

Filozofická fakulta
Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra psychologie

**ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST U VYBRANÝCH
POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ**

**LIFE SATISFACTION OF SELECTED
ASSISTING PROFESSIONS**

Magisterská diplomová práce

Milada Nádvorníková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Zdeněk Vtípil, CSc.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně. Uvedla jsem všechny literární prameny a publikace, ze kterých jsem čerpala.

V Olomouci dne 31. 3. 2011

.....

podpis

Poděkování:

Děkuji Doc. PhDr. Zdeňku Vtípilovi, CSc. za odborné vedení této práce.

Děkuji všem učitelům a ostatním pracovníkům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod	11
1. K současným sociálním, ekonomickým a psychologickým problémům v některých pomáhajících profesích..	12
1.1. Současné problémy českého školství	12
1.2. Problémy v sociální oblasti	16
2. K náhledům psychologie na zdraví a kvalitu života	18
3. Životní spokojenost.....	23
3.1. Well-being	24
3.2. Štěstí	27
3.3. Flow	28
3.4. Radost.....	29
3.5. K měření životní spokojenosti.....	29
4. Determinanty životní spokojenosti.....	33
4.1. Sociodemografické faktory životní spokojenosti.....	33
4.1.1. Pohlaví	33
4.1.2. Věk	34
4.1.3. Mezilidské vztahy	36
4.1.4. Socioekonomický status – povolání, příjem, vzdělání.....	37
4.1.5. Kulturní rozdíly	38
4.2. Koreláty životní spokojenosti.....	38

4.2.1. Osobnost	38
4.2.2. Zdravotní stav	40
4.2.3. Životní zvyklosti.....	40
5. Pracovní spokojenost.....	41
5.1. Komponenty ovlivňující pracovní spokojenost	42
6. Zátěž – stres jako činitel možných obtíží	44
6.1. Definice stresu.....	46
6.2. Distres a eustres.....	47
7. Burn-out.....	48
7.1. Definice a historie burn-outu	48
7.2. Příznaky a průběh burn-outu	50
7.3. Fáze procesu psychického vyhořívání	52
7.4. Faktory ovlivňující burn-out.....	52
7.4.1. Osobnostní charakteristiky rizikových osob.....	54
7.5. Diagnostika burn-outu.....	55
7.6. Protektivní faktory.....	55
7.6.1. Sociální opora.....	56
7.7. Prevence burn-outu.....	59
8. Pomáhající profese.....	60
8.1. Vymezení učitelské profese.....	61
8.1.1. Povolání učitel - charakteristika profese a její nároky	61

8.1.2. Determinanty činnosti v profesi učitele	63
8.1.3. Regionální školství.....	65
8.1.4. Kritické momenty v práci učitele základní školy	67
8.1.5. Socioprofesní struktura učitelů	69
8.1.6. Osobnostní charakteristiky učitelů	69
8.1.7. Feminizace učitelké profese	73
8.1.8. Prestiž učitelké profese	76
8.1.9. Zdravotní stav učitelů	77
8.1.10. Zdroje a příčiny pracovní zátěže učitelů	78
8.1.11. Vyhasínající učitel	81
8.1.12. Prevence burn-outu u učitelů	86
8.2. Pracovník dle zákona 108/2006 Sb. - charakteristika profese a její nároky....	89
8.2.1. Kritická místa sociální práce.....	92
8.2.2 Socioprofesní struktura SP	94
8.2.3. Osobnostní charakteristiky SP	95
8.2.4. Prestiž profese.....	97
8.2.5. Zdroje a příčiny pracovní zátěže SP	97
8.2.6. Vyhasínající SP	98
8.2.7. Prevence burn-outu u SP	99

VÝZKUMNÁ ČÁST

9. Úvod do projektů studií A a B	101
9.1. Problémy, cíle, hypotézy	101
10. Metodologický rámec výzkumu.....	103
10.1. Aplikovaná metodika	103
10.1.1. Dotazníky ve studii A a B.....	103
10.1.2. Statistika ve studii A, Statistika ve studii B	104
10.1.3. Symbolika výsledkových částí	105
11. Studie A.....	106
11.1. Zkoumaný soubor učitelů.....	106
11.2. Organizace a průběh šetření u souboru učitelů	113
11.3. Výsledky výzkumu	114
11.4. Základní výstupy DŽS u souboru učitelů	114
11.4.1. Profil dimenzí životní spokojenosti učitelů	114
11.5. Základní výstupy BM u učitelů.....	117
11.5.1. Míra a charakter syndromu vyhoření učitelů.....	117
11.6. Koreláty.....	119
11.6.1. Koreláty sociodemografických proměnných a DŽS u učitelů.....	119
11.6.2. Koreláty seniority a dimenzí životní spokojenosti u učitelů.....	121
11.6.3. Koreláty syndromu vyhoření a dimenzí životní spokojenosti.....	121
11.7. Komparace.....	123

11.7.1. Komparace mužů a žen učitelů v dimenzi životní spokojenosti.....	123
11.7.2. Komparace mužů a žen učitelů v dimenzi syndromu vyhoření	125
12. Studie B.....	126
12.1. Zkoumaný soubor SP.....	126
12.2. Organizace a průběh šetření u souboru SP	133
12.3 Výsledky výzkumu	134
12.4. Základní výstupy DŽS u souboru SP	134
12.4.1. Profil dimenzí životní spokojenosti SP	134
12.5. Základní výstupy BM u SP.....	137
12.5.1. Míra a charakter syndromu vyhoření SP	137
12.6. Koreláty.....	139
12.6.1. Koreláty sociodemografických proměnných a DŽS u SP.....	139
12.6.2. Koreláty seniority a dimenzí životní spokojenosti u pracovníků SP	140
12.6.3. Koreláty syndromu vyhoření a dimenzí životní spokojenosti	141
12. 7. Komparace.....	142
12.7.1. Komparace mužů a žen SP v dimenzi životní spokojenosti.....	142
12.7.2. Komparace mužů a žen SP v dimenzi syndromu vyhoření.....	144
12.7.3. Komparace učitelů a SP v DŽS a syndromu vyhoření.....	145

13. K plnění cílů a platnosti hypotéz studie A a B	147
14. Diskuse	149
15. Závěr	157
16. Souhrn.....	160
17. Použitá literatura	167
18. Seznam tabulek a grafů.....	176
19. Přílohy.....	179
Příloha č. 1: Zadání Diplomové práce	
Příloha č. 2: Abstrakt Diplomové práce	
Příloha č. 3: Dotazník životní spokojenosti	
Příloha č. 4: Dotazník BM	
Příloha č. 5: Výsledky učitelů mužů	
Příloha č. 6: Výsledky učitelek – žen	
Příloha č. 7: Výsledky muži – SP	
Příloha č. 8: Výsledky žen – SP	
Příloha č. 9: Popisná statistika učitelé	
Příloha č. 10: Popisná statistika učitelky	
Příloha č. 11: Popisná statistika SP – muži	
Příloha č. 12: Popisná statistika SP - ženy	
Příloha č. 13: Výsledky vyhodnocení dotazníků BM – učitelé (508 respondentů)	
Příloha č. 14: Výsledky vyhodnocení dotazníků BM – SP (190 respondentů)	
Příloha č. 15: Korelace – učitelé – muži	
Příloha č. 16: Korelace – učitelé – ženy	
Příloha č. 17: Korelace – pracovníci SP – muži	
Příloha č. 18: Korelace – pracovnice SP – ženy	

- Příloha č. 19a: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl – ženy**
- Příloha č. 19b: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl – ženy**
- Příloha č. 20: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů – ženy**
- Příloha č. 21: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů – ženy**
- Příloha č. 22a: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl – muži**
- Příloha č. 22b: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl – muži**
- Příloha č. 23: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů – muži**
- Příloha č. 24a: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů – muži**
- Příloha č. 24b: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů – muži**
- Příloha č. 25a: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl – učitelé**
- Příloha č. 25b: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl – učitelé**
- Příloha č. 25c: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl – učitelé**
- Příloha č. 26: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů – učitelé**
- Příloha č. 27a: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů – učitelé**
- Příloha č. 27b: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů – učitelé**
- Příloha č. 28a: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl – SP**
- Příloha č. 28b: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl – SP**
- Příloha č. 28c: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl – SP**
- Příloha č. 29: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů – SP**
- Příloha č. 30a: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů – SP**
- Příloha č. 30b: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů – SP**
- Příloha č. 31: Vyhodnocovací list – muži učitelé**
- Příloha č. 32: Vyhodnocovací list – ženy učitelky**
- Příloha č. 33: Vyhodnocovací list – muži SP**
- Příloha č. 34: Vyhodnocovací list – ženy SP**

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Tématem naší diplomové práce je zkoumání životní spokojenosti u vybraných pomáhajících profesí. Věnujeme se problematice spokojenosti učitelů a některých pracovníků dle zákona o sociálních službách včetně determinant, které ji utvářejí. Nezapomínáme na problematiku syndromu vyhoření a kritické momenty práce obou profesí. Diplomová práce navazuje na autorčinu bakalářskou diplomovou práci „Kvalita života učitelů“ a tvoří ji dvě základní části. První část je teoretická a obsahuje shrnutí některých základních poznatků o kvalitě života, životní a pracovní spokojenosti, zátěži a syndromu vyhoření jednak obecně, jednak se zaměřením na obě zkoumané profese. Druhá část práce je praktická, rozdělená do dvou samostatných studií. Naším cílem v obou studiích bylo zjišťování profilu dimenzí životní spokojenosti, míry a charakteru syndromu vyhoření, korelátů sociodemografických proměnných a dimenzí životní spokojenosti a také korelátů syndromu vyhoření a dimenzí životní spokojenosti vždy u obou souborů. Studie A popisuje šetření u vzorku učitelů, Studie B se věnuje vzorku pracovníků dle zákona o sociálních službách, tedy sociálním pracovníkům či pracovníkům v sociálních službách. Pro případ naší práce používáme zkratku SP.

V práci provádíme komparace mužů a žen u souboru učitelů v dimenzích životní spokojenosti a syndromu vyhoření a komparace učitelů a pracovníků SP v dimenzích životní spokojenosti a syndromu vyhoření. K získání podkladů byl použit Dotazník míry syndromu vyhoření BM (Pines, Aronson, 1998) a Dotazník životní spokojenosti DŽS (Fahrenberg et al., 2001). Následným vyhodnocením a statistickým zpracováním byly zjištěny jednotlivé hodnoty životní spokojenosti a míra syndromu vyhoření u 508 učitelů převážně základních škol a 190 pracovníků SP. Veškerá data byla zanesena do přehledných tabulek a grafů s ohledem na pohlaví, profesi či dosažené vzdělání.

Pokusili jsme se splnit stanovené síle a potvrdit, nebo vyvrátit stanovené hypotézy. Sledovali jsme, zda se zvyšující se mírou syndromu vyhoření bude statisticky významně souviset klesající celková životní spokojenost u obou pohlaví, zda se vzrůstajícím věkem respondentů bude statisticky významně souviset nárůst celkové životní spokojenosti a zda se vzrůstající senioritou respondentů bude statisticky významně souviset nárůst hodnot syndromu vyhoření u obou souborů.

1. K současným sociálním, ekonomickým a psychologickým problémům v některých pomáhajících profesích.

1.1. Současné problémy českého školství

„Měli bychom si položit především otázku, na jaké úrovni vzdělání chceme, a co pro to jsme schopni udělat. A popravdě přiznat, že všechny spíše než kvalita zajímají statistiky o počtech škol a žáků, kteří tyto školy navštěvují. Srovnání kvality vzdělání zůstává nejen skryto, ale zůstává i mimo skutečný zájem,“ se nad situací v českém školství, dostupné na: http://www.modernivyucovani.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=75&Itemid=64, zamýšlí historik František Morkeš.

Stejně tak profesor Smékal (2006, s. 32) hodnotí, že *„česká vzdělávací soustava dosud nevyřešila dilema, zda nejlepší vzdělávání je to, které plní hlavu vědomostmi, nebo zda se má hlavní úsilí soustředit na rozvíjení tvořivosti, na formování dovedností efektivně se učit a připravovat se na život. Další kontroverze se týká přetrvávajícího důrazu na kázeň založenou na direktivních příkazech a zákazech, na autoritativním chování učitele, nebo naopak podporovat zavádění kooperativní disciplíny a partnerství na straně druhé?“*

Když se v kalendáři přibližoval magický letopočet 2000, vysvětluje Zdeněk Helus (2008, s. 7), hovořilo se s nadějí a značnou dávkou hrdosti, že již brzy vstoupíme do 21. století. V určité euforii bylo toto století nazýváno „stoletím vzdělání“. Po několika letech jsme se ale dočkali toho, že významné a známé osobnosti nás varují před současným úpadkem vzdělanosti v naší zemi. Vážné varování bylo vysloveno v souvislosti s realizací kurikulární reformy školství. Pokles vzdělanosti je údajně způsoben tím, že na řadě škol jsou soustavně snižovány požadavky na znalosti a dovednosti, je zpochybňována role paměti ve vzdělávání a absolventi škol mají dnes horší všeobecný přehled než generace jejich rodičů. Jaké tedy naše školství je? Mnozí dnešní maturanti mají vážné problémy s vyjadřováním, pravopisem, se základními početními úkony, nejsou schopni řádně porozumět psanému textu, sepsat smysluplný text.

Předseda Asociace školských odborů – Učitelského odborového klubu, Mgr. Radek Sárközi, již v roce 2004 pojmenoval hlavní problémy českého školství. Dostupné na: <http://www.blisty.cz/art/20837.html>. Sice od této doby již uplynulo sedm let, ale domníváme se, že se bohužel situace výrazně nezlepšila. Sárközi zdůraznil, že pokračují potíže v personální situaci, kdy stále trvá nárůst nekvalifikovaných učitelů na základních

školách, mnohé učitelé sbory jsou přestarlé a chybí generace učitelů pod 40 let. Také vnímá problém přílišné feminizace a stylu výuky u učitelů, kteří učili ještě před rokem 1989, neprošli systematickým vzděláváním, které by jim osvětlilo rozdíly ve vzdělávání v totalitním a demokratickém státu. Také pedagogické fakulty stále připravují spíše oborové odborníky než pedagogy se znalostmi psychologie.

Jako druhou problémovou oblast označil Sárközi finanční situaci, která spočívá nejen v nedostatečných platových podmínkách učitelů, ale také v žalostném vybavení škol a stále klesajících výdajích na žáka. Dále uvádí, že pracovní podmínky ve školách jsou také zoufalé. Ve školách chybějí asistenti učitelů, psychologové, speciální pedagogové, trvá nevyhovující vybavení škol moderní technikou – počítači, dataprojektory, chybějí studovny a knihovny, nedostatečná je rychlost připojení škol k internetu a nízké počty počítačů. Také si stýská, že bohužel MŠMT nijak nepodporuje vznik kvalitních výukových programů, učebnic a dalších didaktických pomůcek.

Na tomto místě považuji za důležité upozornit na výraznou změnu, kterou MŠMT nabízí od roku 2010 základním školám ve formě dotačního titulu „EU peníze školám“ - dotace pro základní školy ze strukturálních fondů EU v objemu na 50 milionů korun. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinky-cz-do-projektu-eu-penize-skolam-se-jich-zapojilo?highlightWords=pen%C3%ADze+%C5%A1kol%C3%A1m>>. Do projektu EU peníze školám, který mimopražským základním školám nabízí možnost získat s minimálními náklady a zanedbatelnou administrativou celkem 4,5 miliardy korun. Výzva EU peníze školám je financována z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Jejím cílem je dát základním školám možnost získat dotace například na zkvalitnění výuky matematiky, přírodních věd, cizích jazyků nebo čtenářské gramotnosti. Ministr Dobeš (2011, s. 4) informoval o této relativně rychlé a snadné finanční podpoře plánované také pro střední a mateřské školy.

Sárközi, dostupné na: <<http://www.blisty.cz/art/20837.html>>, dále připomíná administrativní a právní podmínky školství. Školský zákon byl schválen v roce 2004 a do současné chvíle prošel již mnoha změnami. Také přechod od osnov k rámcovým vzdělávacím programům nebyl dostatečně připraven a připomínky učitelé veřejnosti nebyly respektovány.

Dále upozorňuje na klesající porodnost, a tím pádem i klesající celkový počet žáků. K tomu odchody žáků na víceletá gymnázia, dopad demografického vývoje na střední školy a stále klesající zájem o učební obory a odborné školy bez maturity.

Spilková (2008, s. 70) konstatuje, že proměny českého vzdělávacího systému po roce 1989 a měnící se paradigma vzdělávání vyžadují výrazné změny v pojetí učitelské profese, profesních rolí, kompetencí i postojově etických kvalit osobnosti učitele. Nové nároky na učitele jsou výzvou k inovacím v přístupech k učitelskému vzdělávání a celoživotnímu profesnímu rozvoji učitelů. Východiskem pro projektování změn by měl být komplexně pojatý výzkum, který u nás chybí.

Dnes je dle Zdeňka Heluse (2008, s. 7) učitelství vystaveno nárokům a měnícímu se pojetí. Evidentní je tempo, kterým se tak děje. Rozsah, v jakém se to děje. A význam, jaký to má. Uvádění nových informačních technologií do výuky, práce s interaktivní tabulí, integrativní organizování výuky, práce s dětmi ze znevýhodněného prostředí, členění sociálně nežádoucím a patologickým jevům, realizace reformních programů – zavádění rámcových vzdělávacích programů aj. Nároky na učitelství se odvíjí v rovině vymezování profesních znalostí, dovedností, kompetencí či standardů, nad kterými se vedou spory. Učitel se tak stává klíčovým činitelem ve všech strategických postupech zaměřených na podporu rozvoje společnosti a ekonomiky. Helus si klade otázku, zda je český učitel vybaven této pozici a jejím nárokům s rozhledem a odvážně a sebevědomě dostát? Lze jí vůbec dostát? Se situací učitelství je dokonce spojován katastrofický scénář budoucí školy. Pokles zájmu o učitelské povolání ve spojitosti s nedostatečným finančním ohodnocením vede k odlivu schopných a dynamických jedinců do jiných profesí, stává se reálným nebezpečím, že se učitelství stane stárnoucí profesí. Že se stane zbytkovým povoláním, kde zůstanou pouze vyslovení nadšenci nebo ti, kteří nemají odvahu a schopnosti odejít. A to opět zvýší pochybnosti nad kvalitami učitelů, vyvolá nespokojenost veřejnosti, oslabí snahy lépe učitele financovat.

Vzhledem k tomu, že se k problematice Helus vyjadřoval před třemi lety, musíme si položit otázku, jaký je současný aktuální stav našeho školství? Ministr školství, mládeže a tělovýchovy Josef Dobeš (2011, s. 4) informoval o novém platovém modelu, na který bylo vyčleněno 2,1 miliardy korun a má zaručit dorovnání platů na minimálně 20 tisíc korun hrubého všem kvalifikovaným pedagogům. Výrazně si polepší začínající pedagogové. Můžeme tvrdit, že tyto slib byly dodrženy. *„Bohužel objem finančních*

prostředků pro nepedagogické pracovníky se naopak o 10 % snižuje, jejich podporu se ministerstvu nepodařilo vyjednat.“

Na konci měsíce srpna 2010 Ministr školství Josef Dobeš informoval o mírném nárůstu počtu dětí v mateřských školách i v 1. třídách základních škol. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/pro-novinare/skolni-rok-2010-2011-zacina> „*Je to potěšující trend, i když míra toho nárůstu není zdaleka tak výrazná, jak bychom potřebovali. Výrazný demografický pokles z minulých let, který začíná sužovat střední školy všech typů, navíc brzy dorazí na vysoké školy,*“ upozornil ministr Dobeš a také představil nejdůležitější kroky, které MŠMT chystá :

- úspěšnou přípravu státní maturity (maturitní generálka MAG'10),
- přípravu srovnávacích testů v 5. a 9. třídách,
- výraznější podporu pedagogů (finanční i metodickou),
- pokračování projektu EU peníze školám,
- zvýšení počtu školních psychologů a speciálních pedagogů,
- přípravu změn ve školském zákoně řešících mj. jmenování a odvolávání ředitelů škol či možné úpravy v souvislosti se zhoršujícím se chováním žáků.

Dle ministra Dobeše (2011, s. 4) je strategickým heslem ministerstva posílení kvality a efektivity školského systému jako celku. Zmiňuje alarmující výsledky průzkumu PISA 2009, které potvrdily smutný trend poklesu vzdělanosti a úrovně znalostí českých dětí a utvrdily ho v názoru, že české školství je nemocné a musíme ho výrazně reformovat. Jako lék nabízí nejenom lepší finanční ohodnocení, zavedení již zmiňované státní maturity, srovnávacích zkoušek, snížení byrokracie, metodickou podporu a zeštíhlení a zkvalitnění sítě středních i vysokých škol. V lednu 2011 informovalo MŠMT o zahájení odborné diskuse k budoucí podobě vzdělávacích standardů, jako jednomu ze základních systémových opatření ke zlepšení výsledků vzdělávání českých žáků. Cílem je napomoci učitelům, školám, rodičům i žákům při naplňování vzdělávacích cílů, přičemž se stanou důležitým podkladem pro tvorbu další vzdělávací koncepce. Standardy budou navazovat na výstupy RVP základního vzdělávání a budou konkrétně určovat i jejich obsah. Část standardů bude použita pro přípravu testů ke zjišťování výsledků žáků v 5. a 9. ročníku, vysvětlil Dobeš (2011, s. 5). „*Právě učitelé z praxe mají prostřednictvím otevřené diskuse jedinečnou možnost podílet se na tvorbě a výsledcích standardů a připravovaných testů.*“

1.2. Problémy v sociální oblasti

Popsat všechny aktuální problémy v sociální oblasti je velmi náročné a v současné době nereálné nejenom z důvodu omezeného rozsahu této práce, ale především proto, že Ministerstvo práce a sociálních věcí zpracovalo návrhy změn, které zahájí legislativní proces sociální reformy. Z velké většiny by měly nabýt účinnost od 1. ledna 2012. Ministr práce a sociálních věcí vládě předloží návrh řešení v pěti klíčových oblastech: v dávkovém systému, v oblasti péče o zdravotně postižené osoby, v oblasti zabezpečení osob v hmotné nouzi, v legislativě pracovněprávní a v neposlední řadě také v oblasti rodinné politiky a péče o děti. Podrobnosti, dostupné na <<http://www.mpsv.cz/cs/10147>>, obsahuje tisková zpráva.

Významným momentem pro sociální práci jsou také změny na MPSV. Dostupné na: <<http://socialnirevue.cz/item/jaromir-drabek-ministr-prace-a-socialnich-veci>>.

Nový ministr práce a sociálních věcí Dr. Ing. Jaromír Drábek se ujal úřadu a představil své priority. „*Povedu ministerstvo práce a sociálních věcí, nikoli věcí asociálních. Je zřejmé, že naši prioritou jsou pro nadcházející období úspory, ale zejména úspory na úkor těch, kteří dnešní systém zneužívají.*“ Namísto plošných škrťů slibuje nastavení kontrolních mechanismů, které odhalí nedostatky dosavadních postupů. Neoprávněně čerpané dávky, zaměstnávání na černo a nepřiznávané příjmy jsou podle něho černé díry našeho sociálního systému, v nichž mizí miliardy ze státního rozpočtu. „*K nastavení přísnějšího režimu není v první fázi potřeba legislativních úprav, zákony umožňují provádět kontrolu mnohem důkladněji a efektivněji, než se děje dnes. Do sociální sítě má stát zachycovat jen ty potřebné, všichni ostatní musí tímto sítím propadnout.*“

Tato velmi výrazná změna v sociální sféře byla dále představena Jaromírem Drábkem, dostupné na <<http://aktualne.centrum.cz/finance/penize/clanek.phtml?id=687834>>. Všech osmnáct sociálních dávek má od roku 2012 vyplácet jediný úřad, nikoliv tři odlišné jako dosud. Samotná výše dávek a okruh možných příjemců však už dále klesnout nemá - stát chce místo toho ušetřit na administrativních nákladech. Nový systém má být efektivnější, mnohem lépe cílený a s nižšími náklady na administrativu jak na straně státu, tak žadatelů. Dojde také ke sjednocení některých příbuzných dávek do jediné.

Hlavním protagonistou při všech těchto změnách bude klient a sociální pracovník. Ale proč jsme se ještě nikdy nesetkali se sociálním pracovníkem jako hrdinou seriálu, se ptá Mgr. Martin Žárský (2007, s. 3), ředitel odboru sociálních služeb MPSV. Domnívá se, že

právě společenský kredit sociální práce a dalších souvisejících pomáhajících profesí je v současné době největší vnitřní i vnější bariérou rozvoje této profese. Nedá se hovořit o společenském kreditu v situaci, kdy se vlastně o místě sociální práce v životě společnosti téměř nehovoří. Navrhuje jednak usilovat a posilovat odbornosti sociální práce a jejího společenského kreditu a následně toto úsilí vyhodnotit za pět let. Uvědomuje si, že jde o velký společenský úkol, ke kterému je třeba mít spojence. Nejenom politické špičky na všech úrovních veřejné správy, ale i všechny, kteří mají pozitivní zkušenosti se sociální prací na straně klientů, poskytovatelů... Sociální práce sice nemůže prokazovat okamžité zisky, ale z dlouhodobého hlediska je to podle názoru M. Žárského velmi efektivní systém. Moderní společnost klade stále vyšší nároky na výkonnost a současně oslabuje možnosti rodinné a občanské svépomoci, což znamená přímou objednávku k zajištění vysoce podpůrné činnosti.

Nelze opomenout, že při pohledu na dnešní lidskou společnost a srovnání s tím, jak vypadala před sto či dvěma sty roky, jasně spatříme, jak se vztahy mezi lidmi změnily, konstatuje Petr Hanuš (2007, s. 5) a dále hodnotí, že *„zatímco ještě v osmnáctém století mohl jednotlivý člověk velmi spolehlivě odhadnout možný průběh svého života podle životů svých předků, dnešní člověk tak již udělat nemůže, protože další vývoj svého života určuje prakticky každým svým rozhodnutím. Moderní člověk marně hledá pevné, historii vyzkoušené, strukturované zákonitosti společnosti, o které by se ve svém životě mohl opřít. Nalézá jen množství křížovatek, kde odpovědnost rozhodnutí padá pouze na něj.“*

MPSV vydalo Priority rozvoje sociálních služeb, které představují rámcový dokument, který pojímá sociální služby komplexně a jehož účelem je vymezit hlavní trendy a oblasti, na něž by měla být v příštím období upřena pozornost. Dostupné na: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7759/Priority_rozvoje_soc_sluzeb.pdf. Ve vztahu ke krajským i obecním plánům rozvoje sociálních služeb tento dokument tvoří rámec směřování MPSV v oblasti sociálních služeb, který by měl být znám všem zpracovatelům obecních či krajských plánů rozvoje sociálních služeb. Priority rozvoje sociálních služeb jsou prvním krokem k vypracování uceleného národního programu rozvoje sociálních služeb, který bude obsahovat jednoznačně stanovené cíle a způsob jejich dosažení. Priority rozvoje sociálních služeb tedy akcentují oblast transformace služeb sociální péče, oblast podpory rozvoje služeb sociální prevence, oblast vzdělávání a profesního rozvoje a oblast ekonomické bilance systému sociálních služeb.

2. K náhledům psychologie na zdraví a kvalitu života

Pozitivní psychologie se soustředí dle Křivohlavého (2004, s. 7) na pozitivní, kladné psychologické jevy, jako jsou duševní zdraví, radost, duševní svěžest a síla. Posledních padesát let se pozornost psychologů soustředila spíše na negativní až psychopatologické jevy – úzkost, strach, obsese, obavy, bolest, deprese, vyhoření. Pozitivní psychologie chce zdůraznit, že negativní psychologické jevy nejsou jedinými, že vedle nich existují i jevy pozitivní, salutogenetické – zdraví udržující a posilující.

Oblast bádání pozitivní psychologie stejně jako Seligman a Csikszentmihalyi rozděluje Mareš (2001, s. 102) do tří časových dimenzí:

1. Minulosti: pocit subjektivní pohody, zdraví až blaha („well-being“), spokojenost s dosavadním životem
2. Současnosti: pocit štěstí („happiness“) a vrcholného zážitku („flow“)
3. Budoucnosti: naděje („hope“), optimismus

Ale s touto klasifikací nesouhlasí Kebza (2005, s. 64) a upozorňuje, že časové rozlišení vzbuzuje rozpaky, neboť naděje a optimismus se upírají k budoucnosti, úroveň prožitku je však součástí aktuálního psychického stavu, současné nálady, aspirací atd. každého člověka a byla, nebo nebyla zastoupena i v minulých psychických stavech, náladách a aspiracích. Podobně prožitek osobní pohody (well-being) a spokojenost se životem je součástí nejen minulých, ale i současných a budoucích psychických stavů, nálad, aspirací atd., nelze jej tedy omezit na prožitky minulé. Uplatnění časově založené charakteristiky uvedených pojmů dle Kebzy plně nevyhovuje.

Dále Mareš (2001, s. 102) využívá dělení dle Dienera:

- Na úrovni jednotlivce – pozitivní individuální vlastnosti – schopnost mít rád, mít předpoklady k určité činnosti, odvážnost, interpersonální dovednosti, estetická citlivost, důslednost, ochota odpouštět, originalnost, spirituálnost, nevšední talent, moudrost.
- Na úrovni sociální skupiny – charakteristikami lidských společenství a institucí, které napomáhají jedinci stát se lepším. Odpovědnost, počestnost, altruismus, smysl pro rodinu, zdařilost, umírněnost, tolerantnost, etičnost, jednání.

- Na úrovni populační - kvalitou prožívaného života u velkých sociálních skupin, subjektivní pocit pohody a štěstí u celých komunit, národů.

Jako se lékaři zabývají nemocemi, ale věnují pozornost i opaku, problematice zdraví, i psychologové se zabývají nejen psychopatologií (duševními nemocemi), ale stále studují i otázky zdraví. Křivohlavý (1998, s. 56) připomíná, že příkladem je existence společnosti Psychologie zdraví, která u nás pracuje v rámci Českomoravské psychologické společnosti a ve světě je založena celoevropská společnost psychologie zdraví EHPS – European Health Psychology Society a také celosvětová společnost tohoto zaměření. V psychologii zdraví je hlavním jevem stav psychického zdraví, který se vyjadřuje termínem „psychic wellbeing“ (je mi duševně dobře). Existuje i nástroj, kterým se tento stav psychického dobra měří GWBQ (General Well Being Questionnaire – Dotazník duševního zdraví). Studie potvrzují vztah duševního zdraví a syndromu vyhoření jako jeho opaku. Výsledek vyjadřuje Pearsonův korelační koeficient ($r = -.4$)

Lze souhlasit s Paulíkem (2010, s. 126), že *„zdraví patří k tradičním hodnotám uznávaným společností i jednotlivcem. V průběhu života člověka se s přibývajícím věkem také zvyšuje důležitost, kterou přikládá svému zdraví.“*

Psychologický slovník (Sillamy, 2001, s. 241) objasňuje pojem zdraví jako *„stav toho, komu se dobře daří, kdo se cítí silný a jistý. Světová zdravotnická organizace upřesňuje, že zdraví je prožitek z úplné pohody společenské, duševní a tělesné, nikoli jen nepřítomnost nemoci nebo poruchy.“*

Kebza (2005, s. 9) definuje *„zdraví jako pojem, k němuž možno vztahovat řadu úrovní různých obsahů. Od zcela abstraktních („hlavní je zdraví“) po zcela konkrétní vztahující se ke zdravotnímu stavu člověka na individuální úrovni v určité situaci.“* Dále zdůrazňuje, že *„zdraví bylo ve všech kulturách kladeno na přední místa v hierarchii hodnot, neboť umožňuje nejenom naplnění života, dosažení a udržení stavu spokojenosti a štěstí, ale také plnohodnotné uplatnění ve společnosti. Ale vnímání a hodnocení zdraví se liší v různých populačních skupinách, neboť závisí na řadě okolností, mj. na věku, vzdělání a socioekonomickém statusu posuzovatelů.“*

„Hodnocení zdraví na individuální úrovni je vlastně komplexním zhodnocením zdravotního stavu člověka (health status), jež by mělo vycházet z kvalitativní i kvantitativní metodologie a zahrnout jeho fyzickou, psychickou, sociální, spirituální a etickou dimenzi.“ Objektivní

zdraví ovlivňuje i tzv. „subjektivní zdraví“, jak dále objasňuje Kebza (2005, s. 25). Je posouzením celkového zdravotního stavu, nikoli výčtem jednotlivých symptomů. Položky zjišťující subjektivní zdraví jsou často zahrnovány i do nástrojů měřících HRQOL (se zdravím související kvalita života). Mezi těmito jevy existují úzké vztahy, neboť jedinec při celkovém posouzení svého zdraví vychází mimo jiné i z informací o bolestech, únavě, depresích, kvalitě spánku.

Zdůrazňování subjektivních pocitů je patrné dle Paulíka (2010, s. 126) i v novější verzi definice zdraví WHO jako relativně optimálního stavu psychické, fyziologické a sociální pohody (well-being) při zachování všech životních funkcí, společenských rolí a adaptability organismu na měnící se podmínky prostředí. *„Toto pojetí zdraví odpovídá současnému celostnímu přístupu psychologie k osobnosti jako biopsychosocioekologické jednotě.“*

Také Řehulka, Řehulková (2006) potvrzují, že se v souladu s tímto trendem začínají konstituovat nové obory. Psychologie zdraví, sociologie zdraví, pedagogika zdraví, výchova ke zdraví. Důležité je, že se zdraví začalo zkoumat z tzv. pozitivního pohledu, že jedinec je „více nebo méně zdravý“.

Nelze opomenout pojem kvalita života, ke kterému se vyjadřuje např. Křížová (in Payne, 2005, s. 217) a konstatuje, že *„tento pojem se stává centrálním pro rozsáhlé a dlouhodobé výzkumné projekty a který spojuje široké výzkumné týmy po celém světě, je problematický právě tím, že je tak běžně užíván, a přesto má pro různé aktéry asi i nějaký specifický význam, který je spíše předpokládán.“*

Např. Dragomirecká (1997, s. 103) říká, že pojem „kvalita života“ byl do psychologie zaveden ve 30. letech Thorndikem a v 50. letech se „kvalita života“ stala politickým cílem a sloganem v USA a teprve potom zájmem medicíny. V současné době se „kvalita života“ jako kritérium uplatňuje ve výzkumech: hodnocení životní úrovně národní populace, psychiatrické komunitní péče, porovnání potřeb různých skupin populace a měření individuální spokojenosti.

Že existuje v literatuře celá řada definic „kvality života“, konstatuje Hnilicová (in Payne, 2005, s. 207), ale *„neexistuje však ani jedna, která by byla v průběhu posledních třiceti let všeobecně akceptována.“*

V roce 1993 předložila WHO, připomíná Kebza (2005, s. 58), první pracovní definici kvality života ve vztahu ke zdraví jako vnímání jedinců a jejich životních pozic v kontextu kultury a hodnotových systémů, v nichž lidé žijí, a ve vztahu k jejich cílům, očekáváním, standardům, zájmům, starostem a obavám. V současné době pojem kvalita života vyjadřuje kombinaci prožitku úrovně vlastního zdraví, úrovně osobní pohody, životní spokojenosti a často také určitého postavení v sociální stratifikaci.

Že se na kvalitě života podílí šest hlavních oblastí s různým počtem indikátorů v nich (tělesné zdraví, psychické funkce, úroveň nezávislosti, sociální vztahy, prostředí a spiritualita, osobní přesvědčení), informuje Kováč (2001, s. 40) a konstatuje, že *„fenomén kvality života byl desítky let na periferii zájmu většiny psychologických výzkumníků. K obratu došlo až po 2. světové válce, kdy začaly být zkoumány projevy zátěže, stresu, výzkumy spokojenosti a vznik humanistické psychologie a zkoumání seberealizace, sebeuplatnění, životních traumat, krizí, depresí... Za počátek seriózního empirického přístupu ke kvalitě života se pokládají studie v 70. letech potřebami OECD (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj) změřit v jednotlivých oblastech social well-being.“*

Také Paulík (2010, s. 129) cituje Kováče, který zdůrazňuje mnohvrstevnost kvality života. Její základnu tvoří skutečnosti jako tělesný a psychický stav, rodinná a ekonomická situace, postřehy a prostředí. Ve střední úrovni je individuální pozice na škále zdraví – nemoc, sociální status, kulturní a vzdělanostní úroveň, jistota a nepřítomnost katastrof. Nejvyšší úroveň tohoto modelu kvality života – metaúroveň – je dána jevy jako přirozená smrt, seberozvoj, spiritualita, síla a moc lidské dobroty či laskavosti.

Tři komponenty kvality života rozlišuje K. Hnilica a H. Hnilicová (2005, s. 579) takto:

1. Kognitivní hodnocení vlastního života, které se promítá do celkové životní spokojenosti
2. Emocionální prožívání vlastního života, tvořené frekvencí kladných a záporných emocí prožívání
3. Subjektivní zdraví reflektující vlastní reálný zdravotní stav.

Poznatků o kvalitě života výrazně přibýlo zejména v posledních dvaceti letech. Na význam tohoto pohledu na zdraví a na potřebu se mu systematicky věnovat upozornil mj. jeden

z hlavních zakladatelů výzkumu stresu H. Selye. Kebza (2005, s. 57) cituje práci J. Bergsmy a G. L. Engela z roku 1988, kde je vysvětleno, že „*kvalita života je obsahově dávným tématem lidských úvah.*“ Tito autoři poukázali na možnost rozlišení hlavních rovin zkoumání kvality života.

- o Na makroúrovni jde o kvalitu života velkých společenských útvarů (zemí, kontinentů)
- o Na mezoúrovni o kvalitu života malých sociálních skupin
- o Na osobní úrovni jde o kvalitu života individua.

Protože může mít kvalita života různé definice, je důležité odlišit kvalitu života od pojmu zdraví, spokojenosti, životní spokojenosti, osobní pohody, objasňují Řehulka a Řehulková (2006) a uvádějí obvyklou definici Světové zdravotnické organizace, která říká, že „*kvalita života je to, jak jedinec vnímá své postavení ve světě v kontextu kultury a hodnotových systémů, ve kterých žije, a ve vztahu k jeho osobním cílům, očekáváním, zájmům a životnímu stylu.*“

Že je problematika kvality života velice komplexním fenoménem, objasňují také Shivairová a kol., dostupné na: <<http://e-psycholog.eu/pdf/shivairova-et-al.pdf>> a dále citují Jombíkovou a Kováče, kteří definují kvalitu života jako „*souhrnnou kategorii tvořenou objektivními podmínkami a subjektivními úvahami o životě.*“ Vztah kvality života, osobní pohody a životní spokojenosti citují dle Michalos a kol. Dle nich je kvalita života výslednicí spokojeností v jednotlivých životních oblastech, jako je zdraví, finance, rodina, zaměstnání, přátelé, bydlení, víra, sebedůvěra, vzdělání aj. Dále citují Grossmana a kol., kteří kvalitu života vymezují jako souhrnný široký koncept, který zahrnuje všechny faktory, které ovlivňují člověka (ekonomický status, fungování ve společnosti, zdravotní stav, spokojenost se životem a osobní pohodu).

Závěry Křížové (in Payne, 2005, s. 231) z výzkumu pacientů s melanomem, seniorů a studentů o představách kvalitního života, vypovídají překvapivě o shodě mezi mladou i seniorskou generací. „*Kvalita života je ztotožňována s něčím, co je dobré pro jedince i druhé, co je žádoucí, co je výrazně subjektivně podmíněno a má relativistický charakter. Pojem kvalitní život je vyjádřen rovnováhou a harmonií mezi často protikladnými požadavky a určitou pestrostí – autonomie i propojenost, otevřenost, Růst a vývoj i trvání a kontinuita, aktivita i relaxace.*“

3. Životní spokojenost

Zkoumání prvků a determinant, které se podílejí na kvalitě života, životní spokojenosti, pocitu štěstí, naděje či moudrosti, se dle Smékala (2008, s. 21) objevují „*společně s rozvojem bádání v rámci paradigmatu pozitivní psychologie, která se snaží doplnit a rozvinout dosavadní vědění.*“

Že se v psychologické terminologii dokonale etablovaly pojmy jako well-being, životní spokojenost, štěstí nebo osobní pohoda, uvádí Peterková (2011, s. 20) a vysvětluje, že psychologové zkoumají, jak se lidé cítí spokojení v nejrůznějších oblastech života (zdraví, společenský život, finanční zabezpečení, práce aj.) a sledují různé souvislosti.

Také Lašek (2004, s. 215) konstatuje, že se lidé se celoživotně pokoušejí zkvalitnit si život. „*Zabývají se životní pohodou, spokojeností, hledají způsoby jejího navození i uchování. Dosažení a udržení pozitivního stavu těla i mysli se zdá být pro lidský život všeobecným a důležitým zájmem. Povaha a podmínky životní pohody jsou dány jak individuálně, tak sociokulturním zázemím, ekonomickými podmínkami a životním standardem.*“

Životní spokojenost je významná komponenta, do níž se promítá percepce vlastního zdravotního stavu a celková úroveň kvality života. V odborné literatuře však není odlišování pojmů životní spokojenosti a SWB důsledné ani jednotné. Pro českou psychologii představuje určitý problém i skutečnost, že se dosud v odborném jazyce nevžil jednotný český ekvivalent pro SWB, i když patrně nejbližší je překlad osobní pohoda. S pojmem osobní pohoda přicházejí Kebza a Šolcová (2003, s. 334).

Zda existuje recept na spokojený život, se dále zamýšlí Peterková (2011, s. 19), která také připomíná, že se „*životní spokojenost stala předmětem odborného zájmu psychologů relativně nedávno. Dříve dávala psychologie přednost studiu nedostatků. Nemoci, nepohody, v poslední době ale výrazně sílí tendence pokusit se vědecky uchopit i záležitosti opačné.*“

Na promiskuitní používání pojmů životní spokojenost a well-being, resp. překládání well-being jako životní spokojenost, upozorňují také Kebza a Šolcová (2005, s. 62). Např. Lašek (2003, s. 215 - 223) ve svém článku „*Subjektivní životní spokojenost u tří věkových skupin respondentů*“ volně přechází od pojmu životní spokojenost a subjektivní well-being. V Dotazníku životní spokojenosti Fahrenberga a kol. (2001, s. 6) je v českém překladu zvolen dokonce ekvivalent subjektivní zdravotní stav.

3.1. Well-being

Psychologické koncepte kvality života se dle Kováče (2001, s. 38) zaměřují hlavně na well-being – doslova dobré bytí, dobré cítění, pohodu, subjektivní pohodu. Kováč uvádí, že se well-being pokládá za významný psychologický indikátor zdraví nebo choroby. Strukturu prožívané pohody vytvářejí především: výskyt pozitivních resp. negativních emocí v delším časovém úseku, absence nepříjemných tělesných pocitů, jakými jsou např. mírná bolest nebo únava, pozitivní sebehodnocení, smysluplné aktivity, optimistické postoje k životu, lidem, světu.

Paulík (2010, s. 127) říká, že se „*akceptují různé zorné úhly i vztahové rámce, nacházející rozmanité konceptuální vyjádření zahrnující rovinu individuální (duševní a tělesné blaho) i sociální (socioekonomický status, mezilidské vztahy, kulturní podmínky, úroveň vzdělání a možnost jejího rozvíjení). Za souhrnný termín zavedený v této oblasti lze považovat pojem subjektivní pohody (well-being).*“

K názoru, že prožitek osobní pohody (well-being) je jednou z významných složek zdraví, se také přiklání Kebza (2005, s. 62) a vysvětluje, že je tento pojem popisován nejčastěji ve spojení „satisfaction“ (spokojenost), „life satisfaction“ (životní spokojenost, „welfare“ (blaho), „pleasure“ (radost), „prosperity“ (úspěšnost), „happiness“ (štěstí), „health“ (zdraví).

Velké popularity se tomuto pojmu dostalo v souvislosti s přípravou definice zdraví, kterou vydala v roce 1948 Světová zdravotnická organizace (WHO). Well-being je zde zakotven jako důležitá charakteristika zdraví. Nejde již jen o přítomnost, či nepřítomnost choroby či poruchy, ale též o „*stav úplné tělesné, duševní a společenské pohody (well-being)*“, což je nejčastější a relativně široký způsob výkladu tohoto pojmu. Vzhledem k tomu, že v české terminologii se postupně ustálil úzus spojovat well-being především s dimenzí duševní pohody, což tento pojem nevyčerpá.

Kebza (2003, s. 334) považuje za vhodné užívat českého ekvivalentu osobní pohoda, v němž je založena jak duševní, tak tělesná, sociální a spirituální dimenze, a pojmů well-being a osobní pohoda používá promiskue.

Pojem „well-being“ z angličtiny doslovně překládá Křivohlavý (2004, s. 183) jako „je mi dobře“ a obecně jako „jsem v pohodě.“ V knize Pozitivní psychologie používá termín „životní pohoda.“ Dále cituje Snydera a Lopeze a jejich základní dimenze psychologické a sociální pohody.

- o Dimenze psychické pohody-sebepřijímání, osobní růst, účel života, začlenění do života, samostatnost – autonomie, vztah k druhým.
- o Dimenze sociální pohody-sociální přijetí (akceptance), sociální aktualizace, spoluúčast na společenském dění, sociální soudržnost, sociální integrace.

Také Mareš (2001) konstatuje, že se někdy termín „well-being“ do češtiny překládá jako „životní spokojenost“, „subjektivní komfort“, „prožitek“, „pocit blaha“, stav, kdy se člověk cítí dobře, štěstí, radost, které doplňují celkovou charakteristiku pojmu „well-being“ o důležitou prožitkovou komponentu, kterému v anglosaské terminologii často odpovídá příbuzný pojem „happines“, případně „pleasure“. Ale někteří autoři upozorňují na nesprávnost a neadekvátnost úplného ztotožňování těchto pojmů.

Že nejde o skutečná synonyma, potvrzuje také Kebza (2003, s. 334) a doplňuje, že obsahová blízkost a vzájemné přesahování pojmů vede k jejich častému zastupování či prolínání. Prožitek štěstí či radosti je však pouze jednou součástí komplexu osobní pohody.

Jak chápat subjektivní pohodu, si klade otázku Křivohlavý (2004, s. 185). Odpověď se pokoušejí dát tři různé teorie:

1. Teorie životních cílů a cílesměrného života – jde o to, že člověku je dobře – je v pohodě, když má pro co žít. Existuje zřejmě určitá relativně trvalá hladina subjektivní pohody, která však může být ovlivňována radikálnějšími změnami v životě.
2. Teorie uspokojování životních potřeb - řada psychologů upozornila na důležitost uspokojování potřeb pro pocit pohody (well-being). Kromě relativně krátkodobých vlivů je třeba počítat s určitou, relativně trvalou hladinou subjektivní pohody.
3. Teorie biologických základů pocitu pohody – bylo prokázáno, že existuje určitý genetický vklad, který vede člověka k tomu, aby se obecně cítil v lepší, či horší pohodě.

Ukázalo se, že navenek se sklon k vyšší míře pohody projevuje např. u lidí s výraznější temperamentovou charakteristikou extroverze. Na druhé straně charakteristika neuroticismu je v negativním vztahu k subjektivní pohodě. Lze tedy relativně nejvyšší míru pohody (z genetického hlediska) očekávat u lidí s vyšší mírou extroverze a nižší mírou neuroticismu. Důležité je, jak se člověk staví ke světu, ke svému životu, jaké je jeho pojetí a „vidění světa a života“.

Z psychologického hlediska, dle Kebzy (2003, s. 335), spadá osobní pohoda mezi afekty, nálady a osobnostní rysy, obsahuje postojovou komponentu. U osobní pohody je obtížně odlišitelná její emoční (aktuální) a osobnostní (habituální) složka. Nástroje vytvoření k postižení osobní pohody obsahují míry pozitivní efektivity (event. absence negativní efektivity) a životní spokojenosti.

Kebza (2003, s. 338) cituje Džuku a Albertovou, kteří rozlišují na jedné straně strukturální komponenty osobní pohody (emoce, nálady, tělesné pocity a emocionálně neutrální stavy), na druhé straně aktuální (procesuální) a habituální (základní osobnostní) dimenzi zakládající komplex osobní (subjektivní) pohody.

Tito autoři rozlišují čtyři skupiny činitelů podílejících se na determinaci subjektivní pohody: proměnné prostředí, proměnné vázané na osobu, proměnné moderátorského typu a proměnné mediátorského typu.

Lašek (2004, s. 216) cituje Groba, který uvádí, že struktura SWB je tvořena dvěma hlavními komponentami:

- a) SWB jako kognitivní zkušenost- lidé srovnávají aktuální stav s očekávaným nebo vytouženým, s ideální situací.
- b) Emocionální stránka SWB – všechny aktuální každodenní zkušenosti, kdy zážitky jsou vyhodnocovány jako pozitivní, či negativní.

Blatný (2001, s. 386) vysvětluje, že k tomuto rozdělení se také přiklání např. Andrews, Withey, 1976; Diener a kol., 1999. Dále Blatný (2001, s. 386) cituje Dienera, dle něhož kognitivní složka představuje vědomé hodnocení vlastního života označované v literatuře jako životní spokojenost (life satisfaction).

Emoční složka je dána souhrnem nálad, emocí, afektů, a to příjemných i nepříjemných, neboť lidé prožívají určitou míru spokojenosti, aniž by o ní často či vědomě přemýšleli. Duševní pohoda je dána posouzením spokojenosti se svým životem, přítomností pozitivních emocí a nepřítomností emocí negativních.

Kognitivní a emoční složka jsou těsně spjaty: úroveň duševní pohody vyjádřená vědomým hodnocením vlastního života těsně koreluje s úrovní prožívaných emocí

3.2. Štěstí

„Člověk prostě touží po blaženosti či štěstí a dosažení štěstí podřizuje všechno ostatní,“ konstatuje Payne (2005, s. 104) a vysvětluje, že „představa o tom, že se snaha dobrat štěstí je společným jmenovatelem veškerého lidského úsilí, převládá v západním myšlení od doby klasické řecké filosofie a jen zřídka se proti němu vzeprel.“

Že někteří autoři neoprávněně ztotožňují pojmy „pocit štěstí („happiess“) a subjektivní pocit pohody, zdraví („objektive well-being“), konstatuje také Mareš (2001, s. 112) a uvádí, že šťastná osobnost se vyznačuje třemi charakteristikami:

1. Přítomností pozitivních emocí
2. Absencí negativních emocí
3. Spokojeností se svým dosavadním životem jako celkem

Dále Mareš (2001) upozorňuje na tři směry uvažování, se kterými se lze v literatuře setkat:

1. Osobnostní přístup (Costa, McCrae, 1984; Diener, 1995), kde autoři předpokládají, že: „*klíčové osobnostní rysy typu extroverze, optimismus, sebeúcta, přesvědčení, že sám mohu ovlivnit běh dění; pak by pocit štěstí byl relativně stabilní v čase, konzistentní v různých situacích, příčiny jevů by jedinec hledal především v sobě.*“
2. Environmentální přístup (Abbey, Andrews, 1985; Zautra, 1983), který předpokládá, že: „*klíčové jsou pozitivní i negativní životní události, které člověk nasbíral na své životní cestě, a možná vlivy sociokulturní; pak by pocit štěstí nemohl být stabilní, ale kolísal by v čase, měnil by se v průběhu života, byl by transkulturně poněkud odlišný.*“
3. Integrativní přístup (Lu, 1996), který předpokládá, že: „*ve hře jsou jak osobnostní rysy, tak zvláštnosti prostředí, v němž jedinec prožíval svůj život; pak by pocit štěstí byl v kratších časových úsecích a v obdobích bez větších životních událostí průměrně stabilní, ale měnil by se v delších a bouřlivějších úsecích života.*“

Od roku 1984 zpracovává holandský výzkumník R. Veenhoven na Erasmus University v Rotterdamu světovou databázi štěstí (World Database of Happiness). Dostupné na: <http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/>, která zahrnuje databázi bibliografie štěstí, informace o distribuci štěstí podle národů, databázi výsledků korelačních studií štěstí

a souvisejících proměnných, adresář výzkumníků, přehled hlavních výzkumů o štěstí, odkazy na literaturu atd.

Také Kebza (2005, s. 79) cituje Veenhoven, která vymezuje štěstí pomocí příbuzných pojmů „životní spokojenost“ (life satisfaction) a „osobní pohoda“ (well-being) jako stupeň, jímž jedinec pozitivně oceňuje svůj život v jeho komplexnosti. Jde o subjektivní soud. Rozlišuje tři druhy štěstí: celkové štěstí (overall happiness), hédonickou úroveň citu (hedonic level of affect) a spokojenost (contentment).

Wilsonova charakteristika štěstí vychází z rozsáhlé analýzy a také Kebza (2003, s. 338) cituje Wilsona, který *„za šťastného považuje člověka, který je mladý, v dobrém zdravotním stavu, dostalo se mu kvalitního vzdělání a výchovy, je dobře finančně ohodnocený, extrovertovaný, optimistický, bezstarostný, věřící, ženatý či vdaná, s vysokým sebehodnocením a kvalitním sebepojetím a sebeúctou, vyspělou pracovní morálkou, přiměřenou aspirační úrovní a širokou inteligencí.“*

3.3. Flow

Od vnímání pohody, ale i prožívání tělesného a duševního blaha, tj. štěstí, Kováč (2001, s. 38) upozorňuje na koncepci a metodický přístup chicagského psychologa M. Czikszentmihályho, který zavedl termín „flow“, což znamená plynutí, proudění pro označení přetrvávající radosti ze života. Je sycena prožíváním stavů při totální koncentraci na nějakou činnost, prožívání zvládnutí náročných situací, hlubokým odevzdáním se při vykonávání směřujícím k cíli, téměř sebezapomnění, změněné vnímání času...

Nad problematikou „flow“ se také zamýšlí Křivohlavý (2004, s. 174) a vysvětluje, že flow stojí v protikladu k nezájmu, apatii. Pomocí flow se studuje, co člověka zaujme. Zážitek flow udržuje člověka v napětí. Je mnohdy silnější než žádoucí odpočinek. Po tomto zážitku často následuje apatie. Zažít příval nadšené aktivity znamená žít naplno, cele ponořen do toho, co děláme.

Křivohlavý (1998, s. 55) vysvětluje, že *„je možno, že takový zážitek měl např. náš horolezec Rakoncaj, když usínal na vrcholu K2 v Himalájích jako první člověk, který tak vysoko vyšplhal. V poněkud nižší úrovni tento zážitek zažíváme, když zjišťujeme, že osobnostně a sociálně rosteme a zrajeme, když se nám podaří překonat sám sebe. Je možno se na „flow“ dívat jako na pravý opak burn-out.“*

3.4. Radost

Radost je velmi příjemný cit, spojený s celkovým oživením. Je reakcí na úspěch či zisk. Nakonečný (2000, s. 247) vysvětluje, že slabší formou radosti je spokojenost, nejsilnější formou je pocit štěstí. Radost může být tichá i hlučná, může být provázena veselostí a rozjařelostí. Veselost je spíše nálada vyvolaná podněty podporujícími vitální pocity. Radost mívá člověk tehdy, když něco vytvoří nebo něčeho dosáhne.

K tematice radosti lze dle Křivohlavého (2004, s. 66) přistoupit z různých stran, abychom dostali plastičtější obraz. K radosti lze přistupovat jako k emoci, pak hovoříme o radostné náladě. Je možné radost vidět jako vedlejší produkt smysluplného života a nadějně cesty k cíli.

Radost jako „*fundamentální cit, který vzniká zejména při dosažení úspěchu či cíle – při realizaci nějakého motivu, vysvětluje Plháková (2003, s. 407), která cituje Freuda. Extáze je projevem maximálního vystupňování libosti či slasti, pocity triumfu provázejí velké úspěchy či velká vítězství. Když něco v Já splývá s jájským ideálem.*“

Problematikou radosti se také zabývá Kebza (2005, s. 79), který uvádí, že pojem radost je obdobným pojmem jako štěstí. Soustřeďuje pozitivní emoce a prožitek jejich důsledků. S pojmem štěstí je pojem radost obsahově propojen nejen pozitivně laděným charakterem emočního prožitku, ale též intenzitou a délkou tohoto prožitku. Krátkodobý prožitek intenzivnějších pozitivně laděných emočních stavů je typičtější pro radost, dlouhodobější a relativně stabilnější pozitivně založené prožívání se blíží spíše štěstí.

3.5. K měření životní spokojenosti

„*Celkově lze říci, že máme k dispozici více než 200 dotazníků zaměřených na různé aspekty kvality života,*“ konstatuje Sláma (in Payne, 2005, s. 291). Liší se počtem otázek i počtem zkoumaných oblastí.

Způsob zjišťování kvality života závisí dle Paulíka (2010, s. 150) na jejím pojetí. „*Pokud se orientujeme na osobní kvalitu života, používá se buď postupů subjektivního hodnocení kvality vlastního života, nebo hodnocení kvality něčího života jinou osobou.*“ Dále Paulík upozorňuje na subjektivní posuzování vlastní kvality života, které je ovlivňováno subjektivní vahou jednotlivých dimenzí a jejími změnami v čase.

K měření životní spokojenosti bylo vytvořeno mnoho nástrojů, zejména dotazníků, z nichž některé jsou také zmíněny v tomto textu.

Fahrenberg (2001, s. 7) připomíná, že konstrukty „životní spokojenosti“ a v ještě větší míře „kvalita života“ jsou definovány nedostatečně a zahrnují mnoho aspektů. Existují četné nástroje, které se snaží ten či onen aspekt postihnout. Existuje nespočet dotazníků, které měří životní spokojenost, jejichž metodická kvalita je velmi rozdílná. Existují dotazníky pro měření životní spokojenosti ve specifické oblasti (zdraví, práce...), byly vyvinuty nástroje postihující spokojenost u specifických skupin pacientů (např. s rakovinou, chronickým onemocněním atd.). Jak je možné měřit kvalitu života kvantitativními metodami, jaký typ veličin měřit, co vlastně zahrnuje koncept kvality života, lze ho chápat jednorozměrně a ztotožnit se spokojenosti (well-being), nebo je vhodnější komplexní pojetí?

Jak lze kvalitu života zjišťovat? Zda je vhodné registrovat nepřítomnost symptomů, nespokojenost nebo jsou nějaké pozitivní ukazatele, se zamýšlí Dragomirecká (1997, s. 424). Kirby (in Dragomirecká, 1997, s. 425) poukazuje na to, že kvalita života bývá měřena ze tří perspektiv:

1. Jako objektivní měření sociálních ukazatelů (v termínech možností, bariér, zdrojů). Ukazatele jako bezpečnost, vzdělání, stabilita rodiny se více hodí pro účely měření kolektivní kvality života.
2. Jako subjektivní odhad celkové spokojenosti se životem. Jako výsledek osobních hodnot a životního stylu, jehož prostřednictvím se jedinec snaží naplnit. Celková spokojenost nesouvisí s pouhým počtem oblastí, ve kterých je jedinec spokojen, ale se spokojeností v oblastech, které on sám hodnotí jako důležité.
3. Jako subjektivní odhad spokojenosti s jednotlivými životními oblastmi. Některé charakteristiky nepřispívají přímo ke kvalitě života, ale blokují celkovou spokojenost, dokud nepřesáhnou určitou minimální hranici (např. hranici chudoby)

Praktický úkol vytvořit českou verzi dotazníku pro měření kvality života přivedl Dragomirickou a kol. (1997, s. 425) k nutnosti prozkoumat nejprve nejednotné zázemí této charakteristiky teoreticky. Ač jsou definice kvality života různorodé, vycházejí ze společného sdílení přesvědčení, že kvalitu života jakéhokoli jedince nelze popsat na něm nezávisle. Nestačí jen objektivní popis jeho životních podmínek, fungování a zdravotního

stavu. Pokud chceme „kvalitu života“ užít jako měřítko vztažené k individu, je nezbytné zahrnout do úvahy subjektivní aspekt se všemi komplikacemi, které to „objektivnímu“ měření přináší.

Metod, kterými se měří kvalita života, je velké množství. Dle Krivohlavého (2002, s. 168) se dají rozdělit do tří skupin:

I. Metody měření kvality, kde tuto kvalitu života hodnotí druhá osoba

Metodou měření kvality pacientova života byly tzv. HS – Health State – Rejstříky zdravotního stavu daného pacienta. Zdokonalenou formou byly tzv. HSP – Health State Profiles – Profily zdravotního stavu pacienta. Šlo v nich o pokus nastínit zdravotní stav z lékařského, fyziologického hlediska. Metoda, která se snaží vystihnout celkový stav pacienta ryze fyziologickými a patofyziologickými kritérii, je metoda hodnotící systém akutního a chronicky změněného zdravotního stavu- APACHE II. Jsou zaznamenávány údaje o krevním tlaku, srdečním tepu, arteriálním pH.

Určitým krokem vpřed bylo zavedení „normalizovaného“ hodnocení pacientova života soustavou křížků (od jednoho do čtyř křížků). Čím více křížků, tím horší kvalita pacientova života.

Za skutečný krok vpřed lze považovat zavedení slovně formulovaných kritérií - Index kvality života pacienta ILF, kdy jsou v tomto systému předem stanovena kritéria – sebeobslužnost, sociální opora, zvládání těžkostí, bolest a celkový emocionální stav.

Krivohlavý (2002) cituje W. O. Spitzera, který popisuje kritéria kvality pacientova života – pracovní schopnost pacienta, jeho fyzická nezávislost na cizí pomoci, jeho finanční situace, způsob trávení volného času, bolesti, nepohodlí, jeho nálada, vědomí o následcích nemoci, komunikace pacienta s okolím, vztah s jeho přáteli a rodinou.

II. Metody měření kvality, kdy hodnotitelem je sama daná osoba

Hodnocení kvality pacientova života z hlediska lidí pacientovi blízkých (lékařů, zdravotních sester, rodinných příslušníků atp.) Krivohlavý (2002) dále uvádí metodu zvanou Stupnice spokojenosti se životem – SWLS, kterou vyvinul Diener. Jde o široké pojetí kvality života „spokojenost se životem jako jednodlitým celkem“. Používají dotazník s pěti otázkami a stupeň souhlasu je uveden na sedmibodové škále.

Metoda SEIQoL (Schedule for Evaluation of Individual Quality of Life – Systém individuálního hodnocení kvality života). Jde o způsob zjišťování kvality života, který vychází z osobních představ dotazovaného o tom, co považuje za důležité. Pojetí kvality života je individuální, tedy vychází z toho, jak je kvalita života definována a hodnocena danou osobou. Souvisí s jejím vlastním systémem hodnot. Aspekty života v tu chvíli podstatné se mohou v průběhu života měnit. Ty aspekty života daného člověka, které jsou závažné, se snaží metoda v rozhovoru poznat. Mezi nejčastěji uváděné podněty patří zdraví, rodina, práce, náboženství, finance, vzdělání.

