

Khuri, Ziyad

Syndrom vyhoření u arabských učitelek v Izraeli ve vztahu k vybraným organizačním proměnným

Studia paedagogica. 2020, vol. 25, iss. 1, pp. [179]-200

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-8>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/142408>

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

SYNDROM VYHOŘENÍ U ARABSKÝCH UČITELEK V IZRAELI VE VZTAHU K VYBRANÝM ORGANIZAČNÍM PROMĚNNÝM

BURNOUT SYNDROME AMONG ARAB TEACHERS IN ISRAEL IN RELATION TO SELECTED ORGANIZATIONAL VARIABLES

ZIYAD KHURI

Abstrakt

Studii, které se věnují vyhoření u pedagogických profesí, existuje velké množství, ale žádná dosud nezkoumala tento syndrom mezi učiteli arabské národnosti v Izraeli. Účelem naší studie bylo zjistit, nakolik souvisí vyhoření s různými organizačními proměnnými, jako je pracovní zátěž, kontrola, spolupracující vedení, kolegiální podpora a podobně. Dotazník vyhoření podle Maslachové, který jsme pro měření dimenzí vyhoření použili, sestává z trojice dílčích škál: emočního vyčerpání, depersonalizace a osobní výkonnosti. Dotazník vyplnilo 372 učitelek a lze konstatovat, že vykazovaly relativně vysokou míru vyhoření. Výsledky ukazují, že všechny dimenze vyhoření souvisejí se zmíněnými nezávislými proměnnými, ať pozitivně nebo negativně. Vícenásobná regresní analýza potvrdila, že dimenze vyhoření jsou proměnnými ovlivněny různě – pro emoční vyčerpání byly významnými prediktory zátěž, podíl na vedení a vztahy se žáky; pro depersonalizaci byly zjištěny jako signifikantní prediktory pouze vztahy se žáky; pro osobní výkonnost pak kontrola a vztahy se žáky.

Klíčová slova

učitelé, syndrom vyhoření, kultura školy, školní prostředí, pracovní život učitelů, arabské školy v Izraeli

Abstract

Despite the enormous amount of studies on burnout in educational professions, there are still no studies on burnout among Israeli–Arab elementary teachers. The purpose of this study was to examine how teacher burnout is related to different organizational variables such as workload, control, leadership collaboration, and collegial support. The Maslach Burnout Inventory that was used to measure the dimensions of teacher burnout consisted of three subscales: emotional exhaustion, personal accomplishment, and depersonalization.

The inventory was completed by 372 (all female) teachers. The findings showed that all burnout dimensions were either positively or negatively related to independent variables. The results of multiple regression analysis indicated that the three dimensions of teacher burnout were affected differently by four predictor variables. The findings showed that workload, leadership collaboration, and student relations were significant predictors for emotional exhaustion; student relations significantly predicted burnout in depersonalization; and, finally, control and student relations were significant predictors for personal accomplishment.

Keywords

teachers, burnout syndrome, school culture, teacher worklife, school environment, Arab schools in Israel

Úvodem

Učitelství je zaměstnání náročné jak fyzicky, tak emočně, a jeho průvodním jevem je nadměrný stres (Pines, 2002). Následky tohoto stresu se zobrazují v alarmujících statistikách vyhoření mezi učiteli (Rentzou, 2015). Vyhoření je provázáno negativními důsledky trojího druhu: zhoršeným fyzickým zdravím (Kim, Ji, & Kao, 2011), psychickými poruchami (Shin, Noh, Jang, Park, & Lee, 2013) a zdravotně rizikovým chováním (Ahola et al., 2012). Výzkumníci identifikovali řadu organizačních faktorů, které mohou k vyhoření v zaměstnání přispívat: pocit pracovního přetížení, nedostatek autonomie, nedostatek respektu ze strany vedení, pocit izolovanosti, nedostatek kolegiální podpory či problémy s disciplínou (Leiter & Maslach, 2011; Marzano & Heflebower, 2012).

Tato studie má tři hlavní cíle. Jedním z nich je ověřit psychometrické vlastnosti výzkumných nástrojů v daném prostředí, neboť tyto nástroje byly vytvořeny v západní společnosti a nebyly dosud prakticky aplikovány mezi izraelskými učiteli arabské národnosti. Druhým je zjistit výskyt vyhoření mezi izraelskými učiteli arabské národnosti, protože komplexní výzkum v této oblasti dosud chybí. Dřívější studie věnované tomuto tématu jsou nedostatečné, resp. prováděné na nereprezentativním vzorku učitelů. Třetím účelem pak je identifikace rizikových faktorů, které přispívají k syndromu vyhoření a různým způsobem s ním souvisejí.

Pracovní faktory a vyhoření

Pojem vyhoření vymezil jako první Freudenberg (1974, 1975), který pozoroval, že dobrovolníci, kteří na klinikách v New Yorku pracují s lidmi drogově závislými a bez domova, projevují sníženou motivaci, emoční vyprázdňenost a nezájem o tyto klienty. Pro potřeby pojmenování těchto příznaků si vypůjčil termín „vyhoření“, původně užívaný v souvislosti s negativními

účinky narkotik, a popsal zmíněné symptomy u dobrovolných pracovníků. Časem bylo vyhoření definováno jako multifaktorový koncept o třech složkách: 1) emoční vyčerpání, které zahrnuje nadměrné emoční nároky na pracovníka, pocit emočního vyprázdnění, nedostatek energie a nízkou motivaci; 2) depersonalizace, která je vnímána jako odtažitost a odcizení od klientů, nezájem o jejich problémy, omezená interakce a dokonce nevráživost vůči nim; 3) nedostatek osobní výkonnosti a v důsledku pak pocit marné práce. Tyto pocity vedou ke snížené motivaci, slabému výkonu i depresím (Maslach, 1982; Maslach, Schufeli, & Leiter, 2001).

Ačkoliv je vyhoření zkušeností individuální, zjevně souvisí s pracovním prostředím (Maslach & Leiter, 1997; Maslach et al., 2001). Struktura i fungování organizací přímo ovlivňují to, jak lidé pracují a jak na sebe vzájemně působí, a proto pracovní podmínky zanedbávající lidskou stránku práce významně zvyšují pravděpodobnost vyhoření (Maslach & Leiter, 1997). Z těchto důvodů výzkumníci věnovali pozornost různým organizačním faktorům, které působí jako možné katalyzátory vyhoření. Mnohé výzkumy zaměřené na vyhoření si všímaly takových organizačních charakteristik, jako jsou pracovní podmínky, styl vedení, nároky na zaměstnance, využití pozitivní zpětné vazby, manažerská struktura atd. (Brown & Roloff, 2011; Kaschka, Korczak, & Broich, 2011; Maslach & Leiter, 1997). Studie odhalily rozporuplnost vztahu mezi vyhořením a sociální podporou učitelů. Zatímco některé studie poukazují na sociální podporu jako faktor, který vyhoření zmírňuje (Russell, Altmaier, & Van Velzen, 1987), jiné toto zjištění nedokládají (Gonzalez, 1997). Byly doloženy také souvislosti mezi vyhořením a rozhodovacími procesy.

Dalším vlivem, který přispívá k vyhoření, je nízká úroveň komunikace mezi zaměstnanci a zaměstnavateli, a také vnímaný nedostatek zdrojů a podpory ze strany vedení (Mendler & Mendler, 2011). Někteří učitelé se s řediteli špatně snášejí, necítí jejich podporu a vnímají neférovost a nereálnost požadavků, které jsou na ně kladeny (Kipps–Vaughan, 2013; Lieberman & Friedrich, 2010). Faktorem, který může značně ovlivnit zkušenost učitele s vyhořením, je tedy také podpora vedení – vnímaná i skutečná. Výsledky, k nimž dospěli Russell, Altmaier a Van Velzen (1987), ukazují, že podporující vedoucí pracovník nebo supervizor dokážou minimalizovat vyhoření. Podobně Friedman (1991) zmiňuje čtyři významné proměnné, které ovlivňují vyhoření učitelů, a to cíle stanovené vedením školy, důvěra v učitele, kultura školy a fyzické prostředí.

