersonalizácie i emočného vyčerpania sa nachádza v ľavej časti, čo naznačuje vysoké hodnoty;
- **stredne rizikoví (z hľadiska vyhorenia):** ak sa pozrieme na charakteristiky druhého zhluku vidíme, že títo respondenti (N = 92; 29%) dosahujú stredný stupeň depersonalizácie i emočného vyčerpania a osobný výkon je na pomedzi nízkeho až stredného. Hlavný rozdiel oproti prvej skupine je v nižšom stupni depersonalizácie a emočného vyčerpania;
- **nevyhorení:** ak sa pozrieme na charakteristiky tretieho zhluku, vidíme, že títo respondenti (N = 168; 53%) dosahujú nízky stupeň depersonalizácie i emočné-

ho vyčerpania, osobný výkon je vysoký. Ak si pozrieme údaje o distribúcii, vidíme, že väčšina hodnôt depersonalizácie i emočného vyčerpania sa nachádza v pravej časti, čo naznačuje vysoké hodnoty, a väčšina hodnôt osobného výkonu sa nachádza v ľavej časti, čo naznačuje vysokú hodnotu.

ČC3: Zistiť, či existuje signifikantný rozdiel medzi identifikovanými skupinami respondentov vzhľadom na demografické charakteristiky

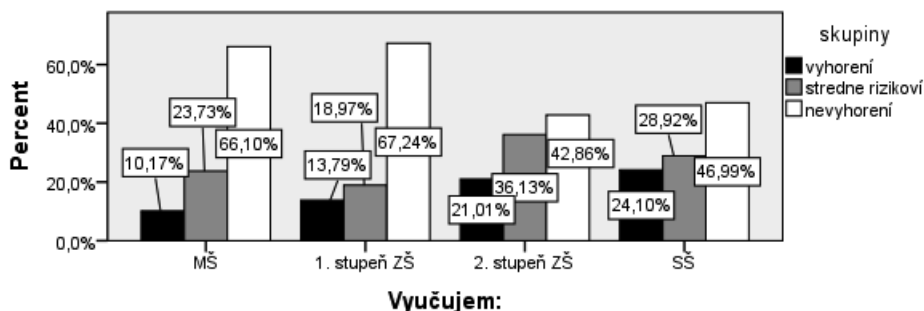
Na základe komparačnej a korelačnej analýzy sme zistili, že:

- vzhľadom na bydlisko sa skupiny respondentov nelíšia [$X^2(2) = 2,963$, $p = 0,227$];
- vzhľadom na vek [$H(2) = 1,522$; $p = 0,467$] ani na dĺžku praxe [$H(2) = 1,460$; $p = 0,482$] sa nelíšia;
- vzhľadom na typ školy sa líšia [$X^2(6) = 16,454$; $p = 0,012$].



	1	2	3
Klaster	vyhorení	stredne riziková	newyhorení
Označenie	<ul style="list-style-type: none"> vysoký stupeň depersonalizácie vysoký stupeň emočného vyčerpania stredný stupeň osobného výkonu 	<ul style="list-style-type: none"> stredný stupeň depersonalizácie stredný stupeň emočného vyčerpania stredný stupeň osobného výkonu 	<ul style="list-style-type: none"> nízky stupeň depersonalizácie nízky stupeň emočného vyčerpania vysoký stupeň osobného výkonu
Popis			
Velkosť	depersonalizácia 14,10	depersonalizácia 6,30	depersonalizácia 4,86
	emočné vyčerpanie 29,56	emočné vyčerpanie 22,58	emočné vyčerpanie 9,77
	osobný výkon 29,56	osobný výkon 29,97	osobný výkon 40,01
Premenné	depersonalizácia 	depersonalizácia 	depersonalizácia
	emočné vyčerpanie 	emočné vyčerpanie 	emočné vyčerpanie
	osobný výkon 	osobný výkon 	osobný výkon

Obr. 4 Charakteristiky typológie učiteľov z hľadiska troch faktorov vyhorenia



Obr. 5 Diferenciácie v type školy vzhľadom na typológiu učiteľov z hľadiska ich vyhorenia

Posledne spomínané výsledky už naznačovala vyššie uvedená analýza (viď obr. 2). Môžeme konštatovať, že v materských školách je celkovo vyhorených vo všetkých troch faktoroch 10,2 % učiteľov, u učiteľov na prvom stupni ZŠ je to 13 %, u učiteľov na druhom stupni ZŠ je to 21 % a u učiteľov na SŠ je to 24 % (obr. 5).

ČC4: Identifikovať a popísať skúsenosti a prežívanie učiteľov počas pandémie Covid-19

Pomocou obsahovej analýzy sme analyzovali údaje z otvorených otázok (na prvú otázku sme dostali odpovede od 161 učiteľov, na druhú otázku od 148 učiteľov, spolu sme analyzovali 309 odpovedí). Z predložených odpovedí sme identifikovali dominantné, opakované témy/kategórie. Odpovede sme kódovali do 6 hlavných kategórií (biele štvorce v obr. 6), ku niektorým patrili i príslušné podkategórie (farebné

štvorce v obr. 6). Odpovede učiteľov sa sústredili do oblastí:

- **pozitívne aspekty** – bez problémov (N 77), pozitívne reakcie (N 24), uvítanie zmeny (N 10), profesijný rast (N 7);
- **ťažkosti spojené s vyučovaním a prípravou naň** – vysoká náročnosť prípravy (N 57), únava z PC (N 18), narušenie súkromia (N 9), problémy zladit' osobný a pracovný život (N 7), stereotyp/nuda (5);
- **ťažkosti spojené s technickými záležitosťami** – zlé technické vybavenie (N 51), problémy s pripojením (N 21), nedostatočné informačno-komunikačné zručnosti (16);
- **ťažkosti spojené so žiakmi** – absencia sociálneho kontaktu (N 56), ľahostajnosť k edukačnému procesu (N 33), nesústredenosť/nepozornosť (N 24), ťažkosti s riadením triedy a disciplínou (N 18), ťažkosti v komunikácii (N 17), zhoršenie prospechu (N 15), absencia spätnej väzby (N 10), ťažkosti motivovať žiakov (N 7), malé kompetencie pracovať samostatne (N 6), skupina žiakov



so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami (N 7);

• **ťažkosti súvisiace s rodičmi** (N 14).