Měření kvality života metodou SEIQoL má širší záběr než klasické metody externího posuzování zdravotního stavu. V úvahu se berou i údaje o psychickém stavu pacienta, jak se mu daří realizovat změny. Dalo by se říci, že kvalita života je tak měřena nepřímou, usuzuje se na ni z celkové míry spokojenosti. Jde o dimenze kvality života, které mají z pacientova pohledu pro něho mimořádnou cenu.

III. Metody smíšené, vzniklé kombinací metod I. a II.

Křivohlavý (2002, s. 176) dále popisuje metodu MANSA – Manchester Short Assessment of Quality of Life (Krátký způsob hodnocení kvality života vypracovaný univerzitou v Manchesteru). Má variaci zvanou LqoLP – Lancashire Quality of Life Profile. V jejím rámci je rozpracována metoda LSS – Life Satisfaction Acale (Škála životního uspokojení). Jde o měření kvality života tím způsobem, že se hodnotí nejen celková spokojenost se životem, ale i spokojenost s řadou předem přesně stanovených dimenzí života. V rámci metody MANSA jde o zjišťování životní spokojenosti: s vlastním životem, sebepojetím, sociálními a rodinnými vztahy, bezpečnostní situací, právním stavem, životním prostředím, finanční situací, náboženstvím, účastí na aktivitách volného času, zaměstnáním – prací, školou. Cílem autorů MANSA je *„vystihnout celkový obraz kvality života daného člověka také, jak ten se mu jeví v dané chvíli.“* A následná efektivní pomoc a péče.

Dotazník životní spokojenosti DŽS vytvořil Fahrenberg a kolektiv (2001) a je podrobně popsán v této práci později.

4. Determinanty životní spokojenosti

Mezi determinanty úrovně osobní pohody uvádí Kebza (2005, s. 88) dle J. S. Levina a L. M. Chattersové - zdravotní stav, objektivní ukazatele činnosti a fyzických funkcí, subjektivní posouzení celkového zdraví, socioekonomický status, věk. Toto pojetí osobní pohody demonstruje vzájemnou propojenost zdraví a osobní pohody a s ní související nebezpečí tautologického vymezení zdraví, osobní pohodou a naopak. Také významnou determinantou je zapojení do náboženských aktivit. Tato proměnná je silně determinována sociokulturně a historicky.

4.1. Sociodemografické faktory životní spokojenosti

4.1.1. Pohlaví

Podle Fahrenberga (2001, s. 8) jsou rozdíly mezi pohlavími v hodnocení celkovou životní spokojeností nepatrné. Ve většině výzkumů se neprokázaly žádné rozdíly.

Oproti tomu Lašek (2003, s. 221) zjistil při zkoumání subjektivní životní spokojenosti významné rozdíly v oblasti radosti ze života, kde tuto skutečnost nejvíce udávají muži středního věku, nejnižší pak muži nejmladší. (F 4,15) U žen bylo zjištěno, že se významně liší v pozitivním postoji k životu: nejvyšší spokojenost mají ženy středního věku, nejnižší ženy nejstarší. (F 3,43). Radost ze života nejvíce pociťují ženy středního věku, nejméně ženy nejstarší (F 4,91)

Stejně i Hamplová (2004, s. 15) shrnuje, že dosavadní výzkumy nedávají jednoznačnou odpověď na to, zda se muži a ženy liší v celkové životní spokojenosti. I když řada studií nepotvrdila významný rozdíl v celkové životní spokojenosti mezi pohlavími. Ženy častěji trpí depresemi, je tedy možné, že jsou častěji nespokojenější se svým životem.

Také spokojenost mezi prací a rodinou u Hamplové (2004, s. 26) ukázala silnější vztah u žen než u mužů a to platí jak o souvislosti práce na rodinu, tak o rodiny na práci.

Celkové závěry Hamplové (2004, s. 28) potvrdily, že pohlaví životní spokojenost významně neovlivňovalo. Muži a ženy jsou se svým životem spokojeni přibližně stejně, což také potvrzuje Peterková (2011, s. 21).

Z rozsáhlé analýzy provedené Hnilicou (in Payne, 2005, s. 437) na vzorku 1000 dospělých byla prokázána u mužů lepší kvalita života.

Z výzkumů Plaňavy a kol. (2003, s. 391) je spokojenost mužů statisticky významně vyšší než spokojenost žen. U obou rodů se v průběhu času spokojenost rovnoměrně mírně snižuje.

Výzkumy, které se zabývaly otázkou odlišnosti spokojenosti učitelů na různých typech škol, vyučujících různé předměty a rozdíly mezi učiteli a učitelkami, dle Paulíka (1999, s. 52), doložily rozdíly mezi muži a ženami. Muži byli nespokojenější s platem, materiálním vybavením školy a pracovním prostředím. Ženy byly více nespokojeny s nedostatkem času a s nesprávným chováním a postoji žáků.

Souvislost pohlaví a úrovně osobní pohody byl zkoumán ve studii C. D. Ryffové a B. Singera, jejichž výsledky cituje Kebza (2005, s. 89). Autoři shrnuli výsledky shodující se ve všech jimi analyzovaných studiích, z nichž vyplývá, že *„ženy posuzují pozitivněji než muži své vztahy s druhými a svůj osobní rozvoj.“*

4.1.2. Věk

„Diskutuje se otázka, zda životní spokojenost souvisí s věkem. Některé výzkumy ukazují, že mezi věkovými skupinami nejsou rozdíly, jiné ukazují na lineární sestupný nebo naopak vzestupný trend,“ hodnotí Hnilica (in Payne, 2005, s. 420) a výsledky mnoha výzkumů dokládá.

Hamplová (2004, s. 16) uvádí, že lze očekávat pozitivní i negativní souvislost. Někteří autoři argumentují tím, že starší lidé vedou řádnější život, méně riskují, vyhýbají se fyzickým konfliktům, pijí méně alkoholu, jsou spokojenější se svým zaměstnáním, protože bývají ve vyšších pozicích a mívají vyšší příjmy. Méně riskantní životní styl a životní zkušenosti by napovídaly, že starší lidé budou spokojenější než mladší lidé. Na druhou stranu platí, že se s vyšším věkem zhoršuje fyzické zdraví a subjektivní hodnocení zdravotního stavu patří mezi nejdůležitější faktory ovlivňující životní spokojenost. S rostoucím věkem se také zvyšují psychické obtíže, například lidé ztrácejí paměť a schopnost udržet pozornost, přestávají být soběstační, ztrácejí kontrolu nad svým životem a omezují sociální kontakty. Některé empirické studie naznačují, že negativní důsledky stárnutí převyšují nad pozitivními a že životní spokojenost klesá s věkem. Podle některých studií dosahují deprese a nespokojenost nejnižší úrovně kolem čtyřicátého pátého roku věku a poté se postupně zvyšují. Ale jiné studie ukazují silný pozitivní vztah

mezi věkem a životní spokojeností a starší lidé jsou dle nich spokojenější než mladší. Ale jasnou souvislost mezi věkem a spokojeností dosavadní výzkumy neprokázaly. Ve výzkumu Hamplové (2004, s. 22) se potvrdilo, že s rostoucím věkem klesá jak celková spokojenost s rodinou, tak celková životní spokojenost.

Také Fahrenberg (2001, s. 9) shrnuje, že pouze čtyři studie ze třinácti uváděných neprokázaly žádnou závislost na věku, pět studií udávalo vyšší spokojenost ve vyšším věku, dvě uváděly nižší spokojenost s rostoucím věkem a další dvě studie, používající více škál, ukázaly smíšené výsledky. Spokojenost v různých oblastech života se s věkem vyvíjí rozdílně. S rostoucím věkem tedy bude patrně klesat spokojenost se zdravotním stavem, spokojenost s finančními poměry ale může naopak stoupat, protože již není nutné zaopatřovat děti a snižují se vlastní nároky. Celkově se ovšem zdá, že existuje trend k vyšší spokojenosti s přibývajícím věkem.

Z výzkumů, Laška (2004, s. 220 - 223) vyplynulo, že s narůstajícím věkem klesá pozitivní postoj k životu, přibývá somatických problémů, klesá sebeúcta. U celé skupiny respondentů (n=420) byly zjištěny významné rozdíly v oblasti pozitivního postoje k životu: nejvyšší hodnoty dosahují respondenti středního věku obou pohlaví, nejnižší nejstarší respondenti obou pohlaví. (F 4,33) Radost ze života nejvíce prožívají všichni jedinci středního věku, nejnižší shodně nejmladší i nejstarší (4,00). Lašek konstatuje, že radost ze života není závislá na věku, resp. ve výskytu radosti nehraje roli věk. Tyto více situační prvky životní pohody mohou narůstat, nebo se zmenšovat během krátké doby spíše ve formě krátkodobých či dlouhodobých zážitků a jejich důsledků než v závislosti na dosaženém věku.

Peterková (2011, s. 21) konstatuje, že mezi 65-70 lety dosahuje životní spokojenost maxima. Ve výzkumu Hnilici (in Payne, 2005, s. 432) byl prokázán u obou pohlaví lineární úbytek spokojenosti s rostoucím věkem a minima dosáhli přibližně v 50 letech.

Z výzkumů Paulíka (1999, s. 95) vyplývá pokles pracovní spokojenosti v souvislosti s narůstajícím věkem jen u některých učitelek (druhý stupeň základní školy a střední školy). *„Zřetelnější klesající tendenci měla souvislost mezi pracovní spokojeností a délkou výkonu učitelské profese. Korelace délky učitelské stáže se spokojeností je s výjimkou učitelek na 1. stupni základních škol u všech ostatních učitelů bez ohledu na pohlaví a typ školy negativní a významná na 5 % hladině.“*

4.1.3. Mezilidské vztahy

Všechny známé výzkumy ukazují, že vzájemné vztahy na pracovišti mají výraznou souvislost s pracovní spokojeností. Právě dobré vztahy mezi lidmi – doma i na pracovišti - jsou ideální prevencí burn-outu. Je možno sledovat výskyt určitých příznaků či bolestí v sociálních interakcích. Nepřátelské agresivní projevy, ponižování, zneužití moci, nespravedlnosti, hádky, konflikty... Je možno považovat vztahy přátelské a autentické spolupráce za stav dobrých vzájemných vztahů a vztahy nepřátelského soupeření za stav špatných vzájemných vztahů. Křivohlavý (1998, s. 101) dále vysvětluje, že se na dobré vztahy mezi lidmi je možno dívat „brýlemi spolupráce“: A. Jak já vidím tebe a ty mne. B. Můj vztah k tobě, tvůj vztah ke mně. C. Naši vzájemnou komunikaci – jak spolu mluvíme. D. Jak se díváme na situaci, v níž se nacházíme. Dále konstatuje, že výzkumy rovněž naznačují, že jedním z klíčových faktorů životní spokojenosti je rodinný stav. Celá řada studií ukazuje, že ženatí muži a vdané ženy jsou spokojenější se svým životem než lidé svobodní, rozvedení nebo žijící v nesezdaném soužití. Výsledky výzkumů rodinného stavu a sociální podpory jsou jednoznačné.

Ve všech studiích, které uvádí Fahrenberg (2001, s. 10), bylo zjištěno, že osoby žijící s partnerem, byly se svým životem spokojenější. Stejnou měrou to platí také pro osoby více sociálně podporované, ať už rodinnými příslušníky nebo přáteli.

Že ženatí a vdané trpí méně často depresemi, úzkostmi a dalšími psychickými problémy, vysvětluje Křivohlavý (1998, s. 101) a zdůrazňuje, že na vyšší životní spokojenosti ženatých a vdaných se však podílejí i další faktory. Např. manželé se těší lepšímu zdraví, dožívají se vyššího věku. Je ale nutno také upozornit na fakt, že vyšší životní spokojenost budou vykazovat ti jedinci, kteří jsou ve svém vztahu spokojeni.

Data Hamplové (2004, s. 24) neukazují, že by se lidé žijící v manželství nebo v nesezdaném soužití významně lišili. Lidé, kteří žijí bez partnera, vyjadřovali výrazně nižší celkovou spokojenost se životem. Ženatí a vdané i lidé žijící s partnerem bez sňatku hodnotili svůj rodinný život přibližně stejně. Lidé bez partnera ale byli se svým rodinným životem spokojeni méně často. Životní spokojenost souvisí nejen s tím, jak šťastní jsou lidé v rodině, ale i s tím, jak jsou spokojeni se svou prací. Problémy v práci mají souvislost s fyzickým i psychickým zdravím. Práce má vztah na celkovou životní spokojenost.

Závěry Hamplové (2004, s. 22) potvrzují, že spokojenost se zaměstnáním se snižuje do středního věku, ale po čtyřicátém pátém roce opět stoupá. Také mezi spokojeností

s rodinou a prací existuje souvislost, i když nepříliš silná. Z dat není možné ale určit, zda je prvotní spokojenost v práci, která se promítá do pozitivního rodinného života, nebo naopak spokojenost s rodinným životem pozitivně ovlivňuje práci.

Spokojenost se soužitím v rodině dle Plaňavy (2003, s. 391) nejtěsněji souvisí se vzájemným projevováním citové náklonnosti, se sexuálním soužitím, se společným rozhodováním a se spokojeností s finančním hospodařením. Menší význam pro spokojené soužití mají společné zájmy, společné trávení volného času a péče o domácnost.

4.1.4. Socioekonomický status – povolání, příjem, vzdělání

Důležitým faktorem, který souvisí s životní spokojeností, je podle některých zahraničních studií vzdělání. Hamplová (2004, s. 16) uvádí závěry některých zahraničních prací. Vzdělanější lidé mají v průměru vyšší příjmy, což zvyšuje jejich životní standard a životní spokojenost. Lidé s vyšším vzděláním mívají povolání s vyšší prestiží a vyšší prestiž zvyšuje jejich životní spokojenost. Vzdělanější lidé mají vyšší pravděpodobnost, že si v případě ztráty zaměstnání snadněji najdou novou práci. Také nezaměstnanost je dalším důležitým faktorem, který životní spokojenost zhoršuje. Také vzdělání zvyšuje efektivitu člověka i kontrolu nad vlastním životem a vědomí, že tuto kontrolu člověk má. Z výzkumu Hamplové (2004, s. 23) data nenaznačují, že by vzdělání ovlivnilo spokojenost s rodinným životem. Průměrná spokojenost s prací se zvyšuje s rostoucím vzděláním, ale zdá se, že tento fakt je statisticky průkazný jen v případě žen.

Vysoký socioekonomický status, definovaný příjmem, vzděláním a povoláním, má zřetelně pozitivní souvislost s životní spokojeností, přičemž obzvlášť těsná je souvislost mezi příjmem a pracovní spokojeností. Tato souvislost byla dle Fahrenberga (2001, s. 11) zjištěna ve všech uváděných výzkumech.

Dle informací Kebzy (2005, s. 89), byly korelace mezi vzděláním a příjmem v českých podmínkách dlouho nulové, neboť se v období socialismu jednotlivé příjmové skupiny lišily jen minimálně a ani v rámci těchto rozdílů nebylo vzdělání hlavním kritériem. Teprve ve druhé polovině 90. let se zde začíná objevovat relativně vyšší korelace pozitivní (cca 0.65)

4.1.5. Kulturní rozdíly

Kulturní rozdíly a hodnotové postoje s nimi spojené mají vztah na životní spokojenost. Výzkumy, které uvádí Fahrenberger (2001, s. 12) ukazují, že k životní spokojenosti přispívají životní podmínky.

Také Peterková (2011, s. 21) uvádí obecné závěry některých studií, které potvrzují vyšší spokojenost u bělochů žijících v bohaté zemi, kteří svou vlast nikdy nezmění, neboť imigranti jsou na tom hůř.

Kebza (2005, s. 91) cituje výzkumy, které prováděl G. Meadows et. al v roce 2002 o dvou kulturách. Individualistické – západní a kolektivistické – východní. Data zjišťoval v USA a v Severní Koreji. Osoby ze západního kulturního prostředí uváděly vyšší hodnoty pocitů osobní pohody. Konstatuje, že je zřejmé, že *„sociokulturní zakotvení osobní pohody je významné a rozdíly dané tímto zakotvením se projevují ve struktuře a dynamice osobní pohody, mj. prostřednictvím odlišností v hodnotové orientaci příslušných populačních vzorků.“*

4.2. Koreláty životní spokojenosti

4.2.1. Osobnost

Při sledování lidí, kteří podléhají stresu a upadají do stavu psychického vyhoření, jsme již upozorňovali na to, že zde existují značné rozdíly mezi lidmi. Tam, kde se člověk již blíží stavu vyčerpání všech sil, tam mu tyto osobnostní charakteristiky nezdolnosti mohou být pomocí. Jsou lidé, kteří překážku vidí daleko větší, nežli ve skutečnosti je. Upadají do stavu obav v důsledku svého vidění světa. Na druhé straně jsou lidé, kteří berou těžkosti jako výzvy a Křivohlavý (1998, s. 80) dále připomíná výzkumy Meyera Friedmana a Bay H. Rosemana, kteří se zaměřili na vztah mezi výskytem různých chorob srdce a krevního oběhu a určitými formami chování a jednání lidí. Všimli se, že z hlediska výskytu infarktu myokardu je možno lidi rozdělit do dvou skupin. Jedna byla nazvána „typ chování A“, druhá „typ chování B“. První skupina měla poměrně vysoký výskyt infarktu myokardu, skupina B měla výskyt infarktu myokardu malý. Lidé „typu chování A“ jsou soutěživí, dělají několik věcí najednou, jsou v práci pilní, zůstávají dlouho přes čas, brali si práci domů. V jednání s druhými byli asertivní, ale často až agresivní a nepřátelští. Jednali a mluvili rychle, žádali na podřízených stejné chování. Zásluhy za zdary přisuzovali pouze

sobě. Z nezdaru vinili druhé. Lidé „typu chování B“ měli také velkou výkonnost, ale úspěch za každou cenu nebyl jejich cílem. Dovedli výkonně pracovat i přiměřeně odpočívat.

Ve všech výzkumech, které uvádí Fahrenberg (2001, s. 13), byla prokázána podstatná souvislost mezi nespokojeností s životem a neuroticismem. Všechny studie osobnostního rysu extroverze dokládají souvislost s životní spokojeností. Extrovertované, společenské osoby jsou s životem spokojenější než introvertové.

Lékaři od pradávna zkoumají, proč dochází k určité nemoci. Křivohlavý (1998, s. 82) uvádí profesora Antonovského, který se ale zajímal o to, proč někdo určitou nemoc nedostane. Toto zaměření studia nazval „salutogeneze“, tj. opak „patogeneze“. Výsledky své práce shrnul do pojetí nezdolnosti tzv. SOC – Sense of Cohesion – smysl pro soudržnost, integritu. Toto pojetí pracuje se třemi dimenzemi, v nichž se uvedené dvě skupiny liší:

1. Smysluplnost v protikladu k nesmyslnosti činnosti, kterou člověk dělá.
2. Srozumitelnost situací k nesrozumitelnosti situace, v níž člověk žije.
3. Představa zvládnutelnosti problémů v protikladu k pocitu nezvládnutelnosti problémů, které před daným člověkem stojí.

Pro měření těchto dimenzí postavil navrhla Dotazník SOC. Z výzkumů vyplynulo, že lidé, kteří se přiklánějí ke kladnému pólu, zvládají životní těžkosti podstatně lépe a tak snadno nevyhoří. Jsou i fyzicky zdravější. Dále uvádí dvojici Salvatore Maddi a Suzan Kobazová, kteří studovali vztah postoje k životu a zdravotní stav. Dotazníkem „hardiness“ - tvrdosti a nepoddajnosti tváří tvář životním těžkostem (stresorům) zjišťovali tři dimenze:

- Angažovanost v protikladu k odcizení
- Zvládnutelnost v protikladu k beznaději, vztahu k efektivitě vlastní aktivity
- Víra ve správnost vlastního zaměření života a odvaha zkusit nějaké věci dělat jinak v protikladu ke lhostejnosti.

Bliží-li se někdo ke kladným pólům, hovoříme o tvrdé, nepoddajné osobnosti. Dostane-li se do těžkostí, snaží se z nich dostat. Situaci zvládnout. Opačný typ je poddajná osobnost – vidí svůj život jako neměnný a nezměnitelný. Takový člověk se cítí vůči každému

ohrožení bezbranný. Křivohlavý (1998) upozorňuje, že se v současné době objevují studie zkoumající vztah tvrdostí a syndromu vyhoření. Ukazuje se, že lidé, kteří v této dimenzi jsou slabí a poddajní, častěji vyhoří.

Nelze také opomenout dvojici Matějček, Dytrych (2002, s. 110) a jejich pojem resilience, „*pružnost, plasticita, schopnost se po stlačení vrátit do původního tvaru, jak to dovede guma... dobře se vzpamatovat z nějakého poškození, vzdorovat ohrožení, přestát (psychický) úraz či zatížení.*“

4.2.2. Zdravotní stav

Zdravotní stav je patrně nejdůležitějším faktorem všeobecné životní spokojenosti. Fahrenberg (2001, s. 15) vysvětluje, že lze proto očekávat úzkou souvislost mezi spokojeností a subjektivními tělesnými obtížemi, což se prokázalo ve všech studiích uváděných Fahrenbergem. Také osoby s objektivním tělesným postižením či funkčním omezením jsou ve srovnání se zdravými méně spokojené. Nespokojení často vyhledávají lékaře a častěji se podrobují psychoterapeutickému léčení.

Také Paulík (2010, s. 126) upozorňuje, že zdraví patří k tradičním hodnotám uznávaným společností i jednotlivcem. V průběhu života se s přibývajícím věkem zpravidla zvyšuje důležitost, kterou svému zdraví přikládá.

Z rozsáhlého výzkumu provedeného Hnilicou (in Payne, 2005, s. 422) vyplynulo, že se zdravím jsou spokojenější muži a také vyplynula negativní souvislost mezi věkem a spokojeností se zdravím. Čím jsou respondenti starší, tím jsou se svým zdravím méně spokojeni.

4.2.3. Životní zvyklosti

V mnoha výzkumech bylo prokázáno, že aktivní trávení volného času (hobby, akce, spolky, fyzické aktivity), jak uvádí Fahrenberg (2001, s. 16), přispívá k životní spokojenosti. Chybějící kontrola jídelního chování a konzumu alkoholu, tabáku a drog se naopak poji s vyšší nespokojeností.

5. Pracovní spokojenost

Pracovní spokojenost je základní determinantou a jednou z podstat životní spokojenosti. Štikar a kol. (2003, s. 112) hodnotí pracovní spokojenost (spokojenost v práci) jako složitý a bohatě strukturovaný jev, který vytváří ucelenou soustavu. Mnozí odborníci pokládají pracovní spokojenost za blízkou nebo dokonce identickou s postojem, považují je jako synonyma.

Také dle Pauknerové a kol. (2006, s. 181) není pracovní spokojenost chápána zcela jednoznačně. Můžeme ji uchopit jako spokojenost zaměstnanců s prací a pracovními podmínkami (součást personální politiky organizace), nebo jako nutnou podmínku pro definitivní využívání pracovní síly. *„Z pohledu pracovníka může být pracovní spokojenost spojena se seberealizací, radostí z práce, ale na druhé straně i s určitým sebeuspokojením a následnou pasivitou. Svůj subjektivní vztah k práci pracovníci obvykle vyjadřují specifickým hodnocením jejího obsahu a charakteru podmínek, za nichž je vykonávána. Navenek se projevuje v jejich konkrétních postojích, které mohou být ve vztahu k působícím skutečnostem spíše pozitivní, či naopak negativní.“*

Pracovní spokojenost je dle Vtípila (2005, s. 11) *„spojována s postoji k dílčím aspektům práce. Celková pracovní spokojenost je pak výsledkem různých postojů, které má pracovník ke své práci, jejímu sociálnímu kontextu i okolnostem mimopracovním. Jak postoje, tak spokojenost lze považovat za důležité motivační činitele. Rozdíl mezi nimi spočívá ve zdůraznění emocionálního, citového aspektu spokojenosti. Jinak řečeno: měříme-li míru pracovní spokojenosti s prací v organizaci, měříme tím také emocionální stránku vztahu jedince k organizaci (postoje jedince k organizaci).“*

Dále Pauknerová (2006, s. 181) uvádí, že může jít o dílčí postoje k jednotlivým aspektům práce a pracovního zařazení člověka, případně spíše o *„jakýsi souhrnný postoj pracovníka, jehož kvalitu obvykle některé stránky skutečnosti určují více, jiné méně. Záleží to na objektivních vlastnostech působících podnětů, tak na osobnosti každého pracovníka. Soubor postojů lze chápat jako měřítko vyjadřující specifickou hladinu pracovní spokojenosti.“*

Pauknerová (2006, s. 182) cituje Herzberga, který rozděluje spokojenost na vnější spokojenost (ne-nespokojenost), tj. spokojenost s vnějšími podmínkami práce a vnitřní spokojenost (ne-nespokojenost), tj. vnitřní uspokojení z práce. Podle Herzberga si

pracovník uvědomuje vnější faktory (frustrátory), až když mu nevyhovují, nejsou v pořádku. V té chvíli pociťuje nespokojenost. Pokud jsou tyto faktory z pohledu pracovníka bezproblémové, nelze říci, že je spokojen, je ne-nespokojen. Pauknerová zdůrazňuje, že dobré pracovní podmínky i samotný obsah práce ovlivňují nejen spokojenost pracovníků, ale mají také pozitivní vztah s jejich ochotou k práci. Měli by však vždy být spokojeni s vysokými nároky a očekáváním ve vztahu k podávanému pracovnímu výkonu. Za těchto podmínek zvyšují motivaci pracovníků.

Dle Provozníka (1997, s. 141) „obecně bychom mohli pracovní spokojenost interpretovat jako bipolární kontinuum, v němž na jedné straně leží výrazná spokojenost pracovníků a na straně druhé její významná nespokojenost (od -1 do + 1, přičemž 0 v tomto případě znamená neutrální vztah člověka k práci – lhostejnost).“

Pauknerová (2006, s. 181) dále vysvětluje, že u nás i v zahraničí se pracovní spokojenost dá měřit a k tomu se používá Job Deskriptor Index (JDI), který se zaměřuje na pět základních aspektů: mzda, možnost postupu, nadřazený, práce samotná a spolupracovníci. V praxi se většinou sleduje míra pracovní spokojenosti pracovníků jednak s dílčími stránkami práce a pracovního zařazení, jednak jejich spokojenost celková. Autorka vysvětluje, že se k ověření spokojenosti používají většinou dotazníky a řízené rozhovory. Nejčastěji je pozornost věnována skutečnostem, které se podílejí na kvalitě, zpravidla v závislosti na profesi a pracovním zařazení, na individuálních charakteristikách každého pracovníka.

Dále Paulík (2010, s. 151) upozorňuje, že se ke zjišťování pracovní spokojenosti používají metody kritických událostí založené na popisu událostí vyvolávajících intenzivní spokojenost, či nespokojenost. Z jejich rozboru se usuzuje na okolností ovlivňující pracovní spokojenost. Za určitý indikátor pracovní spokojenosti považují údaje o nežádoucí fluktuaci a nepřítomnosti v práci odůvodňované nemocí.

5.1. Komponenty ovlivňující pracovní spokojenost

Při zkoumání pracovní spokojenosti pracovníků bývá obvykle pozornost věnována podle Provozníka (1997 s. 143) skutečnostem, jež se na její kvalitě v různé míře podílejí, zpravidla na profesi a pracovním zařazení, jakož i na individuálních charakteristikách každého pracovníka. Nejčastěji bývají uváděny:

- Obsah a charakter práce – spokojenost bývá především v profesích, které dávají pracovníkovi větší prostor pro seberealizaci, tvůrčí uplatnění a pro sebeprosazení.
- Mzdové ohodnocení – patří mezi dosti významné zdroje pracovní spokojenosti. Často nehraje roli výše mzdy, ale mzdové relace mezi spolupracovníky.
- Pracovní perspektivy – bývají obvykle v rámci výzkumu pracovní spokojenosti pocíťovány většinou pracovníků jako omezené.
- Vedoucí pracovník – pozitivně se podepisuje svoji náročností, rozhodností, spravedlností, sociální citlivostí, způsoby jednání.
- Spolupracovníci – jsou obvykle zdrojem mnoha podnětů, jež svým rozsahem mnohdy i značně překračují potřeby pracovního procesu.
- Organizace práce – bývá velmi často spíše zdrojem pracovní nespokojenosti, protože na ni mnohdy pracovníci nahlízejí jako na nich nezávislou.
- Fyzické podmínky práce – bývají zdrojem nespokojenosti tam, kde výrobní proces či užívaná technologie jsou škodlivé.
- Úroveň sociální práce – bývala v minulosti dobře i špatně hodnocena.

Optimální situaci představuje přiměřená, tj. spíše mírná spokojenost, v některých případech bývá považována za vhodnější tzv. zdravá nespokojenost, která může vystupovat jako určitý dynamizující faktor stimulující objektivně potřebné, řídicí sférou však subjektivně zatím nepocíťované změny. Neměla by se však týkat jen vnějších podnětů, ale i vztahu k vlastní osobě. A měla by zakládat úsilí o potřebné změny v obou oblastech.

Pracovní spokojenost dle Coopera a kol. (in Arnold, 2007, s. 388) ovlivňuje také pracovní stres. Autor identifikoval sedm hlavních zdrojů pracovního stresu. Vnitřní faktory spojené se zaměstnáním, role v organizaci, osobnost a zvládnání stresu, vztahy v práci, vývoj kariérního postupu, kultura a organizace a propojení domova a práce.

6. Zátěž – stres jako činitel možných obtíží

Stres se stal populárním tématem, hodnotí Atkinson (2002, s. 487). Že těžké životní situace byly, jsou a budou., vysvětluje Křivohlavý (2003, s. 166) a konstatuje, že se tato problematika stala předmětem studia mnoha badatelů. Zajímalo je, kdy v těžké životní situaci člověk zvolí boj a kdy útek. Tyto dvě formy chování byly považovány za vrozené. Pouze se nevědělo, co se děje v těle a psychice těch, kteří takto řeší své obtížné situace. V průběhu 20. století došlo prvně k soustavnému experimentálnímu studiu tohoto jevu. Jako první se studiem fyziologických jevů v organismu zvířat (psů), kteří se dostali do tíživé životní situace, zabýval Ivan Petrovič Pavlov.

Dále Křivohlavý (2003, s. 166) pokračuje, že americký fyziolog Walter Cannon zasvětil značnou část svého života studiu fyziologických změn v organismu vystavenému těžkým situacím. Také studoval zvířata. Zjistil, že v situaci ohrožení dochází k mobilizaci celého organismu a k celkovému zvýšení činnosti sympatického nervového systému. Cannon je považován za průkopníka studia tzv. sympatoadrenálního systému při stresu. Na Cannonovu práci navázal Hans Selye, který je považován za zakladatele tzv. kortikoidního pojetí stresu, tj. studia zvýšené funkce nadledvinek ve stresových situacích. Ústřední pozornost zaměřil na činnost endokrinního systému. Zjistil, že soubor změn fyziologických funkcí, které je při tom možno pozorovat, vykazuje určitou stálost. Bez ohledu na druh zátěže (stresoru) se objevuje stále stejný obraz – dochází vždy k témuž souboru fyziologických reakcí. Tento stabilní vzor odpovědi organismu na ohrožení nazval GAS – General Adaptation Syndrom, obecný adaptační syndrom. Vyznačil v něm tři fáze:

1. Poplachová fáze GAS – střetnutí organismu se stresorem, kdy dochází k „vyhlášení poplachu.“ Mobilizují se obranné mechanismy organismu. Zvýšenou činnost vykazuje především sympatický nervový systém. Do krevního oběhu se dostává větší množství adrenalinu, zvyšuje se srdeční tep a krevní tlak, zrychluje se dýchání, potní žlázy zvyšují svou exkreci, krev se shromažďuje do svalů končetin.

2. Fáze rezistence v rámci GAS – jde o vlastní boj organismu se stresorem. Zhoršující stav organismu je označen termínem „nemoci adaptace“ - žaludeční a dvanáctníkové vředy, hypertenze, kardiovaskulární onemocnění, bronchiální astma.

3. Fáze vyčerpání v rámci GAS – dochází k aktivaci parasympatického systému. Organismus ve fázi boje se stresorem podléhá a hroutí se. Projevují se např. příznaky

deprese a za určitých okolností i exitus. Do této fáze stresu se obvykle zařazuje průběh syndromu vyhoření.

Křivohlavý dále připomíná, že Hans Selye svým zjištěním nastínil model zrodu nemocí - dnes známých pod názvem „civilizační nemoci“.

Lazarus (in Křivohlavý, 2003, s. 168) položil hlavní důraz na kognitivní (poznávací a myšlenkovou), specificky lidskou charakteristiku zvládání těžkostí lidmi. Soustředil se na to, co se děje v psychice člověka, který se dostává do těžké životní situace. Studoval specificky lidskou činnost – snahu poznat smysl toho, co se děje, vystihnout, odkud nebezpečí přichází, jakou má povahu, jak moc by mohlo člověka ohrozit a co by se dalo tvář v tvář tomuto nebezpečí dělat. Výsledky pozorování formuloval do modelu dvojího zhodnocení situace ohrožení. Prvotní zhodnocení situace se týká zvážení situace z hlediska ohrožení (vlastní existence, zdraví, sebehodnocení, vlastní pověsti). Bral ohled na objektivní stav světa i na roli subjektivních faktorů. Druhotné zhodnocení se týká možnosti určitého člověka zvládnout danou situaci. Jde o zvažování naděje na to, že by se člověk mohl ubránit tomu, co ho ohrožuje. Při zhodnocování rizikového charakteru situace je třeba brát ohled i na zranitelnost daného člověka. Zranitelnější je člověk, který s danou situací nemá zkušenosti, oproti člověku, jenž obdobnou rizikovou situací již prošel a situaci zvládl. Lazarus vnesl do poznání toho, jak se člověk chová v situaci ohrožení, důležitý moment - respektování kognitivních, emocionálních a konativních (volních) aspektů. Termínu stres se začalo používat ve dvou různých významech. Jednak pro situaci člověka, který se nachází v tlaku nepříznivých životních podmínek, jednak pro různé faktory, které člověka vystavují tlaku. V tomto druhém pojetí pro jednotlivé nepříznivé vlivy, které mohou vést k tíživé osobní situaci člověka, nyní používáme termínu „stresory“.

Stresory lze dle Paulíka (2010, s. 42) rozdělit na reálné (aktuálně ohrožující) a potencionální (situační, které mohou nastat při dosažení určité intenzity, frekvence, kumulace, doby...). K faktorům, které mají rozhodující vliv na to, zda se potencionální stresory stanou reálnými, patří zejména: subjektivní hodnocení, individuální osobnostní charakteristiky, používaný způsob vyrovnávání se se zátěží, přítomnost, či nepřítomnost životních událostí a denních nepříjemností, dosavadní zkušenosti jedince se stresem, sociální opora a sociální status.

6.1. Definice stresu

Stres je slovo odvozeno z latinského stringere a znamená těžce táhnout, jak cituje Arnold (2007, s. 381) Hinkeho. Definice napětí a zatížení, používané ve fyzice ovlivnilo pojetí toho, jak stres ovlivňuje jednotlivce. Zastánci tohoto pohledu tvrdí, že stres, kterému je jednatel vystaven, můžeme měřit stejně jako fyzikální napětí na stroji. Tento koncept vidí stres jako vnější podnět. Druhý koncept definuje stres jako odezvu osoby na vzrušení. Myšlenka, že síly prostředí by mohly způsobit spíše onemocnění než mít jen krátkodobé účinky a že lidé mají přirozenou tendenci odolávat těmto silám.

Stres je definován podle Křivohlavého (2003, s. 170) jako vztah mezi dvěma silami, které působí protikladně. Obě tyto síly jsou subjektivně definovány. Tedy to, co se zdá příliš těžké mně, druhé osobě se tak těžké zdát nemusí. Na jedné straně této dvojice jsou tzv. stresory. Ty na nás negativně působí. Na druhé straně je soubor salutérů, tj. našich obranných schopností zvládnout těžkosti. Jsou-li tyto dvojice sil vyrovnané nebo je-li síla salutérů vyšší, než souhrnná síla stresorů, je dobře. Je-li však souhrnná síla stresorů větší nežli souhrnná síla salutérů, dochází ke stresu. S ohledem na člověka, který se nachází v tlaku stresorů, byl stres definován jako negativní emocionální zážitek, který je doprovázen souborem biochemických, fyziologických, kognitivních a behaviorálních změn, jež jsou zaměřeny na změnu situace, která člověka ohrožuje nebo na přizpůsobení se tomu, co nelze změnit.

Snopková (2007, s. 37) přirovnává situaci k ramínkům vah, kdy na jedné straně jsou stresory, na straně druhé salutory. Pokud jsou ramínka vah v nerovnováze, přichází stres. Řešením je buď ubrat na straně stresorů, tzn. vzdát se nějaké činnosti nebo posílit salutory relaxací, odpočinkem, sportem.

Jako „*sumu biologických reakcí na nepříznivé stimuly, která narušuje nebo zasahuje do biologické homeostázy organismu a vyúsťuje do emocionálního nebo tělesného napětí*“, objasňuje stres Olson (2009, s. 12).

Arnold (2007, s. 416) cituje Makina, že „*stres se stal morovou ranou dvacátého a dvacátého prvního století. Mnohé stresy v práci jsou způsobeny nejen pracovním přetížením a časovými tlaky, ale také nedostatečným odměňováním a oceněním. A jako nejdůležitější vidí neposkytnutí autonomie jednotlivci při výkonu jeho práce způsobem, jaký on si představuje*.“

„Výkonnost klesá, invence slábne, s blížícím termínem propadáme panice, cítíme se ochromeni, snažíme se uvolnit nadměrnou konzumací jídla, cigaret a alkoholu“, konstatuje Richards (2006, s. 15).

Také hodně práce vykonávané pod časovým tlakem, zdůrazňování výkonnosti a konkurenceschopnosti může vést až k šikaně, tlaku a vzniku trvalého stresu, či dokonce do fáze burn-out, zdůrazňují i Litzcke a Schuh (2007). Autoři ale připomínají i atraktivní tvář stresu, jeho pozitivní vlastnosti, kdy stres může být stimulující. Stejně tak Vágnerová (2004, s. 50) uvádí, že „stres nemusí mít vždycky jen negativní význam,“ přiměřená míra může člověka také aktivizovat, stimulovat jej k hledání účelného řešení situace a tím rozvíjet jeho kompetence. Vyhledávání stresu může být i úmyslné, protože navozují pro někoho příjemné pocity, dané vyplavením endorfinů do mozku.

6.2. Distres a eustres

Distres znamená negativně prožívaný stres. Křivohlavý (2003, s. 171) vysvětluje, že se tak vyjadřuje situace subjektivně prožívaného ohrožení dané osoby s výrazně negativními příznaky. K distresu dochází tam, kde se domníváme, že nemáme dost sil zvládnout to, co nás ohrožuje. Dle Plamínka (2008, s. 128) při distresu prožíváme pocity nepříjemné. Je pustošivý, vyčerpává nás, otravuje a ničí. Upozorňuje nás na existující nebezpečí.

Křivohlavý (2003, s. 171) o eustresu autor hovoří tehdy, pokud nejde o negativní emocionální zážitky, ale jedná se o situace, kde se snažíme zvládnout něco, co nám přináší radost, ale vyžaduje to určitou námahu (svatba, těhotenství, narození dítěte, ...). Plamínek (2008, s. 128) hodnotí eustres jako ten, který v nás vyvolává příjemné pocity. Uvolňují se sexuální hormony a tělo zvyšuje svou odolnost. Je přívětivou tvářou stresu.

Křivohlavý (2003, s. 173) rozděluje teorie stresu a distresu do tří oblastí:

- Kognitivní teorie stresu vycházejí z představ o omezené kapacitě našich kognitivních možností a schopností.
- Emocionální teorie stresu ukazují, že stres vede k pocitům neuspokojení potřeb (frustraci), a ta se projevuje sníženou motivací, případně agresí.
- Fyziologické teorie stresu upozorňují na to, že stres vede ke zvýšení celkového ladění pozornosti (aroussal), a to se projevuje i zúžením pole pozornosti

7. Burn-out

„Již více než čtvrtstoletí se psychologové zabývají stavy celkového, především psychického vyčerpání, jež se manifestuje v oblasti kognice, motivace i emocí a zasahuje a ovlivňuje postoje, názory, ale i výkonnost a následně celé vzorce především profesionálního chování a jednání osob, u nichž došlo k iniciaci proměnných, ovlivňujících vznik a rozvoj syndromu,“ jak uvádějí Kebza, Šolcová (1998, s. 429) a dále hovoří o tom, že současně se jedná i o velmi aktuální problém medicínský, burn-out syndrom (syndrom „vyhoření“ či „vyhasnutí“, „vyhaslosti“). Hodnotí, že jsou tyto termíny používány promiskue s důrazem na českou terminologii.

7.1. Definice a historie burn-outu

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2004, s. 586) pojem syndrom vyhoření (burn-out syndrome) objasňuje jako *„ztrátu profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí u příslušníka některé z pomáhajících profesí; nejčastěji je spojeno se ztrátou činnosti a poslání; projevuje se pocity zklamání, hořkosti při hodnocení minulosti; postižený ztrácí zájem o svou práci, spojuje se s každodenním stereotypem, rutinou, nevidí důvod pro další sebevzdělávání a osobní růst; snaží se pouze přežít, nemít problémy; jde o stav konečný, ačkoliv vývoj je plíživý, a tím nebezpečný.“*

Křivohlavý (1998, s. 45) objasňuje, že pojem „burn-out“ prvně v psychologii použil Hendrich Freudenberger v roce 1974 v rozsahu současného pojetí. Freudenberger byl nadšen knihou Grahama Greena „A Burn Out Case“ („Případ vyhoření“). Spisovatel v ní popisuje život nadějného architekta, který se s velkým elánem pouštěl do realizace odvážných plánů. Setkával se však s velkým nepochopením a téměř nepřekonatelnými překážkami a to tak dlouho, až se zcela vzdal dalších snah o realizaci svých plánů. *„Nakonec znechucen, odrazen absurditou soudobé společnosti opouští svou práci a utíká do africké džungle.“*

Hlavní vlna zájmu začala na přelomu 70. a 80 let, a to především ve vztahu k profesím, u nichž lze výskyt vyhaslosti předpokládat. Termín burn-out byl původně používán pro označení stavu lidí, kteří zcela propadli alkoholu a ztratili o vše ostatní zájem. Později se tento termín užíval pro toxikomany, kdy je jejich zájem soustředěn jen na danou drogu a vše ostatní jim je lhostejné. Posléze se termín burn-out začal používat i pro lidi, kteří byli

tak opojení svou prací, že nic jiného než práce je nezajímalo. V práci se utápěli. Začal se razit pojem „workholici“.

Burn-out syndrom je tedy relativně nový fenomén. K prvním publikovaným pracem patřil článek H. Haškovcové (1994, s. 10) v časopise Sestra, kde *„vyhoření je definováno jako postupující ztráta idealismu a energie, s níž se můžeme setkat především u zaměstnanců těch profesí, jejichž pracovní náplní je pomáhat lidem. Rozhodujícím faktorem v objevení a rozsahu „vyhoření“ jsou psychické osobnostní charakteristiky jednotlivce stejně jako vhodné použití, či nepoužití strategií, jejichž cílem je vypořádat se s problémem. Přístupy zaměřené na pracovní a organizační hledisko zdůrazňují, že příčiny psychického „vyhoření“ jsou známé a ve většině případů nespočívají v osobnosti jednotlivce, ale spíše ve faktorech z pracovního prostředí, jako je nátlak sociální role, nedostatek autonomie, absence sociální podpory (v mezilidském slova smyslu), monotónní rutina či nedostatek výcviku. Podle sociologičtější orientovaných koncepcí je „vyhoření“ důsledkem smíchání různých nežádoucích sociálních vlivů, jako je soutěživý individualismus, kolaps jak společenských, tak rodinných svazků a vzrůstající anonymita na pracovišti.“*

Existuje mnoho definic syndromu vyhoření. Křivohlavý (1998, s. 51) vidí některé jejich společné charakteristiky: řada negativních emocionálních příznaků – vyčerpání, únava, deprese, důraz je kladen na příznaky a chování lidí, je uváděn vždy v souvislostech s výkonem určitého povolání, příznaky se vyskytují u jinak psychicky zcela zdravých lidí.

Problematikou syndromu vyhoření se u nás dlouhodobě zabývá především profesor Jaro Křivohlavý a dvojice Kebza, Šolcová.

Christina Maslach a Michael Leiter (1997, s. 17) zkoumali pracovníky pomáhajících profesí a dospěli k závěru, že vyhořelý člověk je chronicky vyčerpaný, cynický a má pocit, že jeho práce již nemá smysl. Autoři tvrdí, že syndrom vyhoření není záležitost slabosti nebo špatných postojů zaměstnanců. Spíše se jedná o problém sociálního prostředí. Na pracovišti vznikají velké neshody mezi povahovými vlastnostmi pracovníka a rázem jeho práce. Čím větší je nesoulad, tím větší je potenciál pro vyhoření. K tomu přispívá pracovní přetížení, nedostatečná kontrola, snižování nákladů bez ohledu na potřeby zaměstnanců, stále se zvyšující pracovní tempo, ztráta kontinuity mezi pracovníky, nepřiměřené zacházení s pracovníky, konflikt hodnot.

7.2. Příznaky a průběh burn-outu

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2004, s. 586) uvádí tzv. předchorobí, kdy by chtěl jedinec pracovat co nejlépe, touží po úspěchu, ale ten nepřichází. Nejprve nic nestíhá, je v časové nouzi, jeho práce začíná ztrácet systém, postupně se začnou vyskytovat běžné symptomy neurózy provázené pocitem, že pořád musí něco dělat, výsledkem je chaos. Nakonec pocit, že „musí“ se ztrácí a obrací se vzdor, že „nemusí“ nic, kolegové jej obtěžují už jen svojí přítomností, pryč jsou zbytky zájmu, zůstala jen únava a zklamání.

Křivohlavý (2003, s. 14) objasňuje, že *„nejnadšenější lidé upadají do nejtěžších forem vyhoření nejčastěji. Závažnost jejich fyzického i psychického stavu je do určité míry ukazatelem jejich původního nadšení.“*

Hloubka zoufalství, jak popisuje Rush (2004), je při vyhoření výsledkem souhry důsledků: ztráta životního smyslu, ztráta pozitivního vnímání sebe sama, pocit osamocení v dnešním světě, pocit zášti a hořkosti, pocit, že je všechno beznadějné.

Příznaky vyhoření lze dle Křivohlavého (2003, s. 116) rozdělit na subjektivní - velká únava, snížené sebehodnocení vyplývající z pocitů snížené profesionální kompetence a příznaky objektivní, které zahrnují trvajícím sníženou celkovou výkonnost.

Křivohlavý (2003, s. 116) cituje H. Freudenberg a G. Northa, že „vyhoření“ je stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka (např. lidí, kteří se snaží druhým lidem v jejich těžkostech pomoci a pak se sami cítí přemoženi jejich problémy). Vyhoření je konečným stadiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entuziasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly). Kladem této definice je důraz na vyhoření jako na proces a ne jen jako stav psychického vyhoření.

Definici Cary Chernisse cituje také Křivohlavý (2003, s. 116), *„vyhoření je situací totálního (úplného) vyčerpání sil. Je pocitem člověka, který došel k závěru, že již nemůže dál. Je to stav člověka, který ztratil naději, že se ještě něco může změnit, stav člověka, který ztratil veškeré iluze. Vyhoření je výsledek procesu, v němž lidé velice intenzivně zaujati určitým úkolem (ideou) ztrácejí nadšení.“* Chernis dále vysvětluje, že tento proces začíná mimořádně vysokým, dlouhodobě trvajícím napětím. Tento stav způsobuje nervozitu, iritabilitu a únavu. Proces vyhoření je dovršen, když se pracovník staví k obtížím jen

obránně, psychicky se odpoutává od každé práce a jeho angažovanost hluboce klesá. Stává se cynickým, apatickým a rigidním (strnulým).

Křivohlavý (2003, s. 116) dále zmiňuje definici Anyala Pinesové a Elliota Aronsona, „*vyhoření je formálně definováno a subjektivně prožíváno jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, způsobeného dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné.*“

Příznaky syndromu vyhoření lze také dle Kebzy a Šolcové (1998, s. 431, 2003, s. 9) rozdělit podle úrovní, v nichž se projevují:

Na úrovni psychické: dominuje pocit, že dlouhé a namáhavé úsilí o něco již trvá nadměrně dlouho a efektivita snažení v porovnání s námahou je nepatrná, výrazný pocit duševního vyčerpání, vyčerpání v oblasti kognitivní spolu s poklesem až ztrátou motivace, dochází k utlumení celkové aktivity, objevuje se přesvědčení o vlastní postradatelnosti až bezcennosti, projevy negativismu, cynismu a hostility ve vztahu k osobám, které jsou součástí profesionální práce s lidmi, pokles až naprostá ztráta zájmu o témata související s profesí, intenzivní prožitek nedostatku uznání, redukce činnosti na rutinní postupy.

Na úrovni fyzické: stav celkové únavy organismu, apatie, ochablost, rychlá unavitelnost dostavující se po krátkých etapách relativního zotavení, vegetativní potíže: bolesti u srdce, změny srdeční frekvence, zažívací potíže, dýchací potíže a poruchy, poruchy krevního tlaku, poruchy spánku, přetrvávající celková tenze, zvýšené riziko vzniku závislostí všeho druhu...

Na úrovni sociálních vztahů: celkový útlum sociability, nezájem o hodnocení ze strany druhých osob, výrazná tendence redukovat kontakt s klienty, často s kolegy a všemi osobami majícími vztah k profesi, zjevná nechuť k vykonávání profese a všemu, co s ní souvisí, nízká empatie, postupné narůstání konfliktů

Křivohlavý (2003, s. 14) vysvětluje, že „vyhoření“ obrazně vyjadřuje situaci, kdy v kamnech dohoří poslední poleno a poslední jiskry zhasnou.

Také M. Rush (2004, s. 7) ilustruje definici syndromu vyhoření praktickým příkladem. „*Pokud zapálíte oba konce svíčky, získáte tím dvakrát více světla. Svíčka však zároveň dvakrát rychleji vyhoří.*“

7.3. Fáze procesu psychického vyhořívání

Připomínáme, že syndrom vyhoření je konečné stadium procesu, který profesor Selye nazval GAS – General Adaptation Syndrom. Již bylo zmíněno, že burn-out není statický jev, ale proces. Tedy má svůj začátek, průběh a výsledný stav. Počet fází, které ostatní psychologové vyčlenili, je různý. Nejjednodušší je čtyřfázový model procesu burn-out Kristiny Maslach, kterou uvádí Křivohlavý (1998, s. 65):

1. Idealistické nadšení a přetěžování
2. Emocionální a fyzické vyčerpání
3. Dehumanizace druhých lidí jako obrany před vyhořením
4. Terminální stadium: stavění se proti všem a proti všemu a objevení se syndromu vyhoření v celé jeho pestrosti.

7.4. Faktory ovlivňující burn-out

Z hlediska vzniku vyhaslosti za neutrální faktory považuje Rowe (1998, s. 18) inteligenci a hlavní demografické charakteristiky. Věk, stav, vzdělání, délku praxe v oboru, dobu, po kterou je zastávána současná pracovní pozice.

V publikacích z první vlny výzkumů vyhaslosti v osmdesátých letech se setkáváme s názorem, že výskyt vyhaslosti je častější u žen. Někdy je udáván dokonce dvojnásobně vyšší. V dalších studiích se objevují i vyrovnanější výsledky. Tyto nesrovnalosti jsou pravděpodobně ovlivněny mj. i demografickými parametry populačních vzorků. Objevují se úvahy o vyhaslosti jako o osobnostně založené proměnné (např. Piedmont, in Kebza Šolcová, 1998, s. 440). V některých longitudinálních studiích byly nalezeny nepříznivé pracovní podmínky, které jsou obvyklými predikátory vyhaslosti. Přesto se syndrom vyhaslosti nerozvinul. V řadě studií je korelace měření vyhaslosti s odstupem jednoho roku vyšší než 0.5, z čehož může být usuzováno, že vyhaslost může reflektovat určité osobnostní aspekty. S touto myšlenkou ale nesouhlasí an block Ashfort a Lee, které citují Kebza a Šolcová (1998, s. 440). Z dosavadních zjištění sice vyplývá, že řada významných charakteristik vyhaslosti je osobnostně založena, ale burn-out jako celek je zřejmě třeba považovat spíše za výsledek střetu určitých osobnostních (psychických) a fyzických dispozic, úrovně sociability a sociální opory, schopnosti čelit stresu a zvládat

jej s působením stresu, a to především chronické povahy. V jistém protikladu jsou úvahy, které zdůrazňují význam sociálního vlivu. Autoři předpokládají, že za určitých podmínek se člověk může naučit myslet, cítit a jednat jako „vyhaslý“. Příznivou podmínkou pro takový vývoj je např. situace, kdy jedinec nemá jasno o své pracovní situaci a svém místě v pracovním procesu nebo identifikuje-li se se skupinou, která má tendenci k „vyhaslým“ způsobům jednání, prožívání a myšlení.

Rizikové faktory pro vznik onemocnění lze také rozdělit dle Snopkové (2007, s. 37) do tří kategorií:

1. Pracovní faktory: chronický stres, permanentní časový tlak a vysoké emoční napětí.
2. Osobní faktory: nedostatek radosti ze života, problematický a nespokojený osobní život.
3. Osobnostní a povahové rysy: pevná vůle a odhodlanost, rozhodnost, soběstačnost, nezávislost a sklony k samotářství, zhoubná sebedůvěra, perfekcionismus, pedantství, vysoká organizovanost, odpor k pravidlům, pozitivní, optimistický a nadšený postoj, cílevědomost, ochota riskovat, vysoký entuziasmus, neschopnost relaxace.

Kebza a Šolcová (1998, s. 433) konstatují, že většina pojetí vyhaslosti se shoduje alespoň v následujících bodech: jde především o psychický stav, prožitek vyčerpání. Vyskytuje se zvláště u profesí obsahujících jako podstatnou složku pracovní náplně „práci s lidmi“ či alespoň kontakt s lidmi a závislost na jejich hodnocení, tvoří jej řada symptomů především v oblasti psychické, fyzické a sociální, klíčovou složkou syndromu je zřejmě emoční exhause, kognitivní vyčerpání a „opotřebení“ a často i celková únava, všechny hlavní složky tohoto syndromu rezultují z chronického stresu.

Obdobné rizikové faktory vyhaslosti shrnuje také Kupka, dostupné na: <<http://e-psycholog.eu/pdf/kupka-ps.pdf>>.

Původně převažovala představa, že určující charakteristikou pracovní činnosti, která může vést k vyhaslosti, je především práce s lidmi. Kebza, Šolcová (1998, s. 434) ale míní, že *„tuto základní charakteristiku je třeba, kromě kontaktu s lidmi, jež zřejmě nemusí mít pouze striktní ráz, profesionální práce s lidmi, doplnit též i trvalý a nekompromisně prosazovaný požadavek na vysoký a nekolisající výkon, který je pokládán za standard, s malou, či žádnou možností úlevy, odchylek, vysazení a se závažnými důsledky v případě chyb a omylů.“*

7.4.1. Osobnostní charakteristiky rizikových osob

Křivohlavý (2003, s. 114) vysvětluje, že „vyhoření postihuje lidi, kteří vstupují do zaměstnání s velkou mírou nadšení. Jsou vysoce motivováni. Očekávají, že jim jejich práce dá smysl života. Je to nebezpečné zvláště tam, kde ti, kteří danou práci konají, ji považují spíše za poslání než za zaměstnání. Domnívají se, že jsou povoláni k tomu, co dělají, vyšším zájmem, vyšší autoritou, „vyšší mocí“. Objevování příznaků vyhoření je přitom doprovázeno zjištěním, že selhali, že jejich snaha je marná, že jim chybí energie potřebná k dokončení toho, co dělali, a že již nemají nic hodnotného, co by mohli dát. Toto zjištění jim dává pocit, že celý život je promarněn, že vše je marnost nad marností a jejich vlastní život je zcela bezúčelný.“

Podle Kebzy a Šolcové (1998, s. 444) jsou osoby náchylné k vyhaslosti takové, které byly charakterizovány empatií, senzitivitou, obětavostí, idealismem, zaměřeností na druhé, úzkostí, pedantstvím, entuziasmem, tendencí výrazně až přehnaně se identifikovat s druhým, chování typu A s důrazem na soutěživost, nízkou asertivitu, depresivní ladění, úzkostné rysy, nízké sebevědomí, původně vysokou senzibilitu a perfekcionismus atp. Jeden z nejpodstatnějších iniciujících faktorů vyhaslosti vidí v působení chronického stresu.

Vyčerpání ve smyslu burn-out se dostavuje jako reakce na převážně pracovní stres. Bývá tak popisován stav emočního vyčerpání zapříčiněný nadměrnými psychickými a emočními nároky popsaný nejprve u některých zaměstnaneckých kategorií pracujících s lidmi – lékaři, zdravotní sestry, sociální pracovníci (Maslach, Jackson in Kebza, Šolcová 1998, s. 433), ale později se ukázalo, že se vyskytuje stejně v kategoriích nezaměstnaneckých - sportovci (Gould in Kebza, Šolcová, 1998, s. 433).

Že burn-out může nastat v jakékoliv profesi a téměř v každé situaci - od učitelů a zdravotních sester, umělců, inženýrů a profesorů, konstatuje také M. Burisch (2006)

Přehled profesí, u kterých hrozí psychické vyhoření, popsal Jaro Křivohlavý (1998, s. 23): lékaři, zdravotní sestry, zdravotnický personál, psychologové a psychoterapeuti, psychiatři, sociální pracovníci, poradci ve věcech sociální péče, učitelé, policisté, pracovníci v nápravných zařízeních, žurnalisté, politici, sportovci, duchovní, poradci v organizačních věcech, vedoucí, administrátoři. Také Kebza, Šolcová (1998, s. 432) sestavili obdobný přehled hlavních profesních skupin. Na prvních jsou lékaři, zdravotní sestry, zdravotnický personál, psychologové a psychoterapeuti, sociální pracovníci a učitelé.

7.5. Diagnostika burn-outu

Autoři Kebza, Šolcová (1998, s. 441) vysvětlují, že zkoumání se uskutečnilo na přelomu 70. a 80. let A. Pinesovou, která vytvořila nejprve „The Tedium Scale“ (tedium – únava, nuda, otrava). Další metoda „The Start Burnout Scale for Health Professional“ byla vytvořena ke zjišťování úrovně vyhaslosti u zdravotnických pracovníků.

Autoři zmiňují také Pinesovou, Aronsona, kteří publikovali přepracovanou verzi dotazníku pod názvem „Burnout Measure“. Jedná se o druhou nejčastěji používanou metodu k diagnostice vyhaslosti. Skládá se z 21 položek posuzovaných na sedmibodové posuzovací škále typu „Jak často“ s rozpětím od „Nikdy“ (1) do „Vždy“ (7) a zjišťuje tři hlavní prožitkové složky vyhaslosti: pocity tělesného vyčerpání, emočního vyčerpání a duševního vyčerpání.

V roce 1981 byl publikován další dotazník „Maslach Burn-out Inventory“ (MBI) obsahující 22 položek na tři subškály: emoční exhauste (vyčerpání), depersonalizace a personal accomplishment (snížená osobní výkonnost). Všechny složky jsou posuzovány ve dvou dimenzích a to na dvou škálách. Z hlediska frekvence výskytu posuzovaných prožitků (na šestibodové posuzovací škále) a z hlediska jejich intenzity (na sedmibodové posuzovací škále).

Ve druhé variantě tohoto dotazníku Maslach a Jackson byly položky posuzovány pouze z hlediska frekvence na šestibodové škále s rozpuštěním od „několikrát za rok“ (1) do „každý den“ (6). Tento dotazník prodělal ještě mnohé změny, ale dosud není k dispozici dostatek dat umožňujících objektivní srovnání účinnosti jednotlivých verzí této metody.

Postupně vznikala řada dalších analogických postupů. V Německu byl pro potřeby zjišťování hodnot vyhaslosti u učitelů vytvořen „Heideger Burn-out Test“.

7.6. Protektivní faktory

Člověk se sice rodí jako jednatel, ale prakticky vždy je členem skupiny - rodiny, třídy, kolektivu učitelů, sportovního týmu, přátel..., vysvětluje Krivohlavý (1998, s. 90). Toto společenství druhých lidí určitým způsobem spolu spjatých vytváří sociální síť, která slouží jako významná pomoc v boji se stresem i při zábraně emocionálního vyhoření. Na jedné straně sociální síť pomáhá v nouzi, na straně druhé je nutné nejen dostávat, ale také přispívat. Hovoříme o tvorbě vzájemných vztahů, o sociální interakci, o podpůrných rolích

a účasti na skupinovém životě i o osobních příspěvcích jednotlivě tomuto sociálnímu životu. Podle Křivohlavého (1998, s. 90) *„čím má člověk lepší vztahy k druhým lidem, tím má i relativně nižší úroveň psychického vyhoření. Lidé, kteří připisují lidem vyšší hodnotu než věcem, si více váží sociální opory a vytvářejí kolem sebe podpůrnou sociální síť přátelských vztahů. Čím víc se člověku dostává sociální opory, tím méně příznaků burn-outu je možné u něho zjistit.“*

Kupka, dostupné na: <<http://e-psycholog.eu/pdf/kupka-ps.pdf>>, deklaruje projektivní faktory ve vztahu k vyhaslosti takto -chování typu B, dostatečná asertivita, umět relaxovat a znát jak, umění nedostat se pod časový tlak, vhodná organizace času, pracovní autonomie, pestrost a proměnlivost práce, odolnost jakožto osobnostní nastavení ve smyslu – hardiness, sense of coherence, resilience, pocit dostatku vlastních schopností zvládat situace, víra ve vlastní schopnosti a sebeuplatnění, interní lokalizace kontroly, dispoziční optimismus, příjemný tok či proud zážitků, který se dostavuje na základě přiměřených požadavků v poměru k možnostem jedince a silného, euforicky laděného zaujetí pro věc, sociální opora, pocit adekvátního společenského a ekonomického uznání a hodnocení, pocit osobní pohody, životní spokojenost, pozitivní emoce a štěstí.

7.6.1. Sociální opora

Křivohlavý (2003, s. 94) definuje sociální oporu jako pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Obecně jde o činnost, která člověku v tísní jako zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčuje.