K pocitu vyhoření může rovněž přispívat pracovní ovzduší a nedostatečná spolupráce s kolegy (Dierking & Fox, 2013). Pokud učitelé vnímají vztahy s kolegy jako nefunkční, cítí se izolováni (Coley & Cooper, 2013) a s pocitem izolace pak začíná stoupat míra stresu, která vede k vyhoření v zaměstnání (Levine & Marcus, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Specifickou pracovní podmínkou, která úzce souvisí se stresem v zaměstnání a vyhořením u učitelů (Ratcliff, Jones, Costner, Savage–Davis, & Hunt, 2010), je chování žáků. Aby se žáci mohli učit, musí učitelé zvládat problémy s jejich chováním tak, aby i riziková žáci našli k učení a výkonům motivaci. Setkávají-li se učitelé s žáky s problémovým chováním, je ovlivněna jejich schopnost vyučovat a stoupá míra jejich frustrace (Aloe, Amo, & Shanahan, 2014; Reeves, 2012). Spokojenost učitelů tedy zvyšuje i míra jejich pravomocí (*empowerment*) a *self-efficacy*, neboť dokážou-li učitelé ve svých třídách zavést určitý řád, resp. smysl pro kontrolu, významně tím ovlivňují výsledky žáků (Sterrett, Sclater, & Murray, 2011). Studie Hastingse a Bhama (2003) ukazuje, že nedostatek respektu ze strany žáků predikuje emoční vyčerpání a depersonalizaci. Také nízká míra sociální přizpůsobivosti (*sociability*) žáků může způsobovat depersonalizaci a pocit nedostatečné výkonnosti učitelů.

Maslachová a Leiter (1997) mají za to, že zeštíhlování a restrukturalizace organizací vede ke změnám v pracovní zátěži, a to napříč profesemi: práce nabývá na intenzitě, mnohostrannosti a časové náročnosti. Obecně existuje přímá souvislost mezi neadekvátní pracovní zátěží a vyčerpáním (Maslach et al., 2001). Zátěž nabývá na intenzitě tehdy, navyšují-li se učitelům jejich povinnosti a klade-li se přílišný důraz na skládání účtů (akontabilitu) (Day & Gu, 2009; 2010; Maslach & Leiter, 1997). Učitelům totiž nekončí práce zvoněním, příprava výuky a dalších aktivit podstatně prodlužuje jejich pracovní den (Brown & Roloff, 2011).

Pocit individuálního zapojení a autonomie se odvíjí od pravomocí jedince činit rozhodnutí a řešit problémy (Maslach & Leiter, 1997). Nedostatek pravomoci volit efektivní metody při plnění úkolů nebo využívat k tomu potřebné zdroje vedou tedy ve svém důsledku k vyhoření (Maslach & Leiter, 1997). Je tedy zřejmé, že organizace, které jsou vystavěny na principech mikromanagementu a razí politiku zamezující jedinci řešit problémy nebo hledat řešení v obtížných situacích, nevyhnutelně způsobují zmíněný syndrom (Angerer, 2003). Ke stejným důsledkům vede i rigidní organizační řízení, při němž učitel nemůže uplatňovat sebekontrolu a vlastní profesní úvahy v každodenních záležitostech, které spadají do jeho odpovědnosti (Brissie, Hoover-Dempsey, & Bassler, 1988). Kromě toho má devalvace samostatného profesního úsudku učitele a uplatňování tzv. smluvní akontability (*contractual accountability*) nepříznivý vliv na morálku a profesní identitu učitele (Day & Gu, 2010).

Kontext arabské školy v Izraeli

Izraelští Arabové jsou pozůstatkem palestinské populace, která žila ve Svaté zemi před založením státu Izrael (Rinnawi, 2003). Podle izraelského Ústředního statistického úřadu žilo v roce 2017 na území Izraele 1,838 mil. Arabů, což odpovídá 20,89 % všeho obyvatelstva státu (Ústřední statistický úřad státu Izrael, 2018). Izraelští Arabové se hlásí ke třem monoteistickým náboženstvím jako muslimové, křesťané a drúzové, přičemž většina je muslimská, následována křesťany a drúzy.

V roce 2017 tvořili Arabové 24,81 % celkového počtu izraelských učitelů. V arabských základních školách v Izraeli činí poměr počtu žáků a učitelů zhruba 12:1. Průměrný počet žáků ve třídě arabské základní školy je 23,98 (Ústřední statistický úřad státu Izrael, 2018).

Žáci arabského původu v Izraeli mají vzdělávací aspirace, které přesahují skutečně dosahované výsledky a de facto přesahují i úroveň, které jsou schopni dosáhnout. Nejeví se, že by nízká úroveň vzdělání dospělé arabské populace Izraele na jedné straně a strukturní překážky, jimž jsou na straně druhé arabští žáci v Izraeli jako příslušníci menšiny nedobrovolně vystaveni, vedly ke snižování těchto aspirací tím, že je přizpůsobí realitě, jako tomu bývá u jiných minorit (Hanson, 1994; Kao & Tienda, 1998; Kerckhoff, 1976; Solorzano, 1992).

Vysoké vzdělávací aspirace žáků arabského původu v Izraeli mohou pramenit z toho, že tito žáci navštěvují vlastní školy, kde učitelský sbor tvoří arabští Izraelci a arabština je vyučovacím jazykem. Ve svých školách nejsou arabští žáci nuceni akademicky soutěžit s žáky židovského původu, tudíž nemusí nutně odhalovat své slabiny (Shavit, 1990).

Arabové v Izraeli proti svému znevýhodnění jako skupiny často vyjadřují svůj odpor. Nespokojenost s marginální socioekonomickou situací vedla aktivisty a politiky mezi izraelskými Araby k výzvám a činům volajícím po zkvalitnění vzdělávacího systému izraelských Arabů s cílem napravit tuto situaci (Abu-Asbah, 1998).

Komunita izraelských Arabů jako celek – na rozdíl od jiných kastovně založených menšin (Kao & Tienda, 1998) – očekává, že úspěšné vzdělávání vyprodukuje také úspěch společenský, ekonomický a politický. Proto rodiny i školy izraelských Arabů podporují vysoké vzdělávací aspirace žáků tím, že na ně přenášejí své hodnoty a svou představu úspěšného vzdělávání.

Situace ve školství úzce souvisí s charakterem práce a profesním rozvojem učitelů. V západních kulturách bylo již před časem vyhoření předmětem intenzivního výzkumu, v jiných kulturách je o takové studii nouze. Pohled do databáze výzkumů vyhoření u arabských učitelů v Izraeli jen potvrzuje tuto skutečnost. Je tedy namístě vyplnit mezeru v dostupné literatuře ve snaze porozumět jevu vyhoření u této unikátní menšiny. V roce 2003 sledovali

Tatar a Horenczyk míru vyhoření v souvislosti s diverzitou ve školách. Pracovali s 280 učiteli ve 30 izraelských školách, které obecně čelí novým výzvám v souvislosti s přílivem žáků různé rasy, vyznání a původu. Zjistili, že profesní vyhoření může být způsobeno stresující prací s žáky různorodých kultur. Kremer-Hayonová, Faraj a Wubbels (2002) měřili úroveň vyhoření u ředitelů arabských škol v Izraeli a zjistili, že vysoká míra profesní identity koreluje s nízkou mírou vyhoření.