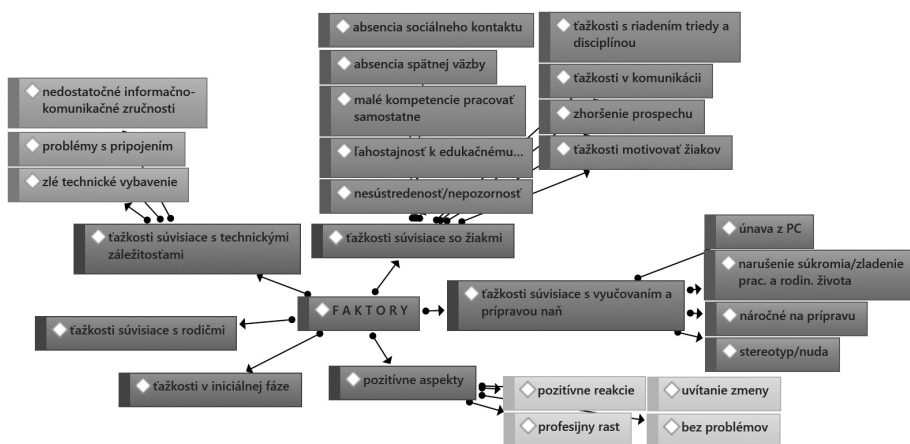
V nasledujúcom texte podrobnejšie popisujeme zistené výsledky.

Odpovede respondentov sa združovali do dvoch hlavných oblastí. Prvá oblasť sa týkala vyjadrení, v ktorých učители referovali, že distančné vyučovanie zvládli bez problémov, určitá časť tento typ vyučovania vítala ako zmenu či možnosť profesijného rastu (napr. prostredníctvom webinárov, školení), osem respondentov popisovalo problémy najmä v iničiálnej fáze („boli sme touto situáciou zaskočení, postupne sme hľadali systém vyučovania, potom to už bolo v poriadku“). Pozitívne hodnotilo túto skúsenosť 24 respondentov („Všetko sme zvládli, obsah učiva cca 90%, pripojenosť na internet v priemere 16 detí z 18 pravidelne, snaha rodičov vysoká, rôznorodé formy práce“, „Takéto vyučovanie

mi vyhovuje. Nemám s ním problém“). Siedmi respondenti chápali zmenenú situáciu ako výzvu a využili ju na svoj profesijný rast („Pomáhala nám nestagnovať v práci“, „Rada sa učím nové veci a skúmam nové aplikácie a programy“) a 10 učители vítali zmenu, ktorú táto situácia priniesla („niečo úplne nové a bavilo ma to“).

Na jednej strane učители uvádzali, že vyučovanie zvládli bez problémov a že v ňom našli pozitívne aspekty, na druhej strane tiež popisovali ťažkosti, zvýšené nároky, problémy, ktoré z tohto typu vyučovania plynuli. Tieto skúsenosti popisujeme v nasledujúcom texte.

Ťažkosti súvisiace s vyučovaním a prípravou naň súviseli s narušením súkromia a s problémom zladit' osobný/rodinný a pracovný život. Učители boli pripojení zo svojho domáceho prostredia, čo narúšalo ich pocit súkromia, a často mali problém sklbiť ro-



Obf. 6 Kategórie pozitívnych a problémových aspektov distančnej formy vyučovania



dinný a pracovný život (napr. „*niekedy nemožnosť mať pokojné prostredie na vyučbu, keďže mam doma štvorročného syna, ktorý vtedy nechodil tiež do škôlky*“), boli v časovom strese vyplývajúcom zo zvládania práce i rodiny.

Vo výraznej miere sa učitelia cítili zavalení povinnosťami, prácou, uvádzali, že tento typ vyučovania bol veľmi náročný na prípravu zadaní a ich následné vyhodnotenie („*pripravovanie samostatnej práce a pripravovanie materiálov bolo veľmi časovo a psychicky náročné*“). Ďalšia záťaž bola spojená s tým, že učitelia sa museli rýchlo naučiť pracovať s viacerými aplikáciami, vyučovacími platformami a osvojiť si spôsoby online vyučovania („*trojnásobne viac roboty či už s technikou, ale najmä so samotnou prípravou na hodinu a kontrolou žiakov a ich prác*“).

Niektorí učitelia sa sťažovali na stereotyp, hodiny hodnotili ako veľmi podobné, po istom čase začalo byť vyučovanie veľmi nudné a nebavilo ich. V neposlednom rade sa učitelia výrazne sťažovali na trávenie obrovského množstva času pri počítači, na bolesť hlavy, očí, zo sedenia boli „*ubolení*“ a „*neskutočne vyčerpaní z technológií a technického sveta*“ („*Keby som mala toľko hodín stráviť za počítačom, vzdám sa mojej práce, toto nie je učenie*“).