Křivohlavý (1998, s. 98) vysvětluje, že termín „sociální opora“ definoval Gerald Caplan jako *„trvající mezilidské spoje a vztahy daného člověka ve skupině lidí, na které se tento člověk může spolehnout a které mu pomohou poskytnout emocionální podporu, asistenci a potřebné zdroje ve chvílích, kdy je potřebuje. Tito lidé mu poskytují i zpětnou vazbu. Spolu s ním sdílejí i určité stejné hodnoty a společenské normy.“*

Sociální a klinická psychologie hovoří o těchto faktorech jako o tzv. „náraznicích“ (buffers), tj. brzdících silách, které tlumí prudké nárazy nepříznivých vlivů na daného člověka. Členové malé podpůrné skupiny mu pomáhají udržovat i zlepšovat jeho fyzický, emocionální a mentální stav- tzv. well-being.

Sociální opora je mimořádně důležitým faktorem při prevenci stresů a psychického vyhoření. Křivohlavý (1998) dále uvádí, že A. Pinesová a E. Aronson dokázali, že sociální opora chrání lidi před propadnutím do stavu psychického vyhoření. Pomáhá jim zvládat stres v práci i životě. Funkce sociální opory se pokusili určit ještě přesněji:

1. Naslouchání - pozorně sledovat to, co druhý říká, snažit se mu porozumět a pochopit, co nám chce říci. Potřeba spolu s ním sdílet emoce.
2. Potřeba sociálního zrcadla - abychom viděli, jak se na to, co děláme, dívají druzí, aby naši činnost někdo „neutrální“ zhodnotil.
3. Uznání - potřebujeme někoho, kdo by upozorňoval na hodnotu toho, co jsme již vykonali, na cenu toho, co se podařilo dosáhnout.
4. Povzbuzování - kdo by nám byl v tomto směru vzorem emocionálně, sociálně i morálně.
5. Soucítění – empatie - aby s námi někdo nesl bolest a žal, abychom se mohli rozdělit o svoji radost a emocionálně sdíleli dobré i zlé.
6. Emocionální vzpruha - mít kolem sebe i mravně zralejší osobnosti a morální vzory, tj. hrdiny v etickém slova smyslu, kteří by nám naznačovali, kým můžeme být.
7. Prověřování stavu světa - poznávání druhých lidí, poznávání sociální struktury společnosti společně s lidmi, kteří mají blízkou hodnotovou strukturu jako my.
8. Dělbba práce - aby se s námi podílel někdo na práci, abychom mohli práci rozdělit.
9. Spolupráce - najít lidi, se kterými si rozumíme, s nimiž je spolupráce radost.
10. Přesný prosociální postoj a nezištná pomoc - přívětivé duševní naklonění.

Ze závěru zkoumání sociální opory, kterou popisuje Křivohlavý (1998, s. 98) a prováděli ji A. Pines a E. Aronson, se jako nejvyšší ukázala funkce naslouchání a funkce emocionální opory. Dokázalo se, že hodnocení bylo tím vyšší, čím vyšší míru příznaků syndromu vyhoření výzkumníci měli. To znamená, že si všech funkcí sociální opory váží lidé tím více, čím více jsou ohroženi emocionálním vyhořením.

V psychologii zdraví jsou rozlišovány dle Křivohlavého (2003, s. 94) čtyři druhy sociální opory:

1. Instrumentální opora – jako konkrétní forma pomoci. Např. finanční, materiální atd.
2. Informační opora – postiženému jedinci je podána informace, která by mu mohla být nápomocna při orientaci, do níž se dostal. Do této kategorie patří i naslouchání.
3. Emocionální opora – empatickou formou je sdělována emocionální blízkost (láska, soucítění)
4. Hodnotící opora – je posilováno jeho kladné sebehodnocení a sebevědomí, podporována snaha o autoregulaci

Křivohlavý (2003) dále popisuje, že se dostáváme do těžkých situací, které máme řešit. Některé pomáhající věci jsou v naší osobnosti- naše schopnosti řešit těžké situace, znalost strategií zvládnání nebo naopak naše zranitelnost (vulnerabilita). Jak budeme situaci řešit, závisí na sociálně-ekonomickém stavu, v němž se nacházíme nejen my, ale i společnost, v níž žijeme. Sociální opora mu může být pomocí přímou, nebo nepřímou – ovlivní jeho způsob zvládnání těžkosti (nemoci, konfliktu, stresové situace, prožívané katastrofy apod.). Obecným vlivem sociální opory se rozumí kladné působení existence dobrých vzájemných mezilidských vztahů v sociální síti daného člověka na jeho psychický i fyzický stav v běžném životě. Usuzuje se, že zde dochází k souběhu dvou faktorů:

- a) Osobnostní charakteristiky laskavosti (vřelosti, vroucnosti, vstřícnosti). Hovoří se o ní i v pojetí Velké pětky (Big Five), koncepci pěti základních osobnostních faktorů, a týká se charakteristiky zvané „teplo“, tj. subfaktoru příjemnosti.
- b) Příznivého sociálního faktoru sítě sociálních vztahů v době dětství, dospívání, zralosti osobnosti, manželství, aj. Vyšší míra sociální opory má kladný vliv na psychickou pohodu člověka, na kvalitu jeho života, na efektivní formu zvládnání životních problémů.

7.7. Prevence burn-outu

Dostupná literatura zabývající se prevencí syndromu vyhoření upozorňuje, že by si každý pracovník pomáhající profese měl umět stavět realistické cíle – nenechat se strhnout nadšením do pastí iluzí. Jako strategie ke zvládnutí, popř. prevenci stresu vidí Hennig a Keller (1996, s. 39) tři východiska: snížit počet stresových situací během dne, zmírnit emoční vzrušení, které se dostavuje se stresem, a změnit způsob zacházení se stresovými situacemi, které nemohu ovlivnit (např. změnou postoje, užíváním relaxačních cvičení atd.).

Prevencí vyhaslosti považuje Kebza a Šolcová (1998, s. 443) dle C. Cherniss: nalezení smysluplné pracovní činnosti, získání a převzetí profesionální autonomie a opory („support“) a konstituování přirozeného vztahu k práci a dalším životním aktivitám, včetně poznání přínosu, jenž člověk přináší práci a práce jemu.

Na důsledky této rozšířené nemoci, a to zejména ekonomické náklady, upozornili např. Hillert a Marwitz (2010) v časopise Psychoterapie.

Např. Leiter, Maslach (2005) uvádějí ilustrativní příklady preventivních aktivit z celé řady organizací, společností a institucí. Mezi konkrétní praktická jednoduchá opatření napomáhající potlačení vyhoření, která může snadno aplikovat na sebe každý z nás, lze dle Jeklové a Reitmayerové (2006, s. 26) zařadit rovněž: snížit příliš vysoké nároky na sebe, naučit se říkat NE, předcházet komunikačním problémům, vyjadřovat otevřeně své pocity, hledat věcnou podporu, doplňovat energii, vyhledávat konkrétní ohraničené výzvy, zajímat se o své zdraví, nepropadat syndromu pomocníka, stanovit si priority, plánovat, hledat emocionální podporu, vyvarovat se negativního myšlení, v kritických okamžicích zachovat rozvahu, využívat nabídek pomoci, dělat přestávky.

Jestliže je vyhoření důsledkem rovnováhy mezi profesním očekáváním a profesní realitou, je možné tuto diskrepanci dle Kebzy (2005, s. 147) „zmenšit jednak na straně jedince osvojením si základních postupů hodnocení stresogenních situací a strategií zvládnutí stresu, jednak na straně zaměstnavatele změnou jeho organizace....burn-out se promítá do postojů a způsobů chování souvisejících s výkonem pracovní činnosti – absence v zaměstnání, změny zaměstnání, snížené pracovní úsilí, snížená pracovní spokojenost aj. – mají i ekonomické důsledky. Proto je nyní v popředí zájmu organizací uplatňování programů zaměřených na osobní rozvoj, pracovní poradenství, výcvik profesních dovedností, týmovou spolupráci, zvýšení podílu pracovníků na řízení.“

8. Pomáhající profese

Dle Baštecké (2009, s. 92) „*historie pomáhajících profesí je pravděpodobně stará jako lidstvo samo. Lidé pomáhali druhým od nepaměti a náboženské systémy, které dávaly řád běžnému životu, pomoc předepisovaly.*“ Dále popisuje novodobou historii pomáhajících profesí, která se počítá od druhé poloviny 19. století. Dnes mají svou odbornost a zároveň je vystavěna na lidském vztahu mezi pomáhajícím a tím, komu se pomáhá.

Psychologický slovník autorů Hartl, Hartlová (2004, s. 185) objasňuje, že „*pomáhající profese je souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a profese se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získání nových poznatků o člověku, jeho podmínkách k životu, tak aby pomoc mohla být účinnější; patří sem lékaři, zvl. psychiatři, psychologové, sociální pracovníci, speciální pedagogové, fyzioterapeuti apod.*“

Výkon pomáhajících profesí může být spojen s řadou potíží, problémů i zklamání. Služba druhým vyžaduje určité osobní dispozice, vzdělání, ochotu přinášet oběti. Ale ne každý, kdo chce být např. učitelem, má předpoklady k tomu, aby se stal opravdu dobrým pedagogem. Např. kantorem se dle Jankovského (2003, s. 157) člověk nestává vzděláním, zkušenostmi, ale především se jím rodí, je nutné mít osobní dispozice. Ne všichni učitelé jsou disponováni.

Od sociálních pracovníků, psychiatrů, psychologů, manželských poradců apod. se očekává, že jsou schopni pomáhat lidem zvládat jejich sociální a emoční problémy. Tento typ zaměřené pomoci bývá označován dle Matouška (2003a, s. 52) jako pomáhání na prvním stupni. Učitelé nejenom učí, ale také dbají o emocionální a sociální rozvoj svých žáků a pomáhají jim zvládat věkové úkoly a krize. Tento typ pomoci je pomáhání druhém stupni.

Pomáhající pracovník cítí potřebu být lidem potřebný. Že to není totéž, jako když někdo rád pomáhá lidem, vysvětluje Kopřiva (1997, s. 25) „*Kdo pomáhá zdravě, podobá se zahradníkovi, který nemá potřebu být potřebný rostlinám, prostě se o ně stará a o sebe také.*“

Postupně se budeme podrobněji věnovat profesi učitele a pracovníka v sociálních službách či sociálního pracovníka.

8.1. Vymezení učitelské profese

Učitelství budí obrovský zájem veřejnosti. Průcha (2002b, s. 17) konstatuje, že neexistuje zřejmě profese, o níž by bylo sepsáno tolik pojednání a teoretických rozborů, jako je tomu u učitelství. O učiteli a učitelské profesi sice pojednává značné množství odborné literatury, ale pojem „učitel“ není nikde přesně vymezen. Průcha výrazem učitel označuje osobu, která vyučuje ve škole, ale pro odborné a vědecké účely není záležitost tak jednoznačná. Průcha dále vysvětluje, že termín učitel je označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí. Ústředními termíny, kterými Průcha operuje, jsou edukátor, pedagogický pracovník, učitelská profese, učitel.

Dle Dytrtové a Krhutové (2009, s. 9) *„pojetí učitelské profese nelze zužovat na oblast profesních znalostí, ale zahrnuje také složku dovedností, praktických zkušeností a postojů.“* Autorky dále konstatují, že učitel opouští roli mentora a zaujímá roli facilitátora, který žáka v sebevzdělávání podporuje, učivo vysvětluje, učí žáka pracovat s informacemi a informace si doplňovat, propojovat s vědomostmi, poznatky aplikovat a interpretovat. Důraz je kladen na komunikační a sociální kompetence.

8.1.1. Povolání učitel - charakteristika profese a její nároky

V učebnici pedagogické psychologie autorů Ďuriče, Gráce a Štefanoviče, které cituje Paulík (1999, s. 41), je učitel charakterizován jako ten, kdo za podmínek k tomu určených soustavně a cílevědomě řídí vzdělávací proces. Specifickou činností učitelů je především výuka a kontrola práce a chování žáků ve škole.

Edukátor je podle Průchy (2002b, s. 17) profesionál, který provádí edukaci- někoho vyučuje, vychovává, školí aj. V češtině je tento výraz neobvyklý, ale v odborné angličtině je běžný (educator).

Průcha(2002a, s. 173) vysvětluje, že termín edukátor pokrývá obecně jak učitele v tomto smyslu, tak všechny jiné profesionály realizující nějaké edukační procesy i mimo školní prostředí (instruktoři, mistři odborného výcviku, lektori v podnikovém vzdělávání, školitelé v rekvalifikačních kursech, pedagogové v nápravných zařízeních aj.

Právní vymezení udává zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů (UZ, 2010, s. 358), který upravuje předpoklady pro výkon činnosti

pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání a kariérní systém. §2 tohoto zákona specifikuje, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník. Pedagogickým pracovníkem dle §3 může být ten, kdo je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, je zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka.“

Termín profese podle Průchy (2002a, s. 173) užíváme v poněkud jiném významu než v hovorové řeči, kdy je profese synonymem povolání obecně. „Profesionál je ten, kdo dělá něco pro výdělek, např. výdělečně provozuje sport. V sociologii se často užívá termín profese v užším smyslu pro ta povolání, která tvoří „profesní komunity“ a splňují řadu dalších charakteristik. Takovými profesemi jsou např. právníci, lékaři, architekti apod.“

Profese učitele patří k nejstarším v kulturních dějinách lidstva, již v antickém světě byla jasně vyčleněna mezi jinými profesemi. Průcha (2002a, s. 172) konstatuje, že „je velkým paradoxem, že pedagogická věda se intenzivně zabývá analýzami této profese až od poměrně nedávné doby. Ve světové pedagogice je výzkum učitele značně rozvinut. Svědčí o tom četné publikace, konference a jiné vědecké aktivity. U nás – ve srovnání se zahraničím – byl výzkum rozvíjen nedostatečně. Teprve po roce 1989 se zájem o tuto významnou problematiku zvýšil hlavně v souvislosti s uvažovanými změnami přípravy učitelského povolání.“

Učitelskou profesi jako jedno z nejvýznamnějších povolání z hlediska dlouhodobého rozvoje každé společnosti, ale také jako jedno z nejkompexnějších a nejnáročnějších povolání, hodnotí Polák (2004, s. 69). „V našich hromadných sdělovacích prostředcích se ovšem hovoří o práci pedagogů většinou pouze příležitostně, a to v souvislosti se začínajícími prázdninami apod. Nedostatek objektivních informací z oblasti vzdělávání vede u laické veřejnosti mj. k podceňování práce učitelů.“

Práce, která pojednává na základě empirických zjištění o determinantách a předpokladech učitelské profese, je dílo Vladimíra Pařízka „Učitel a jeho povolání“ z roku 1988. Objasňuje, že pracovní výkon každého je podmíněn vnějšími vlivy, ale také jeho osobními

vlastnostmi. Za ústřední syntetický výkladový pojem subjektivní determinace pracovní činnosti pokládá pojem kapacity a za jeho základní prvky kapacita odborná, výkonová, společenská, osobnostní a motivační. Především tyto vlastnosti se promítají do pracovního výkonu člověka. Jejich výčet vyjadřuje kvalifikaci pracovníka. V učitelské profesi se pro tyto vnitřní předpoklady užívá termínu způsobilost. Jedná se o soubor subjektivních předpokladů pro úspěšný výkon učitelského povolání.

Dále Pařízek (1988, s. 43) zdůrazňuje, že tyto subjektivní předpoklady učitelské profese jsou mimořádně významné. Hodnotí, že *„problém učitelské profese je v tom, že jednotlivé subjektivní faktory se během let mění. U některých učitelů například klesá zájem o práci s mládeží po řadě neúspěchů, důvěra vůči mládeži se mění v odstup, vlivem napětí se snižuje odolnost vůči zátěži, slábne touha po sebevzdělávání a objevuje se nechuť ke změnám, označovaná jako citová bariéra vůči novým obsahům a metodám vyučování. Přitom změnit zaměstnání ve vyšším věku je nesnadné. Proto je pro úspěšný výkon učitelské profese nezbytné pěstovat ty její prvky, které rozvíjejí a uspokojují zájem učitele a jeho tvořivost. Významnou roli tu hraje atmosféra školy, tvořená jejím pedagogickým programem a vztahy mezi členy učitelského kolektivu. Pak úroveň výkonu učitele ani jeho autorita u žáků neklesají, naopak mohou stoupat s přibývajícím věkem podobně jako výkon a obliba některých herců.“*

8.1.2. Determinanty činnosti v profesi učitele

Učitelská profese je dle profesora Štecha, dostupné na: http://praxe.pedf.cuni.cz:8080/Plone/skripta-kapitoly-ze-skolni-pedagogiky-a-skolni-psychologie-1/8_ucitel.pdf *„velice složitá, plná náročných, ambivalentních a dilematických situací. Přitom ji právě z tohoto hlediska dost neznáme, a pak ani nejsme schopni ukázat, v čem všem její náročnost leží. Sebevědomí učitelů a prestiž jejich profese však poroste tehdy, když dokážeme podloženě upozorňovat na nemožnost zvládat její obtíže a dilemata bez hlubšího poznání, výzkumu i důkladné přípravy.“*

Štech dále uvádí, že je profese determinována především kulturními, sociálními, finančními, právními, personálními, psychologickými a institucionálně vztahovými aspekty. Determinanty můžeme dělit na vnitřní, vnější a smíšené.

Vnější - faktory ekonomické a legislativní, obsahové.

Vnitřní - osobnostní předpoklady, zdravotní stav, osobnostní charakteristiky.

Smíšené - kultura instituce, klima v institucích i etické nároky v profesi. Hraje zde roli identifikace, přizpůsobení i naopak snaha změnit instituci i profesi svou iniciativou.

Nelze opomenout základní determinanty učitelské profese, kterými jsou vědomosti a pracovní zařazení pedagoga, který koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kdy vysokoškolské vzdělání je kvalifikační a prestižní determinanta. Profesor Štech dále vysvětluje, že existuje trend formulování vlastností ideálního učitele. Zpravidla na bázi pozitivních osobních vlastností (demokratický přístup, porozumění, cit pro spravedlnost, důslednost, tolerance, příkladný osobní život atd.). Tyto vlastnosti jsou však často tabulkově nevyjádřitelné.

Učitelská profese dle Štecha patří mezi profese, kde často vznikal rozpor mezi ideálním a reálným, mezi možnostmi v realitě a ideálním požadavkem. To se také projevuje např. ve striktnějším pohledu na osobní život učitele, kdy nebyly tolerovány mají neuspořádané osobní vztahy, což v jiných profesích nevadilo. Uplatňují se zde rovněž stereotypy o tom, že výchově, vzdělávání a potažmo škole každý rozumí, neboť tímto procesem prošel, i laické skupiny tedy mohou mluvit o záležitostech vzdělávání, jako by to byly skupinami expertními. Po stránce vztahové je pro učitelskou profesi typické:

- neustálý kontakt učitel-třída, podobná věková skupina (sám versus skupina)
- spojení znalosti a jejího předávání (např. historik a učitel historie)
- sociální a emoční exponovanost
- nutnost reagovat a flexibilita
- eticky pojímaná profese (promítá se i do jednání mimo školu)
- profese, která je „k ruce“ i v jiných oblastech např. kultura, osvěta
- časté hodnocení z různých pohledů, možné stereotypy

Učitelská profese představuje v moderních společnostech multidisciplinární problematiku. Může být na ni nahlíženo jako na každou jinou pracovní sílu (převís, nebo nedostatek na trhu) včetně tabulkového hodnocení, nebo jako na svébytnou profesi, která sdružuje faktory jiných profesí a udržuje kulturní, sociální a lidský kapitál a nelze ji nikdy vtěsnat do úzce výrobních měřítek. V současnosti je patrný markantní posun od učitele předávajícího vědění k učiteli jakožto navozovateli procesů učení.

8.1.3. Regionální školství

Jako regionální školství je označována ta část školské soustavy, jejíž fungování upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon, ve znění pozdějších předpisů (UZ, 2010, s. 9). Do regionálního školství tedy řadíme všechny školy s výjimkou škol vysokých a školská zařízení všem těmto školám sloužící.

„Zaměstnanci regionálního školství zahrnují jak učitele, zástupce ředitele, ředitele a ostatní pedagogické pracovníky, tak širokou škálu nepedagogických pracovníků, jako je například personál zajišťující chod škol, personál v zařízeních školního stravování, v ubytovacích zařízeních či v zařízeních ústavní a ochranné výchovy. Tyto profese se značně liší nejen co do obsahu vykonávaných činností, ale i co se týče kvalifikačních požadavků pro výkon těchto povolání a s tím souvisejícím zařazením do platových tříd.“

Dostupné na: <<http://www.uiv.cz/clanek/729/2007>>. V současnosti jsou v regionálním školství školy zapsané do rejstříku škol a školských zařízení, jejichž zřizovateli jsou MŠMT, obce, kraje, ministerstva obrany a vnitra, soukromníci a církve.

Ústav pro informace ve vzdělávání, dostupné na: <<http://www.uiv.cz/clanek/713/1591>>, přinesl souhrnné informace o vývoji školství. Je zde vysvětleno, že k 1. 1. 2001 zanikly školské úřady a jejich pravomoce přešly na okresní, případně krajské úřady. V roce 2001 došlo ke změně zřizovatelských kompetencí – mateřské a základní školy spolu s příslušnými zařízeními setrvávají pod obcemi, střední a vyšší odborné školy přešly pod kraje, většinu škol pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami zřizují obce a kraje. Ministerstvo školství si ponechalo 71 zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a škol pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami s celorepublikovou působností. Stejně jako v minulosti na všech vzdělávacích úrovních působí i školy a školská zařízení soukromé a církevní.

V roce 2002 po zániku okresních úřadů přešly jejich kompetence z části na krajské úřady, z části na úřady obcí s rozšířenou působností. Zároveň postupně přecházely školy, které byly dříve zálohovanými organizacemi, později organizačními složkami, do právní subjektivity. Tyto školy se slučují ve větší celky a to je jedním z hlavních důvodů, proč dochází k postupnému poklesu počtu škol, především mateřských a základních, a počtu některých školských zařízení (zejména jídelen). Regionální školství má tedy za úkol výchovu a vzdělávání dětí, žáků a studentů od 3 let do zhruba 18–21 let věku.

Mateřské a základní školy jsou zřizovány především obcemi (97,9 % mateřských škol, 97,6 % základních škol), střední a vyšší odborné školy zřizuje především kraj (74,4 % středních škol, 64,4 % vyšších odborných škol). Žáci obecních škol tvoří naprostou většinu ve struktuře mateřských a základních škol (97,7 % dětí v mateřských školách, 95,7 % žáků základních škol), žáci škol zřizovaných krajem jsou pak většinou zastoupeni především ve školách středních a vyšších odborných (84 % žáků středních škol, 65 % žáků vyšších odborných škol).

Tabulka č. 1: Počty škol ve školním/akademickém roce 2003/04 až 2009/10

Druh školy		2003/ 04 1)	2004/ 05 1)	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10
Celkem regionální školství²⁾		.	.	8 681	8 591	8 541	8 493	8 472
v tom	mateřské školy	5 067	4 994	4 834	4 815	4 808	4 809	4 826
	základní školy	4 838	4 765	4 474	4 197	4 155	4 133	4 125
	střední školy	2 006	1 966	2 004	1 482	1 447	1 438	1 433
	konzervatoře	17	17	17	18	19	18	17
	vyšší odborné školy	169	174	176	174	177	184	184
Vysoké školy		52	60	64	63	68	71	71

Komentáře:

- ¹ Do školního roku 2004/05 jsou MŠ a ZŠ započteny podle počtu jednotlivých pracovišť, od školního roku 2005/06 je uveden počet škol bez ohledu na počet těchto pracovišť. U středních škol, konzervatoří a VOŠ došlo k této změně vykazování o rok později.

²⁾ Počet právních subjektů vykonávajících činnost školy.

Dostupné na: <http://www.uiv.cz/clanek/729/2007>

8.1.4. Kritické momenty v práci učitele základní školy

Jak dokládá tabulka č. 2, většinu všech učitelů v České republice představují učitelé základních škol. Také respondenti z našeho vzorku jsou většinou učitelé základních škol, proto se zaměříme především na specifika práce učitele základní školy.

Na základě dostupných informací o učiteli z hlediska jeho role reformátora byla shromážděna data, která zdůrazňují dle Jana Vody, dostupné na: <<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/107/107.pdf>>, dvě protichůdné perspektivy transformace: evoluce, jedná-li se o inovace z vlastního rozhodnutí učitelů, a revoluce jako centrálně řízené změny skokem.

Současná základní škola byla charakterizována takto:

- Rozporuplná identifikace s cíli kurikulární reformy
- Časový stres, nedostatek financí a mediální podpory v přípravném období
- Výstupní norma základního vzdělávání = výsledky žáků v přijímacím řízení na střední školy
- Absence týmové práce, společných výchovných a vzdělávacích strategií
- Nedostatečné kompetence učitelů k projektování vyučování prostřednictvím výukového cíle
- Profesionální stereotypy učitelů, konzervativní přístup zejména učitelů 2. stupně
- Inklinace k jednotnému vzdělávacímu programu, individuální modifikace učebního plánu
- Důraz na vzdělávací obsah pod vlivem učebnic
- Orientace na zvládnutí kvantity učiva, malá pozornost individualitě žáka
- Frontální výuka, dialogická metoda
- Učitel v dominantní roli
- Interakce ve výuce jako výsledek jednostranných aktivit učitele
- Nízká aktivita žáků
- Důraz na vnější motivaci žáků
- Omezená mezipředmětová integrace
- Hodnocení znalostí memorováním, nedostatek zpětné vazby, absence sebehodnocení

Tyto atributy považoval autor v roce 2006 za vstupní potenciál základních škol, se kterým disponovaly v přípravném období procesu transformace.

Jak již bylo zmíněno, od 1. září 2007 se na všech základních školách a nižších stupních víceletých gymnázií začalo vyučovat podle ŠVP, bylo by jistě zajímavé jednotlivým atributům věnovat pozornost s odstupem čtyř let, ale toto není obsahem naší práce. Pouze snad pro zajímavost lze citovat Štefflovou a Husníka (2010, s. 12), kteří uvádějí smutnou informaci, že pouze 30% škol, které navštívila ČŠI mělo ŠVP v souladu s RVP.

Profesor Štech připomíná, že učitelské povolání nejvíce působí na oblast emoční. Dostupné na: <http://praxe.pedf.cuni.cz:8080/Plone/skripta-kapitoly-ze-skolni-pedagogiky-a-skolni-psychologie-1/8_ucitel.pdf>. Příčiny vyvolávající stres – stresory mají vždy individuální účinek. Nezvládnutí stresu vede zpravidla ke zhoršení kvality výkonu, ke ztrátě motivace a uspokojení z práce. Nezvládnutý stres se paralelně promítá do vztahů k žákům, převážně v jejich zhoršení. Je proto důležité naučit se vnímat stres v počátcích, aby bylo možno zaměřit se na jeho prevenci.

Příčiny stresu u učitelské profese rozčleňuje podle příčin na individuální (vnitřní) a obecné (institucionální, vnější):

Individuální psychické příčiny: nereálná očekávání, perfekcionismus, nedostatek asertivity, negativní myšlení, souběh životních stresorů v osobním životě.

Individuální fyzické příčiny - nedostatek odolnosti vůči zátěži - fyziologická oslabenost, nezdravý způsob života - kouření, konzumace alkoholu, nedostatek pohybu, nadváha.

Vnější podmínky- vysoká hladina hluku, nedostatečné prostory, napjaté školní klima, počet žáků ve třídě, časový stres, nároky na výkonnost, narušená komunikace a spolupráce s kolegy, nedostatky v podpoře mezi kolegy a vedením školy, nevyhovující finanční ocenění práce, problémy v řízení a struktuře organizace, složení učitelského sboru (věk, feminizace), nedostatky v profesní přípravě - v praktických sociálně-psychologických dovednostech.

Štech dále vysvětluje, že v oblasti stresogenních faktorů učitelské profese je zřetelná především zátěž plynoucí ze styku s žáky – výrazný je hlavně jejich negativní přístup k práci a nekázeň. Profese učitele je profesí vztahovou – předmětem činnosti je vztah s druhým člověkem. V oblasti specifických pracovních podmínek učitelů jsou ohrožující a stresující velmi časté změny v organizaci školy, změny vzdělávacích projektů a špatné pracovní podmínky s malými perspektivami zlepšení postavení v práci i společnosti. Nároky společnosti na práci učitele a společenské vnímání jeho práce jsou nepominutelnými a zřetelnými stresujícími faktory.

8.1.5. Socioprofesionální struktura učitelů

Ve všech popisech učitelství je nutno mít na zřeteli, že socioprofesionální skupina „učitelé“ je vnitřně velmi diferencovaná. Vytvářejí se tak různé typologie učitelů. Nejčastější je dělení podle druhu a stupně školy, kde učitelé pracují. Toto je také respektováno v systému přípravy učitelů i v jejich platovém hodnocení, v pracovních podmínkách, prestiži aj. Statistická ročenka, dostupné na: <<http://www.uiv.cz/clanek/729/2007>>, uvádí přehledné informace o počtu učitelů v České republice v jednotlivých letech.

Tabulka č. 2: Přepočtené počty pedagogických pracovníků ve školním roce 2005/06 až 2009/10 – podle druhu školy

Druh školy		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Celkem regionální školství		135 936,5	135 353,4	133 783,1	132 610,7	132 294,5
v tom	mateřské školy	22 484,6	22 367,7	22 744,3	23 567,8	24 584,3
	základní školy	63 157,6	62 657,6	61 069,2	59 492,3	58 417,3
	střední školy	47 352,1	47 452,0	47 124,3	46 734,9	46 488,8
	konzervatoře	1 019,6	1 083,9	1 046,3	1 000,5	997,9
	vyšší odborné školy	1 922,6	1 792,2	1 799,0	1 815,2	1 806,2
Veřejné vysoké školy		15 015,9	15 524,2	16 525,9	16 976,6	17 271,6

8.1.6. Osobnostní charakteristiky učitelů

V málokteré profesi hrají charakteristiky osobnosti zúčastněných subjektů tak velkou roli, jak je tomu v případě učitelů, vysvětluje Průcha (2002a, s. 189). Již u antických učenců se vytyčovaly požadavky na žádoucí rysy osobnosti učitelů a tyto snahy byly formulovány J. A. Komenským a dalšími pedagogy. Na počátku 19. století si pedagogická teorie byla vědoma důležitosti rysů osobnosti učitele: motivace k povolání, talent pro povolání,

kognitivní vybavenost. V současné době jsou výzkumy orientované na učitele zaměřeny hlavně na osobnostní charakteristiky a charakteristiky činností učitelů ve výuce.

Průcha (2002a, s.190) dále cituje Windhama, který považuje za relevantní ty osobnostní charakteristiky učitelů, které jsou vlastnostmi determinujícími kvalitu učitele: stupeň učitelovy kvalifikace, rozsah výcviku, specializace v předmětech, oborech, věk, profesní zkušenost, etnická příslušnost, verbální schopnost a postoje. Průcha (2002a, s. 191) připouští, že s těmito charakteristikami se pojí kontroverzní problémy. Výsledky výzkumů dokládají, že věk učitele či délka jeho služby není jednoznačně ve významné korelaci se vzdělávacími výsledky žáků. Např. vztah věku a profesní zkušenosti učitele – nabývání učitelových zkušeností postupuje u učitele jiným tempem než časová délka služby v praxi.

Empirické analýzy také dokazují verbální schopnost učitele jako největšího facilitátora podporujícího učení žáků ve školním prostředí. Průcha (2002a, s. 191) konstatuje, že „*není tolik důležité, kdo vyučuje, ale to, co učitelé ve svých třídách dělají. Pokud bychom toto vysvětlení přijali, uznávali bychom, že osobnost učitele sama o sobě není významně silným determinujícím faktorem určujícím výsledky edukačních procesů, nýbrž rozhodující jsou aktivity této osobnosti.*“ Dále Průcha cituje Pelikána, který vysvětluje, že se nepotvrdily hypotézy o závislosti úrovně pedagogické práce na:

- věku učitele ($r = 0.21$) – zkušenost může také vést k rutině, která negativně ovlivňuje pedagogický proces a jeho výsledky a neguje i pozitivní přínos vyplývající ze zkušenostního základu.
- jeho pohlaví ($r = 0.20$) – neprůkazný je i vliv pohlaví učitele na úroveň jeho pedagogické práce
- délce pedagogické praxe ($r = 0.17$)
- zdravotním stavu ($r = 0.01$) – to však neznamená, že by zhoršený zdravotní stav jednotlivého učitele neměl souvislost s úrovní pedagogické práce tohoto pedagoga. Nejde o závislost významnou, ale nelze ji v jednotlivých případech nijak podceňovat navzdory zanedbatelné korelaci.
- stupni neurotičnosti ($r = 0.14$, Cattell vyrovnanost – úzkostnost),

($r = 0.05$, Eysenck klid – neuro)

Učiteléské noviny přináší rozhovor V. Švancara (2008, s. 14) s Vladimírou Spilkovou, vedoucí katedry primární pedagogiky PF UK, která si stýská, že „*nám schází definice toho, kdo je to kvalitní učitel. Čím se vyznačuje, jak ho poznáme? Prý by to podle ní měl být učitel, který je schopen kvalitního výkonu praxe v zásadě se měnících podmínkách kurikulární reformy, která vytváří zcela nové mantinely pro práci učitele. Dodává, že je třeba vidět standardizaci učiteléské profese v kontextu kurikulární reformy, v kontextu vývoje, kterým jsme ve školství za patnáct let prošli.*“

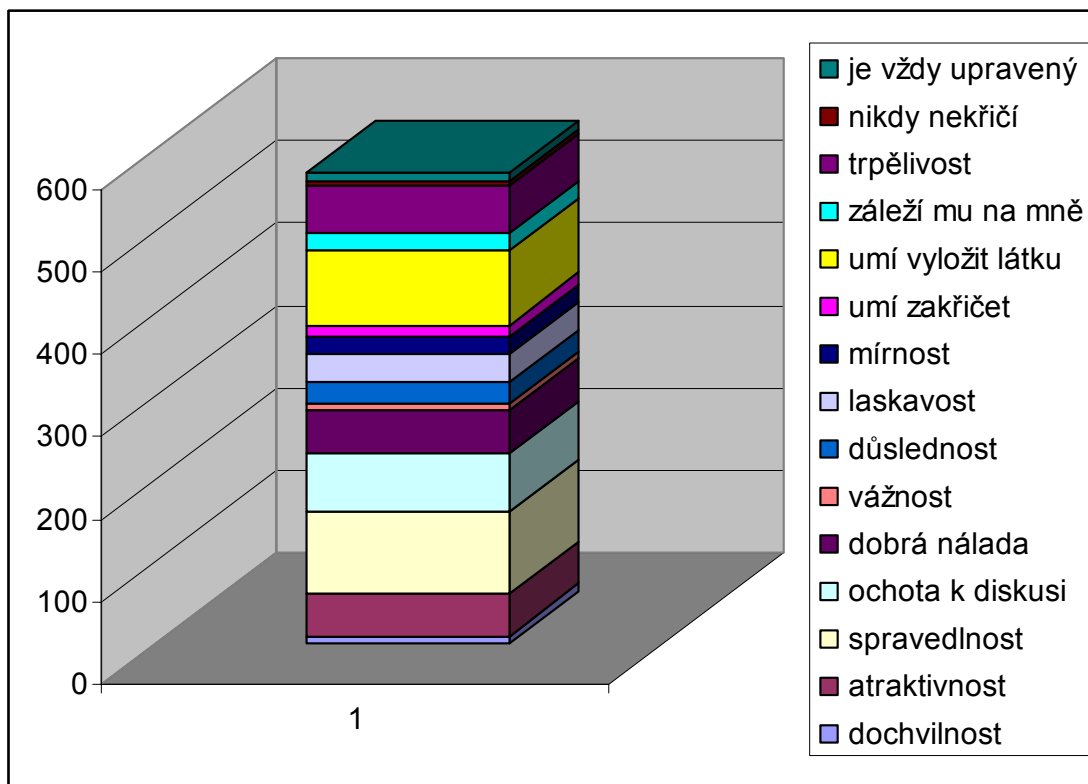
Václav Mertin, dětský psycholog, (2010, s. 17) se domnívá, že se nikomu nechce do diskuse o špatném učiteli, protože nemáme kým tyto špatné učitele nahradit. „*Školství by mohlo více důvěřovat vlastnímu poslání a pokusit se takového učitele naučit vyučovat korektněji, dovést ho k lepšímu zvládnutí managementu třídy, sociálních a komunikačních dovedností, didaktiky předmětu a koneckonců i celkově zlidštit i jeho přístup a chování. Nestačilo by, aby se musel takový učitel povinně vzdělávat?*“

Dále Mertin konstatuje, že postupy, které byly dostačující před třiceti lety, dnes rozhodně nevyhovují a je nutné je inovovat. Psycholog uvádí závěry výzkumu, který byl proveden již v 60. letech minulého století Jacobem Kouninem, který analyzoval videozáznamy z výuky a zjistil, jaké jednání učitele je spojeno s kázeňskými problémy žáků. Dospěl k závěrům, které charakterizují učitele, který má minimální kázeňské potíže:

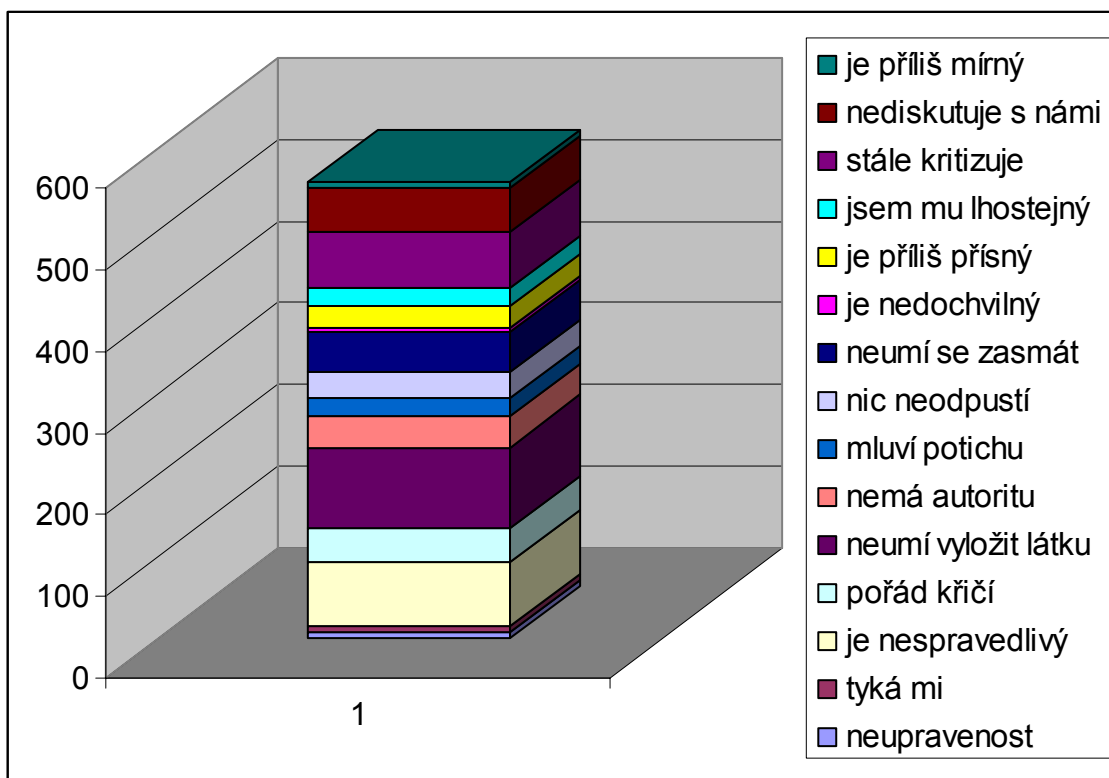
1. Má oči vzadu – má stále přehled o tom, co se děje za jeho zády
2. Je s to zvládnout více činností najednou – řeší nevhodné chování jednoho dítěte a současně sleduje žáky, kteří pracují
3. Plynule přechází od jedné aktivity ke druhé
4. U jedné aktivity zůstává jen tak dlouho, jak je nezbytné
5. Svá sdělení šíří jako vlny – sdělí je jednomu žákovi, ví že informaci přijmu další žáci.

Co nejvíce oceňují žáci na svých učitelích, se snažila zjistit také Erika Slezáková (2009, s. 15), která prováděla výzkum mezi 114 středoškoláky. Z jejich výsledků je patrné, že zcela zásadně všem vadí, když pedagog neumí vysvětlit látku, je kritický a neochotný diskutovat. Učitel je pro ně osobnost a autorita, pokud klade důraz na spravedlnost, umí vyložit látku, ale také se zasmát. Podrobnosti uvádějí grafy. č. 1 a 2.

Graf. č. 1: Pozitivně hodnocené vlastnosti učitelů



Graf. č. 2: Negativně hodnocené vlastnosti učitelů



8.1.7. Feminizace učiteléské profese

Při analýze struktury učiteléské profese v České republice nemůžeme opominout jednu z nejvýraznějších charakteristik – feminizace učiteléských kádrů. Učitelství není zdaleka jediná profese, do níž ženy v průběhu posledních dvou set let nastoupily. Vališová, Kasíková (2007, s. 22) konstatují, že „ve 20. století pak feminizaci školství urychlily válečné události, ale i zvýšení možnosti získat vysokoškolskou kvalifikaci pro ženy a samotná povaha učiteléské práce, která je pro ženy značně přitažlivá.“

Termín učitel je podle Průchy (2002a, s. 173) gramaticky mužského rodu i pro označení žen – učitelé. Je to jazyková konvence, jež je vskutku paradoxní vzhledem k tomu, že většina „učitelů“ jsou ženy. Termínem „feminizace“ učiteléské profese se nevyjadřuje skutečnost, že v socioprofesi skupině učitelů existuje disproporce mezi počtem mužů a počtem žen. Ženy tvoří výraznou většinu. Všechny kategorie učiteléské profese (s výjimkou učitelů vysokých škol) jsou feminizované. Dle Průchy v roce 1954 podíl žen činil 55,3 %, v roce 2002 to bylo 83 %, a jak uvádí statistické ročenky, k 31. 12. 2007 byl průměrný počet žen ve školství 75 %, kdy téměř 100% žen pracuje v mateřských školách, následně na základních školách. Dostupné na <<http://www.uiv.cz/clanek/713/1588>>.

Tabulka č. 3 uvádí počty mužů pracující v regionálním školství do roku 2008. Situace ve školství se zřejmě navrácí k roku 2002, ale statistické informace za rok 2010 zatím nejsou k dispozici, tedy aktuální stav není znám.

Tabulka č. 3: Podíly mužů z celkového počtu zaměstnanců regionálního školství v letech 2006 – 2008

Zřizovatelé: MŠMT, obec, kraj	Podíl mužů z celkového počtu		
	2006	2007	2008
Zaměstnanci celkem	19,43%	19,56%	19,37%
Učitelé celkem	22,36%	22,60%	22,39%
Učitelé mateřských škol	0,12%	0,15%	0,15%
Učitelé základních škol	14,14%	14,18%	14,00%
Učitelé středních škol vč. VOŠ a konzervatoří	36,13%	36,18%	36,24%
Učitelé škol určených pro žáky se SVP	20,87%	20,92%	20,31%
Učitelé odborného výcviku	63,58%	63,89%	64,55%
Učitelé na ostatních školách	36,24%	36,06%	36,30%

Dostupné na: <http://www.uiv.cz/clanek/610/1466>

Že je feminizace učiteléské profese v České republice na vzestupu, konstatoval Průcha (2002a, s. 173). Zamýšlel se nad pozoruhodnou tendencí, kdy ve všech zemích je vyšší podíl žen, tedy školství se ve všech zemích feminizuje. Odhalit příčiny feminizace se pokoušejí odborníci již po řadu let, ale jednoznačného objasnění se zatím nedosáhlo, neboť faktorů, které působí, je několik a jsou různého charakteru. V České republice se jedná o:

- Ustálenou dělbu práce mezi muži a ženami
- Relativně nižší náročnost studia na pedagogických fakultách než na jiných fakultách vysokých škol. Nejsou k dispozici výzkumná data zjištění o stupni náročnosti studia na jednotlivých fakultách českých škol. Přímá data neexistují, ale působí zde síla veřejného mínění
- Nízkou finanční atraktivnost učiteléské profese pro muže- toto objasnění je uváděno jako nejčastější příčina feminizace ve školství.

V letech 2006 – 2008 zpracovával ÚIV projekt, dostupný na <http://www.uiv.cz/clanek/610/1466>, který se zabýval „genderovou problematikou a věkovým složením zaměstnanců ve školství. Projekt si kladl za cíl zmapování genderové problematiky v českém školství (struktura pedagogických pracovníků, učitelů a ostatních školských pracovníků z pohledu muži a ženy, platová diferenciacce mužů a žen) a zmapování věkové struktury učitelů a pedagogických pracovníků (opět z genderového pohledu).“

Genderová ročenka školství (2009) objasňuje, že ženy tvoří přes 80 % zaměstnanců ve školství a jejich platy jsou v průměru o více než 17 % nižší než platy mužů a v průběhu sledovaných let 2006 – 2008 se tento stav nijak výrazně nezměnil. Poměrně vysoká platová diferenciacce je způsobena zejména tím, že ženy vykonávají ve školství ve větší míře nekvalifikované profese, zatímco muži častěji zastávají pozice učitelů, případně řídicích pracovníků. Ženy ve školství zastávají častěji než muži profese s nižšími kvalifikačními požadavky a o tom svědčí i podíl zaměstnanců ve školství s vysokoškolským vzděláním.

Učiteléské sbory jsou z více než tří čtvrtin doménou žen, učitelů-mužů je v regionálním školství pouhých 22,5 %. Platové poměry učitelek a učitelů-mužů jsou i tentokrát příznivější pro muže. Učitelky regionálního školství pobírají o 5 až 6 % nižší platy oproti učitelům mužům. Za celé tři roky se průměrná měsíční mzda mužů zvýšila o 8,9 %, zatímco u žen jen o 8,5 %. Nicméně uvedené rozdíly, které přes tento náznak příznivého

vývoje stále přetrvávají, mají své opodstatnění. Tím je skutečnost, že v mateřských školách jsou pro výkon učitelského povolání v porovnání s vyššími stupni škol stanoveny nižší kvalifikační požadavky, a tudíž zde i platy dosahují nižších hodnot. V mateřských školách učí téměř výhradně ženy (muži představují pouhou 0,1 %) a průměrné platy všech učitelek jsou z tohoto důvodu nižší než učitelů. Určitou roli také hraje struktura učitelek a učitelů-mužů podle věku.

Největší genderové nerovnosti v odměňování jsou v kategorii mladých učitelů, kde učitelky pobírají platy v průměru o 7 % nižší než učitelé-muži. Zde se nabízí vysvětlení, že ředitelé škol se snaží udržet si mladé učitele-muže vyššími platy. V roce 2006 bylo ze všech učitelů do 25 let pouhých 18 % mužů a do roku 2008 tento podíl klesl na 15 %. Tento pokles mohl způsobit současný trend prodlužování vysokoškolských studií do vyššího věku a odsouvání nástupu do zaměstnání.

Jak již bylo konstatováno, Ministr Dobeš (2010, s. 4) informoval o změně tarifů, kdy 2,1 miliardy bude použito na platy učitelů. Tarify se zvednou především mladým pedagogům. UIV, dostupné na: <<http://www.uiv.cz/clanek/610/1466>>, přineslo informaci, že průměrná měsíční nominální mzda v roce 2009 v regionálním školství dělala 21 891 Kč, tj. 92,8 % celorepublikové mzdy. Od roku 2003 vzrostla průměrná měsíční nominální mzda v regionálním školství o 39,4 %.

V prvním čtvrtletí roku 2010 činila mzda částku 23.977 korun. Dostupné na: <<http://www.hrexpert.cz/odmenovani-zamestnancu/informace/mzdy-platy-ve-skolstvi-za-1.-ctvrtleti-roku-2010.html>>. Údaje představují průměr mezd učitelů, ředitelů, zástupců ředitelů a výchovných poradců v mateřských, základních a středních školách, na konzervatořích a ve vyšších odborných školách, a to bez ohledu na zřizovatele. Pokud do průměrných platů pedagogických pracovníků v regionálním školství nejsou započteny mzdy vedoucích zaměstnanců, vypadají čísla za první čtvrtletí následovně: průměrný plat pedagogických pracovníků v regionálním školství činil 21 819 korun, v mateřských školách 17 156 korun, v základních školách 22 673 korun.

Je třeba konstatovat, že od 1.1. 2011 se výrazně lepší finanční situace mladých vysokoškolsky vzdělaných pedagogů.

8.1.8. Prestiž učitelské profese

Je zvláštní, jak mnoho důležitosti se dnes přikládá prestiži. Pojem prestiž znamená „vážnost“, „významnost“, „důležitost“. Můžeme hovořit o prestiži vázané na jednotlivce nebo prestiži učitelského povolání. Průcha (2002a, s. 185) uvádí, že v sociologických průzkumech je prestiž vykonávané profese zjišťována a analyzována jako jedna z charakteristik sociální stratifikace (rozvrstvení).

Klademe si otázku, nakolik jsou současné popisy učitelství výstižné, zda vůbec postihují jeho podstatu, co pomíjejí a co nekriticky udržují jako tradiční mýty, které se pojí k této profesi. Jedním z nejvíce rozšířených omylů tvoří mýtus o nízké prestiži učitelského povolání. Vališová a kol. (2007, s. 22) upozorňují, že výzkumy prestiže jednotlivých povolání ukazují stabilitu v hodnocení jednotlivých profesí po dlouhou řadu let. U nás se v prestižních žebříčcích od 90. let 20. století na první místa dostali lékaři, vědci a vysokoškolští učitelé a hned za nimi jsou učitelé základních škol. Ale tomu nenasvědčují platy, které jsou u těchto prestižních povolání poměrně nízké. Zastávat prestižní povolání neznamenal nikdy a nikde dobrý plat. Průcha (2002a, s. 186) cituje Machonina, Tučka a kol., kteří sestavili českou škálu prestiže povolání. Byla vytvořena na základě posouzení 70 povolání, a to reprezentativním souborem 1 600 respondentů ve věku 18 – 60 let. Škála odráží stav prestiže povolání v české veřejnosti a povolání učitel na základní škole a docent, profesor na vysoké škole, jsou hodnocena v kategorii profesí s nejvyšší prestiží (stejně jako lékař, vědec, spisovatel).

Tab. č. 4: Přehled prestižních povolání dle výzkumu Machonina a Tučka

Pořadí	Profese	bodové ohodnocení
1.	lékař na poliklinice	79,2
2.	ministr	77,9
3.	docent, profesor VŠ	76,8
4.	vědec	72,2
5.	ředitel podniku	71,4
6.	právník, advokát	69,8
7.	učitel na ZŠ	66,3
8.	zdravotní sestra	63,4
9.	konstruktér, projektant	60,2
10.	spisovatel	59,7
36.	číšník	34,2
39.	pouliční prodavač	14,7

Průcha (2002a, s. 187) konstatuje, že by to znamenalo, že vysoká feminizace školských kádrů nemá významně negativní dopady na hodnocení učiteléské prestiže učiteléské profese. S tím je v kontrastu, že sami učitelé jsou spíše skeptičtí v hodnocení prestiže své profese, což možná je i jedním z faktorů rozhodujících o tom, že někteří učitelé opouštějí své povolání.

Tento názor koresponduje i se závěry Vališové a Kasíkové (2007, s. 22), které se také vyjadřují, že další problém s prestiží učitelů spočívá v tom, že učitelé se sami podhodnocují. Tato tendence k sebedoceňování je dána povahou práce, jejíž výsledky jsou obtížně vykazatelné. Svou roli hraje i výše platů, nedostatečné sebevědomí učitelů, určité recidivy minulosti, kdy existovala i státem vyvolaná nedůvěra vůči duševní práci, ale i nedostatečná profesionalizace a emancipace tohoto povolání.

8.1.9. Zdravotní stav učitelů

Specifickou činností učitelů je především výuka a kontrola práce a chování žáků ve škole. Podle některých výzkumů, jak uvádí Paulík (1999, s. 43), tvoří výuka více než třetinu času, který učitelé věnují své profesi. Zbývající třetina připadá na dozory ve škole, administrativní práce, porady, kontakt s rodiči, studium. Pracovní náplň Paulík rozděluje do čtyř sfér: psychologicko-pedagogická, odborná, sociálně kulturní a vědeckovýzkumná. Za osu výchovného a vzdělávacího působení učitelů na žáky lze považovat vzájemnou komunikaci.

Všeobecně se uznává, že učiteléská profese nepatří k snadným, pokud jde o pracovní zátěž. Průcha (2002b, s. 63) uvádí, že mnozí laici sice občas poukazují na „kratší“ pracovní dobu učitelů, na dva měsíce prázdnin, ale zároveň konstatují, že „sami by to dělat nemohli“.

Zdá se, že většina veřejnosti připouští, že povolání učitele je mimořádně namáhavé psychicky a že může působit nepříznivě na zdravotní stav učitelů. Ale bohužel pedagogická teorie a výzkum se skoro vůbec nezajímá o pracovní spokojenost a zdraví učitelů, stresové a rizikové faktory jejich práce, odolnost k jejich zvládnutí atd.

Od roku 1998 bylo již vydáno šest pozoruhodných sborníků „Učitelé a zdraví“, které jsou redigovány brněnskými psychology E. Řehulkou a O. Řehulkovou. Sborníky obsahují statě informující převážně o empirických výzkumech zdraví učitelů a celkově představují v současné době nejrozsáhlejší soubor poznatků o tom, jaké zdravotní symptomy

charakterizují české učitelstvo. Nově potvrzují a rozšiřují výzkumy týkající se konstatování, že zdravotní stav učitelů je neuspokojivý. Projevuje se vysoký výskyt kardiovaskulárních onemocnění, zejména arteriální hypertenze. Také rostoucí psychická zátěž s negativními důsledky se více projevuje u nejmladších učitelů, neboť se ukazuje, že mladší učitelská generace je emočně méně adaptovaná a připravená na svoji náročnou profesi než starší učitelé. Vykazuje tak i nižší odolnost vůči stresu. Přístup k analýze zdraví učitelů umožňuje zejména studium zátěžových faktorů této profese, které Řehulka, Řehulková (2006) rozdělili na stesy s převahou složky:

- fyzické (tělesná námaha, hlasová zátěž)
- senzorické (nároky na pozornost a smyslové orgány)
- kognitivní (intelektuální námaha, nároky na kognitivní procesy)
- emocionální (nadbytek příjemných či nepříjemných podnětů a jejich rychlé střídání)
- sociální (nezvládnutelný nadbytek podnětů)

Učitelský stres definovali jako „*nesoulad mezi požadavky a představami o výkonu učitelského povolání a pedagogickou realitou, který je nepříjemně až mučivě prožíván, snižuje úroveň pedagogické činnosti a škodlivě ovlivňuje sociální pohodu učitele a jeho zdraví.*“ Studium učitelského stresu považují na tolik závažné, že ho chápou jako jednu z důležitých cest k pochopení podstaty učitelské profese.

8.1.10. Zdroje a příčiny pracovní zátěže učitelů

Pracovní spokojenost učitelů můžeme podle Paulíka (1999, s. 52) chápat jako „*subjektivní projekci pracovních podmínek učitelské profese i širšího kontextu jejich souvislostí do prožívání zprostředkovanou kognitivním hodnocením. Učitel posuzuje podmínky své práce vzhledem k očekávání vycházejícímu z jeho potřeb, zájmů, aspirací, postojů i hodnot. Přitom zažívá emoce a tělesné pocity odvíjející se aktuálně z konkrétních okolností práce a vycházející i z jejich okamžitého i v čase agregovaného hodnocení.*“

Spokojenost učitelů různých typů škol je často studována v souvislosti s pracovní zátěží zpravidla jako jeden z důsledků učitelského stresu. Běžně se konstatuje, že jsou učitelé ve třídách vystaveni stresu. Průcha (2002b, s. 69) popisuje, že:

- Ve skutečnosti nejde o stres ve smyslu psychofyzilogické reakce organismu, ale o výskyt ještě dalších příčin a projevů učitelovy zátěže, jako např. pracovní nespokojenost
- Zdroje zátěže učitelů neleží pouze ve třídě, ale mohou spočívat také v učitelském sboru, ve vztazích učitelů s rodiči žáků nebo se školskými institucemi.
- Existují rozdíly v zátěži učitelů působících na různých stupních a druzích škol a vyučujících různé předměty.

Proč se musí učitelé chránit před dlouhodobými následky nadměrného zatěžování se zamýšlejí Hennig, Keller (1996, s. 10). Vedle individuálních příčin, tj. daných charakterem osobnosti jednotlivého učitele, naznačují některé další příčiny tohoto jevu:

- Konfrontace s novou generací žáků, jejichž vzdělávání a výchova je stále náročnější a obtížnější a představuje pro učitele neustálou výzvu.
- Kritičtí a negativně naladění rodiče, kteří přesouvají odpovědnost za výchovu svých dětí na učitele.
- Napětí a konflikty v učitelském sboru, který není živou sociální skupinou s odpovídající strukturou.
- Stoupající věkový průměr členů učitelského kolektivu, který s sebou přináší snižující se flexibilitu i odolnost.
- Negativní obraz učitelského povolání v očích veřejnosti nutí mnoho učitelů k nepřetržité obraně svého společenského statusu.
- Škola jako instituce je zatěžována nesplnitelnými požadavky společnosti. Podle nich by měla podchytit všechny negativní společenské jevy, zabezpečovat jejich prevenci.
- Přibývající úsporná opatření v oblasti financování školství a vzdělávání vedou ke zvyšování počtu žáků ve třídách, k omezování vzdělávacích projektů.

Na základě výzkumů učitelů v řídicích funkcích bylo nalezeno Cooperem a Kellym, které cituje Paulík (1999, s. 52), šest faktorů pracovní nespokojenosti. Jsou to pracovní přetížení, stresory spojené s ovlivňováním interpersonálních vztahů, doba zastávající řídicí funkce

(nespokojenost roste s délkou výkonu funkce) a třemi faktory vztahující se k užívání copingu (direktivní přístup, zastírání či přehlížení problémů, ústup).

Hlavní zdroje učitelského stresu vidí Kyriacou (2004, s. 149) v následujících sedmi oblastech:

1. Žáci se špatnými postoji a motivací k práci
2. Žáci, kteří vyrušují, a všeobecná nedisciplinovanost žáků ve třídě
3. Špatné pracovní podmínky (stav vybavení budov a tříd, financování provozu školy) včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení
4. Časový tlak
5. Konflikty s kolegy
6. Pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele
7. Časté změny vzdělávacích projektů a organizace školy

Zároveň upozorňuje, že *„konkrétní zdroje stresu, který prožívají jednotliví učitelé, se značně liší případ od případu, ale společným jmenovatelem věch je, že zážitek stresu spouští pocit ohrožení sebeúcty, pohody, popř. existence.“*

Dále Kyriacou (2004, s. 149) uvádí, že *„spouštěcí mechanismus se uvádí do pohybu dvěma způsoby. Nejčastěji stres nastává, když pociťujete, že okolnosti, ve kterých se nalézáte, na vás kladou příliš náročné požadavky a vy je nedokážete v přiměřené kvalitě splnit. Podstatou stresu je ohrožení. Druhý spouštěcí mechanismus stresu – obtíže při řešení situací - nedostatek času na zkoušení, nutnost setkat se s problémovými rodiči...“*

Paulík (1999, s. 102) konstatuje, že sice průměrná hodnota posuzování pracovní spokojenosti učitelů v jeho vzorku učitelů (1 280) oscilovala kolem průměru, tento údaj nechce přeceňovat, vzhledem k tomu, že každý pátý učitel jeho šetření byl v práci nespokojen.

Také Řehulka, Řehulková (1998, s. 103) hodnotí výskyt a důsledky zátěže převážně učitelek tak, že v učitelské profesi nachází takové zátěže, které jsou nebezpečné jednak pro udržení fyzického a psychického zdraví a jednak u určitých jedinců mohou narušovat profesní úspěšnost nebo ji přímo znemožňovat, což může znamenat poškozování dětí.

Ne každý učitel je fyzicky a psychicky tak predisponován, aby tyto zátěže vždy úspěšně zvládal, ale ve školství jsou učitelé, kteří tyto specifické zátěže zvládnout nedokážou.

Učitelé se dle Štecha, dostupné na: http://praxe.pedf.cuni.cz:8080/Plone/skripta-kapitoly-ze-skolni-pedagogiky-a-skolni-psychologie-1/8_ucitel.pdf, projevují pocíťovanou únavou nohou i únavou hlasovou. Nároky na hlas jsou u učitelé profese často enormní a v současné době se ještě zvyšují. Mentální zátěž spojená se zpracováváním informací souvisí s potřebou neustálého získávání, doplňování či obměňování informací a jejich adekvátním předáváním. Stálý emocionální tlak související s komunikativními dovednostmi a schopnostmi řešit psychologické problémy výchovy a vyučování. Emocionální náročnost je nejčastěji způsobena spojením velkého očekávání s chronickými situačními stresy. Úspěšnost práce je obtížně hodnotitelná, poděkování a pochvala za práci od žáků, jejich rodičů či dokonce od kolegů a nadřízených jsou velmi sporadické.

Jako příčiny syndromu vyhoření uvádí Auger a Boucharlat (2005, s. 45) znevažování učitelé povolání, pochybnosti o hodnotě vzdělání, odmítání autority, rozporem mezi idealizovanou představou vzdělávání a realitou praxe, nepružné vzdělávání učitelů a změnou role učitele.

Je nutné připomenout současnou netradiční roli učitele, o které hovoří Lazarová (2008). Učitel kromě své tradiční role vyučujícího, učitele předmětu, třídního učitele, výchovného poradce, se dostává ve škole do situací pomáhání, poskytování sociální opory a řešení krize. Ocítá se v roli preventisty, mediátora, poradce, pomocníka, krizového pracovníka. Na tyto role učitel nebývá připraven.

8.1.11. Vyhasínající učitel

Dworkin (1987) konstatuje, že učitelé nesou významné břemeno extrémní odpovědnosti za blaho druhých a stresory vyplývající z běžné pracovní činnosti, odpovědnost v kombinaci s omezenými zdroji, dlouhé hodiny, omezené pracovní podmínky, a často nepřiměřené požadavky vedou k chronickému stresu a nakonec syndromu vyhoření.

