

ATMOSFÉRA A ŠTÝL VEDENIA AKO FAKTORY SYNDRÓMU VYHORENIA UČITEĽOV NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH SO ZAČLENENÝMI ŽIAKMI¹

Atmosphere and Leadership Style as Factors of Teacher Burnout Syndrome in Elementary Schools with Included Pupils

Tatiana Dubayová,² Patrícia Mirdaliková³

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá zisťovaním vzťahu medzi štýlom vedenia, organizačnou klímou a syndrómom vyhorenia u pedagógov základných škôl so začlenenými žiakmi. Použitím dotazníkov MBI a OCDQ-RS boli analyzované korelácie medzi dimenziami vyhorenia (emocionálne vyčerpanie, depersonalizácia, uspokojenie z práce), aspektmi organizačnej klímy (ústretové a direktívne správanie riaditeľa, angažovanosť učiteľov, frustrácia, sociálna blízkosť) a celkovou pracovnou spokojnosťou na výskumnom súbore 167 učiteľov (24 mužov a 143 žien). Výsledky poukazujú na silnú súvislosť medzi ústretovým prístupom vedenia, pozitívnou organizačnou klímou a nižšou mierou vyhorenia, zatiaľ čo frustrácia a nedostatok otvorenosti sú spojené s vyšším rizikom vyhorenia. Zistenia zdôrazňujú dôležitosť tvorby podporného a otvoreného pracovného prostredia pre prevenciu syndrómu vyhorenia u učiteľov a zlepšovanie starostlivosti o ich duševné zdravie.

Kľúčové slová: štýl riadenia, atmosféra školy, syndróm vyhorenia učiteľov, základná škola so začlenenými žiakmi.

Abstract: Presented paper examines the relationship between leadership style, organisational climate and burnout syndrome in elementary school teachers with involved pupils. The MBI and OCDQ-RS questionnaires were used to analyse the correlations between dimensions of burnout (emotional exhaustion, depersonalisation, job satisfaction), aspects of organisational climate (supportive or directive principal behavior, engaged, frustrated or intimate teacher behavior) and overall job satisfaction on a research sample of 167 teachers (24 men and 143 women). The results of this study indicate a strong association between wellbeing leadership, a positive organisational climate and lower rates of burnout, while frustration and a lack of openness are associated with an increased risk of burnout. The findings highlight the importance of creating a supportive and transparent work environment to prevent teacher burnout.

Key words: leadership style, school atmosphere, teacher burnout syndrome, elementary school with included pupils.

Teoretické východiská

Syndróm vyhorenia sa v posledných rokoch etabloval ako pomerne rozšírený fenomén v akademickej i spoločenskej diskusii, pričom sa stáva aj bežnou súčasťou slovníka. Pretrvávajúci význam skúmania syndrómu vyhorenia v pedagogickej profesii je podmienený viacerými faktormi s významným

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 13. 02. 2025

² Tatiana Dubayová, doc., Mgr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0001-5958-8329>). E-mail: tatiana.dubayova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

³ Patrícia Mirdaliková, Mgr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0003-4555-4464>). E-mail: patricia.mirdalikova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

dopadom na individuálnu a systémovú úroveň. Dôsledky vyhorievania pedagógov predstavujú vážny problém verejného zdravia s potenciálne závažným vplyvom na ich duševné a fyzické zdravie, čo koreluje so zníženou efektivitou výučby, spokojnosťou žiakov a negatívnym ovplyvňovaním ich edukačného pokroku a celkovou kvalitou vyučovacieho procesu. Prípadná vysoká fluktuácia pedagógov v dôsledku vyhorenia môže generovať aj ekonomické náklady a oslabovať stabilitu školského systému. Znížená kvalita pedagogickej práce tiež predstavuje riziko pre celkovú efektivitu a kvalitu vzdelávacieho systému v krajine. Analýza a riešenie tejto problematiky je nielen eticky, ale aj spoločensky a ekonomicky nevyhnutná. Výsledky mnohých štúdií a tradičné intervencie sa v tejto oblasti často zameriavajú na individuálne stratégie zvládania stresu a odolnosti u pedagógov, ktoré sa nezriedka orientujú na zmiernenie symptómov s absenciou potenciálu odstránenia príčin. Tieto prístupy považujeme za mimoriadne dôležité, no nepostačujú, ak sa nezohľadnia aj systémové faktory, ktoré k vyhorievaniu prispievajú.

Syndróm vyhorenia u pedagógov

Syndróm vyhorenia vzniká ako reakcia na dlhodobý chronický interpersonálny pracovný stres (Maslach, & Leiter, 2016). Ide o konštrukt, ktorý je integrovaný do trojdimenzionálneho modelu zahrňujúceho emocionálne vyčerpanie, depersonalizáciu a znížené osobné uspokojenie v práci (Maslach, 2006). U pedagogických pracovníkov sa emocionálne vyčerpanie prejavuje ako stav výrazného vyčerpania emocionálnych rezerv, vyvolaný chronickým pôsobením stresorov inherentných učiteľskej profesii (Klusman, 2023). Tento stav zahŕňa pocity emocionálneho vyčerpania, preťaženia a nedostatku energie potrebnej na splnenie emocionálnych požiadaviek profesie (Maslach et al., 2001). K emocionálnemu vyčerpaniu výrazne prispieva pretrvávajúce napätie vyplývajúce z rôznorodých potrieb žiakov, administratívnej záťaže a požiadaviek na pracovný výkon pedagóga (Kyriacou, 2001). Depersonalizácia sa prejavuje ako negatívny, citovo odmeraný alebo cynický prístup k iným, konkrétne v kontexte pedagogickej praxe k žiakom, rodičom a/alebo kolegom (Fu et al., 2021). Znížené osobné uspokojenie z práce sa prejavuje ako klesajúce vnímanie vlastnej kompetencie a profesionálneho úspechu. Pedagógovia zažívajúci tento aspekt syndrómu vyhorenia často pociťujú nedostatočnosť svojho úsilia, nedostatok uznania alebo neschopnosť dosiahnuť zmysluplné výsledky. Tento deficitný pocit môže vyústiť do frustrácie, pocitu zlyhania a demotivácie v dosahovaní profesionálnych cieľov (Nalevska et al., 2024). V posledných rokoch odborníci diskutujú o redefinícii konštruktu syndrómu vyhorenia a jeho troch dimenzií. Podľa štúdií Tavella et al. (2020, 2021) môžeme vyhorenie chápať ako jednodimenzionálny konštrukt pozostávajúci z vyčerpania, kognitívnej poruchy, zhoršeného pracovného výkonu, straty empatie a sociálneho stiahnutia. Na základe výsledkov rozsiahlej štúdie Shaufeli et al. (2020) vytvorili štyri základné dimenzie: (1) vyčerpanie (t.j. silná strata energie, ktorá vedie k pocitom fyzického aj psychického vyčerpania); (2) duševný odstup (t.j. silná nechúť alebo odpor k práci, ľahostajnosť a cynizmus);

