

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

SYNDROM VYHOŘENÍ A ŽIVOTNÍ
SPOKOJENOST U STUDENTŮ
PSYCHOLOGIE NAVAZUJÍCÍHO
MAGISTERSKÉHO STUDIA

BURNOUT SYNDROM AND LIFE SATISFACTION AMONG
PSYCHOLOGY FOLLOW-UP MASTER'S STUDENTS



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Tereza Příhodová**

Vedoucí práce: **doc. PhDr. Matúš Šucha, Ph.D.**

Olomouc

2024

Velké poděkování patří mému vedoucímu práce doc. PhDr. Matúši Šuchovi, PhD., který byl po celou dobu tvoření této práce ochotný, nápomocný a trpělivý a vždy dokázal poradit. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Kryštofu Petrovi, který si našel čas a konzultoval se mnou statistickou analýzu dat. V neposlední řadě chci poděkovat svému příteli, díky jehož podpoře jsem při psaní této práce „nevyhořela“.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma „*Syndrom vyhoření a životní spokojenost u studentů psychologie navazujícího magisterského studia*“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 25.3.2024

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD.....	5
	TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1	Syndrom vyhoření.....	8
1.1	Vymezení syndromu vyhoření	8
1.1.1	Definice	8
1.1.2	Syndrom vyhoření versus stres.....	9
1.1.3	Syndrom vyhoření versus deprese.....	10
1.2	Příčiny vzniku a rizikové faktory syndromu vyhoření	11
1.3	Projevy syndromu vyhoření	13
1.4	Průběh syndromu vyhoření.....	15
1.4.1	Obecný adaptační syndrom	15
1.4.2	Fáze podle H. Freudenbergera.....	16
1.4.3	Fáze podle J. Edelwiche a A. Brodského	17
1.5	Diagnostika syndromu vyhoření.....	18
1.6	Prevence a léčba syndromu vyhoření	20
2	Životní spokojenost	25
2.1	Vymezení životní spokojenosti	25
2.1.1	Rozlišení pojmů a definice	25
2.1.2	Pozitivní psychologie	27
2.1.3	Hédonické a eudaimonické pojetí	28
2.2	Složky životní spokojenosti.....	29
2.3	Životní spokojenost u vysokoškolských studentů	31
	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	35
3	Výzkumný problém.....	36
4	Typ výzkumu a použité metody	39
4.1	Maslach Burnout Inventory – General Survey for Students	41
4.2	Dotazník životní spokojenosti	42
5	Sběr dat a výzkumný soubor.....	45
5.1	Etické hledisko a ochrana soukromí.....	46
6	Práce s daty a její výsledky	48
6.1	Analýza dat a ověření statistických hypotéz	49

7	Diskuze	57
8	Závěr.....	63
9	Souhrn.....	64
	LITERATURA.....	67
	PŘÍLOHY.....	76

ÚVOD

Syndrom vyhoření se v poslední době stal výrazně sledovaným jevem, jak ve vědecké komunitě, tak mezi laickou veřejností. Ačkoliv se původně předpokládalo, že postihuje téměř výlučně pomáhající profese, dnes se uznává, že může ovlivnit i jiná povolání, kde je důležitou součástí práce komunikace s lidmi. Syndrom vyhoření může postihnout například také matky na mateřské dovolené, osoby pečující o nemocného člena rodiny anebo právě i studenty na vysokých školách (Schaufeli et al., 2002).

Právě jako studentka vysoké školy jsem se rozhodla tomuto fenoménu u poslední zmíněné skupiny věnovat blíže. Vidím kolem sebe mnoho studentů, kteří jsou velmi snaživí a zapálení, mnoho studentů, kterým je studium tak nějak jedno a snaží se proplouvat s minimálním vynaloženým úsilím, ale také mnoho studentů, kteří jsou vyčerpaní, ztratili počáteční chuť do studia, a vykazují dokonce určité znaky vyhoření. Existují studie, bakalářské a magisterské práce věnující se tomuto tématu u mediků (Cecil et al., 2014), budoucích ošetřovatelů (Borovičková, 2014), pedagogů (Růžičková, 2013) a sociálních pracovníků (Tyl, 2011), dokonce u studentů informačních technologií a ekonomie (Boháčová, 2022). Není nám však známa studie zaměřující se na syndrom vyhoření konkrétně u studentů psychologie, kterým jsem i já sama. Přitom se jedná o budoucí profesi, která je syndromem vyhoření významně ohrožena. Už za studia jsou studenti psychologie konfrontováni s klienty v rámci praxí, kurzů či vlastní dobrovolnické činnosti, a k tomu mohou být zahlceni klasickými školními povinnostmi. Mohou zažívat konflikt škola, brigáda, povinnosti,... vs. rodina, přátelé, volný čas,... Všechny tyto okolnosti mohou být rizikovými faktory vzniku syndromu vyhoření.

Konec předchozího odstavce naznačuje, že pro vznik syndromu vyhoření nejsou důležité jen okolnosti týkající se školy a studia, ale celková životní situace. Dalším fenoménem, kterému se tedy ve své práci věnuji společně se syndromem vyhoření je i celková životní spokojenost studentů psychologie.

Tato závěrečná práce se tedy v první řadě věnuje popisu syndromu vyhoření, příčinám jeho vzniku, symptomům, fázím, diagnostice a prevenci. Dále se zaměřuje na životní spokojenost a její různá pojetí, determinanty a složky. To vše se pokusím co nejvíce vztahovat na populaci studentů vysokých škol. Ve výzkumné části se budu přímo zaměřovat na studenty psychologie denního magisterského studia. Domnívám se, že studenti

navazujícího magisterského studia mohou být více ohroženi vzhledem ke tlaku dokončit studium, najít si vhodnou práci či naopak pokračovat ve studiu, někteří podstupují různé kurzy, výcviky či se do nich chtějí dostat, věnují se psaní magisterské práce a jejímu výzkumu, praxím, brigádě. Zároveň se jedná o věk, ve kterém už někteří mohou toužit po založení rodiny nebo na ně naopak tlačí společnost. Jedná se jednoduše o období, ve kterém může přicházet tlak a stres ze všech stran. Nicméně rozhodně není pravidlem, že studenti tomuto tlaku musí podléhat. Někteří ho nemusí téměř ani pocítit. Doufám, že svým výzkumem zjistím, do jaké míry jsou studenti psychologie syndromem vyhoření opravdu ohroženi, a jak tento fenomén souvisí s jejich životní spokojeností.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SYNDROM VYHOŘENÍ

Ačkoliv byl stav příznačný pro vyhoření znám už dlouho předtím, poprvé byl pojmenován v 70. letech 20. století Herbertem J. Freudenbergerem v článku *Staff Burnout*. Pravděpodobně ho k vytvoření tohoto pojmu inspirovala beletristická kniha s názvem *A Burn out Case* (1961), která popisuje, jak se zpočátku zapálený mladík plný nadějí střetává s tvrdou realitou a postupně ztrácí nadšení, až jeho životní elán a nasazení úplně vyhasne (Křivohlavý, 2012).

1.1 Vymezení syndromu vyhoření

Pro správné pochopení celé problematiky syndromu vyhoření a všech jeho okolností je důležité syndrom řádně definovat a odlišit od podobných fenoménů.

1.1.1 Definice

Definic vyhoření je velké množství a všemi se v této práci určitě zabývat nebudeme. Nicméně bychom chtěli zmínit jednu z prvotních definic právě od zakladatele tohoto pojmu H. J. Freudenbergera: „*Burnout je konečným stadiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (entuziasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly).*“ (Křivohlavý, 2012, 65). V této definici je důležité upozornit na to, že je vyhoření vnímáno jako finální fáze určitého procesu, a nikoliv pouze jako izolovaný stav.

Christina Maslach a Susan E. Jackson popisují vyhoření jako syndrom emočního vyčerpání a cynismu. Dochází k němu v důsledku vyčerpání emocionálních zdrojů u lidí, kteří se věnují práci s lidmi. Přidávají také pesimistické hodnocení vlastní osoby, především v souvislosti se svým pracovním výkonem, jako další prvek spojený se syndromem vyhoření (Maslach & Jackson, 1981).

K problematice této práce považujeme jako nejvhodnější definici Ayaly Pines a Elliota Aronsona (1988), která zní následovně: „*Syndrom vyhoření je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav fyzického, emociálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emociálně těžké. Tyto emociální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací velkého očekávání a chronických situačních*

stresů.“ (Pines & Aronson, 1988, 9). V tomto popisu fenoménu je vynecháno přímé spojení s prací jedince, a namísto toho je zde zdůrazněné, že záleží na všech (i mimopracovních) situacích, které jsou pro člověka příliš náročné.

Konkrétně akademické vyhoření definovali Pines (1980) a Meier (1985) jako stav, ve kterém studenti zažívají vyčerpání energie kvůli dlouhodobému akademickému tlaku a zátěži. Postupně ztrácejí nadšení pro školní práci a aktivity, cítí se lhostejní vůči spolužákům a začínají ztrácet zájem o školní úkoly (Pines, 1980; Meier, 1985).

Vzhledem k vysokému počtu definic je vhodné uvést alespoň několik bodů (a tedy i základních rysů syndromu vyhoření), ve kterých se všechny shodují:

- jedná se především o psychický stav vyčerpání,
- postihuje zvláště osoby pracující s lidmi,
- symptomy jsou především psychické, ale i fyzické a sociální povahy,
- základním aspektem je emoční, kognitivní a fyzické vyčerpání,
- všechny hlavní symptomy vycházejí z chronického stresu (Kebza & Šolcová, 2003).

Syndrom vyhoření je v 11. revizi International Classification of Diseases (ICD-11, Mezinárodní klasifikace nemocí, český překlad této revize prozatím nebyl publikován) uveden pod kódem QD85, a je tedy považován za nemoc a může být diagnostikován. V ICD-11 je konceptualizován pomocí tří složek: pocity vyčerpání, zvýšeným mentálním odstupem od práce či cynismem a pocity vlastní neefektivit. Nicméně je zde zdůrazněno, že vyhoření se týká pouze jevů v pracovním kontextu a nemělo by se používat k popisu zkušeností v jiných oblastech života (World Health Organization, 2019). V České republice je stále v platnosti MKN-10.

Není pochyb o tom, že je syndrom vyhoření negativní fenomén. Nicméně velmi podobných negativních stavů je vícero, a je tedy potřeba je nějakým způsobem od sebe rozlišit, aby nedocházelo k nepřesným diagnózám, a tím pádem i k potenciálně nevhodné intervenci či léčbě.

1.1.2 Syndrom vyhoření versus stres

Stres má v našem životě významnou roli. Bez něj bychom stagnovali, nudili se a nic nezažívali. Určitá míra stresu je tedy v našem životě více než důležitá. Ale připomeňme si zde lidové pořekadlo, že „všeho moc škodí“.

Stres je charakterizován napětím mezi stresory (to, co jedince zatěžuje) a tím, co mu umožňuje tyto stresory efektivně zvládat (Křivohlavý, 2012). To, zda v nás určité stresory ve společném působení vyvolají chronický stres (dlouhodobý nekontrolovatelný stres), záleží na několika faktorech. Prvním z nich je naše subjektivní zhodnocení situace. Citlivější člověk může určitou situaci považovat za velmi stresovou, zatímco více resilientní (psychicky odolný) jedinec tu samou situaci může vnímat jako lákavou výzvu. Dalším faktorem jsou naše schopnosti tuto situaci zvládnout (odborně coping či copingové strategie). Dalším důležitým aspektem je intenzita a délka působení stresorů, přičemž chronický stres může mít fatální důsledky, protože na člověka působí nepřetržitě, a člověk tak nemá prostor se zotavit. V této souvislosti jsou také zdůrazňovány tzv. *daily hassles* neboli každodenní malé problémy, kterými mohou být např. zpoždění vlaku, hledání klíčů nebo vylití sklenice s vodou doma na koberec. Takovéto nepatrné události mohou mít v souhrnu významný vliv na naši stresovou rovnováhu (Stock, 2010).

S jistou mírou nepřesnosti můžeme říct, že třetí fáze obecného adaptačního syndromu (fáze vyčerpání) je syndrom vyhoření. Můžeme to tedy zjednodušit takto: stres je příčina, syndrom vyhoření je důsledek (Stock, 2010).

Na druhé straně výzkum A. Pines a G. Keinana (2005) došel k závěrům, že sice vyhoření a stres jsou obojí nepříznivé reakce na pracovní (studijní) stresory, ale mohou mít odlišné příčiny, koreláty a důsledky. Pracovní stresory byly ve vyšší míře korelovány se stresem než s vyhořením, zatímco důležitost práce byla ve vyšší míře korelována s vyhořením než se stresem. Vyhoření bylo více než stres korelováno s takovými proměnnými, jako je nespokojenost s prací, touha odejít ze zaměstnání, fyzické a emocionální symptomy a vnímaná úroveň výkonu. Při léčbě vyhoření by se tedy měl klást důraz spíše na posílení pocitu lidí, že jejich práce je důležitá a významná (Pines & Keinan, 2005).

1.1.3 Syndrom vyhoření versus deprese

Ačkoliv jsou si symptomy deprese a syndromu vyhoření velmi podobné a často se překrývají, jedná se o odlišné konstrukty, které spolu však vysoce korelují. Podle Křivohlavého (2012) jsou největšími rozlišovacími znaky ty, že deprese se může vyvinout i u lidí, kteří nepracují intenzivně, pracují málo či vůbec, má často silný vztah k zážitkům v mládí a léčí se psychofarmaky (syndrom vyhoření nikoliv). To samé potvrzuje studie zjišťující právě rozdíly mezi vyhořením a depresí, která došla k závěru, že obojí souvisí

s podobnými procesy sociální výměny, které však probíhají v různých oblastech: nedostatek vzájemnosti v pracovní oblasti souvisí s vyhořením, zatímco nedostatek vzájemnosti v intimních vztazích mimo práci souvisí s depresí (Bakker et al., 2000).

Metaanalýza z roku 2019, která obsahovala 67 studií z let 2007–2018, prezentuje závěr, že deprese a syndrom vyhoření jsou rozdílné konstrukty, které mají některé charakteristiky společné. Přestože vyhoření a deprese spolu souvisejí, velikost účinku není tak silná, aby naznačovala, že se jedná o stejný konstrukt. Nicméně je zajímavé, že studie, které využily dotazník Maslach Burnout Inventory (MBI), uváděly nižší souvislost mezi vyhořením a depresí ve srovnání se studiemi, které používaly jiné nástroje pro zjištění míry vyhoření (Koutsimani et al., 2019).

1.2 Příčiny vzniku a rizikové faktory syndromu vyhoření

Nedávná studie popisuje na základě předchozích výzkumů akademické vyhoření jako „*emocionální vyčerpání, cynismus a nízké osobní nasazení studentů v důsledku akademického tlaku, studijní zátěže nebo jiných osobních psychologických faktorů v procesu učení*“. Tato studie zahrnovala 22 983 vysokoškolských studentů a zjistila akademické vyhoření u více než poloviny těchto studentů (Liu et al., 2023, 2). Z dalšího výzkumu provedeného na 27 940 univerzitních studentech vyšlo, že vyhoření zažívá téměř třetina z nich (Kaggwa et al., 2021). Jak je možné, že se vyhoření v jakékoliv míře týká tolika studentů?

První ze zmíněných studií určila jako faktory ovlivňující akademické vyhoření pohlaví, ročník, úroveň vzdělání rodičů, měsíční životní náklady, studijní a životní zátěž v posledních dvou měsících, míru zájmu o odborné znalosti a kouření. Co se týče vlivu pohlaví na akademické vyhoření, výsledky různých studií se liší, nicméně Liu et al. (2023) ve svém výzkumu zjistili vyšší skóre mužů napříč všemi třemi dimenzemi vyhoření. Tyto výsledky mohou odrážet rozdíly v genderových rolích a motivaci k úspěchu mezi muži a ženami, přičemž muži častěji vykazují silnější očekávání úspěchu a soutěživost. To může být důvodem pro prožívání více negativních emocí v případě neúspěchu (Liu et al., 2023). Podobných výsledků dosáhli Aguayo et al. (2019) se studenty v Granadě – studenti mužského pohlaví trpěli vyšší depersonalizací a měli nižší úroveň osobního nasazení.