Ďalší okruh bol spojený s ťažkosťami súvisiacimi so žiakmi. Učitelia sa sťažovali najmä na absenciu sociálneho kontaktu, vyučovanie popisovali ako neosobné, často uvádzali, že im chýbal sociálny kontakt („*potrebujem žiakom vidieť do očí*“), a s tým súvisiace problémy v komunikácii, chýbala im najmä neverbálna komunikácia („*počít, že hovorím do čiernej diery*“) a absencia

spätnej väzby od žiakov („*nevidím okamžitú odozvu žiakov, keď zdieľam obrazovku a niečo vysvetľujem*“).

Učitelia popisovali i to, že u žiakov sa zhoršil prospech, uvádzali, že žiaci majú výrazné medzery vo vedomostiach („*V septembri sme sa venovali opakovaniu učiva prebraného na jar, žiaci už nevedeli takmer nič — dištančné vzdelávanie im vedomosti neprinieslo*“) a že napredovanie s učivom bolo prakticky nemožné. Ďalším negatívnym aspektom na strane žiakov bola ich ľahostajnosť k edukačnému procesu – niektorí nedodržiavali termíny zadaných prác, nepristupovali k vyučovaniu zodpovedne, úlohy nerobili, odmietali pracovať („*mali stále prázdniny*“), minimálne participovali vo vyučovacom procese, boli pasívni, nemotivovaní („*keďže sa neznámkovalo*“), „*flákali sa*“, vyhovárali sa, nebrali vyučovanie vážne. Učitelia uvádzali, že uvedené sa zhoršilo po tom, ako sa deti dozvedeli, že neprepadnú („*Boli aj takí, čo nerobili nič, lebo však minister povedal, že nikto neprepadne*“).

Učitelia tiež uvádzali, že pre mladších žiakov bol tento typ vyučovania príliš náročný na samostatnosť a v niektorých prípadoch robila samostatná práca problém i niektorým starším žiakom („*zrazu zistili, že musia pracovať a nielen sa válať v lavici a čakať, že sa na nich z výkladu niečo nalepiť*“).

Učitelia popisovali problém s nesústreďenosťou a nepozornosťou žiakov, o vyučovanie žiaci nejavili taký záujem ako v škole. Ďalej učitelia popisovali, aké náročné bolo vzbudiť a najmä udržať u žiakov motivovaný záujem. Popisovali, že „*väčšine sa nechcelo učiť*“, „*vonkajšia motivácia zo strany učiteľa nezaberala*“, „*rýchlo klesal záujem o učenie*“,



„žiaci síce pracovali, ale bez nadšenia“. S tým súviseli i negatívne pocity učiteľov, ktorí mali „pocity márnosti“ a „zbytočnej práce“.

Riadenie triedy a udržiavanie disciplíny bolo tiež výrazne limitované, učители sa sťažovali najmä na podvádžanie žiakov pri preverovaní vedomostí („žiaci si lepili na počítačať táhaky – raz žiačka spadol táhák na kameru“), tiež si žiaci úmyselne vymýšľali, že majú problémy s internetom, kamerou či mikrofónom tak, aby sa vyhli účasti alebo participácii na vyučovaní.

Osobitý problém nastal u žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami – učители spomínali žiakov s pervazívnymi vývinovými poruchami (autizmus), žiakov s mentálnym postihnutím, špecifickými poruchami učenia, ADHD.

Okrem ťažkostí pri práci so žiakmi sa učители sťažovali i na (ne)spoluprácu s rodičmi. Popisovali, že niektorí z nich boli neochotní, útoční, ľahostajní („nevedomovali si, že ich deti majú povinné vyučovanie“, „naháňanie rodičov, klamstvá a nakoniec aj tak bol zlý učiteľ“), nepríjemní, chýbala kontrola žiakov, žiaci klamali, okrem toho niektorí rodičia zasahovali do vyučovania („vyrušujú na vyučovaní učiteľa aj žiaka napomínaním svojho dieťaťa, príp. radením k úlohe“) a niektorí nevedeli pracovať s počítačom a internetom.

Veľké problémy spočívali v technických záležitostiach, takmer všetci učители sa sťažovali na zlú kvalitu online pripojenia, zlú kvalitu zvuku a obrazu. Taktiež na zlé technické podmienky, nedostatok materiálneho vybavenia v škole i doma („mám žiakov z marginalizovaných rómskych komunít. Neprípájali sa na vyučovacie hodiny a ani nevyplňali prac. listy či zadania, zadania a úlohy

sme roznášali osobne“, „Rodina s deťmi v triedach 1, 3, 5, 8 potrebuje 4 notebooky a prístup na internet“, „Nemám doma kvalitný notebook a pripojenie k internetu, to ma nesmierne zdržovalo“).

Okrem uvedeného bol vážny problém nielen u žiakov, ale i učiteľov a rodičov nedostatočné informačno-technologické zručnosti („žiaci nevedeli pracovať s technikou“, „zručnosti v oblasti IT mi nevoňajú“, „nízka informatická gramotnosť rodičov, žiakov“, „nikdy predtým som online neučil, musel som sa to naučiť“).

Ďalším problémom bol nedostatok inštrukcií zo strany vedenia školy či ministerstva školstva. Učители sa sťažovali, že nebola určená jednotná aplikácia, ktorú bolo treba využívať („nikto nevedel čo má robiť, pokyny zo strany vedenia školy boli neurčité, čo vzbudzovalo pocity nedôvery“, „podporu z vedenia školy sme nemali žiadnu“). Rovnako sa učители sťažovali na nedostatok jednotných inštrukcií zo strany ministerstva školstva („energiu mi brali nesystémové odporúčania MŠ“).