(3) kognitívne poruchy (t.j. problémy s pamäťou, poruchy pozornosti a sústredenia a slabá kognitívna výkonnosť); a (4) emocionálna porucha (t.j. intenzívne emocionálne reakcie ako hnev, smútok či pocit, že človek je preťažený svojimi emóciami). Dimenzie, ktoré uvádza Shaufeli et al. (2020), môžu byť v pedagogickej profesii manifestované v chronickej únave (Křivohlavý, 2001), s čím súvisí znížená schopnosť plniť si pracovné povinnosti a zabezpečovať kvalitný vyučovací proces; v pocitoch cynizmu a apatie spojených s nevhodným postojom voči práci, žiakom či kolegom a nezaujme o vzdelávací proces; v narušení kognitívnych funkcií vrátane pozornosti, pamäti a koncentrácie, čo môže mať za následok zníženú schopnosť reagovať na potreby žiakov a hodnotiť ich pokrok. Takéto dopady môžu taktiež znížiť schopnosť inovovať a adaptovať sa na dynamické požiadavky pedagogickej profesie. Narušenie emocionálnej stability pedagógov prejavujúcej sa v silných emocionálnych reakciách ako hnev, smútok alebo frustrácia, môže oslabiť pozitívne interakcie so žiakmi a kolegami a neschopnosť vytvárania pozitívneho a podporujúceho vzdelávacieho prostredia. Okrem týchto dôsledkov, týkajúcich sa profesie pedagóga a školského prostredia, sa vyhorenie v týchto dimenziách môže závažne prejaviť aj v osobnom živote pedagóga, napr. v zanedbávaní sociálnych aktivít a rodiny, izolovaní, narušení zdravia, prenášaní cynizmu do osobného života, v užívaní a plánovaní si voľného času a plnení osobných záväzkov, v narušení záujmov, znížení sebaúcty a v súvislosti s emocionálnou nestabilitou aj v narušení osobných vzťahov (Kebza, & Šolcová, 2003). Prejavy vyhorenia v osobnom živote pedagóga sú teda priamo prepojené s jeho pracovnou perspektívou. Učiteľ, ktorý sa cíti vyčerpaný a emocionálne preťažený, je pravdepodobne menej schopný realizovať efektívne vyučovanie a motivovať žiakov k pokroku. Navyše, dlhodobý stav vyhorenia môže mať za následok zníženie efektivity práce, na čo môže pedagóg reagovať kompenzáciou a nadmerným nasadením, čo zase vedie k ďalšiemu prehlbovaniu vyhorenia. Podľa Ohovej (2023) môže problém vyhorenia prispievať tiež k dezintegrácii školských organizácií, čím sa narúša efektívne fungovanie školskej edukácie a dochádza k neadekvátnym výsledkom v dosahovaní vzdelávacích cieľov. Pôvodná teória, že syndróm vyhorenia je asociovaný s vekom a dĺžkou praxe učiteľa a že táto profesia je podmienená vysokým stupňom duševnej odolnosti pedagóga založenej na jeho adaptácii vydržia len jedinci, bola viacerými štúdiami vyvrátená (Daniel, & Sarmány Schuller, 2000; Dubayová, Hrebeňárová, & Straka, 2010; Fuchsová, & Hrušcová, 2016;), preto je potrebné hľadať jeho príčiny v ďalších oblastiach profesie.

Externé faktory syndrómu vyhorenia u pedagógov

Na vznik syndrómu vyhorenia môžeme nazerať z východiska klinickej psychológie a sociálnej psychológie. Východisko klinickej psychológie (napr. Freudenberg, 1974) závisí od osobnostných charakteristík jedinca a predpokladá, že výskyt syndrómu vyhorenia vychádza z jeho vnútorných predispozícií. V príspevku sa zaoberáme východiskom sociálnej psychológie (napr. Maslach, 1981), ktorý sa zameriava na vonkajšie faktory vzniku syndrómu

vyhorenia, medzi ktoré patrí sociálne prostredie v práci jedinca a taktiež nároky pracovného života.

Podľa Maslachovej et al. (2001) na vznik syndrómu vyhorenia, v súvislosti s externými faktormi, môže významne vplyvať nedostatočná účasť zamestnancov na rozhodovacích procesoch týkajúcich sa pracovných záležitostí, očakávanie zvýšenej investície času, úsilia, zručností a flexibility zo strany vedenia, zatiaľ čo zamestnancom nie sú poskytnuté adekvátne možnosti z hľadiska kariérneho rastu, zamestnaneckej stability a istoty. Potenciálnym faktorom je konflikt v oblasti pracovných úloh, kedy sú zamestnancom pridelené nejasné úlohy, pri ktorých im chýbajú dostatočné informácie na ich správne vykonanie. Autori taktiež zdôrazňujú význam sociálneho prostredia v pracovnom kontexte; nedostatok podpory od kolegov a osobitne od nadriadených zohráva kľúčovú úlohu v procese vyhorenia.