Z hlediska ročníku, který studenti navštěvují, měli studenti prvního ročníku, magisterského a doktorského studia vyšší míru osobního naplnění a nižší skóre emočního vyčerpání a cynismu. Studenti prvního ročníku jsou ještě plní očekávání a nadšení ze studia na vysoké škole, zatímco studenti druhého, třetího a čtvrtého ročníku zjišťují, že to nemusí být to, co si představovali. Někteří studenti byli zklamáni školou, jiní byli nespokojeni se studiem a postupně přesunuli své zájmy do jiných oblastí (Liu et al., 2023). Tyto výsledky se neshodují se zjištěním Aguaya et al. (2019), že studenti prvních ročníků jsou více emočně vyčerpání než studenti vyšších ročníků, ačkoliv rozdíly nebyly vysoké.

V otázce výše měsíčních nákladů, příliš vysoké nebo nízké měsíční životní výdaje mohou vést k emocionálnímu vyčerpání a vysokému skóre cynismu. Dále studenti, kteří v životě nekouřili, byli významně méně emocionálně vyčerpání a cyničtí. Může to samozřejmě souviset s tím, že studenti, kteří už problémy mají, kvůli nim začnou kouřit. Nicméně dlouhodobé kouření způsobuje psychické problémy a vytváří začarovaný kruh (Liu et al., 2023).

Některé stresory zůstávají v průběhu studia poměrně konstantní. Takovými mohou být například finanční problémy, potíže ve vztazích a pocit nejednoznačnosti, zatímco jiné zdroje stresu se během studia proměňují v závislosti na akademickém roce. Například přechod na vysokou školu odráží potíže studentů prvního ročníku, zatímco obavy spojené s přípravou žádostí o postgraduální programy nebo zaměstnání zažívají studenti vyšších ročníků (Lisnyj et al., 2021).

Faktorem ovlivňujícím míru stresu může také být nedostatečná komunikace fakulty a informovanost studentů. Studenti přicházející na vysokou školu obvykle nemají tušení o tom, jak systém na univerzitě funguje (zápis předmětů, kreditový systém, zápočty a zkoušky atd.) Pro studenty bývá složité dohledávat informace na běžně zmatených webech univerzit a často ani nevědí, co vše univerzita nabízí (Lisnyj et al., 2021).

Samozřejmě nesmíme opomenout faktory jako osobnost a sociální oporu. Výsledky studie provedené Jacobsem a Doddem (2003) naznačují, že osobnost, zejména negativní temperament, může vysokoškolské studenty předurčovat k vyhoření, zatímco sociální podpora, zejména ze strany přátel, může být důležitým nárazníkem proti vyhoření. Zdá se, že mimoškolní aktivity jsou také důležité pro pocit úspěchu studenta, a tím dodatečně působí proti vyhoření. Ačkoliv subjektivní pocit přepracovanosti předpovídal emoční vyčerpání

a depersonalizaci, objektivní měřítka pracovní zátěže, včetně akademické zátěže, toho, zda byl student zaměstnán a počtu odpracovaných hodin, s vyhořením důsledně nesouvisela.

Konkrétně v českém kontextu byl na studentech psychologie před nedávnem proveden výzkum Kotery et al. (2022) zjišťující vztahy mezi problémy duševního zdraví, negativními postoji k duševnímu zdraví, studem za duševní zdraví a soucitem se sebou samým. Ukázalo se, že soucit se sebou samým byl jak významným korelátém, tak prediktorem problémů s duševním zdravím a byl mediátorem vztahu mezi negativními postoji k duševnímu zdraví a problémy s duševním zdravím. Autoři se domnívají, že rozšíření negativních postojů spojených s duševním zdravím jsou úzce spojeny s pocity studu, které přímo ovlivňují duševní zdraví (Kotera et al., 2022). Toto nahlížení na duševní zdraví může mít kořeny v socialistické historii České republiky, kdy duševní onemocnění a jeho diagnostika v historickém sovětském kontextu sloužily primárně jako prostředek potlačování a vedly k nelidskému a nemorálnímu zacházení. Tyto okolnosti přispěly ke stigmatizaci psychiatrie, což nadále udržuje nepříznivé postoje vůči duševnímu zdraví obecně (Raikhel & Bemme, 2016). Možné příčiny vzniku syndromu vyhoření mohou tedy sahát do kultury a historie jednotlivých zemí, odkud studenti pocházejí, ale i kde konkrétně studují.

1.3 Projevy syndromu vyhoření

Osoba propadající do stavu vyhoření prochází mnoha různými negativními stavy, myšlenkami a zážitky. Tyto postupně nemusí ovlivňovat pouze pracovní nebo akademické prostředí, ale také vztahy a chování mimo tuto sféru. Křivohlavý (2012) popisuje, co takový člověk prožívá na základě výpovědí pacientů. Tento člověk se cítí fyzicky i emocionálně vyčerpán, k smrti unaven, úplně na dně, jednoduše v koncích, vyřízen, jako by byl bezcenným předmětem... „*Je mu jako ohni, který kdysi hořel, ale nyní již téměř dohořel a poslední jiskry uhasínají.*“ (s. 40). Má pocit, že každou chvíli dojde k hranici, kdy to všechno přestane zvládat. Nedokáže se rozhodnout k žádnému činu, neví si rady a je plný pesimismu, strachu a napětí. Co se týče vztahů k druhým lidem, velmi klesá soucit, ostatní mu začínají být „tak nějak jedno“, je vůči nim chladný a lhostejný. Ostatní ho spíše obtěžují (Křivohlavý, 2012).

Kebza a Šolcová (2003) rozlišují příznaky syndromu vyhoření podle úrovní, na kterých se projevují. *Na psychické úrovni* převládá vnímání, že dlouhotrvající a náročná snaha o něco je v porovnání s reálnou efektivitou velmi vysoká. Nastává snížení celkové

aktivity jedince, zejména jeho kreativity a spontánnosti, ale i fyzické aktivity, přičemž únava je popisována velmi expresivně (viz předchozí odstavec). Je běžné depresivní ladění, pocity beznaděje, vlastní bezcennosti, sebelítosti a nedostatku uznání, cynismus, zvýšená iritabilita a ztráta zájmu o svůj obor. *Na fyzické úrovni* můžeme na osobě propadající do stavu vyhoření pozorovat symptomy, které se často objevují běžně mimo syndrom vyhoření, a nemusí být tak zprvu chápány jako jeho projevy. Takovými příznaky jsou bolesti hlavy, svalů, u srdce, zažívací problémy, změny srdečního tepu a krevního tlaku, dýchací obtíže, potíže se spánkem a rychlá celková unavitelnost. Samozřejmě je tato osoba také náchylnější ke vzniku závislosti všeho druhu. Poslední oblastí je *úroveň sociálních vztahů*, kdy je člověk všeobecně méně sociabilní a empatický. Vyhýbá se lidem, kteří mají nějakou spojitost s jeho oborem a narůstá počet konfliktů vznikajících v důsledku jeho lhostejnosti a nezájmu spíše než samotného cíleného vyvolání konfliktu (Kebza & Šolcová, 2003).

Rush (2003) dělí symptomy na vnější a vnitřní. *Vnější* symptomy jsou na první pohled pozorovatelné a většinou se jedná o počáteční znamení, že jedinec propadá do stavu vyhoření. Patří mezi ně skutečnost, že aktivita dotyčného stoupá, ale efektivita zůstává stejná, či dokonce klesá. To je v podstatě začarovaný kruh, protože aktivita zvýšená s cílem kompenzovat ztrátu produktivity naopak posiluje pocit frustrace, a to vede k opakovanému pokusu o zvýšení aktivity. Tento cyklus trvá, dokud nedojde k celkovému vyčerpání. Dalšími vnějšími projevy jsou zvýšená iritabilita, fyzická únava a neochota riskovat, která se projevuje strachem podniknout něco v situaci, ve které se nachází, a spíše před ní utečou do ústraní. *Vnitřní* symptomy nelze zpočátku zachytit, a proto je složitější je určit, nicméně ty jsou právě klíčovými aspekty k určení syndromu vyhoření. Mezi takové symptomy patří ztráta osobní identity a sebeúcty, která je výsledkem ztráty smyslu, cílů a idejí. Mizí motivace a počáteční nadšení pro obor. Ztrácejí také objektivní pohled na realitu a rozhodnutí vyplývají z jejich pocitů namísto faktů. Jsou emocionálně vyčerpání, ubývá jim odvaha k činům a zaujímají negativní postoje, které vedou k vizi, že problémy není možné překonat (Rush, 2003).

Budeme-li hovořit o studentech, projevy samozřejmě zůstávají obdobné s rozdílem, že se vztahují k akademické práci a prostředí. Schaufeli et al. (2002) navrhli, že akademické vyhoření kombinuje *emocionální vyčerpání* ze studia, *cynismus* zaměřený na vlastní studium a *sníženou efektivitu* ve vztahu k akademické práci, a to vše v důsledku přetrvávající neschopnosti efektivně zvládat stres z učení. Pod dlouhodobým tlakem vysokoškolských povinností se u studentů projevuje odtažitě chování nebo neochota investovat čas a energii

do učení, což vede k emocionálnímu a fyzickému vyčerpání a negativním postojům a postupně ztrácejí své akademické cíle a ideály (Kent et al., 2022).

1.4 Průběh syndromu vyhoření

Bylo by chybou se domnívat, že syndrom vyhoření je izolovaný stav. Naopak se jedná o výsledek procesu, souhry mnoha faktorů a proměnných. V průběhu několika desetiletí různí autoři popsali fáze tohoto syndromu – od několika málo fází až po bohatě členěné modely. Fáze není možné jasně ohraničit a do jisté míry se mohou překrývat a být různě intenzivní (Stock, 2010). Nicméně je možné se vrátit do minulosti ještě před pojmenování syndromu vyhoření a najít zde souvislosti s biologickou reakcí na stres nazývanou *Obecný adaptační syndrom*.

1.4.1 Obecný adaptační syndrom

Podle některých autorů (Baštecká & Mach, 2015; Křivohlavý, 2012) můžeme syndrom vyhoření považovat jako finální fázi procesu zvaného Obecný adaptační syndrom neboli GAS (General Adaptation Syndrome), který popsal Hans Selye (navázal na práci průkopníka výzkumu o stresu W. B. Cannon). GAS probíhá ve třech po sobě následujících fázích:

1. fáze: *poplachová reakce* – stádium popsané už W. B. Cannonem jako „fight or flight“ neboli boj nebo útek. Dochází k aktivizaci organismu pomocí sympatického nervového systému. Vyplavuje se adrenalin, který podněcuje prokrvení svalstva, zrychlené dýchání, zvýšenou tepovou frekvenci, nadměrné pocení a celkové zrychlení metabolismu. Pokud působení stresoru ustane, organismus se vrací do původní klidového stavu.
2. fáze: *rezistence* – pokud působení stresoru neustává nebo působí opakovaně, organismus se na něj snaží co nejvíce adaptovat. Jelikož se jedná o energeticky vysoce náročné stádium, které je výhodné krátkodobě, ale škodlivé dlouhodobě, dochází v této fázi často k poruchám organismu. Objevuje se například hypertenze, osteoporóza, vředy, náchylnost k infekčním chorobám z důvodu snížené imunity atd.
3. fáze: *vyčerpání* – organismus už není schopen dále odolávat stresorům v důsledku vyčerpání zdrojů a kolabuje. Dochází k nevratným poškozením organismu (Baštecká & Mach, 2015).

Tato koncepce je s vědomím mírné nepřesnosti na syndrom vyhoření poměrně dobře aplikovatelná, jelikož vyhoření vzniká také v důsledku dlouhodobého stresu, na který se jedinec nebyl schopen adaptovat. Nicméně syndrom vyhoření popisuje především psychologické aspekty, tedy prožívání a chování.

Co se týče konkrétních fází syndromu vyhoření, v literatuře můžeme najít různá dělení, nicméně se spíše liší jen v míře členitosti, a nikoli v pořadí, či dokonce v obsahu. V této práci dále tedy uvádíme původní více členitý model podle H. Freudenbergera a čtyři stádia podle J. Edelwiche a A. Brodského.

1.4.2 Fáze podle H. Freudenbergera

Herbert Freudenberger a Gail North představili svůj dvanáctifázový model v knize *Burn-out bei Frauen* z roku 1992. Popis fází přebíráme z výzkumu Elisabeth Ponocny-Seliger a Roberta Winklera (2014), kteří na základě těchto fází navrhli screeningový nástroj:

1. fáze: *Nutkáni prosadit se* – Osoba projevuje přehnanou ctižádost a perfekcionismus. Usiluje o vyniknutí ve své práci a zároveň pociťuje téměř posedlost strachem, že do svých povinností nevkládá všechno své úsilí.
2. fáze: *Intenzivní nasazení* – Emoce z první etapy nabývají v této fázi na intenzitě. Jedinec začíná pociťovat nutkání provádět vše sám a snaží se urychleně dokončovat své úkoly. Současně má problém delegovat úkoly na jiné kolegy.
3. fáze: *Drobné zanedbávání vlastních potřeb* – Osoba vnímá množství úkolů a povinností jako normální a spíše ho popisují jako příjemné. Sociální potřeby jsou vnímány jako druhořadé a začínají se objevovat první drobné chyby v práci.
4. fáze: *Potlačení konfliktů a potřeb* – Stále častěji se začínají objevovat konflikty s kolegy či partnerem, záležitosti jako nedostatek spánku a první fyzické potíže zůstávají nepovšimnuty. Častěji se začínají objevovat komplikace jako zapomenutí na schůzky, hromadění povinností či nedodržení časových termínů.
5. fáze: *Nová interpretace hodnot* – Dochází ke změně jeho vnímání. Stává se necitlivým a emočně oploštělým, ale také tvrdým a vypočítavým. Je narušeno vnímání času a vidí jen přítomnost. Lidé, kteří měli významnou roli v jeho životě, se stávají podřadnými.
6. fáze: *Popírání vyskytujících se problémů* – Jedinec postupně projevuje stále více cynismu a zahořklosti a postupně se izoluje od svého okolí. V jeho chování je zjevná

netrpělivost, nesnášenlivost a skrytá či otevřená agresivita. Nedostatečná výkonnost a fyzické potíže začínají být očividné.

7. fáze: *Stažení se* – Partner, rodina a přátelé jsou vnímáni jako přítěž. Postižený popisuje pocit ztráty orientace, bezmoc a nedokáže tolerovat žádnou kritiku. Za účelem nalezení pohody se obrací k alternativním způsobům uspokojení (zástupné potěšení). Stále se snaží pracovat tak, jak to vyžadují pravidla.
8. fáze: *Pozorovatelné změny chování* – Zdá se mu, že už na ničem nezáleží, je apatický a paranoidní (vše je vnímáno jako útok proti němu). Jakýkoliv další úkol je považován za přítěž a snaží se mu vyhnout.
9. fáze: *Depersonalizace* – Jedinec popisuje ztrátu kontaktu se sebou samým a vnímá se jako automatický stroj. Svůj život považuje za nesmyslný a bezvýhodný. Také zanedbává své zdraví.
10. fáze: *Vnitřní prázdnota* – V této etapě pociťuje jedinec naprostou beznaděj, prázdnotu, zbytečnost, vyčerpání a trápí ho pocity úzkosti či paniky. Mohou se též objevit fobie a panické záchvaty.
11. fáze: *Deprese* – Toto stadium se vyznačuje hlubokým zoufalstvím, nenávisí k sobě samému a vyčerpáním. Osoba si přeje, aby se už nemusela probudit a může mít sebevražedné myšlenky.
12. fáze: *Úplné vyčerpání z vyhoření* – V této fázi dochází k naprostému fyzickému, mentálnímu a emocionálnímu kolapsu.

Můžeme si všimnout, že je do fází zahrnuta úzkost i deprese, ale jak zmiňujeme v kapitole 1.1.3, výzkumy potvrzují odlišnost těchto konstruktů. Jinak fáze přehledně a podrobně popisují celý proces vyhořívání.

1.4.3 Fáze podle J. Edelwiche a A. Brodského

Fázový model Edelwiche a Brodského představuje čtyři stádia, které představili ve své knize *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions* z roku 1980. Oproti předchozímu modelu je tento stručnější a zřetelně méně členitý.