Celkovo vyššie uvedené ťažkosti viedli k únave a vyčerpaniu. Najmä kontinuálna práca za počítačom a vyššie nároky na prípravu popisovali učители ako veľmi náročné, únavné a stresujúce („Po 1 hodine online je človek viac vyčerpaný ako po celom dni v práci“, „Takže keď to spolu všetko zrátame, takmer denne som pracovala až do večera a aj počas víkendov. Bolo to veľmi stresujúce a namáhavé“). Učители uvádzali pocity, ktoré sa im viazali k tejto forme vyučovania – bezmocnosť, frustrácia, nespokojnosť, stres, nechúť (napr. „ignorancia zo strany niektorých študentov ma deprimovala“).



ČC5: Komparovať skúsenosti a prežívanie učiteľov počas pandémie Covid-19 medzi identifikovanými skupinami učiteľov (nevyhorení, rizikovní, vyhorení)

Vyššie uvedené okruhy odpovedí sme porovnali vzhľadom na identifikované skupiny učiteľov (vyhorení, stredne rizikovní a nevyhorení). Tematické zameranie odpovedí vyhorených, rizikových i nevyhorených učiteľov boli podobné, to znamená, že sa týkali problémov s nezáujmom žiakov, technickými problémami a pod., teda tým, čo sme uvádzali vyššie. Určité rozdiely sme zaznamenali vo frekvencii odpovedí, napr. 77 odpovedí sa týkalo toho, že s distančnou formou vyučovania nemali výraznejšie problémy; takéto odpovede uvádzalo 50 nevyhorených, 20 stredne rizikových a len 7 vyhorených učiteľov. Naopak na ľahostajnosť a nezáujem žiakov sa sťažovali najmä vyhorení (15) a stredne rizikovní (17), zatiaľ čo nevyhorených sa sťažovalo 12 učiteľov. Na ťažkosti s riadením triedy a disciplínou sa tiež sťažovali skôr vyhorení (10) a stredne rizikovní (6) ako nevyhorení (2). Rozdiel bol aj v tom, ako sa jednotlivé skupiny učiteľov o žiakoch vyjadrovali, napr. vyhorení uvádzali, že deti sa „zľajdáčili“, „úmyselne si vymýšľali“, „zistili, že musia pracovať, nielen váľať sa v lavici a čakať, že sa na nich niečo nalepí“, „nemala som problém s formou, len s deťmi“, kým nevyhorení rozprávali skôr o tom, že „aj keď príprava bola náročná a komplikovaná, vždy som sa na tieto hodiny tešila a moji žiaci ešte viac“, „napriek mojej snahe som sa cítili žiakom vzdialená a oni mne“.

Veľký rozdiel medzi skupinami bol v tom, ako verbalizovali svoje skúsenosti. Nevyhorení popisovali svoju skúsenosť v kontexte toho, ako im žiaci chýbajú, ako nemôžu adekvátne naplniť ich potreby, že ich mrzí, že vedomosti žiakov klesajú, a pod. Vyhorení popisovali svoju skúsenosť v kontexte toho, že žiaci nemajú záujem o vyučovanie, podvádzajú, ignorujú učiteľov. Porovnanie skupín ukázalo to, že síce všetky skupiny učiteľov sa sťažovali napr. na podvádzanie žiakov, rozdiel bol v tom, ako svoju skúsenosť verbalizovali – vyhorení: „*deti podvádzali, flákali sa a rodičia si mysleli, že sú bohovia, celé zle*“, nevyhorení: „*smutné bolo, že niektorí sa neštítali podvádzať*“.

DISKUSIA

Cieľom predkladaného príspevku bolo identifikovať úroveň syndrómu vyhorenia učiteľov počas pandémie Covid-19 a zmapovať skúsenosti učiteľov s distančnou metódou vyučovania v čase, keď platili mimoriadne opatrenia a všetky vzdelávacie inštitúcie boli uzatvorené. Výskumu sa zúčastnilo 323 učiteľov, ktorí pôsobili v materských, základných (1. a 2. stupeň) i stredných školách. Pre naplnenie cieľa sme realizovali kvantitatívnu i kvalitatívnu stratégiu výskumu.

Z kvantitatívnej analýzy vyplynulo, že učiteľia na všetkých typoch škôl v priemere trpia stredným stupňom emocionálneho vyčerpania, nízkym až stredným stupňom depersonalizácie a stredným stupňom osobného výkonu. Pri detailnejšej analýze výsledkov zistíme, že miera vyhorenia najmä vo faktore emočné vyčerpanie a deper-



sonalizácia závisí od typu školy, na ktorej učiteľ vyučuje. Miera emočného vyčerpania i depersonalizácie stúpa s typom škôl, tzn. že najnižšou úrovňou vyhorenia v týchto faktoroch trpia učители MŠ a učители na 1. stupni ZŠ, vyššie hodnoty dosahujú učители na 2. stupni základných škôl a učители na stredných školách.

Štúdia autorov Loziak a Fedáková (2021) naznačila, že učители prežívali počas pandémie vyššiu mieru stresu v porovnaní s rokom 2018. Na základe toho sme predpokladali, že došlo k zmene v miere syndrómu vyhorenia počas pandémie. Preto sme sa snažili nájsť štúdie, ktoré merali syndróm vyhorenia u učiteľov pred pandemiou, a porovnať ich s našimi hodnotami. Najrelevantnejší pre naše účely bol výskum Čopkovej (2021), ktorá rovnako ako my v prvej vlne pandémie zistovala úroveň syndrómu vyhorenia u stredoškolských učiteľov. Zistili sme, že učители v našom výskumnom súbore dosahovali v priemere o 4 body nižšiu mieru emočného vyčerpania. Naopak úroveň depersonalizácie bola až o takmer 5 bodov vyššia (aj keď vo výskume Čopkovej bola úroveň depersonalizácia na výrazne nízkej úrovni – AM 2,7). Osobný výkon v našom výskumnom súbore bol vyšší o takmer 6 bodov. Z toho vyplýva, že stredoškolskí učители v našej štúdii dosahovali nižšie emočné vyčerpanie a vyšší osobný výkon; komparácia depersonalizácie je problematická, keďže vo výskume Čopkovej bola táto hodnota veľmi nízka. Toto porovnanie je len orientačné, keďže ani my, ani citovaná autorka sme nepracovali s reprezentatívnou výskumnou vzorkou. Okrem toho musíme do úva-