Metodologie

Vzorek

Vzorek populace pro tuto studii tvořily učitelky dvaceti veřejných základních škol, zaměstnankyň Severního regionálního úřadu pro vzdělávání (*Northern Regional Office of Education*) ve školním roce 2016–2017, a to v distriktech s nejvyšším podílem arabsko-izraelské učitelské populace – Severním a Haifským. Soubor sestával z celkem 372 učitelek zaměstnaných v systému veřejného školství. Zaměření na ženy je přirozeným důsledkem jejich vysokého podílu v učitelské populaci. Průměrný věk respondentek činil 39 let, z toho minimum bylo 23 a maximum 65 let; průměrná délka praxe byla 15 let, z toho minimálně 1 rok a maximálně 46 let. Pokud jde o dosažené vzdělání, největší část vzorku (47 %) tvořily absolventky učitelských oborů (s titulem B. Ed.).

Závislé proměnné a použité nástroje

Dotazník MBI (*Maslach Burnout Inventory*)

Posuzování míry vyhoření u učitelek bylo provedeno pomocí dotazníku syndromu vyhoření podle Maslachové ve verzi pro pedagogické pracovníky (*Maslach Burnout Inventory – Educator's Survey [MBI-ES]*; Maslach & Jackson, 1981). Dotazník MBI-ES je nejpoužívanější diagnostický nástroj určený ke zjišťování míry vyhoření mezi učiteli (Byrne, 1991); sestává z 22 tvrzení zaměřených na vnímání práce, opatřených sedmibodovou dotazníkovou škálou Likertova typu. Respondenti hodnotí u každého tvrzení jeho intenzitu a jeho frekvenci. Frekvence je hodnocena na škále 0 (nikdy), 1 (několikrát ročně nebo méně), 2 (jednou měsíčně nebo méně), 3 (několikrát měsíčně), 4 (jednou týdně), 5 (několikrát týdně) a 6 (denně). Dále obsahuje dotazník MBI-ES škálu pro měření intenzity v každé dílčí oblasti: (a) nízká, (b) přiměřená a (c) vysoká (Maslach et al., 1996). Vyšší skóre u faktorů emočního vyčerpání (*emotional exhaustion*) a depersonalizace (*depersonalization*) a nižší skóre u faktoru osobní výkonnosti (*personal accomplishment*) znamená vyšší míru vyhoření.

Subškála **emočního vyčerpání** sestává z devíti položek s bodováním v rozsahu 0 až 54 (např. položka č. 3: *Cítím se unavena už ráno, kdy vstávám a mám před sebou další pracovní den*). Respondenti mohou v této subškále dosahovat celkového skóre 0 až 16 (nízké vyhoření/vyčerpání), 17 až 26 (přiměřené) nebo více než 27 (vysoké). Subškála **depersonalizace** obsahuje pět položek (např. položka č. 15: *Nestarám se o to, co se děje s některými žáky*), které měří nedostatek pozornosti k žákům v rozsahu 0 až 30. Respondenti mohou v této subškále dosáhnout celkového skóre 0 až 8 (nízká), 9 až 13 (přiměřená) nebo 14 a více (vysoká). Subškála **osobní výkonnosti** sestává z osmi položek (např. položka č. 7: *Velmi účinně řeším problémy svých žáků*) v rozsahu 0 až 48. Dosažitelné skóre této subškály je v rozsahu 37 a více (nízké), 31 až 36 (přiměřené) a 0 až 30 (vysoké).

Pokud jde o spolehlivost dat, analýza ukázala (in Iwanicki & Schwab, 1981) Cronbachovo alfa 0,90 u emočního vyčerpání, 0,76 u depersonalizace a 0,76 u osobní výkonnosti. Po zveřejnění dotazníku byly v různých výzkumech uváděny hodnoty alfa u emočního vyčerpání mezi 0,81 a 0,92; úroveň vnitřní konzistence u osobní výkonnosti osciluje mezi 0,50 a 0,86 a u depersonalizace mezi 0,57 a 0,82 (Aluja, Blanch, & Garcia, 2005; Gil–Monte, 2005; Kantas & Vassilaki, 1997; Kim & Ji, 2009; Richardsen & Martinussen, 2005).

Nezávislé proměnné a použité nástroje

Dotazník oblastí pracovního života (*Areas of Worklife Survey, AWS*)

Pomocí nástroje AWS bylo zjišťováno vnímání pracovního prostředí, které sehrává důležitou roli v tom, zda učitelky prožívají pocity vyhoření, nebo naopak zaujetí pro práci (Leiter & Maslach, 2011). Jde o nástroj Leitera a Maslachové (2003) obsahující 28 položek, jehož prostřednictvím lze na šesti subškálách hodnotit pracovní zátěž (*workload*), spravedlnost (*fairness*), hodnoty (*values*), sounáležitost (*community*), odměňování (*reward*) a kontrolu (*control*). Účelem AWS je měřit propojení (soulad) jednotlivce s organizací. Subškála **pracovní zátěž** posuzuje množství práce, kterou je třeba vykonat v určitém čase (např. položka č. 1: *Nemám čas na všechno, co musím dělat*). Subškála **spravedlnost** posuzuje rovnost při přidělování zdrojů a řešení konfliktů a také respekt, který organizace prokazuje vůči pracovníkům (např. položka č. 22: *Vedení jedná se všemi zaměstnanci spravedlivě*). Subškála **hodnoty** měří míru, do jaké se hodnoty organizace shodují s hodnotami zaměstnance (např. položka č. 25: *Moje hodnoty a hodnoty organizace jsou si podobné*). Subškála **sounáležitost** měří pozitivní mezilidské vztahy na pracovišti (např. položka č. 15: *Jsem členem podpůrné pracovní skupiny*). Subškála **odměňování** posuzuje finanční a společenské uznání za vykonanou práci (např. položka č. 11: *Moje práce je docenována*). Subškála **kontrola** posuzuje možnosti řešení problémů a rozhodování (např. položka č. 9: *Mohu ovlivňovat rozhodnutí, která se týkají mé práce*).

Každá škála má jak pozitivně, tak negativně formulované položky. Respondentky projevovaly míru svého souhlasu na pětibodové Likkertově škále: *naprosto nesouhlasím* = 1, *nesouhlasím* = 2, *těžko říci* = 3, *souhlasím* = 4, *naprosto souhlasím* = 5. Nástroj AWS definuje jako soulad s prací (*job-person fit*) vysoké průměrné skóre (vyšší než 3,00), které ukazuje na vyšší míru kongruence mezi pracovištěm a preferencemi respondenta, a jako nesoulad s prací nízké skóre (nižší než 3,00), které ukazuje na nízkou kongruenci mezi pracovníkem a pracovištěm (Leiter & Maslach, 2011). Test spolehlivosti dokladoval hodnotami Cronbachova alfa přijatelnou vnitřní konzistenci AWS ve všech subškálách: pracovní zátěž 0,66, spravedlnost 0,79, hodnoty 0,72, sounáležitost 0,80, odměňování 0,78 a kontrola 0,82 (Leiter & Maslach, 2011).

Dotazník kultury školy (*School Culture Survey, SCS*)