Prvním stádiem je už velice typické *Idealistické nadšení*. Přemotivovaný jedinec vykazuje nadprůměrný výkon, má velké množství energie a obrovské ideály, které ale nejsou spojeny s realitou. Velmi často přeceňuje své síly a myslí si, že dokáže pomoci všem. Také může docházet k přílišné identifikaci se svou prací a klienty, což má za následek ztrátu své

vlastní identity a nezájem o okolní svět. Pokud zde člověk nedosáhne vyváženosti, nastává další fáze (Stock, 2010).

Druhou fází je *stagnace*, kdy člověk tvrdě narazil na realitu, která rozmetala jeho počáteční ideály. Je si plně vědom rozporů mezi ideálním a reálným světem, a proto nadšení úplně opadá, ale člověk má stále pocit, že musí pracovat nad míru. Nicméně práce jako taková už pro něj není zdaleka tak vzrušující a zajímavá, ho spíše aspekty jako plat a kariéra. Začínají se objevovat problémy v oblasti partnerského vztahu a přátelství. Jeho zorné pole je omezeno jen na práci a osobní život upadá do ústraní (Stock, 2010).

Nastupující *frustrace* jako třetí stádium vyhoření je typická pocity zoufalství, bezmoci, bezsmyslnosti a bezvýchodnosti. Přibývají konflikty a člověk má pocit nedostatku uznání ze všech stran. Rostoucí zklamání z nedosažených očekávání a cílů se pomalu mění v celkovou rezignaci a nastupuje poslední fáze *apatie*. Tato fáze je v podstatě ochranným mechanismem před všemi zmíněnými pocity s cílem sebezáchovy. Jedinec se snaží vyhnout náročným úkolům, je se vším rychle hotový a vykonává jen to nejnnutnější. Typicky se odpojuje od světa, svých emocí a uzavírá se dovnitř sebe. Tímto upadá do úplného vyhoření (Stock, 2010).

Stejně jako u projevů, tak i průběh syndromu vyhoření se kvalitativně nikterak neliší mezi studenty a pracujícími společnostmi. Pouze se vztahuje místo pracovního prostředí k prostředí vysokých škol, stejně tak k akademickým povinnostem, ideálům souvisejících s náplní studia, spolužákům a vyučujícím.

1.5 Diagnostika syndromu vyhoření

Jak už bylo zmíněno v kapitole 1.1, v 11. revizi ICD (International Classification of Diseases) se objevuje syndrom vyhoření pod kódem QD85 a je tedy považován za nemoc stejně jako deprese, poruchy osobnosti a další. Je proto důležité ho v rámci diferenciální diagnostiky řádně odlišit od ostatních diagnóz, zejména těch, se kterými sdílí stejné či podobné příznaky, čemuž se také více věnujeme v kapitole 1.1.

Určení diagnózy nezávisí jen na výsledku jednoho testu, ale především na důkladné znalosti projevů a individuální anamnézy jedince, určuje se také z rozhovorů a pozorování – je potřeba mít komplexní poznatky. Zároveň neexistuje diagnostická metoda, která by jednoznačně určila syndrom vyhoření, nebo naopak jednoznačně prokazovala, že jím osoba netrpí. Výsledky získané z diagnostických testů pomáhají identifikovat

potenciální riziko vývoje syndromu vyhoření a současně sledovat emoční stav v daném časovém období. Jedná se především o dotazníkové metody (Brindley et al., 2019).

Z počátku se metody soustřeďovaly především na zaměstnance zdravotnictví, s postupnými výzkumy o dalších profesích, a dokonce i mimopracovní společnosti (jako právě například studenti), se metody dále upravovaly a dnes existuje více verzí pro různé populace.

Vznik prvních metod určených k zachycení syndromu vyhoření se datuje na přelomu 70. a 80. let 20. století. Jednu z prvních takových metod vytvořila A. Pines s názvem *The Tedium Scale*, kdy tedium představuje únavu, nudu nebo otravu. Až po ustálení názvu „vyhoření“ byla metoda přepracována a publikována pod názvem *Burnout measure*. Jedná se velmi pravděpodobně o druhou světově nejvyužívanější metodu pro diagnostiku syndromu vyhoření (Ptáček et al., 2013). Burnout measure byl vyvinut tak, aby mohl být využíván pro různé profese, ale zároveň i pro nepracující populaci. Jedná se o spolehlivý nástroj o 21 položkách, které jsou hodnoceny na sedmibodové Likertově škále s rozpětím od „nikdy“ (1) po „vždy“ (7). Zaměřuje se na tři různé aspekty: fyzické vyčerpání (celková únava, slabost, pocit ztráty sil), emocionální vyčerpání (pocit smutku, beznaděje, bezvýchodnosti) a duševní vyčerpání (pocit ztráty identity a lidské hodnoty) (Pines & Aronson, 1988). K dispozici je i zkrácená verze o 10 položkách pro rychlejší administraci i vyhodnocení, která může být využita k rychlému screeningu (Malach-Pines, 2005).

Nicméně dle Ptáčka a kol. (2013) pravděpodobně nejužívanější dotazník je *Maslach Burnout Inventory* (MBI) vyvinutý Ch. Maslach a S. Jackson a publikovaný v roce 1981. V této původní verzi měl 22 položek, u kterých byla hodnocena jak frekvence, tak i intenzita a obsahovala tři dimenze: emocionální vyčerpání, depersonalizaci a sníženou osobní výkonnost. V průběhu let byl MBI několikrát revidován a upravován. Nové verze MBI byly postupně vyvinuty tak, aby vyhovovaly různým skupinám a různým podmínkám (Maslach & Jackson, 2018). Třetí verze dotazníku byla přetvořena pro širokou veřejnost a pojmenována *Maslach Burnout Inventory – General Survey* (MBI-GS). MBI-GS lze použít v jakémkoli profesním kontextu a obsahuje tři subškály (vyčerpání, cynismus a profesní účinnost), které korespondují s původním MBI, s tím rozdílem, že položky se výslovně nevztahují k práci s lidmi (Bakker et al., 2002). Dalšími verzemi uváděnými ve 4. edici manuálu MBI (Maslach & Jackson, 2018) jsou *MBI – Human Services Survey* (MBI-HSS, určený pro humanitární služby a pomáhající profese; ještě konkrétnější je MBI-HSS for

Medical Personnel, tedy pro zdravotnický personál), *MBI – Educators Survey* (MBI-ES, určený pro vyučující) a *MBI – General Survey for Students* (MBI-GS(S), určený studentům vysokých škol), který sloužil jako podklad pro výzkum této práce.

Další široce využívanou metodou je *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI) vyvinutý T. Kristensen a kol. (2005) v rámci studie PUMA (projekt zaměřený na vyhoření, motivaci a pracovní spokojenost). Jedná se o validní a spolehlivý nástroj skládající se z 19 jednoduše položených otázek. CBI obsahuje tři části dotazníku, z nichž se každá zaměřuje na jinou oblast vyhoření: osobní vyhoření, pracovní vyhoření a vyhoření související s klienty. V CBI je jádrem vyhoření únava a vyčerpání. Osobní vyhoření je operacionalizováno ve smyslu pocitů fyzické, emocionální a duševní únavy a vyčerpání, zatímco vyhoření související s prací se týká symptomů, které respondenti přisuzují své konkrétní pracovní činnosti. Vyhoření související s klientem namísto toho nařukává symptomy vyhoření selektivně odkazující na pocity respondentů vůči jejich cílovým klientům.

Všechny diagnostické možnosti sice nevyčerpáme, ale zmíníme ještě například deseti položkový *Shirom-Melamed Burnout Measure* (SMBM), který vychází z dvoufaktorového modelu, kde faktory jsou fyzická únava a kognitivní oploštění (Shirom & Melamed, 2006). Dalšími mohou být ještě *Oldenburg Burnout Inventory* (OLBI), *Heidelberg Burnout Test* (HBT) a *Teacher Burnout Scale* (TBS).

1.6 Prevence a léčba syndromu vyhoření

Až do této kapitoly jsme se věnovali syndromu vyhoření jako takovému, jak k němu dochází a také jak je možné ho u člověka identifikovat. Podle Jeklové a Reitmayerové (2006) je důležité syndrom vyhoření lépe poznat, pochopit, co ho způsobuje a jaké má následky, abychom se mu mohli vyhnout nebo proti němu efektivně bojovat. Z toho důvodu jsou všechny dosavadní poznatky, které jsme uvedli, klíčové pro tuto kapitolu, jež se zaměřuje na konkrétní faktory, které lze rozvíjet s cílem zabránit vzniku syndromu vyhoření, a pokud by již k jeho rozvoji došlo, pak na způsoby jeho léčby.

Jak jsme uváděli už v kapitole 1.1.2 pojednávající o stresu a syndromu vyhoření, v první řadě záleží na našem osobním zhodnocení stresové situace a jak ji budeme zvládat. Ústředním pojmem tedy můžeme určit *coping* nebo *copingové strategie*, rovněž můžeme narazit na český termín *strategie zvládnání*. Jedná se o jakýsi repertoár chování daného člověka, který využívá ke zvládnání náročných situacích (Stock, 2010). Tento koncept

rozpracovali R. Lazarus a S. Folkman a jak představuje Noel-Hoeksema (2012), rozlišujeme dva druhy copingu: *zvládání zaměřené na problém* a *zvládání zaměřené na emoce*. U prvního zmíněného je centrem pozornosti daný problém či situace, kterou se snažíme změnit, vyřešit nebo případně najít způsob, jak se jí v budoucnu vyvarovat. Nejprve ze všeho je potřeba si problém specifikovat, poté najít možné způsoby jeho řešení, zhodnotit jejich pozitiva a negativa a na základě toho se pro jednu variantu rozhodnout a podle ní jednat. Zvládání zaměřené na emoce je využíváno často v situacích, které nelze změnit vlastním úsilím, a proto musíme pracovat s vlastními emocemi, aby nás nepohltily. Existuje mnoho způsobů, jak toho můžeme docílit, například tělesným cvičením a aktivním pohybem, rozhovorem s blízkým člověkem, dočasným odložením problému, snížením jeho významu. Mohou se mezi nimi samozřejmě objevit i neadaptivní strategie jako pití alkoholu a braní drog (Noel-Hoeksema, 2012).

Kebza a Šolcová (2003) uvádí následující výčet protektivních faktorů:

- *Chování typu B*: Lidé s tímto typem chování jsou trpěliví, asertivní a odpočinek bez výčitek je pro ně přirozenou věcí. Vnímají svět realisticky, ale přemýšlí pozitivně. Netrápí je pocit nedostatku času. Na druhé straně je chování typu A, které je rizikovým faktorem vzniku syndromu vyhoření (Noel-Hoeksema, 2012). Nicméně Stock (2010) na druhé straně upozorňuje, že v extrémním případě může přehnaný klid, nevytíženost a nízká angažovanost vést k absolutní necílevědomosti a nečinnosti, tudíž i k nespokojenosti v pracovním životě, nikoliv ale k syndromu vyhoření.
- *Schopnost a umění relaxovat*: Jak jsme zmiňovali už několikrát, stres je úzce spojen se syndromem vyhoření, a proto redukce stresu může být významným protektivním faktorem. Existuje velké množství relaxačních technik, které je možné se naučit, ale jsou důležité i individuální každodenní rituály každého člověka, například procházka se psem či dvacetiminutové cvičení (Kraska-Lüdecke, 2007).
- *Time-management*: Dovednost vhodně si naplánovat povinnosti, ale i odpočinek, je důležitá, abychom se nedostali pod časový pres a vyhnuli se tak stresu.
- *Samostatnost v práci, rozmanitost a variabilita pracovních úkolů*
- *Resilience* (odolnost), *hardiness* (nezdolnost), *sense of coherence* (mysl pro koherenci): Jedná se o významově velmi podobné pojmy, které spolu bezesporu souvisí a mnoho studií potvrdilo, že jsou protektivním faktorem syndromu vyhoření (Bartone et al., 2022; Henderson, 2015; Shankland et al. 2019; Taku, 2014; West et

al., 2020;). Šolcová (2009, 11) uvádí shodu autorů nad definicí resilience jako „*schopnost zvládnout konfrontaci s výrazně nepříznivými okolnostmi*“. Hardiness je obdobně jako resilience vlastnost, která označuje nezdolnost jedince v těžkých stresových situacích, tzn. že ho situace nijak zvlášť nepoznamenala po psychické ani tělesné stránce. Hardiness má tři složky: odhodlání zapojit se do boje s problémy, dovednost vnímat problémy jako výzvu a schopnost spatřit způsoby, jak řídit sled událostí (Noel-Hoeksema, 2012). Sense of coherence je obecná orientace na život, která umožňuje zvládat nepříznivé zkušenosti. Integruje smysluplnost, srozumitelnost a zvládnutelnost situace. Čím více je člověk schopen pochopit a integrovat, zvládnout a dát smysl zkušenosti, tím větší je potenciál jedince úspěšně se s danou situací vyrovnat (Eriksson, 2016).

- *Self-efficacy, pocit dostatku vlastních schopností pro zvládnutí situace, ego-kompetence*: Self-efficacy bylo ústředním pojmem výzkumů A. Bandury a A. Plháková (2021, 189) jej popisuje jako „*subjektivní přesvědčení o vlastní zdatnosti*“. Jedinci s vysokou mírou self-efficacy jsou přesvědčeni, že dokážou překonat nejrůznější životní překážky a vyřešit problémy. Dokonce takové problémy mohou vyhledávat a vidí jako výzvu.
- *Vnitřní locus of control (místo řízení, LOC) a vnímaná kontrola*: Problematikou LOC se zabýval J. Rotter (1966) a uvádí, že lidé s vnitřním LOC věří, že to, co se jim děje, ovládají vlastním chováním. Jinak řečeno se domnívají, že mají život ve vlastních rukách. Naopak lidé s vnějším LOC jsou přesvědčeni, že nic z toho, co se děje, nemůžou sami ovlivnit, a tím pádem se o životní změnu ani nepokoušejí.
- *Dispoziční optimismus*: Optimismus je spojen s pozitivními výsledky v oblasti tělesného a duševního zdraví u běžné populace i u studentů (Aspinwall & Taylor, 1992). Zdá se, že optimističtí studenti při řešení požadavků reagují aktivně, používají strategie zaměřené na úkoly a vysvětlují úspěch spíše jako výsledek práce než jako vnitřní schopnost, zatímco pesimističtí studenti mají tendenci vyhýbat se náročným situacím. Optimismus je spojen s větším zapojením studentů a snížením míry vyhoření (Nurttala et al., 2015).
- *Flow*: M. Csikszentmihalyi (2015) definuje flow, jako optimální stav mysli, který se dostavuje při činnostech, které máme perfektně naučené, a nic nám nebrání se na ně plně soustředit a nechat se jimi pohltit. Název tedy symbolizuje unášení proudem.

- *Sociální opora*: V případě syndromu vyhoření se zdá být neúčinnější podpora ze strany kolegů (Kebza & Šolcová, 2003), v našem případě tedy podpora ze strany spolužáků.
- *Pocit odpovídajícího společenského a ekonomického uznání a ocenění*
- *Pocit osobní pohody a životní spokojenosti*: Této problematice se bude věnovat celá následující kapitola 2.

Mnoho studií týkajících se akademického vyhoření doporučují na základě svých výsledků začlenit do vysokoškolských osnov workshopy a semináře o syndromu vyhoření, které budou studenty informovat o jeho existenci, rizikových faktorech a prevenci proti jeho vzniku a také doporučují zvýšit dostupnost služeb v oblasti duševního zdraví pro studenty (Sulaiman et al., 2023). Další předkládají návrh věnovat se vyvíjení resilience u studentů (Gong et al., 2023) a jejich silných stránek (Duan, 2016). Sedláková (2021) doporučuje rozvíjet u studentů soběstačnost, odolnost a optimismus a více podporovat skupinovou dynamiku a vzájemnou výpomoc a oporu. Zároveň zmiňuje možnost zavedení počátečního screeningu pro identifikaci studentů, kteří mohou být dále více ohroženi. Lisnyj et al. (2021) navrhuje vylepšit a zesílit komunikaci mezi fakultami a také zařídit lepší informovanost studentů ohledně fungování vysoké školy. Nicméně žádná studie neposkytuje konkrétní postupy a programy, jak takových výsledků docílit.