Křivohlavý (2003, 2010) rozdeľuje externé faktory na sociálne a organizačné. Sociálne faktory sa týkajú vzťahov a atmosféry na pracovisku. U jedincov dochádza k vyhoreniu v prípade, ak sa v zamestnaní uplatňuje autoritársky a direktívny režim zo strany vedenia, sú dlhodobo prítomné mimoriadne požiadavky na zamestnancov, prísne pravidlá a nedostatočné ocenenie, ako aj obmedzenie možností na sebarealizáciu. V kontexte vzťahov so spolupracovníkmi je najčastejšou príčinou nedostatok vzájomného rešpektu, výskyt ohovárania, ponížovania a konkurenčného správania. V súvislosti so vzťahmi so žiakmi môže vyhorenie vyplývať z dlhodobého neúspechu pedagóga v pokroku svojich žiakov. Negatívny postoj žiakov voči pedagógom, vrátane rôznych foriem útokov, taktiež predstavuje významný záťažový faktor. Organizačné faktory súvisia s pracovnými podmienkami. K vyhoreniu dochádza v prostredí s nedostatkom personálnych zdrojov, času a materiálnych prostriedkov, ako aj v absencii príležitostí na regeneráciu, kde môže často dochádzať ku konfliktu hodnôt. Tie Stock (2010) identifikuje ako jednu z významných príčin vyhorenia, ktorá nastáva, keď pracovník nie je schopný stotožniť sa s hodnotami organizácie, v ktorej pôsobí. Tento nesúlad medzi organizáciou a osobnými hodnotami vedie k vnútornému rozporu, pričom zamestnanec pociťuje, že jeho práca je bezvýznamná a dokonca škodlivá.

Na výskyt syndrómu vyhorenia vplyva rôznorodý druh záťaže, ktorý úzko súvisí so stresom. Petlák a Baranovská (2016) klasifikujú stresory, ktorým čelí učiteľ, do piatich hlavných kategórií: (1) prvá skupina stresorov vychádza zo strany žiakov a zahŕňa faktory ako pasivita, agresivita, provokatívnosť a vyrušovanie v triede; (2) druhá skupina sa týka rodičov žiakov, komunikácia s nimi môže byť stresujúca, ak prejavujú snahu ovplyvniť učiteľa pri hodnotení svojich detí (rodičia, ktorí majú nedostatok kritického prístupu k vlastným deťom, často prenášajú zodpovednosť za neúspechy a neposlušnosť na učiteľa; v niektorých prípadoch môže dochádzať aj k zastrašovaniu učiteľa zo strany rodičov, napr. hrozbami právnymi zástupcami alebo nadriadenými orgánmi); (3) tretia skupina stresorov sa vzťahuje na podmienky výkonu práce učiteľa, ide o časté zmeny v požiadavkách a náročnosti úloh, ktoré môžu byť osobitne vyčerpávajúce pre starších pedagógov; (4) štvrtá skupina stresorov sa týka

pracovného sociálneho prostredia a zohľadňuje zlú atmosféru v učiteľskom zbore a nepriaznivé vzťahy s nadriadenými; (5) piata skupina stresorov sa koncentruje na otázku ohodnotenia učiteľa (autori zdôrazňujú nezodpovedajúci plat a nízky spoločenský status, ktoré prispievajú k celkovému stresu v zamestnaní). K dôsledkom dlhodobého stresu Chylová (2021) zaraďuje pociťovanie strachu, úzkosti, hnevu, agresie, smútku príp. depresie, zvýšené užívanie až vytvorenie závislosti na návykových látkach a v niektorých prípadoch aj ohrozenie vznikom posttraumatickej stresovej reakcie. V príspevku skúmame súvislosť medzi štýlom vedenia riaditeľa na vybraných školách a dimenziami syndrómu vyhorenia pedagógov základných škôl s vyšším počtom začlenených žiakov. Sekundárne sme zisťovali aj vzťah medzi syndrómom vyhorenia a spokojnosťou pociťovanou v práci. Výsledky štúdie opierame o potrebu rozvoja cielených a proaktívnych intervenčných stratégií a prístupov zameraných na zlepšenie pracovného prostredia a prevenciu syndrómu vyhorenia v školských zariadeniach v súvislosti s riadením školy a budovaním zdravého a podporného pracovného prostredia na základných školách.

Metodika a metódy výskumu

Cieľom štúdie bolo analyzovať a objasniť vzťahy medzi štýlom vedenia riaditeľa, dimenziami syndrómu vyhorenia pedagógov a úrovňou spokojnosti pedagógov na vybraných základných školách s vyšším počtom začlenených žiakov v snahe zachytiť dynamiku vzťahov, ktoré môžu mať vplyv na psychickú pohodu zamestnancov škôl. V nadväznosti na výskumný cieľ sme stanovili dve výskumné otázky:

VO 1: Aký je vzťah medzi spokojnosťou v práci a mierou vyhorenia pedagógov základných škôl?

VO 2: Aký je vzťah medzi štýlom riadenia vedenia a mierou vyhorenia pedagógov základných škôl?