Také Průcha (2002b, s. 24) uvádí, že pro závěrečnou fázi profesní dráhy učitelů je typický syndrom vyhoření. Stav, kdy profesionál ztrácí zájem o svou práci, provádí ji jen rutinně a bez nadšení, výkon profese jej unavuje, až vyčerpává. U učitelů toto spojeno hlavně

„s únavou z vyučování, s obavami ze styku s rodiči, se zklamáním z vlastní profesionální úspěšnosti, s nezájmem o další sebevzdělání, s odporem k veškerým pedagogickým inovacím aj.“

Obecně je toto období asi po 50. roce života, tedy po 20 – 30 letech výkonu profese, označováno jako “předdůchodová fáze“. Přímé poznatky o této profesní fázi jsou dle Průchy (2002a, s. 227) v pedagogické literatuře sporadické. Existují určité nálezy týkající se spíše zdravotních a psychických vlastností učitelů. Setkáváme se dvěma protichůdnými názory.

- Na jedné straně se předpokládá, že učitel v poslední fázi své profesní dráhy výkonu je nejzkušenější. Nejsou o tom ale žádná objektivní zjištění.
- Na druhé straně stojí poznatky o tom, že s přibývajícím věkem nastávají u učitelů některé negativní jevy – narůstající konzervativní postoje, nastupuje rezignace a u některých vzniká efekt vyhasínání. Současně se projevují důsledky stresových tlaků, zdravotní potíže atd.

Proces, jehož vyvrcholením je vyhoření, většinou trvá mnoho let a jak vysvětluje Hennig, Keller (1996, s. 17), také u učitelů probíhá proces v několika fázích:

1. Nadšení – učitel má vysoké nároky a velmi se angažuje pro školu a žáky
2. Stagnace – ideály se nedaří realizovat, mění se jejich zaměření + požadavky žáků, rodičů a vedení školy začínají učitele obtěžovat
3. Frustrace – učitel vnímá žáky negativně, na kázeňské problémy reaguje donucovacími prostředky. Škola pro něj představuje velké zklamání.
4. Apatie – mezi učitelem a žáky vládne nepřátelství. Učitel dělá jen to nejnutnější, vyhýbá se odborným rozhovorům a jakýmkoli aktivitám.
5. Syndrom vyhoření – je dosaženo stadia úplného vyčerpání

Položíme-li si otázku, zda jsou učitelé ve starším věku lepšími nebo horšími profesionály než ve svém středním či mladším věku, je to prostor pro vědecký výzkum, protože do současnosti jsou výzkumné nálezy sporadické.

Průcha (2002a, s. 228) uvádí závěry výzkumu, který v roce 1989 prováděl Leo G. M. Prick a zjistil řadu charakteristik skupiny starších učitelů:

- Klesající pocit uspokojení z práce s přibývajícím věkem
- Klesající chuť být stále mezi dětmi
- Narůstající pocit fyzického „opotřebením“ a psychického stresu

Oproti tomu ale Průcha zmiňuje závěry z výzkumu ankety týkající se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ze které je patrné, že názory nejmladších a služebně nejstarších učitelů se většinou velmi shodují, což by mohlo vyjadřovat, že starší učitelé nejsou „neangažovaní“.

Jak jsme již zmínili výše, druhou oblastí, kde se burn-out vyskytuje v mimořádně vysoké míře, je právě školství. Křivohlavý (1998, s. 21) potvrzuje, že se to týká učitelů a učitelek všech stupňů. Ve vyšší míře mu podléhají učitelky speciální pedagogiky a mimořádně náročné z tohoto hlediska je učitelství odborného školství. Často syndrom vyhoření postihne nejlepší učitelky, které vstupovaly do zaměstnání s představou, že budou pomáhat žákům na jejich cestě do světa poznání.

Křivohlavý (1998, s. 25) konstatuje, že se velice často jedná o učitelky, které patřily mezi nejlepší na pedagogických školách. Přišly do školy, setkaly se s realitou, malým zájmem žáků o to, co chtěly naučit, s mimořádně nízkou kázní na jedné straně a s nedostatkem kázeňských prostředků na straně druhé, s nedobrymi mezilidskými vztahy v učitelském sboru. Když se k tomu přidalo ještě nedorozumění s nejbližšími, kladení nesmyslných překážek ze strany vedení, objevily se první příznaky psychického vyhoření.

Efekt vyhoření se stává nelehkým problémem pedagogiky. Zelinová (1998, s. 165) uvádí, že „vyhořelý“ učitel nemůže dobře motivovat žáky, moc je nenaučí, není empatický a nabízí model identifikační i imaginační znechuceného a unaveného člověka. Není ani autoritativní, je spíše „vypáleným“ subjektem, který dává najevo, že ho nic nebaví, na ničem mu nezáleží, ale z něčeho žít musí. Takovýto model chování ukazuje svým žákům denně ve vyučování.

Např. Zelinová se zaměřila na výzkum „vyhořelosti“ u slovenských učitelů. Sonda „vyhoření“ naznačuje, že problém ztráty iluzí a ideálů, cílů, smysluplnosti činnosti učitelů v praxi je vážný a vyzývající. Problém vyhoření se stává nejen profesionálně-

pedagogickým problémem (výchova, vzor), ale také problémem lidským, osobním. Téměř jedna třetina učitelů z praxe má problémy s burn-out fenoménem.

Podle stejné metodiky provedli Eger a Čermák (2000, s. 68) výzkum vyhaslosti u českých učitelů. Z jejich výzkumu vyplynuly velké individuální rozdíly nezávisle na věku a pohlaví. Výsledek byl přibližně o ¼ nižší než u sledovaného vzorku slovenských učitelů. Z jejich závěrů vyplynulo, že je třeba se především věnovat ženám nad 35 let věku, které mají nejhroženější citovou oblast, ale existují velké individuální rozdíly. Podle autorů je vhodné spojovat diagnostiku efektu vyhoření s hodnocením životního stylu učitelů. Vedení školy může výrazně ovlivnit pracovní vztahy a komunikaci na pracovišti snahou o utváření kultury školy.

Dosud nebyla věnována odpovědnými orgány žádná pozornost pracovním podmínkám učitelů a pedagogických pracovníků, jak konstatuje Polák (2004, s. 69). Existuje ovšem řada výzkumů a prací, jež na neuspokojivou situaci v této oblasti upozorňují a jejichž výsledky jsou alarmující.

„Výrazné psychické a fyzické potíže má v Německu každý druhý učitel a každý třetí dokonce trpí syndromem vyhoření,“ uvádí Kallwass (2007, s. 25).

Obdobné informace sděluje také Fontana (2003, s. 371), který popisuje výsledky výzkumu i na britských základních školách, kde více než 72 % učitelů trpí mírným stresem a 23 % vážným stresem. Z průzkumu, který byl proveden v Německu, bylo vyhořelých 30 – 35 % všech učitelů (Hillert, Marwitz, 2006).

Polák (2004, s. 70) dále popisuje šetření zaměřené na syndrom vyhoření, které v roce 1998 realizoval mezi učiteli českého jazyka na základních školách. Byly zjištěny závažné nedostatky v současné koncepci vyučování českého jazyka, které se negativně projevují v práci učitele a patří také mezi příčiny syndromu vyhoření. V letech 2002-2003 bylo provedeno dotazníkové šetření, které mělo srovnat dosažené výsledky s předchozím stavem. Ve výzkumu provedeném Polákem v roce 1998 se přes 47 % učitelů, tedy téměř polovina, nacházelo v rizikové oblasti syndromu vyhoření (třetí až páté stadium). Následné šetření v roce 2002 dopadlo o něco lépe. V rizikové oblasti se nacházelo 32 % respondentů. Závěry třetího Polákova výzkumu v roce 2003 konstatují výrazné zhoršení, neboť 55 % respondentů bylo v rizikové oblasti.

Tab. č. 5: Porovnání vyhaslosti z výzkumů dle (1998, 2002, 2003)

HODNOCENÍ	1998 (150)		2002 (75)		2003 (93)	
	POČET	%PODÍL	POČET	%PODÍL	POČET	%PODÍL
1	30	20	19	25,35	16	17,2
2	49	32,7	32	42,7	26	27,95
3	65	43,3	19	25,35	45	48,4
4	6	4	4	5,3	4	4,3
5	0	0	1	1,3	2	2,15
3 až 5		47,3		31,95		54,85

Tab. č. 6: Další údaje o respondentech z výzkumů Poláka

	1998	2002	2003
POČET MUŽŮ	9	6	7
POČET ŽEN	147	69	86
PRŮMĚRNÝ VĚK RESPONDENTŮ	42,5	41,5	43,5
VĚKOVÉ ROZPĚTÍ RESPONDENTŮ	23 - 59	24 – 57	23 – 60
PRŮMĚRNÁ DÉLKA PRAXE	20	17,8	21 let
ROZPĚTÍ PRAXE	1 - 40	1 – 37	1 – 40

Polák (2004, s. 73) příčinu vysokého stupně vyhoření vidí jednak ve vyšším průměrném věku respondentů či délce praxe, ale domnívá se, že se do hodnocení nejvýrazněji promítla neuspokojivá situace ve školství spojená s jeho financováním, která také vyvrcholila jednohodinovou stávkou na některých školách. Dalším negativním faktorem byla nejasná situace v koncepci našeho vzdělávání související zejména se zavedením Rámcového vzdělávacího programu (RVP). Tam, kde se učitelé nedostávají dostatek podpory vedení, kde nejsou dobré vztahy na pracovišti, kde chybí možnost kreativní práce a kde je jedinec zahlcen neustálým řešením problémů, zvyšuje se prudce možnost vyhoření.

Také Auger a Baucharlad (2005, str. 43) uvádějí závěry několika výzkumů provedených na různých místech světa. Výzkumu M. Navarra realizovaný Národním institutem pro pedagogický výzkum zjistil, že 73 % dotázaných učitelů (ze vzorku 1500) uvádí jako svůj hlavní problém nervové napětí. Další citovaný výzkum Hubermanna mezi učiteli druhého stupně základních škol ve Švýcarsku dospěl k závěru, že 40% dotázaných učitelů si myslí, že několikrát prodělali tzv. burn-out syndrom. Hubermann si všiml, že „kde se

s burn-outem školy potýkají nejčastěji, patří ty, kde mezi učiteli neexistuje žádná vzájemná pomoc. Tyto školy se chovají tak, jako by tento problém byl čistě záležitostí jedince, což jen zvyšuje úzkost těch učitelů, kteří se v podobné krizi ocitnou. Je zřejmé, že vysoké procento učitelů trpících syndromem ukazuje na to, že tento problém se týká celé školy a souvisí s podmínkami na škole.“

Zdroje stresu a příznaky syndromu vyhoření byly zkoumány také u 51 venkovských a 46 městských učitelů středních škol z 11 školských systémů v Gruzii a Severní Karolíně, dostupné na: www.psychotherapie-prof-bauer.de/iaoehschulstudiefreiburg2006.pdf vysvětluje Bauer, že byly prokázány špatné pracovní podmínky a špatné vztahy mezi zaměstnanci, ale stres z nevychovaných žáků a časový tlak na obou typech škol byl významně vyšší.

8.1.12. Prevence burn-outu u učitelů

Že je vhodnější se věnovat prevenci, než následně odstraňovat následky vyhoření, uvádí Conyne (1991) a rozděluje preventivní aktivity na primární prevenci, kde cílem je snížit výskyt nových případů onemocnění. Dále na sekundární prevenci, kde cílem je brzká identifikace a léčba příznaků, a terciární prevence se věnuje těm, které již syndrom vyhoření zasáhl a je jím poskytován nějaký druh intervence s cílem zabránit recidivě. Takové preventivní zásahy mohou být provedeny na organizační úrovni, ve školním prostředí nebo na individuální úrovni, jejichž cílem je posílit zdroje učitelské odolnosti proti stresu.

Je třeba také zdůraznit, že pro prevenci syndromu vyhoření je důležitá teoretická znalost tohoto syndromu, uvádí profesor Štech, dostupné na: http://praxe.pedf.cuni.cz:8080/Plone/skripta-kapitoly-ze-skolni-pedagogiky-a-skolni-psychologie-1/8_ucitel.pdf. První příznaky dokáže rozpoznat pouze tehdy, když ví, jak se projevují. Současně je dobré, pokud si učitel přizná, že jeho profese je profesí rizikovou. Je neustále přítomná zátěž, kterou nelze zcela eliminovat. Může však pracovat na své změně vnímání a chápání stresových situací. Může také získávat další dovednosti zvládání stresových situací – např. nácvikem relaxačních technik, ale i nácvikem asertivního jednání, nácvikem komunikačních strategií, které mohou pomoci náročné stresové situace lépe zvládat. Může absolvovat některý z preventivních programů proti syndromu vyhoření. Dojde-li již k výraznějším obtížím či vyhoření, je vhodné vyhledat

i odbornou péči – nejen krizovou intervencí, kterou může poskytnout i např. školní psycholog.

V programu, který nabízí Hennig a Keller (1996, s. 12), je učitelům prezentován program, jak se chránit před syndromem vyhoření a jak zvládnout stres z povolání. Program je založen na mnoha praktických poznacích a zkušenostech. Základními stavebními kameny pomoci jsou:

- Změna myšlenkových a pocitových vzorců vyvolávajících stres
- Zvládnutí negativních citových stavů
- Sebejisté vyrovnávání se s nároky druhých
- Zvyšování profesionální kvalifikace
- Zlepšení profesního podpůrného systému i zázemí v soukromí
- Osvojování si pozitivních životních postojů a strategií
- Podpora zdraví

Nejdůležitější požadavky psychologů, kteří se dlouhodobě zabývají stresem učitelů, shrnul Hennig a Keller (1996, s. 97) do několika bodů, které se vztahují sice k situaci učitelů tehdejší SRN, ale mohou být námětem k zamyšlení i u nás:

- Zavedení sabatiklu – tzv. volného roku, kdy má učitel možnost po 7 – 8 letech vyučování prožít tzv. volný rok k načerpání sil, vzdělávání, cestování...
- Ústředním tématem vzdělávání učitelů by se měla stát tzv. psychologie vztahů – znalost vlastní osoby, schopnost komunikace, spolupráce, zacházení s konflikty,
- Snížení úvazku od 55 let věku
- Zřízení supervizních a případových diskusních skupin učitelů sloužících k prodiskutování svých problémů
- Větší autonomie jednotlivých škol – k vytvoření pocitu sounáležitosti, k vybudování pozitivního klimatu ve škole

- Oddechová místnost ve škole, sloužící k odpočinku o přestávkách a volných hodinách, umožňující relaxační cvičení na odbourání stresu
- Pozitivnější obraz učitelské profese zejména ze strany nejvyšších úřadů

Také Polák (2004, s. 73) kromě již zmíněného sabatiklu (volného roku) navrhuje dále zavedení motivujícího kariérního řádu, asistentů ve školách a zvýšenou péčí o zdraví učitelů. Vystává problém dalšího vzdělávání učitelů, které by mělo být *„zaměřeno nejenom na prevenci negativních společenských jevů a hygienu práce učitele, ale zejména na osvojení si nových metod a forem práce.“*

Například dechová cvičení a progresivní svalovou relaxaci doporučuje také Birgit Besser-Scholz (2007, str. 102).

Je třeba věnovat podle Zelinové (1998, s. 168) *„pozornost zátěži, konfliktům a stresům v práci učitele a navrhopat účinné preventivní opatření. Například vikendové rekreační pobyty, pobyty v sanatoriích, nácvik relaxačních technik apod.“* Doporučuje pravidelné sledování psychického stavu učitelů jako normální součásti práce školního managementu. *„Psychologové a školní management by se měli více věnovat příčinám zvýšené zátěže učitele, zjišťovat, proč se ztrácí jeho motivaci učít a zdokonalovat se. Uvědomuje si, že vyčerpání a nervozita učitelů v praxi plodí více chyb a konfliktů. Je zbytečné, když učitel zvládá pedagogiku, psychologii a svůj předmět, pokud nezvládá sebe, pokud je jeho sebepoznání a sebeúcta na nízké úrovni.“*

Výzkumný ústav pedagogický v Praze zahájil na podzim roku 2010 třetí etapu koučování učitelů, dostupné na <http://www.ceskaskola.cz/2010/09/vup-rozbehla-se-uz-3-etapa-koucovani.html>. Právě koučování je poměrně rozšířený způsob, jak zlepšovat profesní výkony, zvyšovat motivaci v práci a řešit problémy na pracovišti. Učitelé přicházejí především proto, aby se naučili řešit mezilidské vztahy na pracovišti, lépe hospodařit s časem, bránit se syndromu vyhoření nebo si stanovovat svoje pracovní priority. Výsledkem by měla být změna pracovních návyků a efektivnější řešení problémů, což znamená i lepší pracovní výkony a větší uspokojení z práce.

8.2. Pracovník dle zákona o sociálních službách - charakteristika profese a její nároky

Od 1. ledna 2007 nabyl účinnosti zákon o sociálních službách, dostupné na: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf, který v § 115 objasňuje okruh pracovníků, kteří vykonávají odbornou činnost v sociálních službách:

- a) sociální pracovníci za podmínek stanovených v § 109 a 110,
- b) pracovníci v sociálních službách,
- c) zdravotničtí pracovníci,
- d) pedagogičtí pracovníci,
- e) manželští a rodinní poradci a další odborní pracovníci, kteří přímo poskytují sociální služby.

Při poskytování sociálních služeb působí rovněž dobrovolníci za podmínek stanovených zvláštním právním předpisem. Pracovníkem v sociálních službách je ten, kdo vykonává:

- a) přímou obslužnou péčí o osoby v ambulantních nebo pobytových zařízeních sociálních služeb, spočívající v nácviku jednoduchých denních činností, pomoci při osobní hygieně a oblékání, manipulaci s přístroji, pomůckami, prádlem, udržování čistoty a osobní hygieny, podporu soběstačnosti, posilování životní aktivizace, vytváření základních sociálních a společenských kontaktů a uspokojování psychosociálních potřeb,
- b) základní výchovnou nepedagogickou činnost, spočívající v prohlubování a upevňování základních hygienických a společenských návyků, působení na vytváření a rozvíjení pracovních návyků, manuální zručnosti a pracovní aktivity, provádění volnočasových aktivit zaměřených na rozvíjení osobnosti, zájmů, znalostí a tvořivých schopností formou výtvarné, hudební a pohybové výchovy, zabezpečování zájmové a kulturní činnosti,
- c) pečovatelskou činnost v domácnosti osoby, spočívající ve vykonávání prací spojených s přímým stykem s osobami s fyzickými a psychickými obtížemi, komplexní péči o jejich domácnost, zajišťování sociální pomoci, provádění sociálních depistáží pod vedením sociálního pracovníka, poskytování pomoci při vytváření sociálních a společenských kontaktů a psychické aktivizaci, organizační zabezpečování a komplexní koordinování pečovatelské činnosti a provádění osobní asistence,
- d) pod dohledem sociálního pracovníka činnosti při základním sociálním poradenství, depistážní činnosti, výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, činnosti při

zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, činnosti při poskytování pomoci při uplatňování práv a oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.

Zákon 108/2006 Sb. také uvádí podmínky výkonu činnosti pracovníka v sociálních službách a sociálního pracovníka- způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost podle tohoto zákona.

Sociální pracovník dle § 109 vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace.

Sociální pracovník dle Matouška (2003a, s. 13) pracuje:

- s klienty, jejich rodinami
- s přirozenými skupinami – partami na sídlišti
- s uměle vytvořenými skupinami – školní třídy, klienti ústavů...
- s organizacemi
- místními komunitami – lidmi žijícími v jednom místě
- jako expert nebo oponent i při přípravě zákonů a vyhlášek

Dle Hanuše (2007, s. 6) „*k tomu, aby sociální pracovník mohl naplnit své poslání, musí objekt svého působení dostatečně pochopit a mít k dispozici potřebné dovednosti a nástroje. Proto je velmi důležitá příprava budoucích sociálních pracovníků. Přípravu ztěžují neustále probíhající změny ve společnosti a jejich akcelerace. Přibývá sociálních problémů a jejich řešení vyžaduje další a další znalosti a dovednosti. V rámci sociální politiky státu jsou posilovány nástroje na řešení těchto sociálních situací, tedy nástroje, které mají užívat především sociální pracovníci.*“

Hanuš (2007, s. 6) dále rekapituluje, že profese sociálního pracovníka byla v Československu v posledních padesáti letech zásadně poškozena. Vývoj oboru byl po únoru 1948 přerušen a po obnovení sociální práce držen na úrovni středního školství. Neexistence vysokoškolského vzdělání a degradace sociální práce na administrativní znemožnila dostatečnou přípravu sociálních pracovníků na nástrahy dnešní doby. Ještě několik let po listopadu 1989 převládala na některých školách ve vzdělání budoucích sociálních pracovníků administrativa nad vlastní metodologií sociální práce. Sociální

pracovník byl připravován na dobu, která právě minula. Tato situace se již naštěstí změnila. Vzdělávání sociálních pracovníků převzaly vyšší odborné a vysoké školy. Vlastní sociální práce se dále specializuje. Rozvíjí se i vědecká činnost. Nové požadavky na odbornost sociálních pracovníků se odrazily také v nové legislativě. Připomíná zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, který upravuje předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka. § 110 vyžaduje, aby sociální pracovník měl vyšší odborné či vysokoškolské vzdělání. Pro pracovníky, kteří vykonávali činnost sociálního pracovníka ke dni účinnosti zákona, zákon stanovuje sedm let na doplnění. Pro absolventy středního sociálně právního oboru je stanovena lhůta ještě o tři roky delší. Sociální pracovníci, kteří k 1. 1. 2007 dosáhli věku 50 let, jsou již považováni za kvalifikované bez ohledu na dosažené vzdělání. Tato úprava vyvolala mezi sociálními pracovníky rozporuplné reakce. Složení studijních plánů je naprosto odlišné od toho, co mohl studovat sociální pracovník do první poloviny 90. let minulého století.

Hanuš (2007, s. 6) konstatuje, že *„pokud nové sociální zákony dávají nové možnosti práce s klientem či uživatelem, pokud se objevují nové sociální problémy a pokud se staré problémy objevují v nových podobách, pak musí sociální pracovníci jít znovu do přípravy na tento nekončící boj.“* Je možné pochopit obavy z dalšího studia, navíc při zaměstnání a ve věku, který ke škole standardně nepatří, hodnotí Hanuš. Ale nelze z tohoto požadavku slevit. Upozorňuje, že povinnost vzdělávání totiž neskončila ani pro ty, kteří stanovené kvalifikační požadavky splní. Všichni se budou muset zapojit do dalšího vzdělávání, které bude trvat až do odchodu do důchodu. Současná společnost bude vzdělané sociální pracovníky jistě potřebovat a je velká pravděpodobnost, že erudované sociální pracovníky časem i lépe ocení, nejen finančně.

Že se v zemích, kde má obor delší tradici, v sociální práci uplatňují nesespecializované profesionálové a vedle nich specialisté, kteří jsou školeni na práci s různými skupinami klientů, připomíná Matoušek (2010, s. 13) a ve své knize se velice podrobně věnuje různým sociálním skupinám a specifickým způsobům sociální práce s nimi.

Hanuš (2007, s. 5) vysvětluje, že *„profese sociálního pracovníka vznikla jako reakce na potřebu řešit nové nepříznivé sociální situace, které způsobují problémy nejen jednotlivci, ale také celé společnosti. Staré mechanismy tyto problémy již nedokážou účinně vyřešit. Sociální pracovník tak vstupuje do boje za zlepšení lidské společnosti prostřednictvím práce s jednotlivcem, skupinou lidí či celou komunitou. Sociálního pracovníka*

charakterizuje jeho společenský úkol: přispívat ke zlepšení narušených sociálních vztahů v přirozeném prostředí, učit jednotlivce správným životním postojům a chování, pomáhat člověku ke svobodnému životu v demokratické a svobodné lidské společnosti. Sociálního pracovníka bychom mohli označit za pojivo společnosti.“

Časopis Sociální práce přinesl rozhovor s vedoucím katedry sociální práce FSS Brno, Doc. PhDr. Liborem Musilem, CSc. (in Bajer, 2007, s. 7 – 11), který objasňuje roli sociálního pracovníka. Jakou roli by měl zastávat sociální pracovník, který vystudoval obor sociální práce na vysoké škole? Konstatuje, že je běžné, že se od sociálního pracovníka v některých organizacích očekává, že bude „administrátor“. Dostane jasně vymezenou agendu s předepsanými rozhodovacími postupy. Očekává se od něj, že bude schopen s klientem komunikovat tak, aby zjistil informace nutné pro provedení předem stanoveného postupu rozhodnutí. Někdy se očekává, že bude na straně klienta svým srdcem a ke své roli bude přistupovat jako k altruistickému nebo filantropickému poslání.

Musil dále hodnotí, že pokud kvalifikovaný sociální pracovník vykonává administrativní role, měl by kromě vyřízení potřebné agendy umět s klientem navázat kontakt a ukázat mu, kde a jak může řešit své další - jiné než ekonomické nebo právní problémy. Měl by umět pomoci lidem v různých situacích, používat různé postupy, dokázat komplexně posoudit situaci, zvolit vědomě vhodný přístup a postup řešení, vyhodnotit vývoj situace a dokázat měnit postup intervence.

8.2.1. Kritická místa sociální práce

Slovník sociální práce (Matoušek, 2003, s. 213) definuje pojem sociální práce jako společenskovední disciplínu i oblast praktické činnosti, jejichž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (chudoby, zanedbávání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanosti aj.). Sociální pracovníci pomáhají jednotlivcům, rodinám, skupinám i komunitám dosáhnout nebo navrátit způsobilost k sociálnímu uplatnění. Kromě toho pomáhají vytvářet pro jejich uplatnění příznivé společenské podmínky.

Oldřich Matoušek (2000, s. 152) připomíná, že mezi první sociální problémy, které přinášela změněná společenská situace, patřily: neskrývaná prostituce, potřeba začlenění tisíce vězňů propuštěných po amnestii z výkonu trestu, bezdomovectví a migrace uprchlíků

přes naše území na Západ. Dále připomíná, že začátkem devadesátých let kanadská vláda uspořádala pro pracovníky okresních úřadů kurzy pro řešení otázek nezaměstnanosti, což nevzbudilo velký zájem. Bylo to předčasné, nezaměstnanost začala růst až v druhé polovině devadesátých let. Do popředí se rychleji dostávalo postavení menšin na našem území, otázky sociálního zabezpečení uprchlíků, cizinců a cizích dělníků, kteří u nás pracovali bez pracovního povolení. Vystávala potřeba pomoci ženám, které k nám byly zavlčeny a zneužívány sexuálním průmyslem, obětmi násilí, zneužívaným a zanedbávaným dětem, drogově závislým na hracích automatech, také romským rodinám, které emigrovaly a nedostaly v zahraničí statut uprchlíků. Hlavními inovačními trendy byly v devadesátých letech snaha o deinstitucionalizaci sociálních služeb, vytváření alternativ k tradiční, většinou ústavní péči, nástup nestátních organizací do sociální péče. Novinkou byly sociální služby poskytované dobrovolníky. Po roce 1989 vznikly tisíce organizací, které se zaměřují na sociální a zdravotní problémy a vytvářejí alternativy k tradičním formám sociální práce. Zcela novou oblastí sociální práce jsou tzv. alternativní tresty a alternativní postupy trestního řízení. Soudy začaly zřizovat funkci tzv. probačních pracovníků, jimž jsou svěřovány úkony související s návrhem těchto postupů a kontrolou jejich realizace.

Dále Matoušek (2000) konstatuje potřebu řešit specifické problémy, které se u nás objevily v souvislosti s otevřením hranic a migrací. Zvýšená kriminalita, ale i jiné znepokojující sociální jevy vyvolávají i nutnost hledat nové přístupy v sociální práci. Matoušek vidí, že problémy je třeba nejen evidovat, analyzovat, ale je nutné hledat i nové metody jejich řešení. Proto sociální práce nebude mít nikdy dlouhodobě stabilní, jednoznačný obsah, nikdy nebude možné tuto disciplínu vyučovat po řadu let stejným způsobem. V tom je obtížnost i výzva sociální práce.

Matoušek (2001, s. 178) sociální služby rozděluje do dvou základních skupin na sociální služby státní a obecní a sociální služby nestátní. Vedle toho mohou vznikat soukromoprávní sociální služby povolené státem (koncese) nebo provozované se státní podporou (smlouva). Dále Matoušek (2001, s. 179) konstatuje, že je možné sociální služby dělit i podle jiných kritérií, např. kdy, s jakým cílem nebo jakým způsobem jsou poskytovány:

- sociální služby preventivní, terapeutické a rehabilitační nebo intervenční a pečovatelské;

- služby poskytované v bytě, v centru (s provozem denním nebo týdenním nebo v domově
- službu poskytnutím informace (také potřebných věcí- např. protetických pomůcek), zastupováním (někoho před úřady, při vyjednávání apod.) nebo úkonem (např. dovoz jídla, úklid);
- péči po určitou dobu (např. o děti v denním centru) nebo trvalou péči v zařízení

Navrátil (in Matoušek, 2001, s. 184) definuje sociální práci jako podporu sociálního fungování klienta v situaci, kde je taková potřeba buď skupinově, nebo individuálně vnímána a vyjádřena. Sociální práce se profesionálně zabývá lidskými vztahy v souvislosti s výkonem sociálních rolí.

Sociální pracovník by měl dle Matouška (2003a, s. 16) dokázat ve prospěch svého klienta mobilizovat zdroje různých druhů, lidské i materiální. Přirozeným systémem podpory je rodina, síť přátel a známých, místní komunita, zaměstnavatelé, správní orgány, orgány samosprávy, systém charitativních organizací, vzdělávací a kulturní instituce.

Mezi základní kompetence sociálního pracovníka Matoušek zahrnuje tyto schopnosti a dovednosti: rozvíjet účinnou komunikaci, orientovat se a plánovat postup, podporovat a pomáhat k soběstačnosti, zasahovat a poskytovat služby, přispívat k práci organizace, odborný růst.

8.2.2. Socioprofesionální struktura SP

Role sociálního pracovníka je dle Navrátila (1998, s. 37-50) konstruována profesními očekáváními, tedy soustavou předpokladů vymezující jeho úlohy a sociální procesy, kterými se člověk sociálním pracovníkem stává. Profesionální očekávání jsou ovlivněna historií sociální práce, jejími vztahy k jiným profesím a sociálním institucím a mohou variovat s ohledem na sociokulturní podmínky. Navrátil konstatuje, že je nemožné identifikovat všechny faktory, které se podílejí na sociální konstrukci role sociálního pracovníka. Politická debata, mediální prezentace role sociálního pracovníka ovlivňuje jeho percepce a s tím také jeho úkoly a zaměření. Díky tomu, že naše společnost prošla sociální změnou, jejíž podstatou byla změna politického řádu, můžeme vnímat vliv tohoto faktoru citlivěji. Jaká úloha se připisovala sociální práci do roku 1989? Sociální politika se téměř výhradně orientovala na tzv. objektivně zjišitelné materiální potřeby a ohraničovala svá opatření na

redistribuci příjmů. Formální úlohou sociálního pracovníka bylo testovat nárok na dávky a realizovat jejich distribuci. Aktuální sociální politika má snahu rozšiřovat svůj rejstřík nástrojů o tzv. sociální služby, jejichž jádrem je aktivní práce s klientem. V jejich centru je klient sám.

8.2.3. Osobnostní charakteristiky SP

Že je sociální práce náročná, konstatuje také Charvátová (1990, s. 155) a zdůrazňuje, že její výsledky jsou závislé na několika činitelích.

1. Odborné znalosti, zkušenosti a snaha po sebevzdělání – předpoklad správné diagnostiky problému, využívání nejnovějších poznatků v oboru.
2. Emocionální zaujetí pro sociální práci – vnitřní prožívání profese jako poslání.
3. Charakterová zralost a morální vyrovnanost – oporou, zdrojem podnětů i příkladů. Nedílnou součástí profese je jeho dobrý vztah k lidem.
4. Uznání a ztotožnění se s etickými principy - bez nich sociální pracovník ztrácí morální oprávnění k výkonu.
5. Sociální práce, sociálně ekonomická pomoc státu – nutná spolupráce dalších společenských složek včetně schopnosti práce i spolupráce.

Také Matoušek (2003, s. 52) zdůrazňuje u pracovníka pomáhající profese: zdatnost, inteligence (také emoční a sociální inteligence), přitažlivost (fyzický vzhled i odbornost, pověst), důvěryhodnost (diskrétnost, spolehlivost, využívání moci, porozumění), komunikační dovednosti (fyzická přítomnost, empatie, analýza klientových prožitků), zúčastněné naslouchání, empatie.

Nutnost osvojit si vědomosti o poznání a sebepoznání osobnosti a umění jednat s lidmi, zdůrazňuje profesor Smékal (2009, s. 24). Vytvořit dovednosti rozumět sobě a rozumět lidem, umět s nimi kooperativně jednat pomocí sympatie, empatie, reflexe a sebereflexe. Neboť pouze ten, kdo rozumí sobě, může rozumět druhým. Rostou nároky na osobní zdatnost, je dobré umět se vyznat v intrikách a obranách, směřovat k autentickému jednání, věnovat se nácviku dovednosti překonávat sebeprezentační strategie. Mít zájem a cit pro změny stavu světa a životního prostředí klientů, dovednost

rozpoznat sklony, zájmy i averze klientů, dovednosti empatie, znalosti o změnách a novinkách v systému sociální a zdravotní péče, dovednost podněcovat klienty k plasticitě vůči změnám a zároveň ke smyslu pro stabilitu postojů a způsobů prožívání a jednání, učit klienty kritériím rozhodování a paměti pro své záměry, pracovat na vlastním osobnostním růstu, na poznání svých tendencí a silných i slabých stránek. Neboť sociální pracovník je nejen organizátorem života klientů v zařízení, ale i partnerem, který supluje rodinné příslušníky a přátele. Měl by být vzdělaný i v dovednostech krizového poradenství a v dovednosti rozpoznat vážnější akutní problémy klientů a měl by mít kompetenci realizovat primární intervenci i navrhopat další péči. Aktivita, autorita, citová sebekontrola, zralost, dovednost jasně a srozumitelně sdělovat informaci, záměry a přání i kritiku nezraňujícím způsobem, dovednost naslouchat, srozumitelně vyjadřovat neverbálně své pocity a přání. Také emocionální inteligence, empatie, iniciativa, integrita, improvizace dovednosti, smysl pro týmovou činnost, kouzlo osobnosti, organizační schopnosti, plánovitost, poznání lidí a chápání vztahů mezi nimi, reflexe pocitů a impulzů druhých, sebekritičnost, nebýt urážlivý, mít sebekontrolu, sebemotivaci, autodeterminaci, sebereflexi vlastních pocitů a nutkání, schopnost vyhodnocovat účinek svého působení na druhé, schopnost získat, vést, sjednocovat a přesvědčit lidi, sociální obratnost, tolerance, umění identifikovat a řešit problémy, umění navazovat kontakt, přizpůsobit se partnerovi, umění vyznat se v lidech, umět začleňovat nové zkušenosti, umět získat důvěru a sympatie lidí, vysoká inteligence a tvořivost, zdravá sebedůvěra a úsudek, to vše jsou dle Smékala (2009, s. 26) výhodné osobnostní charakteristiky sociálního pracovníka.

Shealy (in Matoušek 2003b, s. 252) uvádí výsledky šetření mezi účastníky seminářů pro pracovníky s mládeží, supervizory a vedoucí programů z dvanácti různých zařízení pro rizikovou mládež z osmdesátých let ve státě Alabama v USA. Optimální osobnostní rysy pracovníka: flexibilní- nelpí rigidně na pravidlech, zralý, dostatečně ovládající svoje potřeby a dobře vnímající potřeby jiných, integrovaný a čestný, dobře usuzující, opírající se o zdravý selský rozum, vyznávající hodnoty, jež jsou v souladu s programem, odpovědný, přiměřeně sebevědomý, rozvážně reagující, respektující hranice dané jeho autoritou, dobře komunikující, stabilní, tolerující frustraci, otevřený a čestný, předpověditelný, přijímající oprávněnou kritiku, pevně podporující klienty, udržující si jasnou hranici mezi problémy svými a problémy klientů, podporující nezávislost klientů, spolupracující, dávající dobrý příklad.

8.2.4. Prestiž profese

Časopis Sociální revue přinesl rozhovor s Lucií Ditrychovou, výkonnou ředitelkou Profesní komory sociálních pracovníků, dostupné na: <<http://socialnirevue.cz/item/silna-profesni-organizace-by-musela-byt-upravena-zakonom/category/lide>>, která konstatuje, jak jsou sociální pracovníci vnímáni ostatními odborníky. „*Spíše lidem naskočí v mysl, že je to nějaký nepříjemný úředník.*“ Bylo by lepší, kdyby první asociací bylo, že to je schopný člověk, který mi pomůže řešit moji složitou sociální, osobní situaci. Rychle, citlivě, profesionálně, příjemně, důstojně. Zamýšlí se, čím to, že jsou s tím vymezením takové potíže? „*Děláme omnipotentní profesi, musíme se slušně orientovat v široké oblasti různorodých disciplín. Někdo je blíže k psychologii, někdo k sociologii, jiný třeba medicíně, právu. Jen považte, kde všude sociální pracovníci působí.*“ Sociální pracovník by měl být schopen citlivě kooperovat s klientem, promýšlet průběžné projednávání kroků, které oba podnikají.

Jak upozorňuje Jankovský (2003, s. 42 - 44) „*většinou je ve veřejnosti, bohužel, stále ještě pevně zakotven model sociálního pracovníka coby úředníka „sedícího“ na státních penězích, určených pro sociální služby, jenž má za úkol provádět sociální šetření a následně pak prosazovat nejrůznější (zpravidla nepopulární) sociální opatření. Pozice sociálního pracovníka má tak mnohem více „mocenskou“ podobu, než abychom mohli hovořit o službě a pomoci druhým.*“

8.2.5. Zdroje a příčiny pracovní zátěže SP

Wronská (in Matoušek 2001, s. 137) vysvětluje, že poměrně náročné požadavky na pomáhající profese mohou představovat pro některé pracovníky nepřiměřenou zátěž, která může vést až k naprostému syndrom vyhoření.

Ochránce práv se v tiskové zprávě věnuje problematice přetíženosti sociálních pracovníků. Dostupné na: <<http://www.ochrance.cz/tiskove-zpravy/tiskove-zpravy-2008/pretizenost-socialnich-pracovniku-nedostatecna-prace-s-rodinami>>. Upozorňuje na práci s ohroženými rodinami. Uvádí nízký počet sociálních pracovníků, což může být překážkou v důsledné práci s ohroženými rodinami. Přetíženost pracovníků OSPOD potvrdil i zástupce ministerstva práce a sociálních věcí. Počet evidovaných případů se každý rok pohybuje kolem 600 000, což znamená, že na jednoho pracovníka OSPOD připadá průměrně 362 případů. Každý pracovník OSPOD vykoná za rok průměrně

223 návštěv v rodinách nebo ústavních zařízeních a ve funkci opatrovníka dítěte se účastní 74 soudních jednání. K přetíženosti přispívá i fakt, že zejména na úrovni obecních úřadů vykonává téměř 22 % sociálních pracovníků kumulované funkce, tj. vedle sociálně-právní ochrany dětí se věnují i dalším agendám. V důsledku této situace jsou pracovníci sociálně-právní ochrany dětí schopni zajišťovat činnost pouze v minimálním zákonném rozsahu a nemají prostor a čas pro preventivní činnost, soustavnou práci s ohroženými rodinami, poskytování poradenství a pro terénní práci. A nelze opomenout neustálé legislativní změny, zavedený systém vzdělávání a snižující se platy sociálních pracovníků ve státní správě. Ale objektivně všechny aktuální problémy sociální oblasti nelze v této práci shrnout.

8.2.6. Vyhasínající SP

Dle Matouška (2003a, s. 55) prakticky každý pracovník po určité době má některé projevy syndromu vyhoření. Nespecifikovanou obecnou příčinou jeho vzniku jsou zvláštní nároky, jež na pracovníka klade intenzivní kontakt s lidmi využívajícími sociální služby. Profesionální sociální práce přináší pracovníkům nepřetržitý kontakt se skupinou lidí, jejichž potřeby jsou akcentované, psychika je v nerovnováze a jejich představa o přiměřené pomoci není realistická. Jiným příznakem profesionálního vypálení jsou např. stereotypní negativní úsudky o klientech a jejich rodinách, nelichotivé napodobování klientů, preferování aktivit, které blokují kontakt s klienty, a podobné typy slovní, resp. pasivní agresivity.

Hájek (2006, s. 100) a připomíná, že dlouhodobá nevyváženost mezi „braním“ a „dáváním“ se mění v pocity vyčerpání, nezájmu, cynismu a rozvíjí se v profesním i osobním životě v podobě syndromu vyhoření.

Že je vyhoření proces, který často začíná záhy v průběhu kariéry pomáhajícího, vysvětluje také Hawkins, Shonet (2004, s. 33). „*Stal se v pomáhajících profesích obdobou toho, co britská armáda nazývala „poválečnou depresi“ a Američané „únavou z boje“; čemu generace našich rodičů říkala „nervy“ a co nynější generace nazývá depresi.*“

8.2.7. Prevence burn-outu u SP

Že syndrom vyhoření nevyhnutelně patří k pomáhajícím profesím, protože prakticky každý pracovník po určité době dle Matouška (2003, s. 55) má některé jeho projevy.

„*Kdo se může profesionálně vyvíjet, ten nevyhoří,*“ konstatuje Schmidbauer (2008, s. 225) a dále uvádí, že užitečné je speciální vzdělávání, ale také přijímání a zpracovávání zpětné vazby, kterou získávají ve své konkrétní profesní práci. Schmidbauer (2008, s. 225) popisuje studii Heinricha Jansen – Dittnera a Kerstin Münker, kteří zkoumali nejprve zatížení vyhořením u pečovatelů. Pomocníci rezistentní vůči vyhoření jsou dle autorů studie ti, kteří:

- Dbají na své zdraví a zajímají se o práci, kterou vykonávají + necítí se obtěžováni svými pacienty a našli „svůj styl“ komunikace;
- Vnímají se jako rozvíjející se profesionálové, kteří se učí zvládat počáteční zátěže a obtíže (jako jsou setkání s těžce nemocnými a umírajícími lidmi);
- Prožívají i potíže a břemena své práce jako cosi, co má smysl, dokážou se distancovat od nároku pomoci i v bezvýchodné situaci;
- Dosáhli rovnováhy mezi prací a soukromým životem, i když volný čas prožívají třeba s kolegy;
- Dosáhli vysokého stupně sebeurčení ve své práci a tuto autonomii dále upevňují a rozšiřují; rozvíjejí přitom nadprůměrnou vnitropodnikovou aktivitu a vědomě usilují o změny;
- Vnímají se jako iniciativní a mají pocit, že mohou sami změnit svou pracovní situaci; k podnětům z okolí přistupují spíše skepticky;
- Připadají si dostatečně či přiměřeně podporovanými svými nadřízenými a kolegy, s nimiž jsou spíše v přátelských vztazích; pozitivně nicméně vnímají jen své bezprostřední kontakty (např. k přímému nadřízenému), zatímco vyšší nadřízené posuzují skepticky;
- Vnímají své povolání jako intelektuální výzvu, díky níž mohou růst, a rádi se přiučují něčemu novému.

Silou, která chrání pečovatele a ošetřovatele před vyhořením, je dle Schmidbauera (2008, s. 226) realistické sebevědomí, které není odkázané na splnění iluzorních přání. Tato síla uvádí dle autora do pohybu procesy, které zakládají, řídí, udržují a rozvíjejí profesionální identitu. Kdo dokáže pozitivně přijímat a hodnotit realitu své profesní práce, má nejenom radost ze svého povolání, ale také je mnohem více schopen zlepšovat jednotlivosti, ekonomicky své povolání měnit, pronikat k uspokojením, která může jeho práce poskytnout. Ale také je schopen nacházet možnosti uspokojení mimo povolání, v tom, co mu práce poskytnout může. Upozorňuje, že realistickým pomocníkům spíše připadá, že mají podporu svých kolegů, kolegyně a nadřízených. Nerealističtí pomocníci jsou chronicky zklamáváni, protože jsou vznošná očekávání nejsou naplňována. Dá se tedy říci, že lidé s dobře vyvinutým sebevědomím se realisticky chápou úkolů a zpracovávají útoky, zatímco lidé poškození narcistní poruchou začínají u vznošných očekávání, jenže po prvních úderech se mohou vzdát nebo snižovat ve vlastních očích.

Kupka, dostupné na <www.e-psycholog.eu/pdf/kupka-ps.pdf>, popisuje, že jedinečný způsob, jak lze účinně pomáhat lidem, kteří pracují v emočně rizikovém prostředí, je metoda maďarského lékaře Bálinta – tzv. bálintovské skupiny, na kterých může pracovník pochopit svůj neuspokojivý vztah k pacientovi, který považuje pro sebe za zatěžující. Vyličí své nejistoty a nejasnosti. Poté následují otázky ostatních účastníků. Stane se, že pracovník nakonec pochopí, na čem je jeho averze vůči pacientovi založena. Dochází tak k redukci tenze. Cílem je vyvození užitečných závěrů. Nutno také přičíst k dobru věci působení abreakce.

Při prevenci a zvládnání stresu hrají hlavní roli dle Kopřivy (197, s. 100): životní styl – pohyb, výživa, spánek; mezilidské vztahy – zázemí, osobní život, dlouhodobě neřešené konflikty v manželství, partnerství; přijetí sebe samého – kdo se nemá rád, spotřebovává množství energie ve stálém vnitřním konfliktu mezi skutečným a ideálním obrazem sebe sama.

Že je důležité „*dbát na svou mezilidskou ekonomiku,*“ zdůrazňuje Hájek (2006, s. 100) a upozorňuje, že „*jestliže v některých vztazích emočně vydáváme, zabýváme se trápením druhých, musíme mít své zdroje, kde si doplňujeme energii. Jsou to především ty chvíle, při nichž pocítujeme uvolněný klid a mír, radost, lásku, vzájemnost, porozumění, spokojenost a štěstí. Mnohdy musíme takové situace aktivně vyhledávat a rozvíjet. Nelze se spoléhat, že přijdou samy.*“

VÝZKUMNÁ ČÁST

9. Úvod do projektů studií A a B

9.1. Problémy, cíle, hypotézy

V teoretické části magisterské práce se podrobně zabýváme problematikou životní spokojenosti a syndromu vyhoření u učitelů a pracovníků v sociálních službách či sociálních pracovníků. Značná část práce je věnována otázkám zdraví, kvality života a životní spokojenosti obecně. Dotkli jsme se oblasti zátěže a stresu, velice podrobně zhodnotili problematiku syndromu vyhoření. Věnovali jsme se charakteristice učitelské profese a profese pracovníka dle zákona o sociálních službách se zvláštním zaměřením na zdravotní stav, pracovní zátěž a syndrom vyhoření.

Výzkumná část je rozdělena do dvou samostatných studií. Studie A poskytuje výsledky šetření u souboru učitelů, Studie B se věnuje souboru sociálních pracovníků či pracovníků v sociálních službách, kdy pro případ naší práce používáme souhrnnou zkratku SP.

V obou studiích nejprve popisujeme charakteristiky výzkumných souborů, zjišťujeme profil životní spokojenosti, míru a charakter syndromu vyhoření, koreláty sociodemografických proměnných a dimenzí životní spokojenosti a koreláty syndromu vyhoření a dimenzí životní spokojenosti obou souborů.

Dále zjišťujeme komparace mužů a žen učitelů v dimenzích životní spokojenosti a syndromu vyhoření a také komparace obou souborů v dimenzích životní spokojenosti a syndromu vyhoření.

Uplatnili jsme dva dotazníky – Dotazník životní spokojenosti DŽS (Fahrenberg et al., 2001) a Dotazník míry syndromu BM (Pines, Aronson, 1998). Pro zpracování výsledků je použit Pearsonův korelační koeficient, Studentův t-test a Fisherův F-test.

Cílem bylo zjistit:

1. Profil dimenzí životní spokojenosti u obou pohlaví obou souborů
2. Míru a charakter syndromu vyhoření u obou pohlaví obou souborů
3. Koreláty sociodemografických proměnných a dimenzí životní spokojenosti u obou pohlaví obou souborů
4. Koreláty syndromu vyhoření a dimenzí životní spokojenosti u obou pohlaví obou souborů
6. Komparace mužů a žen u učitelů v dimenzích životní spokojenosti a syndromu vyhoření
7. Komparace učitelů a pracovníků SP v dimenzích životní spokojenosti a syndromu vyhoření

V naší práci jsme si stanovili tyto hypotézy, které chceme potvrdit či vyvrátit:

- H 1. Se zvyšující se mírou vyhoření bude statisticky významně souviset klesající celková úroveň životní spokojenosti u obou souborů
- H 2. Se vzrůstajícím věkem respondentů (mužů i žen) u obou souborů bude statisticky významně souviset nárůst celkové životní spokojenosti u obou souborů
- H 3. Se vzrůstající senioritou respondentů (mužů a žen) bude statisticky významně souviset nárůst hodnot syndromu vyhoření u obou souborů

10. Metodologický rámec výzkumu

10.1. Aplikovaná metodika

10.1.1. Dotazníky ve studii A a B

Ke sběru údajů byly použity dva dotazníky:

Dotazník životní spokojenosti (DŽS) vytvořil Jochen Fahrenberg, Michael Kurtek, Jorg Schumacher a Almar Brahler v Německu v 80. letech minulého století a v překladu Kateřiny Rodné a Tomáše Rodného vyšel v Testcentru v roce 2001.

Původně jej tvořilo osm škál. Postupně byl doplňován a jeho současná podoba má deset škál. Zdraví; Práce a mzdy; Finanční situace; Volný čas; Manželství a partnerství; Vztah k vlastním dětem; Vlastní osoba; Sexualita; Přátelé, známí a příbuzní; Bydlení.

Proband se celkem vyjadřuje k 70 výrokům a vyplňuje položky, kdy na výběr má ze sedmi možností: „Velmi nespokojen (a)“, „nespokojen (a)“, „spíše nespokojen (a)“, „ani spokojen (a) ani nespokojen (a)“, „spíše spokojen (a)“, „spokojena (a)“, „velmi spokojen (a)“.

Výsledkem je deset skóre z jednotlivých škál a celková spokojenost jako jejich součet.

Do celkového skóre se nezapočítávají škály: Práce a zaměstnání; Manželství a partnerství; Vztah k vlastním dětem.

Součástí DŽS je vyplnění informace o pohlaví, dosaženém vzdělání, rodinném stavu, počtu členů domácnosti, délce učitelské praxe a místě zaměstnání. Tyto údaje se do celkového skóre také nezapočítávají.

Dotazník míry syndromu vyhoření (the Burnout Measure) Ayala Pines a Elliot Aronson v překladu Jaro Křivohlavého (1998, s. 38) je zaměřen na tři různé aspekty jednotlivého psychického jevu - celkového vyčerpání (exhausce).

1. Pocity fyzického (tělesného) vyčerpání - pocity únavy, celkové slabosti
2. Pocity emocionálního (citového) vyčerpání – pocity tísně, beznaděje, bezvýchodnosti
3. Pocity psychického (duševního) vyčerpání – pocity naprosté bezcennosti, ztráty lidské hodnoty, ztráty iluzí

Dotazník BM má dobrou vnitřní konzistenci, vysokou reliabilitu, velkou míru shody s výsledky jiných psychologických vyšetření – se spokojeností s prací, s fluktuací, fyzickými zdravotními problémy, s množstvím vypitého alkoholu a s pocitem beznaděje.

Škála BM se skládá z 21 tvrzení, která jsou hodnocena na sedmibodové škále:

1 „nikdy“, 2 „jednou za čas“, 3 „zřídka“, 4 „někdy“, 5 „často“, 6 „obvykle“, 7 „vždy“ .

Při vyhodnocení se nejprve vypočítá položka A - jako součet hodnot 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 a 21 = A

Potom vypočítáme položku B jako součet hodnot 3, 6, 19 a 20 = B

Položku C vypočítáme jako rozdíl 32 - (B) = C

Položku D vypočítáme jako součet (A) + (C) = D

Celkové skóre (BQ) - hodnotu psychického vyhoření vypočítáme jako podíl $D/21=BQ$, což je výsledná hodnota psychického vyhoření změřená metodou BM.

Interpretace výsledků BM:

Při předpokladu upřímného vyplnění dotazníku:

BM = 2 a nižší	dobrý výsledek z hlediska psychologie zdraví
BM = 2 – 3	uspokojivý výsledek
BM = 3 – 4	potencionální ohrožení
BM = 4 – 5	přítomnost syndromu psychického vyčerpání je prokázána
BM větší než 5	havarijní signál – nutná terapeutická pomoc

10.1.2. Statistika ve studii A, Statistika ve studii B

Dotazníky životní spokojenosti DŽS Fahrenberga (2001) a Dotazník syndromu vyhoření BM Pines a Aronson (1998) byly vyhodnoceny dle metodických pokynů vedoucího práce. Oba dotazníky jsou nedílnou součástí práce v přílohách 3 a 4.

Data byla zpracována v programu Microsoft Excel do přehledných tabulek a následně pomocí statistických metod korelace Pearsonova koeficientu, popisné statistiky, Fisherova F-testu a Studentových t-testů vyhodnocena také v programu Microsoft Excel.

10.1.3. Symbolika výsledkových částí

BM - celkové skóre míry vyhoření

VZD – vzdělání středoškolské nebo vysokoškolské

STAV – rodinný stav

DOM – domácnost

ZDR – zdraví

FIN – finanční situace

VLC – volný čas

VLO – vlastní osoba

SEX – sexualita

RPZ – rodina, přátelé, známí

BYT – bydlení

SUM – suma DŽS

PAZ – práce a zaměstnání

MAN – manželství a partnerství

DET – vztah k vlastním dětem

SP – sociální pracovník či pracovník v sociálních službách

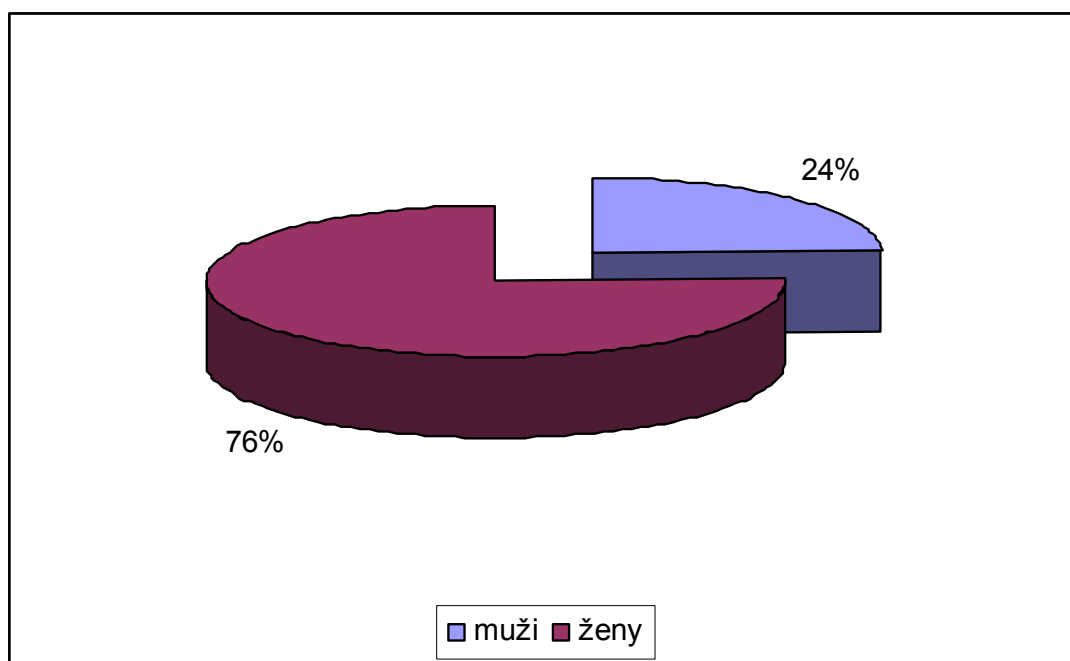
11. Studie A

11.1. Zkoumaný soubor učitelů

Do výzkumu provedeného za účelem zjištění životní spokojenosti a syndromu vyhoření u učitelů se celkem zapojilo 508 učitelů ze základních, mateřských a středních škol. Vzorek tvořilo celkem 385 žen (76 %) a 123 mužů (24 %), jak je znázorněno v grafu č. 3.

Zastoupení obou pohlaví učitelů ve vzorku téměř odpovídá procentuelnímu rozdělení učitelů v České republice dle genderového rozložení roku 2007 (75 % žen a 25 % mužů).

Graf. č. 3: Rozdělení souboru respondentů učitelů dle pohlaví



Celkový soubor respondentů jsme rozdělili do sedmi kategorií dle délky praxe po intervalech pěti let.

Nejpočetnější zastoupení v souboru mají ženy učitelky s délkou praxe v rozmezí mezi 16 – 20 lety (24,2 %).

Druhou nejpočetnější skupinu zastupují učitelky s nejkratší praxí, tj. do 5 let a tvoří ji 81 žen (21 %).

V kategorii mužů je nejvíce zastoupena skupina učitelů s praxí do 5 let (27,6 %).

Druhá nejpočetnější skupina mužů učitelů má praxi mezi 16 – 20 lety (21,1 %).

Nejmenší skupiny tvoří ženy učitelky s nejdelší praxí, tj. nad 31 let – 29 žen (7,5 %) a muži s praxí mezi 21 – 25 let (7,3 %)

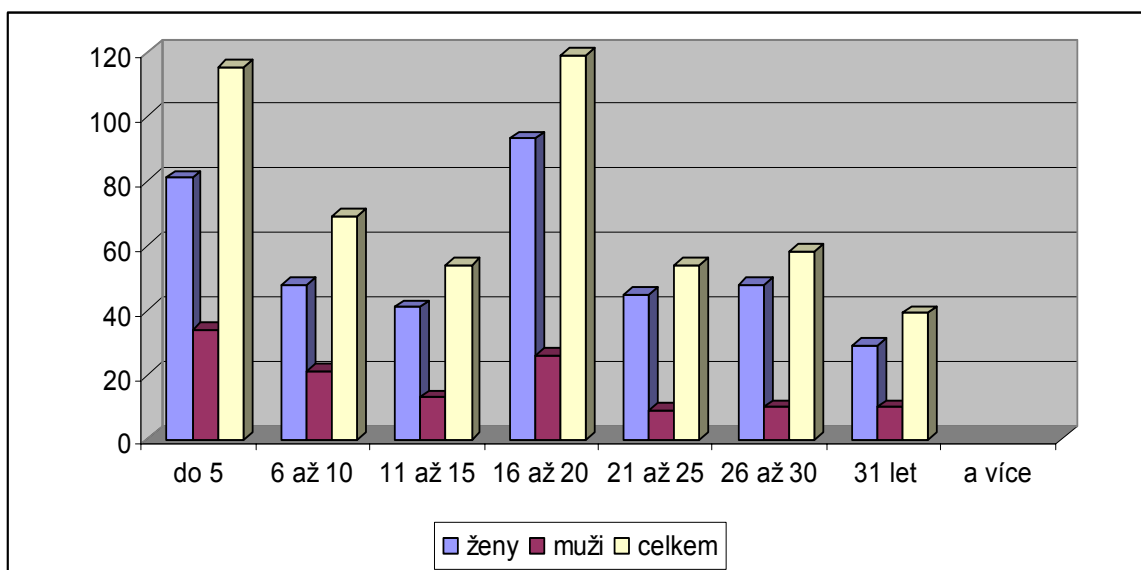
Bez ohledu na pohlaví, celkově nejpočetnější skupinu tvoří učitelé s praxí mezi 16 – 20 lety a následují učitelé s nejkratší praxí, do 5 let.

Nejméně početná je skupina respondentů učitelů s nejdelší praxí (7,7%)

Tab. č. 7: Rozdělení respondentů učitelů dle pohlaví a délky praxe

PRAXE	ŽENY		MUŽI		CELKEM	
	absolutní četnost	relativní četnost v %	absolutní četnost	relativní četnost v %	absolutní četnost	relativní četnost v %
do 5	81	21,0	34	27,6	115	22,6
6 - 10	48	12,5	21	17,1	69	13,6
11 - 15	41	10,6	13	10,6	54	10,6
16 - 20	93	24,2	26	21,1	119	23,4
21 - 25	45	11,7	9	7,3	54	10,6
26 - 30	48	12,5	10	8,1	58	11,4
31 let a více	29	7,5	10	8,1	39	7,7
celkem	385	75,8	123	24,2	508	

Graf. č. 4: Rozdělení respondentů učitelů dle pohlaví a délky praxe



Celkový soubor respondentů jsme rozdělili do pěti kategorií dle věku v intervalech po deseti letech.

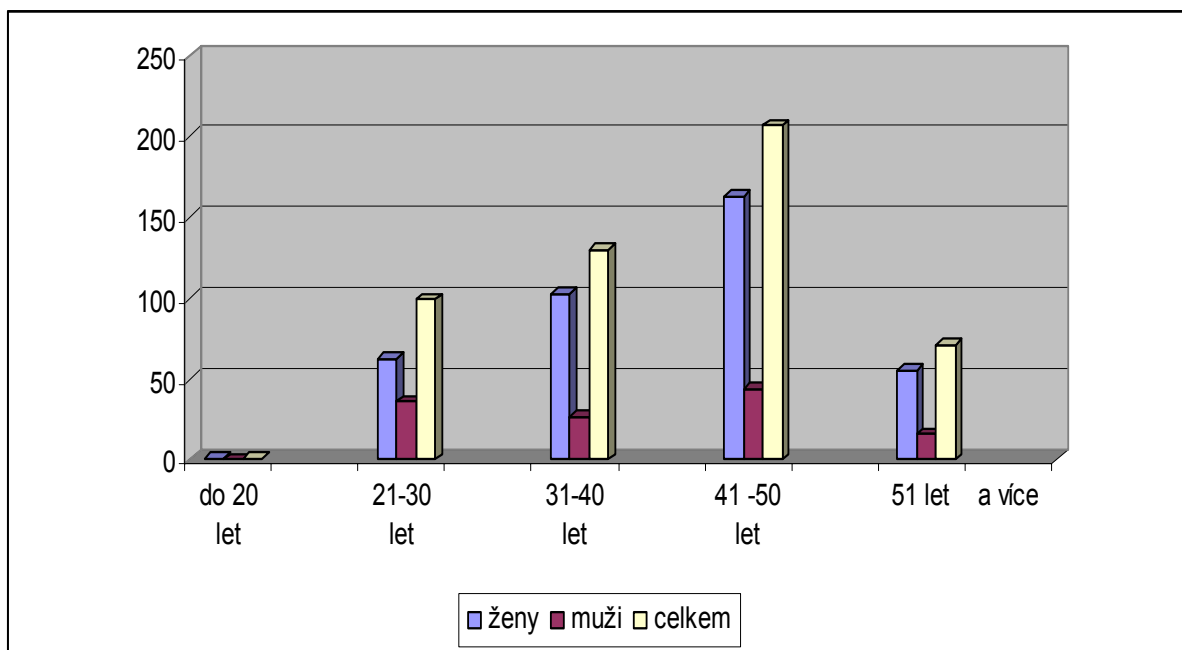
Nejpočetnější zastoupení v souboru respondentů mají učitelé ve věkovém rozpětí 41 – 50 let, 42,3 % žen a 35,8 % mužů, z celkového souboru se zde nachází 40,7 % respondentů.