hy vziať nízku reliabilitu depersonalizácie v našej štúdii a fakt, že dotazník MBI-ED nie je v našich podmienkach adaptovaný a nie sú empiricky relevantne posúdené jeho psychometrické charakteristiky a faktorová stabilita. Domnievame sa, že práve z tohto dôvodu je takmer nemožné komparovať zistenia ohľadne syndrómu vyhorenia u učiteľov na Slovensku; takýto pokus vedie k výrazne variabilným hodnotám v závislosti od výskumu k výskumu (napr. Daniel & Sarmány-Shuller, 2000; Baranovská & Doktorová, 2014; Fričová et al., 2020; Čopková, 2021). Najrelevantnejšou štúdiou pre účely komparácie je zahraničná metaanalýza (García-Carmona et al., 2018). Jej autori sa síce stretávali s podobným problémom ako my týkajúcim sa veľmi variabilných výsledkov, ale v ich prípade to vyriešili tak, že vypočítali priemernú hodnotu percenta učiteľov s vysokým stupňom vyhorenia zo siedmych štúdií. Ak porovnáme údaje o stupni vyhorenia so spomínanou metaanalýzou, môžeme konštatovať, že naši stredoškolskí učители trpia takmer rovnakou mierou emočného vyčerpania i osobným výkonom. Rozdiel bol najmä v depersonalizácii: v našom súbore bolo o 20% depersonalizovaných stredoškolských učiteľov menej, čo je potešujúca informácia.

Dôležitým cieľom našej štúdie bolo diferencovať skupiny učiteľov podľa miery ich vyhorenia vo všetkých faktoroch. Za týmto účelom sme využili štatistickú metódu – zhlukovú analýzu, pričom sme identifikovali tri zhluky/skupiny, ktoré sa významne líšili v úrovni vyhorenia. Najviac respondentov bolo nevyhorených, spo-



lu 53 %, ktorí dosahovali veľmi nízke priemerné skóre v depersonalizácii a emočnom vyčerpaní a vysoké skóre v osobnom výkone. Druhá skupina bola na pomedzí medzi nevyhorenými a vyhorenými, tvorilo ju spolu 30 % respondentov. Charakteristické pre túto skupinu bolo, že respondenti trpeli strednou úrovňou depersonalizácie i emočného vyčerpania a osobný výkon bol stredný až nízky. Tretia skupina bola najmenšia, tvorilo ju 18,5 % respondentov, ktorí dosahovali veľmi vysoký stupeň emočného vyčerpania i depersonalizácie, osobný výkon bol na strednej až nízkej úrovni.

Zisťovali sme taktiež diferenciacie v identifikovaných skupinách učiteľov vzhľadom na demografické charakteristiky. Zistili sme, že neexistuje signifikantný rozdiel vzhľadom na bydlisko, úroveň vzdelania, vek či dĺžku praxe. Jediný štatisticky významný rozdiel bol zistený vzhľadom na typ školy, čo čiastočne vyplývalo už z predchádzajúcej analýzy. Môžeme konštatovať, že čím učitelia pôsobia na „vyššom“ stupni škôl, tým sa zvyšuje podiel učiteľov, ktorí sú vyhorenejší vo všetkých troch faktoroch. Napríklad v materských školách je vysoko vyhorených 10,2 % učiteľov, na prvom stupni ZŠ 13,8 %, na druhom stupni ZŠ 21 % a na SŠ 24 % učiteľov. Naopak nevyhorených je najviac u učiteľov MŠ (66,1 %) a 1. stupni ZŠ (67,3 %), u učiteľov na 2. stupni ZŠ je nevyhorených menej ako polovica (42,9 %), podobne u učiteľov na SŠ (47 %).

Následne sme analyzovali odpovede respondentov na otvorené otázky týkajúce sa distančnej formy vyučovania. Identifikované kategórie a ich deskripcia je uvedená vyššie v texte, vo výsledkovej časti.

Na tomto mieste sa zameriame na hlbší opis a analýzu odpovedí respondentov.

Centrálnou kategóriou, ku ktorej odpovede respondentov smerovali, bolo **vyčerpanie/únavu**. Na obrázku 7 je vizualizovaný proces vyčerpania učiteľov počas distančného vyučovania. Iniciálnym faktorom vyčerpania bola náročnosť na prípravu, ktorá – keď sa spojila s ľahostajnosťou zo strany žiakov a s tým súvisiacimi negatívnymi emóciami – viedla k vyčerpaniu učiteľov.

Na skutočnosť, že sa extrémne zvýšila náročnosť na prípravu vyučovania, malo vplyv viacero faktorov. V prvom rade to boli nedostatočné informačno-komunikačné zručnosti, učitelia si pomáhali samoštúdiom, radami zo strany kolegov, absolvovali webináre, čo bolo náročné na čas a zároveň to zvyšovalo už tak veľkú únavu z PC. Často sa k tomu pripojilo zlé technické vybavenie, ktoré mali učitelia k dispozícii v domácom prostredí, čo znova viedlo k únave z PC. Keďže sa učiteľom zvýšil objem práce, ktorú zároveň zväčša vykonávali v domácom prostredí, mali ťažkosti oddeliť osobný a pracovný život, často osobný život narúšal pracovný a naopak, čo samozrejme zvyšovalo vyčerpanosť učiteľov.