Výskum prebiehal v období február až apríl 2024 na šiestich vybraných školách. Dotazník bol vyplňaný prostredníctvom aplikácie Google Forms, aby bola zachovaná anonymita respondentov. Distribuovaný dotazník bol súčasťou rozsiahlejšieho výskumu (VEGA 1/0280/22 Identifikácia psychosociálnych faktorov inkluzívneho prostredia pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v období školskej dochádzky) a prezentované analýzy sú len čiastkovými súvislosťami, ktorými objasňujeme súvislosti medzi premennými, ktoré tvoria subškály dotazníka organizačnej klímy (ústretové správanie riaditeľa, direktívne správanie riaditeľa, angažované správanie učiteľov, frustrovanosť učiteľov, sociálna blízkosť učiteľov) a dotazníka syndrómu vyhorenia (emocionálne vyčerpanie, depersonalizácia, osobné uspokojenie z práce). Zozbierané dáta boli vyhodnocované prostredníctvom štatistického programu IBM SPSS Statistics 20.

Maslachovej dotazník syndrómu vyhorenia (Maslach burnout inventory, MBI)

Dotazník bol vytvorený začiatkom 80. rokov 20. storočia americkými psychológmi Maslachovou a Jacksonovou. Do česko-slovenského kontextu

bol preložený autorom Křivohlavým v roku 1998. Pre slovenský jazyk ho upravili autorky Nôtová a Páleníková v roku 2003. Tento dotazník sme si zvolili vzhľadom na jeho rozsiahle uplatnenie v mnohých slovenských a zahraničných štúdiách. Dotazník sleduje tri kľúčové dimenzie vyhorenia v troch subškálach: 1. subškála emocionálne vyčerpanie meria stupeň pocitu emocionálneho preťaženia a odráža reakciu na záťaž spôsobenú mimoriadnymi požiadavkami okolia; 2. subškála depersonalizácie sleduje mieru, v akej sa u jedincov vyvíja negatívna až hostilná reakcia na ľudí, s ktorými pracujú (v pedagogickej profesii jedinec stráca úctu k žiakom, kolegom či rodičom, správa sa k nim bez rešpektu a cynicky; čím vyššie skóre jedinec získa v týchto subškálach, tým vážnejší je jeho stav); 3. subškála sa zameriava na mieru osobného uspokojenia v práci (vysoké skóre v tejto subškále indikuje nízku mieru vyhorenia, pričom nízke skóre dosahujú jedinci, u ktorých výrazne kleslo vnímanie vlastnej kompetencie a profesionálneho úspechu, v práci už nenachádzajú naplnenie, pocit zmysluplnosti ani radosť). Dotazník pozostáva zo série výrokov týkajúcich sa týchto dimenzií a respondenti na Likertovej škále uvádzajú mieru svojho súhlasu. Úroveň vyhorenia sa v každej škále meria v troch stupňoch – vysoký, mierny, nízky, pričom hraničné hodnoty pre úplné vyhorenie sú 27 a viac pre emocionálne vyčerpanie, 13 a viac pre depersonalizáciu, menej ako 31 pre subškálu osobného uspokojenia. Reliabilita jednotlivých subškál v našom výskume bola: $CA_{\text{emocionálne vyčerpanie}} = 0,922$, $CA_{\text{depersonalizácia}} = 0,753$ a $CA_{\text{uspokojenie z práce}} = 0,790$.

Dotazník organizačnej klímy školy (OCDQ-RS)

Dotazník organizačnej klímy, známy ako Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ), vznikol v 60. rokoch 20. storočia. Pôvodne bol vyvinutý s cieľom merať organizačnú klímu v školách, pričom prešiel viacerými revíziami a adaptačnými procesmi (Gavora, & Braunová, 2010). Súčasná verzia, známa ako Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary (OCDQ-RS), bola na Slovensku validovaná v roku 2009 (Vašíčková, 2014). Tento dotazník hodnotí rôzne aspekty klímy, ktoré ovplyvňujú pracovné podmienky v školskom prostredí a súvisí s tým, ako sa učitelia a ostatní zamestnanci v škole cítia, ako spolupracujú. Dotazník sa zameriava na päť základných faktorov:

- ústretové správanie riaditeľa, ktoré popisuje vzťah riaditeľa k učiteľom, používanie pochvál a rád učiteľom, ale aj to, že je im príkladom vlastným správaním;
- direktívne správanie riaditeľa, ktoré zisťuje štýl riadenia pedagógov riaditeľom a tiež to, akú mieru direktívnosti uplatňuje riaditeľ v interakciách;
- angažované správanie učiteľov, ktoré je vnímané vo vzťahu k žiakom a kolegom a prejavuje sa aj v rovine emócií ako radosť z práce, nadšenie pre nové nápady, pracovná morálka a pod.;
- frustrovanosť učiteľov vyplýva v dôsledku nevhodného správania zo strany riaditeľa, ako aj preťaženia administratívnymi povinnosťami;
- sociálna blízkosť učiteľov súvisí s priateľskými vzťahmi medzi učiteľmi.

Na základe dosiahnutých skóre v jednotlivých subškálach je možné vypočítať aj tzv. index otvorenosti, ktorý je súhrnným ukazovateľom klímy školy – čím je vyšší, tým je klíma na škole priaznivejšia. Finálna podoba dotazníka, ktorá bola použitá vo výskume, obsahuje 34 výrokov, ktoré respondent hodnotí na škále – zriedka (1), občas (2), často (3), veľmi často (4). Pri hodnotení dotazníka platí, že hodnotenie subškál – angažované správanie učiteľov, ústretové správanie riaditeľ, sociálna blízkosť učiteľov a celkový index otvorenosti, je tým priaznivejšie, čím je aritmetický priemer v danej škále vyšší. Naopak, pri dimenziách direktívne správanie učiteľa a frustrovanosť učiteľov je dobrým znakom, keď je priemer v týchto subškálach čo najnižší. Reliabilita jednotlivých subškál je nasledovná: $CA_{\text{ústretové správanie riaditeľa}} = 0,884$; $CA_{\text{dirigované správanie riaditeľa}} = 0,747$; $CA_{\text{angažované správanie učiteľov}} = 0,817$; $CA_{\text{frustrovanosť učiteľov}} = 0,667$ a $CA_{\text{sociálna blízkosť učiteľov}} = 0,755$.