Pokud včas nedošlo k intervenci a protektivní faktory selhaly nebo nebyly vůbec využity, je na řadě léčba, která může probíhat jak na biologické, tak psychologické úrovni, nejčastěji se však jedná o kombinaci. Před samotnou léčbou syndromu vyhoření je nutné provést přesnou diagnostiku (její problematice se věnujeme v kapitole 1.5) a určit do jaké míry člověk vyhořel a co tomu bylo příčinou. Je nezbytné, aby si člověk byl vědom toho, co se děje a proč se to děje, pak je schopen sám požádat o pomoc a vstoupit do terapie (Prieß, 2015). Nejprve je většinou nutné stav nemocné osoby stabilizovat (nejčastěji farmakologicky) a poté započít terapeutickou léčbu, při které se snažíme o změnu postojů, návyků a přesvědčení, které mohou mít souvislost se syndromem vyhoření. Podle Peška a Praška (2016) je jedna z nejefektivnějších metod kognitivně-behaviorální terapie (KBT), která se soustředí jak na změnu silně zakořeněných postojů, tak na chování s nimi spojenými. Na druhou stranu Kebza a Šolcová (2003) tvrdí, že behaviorální terapie a KBT jsou zaměřeny spíše na dílčí problémy než na podstatu problému a upřednostňují spíše existenciální psychoterapii, která se soustřeďuje na niterní svět, smysl života, svobodu a odpovědnost člověka. V evropském kontextu zmiňují daseinanalýzu a logoterapii,

které se snaží člověku pomoci pochopit podstatu existence, znovu najít smysl života a účelně se realizovat, což je z hlediska léčby syndromu vyhoření důležité.

Poschkamp (2013) upozorňuje, že ačkoliv si člověk projde procesem syndromu vyhoření a vyléčí se, neznamena to, že se do tohoto stavu už nikdy nemůže vrátit. Je možné nemoci propadnout znovu, proto je důležité klást důraz na prevenci a případně zvolit včas vhodné kroky a intervence.

2 ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST

V dnešním uspěchaném světě nabývá otázka životní spokojenosti stále většího významu. Lidé přirozeně tíhnou ke šťastnému a spokojenému životu, o tom není pochyb. Paradoxně se ale pozitivním stránkám lidského života po dlouhou dobu nevěnovala pozornost, a naopak se zkoumaly všemožné patologie. Až v 80. letech 20. vzrostl zájem o studium pozitivních emocí a stavů, osobní pohody, životní spokojenosti apod. (Kebza & Šolcová, 2005). Nicméně životní spokojenost je velmi komplexní koncept, který může být vnímán různými způsoby.

2.1 Vymezení životní spokojenosti

Pojem životní spokojenosti představuje interdisciplinární koncept, jenž není omezen pouze na oblast psychologie, kde se úzce váže na principy pozitivní psychologie, ale proniká i do dalších vědních disciplín. Podobně jako mnohé jiné psychologické termíny, i koncept životní spokojenosti je spojen s řadou formulačních nejednoznačností a konceptuálních nejasností. V odborné literatuře najdeme mnoho pojmů, které se snaží tento koncept pojmenovat a často se navzájem doplňují, překrývají a prolínají (Kebza & Šolcová, 2005).

2.1.1 Rozlišení pojmů a definice

To, jak jednatlivec vnímá a hodnotí své vlastní prožívání a vztahy s okolním světem se nejčastěji a nejobecněji označuje jako *well-being*. Výklad tohoto pojmu je spíše psychologický, ale musíme uvažovat jeho mezioborový rozsah do společenskovedních a přírodovědných oborů (Kebza & Šolcová, 2005). Diener a Ryan (2009) *well-being* popisují jako souhrnný pojem, který se používá k vyličení úrovně pohody, kterou lidé zažívají podle subjektivního hodnocení svého života. Tato hodnocení, která mohou být pozitivní i negativní, zahrnují úsudky a pocity týkající se životní spokojenosti, zájmu a angažovanosti, afektivních reakcí, jako je radost a smutek, na životní události a spokojenosti s prací, vztahy, zdravím, trávením volného času, smyslem a účelem života a dalšími důležitými oblastmi.

Podle Kebzy a Šolcové (2005) se v anglosaské literatuře objevují další propojené pojmy jako například *spokojenost* či *životní spokojenost*, případně *spokojenost se životem* (life satisfaction), *blaho* (welfare), *radost* (pleasure), *prosperita* (prosperity) a *šťěstí*

(happiness). V českém prostředí se často využívají slovní spojení *osobní, subjektivní* či *duševní pohoda*. Právě kvůli obsahové blízkosti a překrývání velmi často dochází k zastupování jednotlivých termínů mezi sebou. Přestože se této problematice věnuje až nepřehledné množství článků a knih už více než 40 let, mimo jednotné pojmenování nenajdeme ani shodnou definici. Naopak je možné říct, že co autor, to jiný popis.

Ačkoliv může být štěstí jakkoliv těžko uchopitelný fenomén, Diener ve svých publikacích staví štěstí a subjektivní well-being na stejnou úroveň a užívá je jako synonyma (Diener, 1984; 2000; 2009). Udává, že subjektivní well-being či štěstí se týká hodnocení života lidí a zahrnuje jak kognitivní hodnocení spokojenosti, tak afektivní hodnocení nálad a emocí (Diener, 1984). Jako komponenty subjektivního well-beingu konkrétněji určuje životní spokojenost (celkové hodnocení vlastního života), spokojenost s důležitými oblastmi života (např. spokojenost s manželstvím nebo prací), pozitivní afektivitu (převaha pozitivních emocí a nálad) a nízkou úroveň negativní afektivity (nízká úroveň nepříjemných emocí a nálad) (Diener, 2000). Kebza & Šolcová (2005, 18) uvádí, „*že již přišel čas překonat výhrady, jimiž jsme byli v minulosti ve vztahu k pojmu štěstí omezováni (vágnost pojmu, jeho šíře, výrazné napojení na populární literaturu či religiózní literární zdroje, zakotvení v obecném jazyce) a pokusit se naopak využít možnosti, jež skýtá především prožitková charakteristika pojmu štěstí pro rozvoj psychologického i mezioborově založeného poznání osobní pohody a holisticky pojatého zdraví.*“

Veškeré definice a zájem o problematiku osobní pohody a zdraví odstartovala definice zdraví z roku 1948 vydaná Světovou zdravotnickou organizací (WHO), která už neurčovala zdraví pouze jako nepřítomnost choroby či poruchy, ale jako „*stav úplné tělesné, duševní a společenské pohody (well-being),*“ přičemž se jedná pravděpodobně o nejjednodušší a nejširší definici.

Podle Křivohlavého (2013) se well-being odvíjí od toho, jak dobře se jedinec cítí, přičemž zdůrazňuje, že subjektivní hledisko dané osoby je jediné hledisko, ze kterého může být osobní pohoda hodnocena, tedy jen daná osoba může hodnotit vlastní míru osobní pohody. Autor také zmiňuje, že se jedná o poměrně stálý rys, ale může být ovlivněna aktuálními podmínkami. Proto je důležité, aby při hodnocení míry osobní pohody byl brán v úvahu kontext, ve kterém se osoba nachází.

Jako poslední ještě představíme definici Rybářové (2009, 9), která uvádí, že „*osobní pohoda (well-being) je významově nejobsáhlejší a také nejméně specifickým termínem, kterému je nejbližší ‚životní spokojenost‘ (většinou považována za její kognitivní složku)‘*“.

V této práci budeme nejčastěji používat termíny životní spokojenost, osobní pohoda či well-being, přičemž je všechny považujeme jako synonyma.

2.1.2 Pozitivní psychologie

Jak už jsme zmiňovali výše, obrat zájmu k pozitivním stavům a emocím nastal až v 80. letech minulého století a za tuto změnu směru pozornosti vděčíme především výzkumníkům Dienerovi (osobní pohoda), Seligmanovi (optimismus), Ryanovi a Deci (pozitivní emoce), Csikszentmihalyiovi (stav flow a kreativita) a dalším, kteří se zabývali pozitivními aspekty života. Z těchto pohnutek na přelomu 20. a 21. století vzniká pozitivní psychologie především zásluhou Martina Seligmana, tehdejšího prezidenta Americké psychologické společnosti, který vyzval k cílenému výzkumu pozitivních aspektů života (Slezáčková, 2012). Jejím středem zájmu jsou právě kladné psychické jevy, štěstí, radost, duševní pohoda, síla, životní spokojenost apod.

Již zmiňovaný M. Seligman, vůdčí osobnost pozitivní psychologie, vydal v roce 2002 knihu *Authentic Happiness*, ve které představil svou prvotní teorii štěstí a životní spokojenosti. Pozitivní psychologie v jeho pojetí tkví v tom, co si vybíráme kvůli sobě samým. Teorie říká, že štěstí lze analyzovat na tři různé prvky, které si vybíráme kvůli nim samotným: *pozitivní emoce, angažovanost a smysl*. A každý z těchto prvků je lépe definovatelný a měřitelný než štěstí. Prvním z nich je pozitivní emoce, kterou cítíme (potěšení, nadšení, extáze, teplo, pohodlí apod.). Život, který je dlouhodobě zaměřen na tento aspekt, označuje jako „příjemný život“. Druhý prvek, angažovanost, se týká plynutí (sjednocení s činností, zastavení času a ztráta vědomí sebe sama během činnosti). Život soustředěný na tento prvek nazývá „angažovaný život“. Smysl, jako třetí aspekt, je velmi přirozený. Lidé nevyhnutelně touží po smyslu a účelu života, přičemž smysluplný život spočívá v příslušnosti k něčemu, o čem věříme, že je větší než naše já (např. náboženství, politická ideologie nebo rodina) (Seligman, 2002).

Nicméně tuto teorii M. Seligman sám zkritizoval od začátku do konce a vytvořil novou, přeformulovanou teorii ve své knize *Flourish* (2011). Autor zmiňuje tři nedostatky prvotní teorie. Prvním je fakt, že převládající populární pojetí „štěstí“ je neoddělitelně spjata s veselou náladou. Štěstí je definováno pozitivními emocemi, ale angažovanost

ani smysluplnost se nevztahují k tomu, jak se cítíme, a i když můžeme toužit po angažovanosti a smysluplnosti, nejsou a nikdy nemohou být součástí toho, co označuje „štěstí“. Druhým nedostatkem je, že životní spokojenost má při měření štěstí příliš výsadní postavení (spokojenost se měřila jedinou otázkou s odpovědí na 10 bodové škále). Autor tvrdí, že lidé odpovídali na otázku podle své aktuální nálady, která ovlivňovala náhled na svůj život. Třetí nedostatek teorie autentického štěstí spočívá v tom, že pozitivní emoce, angažovanost a smysluplnost nevyčerpávají prvky, které si lidé vybírají kvůli sobě samým (Seligman, 2011).

Na tomto základu M. Seligman vytvořil novou *Well-being teorii*, jejíž ústředním pojmem je „*flourishing*“ (doslova „rozkvět“, Slezáčková (2012) v češtině navrhuje ekvivalent „optimální prospívání“). Well-being teorie popírá, že by téma pozitivní psychologie bylo skutečnou věcí, která se dá měřit. Téma je spíše konstrukt (well-being), který má několik měřitelných prvků, z nichž každý je skutečnou věcí, každý k němu přispívá, ale žádný z nich well-being nedefinuje. Well-being konstrukt je tedy podle autora složen z pěti aspektů naplněného a šťastného života: *pozitivní emocionalita* (positive emotion), *angažovanosti* v činnostech a životě obecně (engagement), *smysluplnosti* existence (meaning), *kladných mezilidských vztahů* (positive relationship) a *pracovní či studijní úspěšnosti* (accomplishment). Cílem pozitivní psychologie je tedy zvyšovat „rozkvět“ či prosperitu prostřednictvím pozitivních emocí, angažovanosti, smysluplnosti, pozitivních vztahů a úspěchů (Seligman, 2011).

2.1.3 Hédonické a eudaimonické pojetí

V odborné literatuře můžeme najít dva dominující teoretické koncepty životní pohody, hédonický a eudaimonický, které vychází z antické filozofie. Představují dva odlišné, avšak v některých ohledech prolínající se pohledy na to, jak dosahujeme optimálního psychického fungování a prožívání, tedy životní pohody (Ryan & Deci, 2001).

Hédonistické pojetí odráží názor, že blahobyť se skládá z potěšení, radosti nebo nejčastěji zmiňovaného štěstí. Už řecký filozof Aristippos (a dalšími byl následován) učil, že cílem života je zažít co největší množství potěšení a že štěstí je souhrn hédonických momentů. Hédonismus jako pohled na well-being se tedy projevuje v mnoha podobách a liší se od relativně úzkého zaměření na tělesné požitky až po široké zaměření na touhy a vlastní zájmy (Ryan & Deci, 2001). Diener et al. (1998) tvrdí, že štěstí nelze redukovat na fyzický hédonismus, neboť může být odvozeno od dosažení cílů nebo hodnotných výsledků

v různých oblastech. Well-being tedy spočívá v subjektivním štěstí a týká se prožívání potěšení a nelibosti v širokém pojetí, které zahrnuje všechny úsudky o dobrých či špatných prvcích života. Kahneman et al. (1999) tvrdí, že termíny well-being a hédonismus jsou ve své podstatě rovnocenné. Tím, že definuje well-being v pojmech „potěšení“ oproti „bolesti“, si hédonická psychologie klade jasný cíl, a tím je maximalizaci lidského štěstí.

Vrátíme-li se zpět do antického Řecka a podíváme se opačným směrem, už Aristoteles, byl kritický vůči konceptu života založeného výhradně na hledání krátkodobého štěstí. Považoval tento přístup za „vulgární ideál“ a byl přesvědčen, že neustálá honba za touhami a potěšením lidí zotročuje a oslepuje. Podle něj spočívalo skutečné štěstí v děláni věcí, které mají hodnotu a smysl (Ryan & Deci, 2001).

Jak už z předchozího odstavce vyplývá, *eudaimonické pojetí* představuje tvrzení, že osobní pohoda se skládá z více než jen ze samotného štěstí. Spočívá naopak v realizaci lidských potenciálů a naplnění nebo realizaci „daimonu“ neboli pravé přirozenosti člověka. Eudaimonické teorie tvrdí, že ne všechny touhy po jejich dosažení přinesou pohodu. Přestože mohou přinášet potěšení a uspokojení, nemusí být zpravidla pro člověka dobré a přinášet pohodu. Z tohoto důvodů podle eudaimonického učení není možné ztotožňovat subjektivní štěstí s celkovou osobní pohodou. Waterman (1993) uvádí, že eudaimonické pojetí vyzývá lidi, aby žili v souladu se svým daimonem (pravým já) a naznačuje, že eudaimonie (stav blaženosti) nastává tehdy, když jsou životní aktivity lidí nejvíce v souladu, jsou propojeny s jejich nejhlubšími hodnotami a jsou smysluplné. V tomto stavu by se lidé měli cítit plně žít, autentičtí a existující v souladu se svou skutečnou podstatou.

Podle McMahana a Estese (2011) jsou eudaimonické dimenze individuálních představ o pohodě silněji spojeny se subjektivní osobní pohodou než hédonické dimenze a eudaimonické pojetí je potenciálně důležitější pro pozitivní psychologické fungování než přístup hédonický. Nicméně Ryan a Deci (2001) uvádí, že řada důkazů od jiných badatelů svědčí o tom, že well-being je pravděpodobně nejlépe chápat jako multidimenzionální fenomén, který zahrnuje aspekty jak hédonického, tak eudaimonického pojetí osobní pohody.

2.2 Složky životní spokojenosti

Panuje obecná shoda na existenci vztahu mezi obecnou životní spokojeností člověka a jeho spokojeností v různých oblastech života, které se dělí na několik hlavních oblastí

života (Rojas, 2006). Existuje řada vícepoložkových nástrojů pro měření životní spokojenosti. Nejde tedy pouze jen o jednu izolovanou otázku ptající se na celkovou životní spokojenost se životem. S tímto se nabízí otázka, jakou má strukturu či z jakých složek se životní spokojenost skládá? Konkrétní struktura mající různé oblasti samozřejmě závisí na kultuře, věku a specifickém životě každého z nás, ale je možné určit aspoň některé oblasti, které významně ovlivňují životní spokojenost u většiny kultur a skupin. Samozřejmě oblasti, které jsou nejbližší a nejbezprostřednější osobnímu životu lidí, jsou ty, které nejvíce ovlivňují životní spokojenost (Diener, 1984).