Nástroj SCS vypracovali Gruenert a Valentine roku 1998 a jeho původním smyslem bylo zkoumat pohled učitelů na kulturu středních škol. Prověřuje momentální úroveň kultury školy a stanovuje její pozitivní či negativní míru. Jde o 35 položek, prostřednictvím kterých se podoba kultury školy hodnotí v oblastech: spolupracující vedení (*collaborative leadership*), spolupráce učitelů (*teacher collaboration*), profesní rozvoj (*professional development*), kolegiální podpora (*collegial support*), shoda cílů (*unity purpose*) a učební partnerství (*learning partnership*). SCS využívá pro všech 35 položek pětibodovou Likertovu škálu, kde *naprosto nesouhlasím* = 1, *nesouhlasím* = 2, *neutrální postoj* = 3, *souhlasím* = 4 a *naprosto souhlasím* = 5. Obsah šesti oblastí, které SCS zkoumá, je následující: **spolupracující vedení** – míra, do jaké vedoucí pracovníci školy navazují a udržují vztahy spolupráce s pedagogy (např. položka č. 7: *Vedoucí pracovníci školy věří profesnímu úsudku učitelů*), **spolupráce učitelů** – míra, v jaké se učitelé zapojují do konstruktivního dialogu, který prosazuje vzdělávací vizi školy (např. položka č. 29: *Učitelé společně vypracovávají a hodnotí programy a projekty*), **profesní rozvoj** – míra, v jaké učitelům záleží na trvalém osobním rozvoji a zkvalitnění celé školy (např. položka č. 9: *Učitelé pravidelně hledají nové myšlenky na seminárech, u kolegů, při konferencích*), **kolegiální podpora** – míra, do jaké učitelé účinně spolupracují (např. položka č. 10: *Učitelé jsou ochotni si pomoci, jakmile nastane problém*), **shoda cílů** – míra, s níž učitelé svou práci sledují společnou misi školy (např. položka č. 12: *Mise školy dává učitelům jasné směřování*) a **učební partnerství** – míra, do jaké učitelé, rodiče a žáci společně pracují pro obecné dobro žáka (např. položka č. 21: *Učitelé a rodiče často komunikují ve věci výkonu žáka*). Spolehlivost dotazníku kultury školy byla stanovena výpočtem Cronbachova alfa, a to pro všech šest oblastí takto: spolupracující vedení 0,91, spolupráce učitelů 0,83, profesní rozvoj 0,82, kolegiální podpora 0,79, shoda cílů 0,86 a učební partnerství 0,65. Nejvyšší koeficient byl tedy zjištěn u spolupracujícího vedení ($\alpha = 0,91$), nejnižší u učebního partnerství ($\alpha = 0,65$).

Dotazník vnímání školního prostředí (*School-level Environment Questionnaire, SLEQ*)

Dotazník SLEQ je obecně využívaný nástroj, který vypracovali Johnson, Stevens a Zvoch (2007) podle původní verze Rentoula a Fräsera (1983). Je určen pro měření vnímání klimatu školy učitelem. Původní dotazník SLEQ obsahoval 56 položek, později jej Johnson, Stevens a Zvoch zkrátili na dotazník o 21 položkách v pěti dílčích oblastech měření školního klimatu. Těmito oblastmi jsou: spolupráce (*collaboration*), rozhodování (*decision making*), inovace ve výuce (*instructional innovation*), vztahy s žáky (*students relations*) a zdroje školy (*school resources*). Jako příklad znění lze uvést např. položku č. 11: *Pravidelně mám příležitost pracovat s dalšími učiteli* (spolupráce) nebo položku č. 12: *Žáci v této škole se dobře chovají* (vztahy s žáky). Respondenti odpovídají na pětibodové Likertově škále a mohou volit mezi možnostmi *naprosto souhlasím, souhlasím, nelze říci, nesouhlasím, naprosto nesouhlasím*. Spolehlivost dotazníku klimatu školy byla zjištěna pomocí Cronbachova alfa celkově $\alpha = 0,90$, v jednotlivých oblastech pak mezi $\alpha = 0,77$ až $0,86$ (Johnson, Stevens, & Zvoch, 2007).

Postup sběru dat

Pro výzkum jsme použili čtyři prověřené nástroje k měření vyhoření a organizačních faktorů. Celkový dotazník byl přeložen do arabštiny a zpětně do angličtiny několika odbornými překladateli tak, aby bylo dostatečně zajištěno porozumění. Proces sběru dat trval zhruba půl roku. Na začátku jsme kontaktovali ředitele škol v různých městech a obcích Severního a Haifského distriktu, ze 32 oslovených škol souhlasilo s účastí na výzkumu 20. Prostřednictvím ředitelů byly naplánovány termíny setkání, zároveň bylo s řediteli dohodnuto, že se návštěvy uskuteční ve dnech, kdy ve škole probíhají schůze učitelského sboru. Učitelé během těchto schůzí obdrželi dotazníky a po krátké instruktáži byli požádáni o vyplnění. Dále jsme požádali ředitele, aby umožnili svou nepřítomností učitelům vyplnit dotazníky pohodlně a bez pocitu, že jsou sledováni. Zároveň jsme učitelům vysvětlili, že jde o proces dobrovolný a záleží na jejich osobním rozhodnutí, zda se chtějí výzkumu účastnit. Po vyplnění byly dotazníky vybrány a předány osobě, která zajišťovala průběh výzkumu. Vráceno bylo celkem 372 dotazníků, jejichž vyplnění trvalo zhruba 25 minut.

Analýza dat

Analýzu dat získaných tímto výzkumem jsme prováděli pomocí metod deskriptivní a inferenční statistiky. Spolehlivost škál byla vypočtena a vyjádřena koeficienty Cronbachova alfa, u proměnných s nízkou vnitřní konzistencí jsme pro vyšší spolehlivost provedli rovněž faktorovou analýzu. Pro zodpovězení výzkumných otázek jsme využili také výpočet Pearsonova korelačního koeficientu, který umožňuje popsat lineární vztahy mezi

proměnnými a identifikovat řadu významných korelací. Pro bližší porozumění vztahu mezi nezávislými a závislými proměnnými byla provedena vícenásobná regresní analýza zahrnující (a) závislé proměnné emočního vyčerpání, depersonalizace a osobní výkonnosti a (b) nezávislé proměnné pracovní zátěže, kontroly, spolupracujícího vedení, shody cílů, kolegiální podpory, spolupráce a vztahů s žáky. Regresní analýza byla zvolena pro určení míry, na kterých faktorech nejvíce záleží, které lze naopak pomíjet a jak na sebe tyto faktory vzájemně působí. Získaná data byla analyzována prostřednictvím softwarového balíčku *Statistics Package for Social Sciences* (SPSS).

Výzkumné otázky

Náš výzkum usiloval o posouzení vztahů mezi složkami vyhoření (emoční vyčerpání, depersonalizace a nedostatek osobní výkonnosti) a organizačními proměnnými (pracovní zátěž, kontrola, spolupracující vedení, shoda cílů, kolegiální podpora, spolupráce a vztahy s žáky). Šlo tedy o zodpovězení následujících otázek:

1. Jaká je míra emočního vyčerpání, depersonalizace a pocitu nedostatku výkonnosti u arabských učitelů v Izraeli?
2. Jaký je vztah mezi organizačními faktory a emočním vyčerpáním u arabských učitelů v Izraeli?
3. Jaký je vztah mezi organizačními faktory a depersonalizací u arabských učitelů v Izraeli?
4. Jaký je vztah mezi organizačními faktory a vnímaným nedostatkem výkonnosti u arabských učitelů v Izraeli?
5. Jsou dotazníky vzniklé v kontextu západních kultur dobře psychometricky použitelné i mezi arabskými učiteli v Izraeli?

Výsledky

Tabulka 1 zobrazuje faktory, střední hodnoty (M), standardní odchylky (SD) a koeficienty alfa pro dané škály. Šest z deseti škál vykazuje dobrou vnitřní konzistenci v rozsahu od 0,699 do 0,902, ostatní škály vykazují nízkou vnitřní konzistenci v rozsahu 0,380 až 0,566, což u některých z těchto škál lze sice považovat za uspokojivé, nikoliv však optimální. Navzdory provedené faktorové analýze zůstala u těchto škál vnitřní konzistence pro tento soubor položek nízká a téměř stejná jako v původní podobě, proto bylo rozhodnuto zcela zachovat původní konstrukci škál.

Bivariační korelace dvou proměnných mezi dimenzemi vyhoření a organizačními faktory jsou uvedeny v tabulce č. 1. Emoční vyčerpání má významný vztah se všemi organizačními proměnnými, zejména se vztahem

s žáky ($r = -0,329$), se spolupracujícím vedením ($r = -0,280$) a pracovní zátěží ($r = -0,233$). Depersonalizace významně koreluje s kolegiální podporou a spoluprací učitelů; obzvlášť pozoruhodná korelace byla nalezena mezi depersonalizací, vztahy s žáky ($r = -0,192$) a spolupracujícím vedením ($r = -0,149$). Osobní výkonnost, jako třetí dimenze vyhoření, má významný vztah se všemi organizačními proměnnými kromě spolupráce, přičemž výrazná korelace byla nalezena u kontroly ($r = 0,320$) a u vztahu s žáky ($r = 0,266$). Je tedy patrné, že významné korelace existují mezi vyhořením a většinou vybraných organizačních faktorů.