Spokojnosť v práci

Spokojnosť v práci sme zisťovali nami zostrojenou krátkou škálou, v ktorej respondenti hodnotili svoje pocity na stupnici od 1 (spokojný/á) až po 5 (nespokojný/á). Vyjadrovali sa k spokojnosti so svojou súčasnou pozíciou v práci, spokojnosťou s atmosférou na pracovisku a spokojnosťou v práci všeobecne.

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 167 učiteľov (1 muž a 72 žien) prvého a (23 mužov a 71 žien) druhého stupňa zo šiestich základných škôl so začlenenými žiakmi (tabuľka 1). Priemerná dĺžka pôsobenia respondentov školstve bola 18,35 rokov, dlhšie v praxi v priemere pôsobili ženy ako muži (15,17 rokov u mužov a 18,89 rokov u žien).

Tabuľka 1 Distribúcia pohlavia medzi učiteľmi prvého a druhého stupňa ZŠ

		Počet	%	Dĺžka praxe (SD)	Dĺžka praxe na danej škole (SD)
Prvý stupeň ZŠ	muž	1	1,4	- (-)	-
	žena	72	98,6	19,7 (10,8)	12,9 (10,2)
	spolu	73	100,0		
Druhý stupeň ZŠ	muž	23	24,5	15,4 (11,4)	10,1 (8,4)
	žena	71	75,5	18,0 (10,5)	12,4 (11,0)
	spolu	94	100,0		

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Vysvetlivky:

SD = smerodajná odchýlka; u jedného respondenta na prvom stupni údaje z dôvodu ochrany osobných údajov neuvádzame

ZŠ = základná škola

Výsledky výskumu

Môžeme konštatovať, že priemerné hodnoty respondentov sa vo všetkých zisťovaných oblastiach spokojnosti pohybovali medzi “spokojný” a “skôr spokojný.” Mierne zhoršenie skóre uvádzali pri atmosfére na škole a v celkovej spokojnosti, avšak napriek tomu skóre sa pohybovalo vo vyššie uvedenom intervale spokojnosti (tabuľka 2).

Tabuľka 2 Vnímanie spokojnosti vo svojej práci učiteľmi základných škôl
(1 – spokojný/á; 5 – nespokojný/á)

N = 167	Priemerná hodnota	Smerodajná odchýlka
So svojou pozíciou na škole som v súčasnosti spokojný/á	1,4	0,7
S pracovnou atmosférou na tejto škole som v súčasnosti spokojný/á	2,0	1,0
Vo svojej práci som vo všeobecnosti spokojný/á	1,7	0,8

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 3 obsahuje deskripciu dosiahnutých hodnôt vo výskumných premenných v našom súbore. Uvádzame v nej aj maximálne možné hodnoty, aby bolo ľahšie hodnotiť výšku dosiahnutého skóre u respondentov vzhľadom na tzv. najhoršiu/najlepšiu dosiahnuteľnú hodnotu. Z hľadiska kritérií, ktoré stanovili autorky nástroja MBI, výsledky poukazujú na stredné hodnoty emocionálneho vyčerpania u učiteľov (rozsah intervalu pre tento stupeň vyčerpania je od 17 do 26 bodov vrátane) a nízku, teda nepatologickú úroveň depersonalizácie, ktorá je daná hranicou 6-tich bodov. Uspokojenie z práce sa nachádza v hraničnom pásme medzi strednou a nízkou úrovňou pracovnej výkonnosti, čo svedčí o významnom riziku v tejto oblasti a o tom, že učitelia cítia výraznú nespokojnosť so svojou prácou.

Tabuľka 3 Popis priemerných výsledkov respondentov v jednotlivých premenných

N = 167	Priemer	Smerodajná odchýlka	Maximálna možná hodnota
MBI emocionálne vyčerpanie	18,2	11,1	48
MBI depersonalizácia	3,3	4,0	30
MBI uspokojenie z práce	38,0	6,7	0 (reverzná subškála)
OCDQ angažované správanie učiteľov	31,3	4,5	40
OCDQ ústretové správanie riaditeľa	22,0	4,7	28
OCDQ direktívne správanie riaditeľa	19,6	3,9	32

OCDQ frustrovanosť učiteľov	10,8	2,7	20
OCDQ sociálna blízkosť učiteľov	9,00	2,5	16
OCDQ Index_otvorenosti	22,9	11,7	-

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Podľa očakávania bola potvrdená štatisticky významná súvislosť medzi výškou príznakov syndrómu vyhorenia a spokojnosťou v práci. Spokojnosť so svojou pozíciou na škole, s pracovnou atmosférou aj celková spokojnosť signifikantne súvisí s nízkym skóre v emocionálnom vyčerpaní a nízkou mierou depersonalizácie (tabuľka 4). Osobné uspokojenie z práce, ktorá je opozitnou subškálou k predchádzajúcim dvom, však nepoukazuje na súvislosť s výškou spokojnosti s pracovnou pozíciou alebo spokojnosťou s atmosférou na pracovisku, avšak signifikantne súvisí s celkovou spokojnosťou, ktorú učiteľ so svojou prácou má.