Cummins (1996) ve své studii shromáždil a seskupil 173 názvů různých domén odvozených ze 152 odborných článků do sedmi okruhů, jak je používá Comprehensive Quality of Life Scale. Těmito sedmi okruhy jsou *materiální pohoda* (obsahující bydlení, finance, jídlo, oblečení aj.), *zdraví* (obsahující fyzickou sílu, zdatnost aj.), *produktivita* (zahrnující zaměstnání, školu, dosažený úspěch aj.), *intimita* (zahrnující partnerství, rodinu, děti, sexuální život, přátelství aj.), *bezpečnost* (obsahující soukromí, finanční zajištění, kontrolu nad životem, právní bezpečnost aj.), *komunita* (zahrnující země, město, sousedství, sociální život aj.) a *emoční pohoda* (obsahující zábavu, volný čas, koníčky, vlastní osoba aj.). Tato studie nezjistila významný rozdíl mezi měřením globální životní spokojenosti a doménově specifické životní spokojenosti. Nicméně přišla na to, že domény nejsou rovnocenné, ale hierarchicky seřazené, přičemž nejdůležitější se zdá být oblast intimity.

Různí autoři uvádějí různé oblasti životní spokojenosti, někteří jich rozlišují více a někteří méně, nicméně obsahově jsou si velmi podobné. Ve stručnosti uvedeme některé z nich. Flanagan (1978) uvažuje 15 složek, mezi nimiž je *ekonomická, fyzická a zdravotní pohoda, mít a vychovávat děti, vztahy s manželem/manželkou, s příbuznými a s přáteli, komunitní a společenské aktivity, politické aktivity, pasivní a aktivní rekreační aktivity, aktivity osobního rozvoje a práce*. Day (1987) uvádí 13 oblastí, mezi nimiž jsou *rodinný život, pracovní aktivita, společenská aktivita, rekreace, osobní zdraví, spotřeba, vlastnictví předmětů dlouhodobé spotřeby a nemovitostí, vlastní já, duchovní život a situace v zemi*. Dále Headey a Wearing (1992) učili složkami životní spokojenosti *volný čas, manželství, práci, životní úroveň, přátelství, sexuální život a zdraví*. Argyle (2001) uvádí domény, jako jsou *peníze, zdraví, práce a zaměstnání, sociální vztahy, volný čas, bydlení a vzdělání*. van Praag et al. (2003) zmiňují oblasti *zdraví, finanční situace, práce, bydlení, volný čas a životní prostředí*, přičemž zkoumali vztah spokojenosti v těchto oblastech a celkové

životní spokojenosti. Označují celkovou životní spokojenost jako souhrnný koncept, který je možné rozložit na tyto jednotlivé oblasti či složky.

Rojas (2006) zkoumal aditivní způsob modelování vztahu mezi celkovou životní spokojeností a spokojeností v jednotlivých oblastech. Došel k závěru, že se jedná o zjednodušení a tento vztah je komplexnější. Některé oblasti jsou obecně pro životní spokojenost mnohem důležitější než jiné, přičemž ale relativní důležitost jednotlivých životních domén není nezávislá na tom, co se děje v ostatních doménách. Také uvádí, že je možné (ale ne tak snadné, jak předpokládá aditivní způsob) nahradit spokojenost v jedné oblasti spokojeností v jiné oblasti, aby celková životní spokojenost zůstala konstantní. To znamená, že člověk může mít přiměřenou životní spokojenost, pokud se mu podaří dosáhnout vysoké úrovně spokojenosti v některých relevantních oblastech, i když je v jiných oblastech života velmi nespokojen.

V praktické části této práce je využit Dotazník životní spokojenosti od autorů Fahrenberga, Myrteka, Schumachera a Brählera, který obsahuje 10 domén: *zdraví, práce a zaměstnání, finanční situace, volný čas, manželství a partnerství, vztah k vlastním dětem, vlastní osoba, sexualita, přátelé, známí a příbuzní a bydlení*. Autoři také uvádějí, že v celkové životní spokojenosti (součet škál při vynechání vztahu k vlastním dětem, práce a zaměstnání, manželství a partnerství) je možné kompenzovat nižší spokojenost v jedné oblasti vyšší spokojeností v jiné oblasti (Fahrenberg et al., 2001).

2.3 Životní spokojenost u vysokoškolských studentů

V kontextu vysokoškolského prostředí nabývá problematika životní spokojenosti ještě většího významu. Pro studenty na této cestě nejen k akademickému růstu, ale i k formování identity a přípravě na budoucí kariéru, se stává otázka spokojenosti klíčovým prvkem. Jaké faktory ovlivňují jejich životní spokojenost v této specifické fázi, a jakým způsobem může tato spokojenost ovlivnit jejich celkový úspěch a pohodu, jsou otázky, které vyžadují důkladné zkoumání.

V českém prostředí se životní spokojenosti u studentů vysokých škol věnují především právě samotní vysokoškolští studenti ve svých diplomových pracích. Vlčková (2016) zkoumala životní spokojenost u studentů FTK Univerzity Palackého v Olomouci a výsledky vypovídají o mírně podprůměrné spokojenosti studentů ve většině oblastí oproti normativním hodnotám vrstevníků. Velmi podobných výsledků dosáhla i Křeménková et al.

(2017) u studentů učitelských oborů. Nowaková (2015) na studentech sociální pedagogiky zjistila, že jsou průměrně spokojeni, stejně jako Hojgrová (2018) u studentů pedagogických fakult. Práce využívající Dotazník životní spokojenosti se shodují na tom, že studenti dosahují nejvyšší spokojenosti v oblasti partnerství a nejnižší v oblasti vlastní osoby, volného času a především financí (Císařová, 2015; Novotná, 2012; Nowaková, 2015; Vlčková 2016). Jak už je patrné, práce se zaměřují především na spokojenost budoucích učitelů, nicméně v dohledatelné literatuře jsme nenalezli práci zabývající se spokojeností u studentů psychologie na českých univerzitách.

Zahraniční studie se zabývají spokojeností u studentů vysokých škol poněkud více. Paolini et al. (2006) zjistili, že osoby s vysokým skóre v oblasti obav (tendence k obavám měřená v pěti obecných oblastech) projevily nižší úroveň životní spokojenosti ve srovnání s těmi, které dosáhly nízkého skóre v oblasti obav, a to i při zohlednění úrovně úzkosti. Sklon k obavám tedy brání životní spokojenosti a snížení těchto tendencí by mohlo vést ke zvýšení životní spokojenosti. Největší část rozptylu ve vztahu mezi životní spokojenosti a obavami tvořily obavy z budoucnosti. Toto zjištění není úplně překvapivé, protože studenti vysokých škol často netuší, co bude až dokončí studia nebo zda je vůbec budou schopni dokončit. Další významnou část rozptylu tvořily obavy z financí. To také nemusí být úplně překvapivé, vzhledem k tomu, že rodiče studentů jim nemusí poskytovat dostatek financí a studenti nemusí mít dostatek času navštěvovat brigády.

Podle výsledků studie Cavitci & Cavitci (2015) projevují studenti s výraznou příslušností ke své vysoké škole a studijnímu oboru vyšší úroveň životní spokojenosti a nižší vnímaný stres, přičemž vnímaná sounáležitost se školou má roli moderátora ve vztahu mezi vnímaným stresem a životní spokojeností. Účast v mimoškolních aktivitách se neprojevila žádnou změnou ve vnímání stresu a životní spokojenosti. Na druhé straně Rode et al. (2005) ve svém výzkumu došli ke zjištění, že spokojenost s univerzitou (která nebyla významně spojena ani s životní spokojeností, ani s akademickými výsledky) není, na rozdíl od celkové životní spokojenosti, významným prediktorem studijních výsledků. Důvodem může být fakt, že celkový úspěch studenta může být ovlivněn řadou proměnných mimo spokojenost s univerzitním prostředím a zkušenostmi z výuky. Když byl kontrolován negativní vliv spokojenosti s trávením volného času, celková životní spokojenost významně souvisela se studijním průměrem. Autoři předpokládají, že studijní a volnočasové aktivity jsou pro většinu studentů „konkurenčními oblastmi“, protože čas strávený společenskými aktivitami je časem, který není věnován studiu. Tuto domněnku potvrzují i zjištění z diplomových prací

českých studentů zmíněných výše faktem, že spokojenost s trávením volného času je u studentů nižší než u zbytku populace.

Antaramian (2017) ve svém výzkumu zjistila, že studenti s nejvyšší úrovní životní spokojenosti dosáhli pozitivnějších výsledků téměř ve všech zkoumaných akademických ukazatelích (intelektuální angažovanost, angažovanost na fakultě, angažovanost mimo třídu, akademická sebeúčinnost, akademický stres, cíle zaměřené na zvládnutí, cíle zaměřené na vyhýbání se zvládnutí, cíle zaměřené na výkon, cíle zaměřené na vyhýbání se výkonu a studijní průměr) než studenti s nejnižší úrovní životní spokojenosti. Studenti s vysokou životní spokojeností navíc výrazně převyšovali studenty s průměrnou životní spokojeností ve všech stejných akademických oblastech, s výjimkou angažovanosti mimo třídu.

Vztahem mezi subjektivní pohodou, životní spokojeností a pracovní úzkostí u vysokoškolských studentů psychologie během jejich čtyřletého studia se ve svém výzkumu zabýval Karayagiz (2020). Prvním významným poznatkem bylo, že subjektivní pohoda a životní spokojenost v průběhu posledního roku pozitivně vzrostly ve srovnání s prvním rokem studia. To naznačuje, že studenti vnímali zlepšení v kvalitě výuky a ve svém vzdělávání. Podle autora lze předpokládat, že také faktory prostředí, optimistické pocity a životní perspektivy studentů byly dalšími faktory přispívajícími k této pozitivní změně pohody a životní spokojenosti. V posledním ročníku byla zjištěna nižší úroveň obecné úzkosti oproti prvnímu ročníku, což je přisuzováno míře, jakou studenti aplikovali psychologické znalosti do svého osobního života. To svědčí o účinnosti a užitečnosti studijního programu pro studenty psychologie na dané univerzitě. Nicméně byly u studentů posledního ročníku pozorovány statisticky významné rozdíly mezi pracovní úzkostí a obecnou úzkostí, přičemž míra pracovní úzkosti byla významně vyšší.

Na druhé straně Zullig et al. (2007) neprokázali vliv pohlaví ani studovaného ročníku na celkovou životní spokojenost studentů. Z jejich výsledků vyplývá, že průměrný vysokoškolský student ve vzorku uvedl, že je "převážně spokojen" se svým životem, což není v souladu s již zmíněnými výzkumy českých studentů. Podobného výsledku dosáhli i Cavitci & Cavitci (2015), v jejichž studii studenti dosáhli horní hranice „mírné spokojenosti“.

Studie zaměřující se přímo na syndrom vyhoření a životní spokojenost dokazují, že spolu významně souvisí. Capri et al. (2012) poukazují na to, že s rostoucí životní spokojeností klesá vyhoření a z tohoto hlediska se lze domnívat, že životní spokojenost

působí jako důležitý nárazník pro zvládnání vyhoření. Cazan & Năstasă (2015) došly k modelu, kdy akademické vyhoření zprostředkovává vztah mezi emoční inteligencí a životní spokojeností. Mediační role vyhoření tedy naznačuje, že studenti s vysokou úrovní emoční inteligence mají schopnost účinněji zvládat stres, což v konečném důsledku zvyšuje jejich životní spokojenost. Z výsledků výzkumu Bozkura & Gülera (2023) mají u vysokoškoláků potřeba úspěchu, resilience a životní spokojenost pozitivní a významný vztah k dimenzi efektivity. Na druhou stranu potřeba úspěchu, resilience a životní spokojenost mají negativní a významné vztahy k dimenzi cynismus a vyčerpání. Autoři také uvádí, že resilience a životní spokojenost sériově zprostředkovávají vztah mezi potřebou úspěchu a vyhořením. Na základě těchto zjištění tvrdí, že intervence zaměřené na zvýšení odolnosti a životní spokojenosti studentů mohou být přínosné v prevenci vyhoření studentů.

VÝZKUMNÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Syndrom vyhoření je od 70. let 20. století široce zkoumaný fenomén, kterému bylo věnováno nespočet studií. Nicméně od počátku byl chápán spíše jako specifikum pro pomáhající profese, tedy hlavním předpokladem byla práce s lidmi. Dnes už víme, že přestože toto stále zůstává hlavním indikátorem, není to nutnou podmínkou pro vznik syndromu vyhoření. Jedná se především o kombinaci velmi vysokého nasazení, velkých očekávání a nepřiměřených ambic, které jsou konfrontovány s nízkým uznáním, malou autonomií a nízkou efektivitou proti výkonu.

V posledních letech se výzkum věnoval i netypické skupině, kterou jsou vysokoškolští studenti, a vyplývá z nich, že i oni mohou být ohroženi syndromem vyhoření stejně jako pracující společnost. Pokud se zpátky zaměříme na poslední větu předchozího odstavce, tyto charakteristiky jde velmi dobře aplikovat i na studium na vysoké škole. Jestliže si k tomu ještě dodáme, že velká část studentů při studiu dochází pravidelně na brigády různého druhu, jejich riziko se ještě o něco zvyšuje. Pokud studenti vyhoří již během studia, jejich motivace vykonávat povolání, díky jehož studiu vyhořívají, bude pravděpodobně velmi malá. Proto je důležité se zabývat možnými riziky vzniku syndromu vyhoření u studentů vysokých škol a také jejich celkovou životní spokojeností, protože oni jsou generace, která bude vykonávat všemožné profese, a pokud budou spokojeni a přiměřeně motivovaní, bude jejich práce kvalitní, a spokojeni budou i lidé okolo.

Syndrom vyhoření doplňujeme o téma životní spokojenosti, jejíž výše může být jak předpokladem, tak důsledkem vyhoření. Zjištění souvislosti mezi syndromem vyhoření a životní spokojeností či jejími vybranými dimenzemi může být důležité pro další výzkumy v této oblasti a určení možných preventivních opatření.

Ve své práci jsme se konkrétně rozhodli zabývat denními studenty jednooborové psychologie navazujícího magisterského studia napříč univerzitami v České republice. Jedná se tedy o studium budoucí profese, která je sama o sobě rizikovou pro vývoj syndromu vyhoření, a studenti mimo placených brigád ještě velmi často ve svém volném čase provozují nejrůznější dobrovolnické aktivity. Studenti psychologie jsou zároveň známí svou velmi vysokou motivací a zapálením pro tento obor. Ale jak se říká – zapálení právě předchází vyhoření.

Proto je cílem naší práce zmapování situace se záměrem zjistit, zda jsou studenti psychologie ohroženi syndromem vyhoření, a jak tento fenomén souvisí s jejich celkovou životní spokojeností, případně některými jejími vybranými oblastmi. Zároveň bude věnována pozornost demografickým a doplňujícím proměnným jako je pohlaví, věk, finanční situace, hodiny strávené ve škole a přípravou do školy, placenou prací a dobrovolnictvím, univerzita a fakulta a spokojenost s ní, subjektivně vnímaná náročnost studia, přítomnost stálého partnera a vlastních dětí.

Z cílů práce vyplývají následující výzkumné otázky:

- VO1: Jaká je míra syndromu vyhoření, případně riziko ohrožení syndromem vyhoření, mezi studenty psychologie?
- VO2: Jak souvisí syndrom vyhoření a životní spokojenost u studentů psychologie?
- VO3: Jaké osobní a situační proměnné souvisí se syndromem vyhoření?
- VO4: Liší se míra vyhoření, případně rizikových faktorů vedoucích k vyhoření, u studentů různých fakult?

Na základě předchozích výzkumů u studentů (Bozkur & Güler, 2023; Capri et al., 2012; Cazan & Năstasă, 2015) a už pracujících psychologů (Senter et al., 2010) předpokládáme u studentů psychologie taktéž negativní vztah životní spokojenosti s dimenzemi vyčerpání a cynismu a pozitivní vztah s dimenzí efektivity.

- H1: Míra vyčerpání negativně koreluje s celkovou životní spokojeností.
- H2: Míra cynismu negativně koreluje s celkovou životní spokojeností.
- H3: Míra efektivity pozitivně koreluje s celkovou životní spokojeností.