Učitelia teda investovali mnoho času a energie do prípravy na vyučovanie, do vyhodnocovania a kontroly zadaní, snažili sa vytvoriť kreatívne učebné materiály, avšak veľmi často narazili na ľahostajnosť zo strany žiakov, ktorí si mnohokrát poslané materiály ani nepozreli. Nezaujímalo ich zo strany žiakov bol spôsobený absenciou sociálneho kontaktu i kontroly zo strany učiteľov, ťaž-

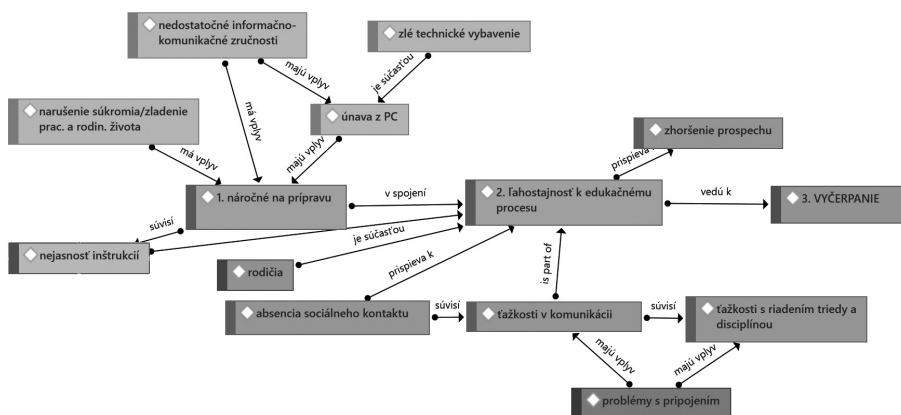


kosťami v komunikácií (ktoré umocňovala zlá kvalita pripojenia). Postoj rodičov bol tiež faktorom, ktorý prispieval k ľahostajnosti zo strany žiakov, niektorí rodičia sa o vyučovanie nezaujímali, nebrali ho vážne (zaujímavú štúdiu o skúsenostiach a postojoch rodičov k distančnej forme vyučovania realizovali Smetáčková & Štech, 2021). Tiež nariadenia ministerstva školstva mali vplyv na to, že žiaci strácali záujem a prestávali byť motivovaní (aspoň vonkajšou formou motivácie). Celkovo situácia viedla k zhoršeniu prospechu žiakov, a to i napriek tomu, že učiteľom sa zvýšil objem práce. Učitelia začali mať pocit, že ich práca a snaha je márna, že k ničomu nevedie, cítili sa bezmocní, frustrovaní, v strese, čo prispelo k ich celkovej únave a vyčerpaniu. Pritom vzťah učiteľ–žiak je kruciálny, vzťahy so žiakmi majú na vyhorenie učiteľov najvyšší vplyv, ako vyplynulo z analýzy Khuri (2020). Je možné konštatovať, že neosobný prístup, ochabujúci záujem žiakov o vzdelávanie, ktoré sprevádzalo distančné

vyučovanie, prispievalo k vyčerpaniu učiteľov.

Veľmi podobné stresory počas distančného vyučovania vo svojich štúdiách identifikovali i autori Ma et al. (2001), Klapproth et al. (2020), Petrie (2020), Loziak et al. (2021), detailnejšie ich popisujeme v teoretickom úvode príspevku. Z toho vyplýva, že deskripcia skúseností a prežívania učiteľov distančnej formy vyučovania je veľmi podobná naprieč krajinami.

Ďalším významným faktorom, ktorý z analýzy vyplynul, bolo vylúčenie detí z marginalizovaných rómskych komunít a tiež detí z chudobnejších pomerov, či viacdenných rodín z distančnej formy vyučovania. Finančné nároky na tento typ vyučovania sú vyššie (pripojenie na internet, počítač, príp. viac počítačov/notebookov v domácnosti), čo nebolo pre všetky domácnosti dostupné. Podobne i autori, ktorí skúmali skúsenosti učiteľov v USA (Kraft, Simon & Lyon, 2020), konštatujú, že i napriek úsiliu okresov a škôl zameraných



Obf. 7 Proces vyčerpania učiteľov počas distančnej formy vzdelávania



na distribúciu technického vybavenia, zostalo mnoho žiakov, ktorí nemali adekvátne podmienky pre online vyučovanie, spôsobené absenciou potrebného technického vybavenia. Tento aspekt online vyučovania by si zaslúžil hlbšiu empirickú pozornosť a sanovanie následkov tohto problému, kedy pandémia zvýšila existujúce nerovnosti vo vzdelávaní.

Odpovede respondentov sme porovnali i vzhľadom na identifikovanú typológiu (nevyhorení, stredne rizikovní a vyhorení). Témy odpovedí boli veľmi podobné medzi spomínanými skupinami. Celkovo popis ich skúseností vyjadroval to, že obe skupiny boli situáciou zaskočené, vnímali vysoké nároky na prípravu na vyučovanie, ale vo výrokoch nevyhorených skôr prevládalo to, že žiaci im chýbajú, snažili sa naplniť ich potreby aj počas distančného vyučovania, riešiť problémy. Je možné domnievať sa, že nevyhorení brali novú situáciu ako výzvu, disponovali dostatočnými zdrojmi energie, aby jej efektívne čelili a prispôbili sa jej. Skupina vyhorených trpela vysokým emočným vyčerpaním, čo ich pre-disponovalo vnímať novú situáciu skôr ako záťaž než výzvu, vzhľadom k tomu, že boli emočne i fyzicky vyčerpaní. Vo výrokoch vyhorených prevládali skôr sťažnosti, popisovanie nezaujmu a podvádzania zo strany žiakov. Tiež vyjadrovanie sa o žiakoch bolo rozdielne, nevyhorení učitelia sa o žiakoch vyjadrovali skôr s úctou, pochopením, empatiou, snahou vcítiť sa do ich situácie, vyhorení skôr s nevoľou, obviňovaním a zne-