Tabulka 1

Deskriptivní analýza a Pearsonovy korelace mezi vyhořením a souborem organizačních proměnných

	alfa	M	SD	EV	D	OS
EV	0,79	25	9	1		
D	0,48	10	3	0,267**	1	
OV	0,69	38	5	-0,269**	-0,283**	1
Pracovní zátěž	0,39	2	1	-0,233**	-0,050	0
Kontrola	0,56	4	1	-0,167**	-0,050	0,320**
Spolupracující vedení	0,9	4	1	-0,280**	-0,149**	0,255**
Shoda cílů	0,83	4	1	-0,167**	-0,087	0,215**
Kolegiální podpora	0,71	3	1	-0,171**	-0,135**	0,133*
Spolupráce	0,38	3	1	-0,112*	-0,141**	0,06
Vztahy s žáky	0,83	3	1	-0,329**	-0,192**	0,266**

** Korelace je významná na úrovni 0,01 (2-tailed)

* Korelace je významná na úrovni 0,05 (2-tailed)

EV = emoční vyčerpání, D = depersonalizace, OV = osobní výkonnost

Pro zjištění, zda organizační faktory predikují vyhoření, jsme využili model vícenásobné lineární regrese. Tabulka 2 potvrzuje, že výsledek testu, zda pracovní zátěž, kontrola, spolupracující vedení, shoda cílů, kolegiální podpora, spolupráce a vztahy s žáky predikují emoční vyčerpání, je statisticky významný ($F / 7-364 / = 11,94; p < 0,05$). Tyto oblasti organizačních faktorů predikují 18,7 % emočního vyčerpání ($R^2 = 0,187$). Hodnoty T ukazují, že vztahy s žáky, pracovní zátěž a spolupracující vedení jsou prediktory emočního vyčerpání ($p < 0,05$). S vyššími hodnotami v oblasti vztahů s žáky se snižuje emoční vyčerpání (parciální korelace $r = -0,149$), s vyššími hodnotami v oblasti pracovní zátěže se rovněž snižuje emoční vyčerpání (parciální korelace $r = -0,225$) a také s vyššími hodnotami u spolupracujícího vedení se snižuje emoční vyčerpání. Ze srovnání standardizovaných regresních koeficientů (Beta) vyplývá, že nejsilnějším z uvažovaných prediktorů emočního vyčerpání je dimenze vztahů se žáky ($-0,255$).

Tabulka 2

Shrnutí vícenásobné regresní analýzy emočního vyčerpání a nezávislých proměnných (N = 372)

Model	Nestandardizované koeficienty		Standardizované koeficienty	t	Sig.	Korelace	
	B	st. chyba	beta			nultý řád	parciální
(konstanta)	49,395	3,936		12,549	0,000		
Pracovní zátěž	-3.354	0,760	-0,210	-4.412	0,000	-0,233	-0,23
Kontrola	-0,244	0,836	-0,016	-0,292	0,771	-0,167	-0,02
Spolupracující vedení	-2.575	0,870	-0,198	-2,96	0,003	-0,280	-0,15
Shoda cílů	0,497	0,825	0,038	0,603	0,547	-0,167	0,03
Kolegiální podpora	-0,233	0,804	-0,017	-0,289	0,772	-0,171	-0,02
Spolupráce	0,150	0,881	0,009	0,170	0,865	-0,112	0,01
Vztahy s žáky	-3.002	0,612	-0,255	-4.905	0,000	-0,329	-0,25
R = 0,432		R ² = 0,187		F (7-364) = 11,94		P = 0,000	

Také modelování toho, zda pracovní zátěž, kontrola, spolupracující vedení, shoda cílů, kolegiální podpora, spolupráce učitelů a vztahy s žáky predikují depersonalizaci, vykazuje statisticky významné výsledky ($F / 7-364 / = 3,087$; $p < 0,05$). Tyto faktory predikují 5,6 % depersonalizace ($R^2 = 0,056$). Hodnoty T ukazují, že významným prediktorem depersonalizace ($p < 0,05$) jsou pouze vztahy s žáky. Stoupá-li hodnota u vztahů s žáky, klesá depersonalizace (parciální korelace $r = -0,138$). Koeficient Betaje u vztahů s žáky $-0,398$.

Tabulka 3

Shrnutí vícenásobné regresní analýzy depersonalizace a nezávislých proměnných (N = 372)

Model	Nestandardizované koeficienty		Standardizované koeficienty	t	Sig.	Korelace	
	B	st. chyba	beta			nultý řád	parciální
(konstanta)	14,611	1,721		8,491	0,000		
Pracovní zátěž	-0,228	0,332	-0,035	-0,686	0,493	-0,050	-0,04
Kontrola	0,194	0,365	0,032	0,532	0,595	-0,050	0,03
Spolupracující vedení	-0,550	0,380	-0,104	-0,445	0,149	-0,149	-0,08
Shoda cílů	0,327	0,361	0,061	0,905	0,366	-0,087	0,05
Kolegiální podpora	-0,261	0,351	-0,047	-0,743	0,458	-0,135	-0,04
Spolupráce	-0,509	0,385	-0,075	-1.323	0,187	-0,141	-0,07
Vztahy s žáky	-0,713	0,268	-0,150	-2.666	0,008	-0,192	0,14
R = 0,237		R ² = 0,056		F (7-364) = 3.087		P = 0,004	

Tabulka č. 4 ukazuje, že také výsledky modelování toho, zda pracovní zátěž, kontrola, spolupracující vedení, shoda cílů, kolegiální podpora, spolupráce a vztahy s žáky predikují pocit osobní výkonnosti, jsou statisticky významné ($F / 7-364 / = 9,270$; $p < 0,05$). Tyto dimenze organizačních faktorů predikují 15,1 % snížené výkonnosti ($R^2 = 0,151$). Hodnoty T ukazují, že vztahy s žáky a kontrola jsou prediktory osobní výkonnosti ($p < 0,05$). Stoupají-li hodnoty u vztahů s žáky (parciální korelace $r = 0,183$) a kontroly ($r = 0,223$), je na vzestupu i pocit osobní výkonnosti. Podle regresních koeficientů (Beta) je nejvýznamnějším prediktorem osobní výkonnosti kontrola (0,246).

Tabulka 4

Shrnutí vícenásobné regresní analýzy osobní výkonnosti a nezávislých proměnných (N = 372)

Model	Nestandardizované koeficienty		Standardizované koeficienty	T	Sig.	Korelace	
	B	st. chyba	beta			nultý řád	parciální
(konstanta)	24,150	2,473		9,766	0,000		
Pracovní zátěž	-0,204	0,478	-0,021	-0,426	0,670	-0,002	-0,02
Kontrola	2,293	0,525	0,246	4,368	0,000	0,320	0,22
Spolupracující vedení	0,348	0,547	0,044	0,637	0,524	0,255	0,03
Shoda cílů	0,476	0,518	0,059	0,917	0,359	0,215	0,05
Kolegiální podpora	0,082	0,505	0,010	0,163	0,871	0,133	0,01
Spolupráce	-0,475	0,553	-0,046	-0,859	0,391	0,064	-0,05
Vztahy s žáky	1,366	0,384	0,189	3,553	0,000	0,266	0,18
R = 0,389		R ² = 0,151		F (7-364) = 9,270		P = 0,000	

Diskuse

Důsledky vyhoření u učitelů byly v několika posledních desetiletích extenzivně dokumentovány a studovány. Terminologie, kterou zavedli Freudenberg (1974) a Maslachová s Jacksonem (1981), urychlila vznik řady studií o příčinách a souvislostech tohoto syndromu. Literatura přinesla doklady, že vyhoření patří mezi zdravotně rizikové faktory učitelského povolání (Byrne, 1999; Capel, 1992; Gugliemi & Tatrow, 1998; Kyriacou, 1987).