Přestože výzkum Jacobse a Dodda (2003) nepotvrdil přímou souvislost vyhoření s pracovní zátěží, včetně akademické zátěže, toho, zda byl student zaměstnán, a počtu odpracovaných hodin, domníváme se, že souvislost zde existuje. Vzhledem k tomu, že vyšší počet hodin strávený ve škole, přípravou do školy a placenou či neplacenou prací ubírá počet hodin volného času pro studenty samotné, jejich koníčky a sociální život, a to může vést právě k vyšší vyčerpanosti. Stejně tak vysoké nasazení bez dobrých výsledků může vést k cynismu a postupné ztrátě mínění o vlastních schopnostech. Bude tedy testována souvislost součtu průměrného počtu hodin týdně strávených ve škole, přípravou do školy, placenou prací (brigádou) a neplacenou prací (dobrovolnictvím) s dimenzemi vyhoření. Předpokládáme pozitivní souvislost mezi časem stráveným školou a prací a vyhořením.

- H4: Čas strávený školou a prací pozitivně koreluje s mírou vyčerpání.
- H5: Čas strávený školou a prací pozitivně koreluje s mírou cynismu.
- H6: Čas strávený školou a prací negativně koreluje s mírou efektivity.

4 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

K dosažení cílů této závěrečné práce jsme využili kvantitativní metody výzkumu (kvantitativní přístup). Jedná se o objektivní přístup ve formě dotazníkového šetření, který umožňuje na základě získaných numerických dat přesný popis daného problému a ověření statistických hypotéz (Olecká & Ivanová, 2010). Konkrétně kombinujeme deskriptivní a korelační typ výzkumu. Mapujeme tedy vybranou problematiku a zkoumáme souvislost mezi proměnnými.

Jak už bylo nastíněno, shromažďování dat probíhalo prostřednictvím dotazníkového šetření online formou. Před započítáním samotného dotazníku byli respondenti seznámeni s mírně pozměněným cílem práce, který na doporučení z manuálu metody nezahrnoval slovní spojení „syndrom vyhoření“, ale byl jednoduše zaměněn za „stres a náročnost studia“. Dále byli seznámeni se základními pokyny a odhadovaným časem pro vyplnění dotazníku. Nakonec byla zdůrazněna anonymita a dobrovolnost účasti ve výzkumu.

Dotazník byl strukturován do tří částí. V první části byly zjišťovány demografické údaje a doplňující informace:

1. **„Pohlaví“**
 - Muž/ Žena
2. **„Věk“**, kde respondenti doplnili přesné číslo.
3. **“Na jaké univerzitě jednooborovou psychologii studujete?”**
 - Univerzita Karlova v Praze – Filozofická fakulta/ Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta/ Masarykova univerzita v Brně – Filozofická fakulta/ Masarykova univerzita v Brně – Fakulta sociálních studií/ Univerzita Palackého v Olomouci
4. **“Kolik hodin týdně trávíte průměrně ve škole?”**
5. **“Kolik hodin týdně trávíte průměrně přípravou do školy? (psaní seminárních prací, tvoření projektů, samostudium apod.)”**
6. **“Kolik hodin týdně trávíte průměrně placenou prací?”**
7. **“Kolik hodin týdně trávíte průměrně neplacenou prací? (dobrovolnictví, praxe apod.)“**
8. **“Jak náročné Vám studium přijde?”**

- Je úplně nenáročné./ Je spíše nenáročné./ Je akorát náročné./ Je spíše náročné./ Je velmi náročné.

9. “Jste spokojeni s volbou univerzity?”

- Jsem naprosto spokojený/á./ Jsem spíše spokojený/á./ Jsem spíše nespokojený/á./ Jsem naprosto nespokojený/á.

10. “Jste spokojeni se zkušenostmi s univerzitou?”

- Jsem naprosto spokojený/á./ Jsem spíše spokojený/á./ Jsem spíše nespokojený/á./ Jsem naprosto nespokojený/á.

11. “Jak jste celkově s univerzitou spokojeni?”

- Jsem naprosto spokojený/á./ Jsem spíše spokojený/á./ Jsem spíše nespokojený/á./ Jsem naprosto nespokojený/á.

12. “Doporučili byste studium na této univerzitě ostatním?”

- Jsem naprosto spokojený/á./ Jsem spíše spokojený/á./ Jsem spíše nespokojený/á./ Jsem naprosto nespokojený/á.

13. “Jaký je Váš měsíční celkový finanční příjem zaokrouhlený na stovky? (kapesné, alimenty, výplata atd.)”

14. “Máte stálého partnera?”

- Ano/ Ne

15. “Máte dítě/děti?”

- Ano/ Ne

Otázky 9, 10, 11 a 12 byly převzaty ze studie zkoumající životní spokojenost studentů a jejich studijní výkon (Rode et al., 2005), která je zmíněna již v teoretické části. Autoři modelovali tyto položky podle těch, které byly použity v bezfaktorové škále spokojenosti s prací vyvinuté a ověřené Institutem pro výzkum dotazníkových šetření na Michiganské univerzitě, ale jsou také velmi podobné těm, které se používají v jiných studiích zkoumající spokojenost u studentů.

Druhou část dotazníku tvořil Maslach Burnout Inventory – General Survey for Students a třetí část představoval Dotazník životní spokojenosti (viz dále). Po dokončení celého dotazníku se respondentům vytvořilo individualizované vyhodnocení oproti ostatním respondentům, kteří dotazník vyplnili před nimi.

Konkrétně byl pro sběr dat využit OUSHI Questionnaire System vyvinutý na Institutu sociálního zdraví v Olomouci a ke statistickému zpracování získaných dat program Statistica 14.0.0.15.

4.1 Maslach Burnout Inventory – General Survey for Students

Dotazník Maslach Burnout Inventory (MBI) je obecně popsán už v kapitole 1.5 této práce. Nyní tento popis doplníme ještě o další upřesňující informace týkající se konkrétní využití verze pro studenty MBI – General Survey for Students (MBI-GS (S)).

Dotazník MBI pracuje se třemi subškálami, přičemž u verze určené pro studenty se jedná konkrétně na cynismus, vyčerpání a efektivitu. Základem tohoto dotazníku je předpoklad, že syndrom vyhoření vychází z neadaptivní reakce na každodenní zkušenosti jednotlivce. Není tedy nezbytné, aby dotazovaná osoba byla zaměstnaná, ale klíčovým prvkem je spíše míra jejího nasazení a zapojení do konkrétních aktivit (Maslach & Jackson, 2018).

Vzhledem k omezeným právům pro veřejné využití dotazníku jsou níže u jednotlivých škál uvedeny pouze vybrané položky určené k prezentování. Subškály jsou dle manuálu charakterizovány následovně (Maslach & Jackson, 2018, 40):

- **Vyčerpání:** tato škála zachycuje pocity vyčerpanosti obecně a výrazně se neliší od jiných verzí MBI. Nicméně tvrzení se neodkazují na interakci s lidmi jako zdroj těchto pocitů. Příkladem tvrzení je “Na konci studijního dne se cítím úplně vyždímaný/á.”
- **Cynismus:** tato škála posuzuje pocity lhostejnosti nebo distancovaného postoje vůči studiu. Reflektuje neúčinné strategie zvládání akademického tlaku a studijních povinností. Její položky jsou v určité míře podobné položkám depersonalizace v jiných verzích MBI, avšak významným rozdílem je, že cynismus se vztahuje ke studiu jako takovému, nikoliv ke vztahu vůči lidem na akademickém poli. Příkladem takové položky je “Mé studium mě už tolik nebaví.”
- **Efektivita:** touto škálou se hodnotí pocity vlastní účinnosti ve vztahu ke studiu. Zahrnuje sociální i nesociální aspekty úspěchu a zachycuje spokojenost s minulými a současnými studijními výkony. Jako příklad tvrzení této škály můžeme uvést “Jsem přesvědčený/á, že v rámci studia efektivně dosahuji toho, aby se věci hýbaly.”

Administrace dotazníku trvá přibližně 10 až 15 minut. Respondenti hodnotí celkem 16 výroků hovořících o pocitech souvisejících se studiem na šestibodové škále, která určuje frekvenci daných pocitů, tedy jak často má respondent tento pocit. Konkrétní odpovědi jsou následující: „Nikdy“ (0), „Několikrát do roka či méně“ (1), „Jednou do měsíce“ (2),

„Několikrát do měsíce“ (3), „Jednou do týdne“ (4), „Několikrát do týdne“ (5), „Každý den“ (6).

Podle odpovědi je přidělen počet bodů za dané tvrzení. Položky jsou rozděleny do výše zmíněných tří škál a každá z nich má vlastní počet bodů (celkový i průměrný) a interpretují se tedy separátně. Nevzniká celkové skóre, které by kvantifikovalo „celkové vyhoření“. Nicméně čtvrté vydání manuálu představuje profily vyhoření jako nový způsob využití skóre škál. Respondenti mohou být tedy rozděleni do pěti profilů podle počtu bodů, které získali v jednotlivých škálách. Profil angažovaní je protipólem profilu vyhořelí, a představuje tak osoby, které dosahují konzistentního skóre na všech třech škálách MBI. Ostatní tři profily vykazují nekonzistenci napříč třemi stupnicemi MBI. Profily zobrazuje níže Tabulka 1.

Tab. 1: Profily dle získaného skóre ve škálách MBI

Profil	Vyčerpání	Cynismus	Efektivita
Angažovaní	Nízké	Nízký	Vysoká
Neefektivní	Nízké až střední	Nízký až střední	Nízká
Přetížení	Vysoké	Nízký až střední	Nízká až střední
Neangažovaní	Nízké až střední	Vysoký	Nízká až střední
Vyhořelí	Vysoké	Vysoký	Nízká

Zdroj: (Maslach & Jackson, 2018, 20)

Podle informací v manuálu MBI dosud neexistuje kompletní psychometrická dokumentace námi využitě verze pro studenty a rovněž není dostupná standardizace v českém jazyce. Pro účely této práce byly využity jako podklady překlad inženýrky Boháčové (2022) z její bakalářské práce na syndrom vyhoření u vysokoškolských studentů (tímto jí děkuji za poskytnutí jejího překladu) a profesionální český překlad MBI-GS od doktorky Šolcové, které tímto také děkuji za poskytnutí tohoto překladu. 13 položek z překladu MBI-GS (S) bylo upraveno podle znění překladu doktorky Šolcové – došlo tedy především pouze k záměně slova „práce“ za „studium“ či „škola“, aby změny byly minimální, a přitom položka měla stále zamýšlený význam, ale ve studentském prostředí. Položky 7, 8, a 13 byly ponechány z překladu inženýrky Boháčové, jelikož adekvátně splňovaly význam výroků a pouhá záměna slov by zde nebyla vhodná.

4.2 Dotazník životní spokojenosti

Dotazník životní spokojenosti (DŽS) slouží k hodnocení celkové životní spokojenosti jedince a spokojenosti v 10 klíčových oblastech života, které celkovou životní

spokojenost společně utvářejí. DŽS byl sestaven v roce 1986 v Německu J. Fahrenbergem, M. Myrtelem, J. Schumacherem a E. Brählerem. Do českého prostředí byl převeden v roce 2001 K. Rodnou a T. Rodným, nicméně k dispozici jsou pouze normy získané na německé populaci.

DŽS je tedy tvořen 10 škálami představující jednotlivé domény životní spokojenosti. Jedná se o následující výčet:

- **Zdraví (ZDR):** představuje spokojenost s vlastním zdravím, duševním stavem, tělesnou kondicí, fyzickým výkonem a odolností vůči nemocem. Je samozřejmě velmi ovlivněna aktuálním zdravotním stavem a prožívanými potížemi. Nejvíce interkoreluje se spokojeností s vlastní osobou a sexualitou. Cronbachova α je 0,91.
- **Práce a zaměstnání (PAZ):** pro potřeby této závěrečné práce byla tato škála vyloučena z důvodu zaměření na studenty.
- **Finanční situace (FIN):** osoby mající vysoké hodnoty v této škále vnímají svůj příjem, rozsah svého majetku a svůj životní standard jako uspokojivé. Toto hodnocení zahrnuje i zajištění existence, potenciál budoucího výdělku a zajištění ve stáří. Cronbachova α je 0,93.
- **Volný čas (VLC):** tato škála zachycuje spokojenost s délkou a kvalitou svého volného času a dovolené. Tedy jak moc pozitivně či negativně hodnotí dobu strávenou svými zájmy či s blízkými osobami, stejně jako celkovou pestrost ve volném čase. Cronbachova α je 0,91.
- **Manželství a partnerství (MAN):** lidé s vysokou hodnotou v této škále nacházejí spokojenost v klíčových aspektech svého manželství, resp. partnerského života, včetně vzájemných očekávání, společných aktivit, partnerovy otevřenosti, vzájemného porozumění, ochoty pomáhat, něhy a pocitu bezpečí. Cronbachova α je 0,94.
- **Vztah k vlastním dětem (DET):** pro potřeby této závěrečné práce byla tato škála vyloučena z důvodu zaměření na studenty, kteří jsou převážně bezdětní.
- **Vlastní osoba (VLO):** tato škála hodnotí spokojenost s různými aspekty své osobnosti, včetně svého vzhledu, schopností, charakteru, životní vitality a sebevědomí. To zahrnuje také hodnocení způsobu života, kterým doposud prošli, a jejich vztahy s ostatními lidmi. Cronbachova α je 0,88.
- **Sexualita (SEX):** tato škála vyjadřuje spokojenost či nespokojenost se svou fyzickou atraktivitou, sexuální výkonností, intimními vztahy, sexuálními kontakty a reakcemi.

To zahrnuje také schopnost otevřeně diskutovat o sexualitě a obecně dosahovat harmonie v sexuálním životě s partnerem. Cronbachova α je 0,92.

- **Přátelé, známí a příbuzní (PZP):** tato škála hodnotí míru spokojenosti se svými sociálními vztahy, včetně svého kruhu přátel a známých, rodiny a kontaktů se sousedy. Hodnotí i sociální aktivity, společenskou angažovanost a obecně četnost interakcí s ostatními. Cronbachova α je 0,84.
- **Bydlení (BYD):** lidé s vysokou škálovou hodnotou projevují spokojenost se svým bydlením, včetně velikosti, stavu a umístění svého bytu, dostupnosti dopravy, nákladů a obecně s úrovní bydlení. Cronbachova α je 0,82.

Celková životní spokojenost (DŽS – SUM) je součtem 7 z těchto 10 škál (Cronbachova α je 0,95). Oblasti práce a povolání, manželství a partnerství a vztah k vlastním dětem, které se netýkají velkého množství osob, jsou ponechány stranou. Má-li osoba důvody k nespokojenosti v některých oblastech, celková spokojenost bývá kompenzována v oblastech jiných (Fahrenberg at al., 2001).

Každá oblast životní spokojenosti je reprezentována sedmi položkami, které respondent hodnotí na sedmibodové škály zahrnující tyto možnosti: „Velmi nespokojen/a“ (1), „Nespokojen/a“ (2), „Spíše nespokojen/a“ (3), „Ani spokojen/a ani nespokojen/a“ (4), „Spíše spokojen/a“ (5), „Spokojen/a“ (6) a „Velmi spokojen/a“ (7). Hodnoty jsou sečteny, přičemž vyšší skóre znamená vyšší spokojenost. Manuál metody obsahuje rovněž normy zohledňující pohlaví a věk, se kterými budou výsledky této práce srovnávány.

5 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Cílovou populací této závěrečné práce byli prezenční studenti psychologie navazujícího magisterského studia (jiná kritéria stanovena nebyla), u kterých byla zkoumána míra vyhoření a životní spokojenost. Důvodem pro výběr magisterského stupně je předpoklad, že studenti už za sebou mají dostatek zkušeností s tímto oborem, několik praxí a před sebou už vidinu budoucí profese. Měli dostatek času pocítit působení, různé vlivy či změny, které se objevily v souvislosti se studiem, a případné vyhoření a životní spokojenost tak mohou být právě se studiem psychologie úzce spjaty. Byly zařazeny všechny fakulty státních univerzit poskytující magisterský stupeň vzdělání jednooborové psychologie, tj. filozofická fakulta Univerzity Palackého, filozofická fakulta Univerzity Karlovy, pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, filozofická fakulta Masarykovy univerzity a fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity. Od r. 2023 je navazující magisterské studium taktéž na Jihočeské univerzitě, nicméně novost oboru by mohla mít za důsledek zkreslení dat, tudíž jsme se rozhodli Jihočeskou univerzitu do výzkumu nezahrnovat.