V intervalu do 20 let věku se nachází pouze jedna učitelka.

Tab. č. 8: Rozdělení respondentů učitelů podle pohlaví a věku

VĚK	ŽENY		MUŽI		CELKEM	
	absolutní četnost	relativní četnost v %	absolutní četnost	relativní četnost v %	absolutní četnost	relativní četnost v %
do 20 let	1	0,3	0	0	1	0,2
21-30 let	63	16,4	36	29,3	99	19,5
31-40 let	103	26,8	27	22,0	130	25,6
41 -50 let	163	42,3	44	35,8	207	40,7
51 let a více	55	14,3	16	13,0	71	14,0
	385		123		508	

Graf č. 5: Rozdělení respondentů učitelů podle pohlaví a věku

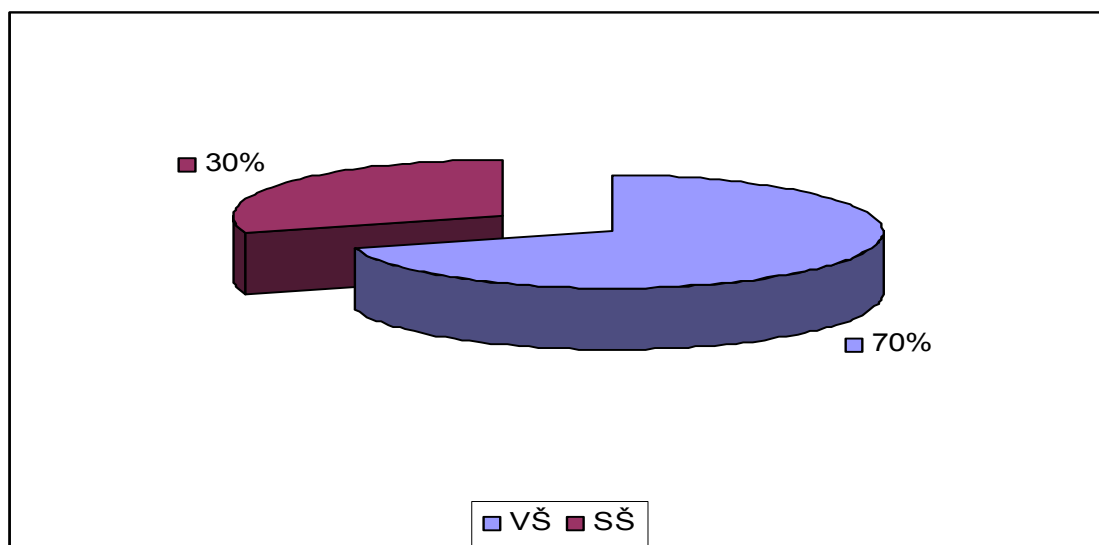


Z celkového vzorku respondentů dosáhlo 70 % (tj. 356) učitelů vysokoškolského vzdělání a 30 % (tj. 152) učitelů vzdělání středoškolského. Větší zastoupení vysokoškoláků bylo mezi muži (85 %),

Tab. č. 9: Rozdělení respondentů učitelů podle pohlaví a vzdělání

DOKONČENÉ VZDĚLÁNÍ	ŽENY		MUŽI		CELKEM	
	absolutní četnost	relativní četnost v %	absolutní četnost	relativní četnost v %	absolutní četnost	relativní četnost v %
vysokoškolské	251	65	105	85	356	70
středoškolské	134	35	18	15	152	30
	385		123		508	

Graf. č. 6: Zastoupení respondentů učitelů podle vzdělání bez ohledu na pohlaví



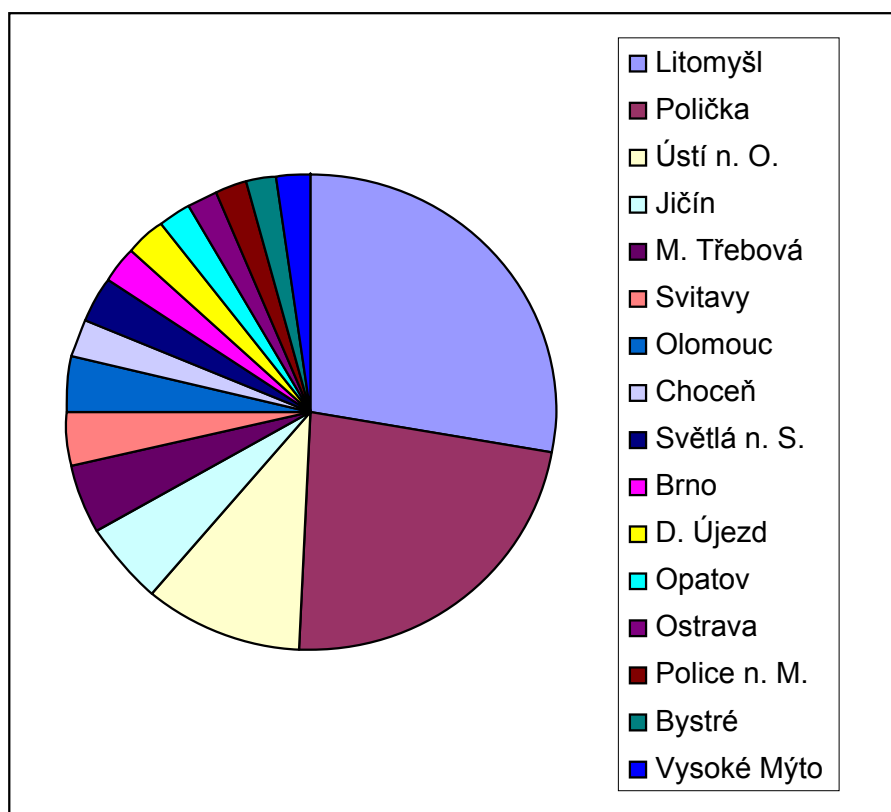
Muži ze zkoumaného souboru dosáhli průměrného věku 40 let, kdy nejmladšímu bylo 22 let, nejstaršímu 70 let, a jejich průměrná délka praxe činila 14 let. Nejmladší učitel vyučoval teprve půl roku a nejstarší již 43 let. Věkový průměr žen je 41 let, nejmladší učitelka byla devatenáctiletá a nejstarší dosáhla 65 let. Žena s nejkratší praxí vyučovala pouze jeden rok, nejstarší učila již 42 let.

Tab. č. 10: Další údaje o respondentech učitelích

	MUŽI	ŽENY
POČET RESPONDENTŮ	123	385
PRŮMĚRNÝ VĚK	40 let	41 let
VĚKOVÉ ROZPĚTÍ	22 - 70 let	19 - 65 let
PRŮMĚRNÁ DÉLKA PRAXE	14 let	16 let
ROZPĚTÍ PRAXE	0,5 roku - 43 let	1 - 42 let

Největší zastoupení ve zkoumaném souboru tvoří učitelé z měst Litomyšl, Polička, Ústí nad Orlicí, Jičín, Moravská Třebová, Svitavy a Olomouc. Téměř 77 % zkoumaných učitelů z celého souboru žije v obci do 20 tis. obyvatel, 23 % učitelů žije ve velkých městech. Oslovení učitelé působí na základních školách, mateřských školách a středních školách jako učitelé, vychovatelé, ředitelé, mistři odborného výcviku.

Graf. č. 7: Působišť respondentů učitelů

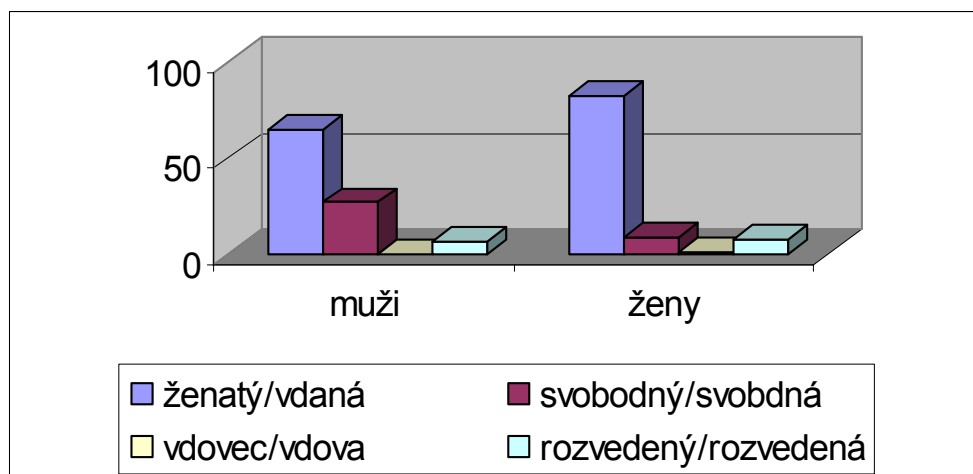


Ve zkoumaném souboru převažují vdané ženy (82 %) a ženatí muži (65 %).

Následují svobodní muži (27 %) a svobodné ženy (9 %).

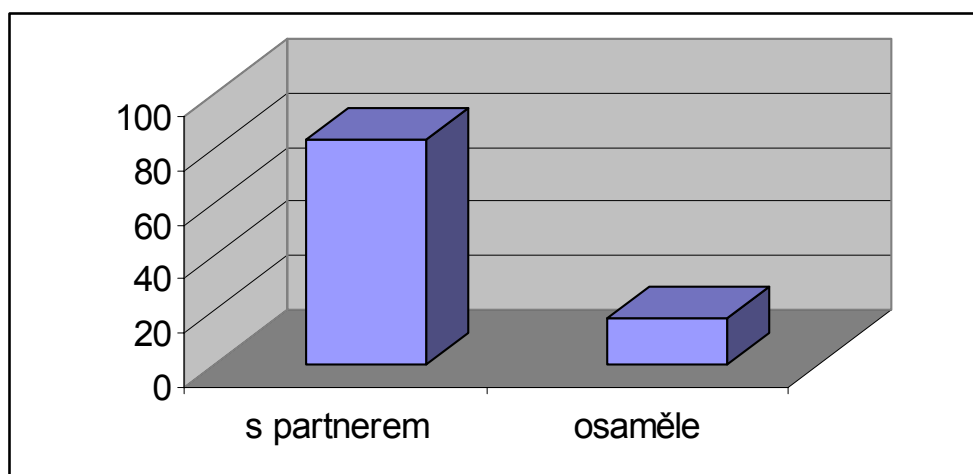
Celkově 1% tvoří vdovci a vdovy a 6,5 % rozvedení muži a 7,5 % rozvedené ženy.

Graf. č. 8: Zastoupení respondentů učitelů podle rodinného stavu



Celkově 83 % respondentů žije s partnerem, naopak 17 % je osamělých

Graf. č. 9: Zastoupení respondentů učitelů, zda žijí s partnerem nebo osaměle



11.2. Organizace a průběh šetření u souboru učitelů

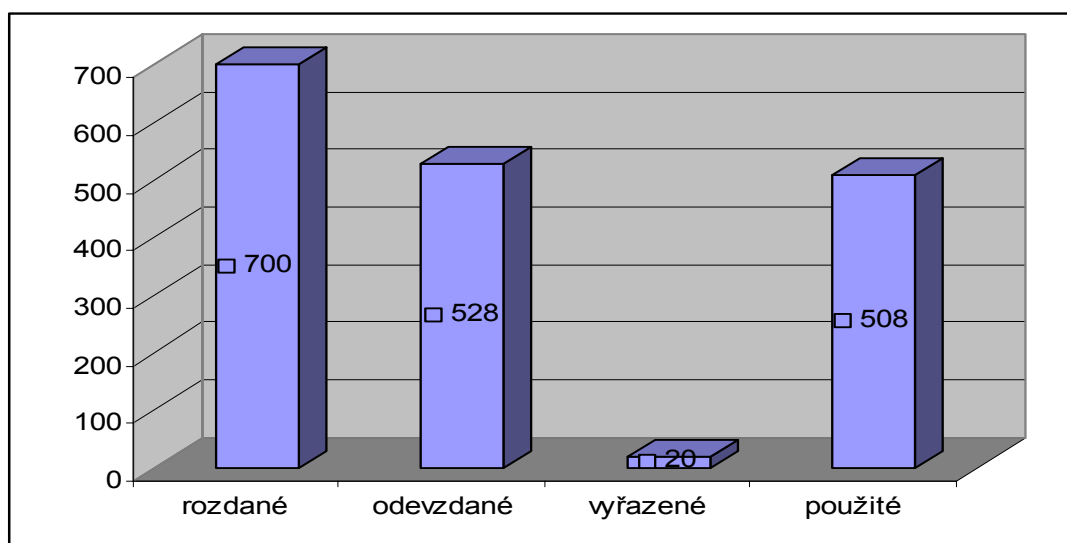
Výzkumné šetření u učitelů bylo realizováno v měsících únor až červen roku 2008. Oba dotazníky byly mezi učitele distribuovány osobně autorkou práce na setkáních výchovných poradců, třídních učitelů a ředitelů škol na ORP Litomyšl, dále na vzdělávacích akcích, které pořádal odbor školství Městského úřadu v Litomyšli, a také prostřednictvím ředitelů škol, kteří se zúčastnili některých společných setkání a byli ochotní předat další dotazníky ostatním pedagogům ve svých sborech. Dále byli osloveni spolužáci autorky z pedagogické fakulty, kteří se v současné době věnují učitelské profesi, a jejich prostřednictvím byla také získána data od jejich kolegů z pedagogických sborů.

Pokud respondent vyplňoval dotazník přímo na seminářích nebo setkáních, měl možnost ho anonymně odevzdat do předem připravené krabice. Pokud byl dotazník předáván prostřednictvím druhé osoby, obdržel každý respondent společně s dotazníkem také čistou bílou obálku, do které mohl vyplněný dotazník vložit a následně odevzdat na předem určené místo ve sborovně.

Celkem bylo rozdáno 700 ks dotazníků. K vyhodnocení bylo navraceno pouze 528 ks dotazníků (návratnost 75 %), 20 ks dotazníků (2,9 %) bylo bohužel z výzkumu vyřazeno.

V magisterské práci jsme použili celkem 508 ks dotazníků (72,6 %). Šetření se zúčastnilo celkem 385 žen (75,8 %) průměrného věku 41 let a 16 let praxe, 123 mužů (24,2 %) průměrného věku 40 let a 14 let praxe.

Graf č. 10: Počty rozdaných, odevzdaných, vyřazených a použitých dotazníků učitelů



11.3. Výsledky výzkumu

Odpovědi na stanovené hypotézy přinášejí následující tabulky obsahující výsledky dotazníkového šetření u souboru 508 respondentů z řad učitelů a učitelek.

11.4. Základní výstupy DŽS u souboru učitelů

11.4.1. Profil dimenzí životní spokojenosti učitelů

Základních sedm hodnot DŽS (zdraví, finance, volný čas, vlastní osoba, sex, přátelé a známí, bytová otázka) u mužů a žen bylo sestaveno do přehledných tabulek s ohledem na pohlaví respondentů.

Tab. č. 11: Porovnání normy DŽS a hodnot u souboru žen učitelek

	PRŮMĚR		MEDIÁN	MODUS	SMĚRODATNÁ ODCHYLKA		STANINOVÉ NORMY PRO 36-45 LET
	VZOREK	NORMA			VZOREK	NORMA	
ZDR	34	38,72	35	35	6,2	6,54	3
FIN	29	34,30	29	30	7,1	8,91	4
VLC	35	35,43	36	42	7	7,98	5
VLO	34	38,29	34	34	5,4	5,70	3
SEX	34	36,45	35	40	7	7,09	4
RPZ	36	37,10	36	35	5,1	5,74	4
BYT	36	38,33	36	36	6,4	6,53	4
SUM	238	258,61	237	230	35	34,07	4

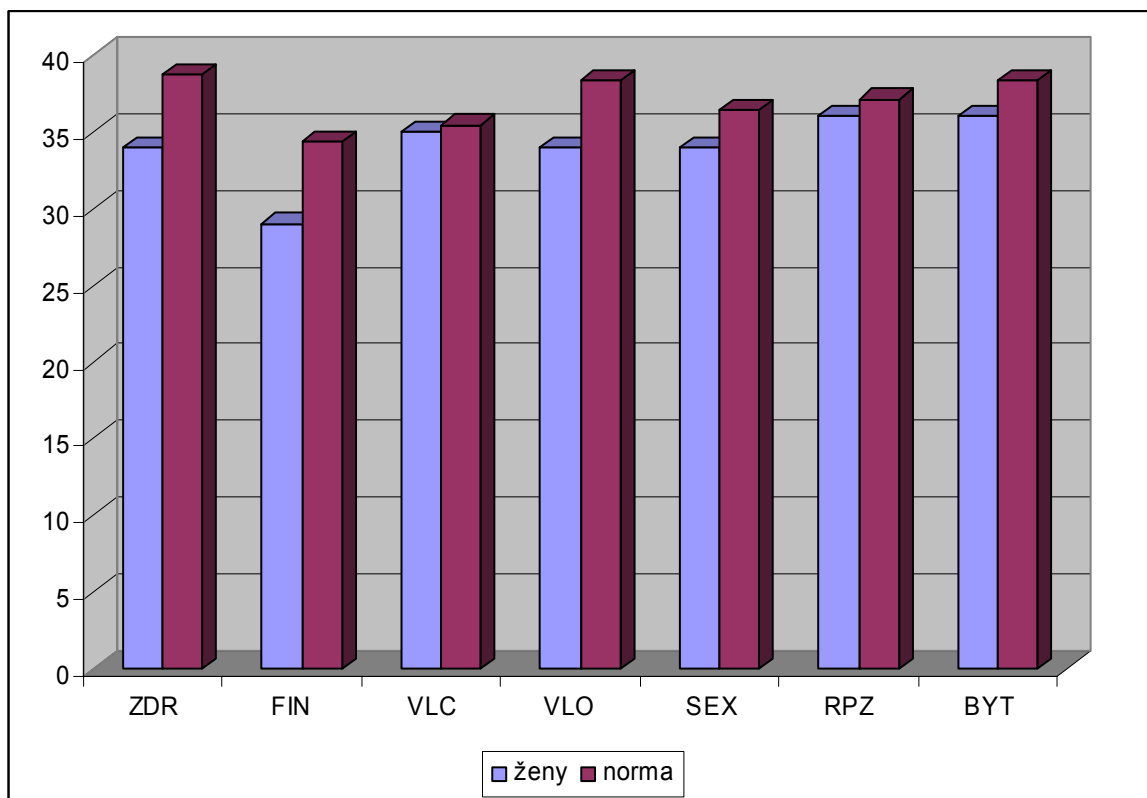
Z uvedených hodnot je patrné a z grafů zřetelné, že nejméně spokojené jsou ženy se svojí finanční situací a nejspokojenější s vlastním bydlením a s rodinou, přáteli a známými.

Naměřené výsledky byly porovnány dle normy (Fahrenberg, 2001) a výsledky zakresleny do grafů. Graf č. 11 zřetelně ukazuje, že ve srovnání s normou žen nedosáhly naše respondentky vyšší spokojenosti v žádné dimenzi.

Spokojenost s volným časem téměř odpovídá hodnotám uvedeným dle normy.

Největší rozdíly mezi našimi respondentkami a normou vidíme v menší spokojenosti našich respondentek s finanční situací nespokojeností se svým zdravím a vlastní osobou.

Graf č. 11: Hodnoty DŽS souboru žen učitelek porovnané s normou



Tab. č. 12: Porovnání normy DŽS a hodnot u souboru mužů učitelů

	PRŮMĚR		MEDIÁN	MODUS	SMĚRODATNÁ ODCHYLKA		STANINOVÉ NORMY PRO 36-45 LET
	VZOREK	NORMA			VZOREK	NORMA	
	ZDR	35			39,07	36	
FIN	30	33,99	29	28	7,4	9,31	4
VLC	36	34,52	37	42	7	7,71	5
VLO	35	38,08	35	35	6,1	5,95	4
SEX	34	36,48	34	28	7,5	7,19	4
RPZ	36	35,97	36	42	5,6	6,68	5
BYT	36	36,79	37	42	6,8	7,40	5
SUM	241	254,91	241	247	33	38,90	4

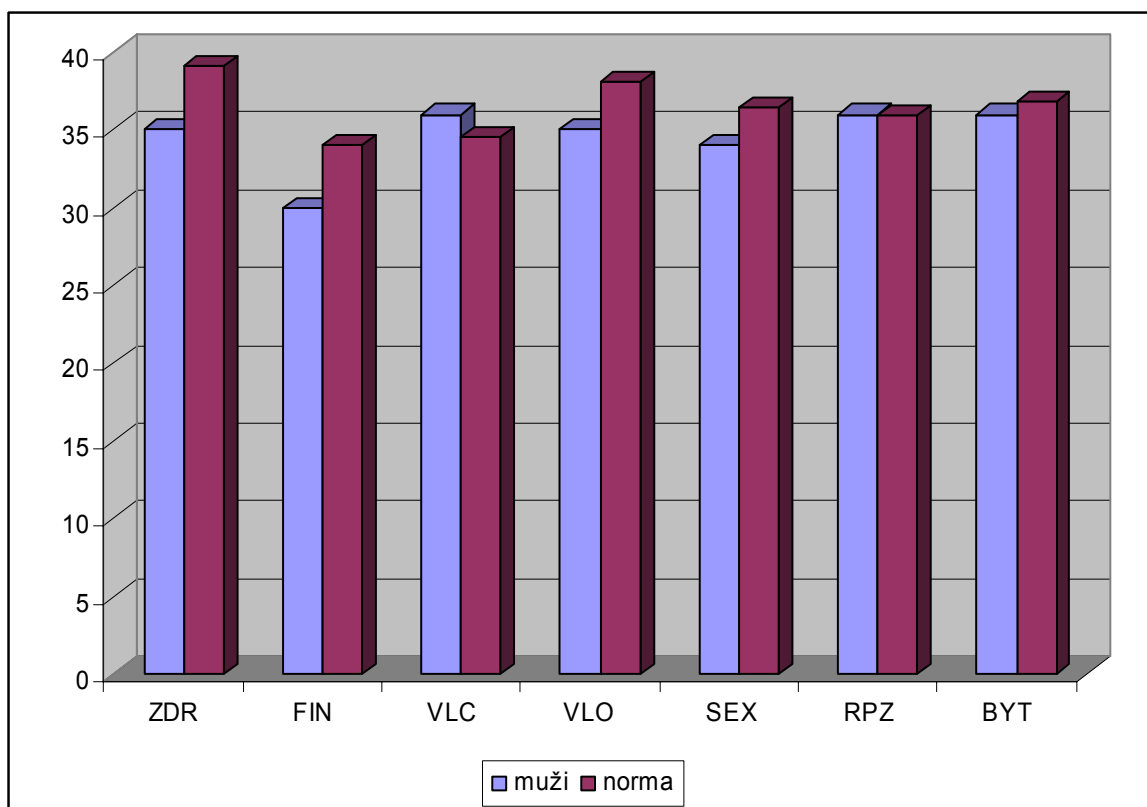
U souboru respondentů mužů můžeme konstatovat, že nejmenší spokojenost byla zjištěna v oblasti spokojenosti s jejich finanční situací.

Nejvyšší spokojenost vykazují muži se svým volným časem, rodinou, přáteli a známými a stavem svého bydlení.

Graf č. 12 zřetelně ukazuje, že ve srovnání s normou mužů dosáhli naši respondenti vyšší spokojenosti pouze ve dvou dimenzích – spokojenosti s volným časem a spokojenosti s rodinou, přáteli a známými.

Největší rozdíly vidíme v oblasti spokojenosti se zdravím, finanční stránkou a spokojeností s vlastní osobou.

Graf č. 12: Hodnoty DŽS souboru mužů učitelů porovnané s normou



11.5. Základní výstupy BM u učitelů

11.5.1. Míra a charakter syndromu vyhoření učitelů

Z Dotazníků syndromu vyhoření BM (Pines, Aronson, 1998) byly vypočítány hodnoty BM. Soubor mužů učitelů dosáhl průměrné hodnoty míry vyhoření BM = 2,69. Soubor žen učitelek dosáhl hodnoty míry vyhoření BM = 2,87.

Hodnoty byly zaneseny do tabulky uvedené v příloze č. 11 a následně zhotoveny grafy, které přehledně vystihují míru vyhoření u respondentů.

Pokud se respondenti nacházejí v intervalu do $BM \leq 2$, lze hovořit o dobrém výsledku z hlediska vyhoření. Z našeho výzkumu lze však vyčíst, že pouze 6,3 % učitelů se nachází v tomto intervalu, kdy muži vykazují lepší hodnoty (11,4 %). Pouze 4,7 % žen dosáhlo tohoto dobrého výsledku. Uspokojivý výsledek, 2. -3. stadium, bylo vyhodnoceno celkově u 41,3 % všech respondentů.

V rizikové oblasti syndromu vyhoření, 3. - 4. stadium, se nachází celkem 38,8 % respondentů.

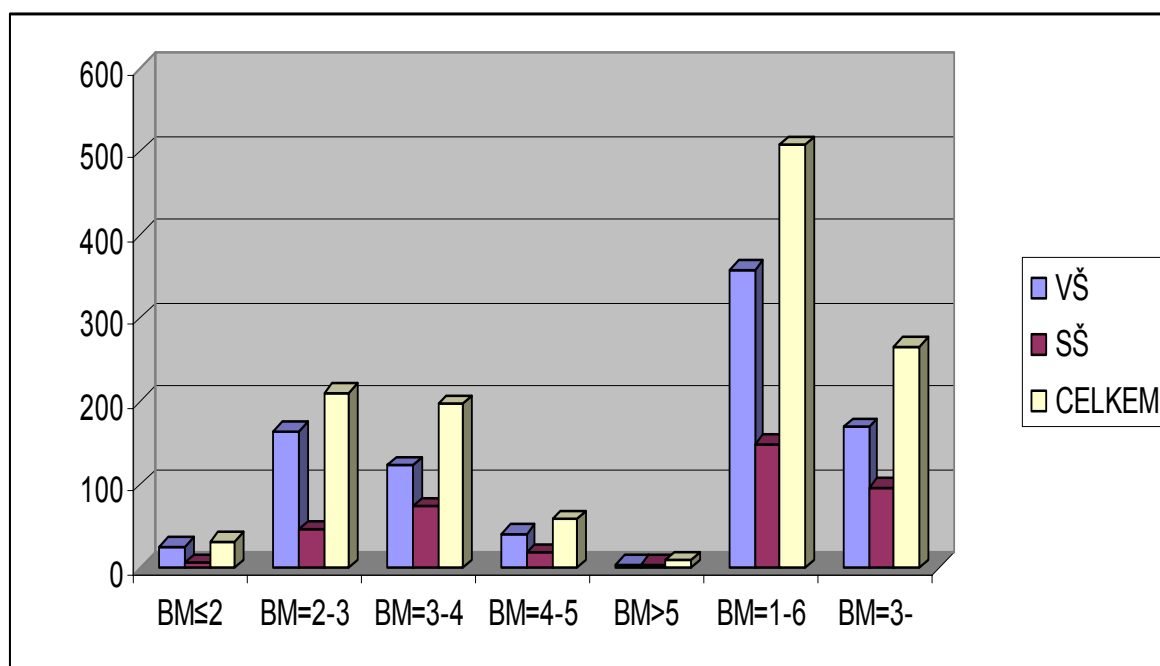
Mezi 4. – 5. stupněm, kdy je již přítomný syndrom vyhoření, se nachází 11,6 % respondentů.

Vyššího než 3. stadia dosáhlo celkem 52,4 % z celého vzorku, z čehož dokonce 2 % respondentů jsou v tak vysokém stupni vyhoření, že by byla vhodná terapeutická pomoc.

Mezi prvním až třetím stadiem vyhoření se nachází celkem 242 učitelů (47,6 %), z čehož je 190 respondentů vysokoškolsky vzděláno (79 %) a 52 respondentů má středoškolské vzdělání (21 %).

Ve třetím a vyšším stadiu je 266 učitelů (52,4 %), z čehož 169 respondentů (64 %) se vzděláním vysokoškolským a 97 respondentů (36 %) se středoškolským vzděláním. Vysokoškoláků je v tomto intervalu 1,7 krát více než středoškoláků.

Graf č. 13: Stupně vyhaslosti celého souboru učitelů podle vzdělání

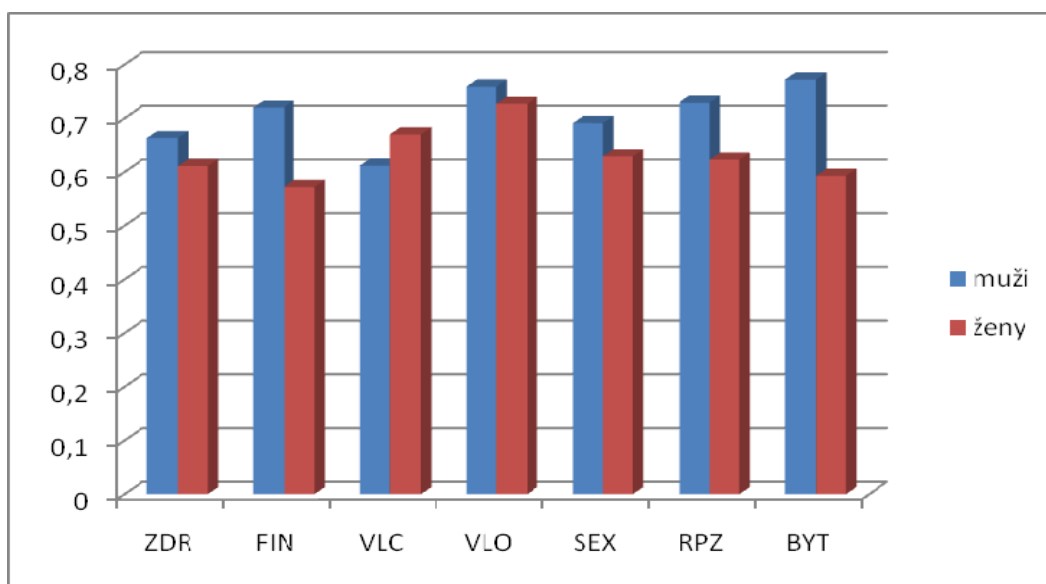


11.6. Koreláty

Nejprve byly vyhodnoceny jednotlivé dotazníky, výsledky následně zpracovány do přehledných tabulek a grafů a po té provedeny výpočty na hladině významnosti $*p < 0,05$ ($r = 0,1946$) a $**p < 0,01$ ($r = 0,2540$).

Graf porovnání korelátů celkové životní spokojenosti a DŽS přehledně vyjadřuje rozdíly mezi pohlavími v jednotlivých škálách životní spokojenosti. Muži vykazují vyšší spokojenost v jednotlivých dimenzích, pouze korelace celkové spokojenosti a spokojenosti s volným časem u učitelek dosáhla vyšších hodnot.

Graf č. 14: Porovnání korelátů celkové životní spokojenosti a DŽS podle pohlaví u učitelů



Cílem naší práce bylo zjistit:

11.6.1. Koreláty sociodemografických proměnných a DŽS u učitelů

Byl potvrzen vztah rodinného stavu na počet členů domácnosti na 1 % hladině významnosti u obou pohlaví (muži $r = 0,451$, ženy $r = 0,520$). Ale vztah věku a počtu členů domácnosti je statisticky významný pouze u učitelů ($r = 0,207$) na 5 % hladině významnosti.

Zajímavé ale je, že zvyšující se věk má statisticky významný negativní dopad na spokojenost se zdravím pouze u mužů ($r = -0,237$). Znamená to, že se zvyšujícím se věkem

je na hladině významnosti 5 % prokázáno, že u mužů klesá spokojenost se zdravotním stavem.

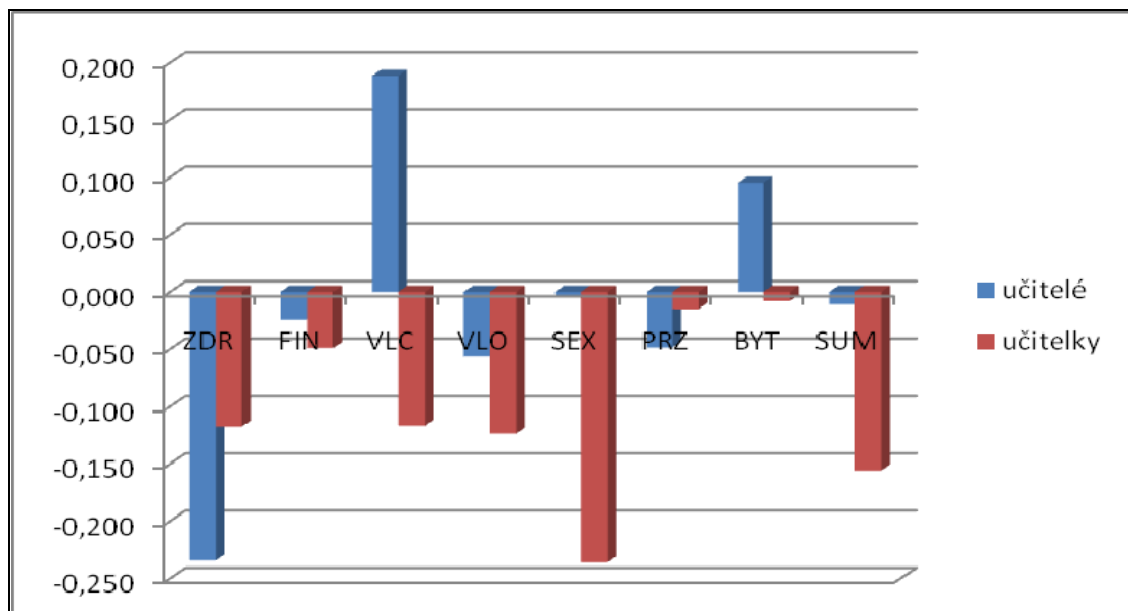
Na 5 % hladině významnosti je prokázán kladný vztah mezi vyšším vzděláním a spokojeností s volným časem, ale také pouze u vzorku mužů ($r=0,252$). Tedy čím je učitel vzdělanější, tím je spokojenější se svým volným časem. Stejně tak, čím má učitel delší praxi, tím roste jeho spokojenost s volným časem ($r=0,225$).

Na 5 % hladině významnosti byl prokázán pouze u žen negativní vztah mezi věkem a spokojeností se sexualitou ($r= -0,236$). Tedy čím je učitelka starší, tím je nespokojenější se sexem.

Statistické významnosti sice nedosáhl vztah věku a spokojenosti s volným časem, ale je zajímavé, že u mužů je tento vztah kladný a u žen záporný.

Na celkovou životní spokojenost nebyl u žádného pohlaví se souboru učitelů prokázán statisticky významný vztah sociodemografických proměnných.

Graf č. 15: Porovnání korelátů věku a dimenzí životní spokojenosti podle pohlaví u učitelů



11.6.2. Koreláty seniority a dimenzí životní spokojenosti u učitelů

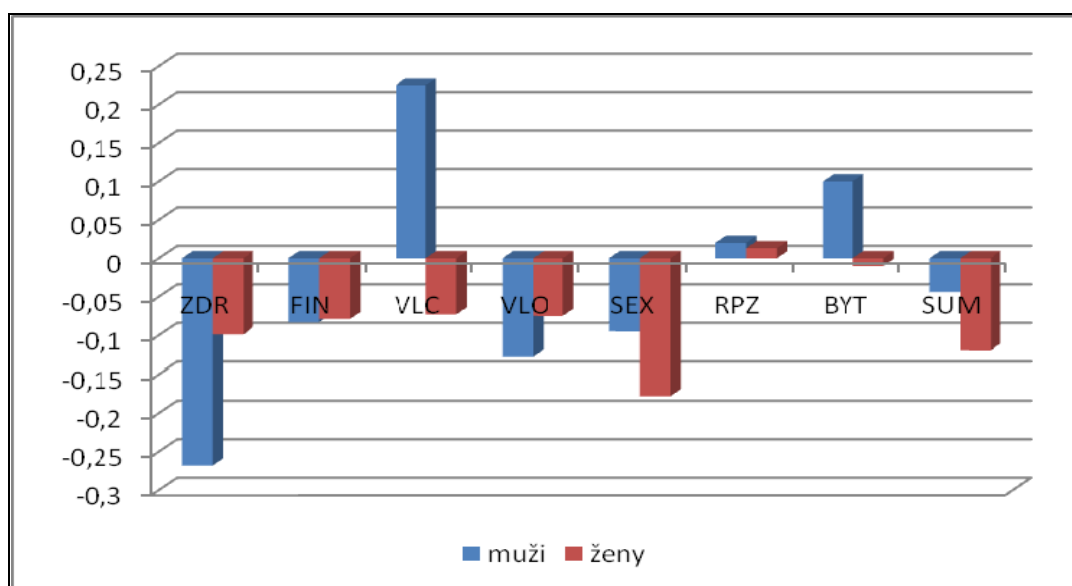
Není nutné se pozastavovat nad tím, že se zvyšujícím se věkem roste také počet let praxe u obou pohlaví, a to na hladině významnosti 1 % (muži $r=0,857$, ženy $r=0,795$).

Na 1 % hladině významnosti bylo také prokázáno, že čím má učitel delší praxi, tím je také nespokojenější se svým zdravotním stavem ($r= -0,268$).

U žen vztah délky praxe a životní spokojenosti nebyl prokázán v žádné dimenzi životní spokojenosti.

U mužů bylo také prokázáno na 5 % hladině významnosti, že rostoucí praxe má kladný vztah se spokojeností s volným časem ($r=0,225$)

Graf č. 16: Porovnání korelátů seniority a dimenzí životní spokojenosti podle pohlaví u učitelů



11.6.3. Koreláty syndromu vyhoření a dimenzí životní spokojenosti

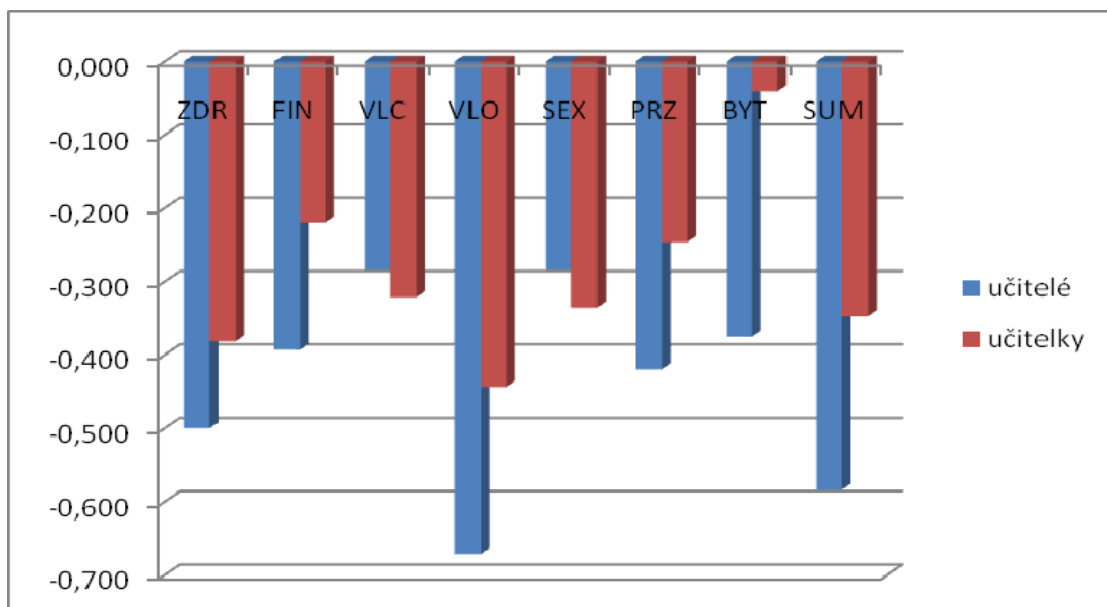
U mužů byl prokázán na 1 % hladině významnosti negativní vztah mezi mírou syndromu vyhoření, celkovou životní spokojeností i všemi dimenzemi životní spokojenosti. Znamená to tedy, že čím je učitel vyhořelejší, tím méně je spokojen se svým zdravotním stavem ($r= -0,500$), finanční situací ($r= -0,393$), vlastní osobou ($r= -0,671$), volným časem ($r= -0,284$), sexualitou ($r= -0,292$), rodinou, přáteli a známými ($r= -0,420$) i bydlením

($r = -0,375$). Nejvýraznější těsnosti dosahuje vztah BM a hodnocením spokojenosti s vlastní osobou ($r = -0,671$), následně s celkovou životní spokojeností ($r = -0,584$) a spokojeností se zdravotním stavem ($r = -0,500$).

Stejně tak u žen je prokázán na 1% hladině významnosti negativní dopad syndromu vyhoření. Nejvýraznější těsnost lze vysledovat mezi mírou BM a celkovou nespokojeností ($r = -0,460$), nespokojeností s vlastní osobou ($r = -0,444$), následně zdravotním stavem ($r = -0,381$), sexem ($r = -0,335$) a volným časem ($r = -0,322$). Čím je učitelka vyhořelejší, tím je také méně spokojená s finanční stránkou ($r = -0,219$), rodinou a přáteli ($r = -0,246$), což bylo prokázáno na 5% hladině významnosti.

Pouze stupeň vyhoření učitelek nemá statisticky významný vztah s hodnocením spokojenosti s vlastním bydlením ($r = -0,098$), v čemž se jako v jediné korelaci pohlaví liší. Korelace BM a spokojenosti s bydlením ($r = -0,375$) byla u mužů prokázána na 1% hladině významnosti.

Graf č. 17: Porovnání korelátů BM a dimenzí životní spokojenosti podle pohlaví u učitelů

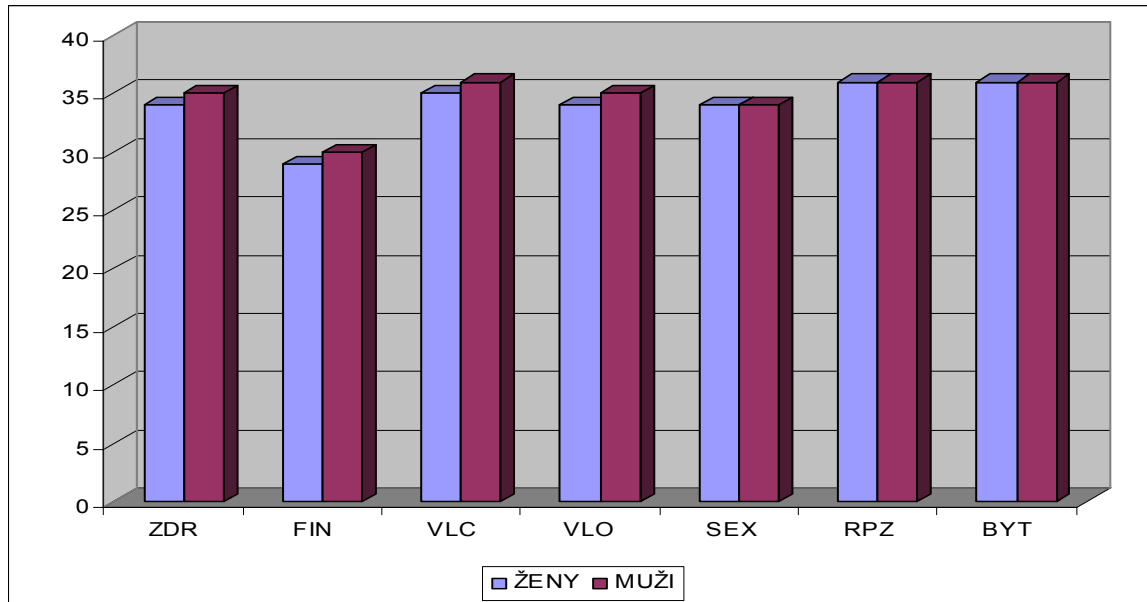


11.7. Komparace

11.7.1. Komparace mužů a žen učitelů v dimenzi životní spokojenosti

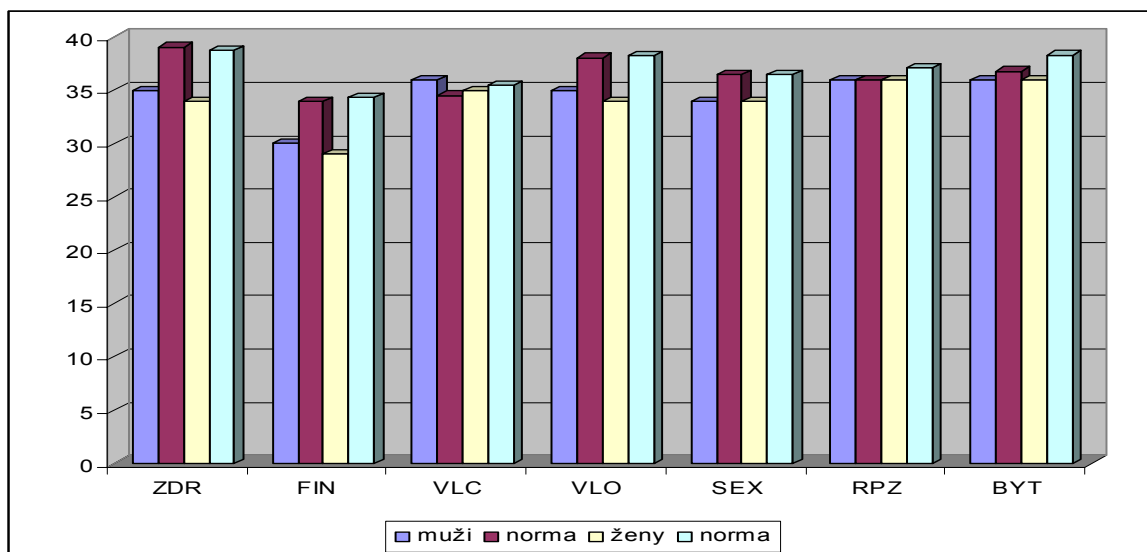
Cílem našeho šetření bylo zjistit u obou pohlaví souboru učitelů dimenze životní spokojenosti. Z grafů lze vyčíst, že rozdíly mezi muži a ženami u DŽS v našem zkoumaném souboru jsou nepatrné. Pomocí Studentových t-testů nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly mezi pohlavími ve zkoumaných dimenzích životní spokojenosti. Jak dokládají tabulky a grafy, nejnižších průměrných hodnot životní spokojenosti dosahují ženy v oblasti spokojenosti s financemi. Následuje nízká spokojenost s finanční stránkou u mužů. Obě pohlaví dosáhla stejných hodnot pouze ve třech dimenzích - spokojenosti se sexem a rodinou, přáteli a známými a spokojeností s bydlením. Celkově nejvyšší spokojenosti dosáhla obě pohlaví s bydlením, rodinou, přáteli a známými. Muži vykazují menší rozpětí jednotlivých dimenzí spokojenosti (30 – 36) oproti ženám (29 – 36).

Graf. č. 18: Porovnání průměrných hodnot DŽS dle pohlaví u učitelů



Muži učitelé jsou ve srovnání s normou spokojenější se svým volným časem a také nepatrně v dimenzi spokojenosti s rodinou, přáteli a známými. Muži i ženy ze zkoumaného vzorku oproti normovanému souboru dosáhli celkové nižší spokojenosti. Nejvýraznější rozdíly jsou viditelné u spokojenosti s financemi, zdravím a hodnocením vlastní osoby u obou pohlaví.

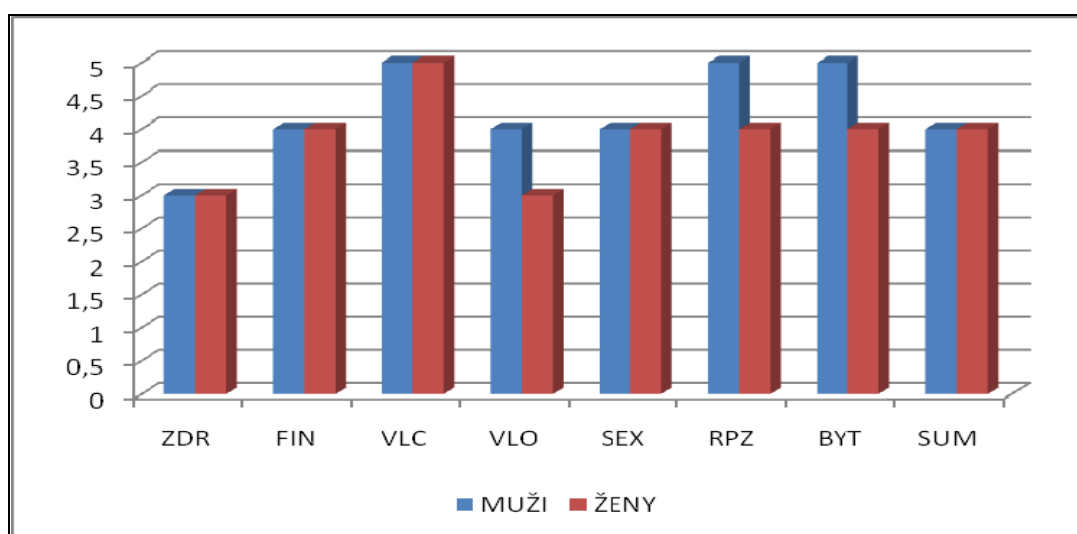
Graf. č. 19: Porovnání průměrných hodnot DŽS a normy dle pohlaví učitelů



Zpracované výsledky DŽS byly dále porovnány se staninovými normami pro průměrný věk 36 – 45 let, kam spadají respondenti obou pohlaví našeho souboru. Nejvyšší spokojenost uvádějí učitelé v oblasti spokojenosti s volným časem a bytovými poměry. Nejmenší spokojenost hodnotí obě pohlaví souhlasně u zdravotního stavu.

Z grafu je patrné, že při převedení hodnot DŽS na staninové normy jsou rozdíly mezi pohlavími u tří položek životní spokojenosti - v oblasti hodnocení vlastní osoby, spokojenosti s rodinou, přáteli a známými a bydlením, kdy muži vykazují v těchto dimenzích vyšší spokojenost.

Graf č. 20: Porovnání hodnot DŽS podle staninové normy u mužů a žen učitelů



11.7.2. Komparace mužů a žen u učitelů v dimenzi syndromu vyhoření

Cílem našeho šetření bylo dále zjistit míru a charakter syndromu vyhoření u obou pohlaví souboru učitelů. Soubor mužů dosáhl hodnoty míry vyhoření $BM = 2,69$. Soubor žen má průměrnou hodnotu míry vyhoření $BM = 2,87$. Pomocí Studentových t-testů nebyl prokázán statisticky významný rozdíl hodnot syndromu vyhoření mezi muži a ženami.

Při zpracování výsledků dotazníků BM bylo zjištěno, že ve 2. a nižším stadiu vyhoření, tedy dobrého výsledku z hlediska psychologie zdraví dosáhlo 11,4 % mužů, ale pouze 4,7 % žen.

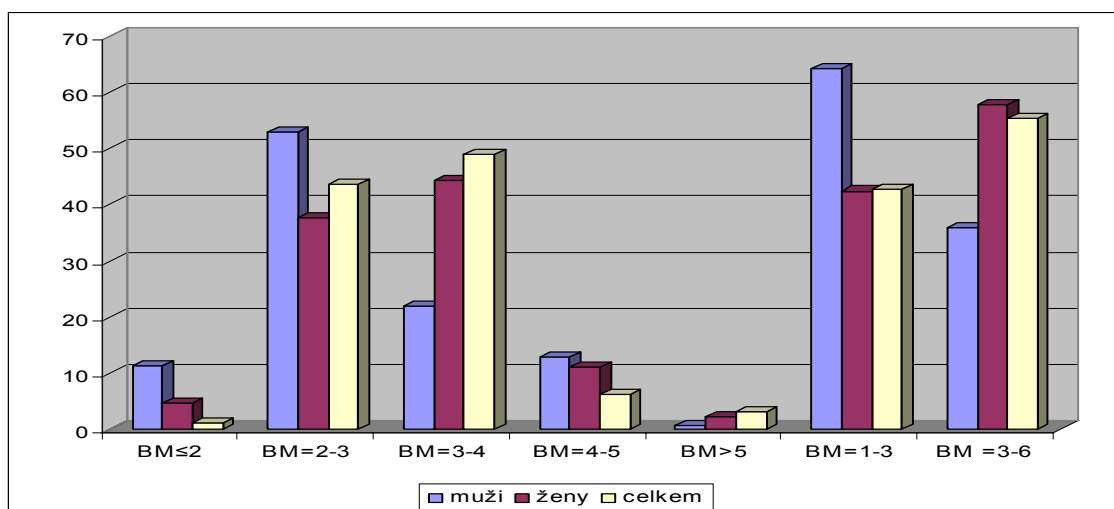
Uspokojivý výsledek, 2. - 3. stadium, byl vyhodnocen u 52,8 % mužů a u 37,7 % žen, tedy celkově u 41,3% všech respondentů.

22 % mužů se nachází v rizikové oblasti syndromu vyhoření, 3. – 4. stadium, ale bohužel dvojnásobný počet žen, tedy 44,2 % žen.

Mezi 4. – 5. stupněm nalezneme 13 % mužů a 11,2 % žen, což v celkovém vzorku znamená, že u 11,6 % respondentů je přítomný syndrom psychického vyčerpání.

Mezi prvním až třetím stadiem vyhoření se nachází celkem 242 učitelů (47,6 %) a mezi 3. – 6. stadiem se nachází 35,8 % mužů a 57,7 % žen, celkem 52,4 % (266 učitelů) respondentů z celého vzorku, z čehož se dokonce 2% respondentů nachází v tak vysokém stupni vyhoření, kde je nutná terapeutická pomoc. Z pohledu pohlaví jde o 0,8 % mužů a 2,3 % žen.

Graf č. 21: Stupně vyhaslosti podle pohlaví u učitelů



K problematice plnění cílů a platnosti hypotéz je věnována samostatná kapitola č. 13.

12. Studie B

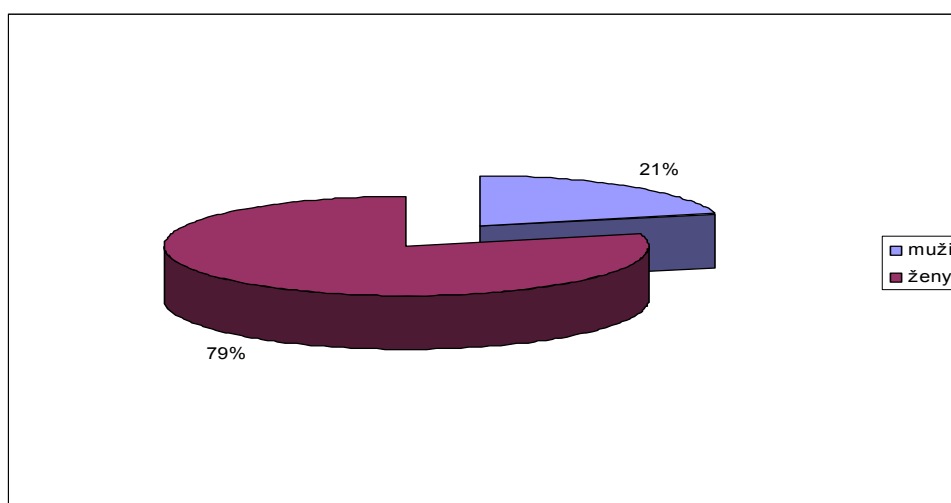
12.1. Zkoumaný soubor SP

Do výzkumu provedeného za účelem zjištění životní spokojenosti a syndromu vyhoření celkem zapojilo 190 pracovníků dle zákona o sociálních službách.

Vzorek tvořilo celkem 150 žen (79 %) a 40 mužů (21 %), jak je znázorněno v grafu č. 22.

Zda zastoupení obou pohlaví SP ve vzorku odpovídá realitě v České republice, nebylo možné zjistit, nejsou dostupná aktuální statistická data.

Graf. č. 22: Rozdělení souboru respondentů SP dle pohlaví



Celkový soubor respondentů jsme rozdělili do sedmi kategorií dle délky praxe po intervalech pěti let.

Nejpočetnější zastoupení v souboru mají ženy s délkou praxe do 5 let (58 %).

V kategorii mužů je nejvíce zastoupena skupina pracovníků SP s praxí mezi 6 – 10 lety (35 %).

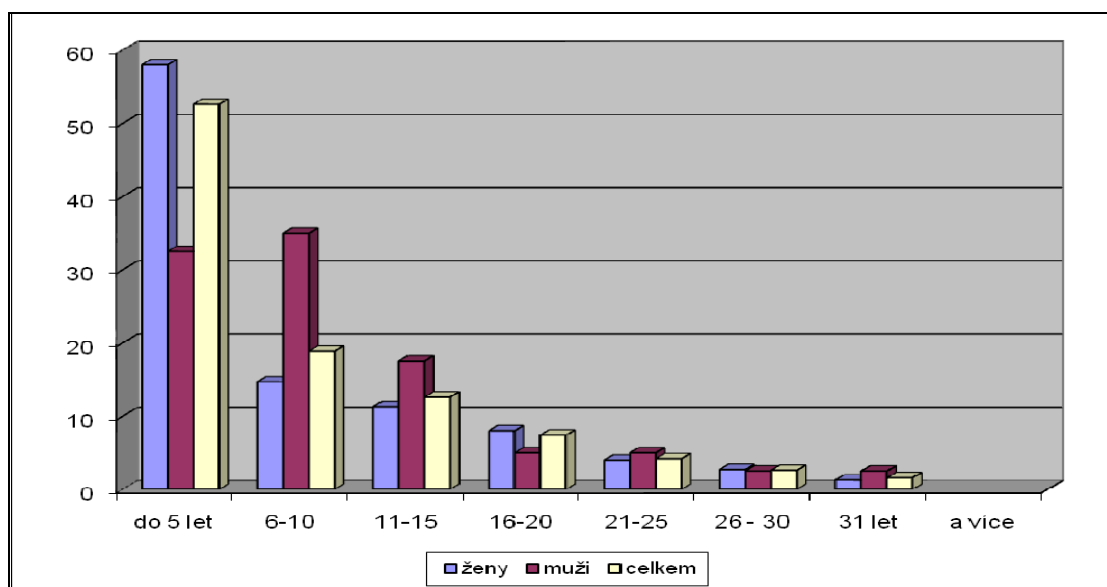
Nejméně početnou skupinu tvoří ženy s praxí nad 31 let (1,3 %) a muži s praxí mezi 26 -30 lety (2,5 %) a nad 31 let (2,5 %).

Bez ohledu na pohlaví je nejpočetnější skupina pracovníků SP s nejmenší praxí, tedy do 5 let (52,6 %) a nejméně početná s praxí nad 31 let (1,6 %). Podrobnosti lze vyčíst z tabulek a grafů.

Tab. č.13: Rozdělení respondentů dle pohlaví a délky praxe

PRAXE	ŽENY		MUŽI		CELKEM	
	absolutní četnost	relativní četnost v %	absolutní četnost	relativní četnost v %	absolutní četnost	relativní četnost v %
do 5 let	87	58,0	13	32,5	100	52,6
6-10	22	14,7	14	35,0	36	18,9
11-15	17	11,3	7	17,5	24	12,6
16-20	12	8,0	2	5,0	14	7,4
21-25	6	4,0	2	5,0	8	4,2
26 - 30	4	2,7	1	2,5	5	2,6
31 let a více	2	1,3	1	2,5	3,0	1,6
	150		40		190	

Graf. č. 23: Rozdělení respondentů SP dle pohlaví a délky praxe



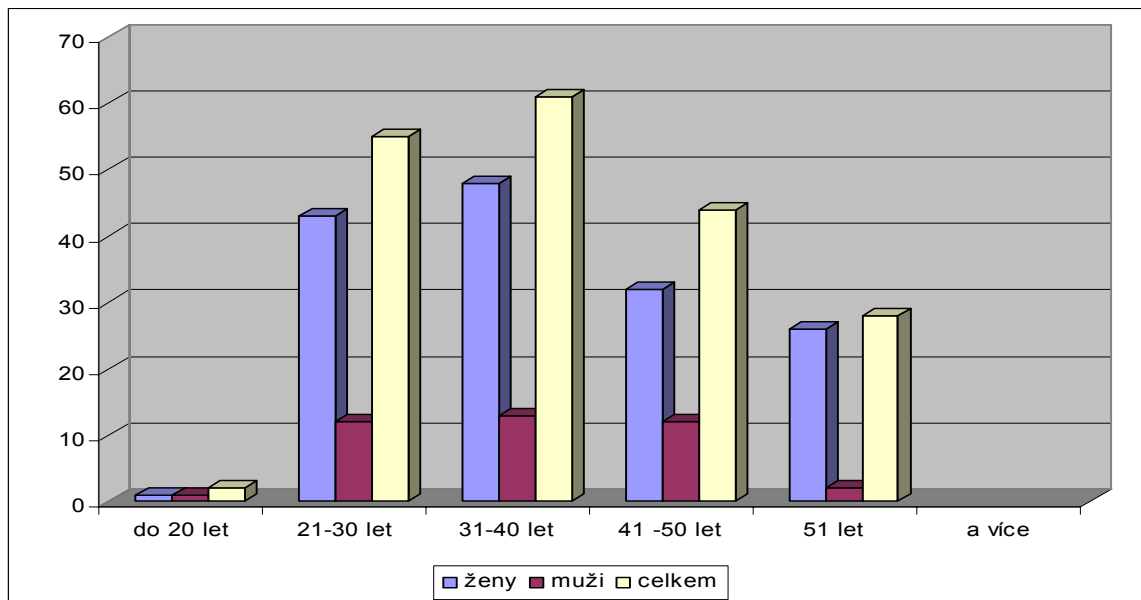
Celkový soubor respondentů jsme rozdělili do pěti kategorií dle věku v intervalech po deseti letech.

Nejpočetnější zastoupení v souboru respondentů mají ženy i muži ve věkovém rozpětí 31 – 40 let, tedy 32 % žen a 32,5 % mužů.