Hlavním cílem této studie bylo identifikovat míru vyhoření mezi arabskými učiteli v Izraeli a faktory, které s vyhořením souvisejí. Za účelem provedení našeho výzkumu byl 372 učitelkám-ženám distribuován dotazník vyhoření Maslachové ve verzi uzpůsobené potřebám pedagogického výzkumu (*Maslach Burnout Inventory – Educator's Survey*). Respondentky byly zaměstnané dvaceti veřejných škol v distriktech severního Izraele.

Výsledky dokladují výskyt fenoménu vyhoření u arabských učitelek v Izraeli. Střední hodnoty naměřené v každé z oblastí vyhoření znamenají, že respondentky zažívají v průměru několikrát měsíčně pocit emočního vyčerpání a asi jednou měsíčně pocit depersonalizace a nezájmu o žáky. Naštěstí tyto učitelky prožívají, jak sdělují, několikrát týdně pocit osobní výkonnosti, což pravděpodobně zajišťuje u většiny z nich jistou míru motivace.

Na obecné rovině tento výzkum potvrdil, že zvolené proměnné organizačního prostředí korelují s různými dimenzemi vyhoření a představují pro tyto dimenze validní prediktory. Korelační analýzy přinesly zjištění, že emoční vyčerpání, depersonalizace a osobní výkonnost jsou v buď pozitivním, nebo negativním vztahu k nezávislým proměnným. K ověření zmírňujících účinků různých proměnných na dimenze vyhoření byly provedeny regresní analýzy. Nezávislé proměnné byly shledány jako významné negativní nebo pozitivní prediktory vyhoření.

Šestnáct z 21 korelací lze hodnotit jako statisticky významné ($p < 0,05$), přičemž nejsilnější korelace v hodnotě $-0,329$ byly nalezeny mezi vztahy s žáky a emočním vyčerpáním. Nejsilněji se vyhoření učitelů projevuje v oblasti emočního vyčerpání, následuje osobní výkonnost a depersonalizace. To je v souladu s chápáním emočního vyčerpání ve smyslu zátěže ovlivněné pracovními požadavky a dostupností zdrojů, kdežto depersonalizace je spíše obranným mechanismem a nedostatek osobní výkonnosti je pak určitá forma sebehodnocení (Leiter & Maslach, 1988; Leiter, 1993).

Pracovní zátěž. Zátěž vnímaná učiteli a její vztah k vyhoření byla empiricky zkoumána mnoha studii (Byrne, 1994; Gold, 1985; Mazur & Lynch, 1989; Shea, 1990). Výsledky naší studie jsou potvrzením předchozích výzkumů, neboť dokládají významný vliv pracovní zátěže na pocity emočního vyčerpání.

Kontrola. Výsledky našeho výzkumu naznačují, že míra autonomie učitelů koreluje s vyhořením, což potvrzuje výsledky starších studií Pearsonové a Moomawa (2005), kteří pozorovali snížení stresu při zvýšené míře zmocnění, a výsledky Abelové a Sewellové (1999), které dokladují, že nepříznivé pracovní podmínky, jako je např. nedostatek autonomie, přispívají ke stresu a vyhoření.

Spolupracující vedení. Výsledky našeho výzkumu podporují závěry dřívějších studií v tom, že podpora ze strany vedení může podstatně ovlivnit tři dimenze vyhoření (Cherniss, 1988; Farber, 1991; Fimian, 1986; Mazur & Lynch, 1989). Z hlediska řízení mohou vedoucí pracovníci učinit kroky k tomu, aby prolomili často rigidní a formalizované organizační struktury škol a tím stimulovali vyšší míru účasti a zapojení učitelů do rozhodovacích procesů. Učitelé ve školách charakteristických spolupracujícím vedením vnímají, že skutečně stojí za to přispívat k fungování organizační sítě. Výzvy předkládané učitelům, mohou podpořit jejich pocit výkonnosti a tlumit se tím pocity vyhoření (Sarros & Sarros, 1987).

Shoda cílů. Výsledky výzkumu ukazují, že také jednotnost cílů organizace úzce souvisí s dimenzemi vyhoření. V této oblasti není k dispozici mnoho studií, dostupné výzkumy spíše sledovaly vztah shody cílů a vyhoření v jiném pracovním prostředí; podle Dormana (2003) však i učitelé, kteří vnímají vysokou úroveň shody na obecných cílech školy, vykazují nižší míru vyhoření.

Kolegiální podpora. Třebaže učitelé tráví několik hodin denně ve společnosti lidí, jsou namnoze izolováni od kolegů i vnějšího světa. Výsledky našeho výzkumu podporují shrnutí Maslachové (1999), že syndrom vyhoření zpravidla předchází nedostatek pocíťované sociální podpory kolegů. Náš výzkum stejně jako mnohé předchozí studie (Ganster, Fusilier, & Mayes, 1986; Laughlin, 1984; La Rocco, House, & French, 1980) naznačuje, že ti, kdož cítí podpurné prostředí v práci, prožívají méně stresu i vyhoření. Také Wang a Xu (2004) ve svém výzkumu potvrzují, že emoční podpora hraje podstatnou roli při eliminaci emočního vyčerpání, depersonalizace a problémů s osobní výkonností.

Spolupráce učitelů. Výsledky našeho výzkumu ukazují na významný vztah mezi spoluprací učitelů a vyhořením a podporují tak závěry studie Gruenerta a Whitakera (2015), kteří pozorovali, že práce v prostředí charakteristickým kulturou nespolečné práce může nepříznivě ovlivňovat pracovní spokojenost učitelů a vést k vyhoření. Podobně naše výsledky korespondují i s výzkumem Hocka (1988), který uvádí, že nedostatečná komunikace mezi kolegy způsobuje vyhoření, a zároveň tak potvrzují i Vygotského (1978) teorii sociálního vývoje, podle níž jednotlivec těží z řešení problémů ve spolupráci s ostatními a díky tomu může rozvíjet své kognitivní schopnosti, které mu pomáhají zvládat stresové situace a v důsledku i čelit vyhoření.

Vztahy s žáky. Vyhoření učitelů má souvislost se vztahy k žákům (Cano Garcia, Padilla Munoz, & Carrasco Ortiz, 2005). Existuje statisticky významný vztah mezi vnímaným problémovým chováním žáků a všemi třemi dimenzemi vyhoření. Dle výsledků výzkumu má chování žáků nejpodstatnější vliv na emoční vyčerpání, významně však souvisí i s depersonalizací učitelů a zároveň ovlivňuje pocit osobní výkonnosti (Lee, Lim, Yang, & Lee, 2011; Melchior, Bours, Schimtz, & Wittich, 1997). Tím se potvrzuje stěžejní korelace tohoto faktoru s vyhořením.

Cílem použité regresní analýzy bylo za prvé zjištění, zda uvažované nezávislé proměnné fungují při kontrole vzájemných vazeb jako signifikantní prediktory jednotlivých dimenzí syndromu vyhoření. V druhém sledu jsme analyzovali sílu těchto dopadů. Z výsledků je zřejmé, že pouze u emočního vyčerpání vysvětlují naše nezávislé proměnné uspokojivé procento variability u našeho vzorku (18,7 %).

Samotné vztahy s žáky měly na emočním vyčerpání podíl ve výši 10,8 %, na depersonalizaci 3,7 % a na osobní výkonnosti 3,1 %. Jeví se tedy, že právě vztahy s žáky jsou nejsilnějším prediktorem vyhoření učitelů.