Sběr dat probíhal od 2. října 2023 do 4. listopadu 2023. Vzhledem k úzké cílové populaci (tvořící přibližně 500 studentů) probíhalo získávání respondentů metodou sněhové koule v internetovém prostředí. Tedy byly získány základní kontakty, přes které byly zjištěny další a další. Nicméně kvůli omezeným právům pro veřejné užití dotazníku MBI a také pro maximalizaci návratnosti byli respondenti kontaktováni výhradně přes soukromé zprávy v aplikaci Messenger, příp. Instagram.

Celkový výzkumný soubor tvořilo 153 respondentů. Z analýzy však muselo být vyřazeno 37 respondentů. Hlavním důvodem bylo nevyplnění dotazníku až do samotného konce (36 respondentů), data tedy chyběla a respondent nemohl být zařazen do analýzy. Jeden respondent byl vyřazen z důvodu nevěrohodných odpovědí (nesmyslný věk, obrovský finanční příjem a systematické odpovídání v dotazníku). Do finálního výzkumného souboru bylo tedy zařazeno 116 respondentů. Je tvořen 82 ženami (70,69 %) a 34 muži (29,31 %), tento nepoměr mezi pohlavími je v našem výzkumném souboru v pořádku, jelikož zastoupení žen ve studiu oboru psychologie je opravdu znatelně vyšší než zastoupení mužů. Podrobnější údaje ohledně pohlaví a věku uvádíme v Tabulce 2.

Tab. 2: Deskriptivní charakteristiky souboru mužů a žen z hlediska věku

Skupina	Počet	Průměr	Sm. odch.	Minimum	Maximum
Ženy	82	23,1	1,2	21	28
Muži	34	23,5	1,4	21	27
Celý soubor	116	23,2	1,3	21	28

Nejhojněji zastoupenou fakultou je filozofická fakulta Univerzity Palackého (FF UP), kterou v našem výzkumu navštěvuje 47 studentů (40,5 %), z čehož je 37 (45,1 %) žen a 10 mužů (29,4 %). Druhou nejvíce zastoupenou fakultou je filozofická fakulta Univerzity Karlovy (FF UK), kterou označilo 27 studentů (23,3 %), z toho 19 žen (23,2 %) a 8 mužů (23,5 %). Další 23 studentů (19,8 %) navštěvuje filozofickou fakultu Masarykovy univerzity (FF MU), z nichž je 17 ženského pohlaví (20,7 %) a 6 mužského (17,7 %). Poslední fakultou zastoupenou v našem výzkumu 19 studenty (16,4 %) je fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity (FSS MU), kterou navštěvuje 9 žen (11 %) a 10 mužů (29,4 %). Náš dotazník se tázal i na pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy, nicméně žádný respondent ji neuvedl, a byla tedy z výzkumu vyřazena. Pro přehlednost uvádíme zastoupení jednotlivých fakult v našem výzkumném souboru v Tabulce 3.

Tab. 3: Deskriptivní charakteristiky souboru mužů a žen z hlediska fakulty

Skupina	FF UP	FF UK	FF MU	FSS MU
Ženy	37	19	17	9
Muži	10	8	6	10
Celý soubor	47	27	23	19

5.1 Etické hledisko a ochrana soukromí

Data pro tuto bakalářskou práci byla získána na bázi zcela dobrovolné účasti respondentů a zpracování těchto údajů během výzkumu bylo anonymní. V úvodní části byli účastníci informováni o možnosti kdykoliv přerušit vyplňování dotazníku. K dispozici byla také emailová adresa pro případné dotazy, která byla uvedena na začátku i konci dotazníku. Výzkum byl zaměřen na vysokoškolské studenty, tedy dospělé osoby, nebylo tedy nutné zajišťovat informované souhlasy. Účastníci byli poučeni, že vyplněním dotazníku souhlasí se zákonem o ochraně osobních údajů, zpracováním dat a využitím informací pro účely bakalářské práce. Zároveň bylo zdůrazněno, že v dotazníku neexistují žádné ani

nesprávné odpovědi, ale zaznamenávají se pouze fakta o jejich životě, jejich pocity a postoje. Respondenti neobdrželi žádnou formu odměny za svou účast.

6 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Data získaná pomocí OUSHI Questionnaire System byla převedena do Microsoft Excel a následně upravena do podoby pro statistické zpracování. Nejprve byli odstraněni respondenti, kteří nevyplnili dotazník do konce nebo jej vyplnili nedbale. Dále výsledky tří škál MBI a devíti škál DŽS byly získány sečtením příslušných položek Likertova typu. Celkový čas strávený školou a prací týdně byl získán sečtením hodin strávených ve škole, hodin strávených přípravou do školy, hodin strávených placenou prací a hodin strávených neplacenou prací. Celková (ne)spokojenost s univerzitou vznikla sečtením čtyř položek Likertova typu. Ostatní proměnné nemusely být dále upravovány.

U metrických proměnných byl proveden Shapirův-Wilkův test. Na základě jeho výsledků a zobrazení histogramů jsme se rozhodli pro využití neparametrických statistických testů v rámci celé závěrečné práce. Pro úplnost výsledky Shapirova-Wilkova testu uvádíme v Tabulce 4.

Tab. 4: Shapirův-Wilkův test u metrických proměnných

Proměnná	W	p-hodnota
Vyčerpání	0,98	0,04
Cynismus	0,96	>0,001
Efektivita	0,99	0,55
ZDR	0,97	0,01
FIN	0,99	0,49
VLC	0,99	0,21
MAN*	0,93	>0,001
VLO	0,99	0,36
SEX	0,95	>0,001
PZP	0,98	0,04
BYD	0,96	0,002
SUM	0,99	0,67
Čas strávený ve škole	0,94	>0,001
Čas strávený přípravou do školy	0,81	>0,001
Čas strávený placenou prací	0,89	>0,001
Čas strávený neplacenou prací	0,75	>0,001
Čas celkem	0,97	0,02
Finanční příjem	0,881	>0,001
Spokojenost s univerzitou	0,88	>0,001

*provedeno na souboru 69 respondentů

6.1 Analýza dat a ověření statistických hypotéz

Do analýzy dat bylo zahrnuto celkem 116 respondentů, analýzy dotýkající se partnerského vztahu zahrnují 69 respondentů, kteří odpověděli, že mají dlouhodobý vztah. Byla využita především Spearmanova korelace, dále Mannův-Whitneyův U test a Kruskalův-Wallisův test. Pro testování byla využita konvenční hladina významnosti $\alpha p < 0,05$.

VO1: Jaká je míra syndromu vyhoření, případně riziko ohrožení syndromem vyhoření, mezi studenty psychologie?

Tato výzkumná otázka byla zodpovězena dvěma způsoby. Prvním je rozdělení respondentů do pěti profilů (viz kapitolu 4.1) podle matice z manuálu. Každý profil je definován kritickými hranicemi jednotlivých škál vypočtenými na výzkumném souboru podle vzorce. Tento výsledek je následně porovnáván se skórem jednotlivých respondentů.

Kritická hranice u škály vyčerpání je definována jako „průměr + (SD * 0,5)“. U našeho souboru tedy vychází kritická hranice 17,28.

U škály cynismu se kritická hodnota vypočítá následovně: „průměr + (SD * 1,25)“. Konkrétně u našeho souboru činí 18,40.

Škála efektivit má stanovenou kritickou hranici jako „průměr + (SD * 0,1)“. Pro náš soubor tedy vychází 21,35.

Respondenti tedy byli rozdělováni do profilů podle toho, zda jejich skór byl vyšší či nižší než kritická hranice. Rozdělení respondentů uvádíme v Tabulce 5.

Tab. 5: Rozdělení respondentů do profilů

Profil	Počet	%
Angažovaní	43	37,07
Neefektivní	31	26,72
Přetížení	13	11,21
Neangažovaní	7	6,03
Vyhořelí	6	5,17
Nezařazení	16	13,79

V našem výzkumném souboru identifikujeme 5,17 % vyhořelých a více jak třetinu angažovaných. Tento profil je dle manuálu pravým opakem profilu vyhoření. 16 respondentů nemohlo být zařazeno podle klíče do profilů. Kombinace kritických hranic nezařazených respondentů uvádíme v Tabulce 6.

Tab. 6: Respondenti bez zařazení dle manuálu

Profil	Vyčerpání	Cynismus	Efektivita	Počet
Nezařazení	Vyšší než hraniční hodnota	Nižší než hraniční hodnota	Vyšší než hraniční hodnota	11
	Vyšší než hraniční hodnota	Vyšší než hraniční hodnota	Vyšší než hraniční hodnota	3
	Nižší než hraniční hodnota	Vyšší než hraniční hodnota	Vyšší než hraniční hodnota	2

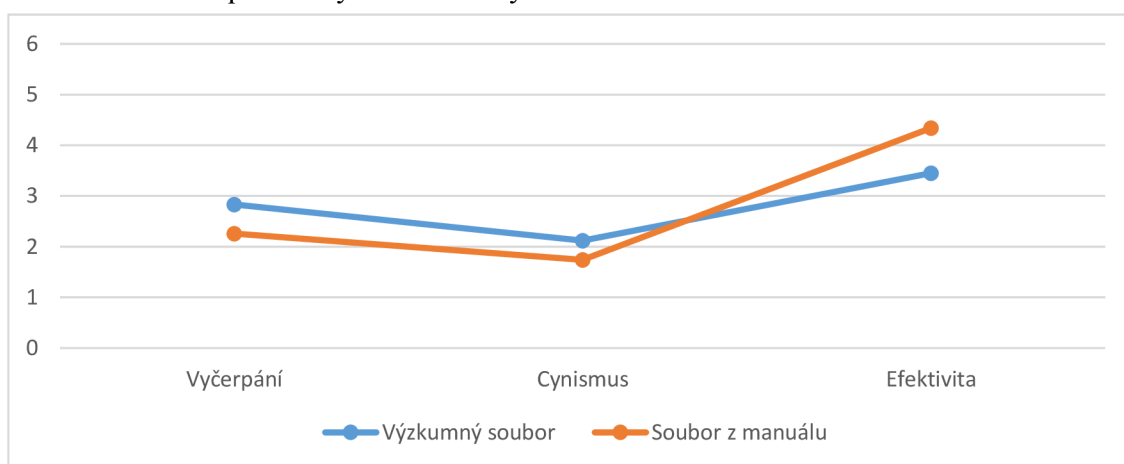
Druhý způsob zodpovězení první výzkumné otázky je porovnání průměrných skóre škál MBI z našeho souboru s rozsáhlým souborem z manuálu. Průměrné skóre mohou nabývat hodnot od 0 do 6, přičemž vyšší hodnota u vyčerpání a cynismu a nižší hodnota u efektivity značí vyšší míru vyhoření. Je nutné ale zmínit, že se nejedná o normy, ani o studenty, nýbrž o rozsáhlý soubor pracující populace získaný z vícero studií. Tento soubor činí 47800 respondentů ve škále vyčerpání, 47752 ve škále cynismu a 47843 ve škále efektivity.

Tab. 7: Porovnání průměrných skóre u výzkumného souboru a souboru z manuálu

	Vyčerpání		Cynismus		Efektivita	
	Průměrný skór	SD	Průměrný skór	SD	Průměrný skór	SD
Výzkumný soubor	2,83	1,22	2,12	1,25	3,45	1,03
Soubor z manuálu	2,26	1,47	1,74	1,36	4,34	1,17

Tabulku 7 můžeme vidět graficky znázorněnou na Obrázku 1. U všech tří škál existuje statisticky významný rozdíl mezi soubory, u vyčerpání $p < 0,001$, u cynismu $p = 0,003$ a u efektivity $p < 0,001$. U našeho výzkumného souboru pozorujeme vyšší míru vyčerpání a cynismu a nižší míru efektivity.

Obr. 1: Porovnání průměrných skóre u výzkumného souboru a souboru z manuálu



VO2: Jak souvisí syndrom vyhoření a životní spokojenost u studentů psychologie?

Pro zodpovězení této výzkumné otázky jsme využili Spearmanovu korelaci, jejíž výsledky můžeme vidět v Tabulce 8. Korelované proměnné byly škály dotazníku MBI se škálami dotazníku DŽS.

Tab. 8: Spearmanův korelační koeficient (r_s) škál MBI a škál DŽS

	ZDR	FIN	VLC	MAN	VLO	SEX	PZP	BYD	SUM
Vyčerpání	-0,51**	-0,22*	-0,36**	-0,05	-0,32**	-0,09	-0,40**	-0,14	-0,42**
Cynismus	-0,29*	-0,26*	-0,28*	-0,26*	-0,32**	-0,07	-0,34**	-0,15	-0,37**
Efektivita	0,29*	0,28*	0,33**	0,02	0,42**	0,29*	0,27*	0,29*	0,45**

* $p < 0,05$

** $p < 0,001$

u škály MAN spočítáno na souboru o 69 respondentech

H1: Míra vyčerpání negativně koreluje s celkovou životní spokojeností.

Ukazuje se, že mezi vyčerpáním a celkovou životní spokojeností existuje středně silný negativní vztah, $r_s = -0,42$, $t(114) = -5,01$, $p_{jedn.} < 0,001$. Zamítáme tedy nulovou hypotézu a přijímáme alternativní.

H2: Míra cynismu negativně koreluje s celkovou životní spokojeností.

Z výsledků je patrné, že $r_s = -0,37$; $t(114) = -4,29$; $p_{jedn.} < 0,001$. Zamítáme nulovou a přijímáme alternativní hypotézu o negativní souvislosti cynismu a celkové životní spokojenosti.

H3: Míra efektivity pozitivně koreluje s celkovou životní spokojeností.

Výsledky ukazují, že $r_s = 0,45$; $t(114) = 5,44$; $p_{jedn.} < 0,001$. Opět zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Mezi efektivitou a celkovou životní spokojeností existuje středně silný pozitivní vztah.

VO3: Jaké osobní a situační proměnné souvisí se syndromem vyhoření?

Pro zjištění souvislosti mezi škálami MBI a časem stráveným týdně ve škole, časem stráveným týdně přípravou do školy, časem stráveným týdně placenou prací, časem stráveným týdně neplacenou prací (praxe, dobrovolnictví), celkovým časem (který vznikl sečtením výše zmíněných proměnných), měsíčním finančním příjmem, (ne)spokojeností s univerzitou (vyšší hodnoty značí vyšší nespokojenost) a vnímanou náročností studia (s touto proměnnou pracujeme jako s ordinální škálou) byla využita Spearmanova korelace, jejíž výsledky jsou zobrazeny v Tabulce 9.

Tab. 9: Spearmanův korelační koeficient (r_s) škál MBI a vybraných proměnných

	Čas ve škole	Čas příprava do školy	Čas placená práce	Čas neplacená práce	Čas celkem	Finanční příjem	(Ne)spokojenost s univerzitou	Náročnost studia
Vyčerpání	0,40**	0,44**	-0,22*	-0,03	0,32**	-0,20*	0,19*	0,53**
Cynismus	0,19*	0,17	-0,01	0,01	0,20*	-0,07	0,28*	0,13
Efektivita	-0,13	0,07	0,01	0,02	0,04	0,13	-0,21*	-0,02

* $p < 0,05$

** $p < 0,001$

Na základě výše uvedených výsledků můžeme rozhodnout o následujících hypotézách:

H4: Čas strávený školou a prací pozitivně koreluje s mírou vyčerpání.

Výsledky ukazují, že mezi mírou vyčerpání a celkovým časem stráveným školou a prací existuje středně silný pozitivní vztah, $r_s = 0,32$; $t(114) = 3,56$; $p_{\text{jedn.}} < 0,001$. Můžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní.

H5: Čas strávený školou a prací pozitivně koreluje s mírou cynismu.

Dle výsledků, $r_s = 0,20$; $t(114) = 2,19$; $p_{\text{jedn.}} = 0,015$, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní o pozitivní souvislosti mezi celkovým časem stráveným školou a prací a mírou cynismu.

H6: Čas strávený školou a prací negativně koreluje s mírou efektivity.

Na základě výsledků jsme neprokázali negativní souvislost mezi efektivitou a celkovým časem stráveným školou a prací, $r_s = 0,04$; $t(114) = 0,44$; $p_{\text{jedn.}} = 0,670$. Nulovou hypotézu nezamítáme.