Tabuľka 4 Vztťah medzi subškálami Dotazníka syndrómu vyhorenia a spokojnosťou v práci učiteľov základných škôl

N = 167		MBI emocionálne vyčerpanie	MBI Depersonalizácia	MBI uspokojenie z práce
So svojou pozíciou som v súčasnosti spokojný/á	Pearsonov korelačný koeficient	0,499**	0,222**	-0,076
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,004	0,329
S pracovnou atmosférou na tejto škole som v súčasnosti spokojný/á	Pearsonov korelačný koeficient	0,439**	0,200**	-0,129
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,010	0,098
Vo svojej práci som vo všeobecnosti spokojný/á	Pearsonov korelačný koeficient	0,579**	0,378**	-0,250**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,001

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Vysvetlivky: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Podľa výsledkov korelačnej analýzy (tabuľka 5) v druhej výskumnej otázke sa ukazuje, že angažovanosť učiteľov je spojená s nižšou mierou vyhorenia a vyššou spokojnosťou pedagógov, ústretové správanie riaditeľa významne znižuje emocionálne vyčerpanie a depersonalizáciu a zvyšuje spokojnosť s prácou. Naopak, frustrácia pedagógov silne koreluje s ich vyhorením. Sociálna blízkosť medzi učiteľmi vykazuje miernu negatívnu koreláciu s emocionálnym

vyčerpaním, avšak tento vzťah môže byť zmenený navýšením počtu respondentov. Index otvorenosti v tomto prípade slúži ako kontrolný indikátor, ktorý potvrdzuje predchádzajúce výsledky. Podľa očakávania negatívne koreluje s emocionálnym vyčerpaním a depersonalizáciou a pozitívne koreluje so spokojnosťou s prácou.

Tabuľka 5 Vzťah medzi subškálami Dotazníka syndrómu vyhorenia a subškálami Dotazníka organizačnej klímy

		MBI emocionálne vyčerpanie	MBI Depersonalizácia	MBI uspokojenie z práce
OCDQ angažované správanie učiteľov	Pearsonov korelačný koeficient	-,241**	-,233**	,254**
	Sig. (2-tailed)	,002	,002	,001
OCDQ ústretové správanie riaditeľa	Pearsonov korelačný koeficient	-,390**	-,173*	,190*
	Sig. (2-tailed)	,000	,025	,014
OCDQ direktívne správanie riaditeľa	Pearsonov korelačný koeficient	-,215**	,062	,033
	Sig. (2-tailed)	,005	,423	,674
OCDQ frustrovanosť učiteľov	Pearsonov korelačný koeficient	,328**	,264**	-,120
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,121
OCDQ sociálna blízkosť učiteľov	Pearsonov korelačný koeficient	-,183*	-,092	,078
	Sig. (2-tailed)	,018	,235	,319
OCDQ Index_otvorenosti	Pearsonov korelačný koeficient	-,399**	-,243**	,192*
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,013

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Vysvetlivky: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Diskusia

Cieľom príspevku bolo objasniť súvislosť medzi syndrómom vyhorenia a štýlom riadenia učiteľov na základných školách. Sekundárne sme zisťovali aj vzťah medzi syndrómom vyhorenia a spokojnosťou pociťovanou v práci. Výsledky výskumu boli konštatované na základe validných výskumných nástrojov, ktorých výsledky je možné považovať za smerodajné.

Očakávaná signifikantná negatívna korelácia medzi spokojnosťou s pracovnou pozíciou, pracovnou atmosférou a skóre emocionálneho vyčerpania potvrdzuje, že pozitívne pracovné prostredie môže pôsobiť ako jeden z významných protektívnych faktorov možného rozvoja syndrómu

vyhorenia pedagógov, čo potvrdzuje vo svojej štúdii aj Harris et al. (2007). Korelácia medzi depersonalizáciou a pracovnou spokojnosťou je taktiež štatisticky významná, hoci vykazuje slabší vzťah než emocionálne vyčerpanie. To naznačuje, že depersonalizácia síce môže prispievať k nespokojnosti, ale jej vplyv nemusí byť taký silný ako vplyv emocionálneho vyčerpania. Tento výsledok môže súvisieť aj s rozložením pohlaví vo výskumnom súbore (143 žien a 24 mužov). Štúdie naznačujú, že u žien sa v súvislosti so syndrómom vyhorenia depersonalizácia objavuje v nižšej miere ako u mužov. Z výsledkov rozsiahlej meta-analýzy Purvanovej a Murosa (2010), v ktorej autori skúmali výsledky 183 štúdií zisťujúcich rozdiely medzi pohlavím a mierou vyhorenia v jednotlivých dimenziách syndrómu vyhorenia, vyplýva, že u žien je vyššia prevalencia emocionálneho vyčerpania a nižšia prevalencia depersonalizácie, zatiaľ čo u mužov je tento efekt opačný. Na základe použitých štatistických metód nie je možné určiť kauzalitu vzťahu medzi premennými, avšak považujeme za pravdepodobné, že medzi nimi dochádza k vzájomnému ovplyvňovaniu. Smetackova et al. (2019) vysvetľujú vzťah medzi spokojnosťou v práci a syndrómom vyhorenia prostredníctvom copingu. V uvedenom výskume učitelia s nižším skóre vyhorenia uvádzali častejšie používanie pozitívnych stratégií zvládania a lepšiu sociálnu podporu na pracovisku, čo v našom výskume korešponduje s premennou spokojnosť s atmosférou na pracovisku. Nevýznamný vzťah medzi osobným uspokojením z práce a spokojnosťou s pracovnou pozíciou či atmosférou naznačuje, že osobné uspokojenie z práce môže predstavovať aj iný konštrukt ako spokojnosť s pracovnou pozíciou či atmosférou. Pre objasnenie tejto otázky by bolo potrebné preskúmať aj ďalšie premenné súvisiace s organizačným prostredím, príp. aj individuálne premenné (napr. copingové mechanizmy, osobnostné črty, demografické premenné atď.).