važovaním žiakov, v čom sa odrážala vyššia depersonalizácia, snaha odosobniť sa a tým chrániť sám seba. V súvislosti s uvedeným je zaujímavý výskum autorky Viktorovej (2020), ktorá porovnávala prežívanie komunikácie s rodičmi žiakov medzi spokojnými a vyhorenými učiteľmi. Podobne ako v našom prípade sa ukázalo odlišné vnímanie vyhorených a spokojných. Vyhorení učitelia percipovali viac konfliktov s rodičmi, horšie ich prežívali a ťažšie hľadali riešenia. Naopak spokojní učitelia boli realistickejší, konfliktom predchádzali, mali pevnejšie hranice komunikácie, neprežívali problémy osobne a konfliktov sa nebáli.

LIMITY

Naša štúdia má viacero limitov. Je to najmä výskumný súbor, ktorý nie je reprezentatívny, učitelia a učiteľky vstupovali do výskumu úplne dobrovoľne. Ďalším rizikom je fakt, že najmä učitelia, ktorí trpeli vyšším vyhorením, sa do výskumu pravdepodobne nezapojili,⁶ čo môže skresľovať výsledky i celkovú úroveň vyhorenia učiteľov.

Ďalší nedostatok vnímame v súvislosti s použitím výskumného nástroja Maslach Burnout Inventory (MBI-ED; Maslach & Jackson, 1981). Jedná sa o najpoužívanejší dotazník (Al Mutair et al., 2020), avšak v slovenskom socio-kulúrnom prostredí nedošlo zatiaľ k jeho riadnej adaptácii, aj keď je široko výskumne používaný (Daniel & Sarmány-Shuller, 2000; Baranovská & Dok-

⁶ Vyplýva to zo samotnej podstaty vyhorenia, ktoré vedie k nezaujmu, apatii, vyhýbaniu sa činnostiam súvisiacim s prácou atď.



torová, 2014; Petlák & Baranovská, 2016; Novocký & Orosová, 2019; Fričová et al., 2020; Čopková, 2021). Po adekvátnej štandardizácii výskumného nástroja na identifikáciu vyhorenia považujeme za dôležité skúmať vyhorenie učiteľov aj v kontexte iných premenných, zvlášť v rámci modelu Job Demands-Resources (JD-R), ktorý predstavuje kľúčový model týkajúci sa pracovného stresu. Model vychádza z predpokladu, že zdravie a osobná pohoda zamestnancov sú výsledkom rovnováhy medzi zdrojmi a nárokmi v zamestnaní (Schaufeli, 2017). Podľa tejto teórie vysoké pracovné požiadavky zvyšujú riziko vyhorenia a vedú k negatívnym výstupom (napr. tendencia opustiť organizáciu, zdravotné problémy), naopak vysoké pracovné zdroje sú motivačnou zložkou, ktorá podporuje angažovanosť a vedie k pozitívnym výstupom (vyšší výkon, záväzok voči organizácii; Bakker & Demerouti, 2017). Bolo by užitočné zistiť, akými pracovnými zdrojmi disponujú slovenskí učitelia, akým požiadavkám čelia a aký to má vplyv na ich pracovnú angažovanosť a mieru syndrómu vyhorenia.

LITERATÚRA

- Atroszko, P. A., Demetrovics, Z., & Mark, D. G. (2020). Work addiction, obsessive-compulsive personality disorder, burn-out, and global burden of disease: implications from the ICD-11. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2): 660.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Baranovská, A., & Doktorová D. (2014). The need to create a cognitive structure for primary and secondary school teachers in relation to the degree of burnout and emotional intelligence. *International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM2014* (s. 491–498).
- Čopková, R. (2021). The relationship between burnout syndrome and boreout syndrome of secondary school teachers during COVID-19. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 138–151.

Prezentovaná analýza by mala slúžiť ako prvotný vhľad do problematiky a podnietiť ďalší empirický výskum. Plusom predkladanej štúdie je, že zber dát prebiehal priamo počas distančnej formy vyučovania počas mesiacov november a december 2020. Cenné sú i odpovede respondentov, dúfame, že aj prostredníctvom tohto príspevku ich hlasy nezaniknú.

ZÁVER

Vyučovanie je vo svojej podstate interaktívne a spoločenské, pandémie tento proces obmedzila na distančné vzdelávanie a virtuálne prostredie ako jediné dostupné alternatívy. Determinantom, ktorý pôsobil na vyčerpanie učiteľov počas distančnej formy vyučovania, bolo spojenie dvoch faktorov: a) zvýšenie náročnosti na prípravu na vyučovanie a b) nezájum až ľahostajnosť žiakov k vyučovaciemu procesu. Takmer 19% učiteľov trpelo vysokým syndrómom vyhorenia vo všetkých jeho aspektoch.