Emoční vyčerpání ovlivňují zejména tři faktory. Celkový regresní model byl významný a proměnné (pracovní zátěž, kontrola, spolupracující vedení, shoda cílů, kolegiální podpora, spolupráce učitelů a vztahy s žáky) vysvětlily varianci v celkové výši 18,7 % u emočního vyčerpání. Avšak především vztahy s žáky, pracovní zátěž a spolupracující vedení přispěly k modelu významným dílem. Vyšší úroveň emočního vyčerpání predikovaly také vysoké hodnoty u pracovní zátěže, kdežto učitelky s vysokým skóre u spolupracujícího vedení vykazovaly nižší úroveň emočního vyčerpání.

Depersonalizaci významněji ovlivňuje jeden faktor. Celkový regresní model byl signifikantní a zapojené proměnné (pracovní zátěž, kontrola, spolupracující vedení, shoda cílů, kolegiální podpora, spolupráce a vztahy s žáky) vysvětlily u depersonalizace varianci v celkové výši 5,6 %. Konkrétně opět vztahy s žáky byly proměnnou, která přispěla k modelu nejvýznamněji. Proměnné pracovní zátěž, kontrola a shoda cílů naopak rozdily u depersonalizace významně neovlivnily. Kromě hlavní proměnné pak i spolupracující vedení, kolegiální podpora a spolupráce učitelů vysvětlily významný díl depersonalizace.

Osobní výkonnost ovlivňují zejména dva faktory. Celkově vysvětlily faktory pracovní zátěž, kontrola, spolupracující vedení, shoda cílů, kolegiální podpora, spolupráce a vztahy s žáky 15,1 % celkové variance u osobnostní výkonnosti. Konkrétně pak vztahy s žáky a kontrola přispěly k modelu nejvýznamněji. Vztahy s žáky byly s osobní výkonností v negativním vztahu a vyšší míra kontroly predikovala vyšší úroveň vnímané osobní výkonnosti. Proměnné pracovní zátěž a spolupráce neovlivnily rozdily u osobní výkonnosti signifikantním způsobem. Kromě hlavní proměnné pak i spolupracující vedení, shoda cílů a kolegiální podpora vysvětlily významný díl dimenze osobní výkonnosti.

Dimenze depersonalizace byla organizačními proměnnými predikována nejméně. Jedním z vysvětlení může být, že na škále podle Maslachové je otázek zaměřených na depersonalizaci menší počet, takže její identifikace je obtížnější. Jiným vysvětlením může být, že depersonalizace v sobě zahrnuje i emoční odstup od žáků, což mnoho pedagogů nerado připouští, a to i vůči sama sobě, neboť do školství vstupují z touhy spolupodílet se na změnách v životě druhých. Přiznat si, že se cítí emočně vzdálen žákům a nezajímá ho, co se s některými z nich děje (viz otázka č. 15), může být pro učitele velmi obtížné, a také jejich kolegy by byl takový postoj k žákům nazírán jako nepřijatelný. V důsledku toho není vyloučeno, že respondenti odpovídají na položky týkající se depersonalizace spíše vyhýbavě. Nejenže byla dimenze depersonalizace nejméně predikována organizačními proměnnými, ale měla z trojice dimenzí vyhoření i nejnižší vnitřní konzistenci. Pozitivní hodnocení sebe sama v této dimenzi lze vysvětlit jako společensky žádoucí reakci,

neboť účastníci výzkumu mívají tendenci prezentovat kladný obraz sebe sama (Johnson & Fendrich, 2002). I naše respondentky mohly mít pocit, že informace, které podávají, mají odpovídat společensky přijatelným hodnotám, aby se nestaly terčem kritiky (King & Bruner, 2000).

Závěr

Již řadu desetiletí je syndrom vyhoření tématem, kterým se školy i celé vzdělávací systémy vážně zabývají. Jde o fenomén, který může významně působit na jednotlivce i učitelskou profesi obecně. Tato studie přinesla specifický vhled do problematiky vyhoření u učitelů arabské národnosti v izraelských základních školách. Jde o první výzkum vyhoření v této profesní skupině.

Cílem výzkumu bylo identifikovat potenciální faktory, které mohou se syndromem vyhoření souviset. Byly zjištěny organizační proměnné, které predikují jednotlivé dimenze vyhoření. Na základě analýzy získaných dat se jeví, že pedagogové ve veřejných školách jsou vyhořením skutečně zasaženi, a to zejména vysokou mírou emočního vyčerpání.

Emoční vyčerpání, depersonalizace a osobní výkonnost jako dimenze vyhoření byly buď v pozitivním, nebo negativním vztahu k daným nezávislým proměnným. Vícenásobná regresní analýza ukázala, že proměnné pracovní zátěž, kontrola, spolupracující vedení a vztahy s žáky lze pokládat za spolehlivé prediktory syndromu vyhoření při jeho měření škálou podle Maslachové (Maslach & Jackson, 1981). Vztahy s žáky mají na vyhoření učitelů ze všech proměnných největší podíl.

Analýzy potvrzují mnohorozměrný charakter syndromu vyhoření, což znamená, že intervence směřující k jeho redukci musí být pečlivě plánovány se zřetelem k jeho různým dimenzím. V důsledku tohoto poznání je třeba brát v úvahu nejen roli vedení škol, ale i potřebu supervizorů schopných poskytovat podporu učitelům ohroženým stresem a vyhořením. Supervizoři mohou poskytovat technickou asistenci, zpětnou vazbu nebo podporu, zejména v oblasti vztahů učitele a žáků. Lze také uvažovat o cíleně zaměřených nabídkách programů v kurzech dalšího vzdělávání učitelů.

O vyhoření u arabských učitelů v izraelských základních školách je ještě zapotřebí mnohé zjistit. Navzdory šíři proměnných, které jsme v této studii sledovali, zůstala významná část výsledků dimenzí syndromu vyhoření nevysvětlena. Doufáme, že tento výzkum podnítl další pozornost věnovanou syndromu vyhoření u arabských učitelů v Izraeli a možnostem prevence vyhoření obecně.

Limity

Do tohoto výzkumu vstupovaly školy a učitelky zcela dobrovolně. Vzorek tedy nemusí být pro komunitu arabských učitelů v Izraeli reprezentativní, neboť neznáme charakteristiky učitelek, které se šetření účastnit nechtěly. Jinými slovy existují limity, pokud jde o reprezentativnost a snahu o zobecnění výsledků výzkumu.

Tento průzkum jsme prováděli za využití exploračních nástrojů, jejichž prostřednictvím respondenti informují sami o sobě. Takové nástroje, byť jsou administrovány anonymně, mají řadu omezení, jako je např. pocit'ovaná společenská přijatelnost odpovědí (Van de Mortel, 2008). Může dojít k tomu, že respondenti o sobě něco sdělují bez ohledu na obsah položek a tíhnou k výběru krajních hodnot na škále (Paulhus & Vazire, 2007).

Nástroje, které byly pro výzkum využity, byly vesměs vypracovány, testovány a validovány v anglickém jazyce. Před jejich použitím byl tedy nutný překlad do arabštiny a následně zpětný překlad do angličtiny. Během tohoto procesu mohlo také dojít k dílčím nepřesnostem či k posunu ve významech položek mimo původní záměry autorů.

Literatura

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293.
- Abu-Asbah, K. (1998). *Arab children and youth in Israel: from current situation toward an agenda for the future*. Jerusalem: Brookdale (hebrejsky).
- Ahola, K., Pulkki-Råback, L., Kouvonen, A., Rossi, H., Aromaa, A., & Lönnqvist, J. (2012). Burnout and behavior-related health risk factors: results from the population-based Finnish health 2000 study. *The Journal of Educational Research*, 54(1), 17–22.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126.
- Aluja, A., Blanch, A., & Garcia, L. F. (2005). The dimensionality of the MBI in school teachers: A study of several proposals. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(1), 67–76.
- Angerer, J. M. (2003). Job burnout. *Journal of Employment Counseling*, 40(3), 98–107.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 82(2), 106–112.
- Brown, L. A., & Roloff, M. E. (2011). Extra-role time, burnout, and commitment: The power of promises kept. *Business Communication Quarterly*, 74(4), 450–474.
- Byrne, B. M. (1991). The Maslach Burnout Inventory: Validating factorial structure and invariance across intermediate, secondary, and university educators. *Multivariate Behavioral Research*, 26(4), 583–605.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645–673.

- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (s. 15–37). New York: Cambridge University Press.
- Cano García, F. J., Padilla Muñoz, E. M., & Carrasco Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929–940.
- Capel, S. A. (1992). Stress and burnout in teachers. *European Journal of Teacher Education*, 15(3), 197–211.
- Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education. *Exceptional Children*, 54(5), 449–454.
- Conley, S., & Cooper, B. S. (2013). *Moving from teacher isolation to collaboration: Enhancing professionalism and school quality*. Lanham: R & L Education.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(4), 441–457.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Londýn: Routledge.
- Dierking, R. C., & Fox, R. F. (2013). “Changing the Way I Teach” Building Teacher Knowledge, Confidence, and Autonomy. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 129–144.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), 107–127.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in Education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fimian, M. J. (1986). Social support and occupational stress in special education. *Exceptional Children*, 52(5), 436–442.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(1), 73–82.
- Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 325–333.
- Ganster, D. C., Fusilier, M. R., & Mayes, B. T. (1986). Role of social support in the experience of stress at work. *Journal of Applied Psychology*, 71(1), 102–110.
- Gil-Monte, P. R. (2005). Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Revista de Saúde Pública*, 39(1), 1–8.
- Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45(2), 377–387.
- Gonzalez, M. A. (1997). *Study of the relationship of stress, burnout, hardiness, and social support in urban, secondary school teachers* (disertační práce).
- Gruenert, S., & Valentine, J. (1998). *Development of a school culture survey* (nepublikovaná disertační práce). University of Missouri.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School culture rewired: How to define, assess, and transform it*. Alexandria: ASCD.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61–99.
- Hanson, S. L. (1994). Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among US youths. *Sociology of Education*, 67(3), 159–183.

- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, *24*(1), 115–127.
- Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, *17*(2), 167–189.
- Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, *41*(4), 1167–1174.
- Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and psychological measurement*, *67*(5), 833–844.
- Johnson, T. P., Fendrich, M., & Hubbell, A. (2002). A validation of the Crowne–Marlowe social desirability scale. In *Proceedings of the 57th Annual meeting of the American association for public opinion research*, (1661–1666). Dostupné z: <http://www.srl.uic.edu/publist/Conference/crownemarlowe.pdf>
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, *11*(1), 94–100.
- Kao, G., & Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*, *106*(3), 349–384.
- Kaschka, W. P., Korczak, D., & Broich, K. (2011). Burnout: a fashionable diagnosis. *Deutsches Ärzteblatt International*, *108*(46), 781–787.
- Kerckhoff, A. C. (1976). The status attainment process: socialization or allocation? *Social Forces*, *55*(2), 368–381.
- Kim, H., & Ji, J. (2009). Factor structure and longitudinal invariance of the Maslach Burnout Inventory. *Research on Social Work Practice*, *19*(3), 325–339.
- Kim, H., Ji, J., & Kao, D. (2011). Burnout and physical health among social workers: A three-year longitudinal study. *Social Work*, *56*(3), 258–268.
- King, M. F., & Bruner, G. C. (2000). Social desirability bias: A neglected aspect of validity testing. *Psychology & Marketing*, *17*(2), 79–103.
- Kipps–Vaughan, D. (2013). Supporting teachers through stress management. *The Education Digest*, *79*(1), 43–46.
- Kremer-Hayon, L., Faraj, H., & Wubbels, T. (2002). Burn-out among Israeli Arab school principals as a function of professional identity and interpersonal relationships with teachers. *International Journal of Leadership in Education*, *5*(2), 149–162.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, *29*(2), 146–152.
- LaRocco, J. M., House, J. S., & French, J. R. (1980). Social support, occupational stress, and health. *Journal of Health and Social Behavior*, *21*(3), 202–218.
- Laughlin, A. (1984). Teacher stress in an Australian setting: The role of biographical mediators. *Educational Studies*, *10*(1), 7–22.
- Lee, J., Lim, N., Yang, E., & Lee, S. M. (2011). Antecedents and consequences of three dimensions of burnout in psychotherapists: A meta-analysis. *Professional Psychology: Research and Practice*, *42*(3), 252–258.
- Leiter, M. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. In W. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek, *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (s. 237–250).
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, *9*(4), 297–308.

- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2003). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. In D. C. Ganster & P. L. Perrewé (Eds.), *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (s. 91–134). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2011). *Areas of Worklife Survey Manual*. San Francisco: Mind Garden.
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389–398.
- Lieberman, A., & Friedrich, L. D. (2010). *How Teachers Become Leaders: Learning from Practice and Research. Series on School Reform*. New York: Teachers College Press.
- Lya, K. H., Faraj, H., & Wubbels, T. (2002). Burn-Out among Israeli Arab School Principals as a Function of Professional Identity and Interpersonal Relationships with Teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 5(2), 149–162.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2012). *Teaching & assessing 21st century skills*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- Maslach, C. (1982). Burnout. *The Cost of Caring*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (s. 211–222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (Vol. 4). Palo Alto: Consulting psychologists press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397–422.
- Mazur, P. J., & Lynch, M. D. (1989). Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5(4), 337–353.
- Melchior, M. E. W., Bours, G. J. J. W., Schmitz, P., & Wittich, Y. (1997). Burnout in psychiatric nursing: a meta-analysis of related variables. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 4(3), 193–201.
- Mendler, A. N., & Mendler, B. D. (2011). *Power struggles: Successful techniques for educators*. Bloomington: Solution Tree Press, Inc.
- Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The self-report method. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (s. 224–239). New York: Guilford.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38–54.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching*, 8(2), 121–140.
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-Davis, E., & Hunt, G. H. (2010). The Elephant in the Classroom: The Impact of Misbehavior on Classroom Climate. *Education*, 131(2), 306–314.
- Reeves, D. (2012, 5. března). Confront teacher burnout with more safety, time, and R-E-S-P-E-C-T. *ASCD Express*, 7(12). Dostupné z: <http://www.ascd.org/ascd-express/vol7/712-reeves.aspx>

- Rentoul, J. A., & Fraser, B. J. (1983). Development of a school-level environment questionnaire. *Journal of Educational Administration*, 21(1), 21–39.
- Rentzou, K. (2015). Prevalence of burnout syndrome of Greek child care workers and kindergarten teachers. *Education 3–13*, 43(3), 249–262.
- Richardson, A. M., & Martinussen, M. (2005). Factorial validity and consistency of the MBI-GS across occupational groups in Norway. *International Journal of Stress Management*, 12(3), 289–297.
- Rinnawi, K. (2003). *The Palestinian society in Israel: An ambivalent agenda*. Tel-Aviv: The College of Management.
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269–274.
- Sarros, J. C., & Sarros, A. M. (1987). Predictors of teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 25(2), 216–230.
- Shavit, Y. (1990). Segregation, Tracking, and the Educational Attainment of Minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel. *American Sociological Review*, 55(1), 115–126.
- Shea, C. A. (1990). *The Emotional Exhaustion Aspect of Burnout and Stressors in Resource LD Teachers*. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED322117>
- 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.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029–1038.
- Solorzano, D. G. (1992). An exploratory analysis of the effects of race, class, and gender on student and parent mobility aspirations. *The Journal of Negro Education*, 61(1), 30–44.
- Sterrett, W., Sclater, K., & Murray, B. (2011). Preemptive relationships: Teacher leadership in strengthening a school community. *Virginia Educational Leadership*, 8(1), 17–26.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and teacher education*, 19(4), 397–408.
- Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40–48.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wang, F., & Xu, Y. (2004). Job burnout among elementary and high school teachers: Characteristics and relationship with social support. *Acta Psychologica Sinica*, 36(5), 568–574.

Kontakt na autora

Ziyad Khuri

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: 144266@mail.muni.cz

Corresponding author

Ziyad Khuri

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: 144266@mail.muni.cz