Tab. č. 14: Rozdělení respondentů SP podle pohlaví a věku

VĚK	ŽENY		MUŽI		CELKEM	
	absolutní četnost	relativní četnost v %	absolutní četnost	relativní četnost v %	absolutní četnost	relativní četnost v %
do 20 let	1	0,7	1	2,5	2	1,1
21-30 let	43	28,7	12	30,0	55	28,9
31-40 let	48	32,0	13	32,5	61	32,1
41 -50 let	32	21,3	12	30,0	44	23,2
51 let a více	26	17,3	2	5,0	28	14,7
	150		40		190	

Graf č. 24: Rozdělení respondentů SP podle pohlaví a věku



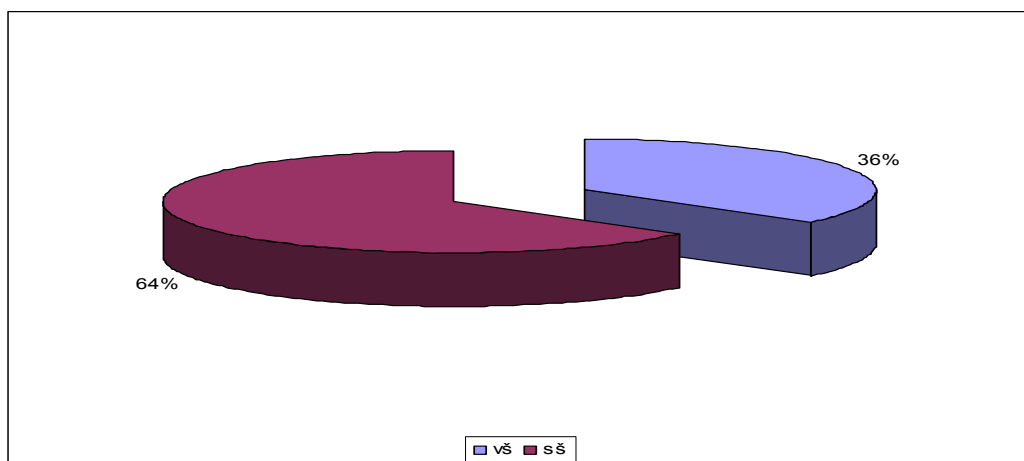
Z celkového vzorku respondentů dosáhlo 64 % (tj. 122) pracovníků vysokoškolského vzdělání a 36 % (tj. 68) vzdělání středoškolského.

Větší zastoupení vysokoškoláků bylo mezi muži (60 %).

Tab. č. 15: Rozdělení respondentů SP podle pohlaví a vzdělání

DOKONČENÉ VZDĚLÁNÍ	ŽENY		MUŽI		CELKEM	
	absolutní četnost	relativní četnost v %	absolutní četnost	relativní četnost v %	absolutní četnost	relativní četnost v %
vysokoškolské	44	29	24	60	68	36
středoškolské	106	71	16	40	122	64
	150		40		190	

Graf. č. 25: Zastoupení respondentů SP podle vzdělání bez ohledu na pohlaví



Muži ze zkoumaného souboru dosáhli průměrného věku 37 let, kdy nejmladšímu bylo 20 let, nejstaršímu 65let a jejich průměrná délka praxe činila 10let.

Nejmladší muž pracoval teprve jeden rok a nejstarší již 42 let.

Věkový průměr žen je 38 let, nejmladší pracovnice SP byla dvacetiletá a nejstarší dosáhla 62 let.

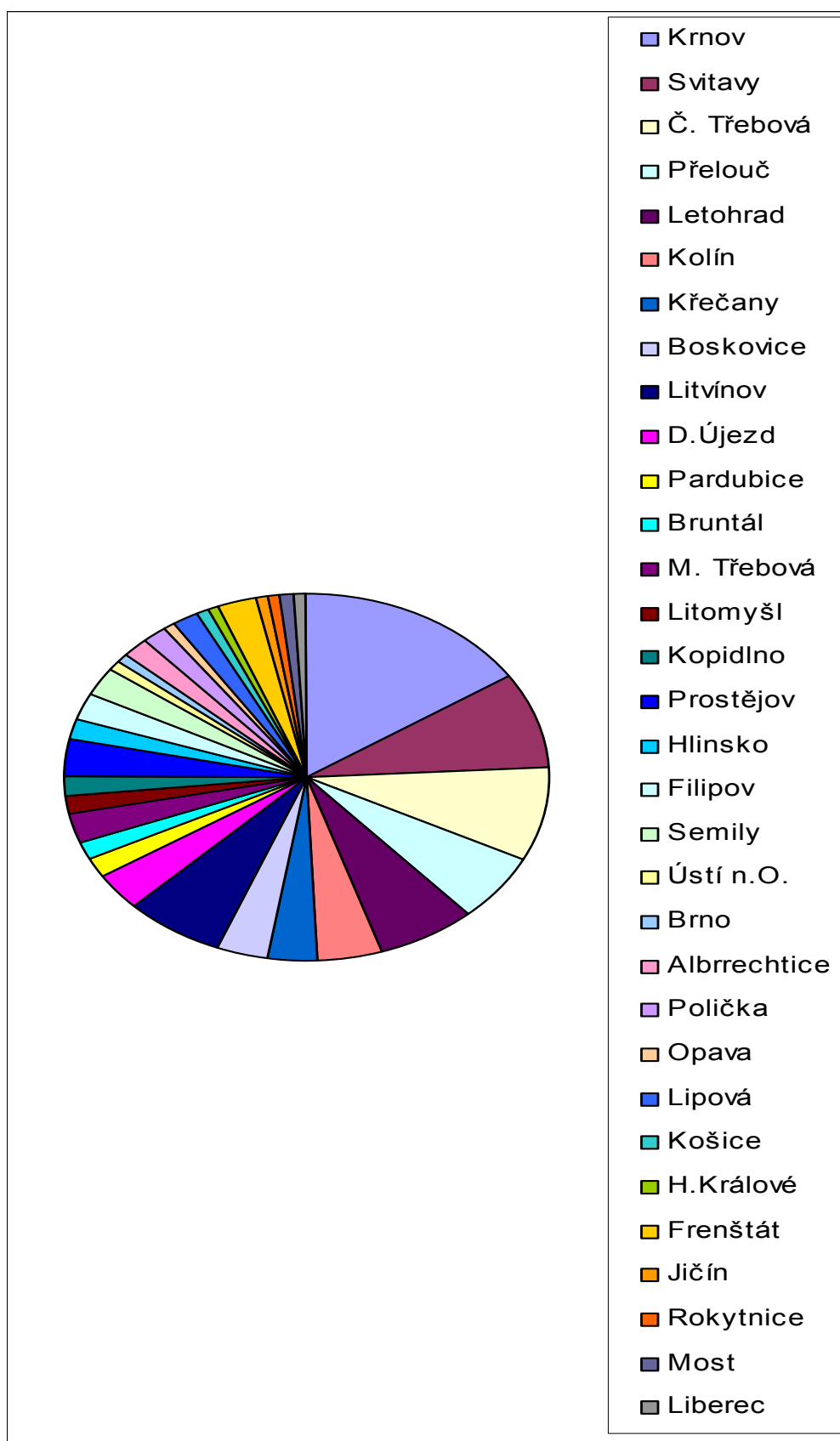
Žena s nejkratší praxí pracovala pouze jeden rok, nejstarší již 41 let.

Tab. č. 16: Další údaje o respondentech SP

	MUŽI	ŽENY
Počet respondentů	40	150
Průměrný věk	37 let	38 let
Věkové rozpětí	20 - 65 let	20 - 62 let
Průměrná délka praxe	10 let	7,6 let
Rozpětí praxe	1 rok - 42 let	1 - 41 let

Největší zastoupení v souboru tvoří pracovníci z Krnova, Svitav, Č. Třebové, Přelouče, Letohradu, Kolína, Litvínova a Letohradu, kde působí jako sociální pracovníci, pracovníci v sociálních službách, pečovatelé, kurátoři, asistenti, ředitelé domů pro seniory, pracovníci charit,...

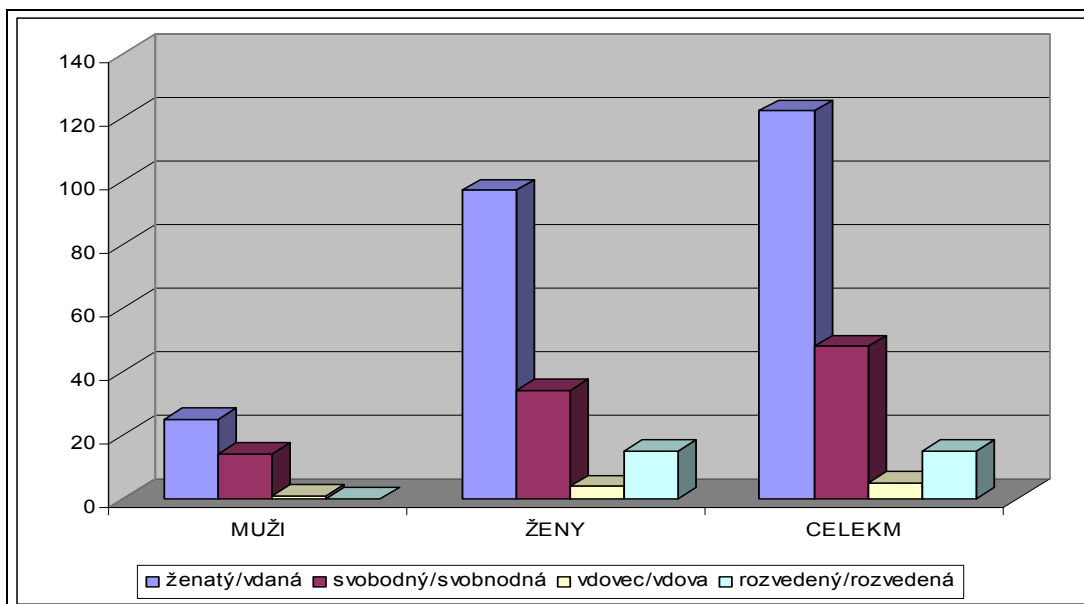
Graf č. 26: Působišťe respondentů SP



Ve zkoumaném souboru převažují vdané ženy a ženatí muži (64 %), následují svobodní a svobodné (25 %), rozvedení (8 %) a vdovy a vdovci (3 %).

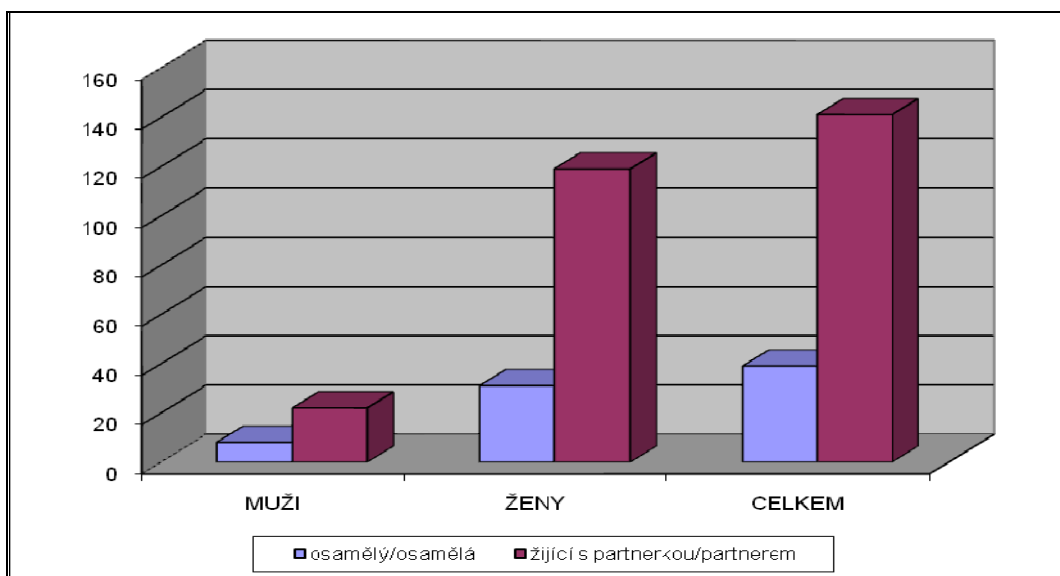
V souboru nebyl žádný rozvedený muž.

Graf č. 27: Zastoupení respondentů SP podle rodinného stavu



Celkově 78 % respondentů žije s partnerem, naopak 22 % je osamělých

Graf č. 28: Zastoupení respondentů SP, zda žijí s partnerem nebo osaměle



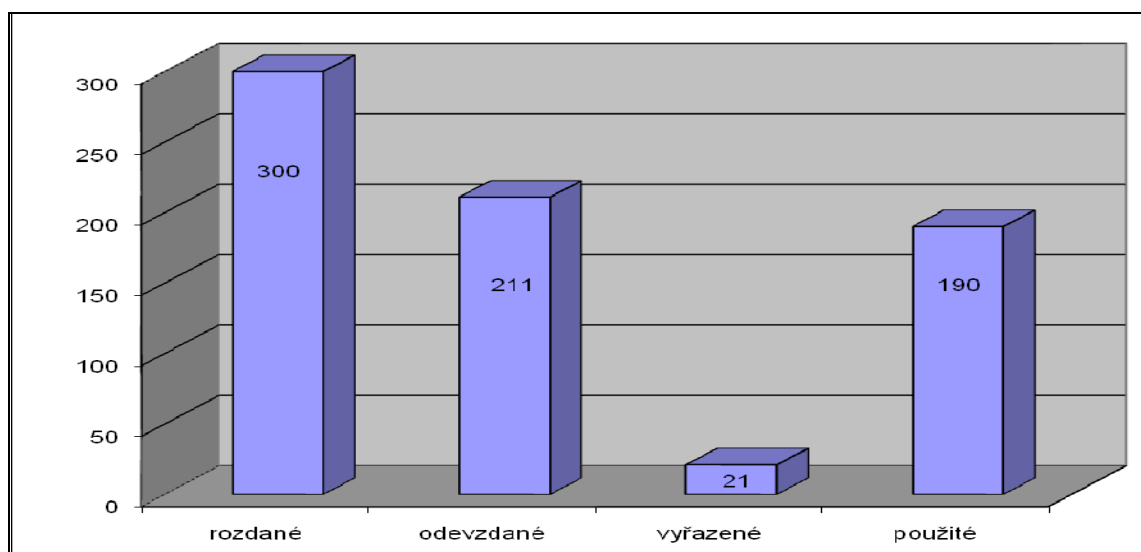
12.2. Organizace a průběh šetření u souboru pracovníků SP

Výzkumné šetření u pracovníků dle zákona o sociálních službách bylo realizováno od září 2009 až do srpna 2010. Oba dotazníky byly mezi respondenty distribuovány osobně autorkou práce především na mezinárodní konferenci Současnost a perspektiva sociální péče ve společnosti 21. století III konané v září 2009 v Litomyšli, kde také autorka práce požádala ředitele zařízení, starosty a místostarosty obcí, kteří se dané akce účastnili, aby dotazníky včetně bílé obálky předali na svých pracovištích, kde pracují další kolegové zařazení jako sociální pracovníci či pracovníci v sociálních službách. Dále byly dotazníky získány od účastníků několika vzdělávacích akcí pro sociální pracovníky ve Svitavách, České Třebové a Poličce, kde autorka práce lektorovala. Pokud respondent vyplňoval dotazník přímo na seminářích nebo setkáních, měl možnost ho anonymně odevzdat do předem připravené krabice. Pokud byl dotazník předáván prostřednictvím druhé osoby, obdržel každý respondent společně s dotazníkem také čistou bílou obálku, do které mohl vyplněný dotazník vložit a následně odevzdat na předem určené místo.

Celkem bylo rozdáno 300 ks dotazníků. K vyhodnocení bylo navraceno pouze 211 ks dotazníků (návratnost 70 %), 21 ks dotazníků (7 %) bylo bohužel z výzkumu vyřazeno.

V diplomové práci jsme použili celkem 190 ks dotazníků, 90 % ze všech navracených. Šetření se zúčastnilo celkem 150 žen (64 %) průměrného věku 38 let a 7,6 let praxe, 40 mužů (36 %) průměrného věku 37 let a 10 let praxe.

Graf č. 29: Počty rozdaných, odevzdaných, vyřazených a použitých dotazníků



12.3. Výsledky výzkumu

Odpovědi na stanovené hypotézy přinášejí následující tabulky obsahující výsledky dotazníkového šetření u souboru 190 respondentů z řad pracovníků dle zákona o sociálních službách.

12.4. Základní výstupy DŽS u souboru pracovníků SP

12.4.1. Profil dimenzí životní spokojenosti SP

Základních sedm hodnot DŽS (zdraví, finance, volný čas, vlastní osoba, sex, přátelé a známí, bytová otázka) u mužů a žen bylo sestaveno do přehledných tabulek s ohledem na pohlaví respondentů.

Tab. č. 17: Porovnání normy DŽS a hodnot u souboru žen SP

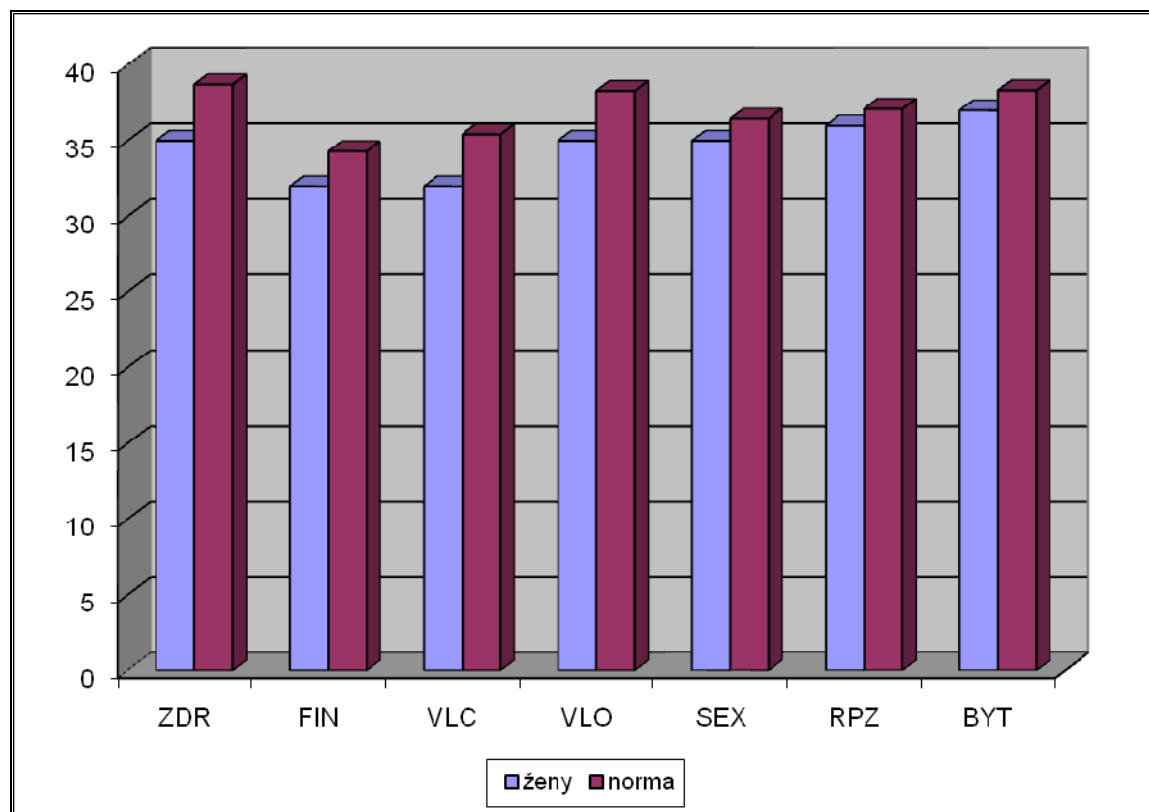
	průměr		medián	modus	směrodatná odchylka		staninové Normy pro 36-45 let
	vzorek	norma			vzorek	norma	
ZDR	35	38,72	35	35	6,5	6,54	4
FIN	32	34,30	33	37	7,8	8,91	4
VLC	32	35,43	33	42	7,8	7,98	4
VLO	35	38,29	35	42	6,4	5,7	4
SEX	35	36,45	36	42	7,1	7,09	4
RPZ	36	37,10	37	41	6,2	5,74	4
BYT	37	38,33	37	42	6,5	6,53	4
SUM	242	258,61	247	225	32,4	34,75	4

Z uvedených hodnot je patrné a z grafů zřetelné, že nejméně spokojené jsou ženy se svojí finanční situací a volným časem. Nejspokojenější s vlastním bydlením.

Graf č. 29 zřetelně ukazuje, že ve srovnání s normou žen nedosáhly naše respondentky vyšší spokojenost v žádné dimenzi.

Největší rozdíly mezi našimi respondentkami a normou vidíme v menší spokojenosti našich respondentek v dimenzi zdraví, volného času a hodnocení spokojenosti s vlastní osobou.

Graf č. 30: Hodnoty DŽS souboru žen SP porovnané s normou



Tab. č. 18: Porovnání normy DŽS a hodnot u souboru mužů SP

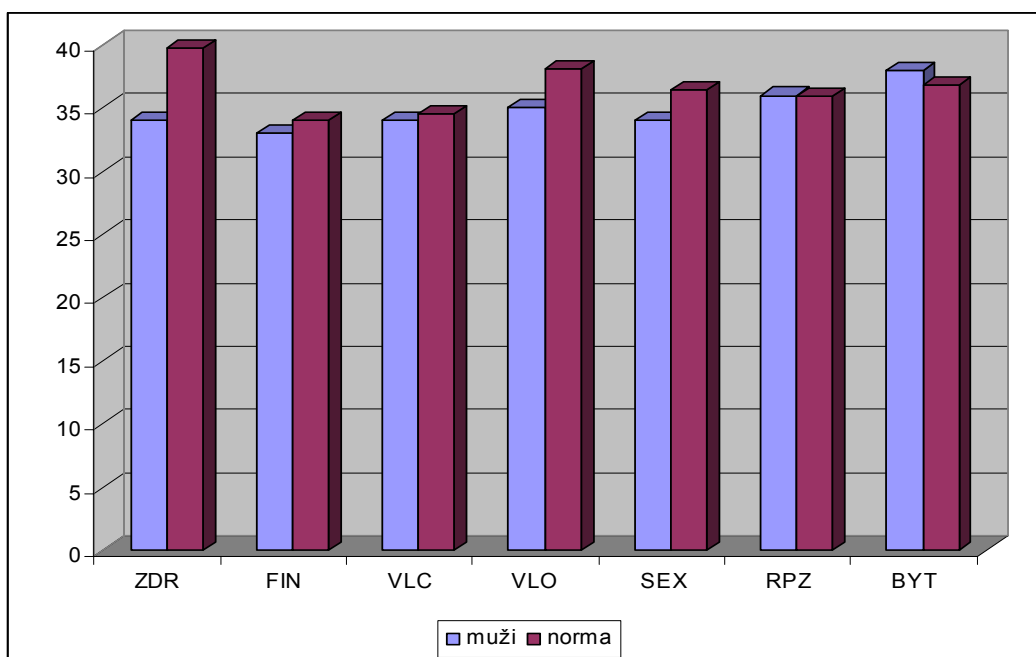
	průměr		medián	modus	směrodatná odchylka		staninové Normy pro 36-45 let
	vzorek	norma			vzorek	norma	
ZDR	34	39,7	35	37	5,9	7,03	3
FIN	33	33,99	33	25	6,7	9,31	4
VLC	34	34,52	34	42	8,8	7,71	5
VLO	35	38,08	37	37	5	5,95	4
SEX	34	36,48	36	28	8,6	7,19	4
RPZ	36	35,97	37	34	6,6	6,68	5
BYT	38	36,79	38	37	6,4	7,4	5
SUM	244	254,91	242	234	33	38,9	4

U souboru respondentů mužů můžeme konstatovat, že nejmenší spokojenost byla zjištěna v oblasti spokojenosti s finanční situací.

Největší rozdíly vidíme v oblasti spokojenosti se zdravím a spokojenosti s vlastní osobou. Nejvyšší spokojenost vykazují muži se svým bydlením.

Ve srovnání s normou dosáhli naši respondenti muži vyšší spokojenosti pouze ve dvou dimenzích – spokojenosti rodinou, přáteli a známými a vlastním bydlením.

Graf č. 31: Hodnoty DŽS souboru mužů SP porovnané s normou



12.5. Základní výstupy BM u SP

12.5.1. Míra a charakter syndromu vyhoření SP

Z Dotazníků syndromu vyhoření BM (Pines, Aronson, 1998) byly vypočítány hodnoty BM. Soubor mužů SP dosáhl hodnoty míry vyhoření BM= 2,91. Soubor žen SP dosáhl hodnoty míry vyhoření BM= 3,14.

Hodnoty byly zaneseny do tabulky uvedené v příloze č. 14 a následně zhotoveny grafy, které přehledně vystihují míru vyhoření u respondentů s ohledem na pohlaví i vzdělání.

Pokud se respondenti nacházejí v intervalu do $BM \leq 2$, lze hovořit o dobrém výsledku z hlediska vyhoření. Z našeho výzkumu lze však vyčíst, že pouze 1,1 % pracovníků se nachází v tomto intervalu, kdy muži vykazují lepší hodnoty (2,5 %). Pouze 0,7 % žen dosáhlo tohoto dobrého výsledku.

Uspokojivý výsledek, 2. - 3. stadium, byl vyhodnocen u 50 % mužů a 42 % žen, tedy celkově u 43,7 % všech respondentů.

V rizikové oblasti syndromu vyhoření, 3. - 4. stadium, se nachází celkem 48,9 % respondentů, tedy 45 % mužů a 50 % žen .

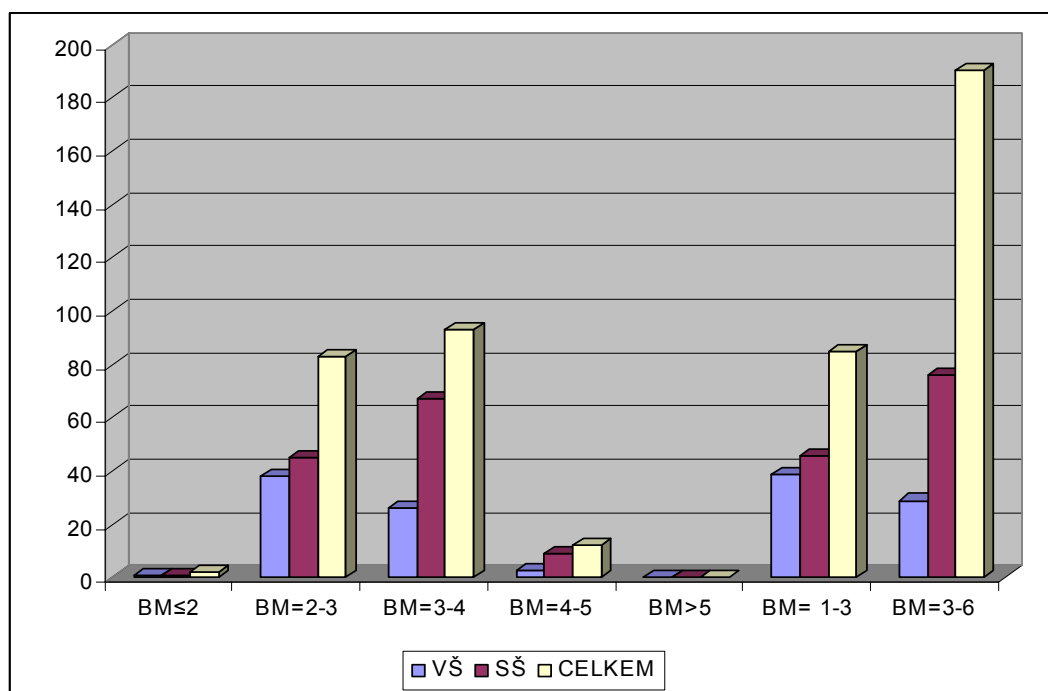
Mezi 4. – 5. stupněm nalezneme 2,5 % mužů a 7,3 % žen, což v celkovém vzorku znamená, že u 6,3 % respondentů je přítomný syndrom psychického vyčerpání.

Vyššího než 3. stadia dosáhlo celkem 47,5 % mužů a 57,3 % žen, tedy 55,3 % (105 SP) z celého vzorku, z čehož žádný respondent se nenachází v tak vysokém stupni vyhoření, že by byla vhodná terapeutická pomoc.

Mezi prvním až třetím stadiem vyhoření, se nachází celkem 85 pracovníků (44,8 %).

Mezi 3. – 6. stadiem se nachází 47,5 % mužů a 57,3 % žen, celkem 55,3 % respondentů z celého vzorku, kdy žádný respondent se nenachází v tak vysokém stupni vyhoření, kde je nutná terapeutická pomoc. V tomto stadiu je 36% vysokoškoláků a 64 % se středoškolským vzděláním.

Graf č. 32: Stupně vyhaslosti celého souboru SP podle vzdělání

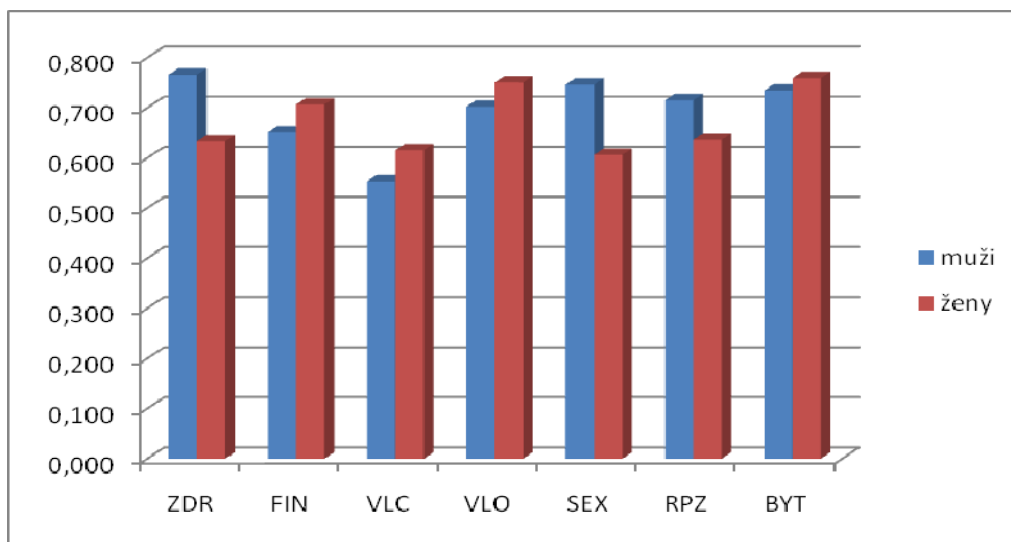


12.6. Koreláty

Nejprve byly vyhodnoceny jednotlivé dotazníky, výsledky následně zpracovány do přehledných tabulek a grafů a po té provedeny výpočty na hladině významnosti $*p < 0,05$ ($r = 0,1946$) a $**p < 0,01$ ($r = 0,2540$) u souboru žen a $*p < 0,05$ ($r = 0,3044$) a $**p < 0,01$ ($r = 0,3932$) u souboru mužů SP.

Graf přehledně vyjadřuje rozdíly mezi pohlavími v porovnání celkové životní spokojenosti a jednotlivých dimenzí životní spokojenosti. Nejvyšších hodnot dosáhli SP muži v korelaci celkové životní spokojenosti a spokojenosti se svým zdravím a spokojeností se sexem. V případě SP žen je vztah nejtěsnější u spokojenosti s vlastní osobou a financemi.

Graf č. 33: Porovnání korelátů celkové životní spokojenosti a DŽS podle pohlaví u SP



12.6.1. Koreláty sociodemografických proměnných a DŽS u SP

Byl prokázán vztah rodinného stavu na počet členů domácnosti u obou pohlaví na 1% hladině významnosti (muži $r = 0,790$, ženy $r = 0,619$)

Zvyšující se věk má statisticky významný vztah s rodinným stavem na 1 % hladině významnosti u mužů ($r = 0,431$) a na 5 % hladině významnosti u žen ($r = 0,215$).

Dále se zvyšujícím se věkem je na hladině významnosti 5 % prokázána rostoucí spokojenost se zdravotním stavem ($r = 0,314$), spokojeností s vlastní osobou ($r = 0,377$)

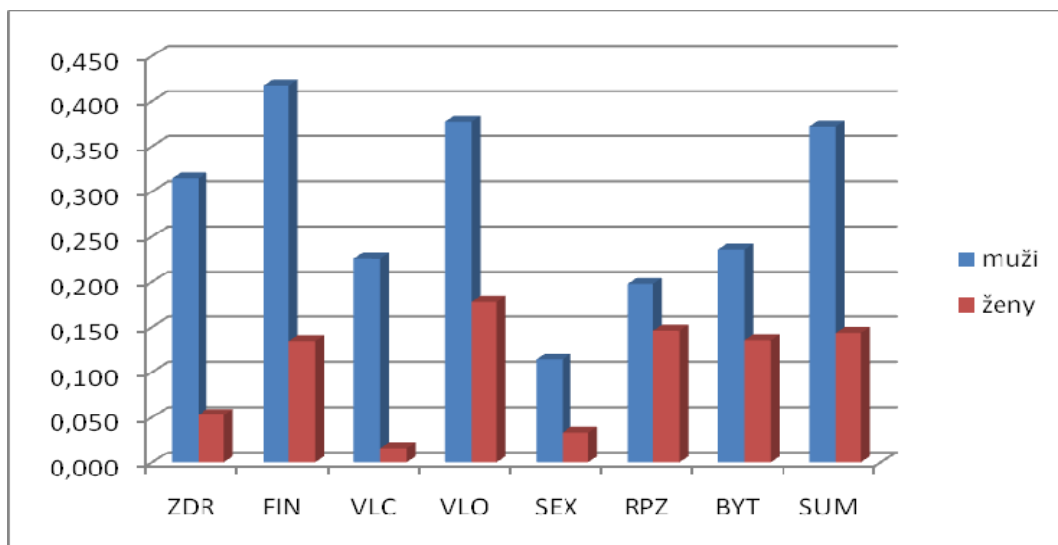
i celkovou životní spokojeností ($r=0,372$) a na 1 % hladině významnosti také roste spokojenost s financemi ($r=0,417$), ale pouze u mužů.

Na 5 % hladině významnosti je prokázán negativní vztah mezi vyšším vzděláním a spokojeností s vlastní osobou pouze u mužů ($r= -0,329$). Tedy čím je muž SP vzdělanější, tím je méně spokojený se svojí osobou.

U žen nebyl prokázán žádný statisticky významný vztah mezi vzděláním a dimenzemi životní spokojenosti.

Na 5% hladině významnosti byl prokázán u mužů kladný vztah mezi rodinným stavem a hodnocením spokojenosti s vlastní osobou ($r=0,355$) a spokojeností s bydlením ($r= 0,312$).

Graf č. 34: Porovnání korelátů věku a dimenzí životní spokojenosti podle pohlaví u SP



12.6.2. Koreláty seniority a dimenzí životní spokojenosti u SP

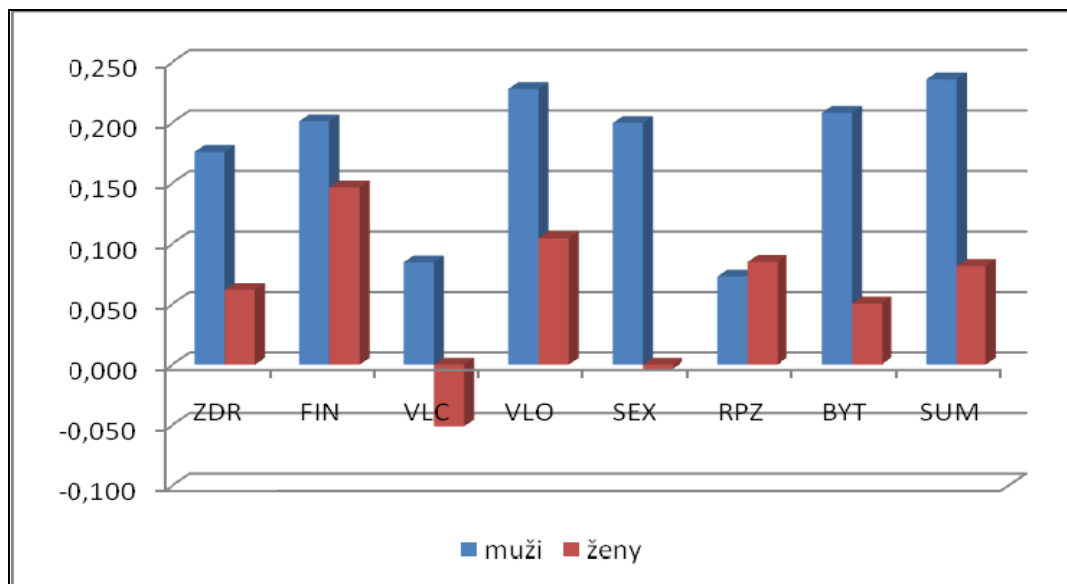
Není nutné se pozastavovat nad tím, že se zvyšujícím se věkem roste také počet let praxe u obou pohlaví, a to na hladině významnosti 1 % (muži $r=0,674$, ženy $r=0,540$).

Dále je prokázán kladný vztah mezi délkou praxe, rodinným stavem na 1 % hladině významnosti ($r=0,504$) a počtem členů domácnosti na 5% hladině významnosti ($r=0,383$)

u mužů. U žen vztah délky praxe a životní spokojenosti byl prokázán pouze u počtu členů domácnosti ($r=0,233$).

Vztah seniority a dimenzí životní spokojenosti nebyl prokázán u žádného pohlaví souboru SP.

Graf č. 35: Porovnání korelátů seniority a dimenzí životní spokojenosti podle pohlaví u SP



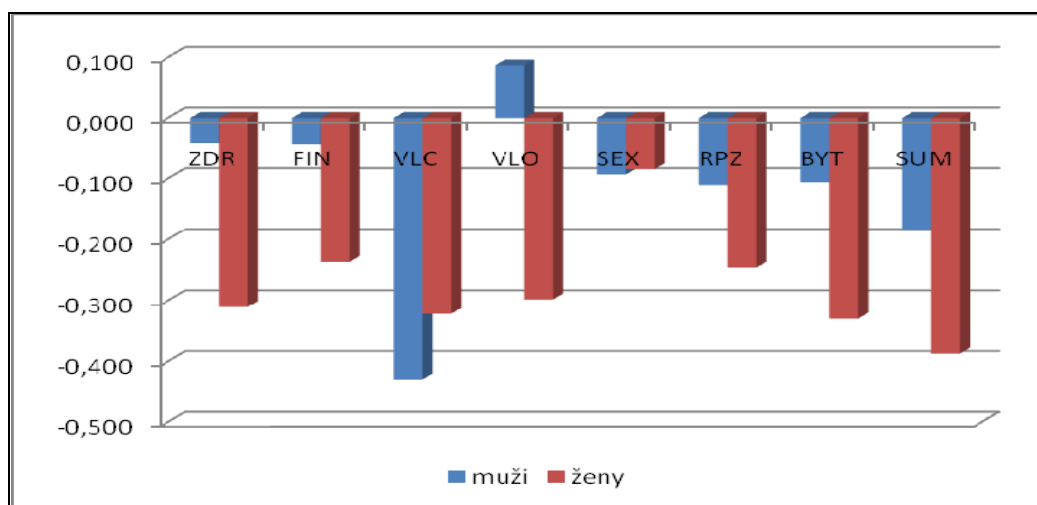
12.6.3. Koreláty syndromu vyhoření a dimenzí životní spokojenosti u SP

U mužů byl prokázán na 1 % hladině významnosti negativní vztah pouze mezi mírou syndromu vyhoření a hodnocením volného času ($r= -0,429$). Znamená to tedy, že čím je pracovník SP vyhořelejší, tím méně je spokojen se svým volným časem.

V případě žen SP je prokázán na 1 % hladině významnosti vztah mezi mírou vyhoření a jejich zdravotním stavem ($r= -0,311$), spokojeností s financemi ($r= -0,237$), volným časem ($r= -0,322$), vlastní osobou ($r= -0,298$), rodinou, přáteli i známými ($r= -0,246$), bydlením ($r= -0,330$) i celkovou životní spokojeností ($r= -0,387$).

Pouze v dimenzi syndromu vyhoření a spokojenosti se sexem nebyl prokázán u žen SP statisticky významný vztah. Tedy syndrom vyhoření nemá žádný statisticky významný vztah se spokojeností se sexem u žen SP.

Graf č. 36: Porovnání korelátů BM a dimenzí životní spokojenosti podle pohlaví u SP



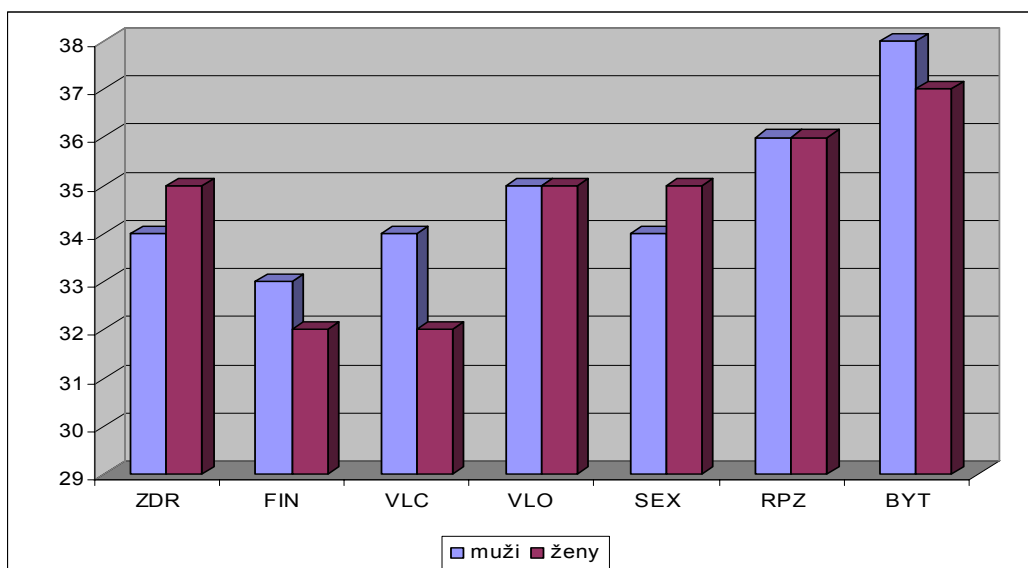
12. 7. Komparace

12.7.1. Komparace mužů a žen SP v dimenzi životní spokojenosti

Cílem našeho šetření bylo zjistit u obou pohlaví souboru SP dimenze životní spokojenosti. Jak dokládají tabulky a grafy, nejnižších průměrných hodnot životní spokojenosti dosahují ženy v oblasti spokojenosti s financemi a hodnocením volného času. Obě pohlaví dosáhla stejných hodnot pouze v dimenzi spokojenosti s rodinou, přáteli a známými a hodnocením spokojenosti s vlastní osobou.

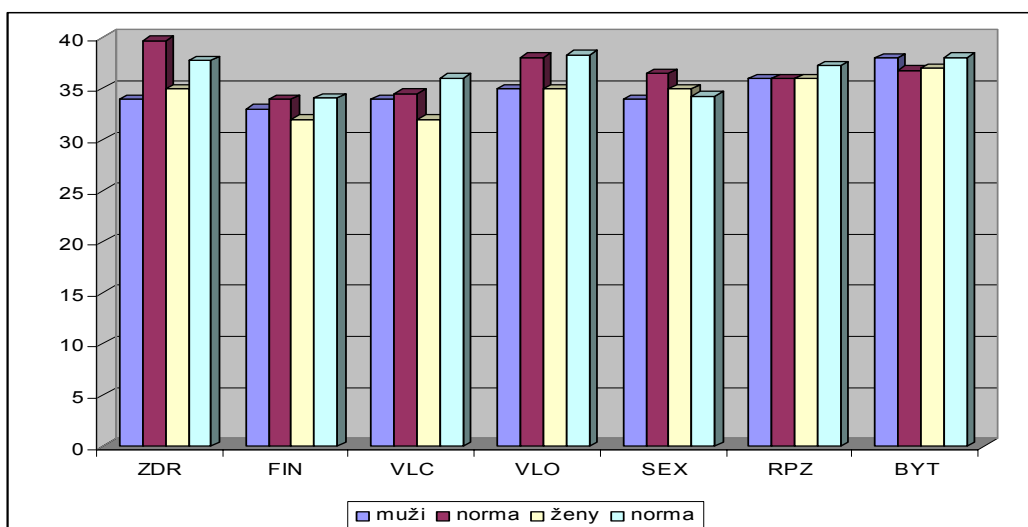
Muži vykazují vyšší rozpětí jednotlivých dimenzí spokojenosti (33 – 38) oproti ženám (32 – 37). Graf přehledně vyjadřuje rozdíly mezi pohlavími v jednotlivých škálách životní spokojenosti.

Graf č. 37: Porovnání průměrných hodnot DŽS dle pohlaví u SP



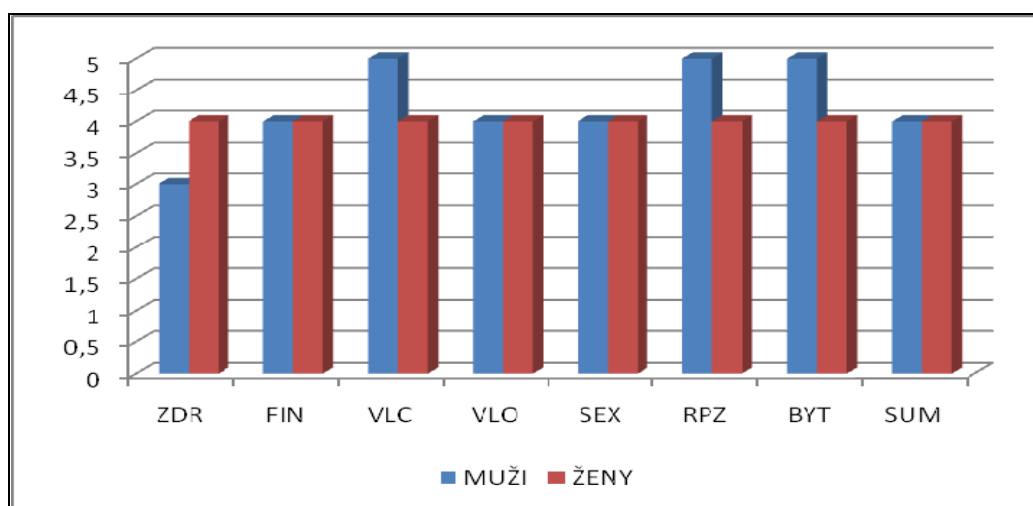
Výstupy jednotlivých škál DŽS byly porovnány dle normy a přeneseny do grafu. Jsou zde přehledně viditelné minimální rozdíly jak mezi pohlavími, tak ve srovnání s normou. Nejvýraznější rozdíly mezi pohlavími i mezi normou jsou viditelné u spokojenosti se zdravím a hodnocením vlastní osoby. Muži dosáhli pouze v dimenzi spokojenosti s bydlením vyšších hodnot oproti normě. Ženy byly spokojenější oproti normě v dimenzi spokojenosti se sexem.

Graf č. 38: Porovnání průměrných hodnot DŽS a normy dle pohlaví u SP



Zpracované výsledky DŽS byly dále porovnány se staninovými normami pro průměrný věk 36 – 45 let, kam spadají respondenti obou pohlaví našeho souboru. Z grafu je patrné, že při převedení hodnot DŽS na staninové normy, jsou rozdíly mezi pohlavími u čtyř položek životní spokojenosti - v oblasti spokojenosti se zdravím, volným časem, rodinou, přáteli a známými a bydlením. V hodnocení spokojenosti s rodinou, přáteli a známými, bydlením a volným časem jsou spokojenější muži SP. Pouze v dimenzi spokojenosti se zdravím jsou ženy spokojenější. V ostatních složkách DŽS dle staninů nejsou mezi pohlavími žádné rozdíly.

Graf č. 39: Porovnání hodnot DŽS podle staninové normy u mužů a žen SP



12.7.2. Komparace mužů a žen SP v dimenzi syndromu vyhoření

Cílem našeho šetření bylo dále zjistit míru a charakter syndromu vyhoření u obou pohlaví u souboru pracovníků SP. Soubor mužů dosáhl hodnoty míry vyhoření $BM = 2,91$. Soubor žen má průměrnou hodnotu míry vyhoření $BM = 3,14$. Statistickým vyhodnocením Studentových t-testů byl prokázán statisticky významný rozdíl v hodnotách BM mezi pohlavími.

Při zpracování výsledků dotazníků BM , bylo zjištěno, že ve 2. a nižším stadiu vyhoření, tedy dobrého výsledku z hlediska psychologie zdraví dosáhlo 2,5 % mužů a 0,7 % žen.

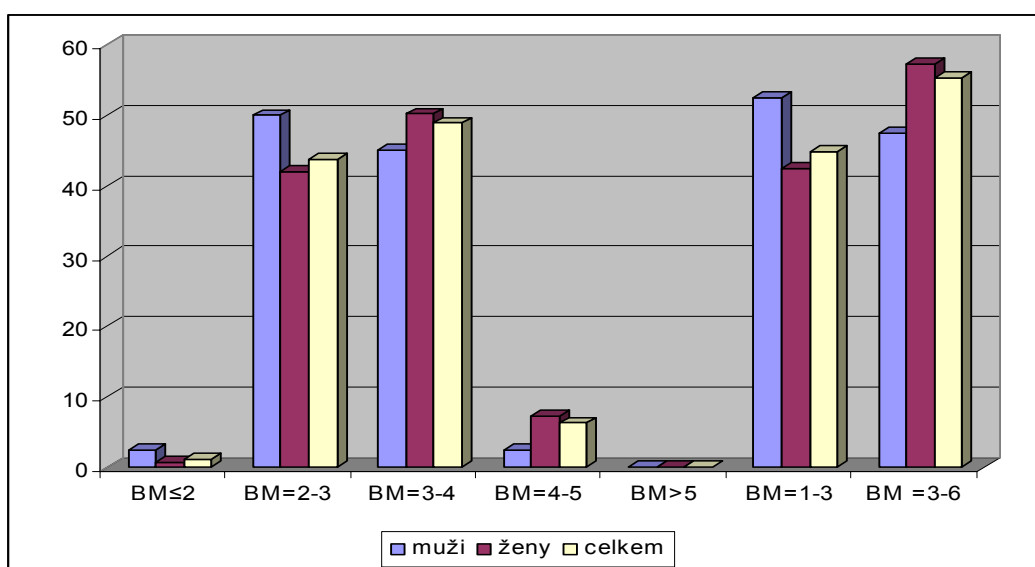
Uspokojivý výsledek, 2. - 3. stadium, byl vyhodnocen u 50% mužů a u 42 % žen, tedy celkově u 43,7 % všech respondentů.

45 % mužů se nachází v rizikové oblasti syndromu vyhoření, 3. – 4. stadium a 50 % žen, tedy celkem 48,9 % z celého souboru SP.

Mezi 4. – 5. stupněm nalezneme 2,5 % mužů a 7,3 % žen, což v celkovém vzorku znamená, že u 6,3 % respondentů je přítomný syndrom psychického vyčerpání.

V souhrnu mezi 3. – 6. stadiem se nachází 47,5 % mužů a 57,3 % žen, celkem 55,3 % respondentů z celého vzorku.

Graf č. 40: Stupně vyhaslosti podle pohlaví u SP



12.7.3. Komparace učitelů a SP v DŽS a syndromu vyhoření

Nejvyšší spokojenost byla zjištěna u mužů SP v dimenzi spokojenosti s bydlením. Nejmenší spokojenost vykazují ženy učitelky ve spokojenosti s financemi. V dimenzi spokojenosti s rodinou, prací a známými byla zjištěna stejná hodnota u obou pohlaví obou souborů.

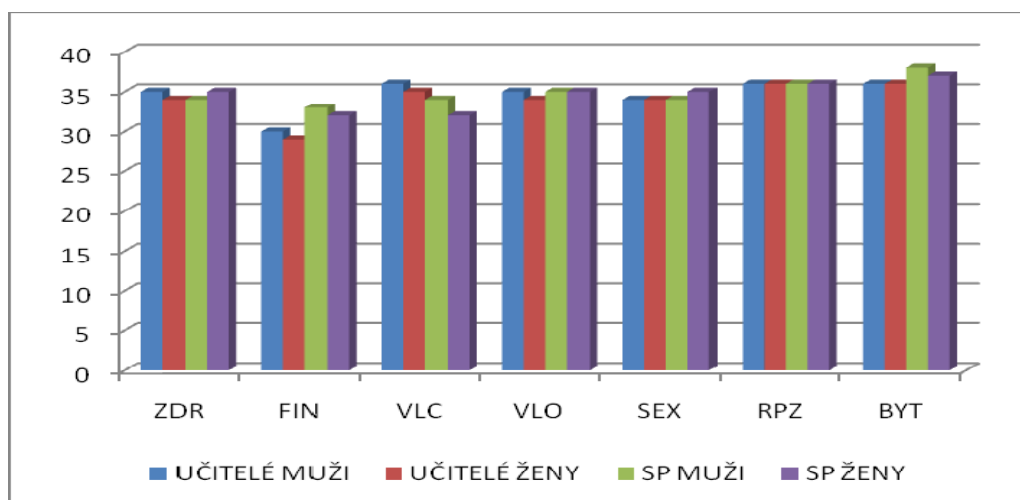
Pomocí Studentova t-testu byl dokázán statisticky významný rozdíl mezi soubory mužů pouze ve spokojenosti s financemi, kdy SP jsou spokojenější (FIN = 33) než učitelé (FIN = 30).

Statisticky významné rozdíly mezi ženami byly prokázány v hodnotách syndromu vyhoření. Ženy učitelky dosáhly nižších hodnot BM (učitelky BM = 2,87; SP BM = 3,14).

Hodnot statistických významností také dosáhly ženy v dimenzi spokojenosti s financemi, kdy učitelky jsou méně spokojené (učitelky FIN=29; SP FIN=32) a ve spokojenosti se sexem. Učitelky jsou méně spokojené (SEX=34) než ženy SP (SEX=35).

V případě spokojenosti s volným časem jsou učitelky spokojenější a hodnoty také dosáhly statistické významnosti (VLC=35) a SP (VLC=32).

Graf č. 41: Komparace obou pohlaví učitelů a SP



13. K plnění cílů a platnosti hypotéz studie A a B

V naší práci jsme si stanovili sedm cílů, které jsme charakterizovali v kapitole č. 9.1. Všechny tyto cíle byly v průběhu práce podrobně komentovány a výsledky šetření zaznamenány do přehledných tabulek či grafů.

Byly stanoveny tři hypotézy H1 – H3

H 1. Se zvyšující se mírou vyhoření bude statisticky významně souviset klesající celková úroveň životní spokojenosti.

V kapitolách 11.6. a 12.6. se věnujeme problematice korelací. Na základě statistické analýzy bylo zjištěno, že mezi mírou syndromu vyhoření a celkovou životní spokojeností u obou pohlaví učitelů a u souboru žen SP jsou statisticky významné souvislosti na 1% hladině významnosti (učitelé $r = -0,584$, učitelky $r = -0,347$, SP $r = -0,387$). Pouze v případě SP mužů ($r = -0,183$) nedosáhl vztah BM a celkové životní spokojenosti statistické významnosti.

Se zvyšující se mírou vyhoření statisticky významně klesá celková úroveň životní spokojenosti u obou pohlaví souboru učitelů a u žen SP.

- **Hypotéza se potvrdila u obou pohlaví souboru učitelů a u žen SP.**
- **Hypotéza se nepotvrdila pouze u mužů SP.**

H 2. Se vzrůstajícím věkem respondentů (mužů i žen) bude statisticky významně souviset nárůst celkové životní spokojenosti

V kapitolách 11.6.1 a 12.6.1. řešíme korelace sociodemografických proměnných a dimenzí životní spokojenosti. U obou pohlaví souboru učitelů a u žen SP nebyla prokázána statisticky významná souvislost mezi věkem a celkovou životní spokojeností.

U mužů SP byla na 5 % hladině významnosti prokázána statisticky významná souvislost mezi věkem a celkovou životní spokojeností ($r = 0,372$).

Tedy čím je muž SP starší, tím je celkově spokojenější.

- **Hypotéza se potvrdila pouze u SP mužů.**

H 3. Se vzrůstající senioritou respondentů (mužů a žen) bude statisticky významně souviset nárůst hodnot syndromu vyhoření

Vzrůstající seniorita u všech respondentů (mužů i žen) obou souborů statisticky významně nesouvisí se syndromem vyhoření.

- **Hypotéza se nepotvrdila**

14. Diskuse

Před 21 lety jsem promovala na pedagogické fakultě a stala se učitelkou. Šest let jsem vedla odbor sociální péče městského úřadu a pracovala jako sociální pracovníce. Proto nemůže být překvapující, proč jsem si zvolila téma diplomové práce věnující se porovnání životní spokojenosti učitelů a sociálních pracovníků či pracovníků v sociálních službách. Obě popisované skupiny pracovníků se řídí svými speciálními zákony, ve kterých jsou mimo jiné popsány požadavky na dané profese. Vzorek našich učitelů ve výzkumu je téměř jednotný, i když si uvědomujeme jistou diferencovanost v profesi učitele. Náš vzorek ale tvoří převážně učitelé základních škol vysokoškolsky vzdělaní nebo středoškoláci, kteří již učí a v současné době ještě studují. Ovšem popsat kvalitně profesi druhého výzkumného souboru, to činí velký problém. Tento soubor je značně nejednotný. Všichni respondenti sice pracují v sociální sféře, řídí se stejným zákonem o sociálních službách, ale obsah a rozsah pracovní náplně a požadavku na vzdělání je velmi rozličný. Pro případ této práce jsme zvolili pro pracovníky dle zákona o sociálních službách, tedy sociální pracovníky a pracovníky v sociálních službách, zkratku SP. Protože si uvědomujeme nesourodost tohoto souboru, který zahrnuje jednak ředitele či vedoucí pracovníky sociálních institucí, tedy osoby zastávající převážně manažerské pozice, ale zahrnuje i sociální pracovníky městských úřadů, kteří pracují za přepážkou, ale také pracovníky v sociálních službách, pracovníky v přímé obslužné péči, v jejichž pracovní náplni je především manuální práce, dá se tedy předpokládat, že hodnocení životní spokojenosti jednotlivců takto různorodého souboru výsledek velmi ovlivní. Jistě by stálo za úvahu v dalším výzkumu se věnovat pouze souboru učitelů vysokoškoláků nebo pouze souboru sociálních pracovníků či jenom pracovníkům v sociálních službách. Zajímavé by bylo tyto výsledky porovnat.

Obecným cílem této práce bylo zkoumat profil dimenzí životní spokojenosti a míru a charakter syndromu vyhoření u učitelů a SP včetně zjištění korelátů sociodemografických proměnných s dimenzí životní spokojenosti a korelátů syndromu vyhoření s dimenzí životní spokojenosti. Dále se zabýváme komparacemi mezi pohlavím u učitelů a komparacemi obou zkoumaných souborů.

Úkolem této práce bylo potvrdit nebo vyvrátit tři hypotézy – zda se zvyšující se mírou syndromu vyhoření bude statisticky významně souviset klesající celková životní spokojenost u obou pohlaví obou souborů, zda se vzrůstajícím věkem všech respondentů

bude statisticky významně souviset nárůst celkové životní spokojenosti a zda se vzrůstající senioritou všech respondentů bude statisticky významně souviset nárůst hodnot syndromu vyhoření.

Pro zpracování výzkumné části práce bylo použito 508 ks dotazníků odevzdaných učiteli a 190 ks dotazníků od SP. Pro přehlednost jsme zvolili model dvou studií. Studie A se zabývá vzorkem učitelů, Studie B se věnuje pracovníkům SP.

Část Studie A byla vyhotovena pro závěrečnou bakalářskou práci, ve které jsme se zabývali pouze zkoumáním kvality života učitelů. Ve vlastním výzkumu jsme se bohužel setkali u souboru učitelů v mnoha případech s velkou neochotou při vyplňování dotazníků. Mnohé dotazníky musely být z důvodu nedostatečného nebo nesmyslného vyplnění vyřazeny. Některé dotazníky byly hanlivým způsobem písemně komentovány. Domníváme se, že bohužel i přístup mnoha pedagogů a jejich neochota při spolupráci se studentkou na bakalářské práci vypovídá o stavu našeho školství. Největší potíže způsobovaly otázky týkající se rodinného a sexuálního života. Mnohdy nebyly tyto rubriky vyplněny vůbec nebo pouze částečně či zcela nepravdivě. Ve třech případech v jednom učitelském sboru byly dotazníky vyplněny zcela záměrně nesmyslně. Šlo pouze o grafický efekt, kdy jednotlivé rubriky respondenti vyhodnocovali z levého horního rohu do pravého dolního rohu stále dokola. Zřejmě nebyli ochotní odpovědět na otázky pravdivě, ale protože k vyplňování došlo při společné poradě s vedením školy a museli dotazník v bílé obálce odevzdávat přímo řediteli, zvolili tuto formu. Jeden učitel systém vymyslel, dva opsali. Bylo by zajímavé tyto tři učitele vidět při přímé pedagogické práci se žáky. V případě získávání dat pro Studii B od SP v žádném případě nebyla studentka odmítnuta. Ba dokonce mnozí pracovníci se ochotně nabídli a dotazníky distribuovali mezi své kolegy.

Přestože pro získání vyplněných dotazníků byla zvolena bezpečná metoda, která umožňovala zachovat naprostou anonymitu respondentů, některé dotazníky učitelů byly vyhodnoceny způsobem, o jejichž pravdivosti lze pouze spekulovat nebo nebyly dotazníky vyplněny vůbec, či pouze částečně. V některých pedagogických sborech byla ochota k vyplnění pouze u nejmladších učitelů. Nejnižší návratnost dotazníků byla ze škol, kde má autorka osobní vazby, kde se lze domnívat, že se respondenti pravděpodobně obávali možné identifikace. S těmito problémy jsme se u souboru SP v žádném případě nesetkali.

Dotazník životní spokojenosti DŽS (Fahrenberg et al., 2001) nám pomohl objasnit jednotlivé dimenze životní spokojenosti u obou souborů. Nejvyšší spokojenost byla

zjištěna u mužů SP v dimenzi spokojenosti s bydlením. Nejmenší spokojenost vykazují ženy učitelky ve spokojenosti s financemi. V dimenzi spokojenosti s rodinou, prací a známými byla zjištěna stejná hodnota u obou pohlaví obou souborů. V dimenzi volného času dosáhly soubory v hodnocení spokojenosti největšího rozpětí.