- Daniel, J., & Sarmány-Schuller, I. (2020). Burnout in teacher's profession: age years of practice and some disorders. *Studia Psychologica*, 42, 1–2.
- Fričová, J., Kohútová, K., & Štefáková, L. (2020). Burnout syndrome in relation to the sensitivity of nurses, teachers and social workers. *International Conference on Innovations in Science and Education, March 18-20, 2020, Prague*.
- Gadušová, Z., & Hašková, A. (2021). Investigation of stressors teachers face in schools. *Education and Self Development*, 16(3), 192–203.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22, 189–208.
- Hobfoll, S. E., & Freedy, J. (1993). Conservation of resources: a general stress theory applied to burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research* (s. 115–129). New York: Taylor & Francis.
- Chambers Mack, J., Johnson, A., Jones-Rincon, A., Tsatenawa, V., & Howard, K. (2019). Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent-to-quit in public school teachers. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 24(1), e12160.
- Kačmárová, M., & Kravcová, M. (2011). Zdroje stresu a stratégie zvládania v učiteľskej profesii. In *Zborník z medzinárodnej vedeckej elektronickej konferencie pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov* (s. 215–224). Prešovská univerzita v Prešove.
- Khuri, Z. (2020). Syndrom vyhoření u arabských učitelek v Izraeli ve vztahu k vybraným organizačním proměnným. *Studia paedagogica*, 25(1), 179.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444–452.
- Kohútová, K., & Almašiová, A. (2018). Typology of adolescents in terms of their leisure-time substance use. *Adiktologie*, 18(3–4), 179–187.
- Koróny, S. (2007). Dvojkroková zhluková analýza stavebných podnikov. *Forum Statisticum Slovaca*, 4, 68–73.
- Kövérová, E., Pekárová, V., Kolcunová, L., Ferenčíková, P., Rajčániová, E., & Tomšík, R. (2021). Obsah slovného hodnotenia na prvom a druhom stupni základnej školy počas pandémie koronavírusu (SARS-CoV-2). *Pedagogika.sk*, 12(1), 18–34.
- Kraft, M. A., Simon, N. S., & Lyon, M. A. (2020). Sustaining a sense of success: the importance of teacher working conditions during the COVID-19 pandemic. *EdWorking Paper*, 20-279.
- Leiter, M. P., Bakker, A. B., & Maslach, C. (2014). *Burnout at work: a psychological perspective*. London: Taylor and Francis.
- Lewis-Beck, M. S., Bryman, A., & Futing Liao, T. (2004). *The Sage encyclopedia of social science research methods*. London: Sage.



- Loziak, A., & Fedáková, D. (2021). Porovnanie pracovného stresu učiteliek/učiteľov základných škôl v roku 2018 a v roku 2020, v priebehu pandémie koronavírusu Covid-19. *Konferencia psychológie práce a organizácie*.
- Loziak, A., Fedáková, D., & Čopková, R. (2020). Work-related stressors of female teachers during COVID-19 school closure. *Journal of Women's Entrepreneurship and Education*, 3–4, 59–78.
- Ma, K., Chutiyami, M., Zhang, Y., & Nicoll, S. (2021). Online teaching self-efficacy during COVID-19: changes, its associated factors and moderators. *Education and Information Technologies*, 26, 6675–6697.
- 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.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.
- Mooi, E., & Sarstedt, A. (2011). *Concise guide to market research*. Berlin: Springer.
- Al Mutair, A. et al. (2020). Examining and adapting the psychometric properties of the maslach Burnout Inventory-Health Services Survey (MBI-HSS) among healthcare professionals. *Applied Sciences*, 10(5).
- Novocký, M., & Orosová, R. (2019). The relationship between professional reflection and burnout syndrome in secondary school teachers. *AD ALTA – Journal of Interdisciplinary Research*, 9(2), 251–260.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30–37.
- Petlák, E., & Baranovská, A. (2016). *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Petrie, C. (2020). Current opportunities and challenges on Covid-19 in education. In *Spotlight: quality education for all during Covid-19 crisis*. OECD/Hundred Research Report 011.
- Ráčzová, B., & Köverová, M. (2020). Konfirmačná faktorová analýza slovenskej verzie dotazníka MBI-HSS pre pomáhajúce profesie. *Československá psychologie*, 64(3), 272–287.
- Schaufeli, W. B. (2017). Applying the Job Demands-Resources model: a 'how to' guide to measuring and tackling work. *Organizational Dynamics*, 46(2), 120–132.
- Shin, H., Noh, H., Jang, Y., Park, Y. M., & Lee, S. M. (2013). A longitudinal examination of the relationship between teacher burnout and depression. *Journal of Employment Counseling*, 50(3), 124–137.
- Smetáčková, I., & Štech, S. (2021). Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: Co ukázalo uzavření škol? *Studia paedagogica*, 26(1), 9.



- Viktorová, I. (2020). Jak učitelé vnímají komunikaci s rodiči: spokojení vs. vyhořelí. *Pedagogika*, 70(1), 29–42.
- Urbanovská, E. (2011). Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. *Škola a zdraví*, 21, 309–322.

PhDr. Katarína Kohútová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, katedra sociálnej práce;

e-mail: katarina.kohutova@ku.sk

KOHÚTOVÁ, K. Level of Burnout Syndrome and Teachers' View of Distance Education during the COVID-19 Pandemic in Slovakia

Aims: *The aim of the paper is to identify the level of burnout syndrome of teachers in Slovakia during the distance form of teaching and at the same time to map the experience and experience of teachers during this form of teaching.*

Methods: *Research methods included the MBI-ED Burnout Syndrome Questionnaire and open-ended questions. The data obtained was analysed through statistical analysis and qualitative coding.*

Results: *Statistical analysis showed that especially teachers in in grades 6-9 of “basic schools” (where six-to-15-year-olds receive their compulsory education) and secondary school teachers are at risk in terms of burnout syndrome and its further deepening. Qualitative analysis revealed factors that teachers evaluated both positively and negatively during distance learning.*

Conclusions: *The determinant that affected the exhaustion of teachers during the distance form of teaching was a combination of two factors: a) increasing the complexity of preparation for teaching and b) lack of interest or indifference of students to the teaching process. 19% of teachers suffer from a high degree of burnout in all its factors.*

Keywords: *burnout syndrome, COVID-19, teachers, distance learning, cluster analysis*