Výsledky štúdie naznačili, že vyššie angažovanie pedagógov a otvorené organizačné prostredie sú spojené s nižším vyhorením. Tieto zistenia majú dôležité implikácie pre intervencie zamerané na prevenciu syndrómu vyhorenia u pedagógov. Podľa teórie sebaurčenia (Deci, & Ryan, 2009; Ryan, & Deci 2000) môže byť zvýšená angažovanosť (spojená s vnútornou motiváciou) dôsledkom uspokojenia potreby autonómie ako jednej zo základných psychologických potrieb. Na pozitívny signifikantný vzťah medzi pocitom autonómie pedagóga v zamestnaní s výskytom syndrómu vyhorenia poukazujú aj viaceré štúdie (napr. Chang et al. 2022; Peng et al., 2022; Alamoudi, 2023) Výsledky štúdie Ferneta et al. (2012) indikujú, že pedagógovia, ktorí vnímajú svoju prácu ako zmysluplnú a disponujú autonómiou v rozhodovaní o vyučovacom procese, vykazujú nižšiu incidenciu syndrómu vyhorenia. Táto skutočnosť predstavuje výzvu pre školský manažment v zmysle zabezpečenia prostredia podporujúceho autonómiu pedagógov, ktoré by im umožnilo viac manifestovať kreativitu a flexibilitu vo vyučovacom procese. Pedagógovia s vysokou úrovňou vnímanej sebaúčinnosti demonštrujú vyššiu rezilienciu voči syndrómom vyhorenia. Z tohto dôvodu by školské vedenie malo investovať do kontinuálneho profesionálneho rozvoja pedagógov a poskytovať konštruktívnu spätnú väzbu, čím by sa posilnili ich kompetencie a profesionalita.

Z výsledkov vyplýva aj komplexný vzťah medzi syndrómom vyhorenia a organizačným prostredím. Vyššie úrovne emocionálneho vyčerpania a depersonalizácie sú spojené s negatívnymi aspektmi pracovného prostredia (nízka ústretovosť riaditeľa, nízka sociálna blízkosť, vysoká frustrácia, direktívne riadenie). V súvislosti so štýlom vedenia riaditeľa, môžu tieto negatívne aspekty naznačovať sklony riaditeľa k autoritatívnemu štýlu, alebo naopak, liberálnemu (neúčastníckemu) štýlu riadenia. Tieto štýly, ako poukazujú viaceré štúdie (Tahseen, 2010; Hučková, 2011; Chandra et al., 2015; Hariri et al., 2016; Norbu, & Ghalay, 2023; Jerald et al., 2023; Kranioti, & Broni, 2024), môžu byť u pedagógov spojené s vyšším rizikom syndrómu vyhorenia. Riešenie problému v tomto kontexte vyžaduje posun od autoritatívneho alebo neúčastníckeho prístupu k modelom vedenia, ktoré podporujú participáciu a spoluprácu. Podľa štúdií za protektívne považujú najmä transformačné vedenie (García et al., 2024; Kranioti, & Broni, 2024), demokratické vedenie (Tahseen, 2010; Hoque, & Raya, 2023; Jerald et al., 2023) či etické (morálne) vedenie (Eslamieh, & Davoudi, 2016; Genç, 2020; Santiago-Torner et al., 2024). Za kvalitu atmosféry na pracovisku je primárne zodpovedné vedenie organizácie, ktoré vytvára podmienky pracovnej pohody, ku ktorým okrem vyššie uvedeného patrí aj starostlivosť o duševné zdravie, napr. podpora zamestnancov k starostlivosti o seba, sociálna opora, dostatok odpočinku na regeneráciu, otvorená komunikácia v tíme a destigmatizácia duševných porúch (Chylová, 2021). K zlepšeniu pracovného prostredia prostredníctvom vytvárania priestoru pre konštruktívnu spätnú väzbu a otvorenú komunikáciu medzi vedením a zamestnancami by mohli prispieť cielené školenia a rozvoj manažérskych zručností riaditeľov škôl s dôrazom na protektívne štýly vedenia.

Napriek pomerne nízkemu počtu respondentov, čo je môžeme považovať za limitáciu výskumu, má výskumný súbor istú kompaktnosť v tom, že zo šiestich škôl vyplnila dotazník väčšina zamestnancov. Posúdenie štýlu riadenia väčšinou na nej pôsobiacich učiteľov je dobrým zrkadlom pre ich vedenia a vytvára informačnú bázu pre tvorbu programov pre intenzívnejšiu starostlivosť o duševné zdravie zamestnancov.

Záver

V príspevku sme poukázali na významný vplyv podporného štýlu vedenia a pozitívneho pracovného prostredia na zníženie syndrómu vyhorenia u pedagógov základných škôl so začlenenými žiakmi. Zistenia zdôrazňujú potrebu proaktívnych intervenčných stratégií zameraných na zlepšenie organizačnej klímy a posilnenie angažovanosti učiteľov, čím sa môže predchádzať vyhoreniu a podporiť ich psychickú pohodu. Výsledky naznačujú potrebu ďalšieho výskumu, ktorý by sa zamerával na kauzálne väzby a vplyv rôznych štýlov vedenia na vznik syndrómu vyhorenia.

Štúdia je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 1/0280/22 Identifikácia psychosociálnych faktorov inkluzívneho prostredia pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v období školskej dochádzky.