Nejnižších průměrných hodnot životní spokojenosti dosahují ženy učitelky v oblasti hodnocení finanční stránky. Následuje nízká spokojenost s financemi u učitelů. Ve výzkumech Paulíka (1999) byla prokázána také celková nespokojenost s platem. Muži byli v jeho výzkumech nespokojenější nejenom s platem, ale také s materiálním vybavením školy a pracovním prostředím, což náš výzkum ale nezjišťoval. V jeho výzkumech byla relativně nejvyšší spokojenost s platem u učitelů základních škol, ale spokojenost s platem klesala s nárůstem prožívané pedagogické zátěže.

Zpracované výsledky DŽS byly porovnány s normou a následně se staninovými normami pro průměrný věk 36 – 45 let, kam spadají respondenti obou pohlaví obou souborů. Podle staninových norem jsou rozdíly mezi pohlavími u učitelů pouze v oblasti hodnocení spokojenosti s vlastní osobou a spokojenosti s rodinou, přáteli a známými a bydlením, kdy muži vykazují vyšší spokojenost než ženy. V ostatních složkách DŽS, včetně celkové životní spokojenosti, dle staninů nejsou mezi učiteli žádné rozdíly. Nejvyšší hodnoty dosahují muži i ženy učitelé v oblasti hodnocení spokojenosti s volným časem. Nejmenší spokojenost hodnotí obě pohlaví souhlasně se zdravotním stavem.

V případě SP jsou rozdíly dle staninů mezi pohlavími pouze u životní spokojenosti v oblasti zdraví, hodnocení volného času, spokojenosti s rodinou, přáteli a známými a bydlením, kdy muži SP jsou vždy spokojenější.

Pomocí Studentových t-testů nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly mezi pohlavími u učitelů v žádné zkoumané dimenzi. Oproti našemu výzkumu např. Egert a Čermák (2000) uvádějí rozdíly mezi pohlavími v neprospěch žen.

Naše šetření se spíše blíží závěrům Fahrenberga (2001) i Hamplové (2004), kteří zjistili ve svých výzkumech nepatrné rozdíly mezi pohlavími v hodnocení globální životní spokojenosti.

Mezipohlavní rozdíly v našem výzkumu u SP z pohledu DŽS a BM nebyly Studentovým t-testem zjišťovány, ale při porovnávání učitelů a SP pomocí Studentových t-testů byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi ženami učitelkami a ženami SP v hodnotách

syndromu vyhoření. Ženy učitelky dosáhly nižších hodnot BM (učitelky BM= 2,87; SP BM= 3,14). Dále jsme také zjistili, že učitelky jsou statisticky významně spokojenější s volným časem (VLC=35). Ale v dimenzi spokojenosti s financemi (FIN=32) a sexem (SEX=35) bylo prokázáno, že ženy SP jsou statisticky významně spokojenější.

Statistická významnost mezi muži byla prokázána ve spokojenosti s financemi, kdy SP jsou spokojenější (FIN =33) než učitelé (FIN =30).

Značná část práce se věnuje výsledkům korelací dimenzí životní spokojenosti a sociodemografických proměnných a dimenzí životní spokojenosti a syndromu vyhoření. Některé empirické studie naznačují, že negativní důsledky stárnutí převyšují nad pozitivními a že životní spokojenost klesá s věkem. Ale jiné studie ukazují silný pozitivní vztah mezi věkem a životní spokojeností a starší lidé jsou dle nich spokojenější než mladší. Ale jasnou souvislost mezi věkem a spokojeností dosavadní výzkumy neprokázaly. Také Fahrenberg shrnuje, že pouze čtyři studie ze třinácti uváděných neprokázaly žádnou závislost na věku, pět studií udávalo vyšší spokojenost ve vyšším věku. Podle výzkumů Paulíka (1999) nastává pokles pracovní spokojenosti v souvislosti s narůstajícím věkem jen u některých učitelek (druhý stupeň základní školy a střední školy).

Předpokládá se, že s rostoucím věkem bude klesat spokojenost se zdravotním stavem, protože zdravotní stav je patrně nejdůležitějším faktorem všeobecné životní spokojenosti. Lze proto očekávat úzkou souvislost mezi spokojeností a subjektivními tělesnými obtížemi, což se prokázalo ve všech studiích uváděných Fahrenbergem (2001).

V našem výzkumu se s přibývajícím věkem u mužů učitelů zhoršuje spokojenost se zdravotním stavem na hladině významnosti 5%. V případě učitelek je na 5 % hladině významnosti statisticky významný negativní vztah mezi věkem a spokojeností se sexualitou.

V souboru pracovníků SP mužů byl naopak prokázán pozitivní vztah spokojenosti k věku. Zvyšující se věk u mužů SP má souvislost s rostoucí spokojeností s financemi na 1% hladině významnosti a na 5 % hladině významnosti je vztah věku a spokojenosti se zdravím, celkovou životní spokojeností a také spokojeností s vlastní osobou.

U souboru žen SP nebyl prokázán žádný statisticky významný vztah věku a dimenzí životní spokojenosti.

Ve výzkumu Hamplové (2004) se potvrdilo, že s rostoucím věkem klesá jak celková spokojenost s rodinou, tak celková životní spokojenost. Spokojenost s rodinou v našem výzkumu nebyla řešena a celková životní spokojenost s věkem naopak u souboru mužů SP rostla.

Těmito výpočty byla naše hypotéza H2 týkající se souvislosti mezi vzrůstajícím věkem respondentů obou pohlaví a nárůstem celkové životní spokojenosti prokázána pouze u mužů SP na hladině významnosti 5 %. Tedy čím je SP muž starší, tím je celkově spokojenější. Zároveň s věkem roste jeho spokojenost s vlastní osobou, a to na 5 % hladině významnosti. V případě učitelů na hladině významnosti 5 % bylo pouze prokázáno, že čím je učitel starší, tím je nespokojenější se svým zdravím, čím je starší učitelka, tím je nespokojenější se sexem.

Důležitým faktorem, který ovlivňuje životní spokojenost, je podle některých zahraničních studií vzdělání. Vzdělanější lidé mají v průměru vyšší příjmy, což zvyšuje jejich životní standard a životní spokojenost. Lidé s vyšším vzděláním mívají povolání s vyšší prestiží a vyšší prestiž zvyšuje jejich životní spokojenost. Spokojenost by se tedy mohla zvyšovat s rostoucím vzděláním, ale v našem výzkumu se tento fakt neprokázal. Na 5 % hladině významnosti je prokázán kladný vztah mezi vzděláním a spokojeností s volným časem pouze u učitelů mužů. Tedy čím je učitel vzdělanější, tím je spokojenější s volným časem. Toto zjištění přisuzujeme faktu, že 85% učitelů mělo vysokoškolské vzdělání, tedy učitelé si nemusí doplňovat vzdělání, oproti mužům SP, kde byl prokázán naopak negativní vztah na 1 % hladině významnosti mezi vzděláním a hodnocením vlastní osoby. Tento fakt přisuzujeme současné situaci po novele zákona o sociálních službách, kdy si musí mnozí doplnit patřičnou kvalifikaci. Nedostačující vzdělání má tedy negativní dopad na hodnocení spokojenosti sebe samého. U učitelek i SP žen nebyl prokázán žádný vztah vzdělání a spokojenosti.

Výzkumy naznačují, že jedním z klíčových faktorů životní spokojenosti je rodinný stav. Celá řada studií ukazuje, že ženatí muži a vdané ženy jsou spokojenější se svým životem než lidé svobodní, rozvedení nebo žijící v nesezdaném soužití. V našem výzkumu koreluje rodinný stav pouze u mužů SP na 5 % hladině významnosti se spokojeností s vlastní osobou a bydlením. Tedy ženatí muži SP jsou spokojenější s vlastní osobou a bydlením.

Ve výzkumu byl použit Dotazník míry syndromu vyhoření BM (Aronson, Pines, 1998), který přispěl ke zjištění míry a charakteru syndromu vyhoření. Nejnižších hodnot míry vyhoření dosáhl soubor mužů učitelů $BM = 2,69$. Následuje soubor učitelek s průměrnou hodnotou míry vyhoření $BM = 2,87$. V případě mužů SP byla zjištěna hodnota $BM = 2,91$ a u žen SP je $BM = 3,14$. Pomocí Studentových t-testů byl prokázán statisticky významný rozdíl hodnot míry syndromu vyhoření mezi muži a ženami pouze u souboru SP.

Mezi prvním až třetím stadiem vyhoření se nachází celkem 242 učitelů (47,6 %). Ve třetím a vyšším stadiu je 266 učitelů (52,4 %). Mezi prvním až třetím stadiem vyhoření u SP se nachází celkem 85 respondentů (44,7 %) Ve třetím a vyšším stadiu je 105 respondentů (55,3 %). Situace se nám jeví jako alarmující, ale tyto výsledky potvrzují také závěry Poláka (2004, s. 73), který dospěl k výsledku, že téměř 55 % učitelů se nachází v tomto pásmu syndromu vyhoření.

Jak upozorňuje Fontana (2003), ještě hůře jsou na tom v britském školství, kde více než 73 % učitelů trpí mírným stresem a 23 % učitelů vážným stresem.

Přesto, že v našem výzkumu byla většina dat získána od učitelů i SP, kteří se zúčastnili vzdělávacích akcí tedy by se dalo předpokládat, že od pracovníků motivovaných, se zájmem o další vzdělávání, se údaje zjištěné z dotazníků jeví jako alarmující. Dá se předpokládat, že u běžné skupiny by byly výsledky daleko horší. Na tomto místě je nutné podotknout, že v případě učitelů stále neexistuje žádný kariérní řád, byť je již mnoho let učitelům slibován. V případě SP se v zákoně o sociálních službách dána pracovníkům povinnost vzdělávání. Je zde stanoveno povinných 24 hodin vzdělávání za rok. Proto nás napadá myšlenka, zda SP byli na těchto vzdělávacích akcích dobrovolně, ze zájmu či pouze povinně ze zákona.

Abychom mohli potvrdit nebo vyvrátit vztah BM a dimenzí životní spokojenosti, vypočítali jsme korelace míry syndromu vyhoření a dimenzí životní spokojenosti. U mužů učitelů byl prokázán statisticky velmi významný negativní vztah mezi mírou syndromu vyhoření a celkovou životní spokojeností, ale i všemi dimenzemi DŽS. Znamená to, že čím je učitel vyhořelejší, tím je nespokojenější se svým zdravotním stavem, finanční situací, vlastní osobou, volným časem, sexualitou, přátelstvím, bydlením.

U žen učitelek je patrný statisticky velmi významný negativní vztah syndromu vyhoření a celkové životní spokojenosti. Také bylo prokázáno na 1% hladině významnosti. Čím je učitelka vyhořelejší, tím je také nespokojenější se svým zdravotním stavem, vlastní osobou, volným časem a sexualitou. Vztah syndromu vyhoření a hodnocení spokojenosti s finančními prostředky a přáteli je prokázán u žen na hladině významnosti 5 %. Je zajímavé, že syndrom vyhoření nemá dopad u žen učitelek pouze na spokojenost s bydlením.

Naopak v případě SP mužů má syndrom vyhoření negativní vztah pouze k hodnocení volného času. Čím je SP muž vyhořelejší, tím je nespokojenější se svým volným časem. U žen SP nebyl prokázán pouze vztah BM a spokojenosti se sexem, ale jinak je statisticky významný vztah na hladině významnosti 1 % mezi syndromem vyhoření a všemi dimenzemi životní spokojenosti. Tedy se zdravím, financemi, volným časem, vlastní osobou, rodinou, přáteli i známými, bydlením i celkovou životní spokojeností. Tím jsme také odpověděli na hypotézy H1, kdy jsme předpokládali souvislost mezi zvyšující se mírou syndromu vyhoření a klesající celkovou životní spokojeností u obou souborů a obou pohlaví. Bylo zjištěno, že mezi mírou syndromu vyhoření a celkovou životní spokojeností u obou pohlaví učitelů jsou statisticky významné souvislosti na 1 % hladině významnosti, kdy u mužů byl prokázán těsnější vztah.

Stejně u žen SP dosáhl vztah BM a celkové nespokojenosti statistické významnosti na 1 % hladině. Tedy čím vyšší míra syndromu vyhoření, tím menší celková životní spokojenost. Pouze v případě mužů SP nebyl tento vztah prokázán. Hypotéza se tedy nepotvrdila pouze u mužů SP.

Domníváme se, že právě ve výsledcích korelace BM a jednotlivých dimenzí životní spokojenosti u mužů SP se odráží jejich pracovní pozice. Značná část respondentů SP vykonává manažerskou práci. Jsou to ředitelé či vedoucí pracovníci. Jejich pracovní náplň i finanční ohodnocení se pravděpodobně pohybuje v jiné dimenzi než u manuálně pracujících v přímé obslužné péči.

Také třetí hypotéza H3, která měla potvrdit vztah vzrůstající seniority respondentů obou pohlaví a nárůstu hodnot syndromu vyhoření, nebyla potvrzena. Vzrůstající seniorita u všech respondentů statisticky významně nesouvisí se syndromem vyhoření. Negativní vztah rostoucí seniority a nespokojenosti se zdravím byl prokázán na 5 % hladině významnosti pouze u mužů učitelů. Čím má učitel delší praxi, tím vykazuje menší

spokojenost se zdravotním stavem. Na 5% hladině významnosti byl prokázán vztah seniority a spokojenosti s volným časem u mužů učitelů. Čím, má učitel delší praxi, tím je spokojenější se svým volným časem.

Ale např. Paulík (1999) zaznamenal zřetelnější klesající tendenci souvislosti mezi pracovní spokojeností a délkou výkonu učitelské profese. Korelace délky učitelské stáže se spokojeností je s výjimkou učitelek na 1. stupni základních škol u všech ostatních učitelů bez ohledu na pohlaví a typ školy negativní a významná na 5 % hladině.

Veškerá aktivita spojená s vytvářením diplomové magisterské práce, byla pro mě velkou inspirací a přínosem nejen pro další studium, ale i pro profesní život. Získala jsem množství teoretických informací a praktických dovedností. Prvně v životě jsem prováděla tak rozsáhlý výzkum a jeho vyhodnocení prostřednictvím programu Microsoft Excel včetně statistického zpracování Studentovým t-testem, Fisherovým F-testem. Přesto, že jsem především nad výzkumem trávila stovky hodin, práce byla pro mě velkým poučením. A tato aktivita mi bude chybět.

15. Závěr

Diplomová práce se skládá ze dvou základních částí. První část je teoretická a zahrnuje obecné informace vztahující se k problematice životní spokojenosti, kvality života, syndromu vyhoření a charakteristice zkoumaných souborů. Druhá část je praktická, rozdělená do dvou samostatných studií.

V následujícím textu shrneme výsledky našeho výzkumného šetření provedeného u souboru 508 učitelů převážně základních škol a 190 pracovníků dle zákona o sociálních službách. Tedy sociálních pracovníků či pracovníků v sociálních službách, kdy jsme pro zjednodušení v naší práci použili zkratku SP.

Pro získání výzkumných dat byly použity dva dotazníky. Dotazník DŽS (Fahrenberg, 2001) a BM (Pines, Aronson, 1998), abychom mohli splnit sedm cílů a vyvrátit či potvrdit tři hypotézy. Získaná data byla zpracována do tabulek a grafů, které přehledně odpovídají na sedm stanovených cílů.

Při zjišťování profilu dimenzí životní spokojenosti byla nejvyšší spokojenost zjištěna u mužů SP v dimenzi spokojenosti s bydlením. Nejmenší spokojenost vykazují ženy učitelky ve spokojenosti s financemi. V dimenzi spokojenosti s rodinou, prací a známými byla zjištěna stejná hodnota u obou pohlaví obou souborů.

Soubory jsme porovnávali s normou, kdy učitelé jsou oproti normě spokojenější pouze v dimenzi volného času, muži SP jsou spokojenější v dimenzi spokojenosti s bydlením.

Porovnáním obou souborů podle staninů v dimenzi zdraví dosáhli muži i ženy učitelé a muži SP nejmenší spokojenosti. Takto nespokojené jsou i učitelky s vlastní osobou. Nejspokojenější dle staninů jsou učitelé, učitelky i muži SP s volným časem. Stejně tak muži SP a muži učitelé se spokojeností s rodinou, prací a známými a také s bydlením. V dimenzích spokojenosti s financemi, sexem a celkovou spokojeností dosáhly všechny soubory stejných hodnot.

Dále byla vyhodnocena míra a charakter syndromu vyhoření u obou pohlaví obou souborů. Soubor mužů učitelů dosáhl hodnoty míry vyhoření $BM = 2,69$. Soubor učitelek má průměrnou hodnotu míry vyhoření $BM = 2,87$. V případě mužů SP byla zjištěna hodnota $BM = 2,91$ a u žen SP $BM = 3,14$. Mezi prvním až třetím stadiem vyhoření u učitelů se nachází celkem 242 učitelů (47,6 %). Ve třetím a vyšším stadiu je 266 učitelů (52,4 %).

Mezi prvním až třetím stadiem vyhoření u SP se nachází celkem 85 respondentů (44,7 %) Ve třetím a vyšším stádiu je 105 respondentů (55,3 %).

Pomocí Studentových t-testů nebyly mezi pohlavími u souboru učitelů zjištěny žádné statisticky významné rozdíly ve zkoumaných dimenzích životní spokojenosti ani v hodnotách BM. Mezipohlavní rozdíly u souboru SP nebyly zjišťovány.

Pomocí Studentových t-testů byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi ženami učitelkami a ženami SP v hodnotách syndromu vyhoření. Ženy učitelky dosáhly nižších hodnot BM (učitelky BM= 2,87; SP BM= 3,14).

Hodnot statistických významností také dosáhly ženy v dimenzi spokojenosti s financemi, kdy učitelky jsou méně spokojené (učitelky FIN=29; SP FIN=32).

Stejně tak v hodnocení spokojenosti se sexem byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi soubory žen. Učitelky jsou méně spokojené (SEX=34) než ženy SP (SEX=35).

V případě spokojenosti s volným časem jsou učitelky spokojenější (VLC=35) než SP (VLC=32).

Statistická významnost mezi muži byla prokázána ve spokojenosti s financemi, kdy SP jsou spokojenější (FIN =33) než učitelé (FIN =30).

Dále jsme se zaměřili na zkoumání korelací dimenzí životní spokojenosti a sociodemografických proměnných. V případě učitelů má zvyšující se věk statisticky významný vztah na 1 % hladině významnosti k nespokojenosti učitelů mužů se svým zdravím ($r = -0,237$) a v případě žen učitelek se zvyšující věk promítá do nespokojenosti se svým sexem ($r = -0,236$) také na 1 % hladině významnosti.

Pouze muži SP jsou s rostoucím věkem statisticky významně spokojenější se svým zdravím ($r = 0,314$), vlastní osobou ($r = 0,377$) i celkovou životní spokojeností ($r = 0,372$) na 5% hladině významnosti. Zvyšující se věk má na 1% hladině významnosti souvislost s jejich spokojeností s financemi ($r = 0,417$). U žen SP nebyl statisticky významný vztah věku a žádné dimenze prokázán.

Při zkoumání korelací dimenzí životní spokojenosti a syndromu vyhoření byl u mužů učitelů na 1 % hladině významnosti prokázán negativní vztah mezi mírou syndromu vyhoření, celkovou životní spokojeností ($r = -0,584$) i všemi dimenzemi životní

spokojenosti (zdravotním stavem ($r = -0,500$), finanční situací ($r = -0,393$), vlastní osobou ($r = -0,671$), volným časem ($r = -0,284$), sexualitou ($r = -0,292$), rodinou, přáteli a známými ($r = -0,420$) i bydlením ($r = -0,375$). Nejvýraznější těsnosti dosahuje vztah BM a hodnocením spokojenosti s vlastní osobou ($r = -0,671$), následně s celkovou životní spokojeností ($r = -0,584$) a spokojeností se zdravotním stavem ($r = -0,500$).

U žen učitelek je prokázán negativní dopad syndromu vyhoření na všechny dimenze životní spokojenosti kromě bydlení. Nejvýraznější těsnost lze vysledovat mezi mírou BM a spokojeností s vlastní osobou ($r = -0,444$), následně zdravotním stavem ($r = -0,381$) a celkovou životní spokojeností ($r = -0,460$), finanční stránkou ($r = -0,219$), rodinou, přáteli a známými ($r = -0,246$), což bylo prokázáno na 5 % hladině významnosti. Pouze stupeň vyhoření učitelek nemá statisticky významnou souvislost s hodnocením spokojenosti s vlastním bydlením ($r = -0,098$), v čemž se jako v jediné korelaci pohlaví liší. Korelace BM a spokojenosti s bydlením ($r = -0,375$) byla u mužů prokázána na 1% hladině významnosti.

V případě mužů SP byl prokázán na 1 % hladině významnosti pouze vztah BM a nespokojenosti s volným časem ($r = -0,429$).

U žen SP byl na 1 % hladině významnosti prokázán vztah BM a všech dimenzí DŽS kromě vztahu BM a sexu. Nejvýraznější těsnost lze vysledovat mezi mírou BM a celkovou spokojeností ($r = -0,387$), následně spokojenost s bydlením ($r = -0,330$) volným časem ($r = -0,322$), zdravím ($r = -0,311$), vlastní osobou ($r = -0,298$), rodinou, přáteli a známými ($r = -0,246$), finanční stránkou ($r = -0,237$).

Bylo prokázáno, že se:

- zvyšující se mírou vyhoření statisticky významně souvisí klesající celková úroveň životní spokojenosti u obou pohlaví souboru učitelů a u žen SP.
- vzrůstajícím věkem respondentů (mužů i žen) statisticky významně souvisí nárůst celkové životní spokojenosti pouze u mužů SP.
- vzrůstající senioritou respondentů (mužů a žen) statisticky významně nesouvisí nárůst hodnot syndromu vyhoření.

16. Souhrn

Diplomová magisterská práce se věnuje především problematice životní spokojenosti a syndromu vyhoření včetně jejich vzájemného vztahu u souboru učitelů a sociálních pracovníků či pracovníků v sociálních službách. Diplomovou práci tvoří část teoretická, která obsahuje osm kapitol celkem na sto stranách a objasňuje základní pojmy životní spokojenosti, kvality života, syndromu vyhoření a charakteristiky zkoumaných souborů. UVědomujeme si, že výzkum životní spokojenosti, štěstí a subjektivního blaha se potýká se základním problémem, že neexistuje ani přibližná shoda, co tyto pojmy znamenají. Přesnější definice těchto pojmů stále chybí. Protože může mít kvalita života různé definice, je důležité odlišit kvalitu života od pojmu zdraví, spokojenosti, životní spokojenosti, osobní pohody. V odborné literatuře však není odlišování pojmů životní spokojenosti a SWB důsledné ani jednotné. Pro českou psychologii představuje určitý problém i skutečnost, že se dosud v odborném jazyce nevžil jednotný český ekvivalent pro SWB, i když patrně nejvýstižnější je překlad osobní pohoda. Mnozí autoři upozorňují na promiskuitní používání pojmů životní spokojenost a well-being, resp. překládání well-being jako životní spokojenost. Nejde již jen o přítomnost či nepřítomnost choroby či poruchy, ale též o stav úplné tělesné, duševní a společenské pohody (well-being), což je nejčastější a relativně široký způsob výkladu tohoto pojmu. Pojem „well-being“ lze z angličtiny přeložit jako „je mi dobře“ a obecně jako „jsem v pohodě“.

Snad právě proto existuje nespočet dotazníků, které měří životní spokojenost, jejichž metodická kvalita je velmi rozdílná. Dosavadní výzkumy nedávají jednoznačnou odpověď na to, zda se muži a ženy liší v celkové životní spokojenosti. Pohlaví životní spokojenost významně neovlivňovalo. Muži a ženy jsou se svým životem spokojeni přibližně stejně. K podobným závěrům jsme dospěli také my při výzkumném šetření souboru 508 učitelů a 190 sociálních pracovníků či pracovníků v sociálních službách.

Že těžké životní situace byly, jsou a budou, a snad právě proto, se tato problematika stala předmětem studia mnoha badatelů. Zajímalo je, kdy v těžké životní situaci člověk zvolí boj a kdy útek. V naší práci se věnujeme i problematice stresu jako negativnímu emocionálnímu zážitku, který je doprovázen souborem biochemických, fyziologických, kognitivních a behaviorálních změn, jež jsou zaměřeny na změnu situace, která člověka ohrožuje, nebo na přizpůsobení se tomu, co nelze změnit. Jak říkají odborníci, stres se stal morovou ranou dvacátého a dvacátého prvního století. Mnohé stresy v práci jsou způsobeny

nejen pracovním přetížením a časovými tlaky, ale také nedostatečným odměňováním a oceněním. A jako nejdůležitější vidí odborníci neposkytnutí autonomie jednotlivci při výkonu jeho práce způsobem, jaký si on představuje. A tak se již více než čtvrtstoletí psychologové zabývají stavy celkového, především psychického vyčerpání, který ovlivňuje postoje, názory, ale i výkonnost, chování a jednání osob. Dochází ke ztrátě čínorodosti a poslání; projevuje se pocity zklamání, hořkosti při hodnocení minulosti; postižený ztrácí zájem o svou práci, spojuje se s každodenním stereotypem, rutinou, nevidí důvod pro další sebevzdělávání a osobní růst; snaží se pouze přežít, nemít problémy; jde o stav konečný, ačkoliv vývoj je plíživý, a tím nebezpečný. Tento stav vyhoření je typický pro výkonné lidi, kteří se snaží něčeho dosáhnout a být úspěšní, ale vyhoření může potkat kohokoli. Obvykle dochází ke vzniku syndromu vyhoření tam, kde se kombinuje pocit nutkání, neschopnost přibrzdit, snaha udělat všechno sám, přehnaná pozornost cizím problémům, soustředěnost na detaily, nereálná očekávání, příliš velká rutina, nesprávný pohled na životní priority, špatný tělesný stav, neustálé odmítání ze strany druhých.

Důsledky zátěže převážně učitelek jsou nebezpečné jednak pro udržení fyzického a psychického zdraví, jednak u určitých jedinců mohou narušovat profesní úspěšnost nebo ji přímo znemožňovat, což může znamenat poškozování dětí. Ne každý učitel je fyzicky a psychicky tak predisponován, aby tyto zátěže vždy úspěšně zvládal, ale ve školství jsou učitelé, kteří tyto specifické zátěže zvládnout nedokážou. Na jedné straně se předpokládá, že učitel v poslední fázi své profesní dráhy výkonu je nejzkušenější. Nejsou o tom ale žádná objektivní zjištění. Na druhé straně stojí poznatky o tom, že s přibývajícím věkem nastávají u učitelů některé negativní jevy – narůstající konzervativní postoje, nastupuje rezignace a u některých vzniká syndrom vyhoření.

Bohužel dosud nebyla věnována odpovědnými orgány žádná pozornost pracovním podmínkám učitelů a pedagogických pracovníků. Existuje ovšem řada výzkumů a prací, jež na neuspokojivou situaci v této oblasti pozorují a jejichž výsledky jsou alarmující. Je třeba věnovat pozornost zátěži, konfliktům a stresům v práci učitele a navrhnout účinná preventivní opatření. Například víkendové rekreační pobyty, pobyty v sanatoriích, nácvik relaxačních technik apod. Také odborníci doporučují pravidelné sledování psychického stavu učitelů jako normální součásti práce školního managementu. Uvědomujeme si, že vyčerpání a nervozita učitelů v praxi plodí více chyb a konfliktů. Je zbytečné, když učitel zvládá pedagogiku, psychologii a svůj předmět, pokud nezvládá sebe, pokud je jeho sebepoznání a sebeúcta na nízké úrovni.

Neméně důležitá je profese sociálního pracovníka a pracovníka v sociálních službách. Jak jsme již konstatovali, nelze všechny aktuální potíže této oblasti popsat. Nejbližší roky budou spojeny s realizací změn, které zahájí legislativní proces sociální reformy týkající se především dávkového systému, oblasti péče o zdravotně postižené osoby, oblasti zabezpečení osob v hmotné nouzi, legislativě pracovněprávní a také oblasti rodinné politiky a péče o děti.

Praktická část naší práce přináší odpovědi na výzkumné cíle a stanovené hypotézy. Ve dvou samostatných studiích bylo použito 698 ks dotazníků, které vyplnilo celkem 508 učitelů převážně základních škol a 190 pracovníků dle zákona o sociálních službách. Tedy sociálních pracovníků či pracovníků v sociálních službách, kdy jsme pro zjednodušení v naší práci použili zkratku SP.

Výzkum byl prováděn od února 2008 do srpna 2010 především na setkávání učitelů a ředitelů a vzdělávacích akcích pořádaných odborem školství MÚ v Litomyšli a na vzdělávacích akcích pro sociální pracovníky a pracovníky v sociálních službách. Každý respondent obdržel dva dotazníky – Dotazník životní spokojenosti DŽS (Fahrenberg et al., 2001) a Dotazník míry vyhoření BM (Pines, Aronson, 1998). Výsledky dotazníků byly zpracovány do přehledných tabulek a grafů a statisticky zpracovány pomocí Pearsonova korelačního koeficientu, Fisherova F-testu a Studentova t-testu.

Studie A se věnuje souboru 508 učitelů. 123 mužů učitelů dosáhlo průměrného věku 40 let, kdy věkové rozpětí je mezi 22 a 70 roky. Pracují průměrně 14 let. Nejkratší praxi mají půl roku, nejdelší 43 let. Nejvíce je zastoupena skupina učitelů s praxí do 5 let (27,6 %).

V souboru 385 učitelek dosáhlo průměrného věku 41 let, kdy věkové rozpětí je mezi 19 – 65 lety. Pracují průměrně 16 let a rozpětí praxe je mezi jedním a 42 lety. Nejvíce je zastoupena skupina s praxí v rozmezí 16 - 20 let (24,2 %).

Převažují vdané ženy a ženatí muži, 83% žije s partnerem. Z celkového vzorku učitelů dosáhlo 70 % (tj. 356) vysokoškolského vzdělání a 30 % (tj. 152) vzdělání středoškolského. Větší zastoupení vysokoškoláků bylo mezi muži (85 %).

Studie B se věnuje souboru 190 sociálních pracovníků či pracovníků v sociálních službách, které pro zjednodušení označujeme zkratkou SP. 40 mužů SP dosáhlo průměrného věku 37 let, kdy věkové rozpětí je mezi 20 a 65 roky. Pracují průměrně 10 let. Nejkratší praxi

mají jeden rok, nejdelší 42 let. Ve skupině SP mužů je nejvíce zastoupena skupina s praxí 6 - 10 let (30 %).

Soubor 150 žen SP dosahuje průměrného věku 38 let, věkového rozpětí 20 – 62 let, pracují 7,6 let a rozpětí praxe je mezi jedním a 41 lety. Ve skupině žen SP je nejvíce zastoupena skupina s praxí do 5 let (58%). V souboru převažují vdané ženy a ženatí muži, 78% žije s partnerem. Z celkového vzorku respondentů SP dosáhlo 64% středoškolského vzdělání (tj. 122) a 36 % (tj. 68) vzdělání vysokoškolského. Větší zastoupení vysokoškoláků bylo mezi muži (60 %).

Nejvyšší spokojenost byla zjištěna u mužů SP v dimenzi spokojenosti s bydlením. Nejmenší spokojenost vykazují ženy učitelky ve spokojenosti s financemi. V dimenzi spokojenosti s rodinou, prací a známými byla zjištěna stejná hodnota u obou pohlaví obou souborů. V dimenzi volného času dosáhly soubory v hodnocení spokojenosti největšího rozpětí.

U obou pohlaví souboru učitelů byly vyhodnoceny jednotlivé dimenze životní spokojenosti a pomocí Studentových t-testů bylo zjištěno, že statisticky významné rozdíly mezi pohlavími u učitelů nejsou v žádné zkoumané dimenzi životní spokojenosti.

Výsledky DŽS u obou souborů byly porovnány s normou, kdy bylo doloženo, že učitelé muži pouze v dimenzi volného času jsou oproti normě spokojenější. Muži SP jsou spokojenější oproti normě v dimenzi spokojenosti s bydlením.

Dále byly zpracované výsledky DŽS obou souborů převedeny na staniny. Můžeme konstatovat, že v dimenzi zdraví dosáhla obě pohlaví učitelů a muži SP nejmenší spokojenosti. Takto nespokojené jsou i učitelky s vlastní osobou. Nejspokojenější dle staninů jsou učitelé, učitelky i muži SP s volným časem. Stejně tak muži SP a muži učitelé se spokojeností s rodinou, prací a známými a také s bydlením. V dimenzích spokojenosti s financemi, sexem a celkovou spokojeností dosáhli všechny soubory stejných hodnot.

Z Dotazníků syndromu vyhoření BM (Pines, Aronson, 1998) byly vypočítány hodnoty BM. Soubor mužů učitelů dosáhl hodnoty míry vyhoření BM= 2,69. Soubor učitelek má průměrnou hodnotu míry vyhoření BM= 2,87. V případě mužů SP byla zjištěna hodnota BM= 2,91 a u žen SP BM= 3,14.

Mezi prvním až třetím stadiem vyhoření u učitelů se nachází celkem 242 učitelů (47,6 %). Ve třetím a vyšším stádiu je 266 učitelů (52,4 %). Mezi prvním až třetím stadiem vyhoření u SP se nachází celkem 85 respondentů (44,7 %) Ve třetím a vyšším stádiu je 105 respondentů (55,3 %). Pomocí Studentových t-testů nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi pohlavími u učitelů v dimenzi syndromu vyhoření.

Dále jsme se věnovali komparaci učitelů a pracovníků SP. V kategorii mužů byl dokázán statisticky významný rozdíl pouze ve spokojenosti s financemi, kdy SP jsou spokojenější (FIN =33) než učitelé (FIN =30).

Byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi ženami v hodnotách syndromu vyhoření. Ženy učitelky dosáhly nižších hodnot BM (učitelky BM= 2,87; SP BM= 3,14).

Hodnot statistických významností také dosáhly ženy v dimenzi spokojenosti s financemi, kdy učitelky jsou méně spokojené (učitelky FIN=29; SP FIN=32).

Také byl prokázán statisticky významný rozdíl ve spokojenosti se sexem. Učitelky jsou méně spokojené (SEX=34) než ženy SP (SEX=35).

V případě spokojenosti s volným časem jsou učitelky spokojenější a hodnoty také dosáhly statistické významnosti (VLC=35) a SP (VLC=32).

Dále jsme zjistili, že v případě učitelů má zvyšující se věk statisticky významný vztah na 1 % hladině významnosti k nespokojenosti učitelů mužů se svým zdravím ($r = -0,237$) a v případě žen učitelek se zvyšující věk promítá do nespokojenosti se svým sexem ($r = -0,236$).

V případě souboru SP nebyl u žen prokázán žádný statisticky významný vztah k rostoucímu věku. Pouze muži SP jsou s rostoucím věkem statisticky významně spokojenější se svým zdravím ($r = 0,314$), vlastní osobou ($r = 0,377$) i celkovou životní spokojeností na 5 % hladině významnosti. Zvyšující se věk má na 1 % hladině významnosti souvislost se spokojeností s financemi ($r = 0,417$).

V případě výpočtu korelátů syndromu vyhoření a dimenzí životní spokojenosti u obou pohlaví obou souborů byl prokázán u mužů učitelů na 1 % hladině významnosti negativní vztah mezi mírou syndromu vyhoření, celkovou životní spokojeností i všemi dimenzemi životní spokojenosti. Znamená to tedy, že čím je učitel vyhořelejší, tím méně je spokojen se svým zdravotním stavem ($r = -0,500$), finanční situací ($r = -0,393$), vlastní osobou

($r = -0,671$), volným časem ($r = -0,284$), sexualitou ($r = -0,292$), rodinou, přáteli a známými ($r = -0,420$) i bydlením ($r = -0,375$). Nejvýraznější těsnosti dosahuje vztah BM a hodnocením spokojenosti s vlastní osobou ($r = -0,671$), následně s celkovou životní spokojeností ($r = -0,584$) a spokojeností se zdravotním stavem ($r = -0,500$).

Stejně tak u žen učitelek je prokázán negativní dopad syndromu vyhoření. Nejvýraznější těsnost lze vysledovat mezi mírou BM a spokojeností s vlastní osobou ($r = -0,444$), následně zdravotním stavem ($r = -0,381$) a celkovou životní spokojeností ($r = -0,347$), sexem ($r = -0,335$), finanční stránkou ($r = -0,219$), rodinou a přáteli ($r = -0,246$). Pouze stupeň vyhoření učitelek nemá statisticky významný vztah s hodnocením spokojenosti s vlastním bydlením ($r = -0,098$), v čemž se jako v jediné korelaci pohlaví liší.

V případě mužů SP byl prokázán na 1 % hladině významnosti pouze jeden vztah, a to BM a nespokojenosti s volným časem ($r = -0,429$).

Naopak u žen SP byl na 1 % hladině významnosti prokázán vztah BM a všech dimenzí DŽS, kromě vztahu BM a sexu. Celková životní spokojenost ($r = -0,387$), zdravotní stav ($r = -0,311$), hodnocení vlastní osoby ($r = -0,298$), volný čas ($r = -0,322$), rodina, přátelé a známí ($r = -0,246$), finance ($r = -0,237$), bydlení ($r = -0,330$), což bylo prokázáno na 1% hladině významnosti.

Na základě provedených výpočtů jsme tedy vyvrátili či potvrdili tři hypotézy.

Se zvyšující se mírou vyhoření statisticky významně souvisí klesající celková úroveň životní spokojenosti. u obou pohlaví souboru učitelů a u žen SP. Pouze u mužů SP nebylo prokázáno.

Se vzrůstajícím věkem respondentů (mužů i žen) statisticky významně souvisí nárůst celkové životní spokojenosti pouze u mužů SP.

Se vzrůstající senioritou respondentů (mužů a žen) statisticky významně nesouvisí nárůst hodnot syndromu vyhoření

Je nutné konstatovat, že více než polovina všech našich respondentů dotazníkového šetření se nachází v pásmu ohrožení, či již byl u nich syndrom vyhoření prokázán. Vzhledem k tomu, že se syndrom vyhoření promítá do postojů a způsobů chování souvisejících s výkonem pracovní činnosti – absence v zaměstnání, změny zaměstnání, vyšší pracovní nároky vyplývající z vyšších požadavků na kvalitu, snížené pracovní nasazení, nižší

pracovní spokojenost aj. má i ekonomické důsledky. Je tedy v zájmu zaměstnavatele, aby se prevencí vyhaslosti zabýval.

Klademe si otázku, co vede učitele k tak špatným výsledkům při vyhodnocení dotazníku syndromu vyhoření? Souhlasně se závěry výzkumů Poláka (2004) se přikláníme ke stejným důvodům tak závažných výsledků našeho šetření. Situace v roce 2008, kdy byla sbírána data od učitelů, se oproti zjištěním, které průběžně prováděl Polák, zřejmě nezlepšila. Naopak jeví se stále alarmující. Je možné, že příčinami neuspokojivého stavu v našich výzkumech je jednak vyšší průměrný věk respondentů a jejich délka praxe, stejně jako neuspokojivá situace ve školství spojená s jeho financováním, která opět vyvrcholila stávkou v červnu 2008, ale velmi negativně se dle našeho názoru do celkové spokojenosti promítla příprava a zavádění Rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro základní a střední školství. Jistě by stálo za úvahu zopakovat stejný výzkum u stejného souboru a zjistit rozdíl. Jaké by byly výsledky u učitelů o tři roky později? Jak by se asi promítla změna ve financování platná od 1. 1. 2011. Ale zvýšení platů se týká pouze vysokoškoláků a podstatných změn se dočkali především začínající učitelé. Jak tyto změny vnímají starší kolegové? Jak se mění tímto legislativním krokem atmosféra ve sborech? Tato problematika by si zasloužila také kvalitativní výzkum.

Výzkum u souboru SP byl prováděn v letech 2008 – 2009. Za dva roky nastaly také výrazně změny v sociální sféře. Co aktuálně prožívají všichni pracovníci sociálních odborů, kteří mají změnit zaměstnavatele a stát se státními úředníky? Jak tato profesní změna ovlivní jejich životní spokojenost? Co obavy z vlastní nezaměstnanosti? Jaké budou změny ve finančním ohodnocení pracovníků? Tyto a jiné plánované změny vnášejí velkou nejistotu a obavy do pracovní spokojenosti. K tomu neustálé změny zákonů, povinné vzdělávání, v pokročilém věku mnozí opět usedají do školních lavic. A k tomu nejasné financování sociálních služeb.

Nejenom tyto změny dané uplynulým časem od provedení našeho šetření, ale nabízejí se i nové možnosti ve výzkumu. Také bychom se mohli podrobně věnovat sebraným datům a zaměřit se na komparace jednotlivých souborů podle vzdělání, rodinného stavu, délky praxe např. do 20 a po 20 letech....a samozřejmě komparacím souboru SP v dimenzích hodnot životní spokojenosti a syndromu vyhoření, hodnocení dimenzí práce, manželství a dětí u souboru SP i učitelů, kterým v této práci nebyla věnována pozornost.

Použitá literatura:

- Arnold, J. a kol. (2007). *Psychologie práce*. Praha: Computer Press.
- Atkinson, R. (2002). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Auger, M. T., Boucharlat, CH. (2005). *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál.
- Baštecká, B. (ed) a kol. (2009). *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál.
- Besser-Scholz, B. (2007). *Burnout- Gefahr im Lehrberuf*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Blatný, M., Osecká, L. (1998). Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: osobnost a strategie zvládnutí. *Československá psychologie*, roč. XLII, č. 5, s. 385 – 394.
- Burisch, M. (2006). *Das Burn – Out – Syndrom*. Spring Mediciz Verlag. Heidelberg.
- Conyne, R. K. (1991). Gains in primary prevention: Implications for the counseling profession. *Journal of Counseling and Development*, roč. 64, s. 277 - 279.
- Dobeš, J. (2011). Platy pode nových tabulek. *Učitel'ské noviny*, roč. 114, č. 1, s. 4.
- Dragomerická, E. (1997). Kvalita života. *Česká a slovenská psychiatrie*, roč. 93, č. 2, s. 102 – 108.
- Dragomirecká, E. (1997). Měření kvality života v sociální psychologie. *Česká a slovenská psychiatrie*, roč. 93, Č. 8, s. 423 – 432.
- Dworkin, A.,G. (1987). *Teacher burnout in the public schools: structural causes and consequences for children*. State University of New York Press.
- Dytrtová, R., Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Eger, L., Čermák, J. (2000). Hodnocení burn-out efektu u souboru českých učitelů. *Pedagogika*, roč. XLX, s. 65 – 69.
- Fahrengerg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., Brahler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Překlad a úprava K. Rodná, T. Rodný Praha: Testcentrum.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

- Hájek, K. (2006). *Práce s emocemi pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Hamplová, D. (2004). *Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd.
- Hanuš, P. (2007). Kdo je sociální pracovník a proč by měl být vzdělaný. *Sociální práce*. č. 1, s. 5 – 6.
- Hartl, P., Hartlová, Z. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Haškovcová, E. (1994). Syndrom vyhoření. *Sestra*, č. 4, s. 10 – 11.
- Hawkins, P, Shonet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2008). *Reflexe proměn v pojetí učitelství a ve vzdělávání učitelů – situace, problémy, úkoly* in Slejšková, L.: *Učitel v 21. století*, s. 7 – 10.
- Hennig, C., Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál.
- Hillert, A., Marwitz, M. (2006). Die Burnout Epidemie oder brennt die Leistungsgesellschaft aus? *WLP-News, Zeitschrift des Wiener Landesverbandes für Psychotherapie*, Nr.4, 5-10.
- Hnilicová, H. (2005). Kvalita života a její význam pro medicínu a zdravotnictví. In Payne, J. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton.
- Hnilica, K, Hnilicová, H. (2005) Kvalita životního stylu a kvalitě života astmatických pacientů. In Payne, J. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton
- Hnilica, K. (2005) Věk, pohlaví a kvalita života. In Payne, J. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton.
- Charvátová, D. (1990). *Metody sociální práce*. Praha: SPN.
- Jankovský, J. (2007). Proměny povolání sociálního pracovníka. *Sociální práce*. č. 4, s. 42 - 44.
- Jeklová, M., Reitmayerová, E. (2006). *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Kallwass, A. (2007). *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál.

- Kebza, V., Šolcová I. (1998). Burnout syndrom: Teoretická východiska, diagnostické a interpretační možnosti. *Psychologie*, roč. XLII, č. 5, s. 429 - 448.
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: ACADEMIA.
- Kebza, V. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie*, roč. XLVII, č. 4, s. 333 – 345.
- Kopřiva, K. (1997). *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.
- Kováč, D. (2001). Kvalita života – naléhavá výzva pre vedu nového storočia. *Československá psychologie*, roč. XLV, č. 1, s. 34 - 44.
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2002). *Psychologie nemoci.*, Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2003). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Křížová, E. (2005). *Kvalita života v kontextu všedního dne*. In Payne, J. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton. s. 217 - 233.
- Kyriacou, CH. (2004). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Lašek, J. (2003). Subjektivní životní spokojenost u tří věkových skupin respondentů. *Československá psychologie*, roč. 48, č. 3, s. 215 – 223.
- Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele*. Brno: Paido.
- Leiter, P., M., Maslach, CH. (2005). *Banishing burnout:six strategies for improving your relationship with work*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Litzcke, S.M., Schuh, H. (2007). *Stress, Mobbing und Burn-out am Arbeitsplatz*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Mareš, J. (2001). Pozitivní psychologie: důvod k zamyšlení i výzva. *Československá psychologie*, roč. XLV, č. 2, s. 97 – 117.
- Matějček, Z., Dytrych. J. (2002). *Krizové situace očima dítěte*. Praha: Grada.

- Maslach, Ch., Leiter, P., M. (1997). *The Truth About Burnout*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Matoušek, O. (2003a). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.
- Matoušek, O. (2003b). *Mládež a delikvence*. Praha: Portál.
- Matoušek, O. (2003). *Slovník sociální práce*. Praha: Portál.
- Matoušek, O. (2001). *Základy sociální práce*. Praha: Portál.
- Matoušek, O., Kolářková, J., Kodymová, P. (2005). *Sociální práce v praxi*. Praha: Portál.
- Mertin, V. (2010). Co se špatnými učiteli. *Učitelství noviny*, roč. 113, č. 45, s. 17 – 18.
- Miovský, M. (2006). *Diplomové práce v oboru psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého Filozofická fakulta.
- MŠMT. (2010). *České priority pro Evropu*. Praha: MŠMT.
- Nádvořníková, M. (2009). *Kvalita života učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia.
- Navrátil, P. (1998). Sociální práce jako sociální konstrukce. *Sociologický časopis*. roč. XXXIV, č. 1, s. 37 - 50.
- Olson, S. A. (2009). *Proti stresu*. Pohořelice: Levné knihy.
- Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN.
- Pauknerová, D. s kol. (2006). *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada.
- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
- Payne, J. (2005). *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton.
- Peterková, M. (2011). Existuje recept na spokojený život? *Psychologie dnes*, roč. 17, č. 2, s. 18 - 21.

- Pines, A., Aronson, E. (1998). *Dotazník míry syndromu vyhoření (the Burnout Measure)* in Křivohlavý, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada
- Polák, M. (2004). Pracovní podmínky učitelů a syndrom vyhoření. *Pedagogická orientace*, č. 1, s. 69 - 73.
- Plaňava, I. a kol. (2003). Manželská spokojenost a partnerské interakce. *Československá psychologie.*, roč. XLVII, č. 5, s. 385 – 391.
- Plamínek, J. (2008). *Sebezpznání, sebeřízení a stres*. Praha: Grada.
- Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Provazník, V. (1997). *Psychologie pro ekonomii a manažery*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2002a). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002b). *Učitel*. Praha: Portál.
- Rowe, M. (1998). Hardiness as a stress mediating factor of burnout amonghealthcare providers. *American Journal of Health Studies*. Nr.14(1), s. 16 – 20.
- Rush, M. D. (2004). *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů.
- Řehulka, E., Řehulková, O. (2006). Struktura kvality života ve vztahu k pracovní zátěži u učitelů. *Sborník 2. konference Škola a zdraví 21*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Řehulka, E., Řehulková, O. (1998). *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Sláma, O. (2005). Kvalita života onkologicky nemocných. In Payne. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton.
- Schmidbauer, W. (2008). *Syndrom pomocníka*. Praha: Portál.
- Sillamy, N. (2001). *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Slezáková, E. (2009). Má být učitel Jekyll nebo Hyde? *Psychologie Dnes*, roč. 15, č. 1, s. 15.
- Smékal, V. (2006). Materiální, psychosociální a duchovní podmínky pohody ve škole in Řehulka, E.: *Škola a zdraví 21*. Brno: Paido.

- Smékal, V. (2008). Kvalita života ve stáří. in *Současnost a perspektiva sociální péče ve společnosti 21. století II*, s. 18 – 24.
- Smékal, V. (2009). Selfmanagement pracovníka ústavní péče. in *Současnost a perspektiva sociální péče ve společnosti 21. století II*, s. 23 – 25.
- Snopková, I. (2007). Burn-out syndrom čili syndrom vyhoření. *Sestra*, č. 17, s. 37 – 38.
- Spilková, V. (2008). Výzkum proměn učitelské profese a učitelského vzdělávání in Slejšková, L.: *Učitel v 21. století*, s. 7 – 10.
- Štefflová, J., Husník, P. (2010) První varianta novely školského zákona. *Učitelské noviny*, roč. 113, č. 46, s. 12 – 13.
- Štikar, J., Rymeš, M., Riegel, K., Hoskovec, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolínium.
- Švancar, R. (2008). Kdo je to vlastně „kvalitní učitel“? *Učitelské noviny*, roč. 111, č. 34, s. 14 – 16.
- UZ. (2010). *Školství*. Ostrava – Hrabůvka: Sagit.
- Vágnerová, M. (2009). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vališová, V., Kasíková H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*, Praha: Grada.
- Vtípil, Z. (2005). *Sociální psychologie práce (Pracovní motivace)*, Olomouc: Univerzita Palackého.
- Zelinová, M. (1998). Učitel a burnout efekt. *Pedagogika*, roč. XLVIII, s. 164 – 169.
- Žárský, M. (2007). Dopis ředitele odboru sociálních služeb MPSV Martina Žárského sociálním pracovníkům. *Sociální práce*, roč. č. 1, s. 3 – 4.

Elektronické zdroje:

- Bauer, J. [Correlation between burnout syndrome and psychological and ...](#) [on-line] [cit. 2011 - 01-11] Dostupné na: www.psychotherapie-prof-bauer.de/iaoehschulstudiefreiburg2006.pdf
- Böhmová, K. [on-line] [cit. 2011 - 02-11] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/pro-novinare/skolni-rok-2010-2011-zacina>
- Ditrychová, L. Silná profesní organizace by musela být upravena zákonem. [on-line] [cit. 2011 - 01 - 27] Dostupné na: <http://socialnirevue.cz/item/silna-profesni-organizace-by-musela-byt-upravena-zakonom/category/lide>
- Genderová ročenka školství. [on-line] [cit. 2011 - 02-18] Dostupné na: http://app.edu.cz/portal/page?_pageid=33,273922&_dad=portal&_schema=PORTAL&_cid=177&_piref33_273923_33_273922_273922.instance_id=146308
- Kancelář veřejného ochránce práv. Přetíženost sociálních pracovníků = nedostatečná práce s rodinami. [on-line] [cit. 2010-12-20] Dostupné na: <http://www.ochrance.cz/tiskove-zpravy/tiskove-zpravy-2008/pretizenost-socialnich-pracovniku-nedostatecna-prace-s-rodinami>
- Kašparová, V. Kleňhová, M. Sledování genderových otázek a věkové struktury zaměstnanců ve školství. [on-line] [cit. 2010-12-20] Dostupné na: <http://www.uiv.cz/clanek/610/1466>
- Kučera, P. Sjednotím sociální dávky, ale nesnížím. [on-line] [cit. 2011 - 01-31] Dostupné na: <http://aktualne.centrum.cz/finance/penize/clanek.phtml?id=687834>
- Kupka, M.: Paliativní péče a riziko syndromu vyhoření. [on-line] [cit. 2011 -01-16] Dostupné na: <http://www.e-psycholog.eu/pdf/kupka-ps.pdf>
- Morkes, F. Chceme reformu, nebo kvalitní vzdělávání? [on-line] [cit. 2010 -01-10] Dostupné na: <http://www.modernivyucovani.cz/temata/fejeton/206-chceme-reformu-nebo-kvalitni-vzdlavani.html>

- MPSV. Priority rozvoje sociálních služeb pro období 2009 – 2012. [on-line] [cit. 2010 - 01-10] Dostupné na:
http://www.mpsv.cz/files/clanky/7759/Priority_rozvoje_soc_sluzeb.pdf

- MPSV. Plánované organizační změny a priority resortu. [on-line] [cit. 2010 -01-10] Dostupné na: <http://socialnirevue.cz/item/jaromir-drabek-ministr-prace-a-socialnich-veci>.

- MŠMT. Do projektu EU peníze školám se jich zapojilo 1500, dotace dorazí v červenci. [on-line] [cit. 2010 -02-10] Dostupné na:
<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinky-cz-do-projektu-eu-penize-skolam-se-jich-zapojilo?highlightWords=pen%C3%ADze+%C5%A1kol%C3%A1m>

- MŠMT. Školní rok 2010/2011 začíná. [on-line] [cit. 2010 -02-10] Dostupné na:
<http://www.msmt.cz/pro-novinare/skolni-rok-2010-2011-zacina>

- Mzdy/platy ve školství za 1. čtvrtletí roku 2010. [on-line] [cit. 2010-09-20] Dostupné na: <http://www.hrexpert.cz/odmenovani-zamestnancu/informace/mzdy-platy-ve-skolstvi-za-1.-ctvrtleti-roku-2010.html>

- Plívová, V. Sociální reforma v roce 2011. [on-line] [cit. 2010-09-20] Dostupné na:
<http://www.mpsv.cz/cs/10147>

- Sárközi, R. Problémy českého školství je třeba pojmenovat, až potom je můžeme začít řešit. [on-line] [cit.2010-01-21] Dostupné na:
<http://www.blisty.cz/art/20837.html>

- Shivairová, O. a kol. Kvalita života HIV pozitivních osob. [on-line] [cit. 2010 -09-15] Dostupné na: <http://e-psycholog.eu/pdf/shivairova-et al.pdf>

- Stastatistické informace. [on-line] [cit. 2010-11-17] Dostupné na:
<http://www.uiv.cz/clanek/713/1591>

- Stastatistické informace. [on-line] [cit. 2010-11-28] Dostupné na:
<http://www.uiv.cz/clanek/610/1466>

- Stastatistické informace. [on-line] [cit. 2010-11-20] Dostupné na:
<http://www.uiv.cz/clanek/729/2007>

- Stastatistické informace. [on-line] [cit. 2010-11-20] Dostupné na:
<http://www.uiv.cz/clanek/713/1588>
- Štech, S.: Učitel. [on-line] [cit. 2010-11-17] Dostupné na:
http://praxe.pedf.cuni.cz:8080/Plone/skripta-kapitoly-ze-skolni-pedagogiky-a-skolni-psychologie-1/8_ucitel.pdf
- Veenhoven, R.: World Database of Happiness Continuous register of scientific research on subjective appreciation of life. [on-line] [cit. 2010-12-12] Dostupné na:
<http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/>
- Voda, J. :Vybrané atributy současné základní školy z hlediska požadavků školské reformy. [on-line] [cit.2011-02-07] Dostupné na:
<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/107/107.pdf>
- Wagner, J. VÚP: Rozběhla se už 3. etapa koučování učitelů. [on-line] [cit. 2011-01-02] Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz/2010/09/vup-rozbehla-se-uz-3-etapa-koucovani.html>
- Zákon o sociálních službách. [on-line] [cit. 2010-09-20] Dostupné na:
http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf

SEZNAM TABULEK:

Tab. č. 1: Počty škol ve školním/akademickém roce 2003/04 až 2009/10

Tab. č. 2: Přepočtené počty pedagogických pracovníků ve školním roce 2005/06 až 2009/10 – podle druhu školy

Tab. č. 3: Podíly mužů z celkového počtu zaměstnanců regionálního školství v letech 2006 – 2008

Tab. č. 4: Přehled prestižních povolání dle výzkumu Machonina a Tučka

Tab. č. 5: Porovnání vyhaslosti z výzkumů dle Poláka (1998, 2002, 2003)

Tab. č. 6: Další údaje o respondentech z výzkumů Poláka

Tab. č. 7: Rozdělení respondentů dle pohlaví a délky praxe

Tab. č. 8: Rozdělení respondentů učitelů podle pohlaví a věku

Tab. č. 9: Rozdělení respondentů učitelů podle pohlaví a vzdělání

Tab. č. 10: Další údaje o respondentech učitelích

Tab. č. 11: Porovnání normy DŽS a hodnot u souboru žen učitelek

Tab. č. 12: Porovnání normy DŽS a hodnot u souboru mužů učitelů

Tab. č. 13: Rozdělení respondentů dle pohlaví a délky praxe

Tab. č. 14: Rozdělení respondentů podle pohlaví a věku

Tab. č. 15: Rozdělení respondentů SP podle pohlaví a vzdělání

Tab. č. 16: Další údaje o respondentech SP

Tab. č. 17: Porovnání normy DŽS a hodnot u souboru žen SP

Tab. č. 18: Porovnání normy DŽS a hodnot u souboru mužů SP

SEZNAM GRAFŮ:

Graf č. 1: Pozitivně hodnocené vlastnosti učitelů

Graf č. 2: Negativně hodnocené vlastnosti učitelů

Graf č. 3: Rozdělení souboru respondentů učitelů dle pohlaví

Graf č. 4: Rozdělení respondentů učitelů dle pohlaví a délky praxe

Graf č. 5: Rozdělení respondentů učitelů podle pohlaví a věku

Graf č. 6: Zastoupení respondentů učitelů podle vzdělání bez ohledu na pohlaví

Graf č. 7: Působišť respondentů učitelů

Graf č. 8 : Zastoupení respondentů učitelů podle rodinného stavu

Graf č. 9 : Zastoupení respondentů učitelů, zda žijí s partnerem nebo osaměle

Graf č. 10: Počty rozdaných, odevzdaných, vyřazených a použitých dotazníků učitelů

Graf č. 11: Hodnoty DŽS souboru žen učitelek porovnané s normou

Graf č. 12: Hodnoty DŽS souboru mužů učitelů porovnané s normou

Graf č. 13: Stupně vyhaslosti celého souboru učitelů podle vzdělání

Graf č.14: Porovnání korelátů celkové životní spokojenosti a DŽS podle pohlaví u učitelů

Graf č.15: Porovnání korelátů věku a dimenzí životní spokojenosti podle pohlaví u učitelů

Graf č. 16: Porovnání korelátů seniority a dimenzí životní spokojenosti podle pohlaví u učitelů

Graf č. 17: Porovnání korelátů BM a dimenzí životní spokojenosti podle pohlaví u učitelů

Graf č. 18: Porovnání průměrných hodnot DŽS dle pohlaví u učitelů

Graf č. 19: Porovnání průměrných hodnot DŽS a normy dle pohlaví u učitelů

- Graf č. 20: Porovnání hodnot DŽS podle staninové normy u mužů a žen učitelů
- Graf č. 21: Stupně vyhaslosti podle pohlaví u učitelů
- Graf č. 22: Rozdělení souboru respondentů SP dle pohlaví
- Graf č. 23: Rozdělení respondentů SP dle pohlaví a délky praxe
- Graf č. 24: Rozdělení respondentů SP podle pohlaví a věku
- Graf č. 25: Zastoupení respondentů SP podle vzdělání bez ohledu na pohlaví
- Graf č. 26 : Působení respondentů SP
- Graf č. 27: Zastoupení respondentů SP podle rodinného stavu
- Graf č. 28: Zastoupení respondentů SP, zda žijí s partnerem nebo osaměle
- Graf č. 29: Počty rozdaných, odevzdaných, vyřazených a použitých dotazníků
- Graf č. 30: Hodnoty DŽS souboru žen SP porovnané s normou
- Graf č. 31: Hodnoty DŽS souboru mužů SP porovnané s normou
- Graf č. 32: Stupně vyhaslosti celého souboru SP podle vzdělání
- Graf č. 33: Porovnání korelátů celkové životní spokojenosti a DŽS podle pohlaví u SP
- Graf č. 34: Porovnání korelátů věku a dimenzí životní spokojenosti podle pohlaví u SP
- Graf č. 35: Porovnání korelátů seniority a dimenzí životní spokojenosti podle pohlaví u SP
- Graf č. 36: Porovnání korelátů BM a dimenzí životní spokojenosti podle pohlaví u SP
- Graf č. 37: Porovnání průměrných hodnot DŽS dle pohlaví u SP
- Graf č. 38: Porovnání průměrných hodnot DŽS a normy dle pohlaví u SP
- Graf č. 39: Porovnání hodnot DŽS podle staninové normy u mužů a žen SP
- Graf č. 40: Stupně vyhaslosti podle pohlaví u SP
- Graf č. 41: Komparace obou pohlaví učitelů a SP

Příloha č. 1:

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2009/2010

Studijní program: Psychologie
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Psychologie (PSYN)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

NÁDVOVNÍKOVÁ Milada, B670 01 Litomyšel, Dukelská 970 I 09105

TÉMA ČESKY:

Životní spokojenost u vybraných pomáhajících profesí

NÁZEV ANGLICKY:

Life satisfaction of selected assisting professions

VEDOUcí PRÁCE:

Doc. PhDr. Zdeněk Vtípil, CSc. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

Zvláštní zaměření:

K některým současným sociálním, ekonomickým a psychologickým problémům pomáhajících profesí (N). Životní spokojenost. Pracovní spokojenost. Burn-out. Učitel základní školy, charakteristika, nároky, kritické momenty, determinanty životní spokojenosti a burn-out. Sociální pracovník, charakteristika, nároky, kritická místa práce, determinanty živ. spokojenosti a burn-out (N).

Cíl práce:

- Profil dimenzí životní spokojenosti (U-SP),
- Míra a charakter syndromu vyhoření (U-SP)
- Koreláty sociodemograf. proměnných a dim. živ. spok. (zvlášť U a SP)
- Koreláty syndromu vyhoření a dimenzí životní spok. (zvlášť U a SP)
- Komparace M-Ž u U v dim. životní spokojenosti a syndromu vyhoření (N)
- Komparace U a SP v dim. životní spok. a syndromu vyhoření (N)

Metodika: Fahrenberg, BM.

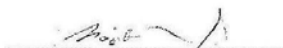
Zkoumaný soubor: cca 500 učitelů, cca 100 sociálních pracovníků

Statistika: Korelace, Stud. t-test

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Hawkins, P, Shonet, R.(2009). Supervize v pomáhajících profesích. Praha: Portál
Hájek, K.(2009). Práce s emocemi pro pomáhající profese. Praha: Portál.
Matoušek, O.(2009). Sociální služby. Praha: Portál.
Vágnerová, M.(2009). Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha:Portál.
Křivohlavý, J.(2009). Psychologie nemoci: Praha: Grada.
Baštecká, B.et al.(2009). Psychologická encyklopedie. Aplikovaná psychologie. Praha: Portál.
Matoušek, O., Kolářková, J., Kodymová, P.(eds.) (2009). Sociální práce v praxi. Praha: Portál.
Časopisy: Československá psychologie, Učitelství noviny, elekt. zdroje

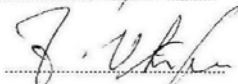
Podpis studenta:



Datum:

18. 11. 2009

Podpis vedoucího práce:



Datum:

18. 11. 2009

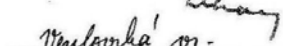
Podpis vedoucího katedry:



Datum:

25. 2. 2010

Podpis děkana:



Datum:

- 3 - 03 - 2010



Příloha č. 2:

Vysoká škola: Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta: Filozofická

Katedra: Psychologie

Školní rok: 2010/2011

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno: Mgr. et Bc. Milada Nádvorníková

Obor: Psychologie – jednooborová, kombinovaná

Rok imatrikulace: 2006

Vedoucí práce: doc. PhDr. Zdeněk Vtípil, CSc.

Počet stran: 178 **Počet příloh:** 34 **Počet titulů literatury:** 124

Název diplomové práce: Životní spokojenost u vybraných pomáhajících profesí

Diplomová práce se zabývá problematikou životní spokojenosti učitelů a pracovníků sociální péče. Zaměřujeme se na syndrom vyhoření a celkovou životní spokojenost obou profesí. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Část teoretická obsahuje vymezení základních pojmů problematiky životní spokojenosti, kvality života a charakteristiky obou zkoumaných profesí. Pro praktickou část práce byly použity dva dotazníky. Dotazník životní spokojenosti -DŽS (Fahrenberg, 2001) a Dotazník míry syndromu vyhoření -BM (Pines, Aronson, 1998). Po zpracování výsledků obou dotazníků do přehledných tabulek a grafů se věnujeme statistickému vyhodnocení, zpracování korelátů, komparací a diskusí nad výsledky.

Klíčová slova: syndrom vyhoření, kvalita života, životní spokojenost, učitel, sociální pracovník, Dotazník míry syndromu vyhoření -BM, Dotazník životní spokojenosti -DŽS

Title of the thesis: Life satisfaction in selected social-assistance professions

The thesis deals with the issue of life satisfaction among teachers and social-assistance professions. It focuses on burnout and overall life satisfaction in these professions. The paper is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part defines basic terms of the issue of life satisfaction, quality of life and the characteristics of the professions outlined above. For the practical part of the paper two questionnaires were used: a Life-satisfaction questionnaire - LSQ/DŽS (Fahrenberg,2001) and a Burnout syndrome questionnaire - BM (Pines, Aronson, 1998). After processing the results of both the questionnaires into spreadsheets and charts the paper focuses on statistical evaluation, processing the correlates, comparison and discussion of the results.

Key words: burnout, quality of life, life satisfaction, teacher, social worker, Life-satisfaction questionnaire, Burnout syndrome questionnaire.

Příloha č. 3:

DOTAZNÍK

Dotazník životní spokojenosti

J. Fahrenberg, M. Myrtek, J. Schumacher, E. Brähler

Zaškrtněte prosím u každého z tvrzení na následujících stranách vždy to číslo, které nejvíce odpovídá vaší spokojenosti ve vztahu k danému tvrzení.

Příklad:	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
S počasím jsem ...				X			

Pokud tedy – jako v tomto případě – nejste s počasím ani spokojen(a), ani nespokojen(a), zaškrtněte prosím ④. U každého tvrzení zaškrťávejte prosím pouze jedno políčko.

ZDRAVÍ	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
Se svým tělesným zdravotním stavem jsem...							
Se svou duševní kondicí jsem...							
Se svou tělesnou kondicí jsem...							
Se svou duševní výkonností jsem...							
Se svou obranyschopností proti nemoci jsem...							
Když myslím na to, jak často mám bolesti, jsem...							
Když myslím na to, jak často jsem až dosud byl(a) nemocný(á), jsem ...							

PRÁCE A ZAMĚSTNÁNÍ (osoby v důchodu: hodnotte prosím své bývalé zaměstnání)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
Se svým postavením na pracovišti jsem...							
Když myslím na to, jak jistá je moje budoucnost v zaměstnání, jsem...							
S úspěchy, které mám v zaměstnání, jsem...							
S možnostmi postupu, které mám na svém pracovišti, jsem...							
S atmosférou na pracovišti jsem...							
Co se týká mých pracovních povinností a zátěže, jsem...							
S pestrostí, kterou mi nabízí mé zaměstnání, jsem...							

FINANČNÍ SITUACE	① velmi nespokojen(a)	② nespokojen(a)	③ spíše nespokojen(a)	④ ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	⑤ spíše spokojen(a)	⑥ spokojen(a)	⑦ velmi spokojen(a)
Se svým příjmem / platem jsem...							
S tím, co vlastním, jsem...							
Se svým životním standardem jsem...							
S hmotným zajištěním své existence jsem...							
Se svými budoucími možnostmi výdělku jsem...							
S možnostmi, které mohu vzhledem ke své finanční situaci nabídnout své rodině, jsem...							
Se svým budoucím očekávaným (finančním) zajištěním ve stáří jsem...							

VOLNÝ ČAS	① velmi nespokojen(a)	② nespokojen(a)	③ spíše nespokojen(a)	④ ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	⑤ spíše spokojen(a)	⑥ spokojen(a)	⑦ velmi spokojen(a)
S délkou své každoroční dovolené jsem...							
S množstvím svého volného času po práci a o víkendech jsem...							
S kvalitou odpočinku, který mi přináší dovolená, jsem...							
S kvalitou odpočinku, který mi přináší volný čas po práci a víkendy, jsem...							
S množstvím času, který mám k dispozici pro své koníčky, jsem...							
S časem, který mohu věnovat blízkým osobám, jsem...							
S pestrostí svého volného času jsem...							

MANŽELSTVÍ A PARTNERSTVÍ (Vyplňte prosím pouze pokud máte stálého partnera / partnerku)	① velmi nespokojen(a)	② nespokojen(a)	③ spíše nespokojen(a)	④ ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	⑤ spíše spokojen(a)	⑥ spokojen(a)	⑦ velmi spokojen(a)
S požadavky, které na mne klade mé manželství / partnerství, jsem...							
S našimi společnými aktivitami jsem...							
S upřímností a otevřeností svého partnera / partnerky jsem...							
S pochopením, které má pro mne můj partner / partnerka, jsem...							
S něžností a náklonností, kterou mi můj partner / partnerka projevuje, jsem...							
S bezpečím, které mi poskytuje můj partner / partnerka, jsem...							
S ochotou pomoci, kterou mi projevuje můj partner / partnerka, jsem...							

VZTAH K VLASTNÍM DĚTEM (Vyplňte pouze pokud máte vlastní děti)	① velmi nespokojen(a)	② nespokojen(a)	③ spíše nespokojen(a)	④ ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	⑤ spíše spokojen(a)	⑥ spokojen(a)	⑦ velmi spokojen(a)
Když myslím na to, jak s dětmi vzájemně vycházíme, jsem...							
Když myslím na úspěchy svých dětí ve škole a zaměstnání, jsem...							
Když myslím na to, kolik radosti mám ze svých dětí, jsem...							
Když myslím na námahu a výdaje, které mě mé děti stály, jsem...							
S vlivem, který mám na své děti, jsem...							
S uznáním, kterého se mi od mých dětí dostává, jsem...							
S našimi společnými aktivitami jsem...							

VLASTNÍ OSOBA	① velmi nespokojen(a)	② nespokojen(a)	③ spíše nespokojen(a)	④ ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	⑤ spíše spokojen(a)	⑥ spokojen(a)	⑦ velmi spokojen(a)
Se svými schopnostmi a dovednostmi jsem...							
Se způsobem, jak jsem až doposud žil, jsem...							
Se svým vnějším vzhledem jsem...							
Se svým sebevědomím a sebejistotou jsem...							
Se svým charakterem (povahou) jsem...							
Se svou vitalitou (tzn. s radostí ze života a životní energií) jsem...							
Když myslím na to, jak vycházím s ostatními lidmi, jsem...							

SEXUALITA	① velmi nespokojen(a)	② nespokojen(a)	③ spíše nespokojen(a)	④ ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	⑤ spíše spokojen(a)	⑥ spokojen(a)	⑦ velmi spokojen(a)
Se svou tělesnou přitažlivostí jsem...							
Se svou sexuální výkonností jsem...							
S četností svých sexuálních kontaktů jsem...							
S tím, jak často se mi můj partner / má partnerka tělesně věnuje (dotýká se mne, hladí mne), jsem...							
Se svými sexuálními reakcemi jsem...							
Když myslím na to, jak otevřeně mohu mluvit o sexuální oblasti, jsem...							
Když myslím na to, jak se k sobě s partnerem v sexualitě hodíme, jsem...							

PŘÁTELE, ZNÁMÍ A PŘÍBUZNÍ	velmi nespokojen (a)	nespokojen (a)	spíše nespokojen (a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen (a)	spokojen (a)	velmi spokojen (a)
Když myslím na okruh svých přátel a známých, jsem...							
S kontaktem se svými příbuznými jsem...							
S kontaktem se svými sousedy jsem...							
S pomocí a podporou, kterou mi poskytují přátelé a známí, jsem...							
Se svými veřejnými a spolkovými aktivitami jsem...							
Se svou společenskou angažovaností jsem...							
Když myslím na to, jak často se dostanu mezi lidi, jsem...							

BYDLENÍ	velmi nespokojen (a)	nespokojen (a)	spíše nespokojen (a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen (a)	spokojen (a)	velmi spokojen (a)
S velikostí svého bytu jsem...							
Se stavem svého bytu jsem...							
S výdaji za svůj byt (nájem, příp. splátky) jsem...							
S polohou svého bytu jsem...							
S dosažitelností dopravních prostředků jsem...							
Když myslím na míru zátěže hlukem, jsem ve svém bytě...							
Se standardem svého bytu jsem...							

Odpovězte, prosím, na následující otázky tak, že zaškrtnete hodící se odpověď.

Pohlaví: muž žena

Věk: let

Dosažené vzdělání:

- nedokončené základní vzdělání
- základní
- vyučen bez maturity
- vyučen s maturitou
- ukončené středoškolské vzdělání
- ukončené vysokoškolské vzdělání

Rodinný stav:

- ženatý / vdaná
- svobodný(á)
- vdovec / vdova
- rozvedený(á)

Domácnost:

- žiji sám / sama
- žiji s partnerem / partnerkou

Jste zaměstnaný(á)?

- ano
- ano, ve vlastní firmě
- v domácnosti

- anebo jste:

- žák / žákyně
- student / studentka
- v učení
- v důchodu
- nezaměstnaný(á)

1. Zaměstnání / obec:
2. Délka učitelské praxe v letech (měsících):

Děkujeme za spolupráci.

Příloha č. 4:

DOTAZNÍK BM

Instrukce pro vyplnění:

Přečtěte si pečlivě každou větu. Pro každé tvrzení zaškrtněte vždy to číslo, které nejlépe vyjadřuje, jak často máte následující pocity a zkušenosti.

U každého tvrzení zaškrťávejte, prosím, pouze jedno políčko.

Zaznamenejte, prosím, odpověď na každé z 21 tvrzení	1	2	3	4	5	6	7
	Nikdy	Jednou za čas	Zřídka	Někdy	Často	Obvykle	Vždy
1. Bývám unaven(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bývám v depresi (tísni)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Prožívám krásný den	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bývám tělesně vyčerpán(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Bývám citově vyčerpán(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Bývám šťasten(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Cítím se vyřizen(a), zničen(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Nejsm schopen(na) se vzchopit a pokračovat dále	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bývám nešťastný(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Cítím se uhoněn(a) a utahán(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Cítím se jakoby uvězněn(a) v pasti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Cítím se jako bych byl(a) nula (bezenný/á)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Cítím se utrápen(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Tíží mne starosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Cítím se zklamán(a) a rozčarován(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Bývám slabý(a) a na nejlepší cestě k onemocnění	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Cítím se beznadějně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Cítím se odmítnut(a) a odstrčen(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Cítím se pln(a) optimismu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Cítím se pln(a) energie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Bývám pln(a) úzkosti a obav	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Příloha č. 5: Výsledky učitelů mužů

	BM	VĚK	VZD	STAV	DOM	PRAXE	ZDR	FIN	VLC	VLO	SEX	RPZ	BYT	SUM	PAZ	MAN	DET	SUM
1	2	41	6	4	2	18	43	41	41	41	30	36	48	280	38	39	39	116
2	3	30	6	4	2	5	39	27	30	39	38	37	37	247	35	47	21	103
3	2	28	6	3	2	3	39	30	28	38	39	37	42	253	35	41	41	117
4	1	48	6	4	2	23	43	49	49	49	48	49	49	336	49	49	21	119
5	5	38	6	4	2	11	17	25	28	42	28	28	18	186	7	35	35	77
6	4	62	6	4	2	32	22	23	35	26	29	26	31	192	29	29	29	87
7	3	30	6	3	1	3	38	18	29	33	28	35	31	212	31	21	21	73
8	2	64	6	1	1	33	36	23	37	34	21	38	39	228	37	43	29	109
9	3	32	6	4	2	5	38	28	30	35	37	32	31	231	28	45	38	111
10	2	52	6	4	2	28	39	24	38	35	33	39	39	247	30	37	40	107
11	2	45	6	4	2	19	40	34	35	37	43	43	49	281	40	47	46	133
12	2	44	6	4	1	8	38	33	36	33	36	21	30	227	31	44	43	118
13	3	47	6	4	2	23	38	42	40	34	28	40	42	264	38	34	32	104
14	2	24	6	3	1	1	44	37	42	42	31	43	41	280	43	28	28	99
15	3	30	6	4	2	9	39	35	25	34	34	41	42	250	32	41	34	107
16	3	50	6	1	2	27	40	34	42	35	32	39	45	267	40	41	39	120
17	5	41	6	3	2	16	30	31	36	14	30	31	32	204	26	30	21	77
18	2	41	6	4	2	16	31	21	40	33	24	36	30	215	30	39	41	110
19	1	41	6	4	1	16	33	27	42	42	42	42	42	270	42	42	49	133
20	3	46	6	4	2	20	28	22	18	23	35	27	30	183	31	45	35	111
21	3	55	6	4	2	16	36	30	42	40	27	39	38	252	36	34	42	112
22	2	62	6	4	2	32	22	21	37	34	36	38	38	226	34	46	44	124
23	3	47	6	3	1	22	38	27	31	29	21	32	35	213	34	21	21	76
24	3	50	6	4	2	3	43	35	31	34	35	37	33	248	37	43	41	121
25	2	40	6	4	2	16	32	41	34	36	34	32	45	254	42	40	42	124
26	2	27	6	3	2	3	38	29	43	31	21	35	37	234	36	41	21	98
27	2	50	6	4	2	27	31	33	38	32	36	31	25	226	35	45	42	122
28	2	31	6	4	2	6	33	29	43	38	40	45	35	263	44	47	21	112
29	2	70	6	4	2	18	27	36	42	43	44	35	31	258	37	43	23	103
30	2	26	6	3	2	2	39	28	34	37	21	40	24	223	39	47	21	107
31	2	31	6	4	2	8	38	16	30	39	27	39	35	224	34	29	39	102
32	4	34	6	4	2	12	27	40	28	27	39	33	46	240	35	41	45	121
33	2	48	6	3	2	10	44	45	44	47	47	38	46	311	43	44	47	134
34	3	27	6	3	2	1	38	23	21	30	29	32	23	196	29	24	26	79
35	2	45	6	4	1	20	41	36	33	44	28	30	37	249	38	29	43	110
36	1	45	6	4	2	20	42	35	41	42	37	37	37	271	41	40	41	122
37	3	65	6	4	2	43	34	27	36	33	37	34	36	237	31	39	42	112

122	2	26	5	3	2	1	24	32	23	41	28	31	32	211	23	42	23	88
123	2	40	5	4	2	16	40	40	38	41	39	42	40	280	41	43	43	127

372	3	40	5	4	2	6	36	17	30	30	30	32	23	198	27	26	43	96
373	5	33	5	4	2	12	31	16	38	30	38	36	28	217	21	41	43	105
374	3	34	5	4	2	16	40	34	33	28	28	32	28	223	30	34	42	106
375	3	45	5	1	2	14	29	27	35	28	30	36	33	218	30	39	33	102
376	2	49	5	4	2	30	42	32	37	34	28	35	36	244	42	29	38	109
377	2	49	5	4	2	16	35	35	42	32	40	35	35	254	38	24	35	97
378	4	50	5	4	2	25	28	31	30	28	35	35	41	228	33	39	28	100
379	2	52	5	1	2	30	25	39	43	40	40	37	49	273	36	44	44	124
380	2	29	5	4	2	7	39	34	41	41	41	39	37	272	41	42	46	129
381	3	19	5	3	2	16	42	13	43	39	42	43	42	264	42	46	28	116
382	4	41	5	4	2	16	31	17	31	30	36	32	38	215	14	33	36	83
383	2	30	5	4	2	10	42	37	34	32	37	39	38	259	38	43	28	71
384	2	22	5	3	1	16	45	32	44	42	43	38	41	285	28	41	28	97
385	3	41	5	4	2	1	27	28	33	20	10	30	33	181	34	22	25	81

Příloha č. 7: Výsledky muži – SP

	BM	VĚK	VZD	STAV	DOM	PRAXE	ZDR	FIN	VLC	VLO	SEX	RPZ	BYT	SUM	PAZ	MAN	DET	SUM
1	2,76	44	6	4	2	6	33	42	36	37	39	39	47	273	31	38	44	113
2	3,24	39	6	4	2	17	42	42	42	42	46	42	42	298	42	47	44	103
3	2,95	48	5	4	2	17	34	25	42	41	21	34	37	234	36	28	32	96
4	3,29	35	5	4	2	7	39	43	37	33	28	36	41	257	39	41	37	117
5	2,52	45	5	4	2	23	37	36	28	37	44	37	47	266	47	47	46	140
6	2,67	48	6	4	2	5	36	45	46	42	41	37	40	287	41	46	48	135
7	2,52	41	6	4	2	7	36	34	42	28	28	49	39	256	42	47	28	117
8	2,19	50	6	4	2	10	41	38	42	42	41	44	46	294	38	48	28	114
9	2,81	35	6	4	2	10	28	20	43	28	8	21	21	169	30	14	42	86
10	2,90	50	6	4	2	3	42	39	35	39	26	36	42	259	44	16	38	98
11	3,05	65	6	4	2	29	41	41	41	41	49	41	41	295	42	41	50	133
12	2,29	35	6	4	2	10	37	32	35	34	34	35	28	235	42	40	35	117
13	2,57	28	6	3	1	7	29	35	28	31	39	28	28	218	35	41	49	125
14	3,14	28	6	3	1	7	35	29	24	31	28	36	38	221	39	28	28	95
15	3,10	45	6	4	2	5	36	33	39	38	38	41	38	263	32	38	37	107
16	3,10	20	5	3	1	1	38	27	33	34	33	34	37	236	33	28	28	89
17	3,29	29	5	4	2	3	28	38	23	37	35	31	45	237	37	38	28	103
18	3,38	26	6	3	1	1	28	26	32	27	31	33	36	213	31	28	28	87
19	3,90	47	6	3	1	9	14	26	13	24	14	20	26	137	29	26	28	83
20	2,57	35	5	4	2	12	33	32	29	41	43	38	37	253	42	45	43	130
21	3,38	48	5	2	1	1	41	40	40	36	28	34	26	245	34	28	36	98
22	3,10	26	6	3	2	5	31	21	35	28	31	32	37	215	28	26	28	82
23	2,57	24	6	3	1	2	31	35	30	34	36	36	40	242	41	28	29	98
24	2,67	27	6	3	2	1	38	19	25	32	28	38	32	212	28	35	28	91
25	2,86	36	5	4	2	12	27	25	26	34	28	43	34	217	34	28	41	103
26	2,86	30	5	3	1	6	44	30	49	35	35	42	49	284	40	49	28	117
27	3,14	32	5	3	2	7	31	27	44	36	36	39	35	248	33	47	28	108
28	2,19	29	5	3	2	1	30	32	48	33	42	46	41	272	36	49	28	113
29	3,14	35	6	3	1	5	40	34	32	35	36	43	40	260	33	49	27	109
30	2,57	45	5	4	2	12	37	36	28	37	44	37	47	266	47	47	46	140
31	1,52	44	6	4	2	22	30	33	32	24	28	23	39	209	37	35	37	109
32	3,80	35	6	4	2	12	32	33	30	28	40	34	42	239	25	34	39	98
33	3,14	65	6	4	2	42	42	39	42	39	41	44	44	291	36	48	42	126
34	2,43	30	5	4	2	12	28	43	44	37	26	27	33	238	27	14	28	69
35	4,29	32	5	4	2	7	36	39	14	40	42	34	37	242	42	45	28	115
36	3,14	35	6	4	2	9	29	27	33	32	39	42	32	234	37	49	47	133
37	3,90	36	5	4	2	13	37	30	20	43	35	31	37	233	12	36	38	86
38	2,14	27	6	3	1	3	34	31	40	35	44	37	39	260	27	39	28	94
39	2,86	36	5	4	2	12	27	25	26	34	28	43	34	217	34	28	41	103
40	2,67	28	6	3	1	7	29	35	28	31	39	28	28	218	35	41	49	125

Příloha č. 8: Výsledky žen – SP

	BM	VĚK	VZD	STAV	DOM	PRAXE	ZDR	FIN	VLC	VLO	SEX	RPZ	BYT	SUM	PAZ	MAN	DET	SUM
1	4,19	30	6	4	2	6	42	23	29	38	29	28	36	225	19	20	36	75
2	2,57	41	6	4	2	7	27	20	15	29	31	33	35	190	31	28	26	85
3	2,14	62	6	4	2	25	42	42	40	38	38	44	46	290	42	40	46	128
4	3,67	32	5	1	1	3	32	38	29	41	44	45	35	264	40	46	47	133
5	2,90	36	5	1	1	12	43	37	42	40	35	52	40	289	44	42	43	129
6	2,57	45	5	4	2	2	36	34	28	37	44	49	42	270	37	49	42	128
7	3,10	52	6	4	2	6	28	41	29	40	41	43	42	264	28	45	45	118
8	3,52	38	6	3	1	1	34	24	23	33	36	38	31	219	36	38	28	102
9	3,00	55	6	4	2	15	31	40	33	39	42	42	45	272	43	43	28	114
10	2,81	25	5	3	2	2	31	29	38	33	38	35	35	239	34	45	28	107
11	2,86	61	6	4	2	18	33	27	23	28	31	30	35	207	29	31	36	96
12	4,19	48	5	4	2	1	35	15	28	29	52	39	28	226	37	42	29	108
13	2,38	26	6	1	1	3	44	32	43	36	41	39	35	270	35	34	34	103
14	2,71	38	5	4	2	8	40	30	46	39	38	43	33	269	32	40	43	115
15	3,19	24	5	3	2	1	47	21	16	28	28	28	33	201	31	28	28	87
16	2,71	37	5	1	2	37	39	26	27	36	37	40	29	234	33	45	44	122
17	2,95	50	5	4	2	12	32	39	31	37	44	35	32	250	34	40	47	121
18	3,10	49	5	4	2	15	34	40	41	38	39	41	38	271	41	41	40	122
19	2,76	50	5	2	2	16	36	38	42	42	36	41	44	279	40	48	47	135
20	3,24	29	6	3	2	5	35	31	36	28	25	34	32	221	40	49	28	117
21	2,81	35	6	4	2	7	32	49	39	38	37	23	38	256	42	41	43	126
22	2,67	39	5	4	2	4	36	37	40	28	23	28	34	226	42	34	33	109
23	2,62	55	5	4	2	10	38	39	44	43	43	41	43	291	42	44	45	131
24	2,81	48	6	4	1	8	43	30	39	32	35	44	39	262	34	16	41	91
25	2,76	39	6	4	2	10	38	37	37	39	40	38	44	273	42	44	41	127
26	2,71	55	6	4	2	5	40	27	42	42	37	41	44	273	34	46	36	116
27	3,00	30	6	4	2	7	34	40	41	38	34	42	42	271	40	35	46	121
28	3,43	58	5	4	2	1	30	26	38	28	28	38	34	222	42	41	28	111
29	2,38	40	6	4	2	8	44	41	42	44	42	42	41	296	45	48	47	140
30	2,71	45	5	4	2	1	35	36	36	21	23	39	47	237	34	20	33	87
31	3,14	40	5	4	2	22	39	38	28	39	43	28	28	243	42	35	43	120
32	3,38	54	5	4	2	13	44	44	30	43	38	36	46	281	41	35	41	117
33	4,19	53	6	4	2	17	35	38	31	35	42	42	42	265	34	42	46	122
34	3,10	58	5	4	2	19	42	29	33	41	43	45	37	270	42	44	44	130
35	2,81	55	5	4	2	27	42	34	36	42	35	41	36	266	38	42	41	121
36	2,48	50	6	2	1	3	48	46	29	41	34	44	47	289	45	28	45	118
37	3,29	33	6	4	2	1	30	38	27	24	35	35	37	226	44	49	46	139
38	3,24	35	5	4	2	3	41	33	30	28	38	33	44	247	30	37	41	108
39	2,90	40	6	4	2	1	42	42	46	38	42	44	49	303	40	39	44	123
40	3,48	32	5	4	2	2	33	36	31	32	21	29	46	228	32	20	36	88

139	3,24	43	5	1	1	5	46	34	34	33	31	42	39	259	33	28	35	96
140	2,95	35	5	4	2	6	34	42	40	39	44	38	37	274	42	46	44	132
141	2,76	60	5	4	2	41	25	34	24	37	39	35	38	232	36	40	35	111
142	2,19	31	5	4	2	2	32	27	27	40	43	39	40	248	24	43	44	111
143	3,43	53	5	4	2	9	30	30	40	46	37	36	33	252	38	40	48	126
144	2,29	31	5	4	2	11	41	35	35	35	25	27	35	233	34	18	35	87
145	3,29	30	5	4	2	5	35	36	32	33	36	33	38	243	37	41	37	115
146	2,86	46	5	4	2	14	34	29	17	39	42	38	40	239	29	32	37	98
147	3,24	37	5	4	2	2	38	19	29	45	36	27	27	221	33	35	33	101
148	3,81	46	5	4	2	26	39	25	46	34	34	35	38	251	28	46	37	111
149	4,48	24	5	3	2	3	31	45	28	35	40	30	41	250	49	32	42	123
150	3,52	30	5	4	2	3	41	27	38	39	38	37	38	258	28	41	42	111

Příloha č. 9: Popisná statistika učitelé

	BM	VĚK	VZD	STAV	DOM	PRAXE	ZDR	FIN	VLC	VLO	SEX	RPZ	BYT	SUM
Stř. hodnota	2,699	39,8	5,8	3,5	1,8	14,7	34,9	29,6	36,0	35,0	33,6	35,6	36,1	240,8
Chyba stř. hodn.	0,1	1,0	0,0	0,1	0,0	0,9	0,6	0,7	0,6	0,5	0,7	0,5	0,6	3,0
Medián	3	40,0	6	4	2	16	36	29	37	35	34	36	37	241
Modus	2	41,0	6	4	2	16	38	28	42	35	28	42	42	247
Směr. odch.	0,9	10,8	0,3	0,8	0,4	10,0	6,4	7,3	7,0	6,1	7,5	5,6	6,8	33,0
Rozptyl výběru	0,8	117,0	0,1	0,7	0,2	100,1	40,6	54,0	49,3	37,0	56,3	31,4	45,9	1086,1
Špičatost	0,2	0,2	3,5	3,3	-0,6	-0,4	-0,6	-0,4	-0,2	1,6	-0,7	-0,4	-0,3	0,0
Šikmost	0,8	0,5	-2,3	-1,6	-1,2	0,6	-0,4	0,2	-0,3	-0,9	-0,2	-0,2	-0,4	-0,1
Rozdíl max-min	4	48,0	1	3	1	42	32	36	33	35	34	28	31	182
Minimum	1	22,0	5	1	1	1	17	13	16	14	15	21	18	154
Maximum	5	70,0	6	4	2	43	49	49	49	49	49	49	49	336
Součet	332	4891,0	723	434	216	1 802	4 296	3 641	4 430	4 306	4 128	4 378	4 444	29 624
Počet	123	123,0	123	123	123	123	123	123	123	123	123	123	123	123
Největší (1)	5	70,0	6	4	2	43	49	49	49	49	49	49	49	336
Nejmenší (1)	1	22,0	5	1	1	1	17	13	16	14	15	21	18	154
Hl. spol. (95,0%)	0,163	1,9	0,108	0,150	0,077	1,786	1,141	1,312	1,253	1,086	1,339	1,000	1,209	5,882

Příloha č. 10: Popisná statistika učitelky

	BM	VĚK	VZD	STAV	DOM	PRAX	ZDR	FIN	VLC	VLO	SEX	RPZ	BYT	SUM
Stř. hodnota	2,868	41	6	4	2	16	34	29	35	34	34	36	36	238
Chyba stř. hod.	0,04	0,5	0,03	0,05	0,02	0,5	0,3	0,4	0,4	0,3	0,4	0,3	0,3	1,4
Medián	3	41	6	4	2	16	35	29	36	34	35	36	36	237
Modus	3	41	6	4	2	16	35	30	42	34	40	35	36	230
Směr. odchylka	0,8	9,2	0,5	0,9	0,4	10	6,2	7,1	6,9	5,4	7	5,1	6,4	27,8
Rozptyl výběru	0,6	84,2	0,3	0,9	0,1	99,7	38,6	50,7	48,2	29	48,4	25,9	41,1	785,8
Špičatost	0,4	-0,6	4,8	2,6	2,1	-0,9	-0,6	-0,4	-0,2	-0,1	-0,4	0	-0,2	-0,2
Šikmost	0,6	-0,2	-1,4	-2	-2	0,2	-0,2	-0,2	-0,5	-0,1	-0,4	-0,3	-0,4	0,1
Rozdíl max-min	5	46	1	4	1	41	30	38	35	31	39	28	32	164
Minimum	1	19	5	1	1	1	19	10	14	18	10	21	17	165
Maximum	6	65	6	5	2	42	49	48	49	49	49	49	49	329
Součet	1 104	15 700	2 172	1 362	714	6 172	13 152	10 992	13 598	13 090	13 056	13 938	13 900	91 794
Počet	385	385	385	385	385	385	385	385	385	385	385	385	385	385
Největší (1)	6	65	6	5	2	42	49	48	49	49	49	49	49	329
Nejmenší (1)	1	19	5	1	1	1	19	10	14	18	10	21	17	165
Hl.sp. (95,0%)	0,08	0,92	0,052	0,093	0,035	1,001	0,623	0,713	0,696	0,54	0,697	0,51	0,6	2,835

Příloha č. 11: Popisná statistika SP – muži

	BM	VĚK	VZD	STAV	DOM	PRAXE	ZDR	FIN	VLC	VLO	SEX	RPZ	BYT	SUM
Stř. hodnota	2,915	37,3	6	4	2	10	34	33	34	35	34	36	38	244
Chyba stř. hodn.	0,08	1,6	0,1	0,1	0,1	1,3	0,9	1,1	1,4	0,8	1,4	1,0	1,0	5,2
Medián	3	35	6	4	2	7	35	33	34	35	36	37	38	242
Modus	3	35	6	4	2	7	37	25	42	37	28	34	37	234
Směr. odchylka	0,5	10,3	0,5	0,5	0,5	8,2	5,9	6,7	8,8	5,0	8,6	6,6	6,4	33,1
Rozptyl výběru	0,3	105,8	0,2	0,3	0,2	67,5	35,1	45,0	77,2	25,3	73,5	43,2	41,5	1097,9
Špičatost	1,0	0,8	-1,9	-0,2	-1,0	5,7	1,8	-0,7	-0,2	-0,5	1,3	0,3	0,1	1,8
Šikmost	0,2	0,9	-0,4	-0,9	-1,0	2,1	-0,8	-0,2	-0,4	-0,3	-0,9	-0,6	-0,5	-0,8
Rozdíl max-min	3	45	1	2	1	41	30	26	36	19	41	29	28	161
Minimum	2	20	5	2	1	1	14	19	13	24	8	20	21	137
Maximum	4	65	6	4	2	42	44	45	49	43	49	49	49	298
Součet	117	1493	224	144	69	380	1361	1317	1356	1390	1372	1445	1502	9743
Počet	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Největší (1)	4,29	65	6	4	2	42	44	45	49	43	49	49	49	298
Nejmenší (1)	1,52	20	5	2	1	1	14	19	13	24	8	20	21	137
Hl. spol. (95,0%)	0,170	3,289	0,159	0,174	0,145	2,627	1,893	2,146	2,809	1,608	2,743	2,103	2,061	10,597

Příloha č. 12: Popisná statistika pracovnice SP

	BM	VĚK	VZD	STAV	DOM	PRAXE	ZDR	FIN	VLC	VLO	SEX	RPZ	BYT	SUM
Stř. hodnota	3,140	38,247	5,3	3,4	1,8	7,6	34,5	31,6	32,4	34,8	35,4	36,4	36,8	241,9
Chyba stř. hodnoty	0,04	0,9	0,04	0,1	0,03	0,7	0,5	0,6	0,6	0,5	0,6	0,5	0,5	2,6
Medián	3	38	5	4	2	4	35	33	33	35	36	37	37	247
Modus	3	30	5	4	2	1	35	37	42	42	42	41	42	225
Směr. odchylka	0,5	10,6	0,5	1,0	0,4	8,0	6,5	7,8	7,8	6,4	7,1	6,2	6,5	32,4
Rozptyl výběru	0,3	112,3	0,2	0,9	0,2	64,3	41,9	61,0	61,1	40,4	51,0	38,9	42,5	1052,7
Špičatost	0,4	-1,0	-1,2	1,6	0,0	2,5	-0,2	0,0	-0,8	-0,1	-0,5	-0,3	1,3	-0,4
Šikmost	0,6	0,3	0,9	-1,6	-1,4	1,6	-0,3	-0,4	-0,3	-0,5	-0,4	-0,2	-0,8	-0,4
Rozdíl max-min	3	42	1	3	1	40	33	41	32	30	36	31	35	156
Minimum	2	20	5	1	1	1	15	8	14	17	16	21	14	147
Maximum	5	62	6	4	2	41	48	49	46	47	52	52	49	303
Součet	471	5737	794	513	268	1136	5181	4745	4855	5220	5312	5458	5519	36290
Počet	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Největší (1)	5	62	6	4	2	41	48	49	46	47	52	52	49	303
Nejmenší (1)	2	20	5	1	1	1	15	8	14	17	16	21	14	147
Hl. spol. (95,0%)	0,085	1,710	0,074	0,153	0,066	1,294	1,044	1,260	1,261	1,025	1,153	1,006	1,052	5,235

Příloha č. 13: Výsledky vyhodnocení dotazníků BM – učitelé (508 respondentů)

	BM	MUŽI				ŽENY				MUŽI + ŽENY			
		VŠ	SŠ	CELKEM	%	VŠ	SŠ	CELKEM	%	VŠ	SŠ	CELKEM	%
BM≤2	1-1,9	12	2	14	11,4	14	4	18	4,7	26	6	32	6,3
BM=2-3	2-2,9	58	7	65	52,8	106	39	145	37,7	164	46	210	41,3
BM=3-4	3-3,9	25	2	27	22,0	98	72	170	44,2	123	74	197	38,8
BM=4-5	4-4,9	12	4	16	13,0	29	14	43	11,2	41	18	59	11,6
BM>5	5-	1	0	1	0,8	4	5	9	2,3	5	5	10	2,0
		108	15	123		251	134	385		359	149	508	
	3 až 6	38	6	44	35,8	131	91	222	57,7	169	97	266	52,4

Příloha č. 14: Výsledky vyhodnocení dotazníků BM – SP (190 respondentů)

	BM	MUŽI				ŽENY				MUŽI + ŽENY			
		VŠ	SŠ	CELKEM	%	VŠ	SŠ	CELKEM	%	VŠ	SŠ	CELKEM	%
BM≤2	1-1,9	1	0	1	2,5	0	1	1	0,7	1	1	2	1,1
BM=2-3	2-2,9	12	8	20	50,0	26	37	63	42,0	38	45	83	43,7
BM=3-4	3-3,9	11	7	18	45,0	15	60	75	50,0	26	67	93	48,9
BM=4-5	4-4,9	0	1	1	2,5	3	8	11	7,3	3	9	12	6,3
BM>5	5-	0	0	0	0,0	0	0	0	0,0	0	0	0	0,0
		24	16	40		44	106	150		68	122	190	
	3 až 6	11	8	19	47,5	18	68	86	57,3	29	76	105	55,3

Příloha č. 15: Korelace – učitelé – muži

	<i>BM</i>	<i>VĚK</i>	<i>VZD</i>	<i>STAV</i>	<i>DOM</i>	<i>PRAXE</i>	<i>ZDR</i>	<i>FIN</i>	<i>VLC</i>	<i>VLO</i>	<i>SEX</i>	<i>RPZ</i>	<i>BYT</i>	<i>SUM</i>
<i>BM</i>	1,000													
<i>VĚK</i>	0,134	1,000												
<i>VZD</i>	-0,012	0,162	1,000											
<i>STAV</i>	0,036	0,104	0,019	1,000										
<i>DOM</i>	0,045	0,207*	-0,040	0,451**	1,000									
<i>PRAXE</i>	0,187	0,857**	0,158	0,068	0,116	1,000								
<i>ZDR</i>	-0,500**	-0,237*	0,169	-0,179	-0,109	-0,268**	1,000							
<i>FIN</i>	-0,393**	-0,026	0,084	-0,085	0,040	-0,083	0,418**	1,000						
<i>VLC</i>	-0,284**	0,188	0,252*	0,106	0,017	0,225*	0,240*	0,281**	1,000					
<i>VLO</i>	-0,671**	-0,058	0,055	0,008	-0,001	-0,128	0,460**	0,494**	0,379**	1,000				
<i>SEX</i>	-0,292**	-0,004	0,049	0,093	0,187	-0,095	0,347**	0,369**	0,276**	0,512**	1,000			
<i>RPZ</i>	-0,420**	-0,049	0,093	-0,003	0,026	0,020	0,448**	0,372**	0,439**	0,513**	0,398**	1,000		
<i>BYT</i>	-0,375**	0,095	0,125	-0,048	0,088	0,100	0,412**	0,576**	0,397**	0,440**	0,451**	0,533**	1,000	
<i>SUM</i>	-0,584**	-0,012	0,168	-0,018	0,057	-0,044	0,663**	0,720**	0,612**	0,759**	0,691**	0,729**	0,772**	1,000

* hladina významnosti $p < 0,05$ ($r = 0,1946$)

** hladina významnosti $p < 0,01$ ($r = 0,2540$)

Příloha č. 16: Korelace – učitelky – ženy

	BM	VĚK	VZD	STAV	DOM	PRAXE	ZDR	FIN	VLC	VLO	SEX	RPZ	BYT	SUM
M	1,000													
VĚK	0,182	1,000												
VZD	0,024	0,042	1,000											
STAV	-0,042	0,063	-0,097	1,000										
DOM	-0,097	-0,004	-0,112	0,520**	1,000									
PRAXE	0,160	0,795**	-0,015	0,028	-0,054	1,000								
ZDR	-0,381**	-0,118	0,147	0,003	0,002	-0,099	1,000							
FIN	-0,219*	-0,049	-0,038	0,153	0,157	-0,079	0,220*	1,000						
VLC	-0,322**	-0,117	0,041	-0,142	-0,083	-0,073	0,319**	0,292**	1,000					
VLO	-0,444**	-0,124	0,104	-0,006	-0,034	-0,075	0,485**	0,203*	0,367**	1,000				
SEX	-0,335**	-0,236*	0,035	-0,047	0,087	-0,178	0,296**	0,136	0,311**	0,516**	1,000			
RPZ	-0,246*	-0,015	-0,041	0,021	0,044	0,013	0,270**	0,170	0,324**	0,489**	0,318**	1,000		
BYT	-0,098	-0,008	-0,012	0,082	0,129	-0,010	0,145	0,384**	0,283**	0,266**	0,179	0,350**	1,000	
SUM	-0,460**	-0,156	0,052	0,014	0,073	-0,120	0,611**	0,572**	0,670**	0,727**	0,629**	0,623**	0,593**	1,000

* hladina významnosti $p < 0,05$ ($r = 0,1946$)

** hladina významnosti $p < 0,01$ ($r = 0,2540$)

Příloha č. 17: Korelace – pracovníci SP – muži

	<i>BM</i>	<i>VĚK</i>	<i>VZD</i>	<i>STAV</i>	<i>DOM</i>	<i>PRAXE</i>	<i>ZDR</i>	<i>FIN</i>	<i>VLC</i>	<i>VLO</i>	<i>SEX</i>	<i>RPZ</i>	<i>BYT</i>	<i>SUM</i>
BM	1,000													
VĚK	0,006	1,000												
VZD	-0,150	0,157	1,000											
STAV	-0,061	0,431*	-0,038	1,000										
DOM	-0,084	0,384*	-0,160	0,790*	1,000									
PRAXE	-0,051	0,674*	0,038	0,504*	0,383*	1,000								
ZDR	-0,040	0,314*	-0,023	0,083	0,108	0,176	1,000							
FIN	-0,042	0,417*	-0,009	0,279	0,120	0,201	0,407*	1,000						
VLC	-0,429**	0,225	0,067	0,007	0,154	0,085	0,406*	0,221	1,000					
VLO	0,087	0,377*	-0,329**	0,355*	0,330*	0,228	0,578*	0,497*	0,211	1,000				
SEX	-0,093	0,114	0,005	0,114	0,095	0,200	0,422*	0,491*	0,103	0,503	1,000			
RPZ	-0,110	0,198	-0,063	0,129	0,227	0,073	0,521*	0,156	0,370*	0,407*	0,506*	1,000		
BYT	-0,106	0,236	-0,130	0,312*	0,229	0,208	0,498*	0,434*	0,199	0,410*	0,559*	0,520*	1,000	
SUM	-0,183	0,372*	-0,075	0,243	0,249	0,236	0,766*	0,652*	0,553*	0,702*	0,746*	0,715*	0,735*	1,000

* hladina významnosti $p < 0,05$ ($r = 0,3044$)

** hladina významnosti $p < 0,01$ ($r = 0,3932$)

Příloha č. 18: Korelace – pracovnice SP – ženy

	BM	VĚK	VZD	STAV	DOM	PRAXE	ZDR	FIN	VLC	VLO	SEX	RPZ	BYT	SUM
BM	1,000													
VĚK	-0,041	1,000												
VZD	-0,202*	0,102	1,000											
STAV	-0,011	0,215*	-0,025	1,000										
DOM	-0,052	0,130	-0,033	0,619**	1,000									
PRAXE	-0,023	0,540**	0,098	0,136	0,233*	1,000								
ZDR	-0,311**	0,053	0,111	0,048	0,071	0,062	1,000							
FIN	-0,237**	0,134	0,164	0,108	0,146	0,147	0,365**	1,000						
VLC	-0,322**	0,016	0,050	-0,080	-0,192	-0,051	0,322**	0,308**	1,000					
VLO	-0,298**	0,178	0,139	0,021	0,012	0,105	0,426**	0,481**	0,382**	1,000				
SEX	-0,084	0,033	-0,068	0,078	0,135	-0,003	0,220**	0,264**	0,165*	0,456**	1,000			
RPZ	-0,246**	0,146	0,156	-0,116	-0,107	0,085	0,282**	0,287**	0,313**	0,348**	0,375**	1,000		
BYT	-0,330**	0,135	0,122	0,117	0,053	0,051	0,406**	0,554**	0,326**	0,470**	0,386**	0,459**	1,000	
SUM	-0,387**	0,144	0,140	0,039	0,025	0,082	0,633**	0,707**	0,616**	0,751**	0,606**	0,636**	0,759**	1,000

* hladina významnosti $p < 0,05$ ($r = 0,1946$)

** hladina významnosti $p < 0,01$ ($r = 0,2540$)

Příloha č. 19a: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl – ženy

	<i>BM</i>		<i>VĚK</i>		<i>PRAXE</i>		<i>ZDR</i>		<i>FIN</i>		<i>VLC</i>		<i>VLO</i>		<i>SEX</i>		<i>RPZ</i>		<i>BYT</i>		<i>SUM</i>	
Stř. hodnota	2,87	3,14	38	41	16	8	35	34	32	29	32	35	35	34	35	34	36	36	37	36	242	238
Rozptyl	1	0	112	83	100	64	42	39	61	51	61	48	40	29	51	48	39	26	43	41	1 053	772
Pozorování	385	150	150	385	385	150	150	385	150	385	150	385	150	385	150	385	150	385	150	385	150	385
Rozdíl	384	149	149	384	384	149	149	384	149	384	149	384	149	384	149	384	149	384	149	384	149	384
F	2		1,4		2		1,1		1,20		1,3		1,4		1,1		1,5		1,0		1,4	
P(F<=f) (1)	0		0,0		0		0,3		0,08		0,0		0,0		0,3		0,0		0,4		0,0	
F krit (1)	1		1,2		1		1,2		1,24		1,2		1,2		1,2		1,2		1,2		1,2	

Příloha č. 19b: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl - ženy

	<i>PAZ</i>		<i>MAN</i>		<i>DET</i>		<i>SUM</i>	
Stř. hodnota	35	34	36	36	35	37	106	108
Rozptyl	45	35	74	75	74	49	223	215
Pozorování	150	385	150	385	385	150	385	150
Rozdíl	149	384	149	384	384	149	384	149
F	1,3		1,0		2		1,0	
P(F<=f) (1)	0,0		0,5		0		0,4	
F krit (1)	1,2		0,8		1		1,3	

Příloha č. 21: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů – ženy

	<i>ZDR</i>		<i>FIN</i>		<i>SEX</i>		<i>BYT</i>		<i>SUM</i>	
Stř. hodnota	34	35	29	32	34	35	36	37	106	108
Rozptyl	39	42	51	61	48	51	41	43	223	215
Pozorování	385	150	385	150	385	150	385	150	385	150
Společný rozptyl	40		54		49		41		221	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0		0		0		0		0	
Rozdíl	533		533		533		533		533	
t stat	-0,6		-4,4		-2,2		-1,1		-1,6	
P(T<=t) (1)	0,3		0,0		0,0		0,1		0,1	
t krit (1)	1,6		1,6		1,6		1,6		1,6	
P(T<=t) (2)	0,5		0,0		0,0		0,3		0,1	
t krit (2)	2,0		2,0		2,0		2,0		2,0	

Příloha č. 22a: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl – muži

	<i>BM</i>		<i>VĚK</i>		<i>PRAXE</i>		<i>ZDR</i>		<i>FIN</i>		<i>VLC</i>		<i>VLO</i>		<i>SEX</i>		<i>RPZ</i>		<i>BYT</i>		<i>SUM</i>	
Stř. hodnota	2,699	2,915	40	37	14	10	35	34	30	33	34	36	35	35	34	34	36	36	36	38	104	108
Rozptyl	1	0	117	106	104	67	41	35	54	45	77	49	37	25	74	56	43	31	46	42	333	317
Pozorování	123	40	123	40	123	40	123	40	123	40	40	123	123	40	40	123	40	123	123	40	123	40
Rozdíl	122	39	122	39	122	39	122	39	122	39	39	122	122	39	39	122	39	122	122	39	122	39
F	3		1		1,5		1,2		1,2		1,6		1,5		1,3		1,4		1,1		1,0	
P(F<=f) (1)	0		0		0,1		0,3		0,3		0,0		0,1		0,1		0,1		0,4		0,4	
F krit (1)	2		2		1,6		1,6		1,6		1,5		1,6		1,5		1,5		1,6		1,6	

Příloha č. 22b: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl – muži

	<i>PAZ</i>		<i>MAN</i>		<i>DET</i>		<i>SUM</i>	
Stř. hodnota	35	34	37	37	33	36	104	108
Rozptyl	46	44	103	74	91	62	333	317
Pozorování	40	123	40	123	123	40	123	40
Rozdíl	39	122	39	122	122	39	122	39
F	1,0		1,4		1,5		1	
P(F<=f) (1)	0,4		0,1		0,1		0	
F krit (1)	1,5		1,5		1,6		2	

Příloha č. 23: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů – muži

	<i>BM</i>		<i>VLC</i>	
Stř. hodnota	3	3	36	34
Rozptyl	1	0	49	77
Pozorování	123	40	123	40
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0		0	
Rozdíl	116		56	
t stat	-1,8		1	
P(T<=t) (1)	0		0	
t krit (1)	2		2	
P(T<=t) (2)	0		0	
t krit (2)	2		2	

Příloha č. 24b: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů – muži

	<i>PAZ</i>		<i>MAN</i>		<i>DET</i>		<i>SUM</i>	
Stř. hodnota	34	35	37	37	33	36	104	108
Rozptyl	44	46	74	103	91	62	333	317
Pozorování	123	40	123	40	123	40	123	40
Společný rozptyl	45		81		84		329	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0		0		0		0	
Rozdíl	161		161		161		161	
t stat	-1		0		-1,7		-1	
P(T<=t) (1)	0		0		0		0	
t krit (1)	2		2		2		2	
P(T<=t) (2)	0		1		0		0	
t krit (2)	2		2		2,0		2	

Příloha č. 25a: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl – učitelé

	<i>BM</i>		<i>VĚK</i>		<i>PRAXE</i>		<i>ZDR</i>		<i>FIN</i>		<i>VLC</i>	
Stř. hodnota	2,699	2,868	39,764	40,779	14	16	35	34	30	29	36	35
Rozptyl	0,835	0,631	116,969	82,610	103,606	99,692	40,609	38,615	54,012	50,660	49,262	48,182
Pozorování	123	385	123	385	123	385	123	385	123	385	123	385
Rozdíl	122	384	122	384	122	384	122	384	122	384	122	384
F	1,324		1,416		1,039		1,052		1,066		1,022	
P(F<=f) (1)	0,024		0,007		0,387		0,356		0,322		0,430	
F krit (1)	1,263		1,263		1,263		1,263		1,263		1,263	

Příloha č. 25b: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl – učitelé

	<i>VLO</i>		<i>SEX</i>		<i>RPZ</i>		<i>BYT</i>		<i>SUM</i>	
Stř. hodnota	35	34	34	34	36	36	36	36	241	238
Rozptyl	37,041	29,026	56,297	48,383	31,358	25,943	45,885	41,182	1 086,066	785,261
Pozorování	123	385	123	385	123	385	123	385	123	385
Rozdíl	122	384	122	384	122	384	122	384	122	384
F	1,276		1,164		1,209		1,114		1,383	
P(F<=f) (1)	0,043		0,143		0,091		0,222		0,011	
F krit (1)	1,263		1,263		1,263		1,263		1,263	

Příloha č. 25c: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl – učitelé

	<i>PAZ</i>		<i>MAN</i>		<i>DET</i>		<i>SUM</i>	
Stř. hodnota	34	34	36	37	33	35	104	106
Rozptyl	44,318	34,797	74,540	73,629	90,689	74,515	332,735	223,281
Pozorování	123	385	385	123	123	385	123	385
Rozdíl	122	384	384	122	122	384	122	384
F	1,274		1,012		1,217		1,490	
P(F<=f) (1)	0,044		0,477		0,083		0,002	
F krit (1)	1,263		1,286		1,263		1,263	

Příloha č. 27a: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů – učitelé

	<i>PRAXE</i>		<i>ZDR</i>		<i>FIN</i>		<i>VLC</i>	
Stř. hodnota	14	16	35	34	30	29	36	35
Rozptyl	103,606	99,692	40,609	38,615	54,012	50,660	49,262	48,182
Pozorování	123	385	123	385	123	385	123	385
Společný rozptyl	100,635		39,096		51,468		48,442	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0		0		0		0	
Rozdíl	506		506		506		506	
t stat	-1,830		1,182		1,414		0,967	
P(T<=t) (1)	0,034		0,119		0,079		0,167	
t krit (1)	1,648		1,648		1,648		1,648	
P(T<=t) (2)	0,068		0,238		0,158		0,334	
t krit (2)	1,965		1,965		1,965		1,965	

Příloha č. 27b.: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů – učitelé

	<i>SEX</i>		<i>RPZ</i>		<i>BYT</i>		<i>MAN</i>		<i>DET</i>	
Stř. hodnota	34	34	36	36	36	36	36	37	33	35
Rozptyl	56,297	48,383	31,358	25,943	45,885	41,182	74,540	73,629	90,689	74,515
Pozorování	123	385	123	385	123	385	385	123	123	385
Společný rozptyl	50,291		27,249		42,315		74,320		78,415	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0		0		0		0		0	
Rozdíl	506		506		506		506		506	
t stat	-0,477		-1,127		-0,223		-0,880		-2,516	
P(T<=t) (1)	0,317		0,130		0,412		0,190		0,006	
t krit (1)	1,648		1,648		1,648		1,648		1,648	
P(T<=t) (2)	0,633		0,260		0,823		0,380		0,012	
t krit (2)	1,965		1,965		1,965		1,965		1,965	

Příloha č. 28a: Dvouvýběrový F test pro rozptyl – SP

	<i>BM</i>		<i>VĚK</i>		<i>PRAXE</i>		<i>ZDR</i>		<i>FIN</i>		<i>VLC</i>	
Stř. hodnota	2,915	3,140	38,247	37,325	10	8	35	34	32	33	34	32
Rozptyl	0,283	0,278	112,294	105,763	67,487	64,327	41,901	35,051	60,999	45,046	77,169	61,120
Pozorování	40	150	150	40	40	150	150	40	150	40	40	150
Rozdíl	39	149	149	39	39	149	149	39	149	39	39	149
F	1,018		1,062		1,049		1,195		1,354		1,263	
P(F<=f) (1)	0,453		0,427		0,406		0,262		0,135		0,163	
F krit (1)	1,481		1,572		1,481		1,572		1,572		1,481	

Příloha č. 28b: Dvouvýběrový F test pro rozptyl – SP

	<i>VLO</i>		<i>SEX</i>		<i>RPZ</i>		<i>BYT</i>		<i>SUM</i>	
Stř. hodnota	35	35	34	35	36	36	37	38	244	242
Rozptyl	40,389	25,269	73,549	51,036	43,240	38,883	42,501	41,536	1097,892	1052,680
Pozorování	150	40	40	150	40	150	150	40	40	150
Rozdíl	149	39	39	149	39	149	149	39	39	149
F	1,598		1,441		1,112		1,023		1,043	
P(F<=f) (1)	0,044		0,063		0,319		0,484		0,415	
F krit (1)	1,572		1,481		1,481		1,572		1,481	

Příloha č. 28c: Dvouvýběrový F test pro rozptyl – SP

	<i>PAZ</i>		<i>MAN</i>		<i>DET</i>		<i>SUM</i>	
Stř. hodnota	35	35	37	36	36	37	108	108
Rozptyl	45,638	45,142	102,923	73,681	62,174	48,687	316,907	214,506
Pozorování	40	150	40	150	40	150	40	150
Rozdíl	39	149	39	149	39	149	39	149
F	1,011		1,397		1,277		1,477	
P(F<=f) (1)	0,463		0,081		0,151		0,051	
F krit (1)	1,481		1,481		1,481		1,481	

Příloha č. 29: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů – SP

	<i>VLO</i>	
Stř. hodnota	34,8	34,75
Rozptyl	40,389	25,269
Pozorování	150	40
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	76	
t stat	0,053	
P(T<=t) (1)	0,479	
t krit (1)	1,665	
P(T<=t) (2)	0,958	
t krit (2)	1,992	

Příloha č. 30a: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů – SP

	<i>VĚK</i>		<i>BM</i>		<i>PRAXE</i>		<i>ZDR</i>		<i>FIN</i>	
Stř. hodnota	38,247	37,325	2,915	3,140	10	8	35	34	32	33
Rozptyl	112,294	105,763	0,283	0,278	67,487	64,327	41,901	35,051	60,999	45,046
Pozorování	150	40	40	150	40	150	150	40	150	40
Společný rozptyl	110,940		0,279		64,982		40,480		57,689	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0		0		0		0		0	
Rozdíl	188		188		188		188		188	
t stat	0,492		-2,389		1,343		0,455		-0,956	
P(T<=t) (1)	0,312		0,009		0,090		0,325		0,170	
t krit (1)	1,653		1,653		1,653		1,653		1,653	
P(T<=t) (2)	0,623		0,018		0,181		0,650		0,340	
t krit (2)	1,973		1,973		1,973		1,973		1,973	

Příloha č. 30b: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů – SP

	<i>PAZ</i>		<i>MAN</i>		<i>DET</i>		<i>SUM</i>	
Stř. hodnota	34	35	37	37	33	36	104	108
Rozptyl	44	46	74	103	91	62	333	317
Pozorování	123	40	123	40	123	40	123	40
Společný rozptyl	45		81		84		329	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0		0		0		0	
Rozdíl	161		161		161		161	
t stat	-1		0		-1,7		-1	
P(T<=t) (1)	0		0		0		0	
t krit (1)	2		2		2		2	
P(T<=t) (2)	0		1		0		0	
t krit (2)	2		2		2,0		2	

Příloha č. 31:

VYHODNOCOVACÍ LIST

Dotazník životní spokojenosti

J. Fahrenberg, M. Myrtek, J. Schumacher, E. Brähler

Jméno a příjmení: **u**

Pohlaví: muž žena Věk:

Examinátor: Datum:

Chybějící odpovědi:

Hrubý skór	Standardní skór	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Staniny
		4	7	12	17	20	17	12	7	4	Procenta
	1. Zdraví velmi nespokojen(a)	•	•	X	•	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	2. Práce a zaměstnání velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	3. Finanční situace velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	4. Volný čas velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	X	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	5. Manželství a partnerství velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	6. Děti velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	7. Vlastní osoba velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	8. Sexualita velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	9. Přátelé, známí a příbuzní velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	X	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	10. Bydlení velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	X	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	11. Celková životní spokojenost velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)

Pozn.: Do DŽS-SUM se nezapočítávají hrubé skóry škál PAZ, MAN a DET.

Příloha č. 32:

VYHODNOCOVACÍ LIST

Dotazník životní spokojenosti

J. Fahrenberg, M. Myrtek, J. Schumacher, E. Brähler

U

Jméno a příjmení:

Pohlaví: muž žena Věk:

Examinátor: Datum:

Chybějící odpovědi:

Hrubý skór	Standardní skór	1 2 3 4 5 6 7 8 9									Staniny	
		4 7 12 17 20 17 12 7 4									Procenta	
	1. Zdraví velmi nespokojen(a)	•	•	X	•	•	•	•	•	•	54 %	velmi spokojen(a)
	2. Práce a zaměstnání velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	3. Finanční situace velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	4. Volný čas velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	X	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	5. Manželství a partnerství velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	X	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	6. Děti velmi nespokojen(a)	•	•	X	•	•	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	7. Vlastní osoba velmi nespokojen(a)	•	•	X	•	•	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	8. Sexualita velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	X	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	9. Přátelé, známí a příbuzní velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	•	X	•	•	•		velmi spokojen(a)
	10. Bydlení velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	11. Celková životní spokojenost velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	X	•	•	•	•	54 %	velmi spokojen(a)

Pozn.: Do DŽS-SUM se nezapočítávají hrubé skóre škál PAZ, MAN a DET.

Příloha č. 33:

VYHODNOCOVACÍ LIST

Dotazník životní spokojenosti

J. Fahrenberg, M. Myrtek, J. Schumacher, E. Brähler

SP

Jméno a příjmení:

Pohlaví: muž žena Věk:

Examinátor: Datum:

Chybějící odpovědi:

Hrubý skór	Standardní skór	1 2 3 4 5 6 7 8 9									Staniny	
		4 7 12 17 20 17 12 7 4										Procenta
	1. Zdraví velmi nespokojen(a)	•	•	X	•	•	•	•	•	•	54 %	velmi spokojen(a)
	2. Práce a zaměstnání velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	3. Finanční situace velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	4. Volný čas velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	X	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	5. Manželství a partnerství velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	6. Děti velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	7. Vlastní osoba velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	8. Sexualita velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	9. Přátelé, známí a příbuzní velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	X	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	10. Bydlení velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	X	•	•	•	•		velmi spokojen(a)
	11. Celková životní spokojenost velmi nespokojen(a)	•	•	•	X	•	•	•	•	•	54 %	velmi spokojen(a)

Pozn.: Do DŽS-SUM se nezapočítávají hrubé skóre škál PAZ, MAN a DET.

Příloha č. 34:

VYHODNOCOVACÍ LIST

Dotazník životní spokojenosti

J. Fahrenberg, M. Myrtek, J. Schumacher, E. Brähler

SP

Jméno a příjmení:

Pohlaví: muž žena Věk:

Examinátor: Datum:

Chybějící odpovědi:

	Standardní skór	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Staniny
Hrubý skór		4	7	12	17	20 ¹	17	12	7	4	Procenta
						54 %					
	1. Zdraví velmi nespokojen(a)	•	•	•	X		•	•	•		velmi spokojen(a)
	2. Práce a zaměstnání velmi nespokojen(a)	•	•	•	X		•	•	•		velmi spokojen(a)
	3. Finanční situace velmi nespokojen(a)	•	•	•	X		•	•	•		velmi spokojen(a)
	4. Volný čas velmi nespokojen(a)	•	•	•	X		•	•	•		velmi spokojen(a)
	5. Manželství a partnerství velmi nespokojen(a)	•	•	•	X		•	•	•		velmi spokojen(a)
	6. Děti velmi nespokojen(a)	•	•	•	X		•	•	•		velmi spokojen(a)
	7. Vlastní osoba velmi nespokojen(a)	•	•	•	X		•	•	•		velmi spokojen(a)
	8. Sexualita velmi nespokojen(a)	•	•	•	X		•	•	•		velmi spokojen(a)
	9. Přátelé, známí a příbuzní velmi nespokojen(a)	•	•	•	X		•	•	•		velmi spokojen(a)
	10. Bydlení velmi nespokojen(a)	•	•	•	X		•	•	•		velmi spokojen(a)
	11. Celková životní spokojenost velmi nespokojen(a)	•	•	•	X		•	•	•		velmi spokojen(a)
						54 %					

Pozn.: Do DŽS-SUM se nezapočítávají hrubé skóry škál PAZ, MAN a DET.

Objednáací číslo: 116 - 3
© Testcentrum, Praha 2001