LITERATÚRA

- Alamoudi, K. (2023). The relationship between perceived autonomy and work burnout amongst EFL teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 9(2), 389–406. <https://doi.org/10.46328/ijres.3053>
- Daniel, J., & Sarmány Schuller, I. (2000). Burnout in teacher's profession: Age, years of practice and some disorders. *Studia Psychologica*, 42(1/2), 33–43.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dubayová, T., Hrebeňárová, L., & Straka, V. (2010). Syndróm vyhorenia u učiteľov 1. stupňa základných škôl a učiteľov špeciálnych základných škôl vo variante A. *Efeta – otvor sa, vedeckod odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*, 20(2/3), 16–20.
- Eslamieh, F., & Davoudi, A. H. M. (2016). An analysis of the relationship between managers' ethical leadership style with teachers' organizational commitment and job burnout. *International Journal of Organizational Leadership*, 5(4), 380–392. <https://doi.org/10.33844/ijol.2016.60398>
- 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(5), 514–525.
- Fernet, C., Trépanier, S. G., Austin, S., Gagné, M., & Forest, J. (2015). Transformational leadership and optimal functioning at work: On the mediating role of employees' perceived job characteristics and motivation. *Work and Stress*, 29(11), 11–31. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.1003998>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Fu, W., Tang, W., Xue, E., Li, J., & Shan, C. (2021). The mediation effect of self-esteem on job burnout and self-efficacy of special education teachers in Western China. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(4), 273–282. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1662204>
- Fuchsová, K., & Hrušková, E. (2016). Syndróm vyhorenia u špeciálnych pedagógov. *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*, 5(2), 59–72.
- García, R. D., Sun, Y., Green, M. T., & Carmody-Bubb, M. (2024). Exploring the Influence of Principals' Leadership Styles on Burnout among K-12 Public School Educators in South Texas. *Journal of Management Science and Business Intelligence*, 9(1), 1–4. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12639485>
- Gavara, P., & Braunová, J. (2010). Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). *Pedagogická orientace*, 20(1), 39–59.
- Genç, E. (2020). The effects of ethical leadership perceptions and personal characteristics on professional burnout levels of teachers. *Upravenets*, 11(5), 70–80. <https://doi.org/10.29141/2218-5003-2020-11-5-6>
- Hariri H., Monypenny R., & Prideaux M. (2016). Teacher-perceived principal leadership styles, decision-making styles and job satisfaction: how congruent are data from Indonesia with the Anglophile and Western literature? *School Leadership and Management*, 36(1), 41–62. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1160210>
- Harris, J. I., Winskowski, A. M., & Engdahl, B. E. (2007). Types of workplace social support in the prediction of job satisfaction. *Career Dev. Q.*, 56, 150–156.
- Hoque, K. E., & Raya, Z. T. (2023). Relationship between Principals' Leadership Styles and Teachers' Behavior. *Behavioral Sciences*, 13(2), 111. <https://doi.org/10.3390/bs13020111>
- Hučková, J. (2011). Úroveň stresu a syndrómu vyhorenia u učiteľov v závislosti od štýlu vedenia školy. *MVEK 2011: Medzinárodná vedecká elektronická konferencia*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove, 203–207.
- Chandra, T., & Priyono, P. (2024). The Influence of Leadership Styles, Work Environment and Job Satisfaction of Employee Performance-Studies in the School of SMPN 10 Surabaya. *International Education Studies*, 9(1), 131–131. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n1p131>
- Chylová, M. (2021). *Pracoviská bez stresu: podpora duševného zdravia v práci*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Jerald, K., Johnson, A. Muhammad, T., Ashirafu M. K., & Ugwu, J., (2023). A Review of Head Teachers' Leadership Styles and Burnout of Teachers. *IAA Journal of Education*, 9(2), 142–153.

- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Klusmann U., Aldrup K., Roloff-Bruchmann J., Carstensen B., Wartenberg G., Hansen J., & Hanewinkel, R. (2023). Teachers' emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. *Teach. Teach. Educ.*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103908>
- Kranioti A., & Broni G. (2023). The Role of the School Principal in Burnout and Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Education Journal*, 12(3), 84–91. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20231203.11>
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Psychologie pro každého. Praha: Grada Publishing
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2003). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Kyriacou C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educ. Rev.*, 53, 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Maslach C., & Leiter M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach C., Schaufeli W. B., & Leiter M. P. (2001). Job burnout. *Annu. Rev. Psychol.*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C. (2006), "Understanding job burnout," in Rossi, A.M., Perrewe, P. L. and Suater, S.L. (Eds), *Stress and Quality of Working Life: Current Perspectives in Occupational Health*, Information Age Publishing, Charlotte, NC, 37–52.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass/Wiley.
- Nalevska, G. P., Kuzmanovska, M., & Jovanovska, S. R. (2025). Burnout and Sources of Stress among Primary and Secondary Teachers in the Republic of North Macedonia. *Journal of Research in Education and Pedagogy*, 2(1), 14–25. <https://doi.org/10.70232/jrep.v2i1.30>
- Norbu, C., & Ghalay, B. B. (2023). Leadership Practices, Teacher Motivation, Burnout, and Teacher Satisfaction in Tsirang Dzongkhag. *Educational Innovation and Practice*, 6. Retrieved from <https://eip.sce.edu.bt/index.php/eip/article/view/59>
- Nôtová, P., & Páleníková, V. (2003). Syndróm vyhoření – analýza pilotnej štúdie u zdravotníckych pracovníkov. *Psychiatria*, 10(4), 221–223.
- Oh, H. (2023). *Negative Aspects of Teacher Burnout Problem on Educational Organization*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1001062>
- Peng, Y., Wu, H., & Guo, C. (2022). The Relationship between Teacher Autonomy and Mental Health in Primary and Secondary School Teachers: The Chain-Mediating Role of Teaching Efficacy and Job Satisfaction. *International journal of environmental research and public health*, 19(22), 15021. <https://doi.org/10.3390/ijerph192215021>
- Purvanova, R., & Muros, J. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168–185. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 54–67.
- Santiago-Torner, C., Corral-Marfil, J.-A., & Tarrats-Pons, E. (2024). The Relationship Between Ethical Leadership and Emotional Exhaustion in a Virtual Work Environment: A Moderated Mediation Model. *Systems*, 12(11), 454. <https://doi.org/10.3390/systems12110454>
- Schaufeli, W., Desart, S., & De Witte, H. (2020). The Burnout Assessment Tool (BAT) – Development, validity and reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
- 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.
- Tahseen, N. (2010). The relationship between principal's leadership style and teacher occupational stress. *Journal of Research and Reflections in Education*, 4(2), 107–125.
- Vašíčková, S. (2014). *Správa o meraní klímy pedagogického zboru: Výskum sprievodných aspektov vzdelávania*. Bratislava: NÚCEM