Dále jsme zkoumali, zda existuje rozdíl v míře vyčerpání, cynismu a efektivitě mezi muži a ženami a také mezi těmi, kteří mají partnera, a těmi, kteří partnera nemají (proměnná vztah). Pro zjištění jsme využili Mannův-Whitneyův U test, jehož výsledky uvádíme v Tabulce 10. V prvním sloupci uvádíme škálu a v závorce grupovací proměnnou.

Tab. 10: Výsledky Mannova-Whitneyova U testu škál MBI v závislosti na pohlaví a vztahu

	U	Z	p-hodnota	AUC
Vyčerpání (vztah)	1306,50	-1,77	0,077	0,60
Cynismus (vztah)	1205,50	-2,34	0,019	0,63
Efektivita (vztah)	1450,00	-0,96	0,336	0,55
Vyčerpání (pohlaví)	1054,00	2,06	0,039	0,62
Cynismus (pohlaví)	1351,50	0,25	0,799	0,52
Efektivita (pohlaví)	1267,50	-0,76	0,445	0,55

Na základě výsledků můžeme říci, že v našem souboru existuje rozdíl v míře cynismu mezi těmi respondenty, kteří mají vztah, a mezi těmi, kteří ho nemají. Vyšší průměrnou hodnotu cynismu pozorujeme u respondentů s partnerem (11,72), než u respondentů bez partnera (8,98). Hodnota AUC (Area Under Curve) nám říká, že náhodně vylosovaný respondent ze skupiny „má partnera“ bude mít 63% pravděpodobnost, že jeho hodnota cynismu je vyšší, než u náhodně vylosovaného respondenta ze skupiny „nemá partnera“.

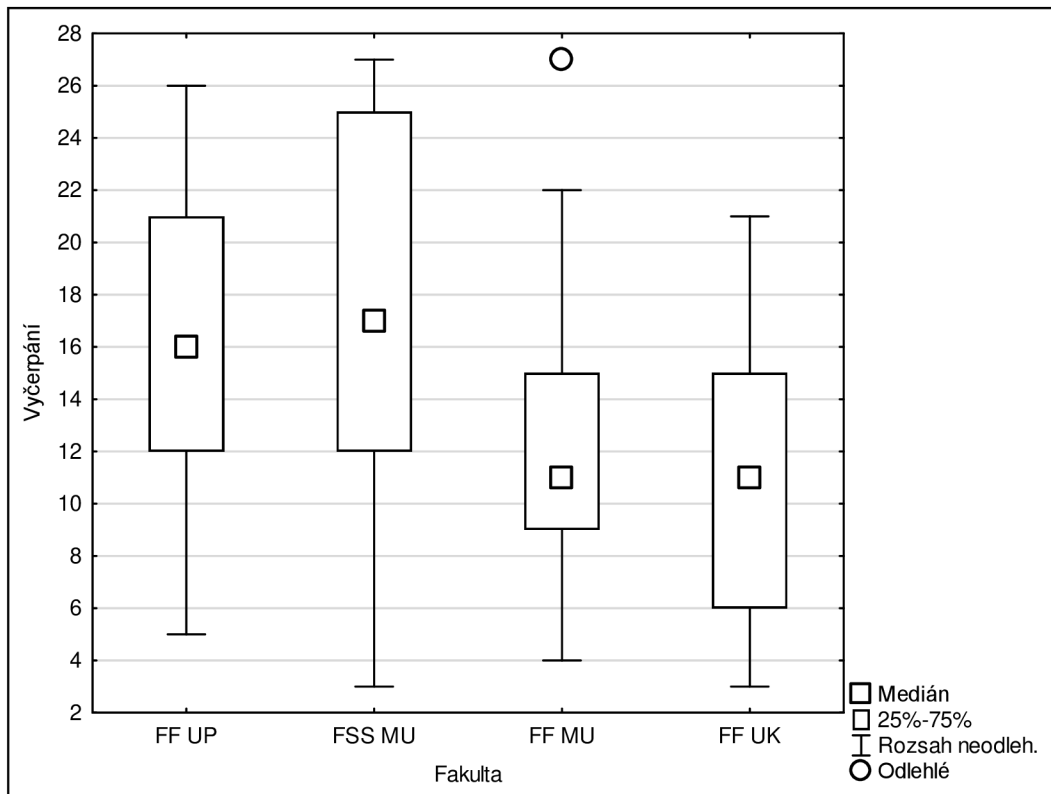
Dále můžeme poznamenat, že v našem souboru existuje rozdíl v míře vyčerpání u mužů a žen. Ženy se zdají být více vyčerpané (14,87) než muži (12,44).

VO4: Liší se míra vyhoření, případně rizikových faktorů vedoucích k vyhoření, u studentů různých fakult?

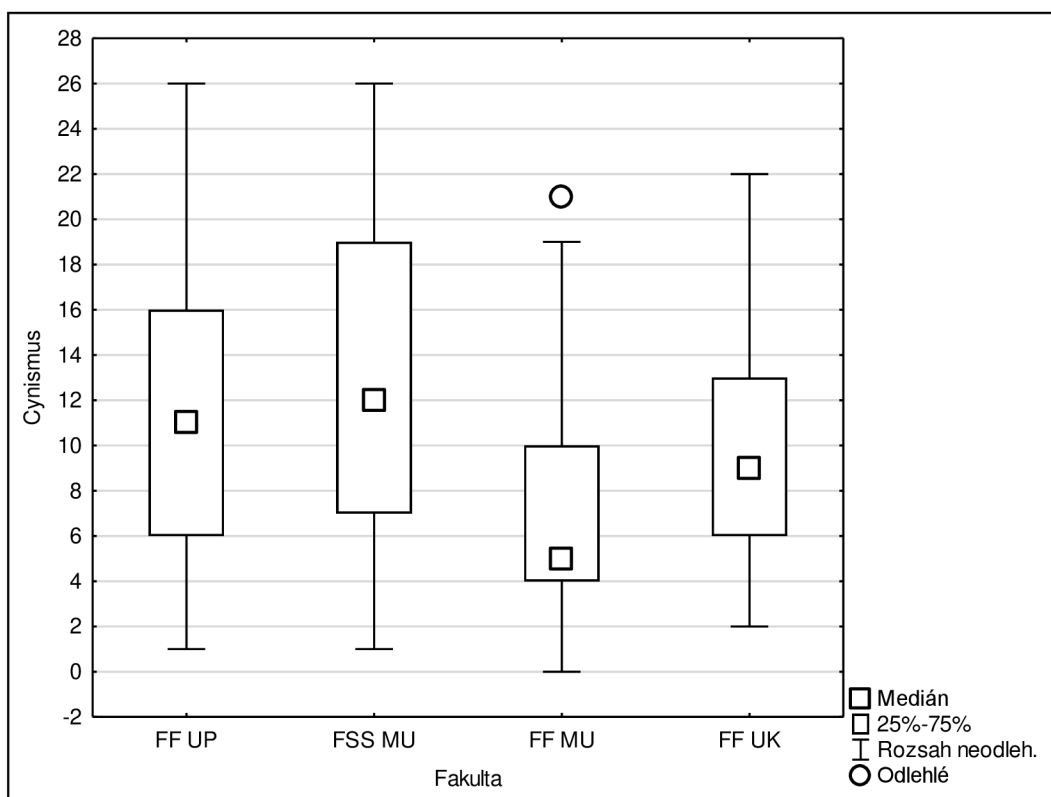
Pro zodpovězení poslední výzkumné otázky jsme zvolili Kruskalův-Wallisův test, kterým jsme otestovali, zda v našem výzkumném souboru existuje rozdíl v míře vyčerpání, cynismu a efektivitě mezi jednotlivými fakultami.

Na základě výsledků jsme našli rozdíl mezi studenty různých fakult v míře vyčerpání, $H(3) = 15,12$; $p < 0,001$, a v míře cynismu, $H(3) = 11,82$; $p = 0,008$. V míře efektivitě jsme rozdíl mezi fakultami nenalezli, $H(3) = 6,17$; $p = 0,104$. Pro znázornění těchto rozdílů doplňujeme výsledky o grafické srovnání fakult pomocí krabicových grafů na Obrázcích 2, 3 a 4.

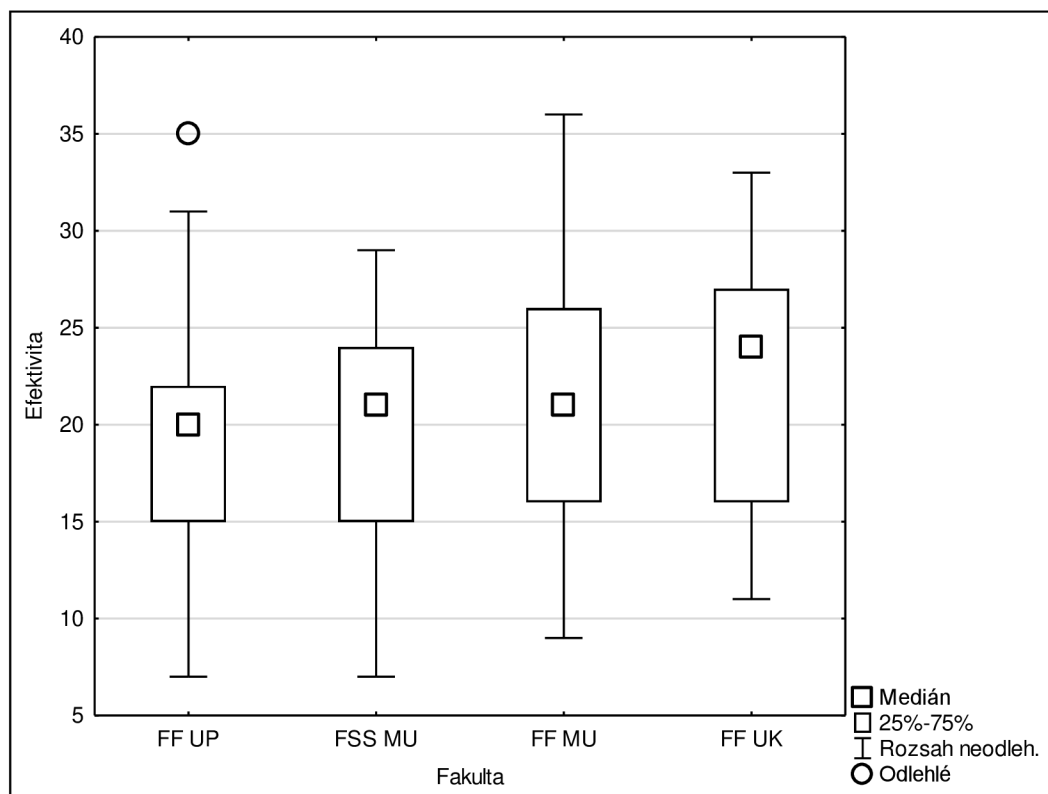
Obr. 2: Krabicový graf míry vyčerpání mezi studenty různých fakult



Obr. 3: Krabicový graf míry cynismu mezi studenty různých fakult



Obr. 4: Krabicový graf míry efektivity mezi studenty různých fakult

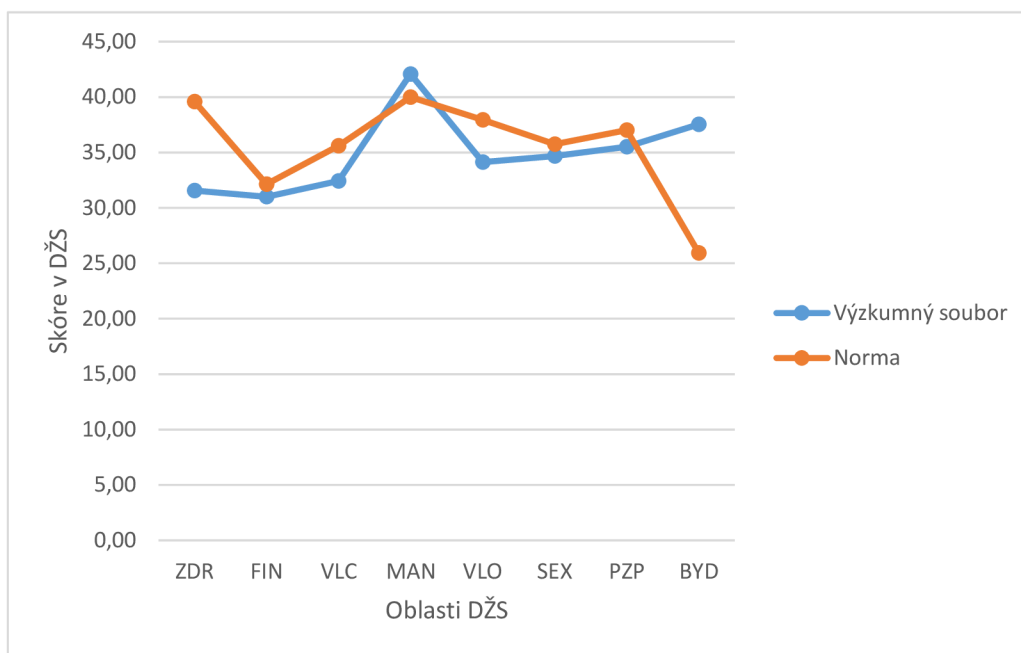


Z grafů můžeme vyčíst, že nejvyšší míru vyčerpání a cynismu můžeme najít u studentů FSS MU a nejnižší míru efektivity u studentů FF UP.

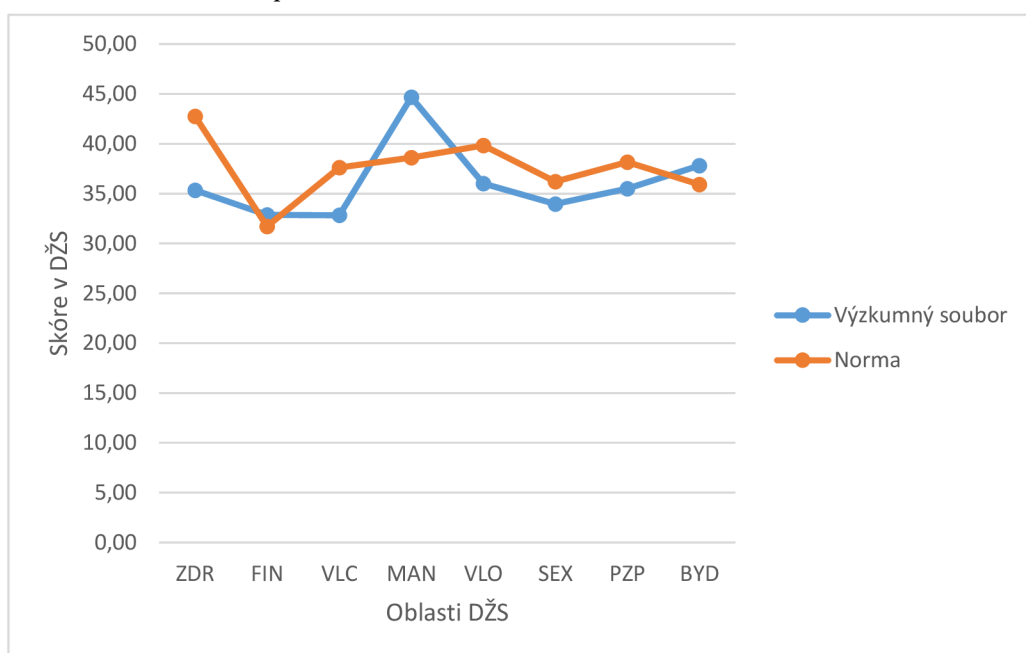
Nejčastější odpovědi na náročnost studia byla u FSS MU (četnost modu 15) a FF UP (četnost modu 28) „Je spíše náročné“, zatímco u FF MU (četnost modu 11) a FF UK (četnost modu 11) „Je akorát náročné“. Nicméně dle průměrů vyšší nespokojenost s univerzitou uvádějí studenti FF UK (7,30) a studenti FF UP (6,49) než studenti FSS MU (5,95) a FF MU (5,52). Celková životní spokojenost je nejvyšší u studentů FF UK (256,26), dále u FF MU (236,26), FF UP (234,43) a nejnižší životní spokojenost jsme našli u studentů FSS MU (229,21).

Dále jsme nad rámec výzkumných otázek porovnali celkovou životní spokojenost i její jednotlivé oblasti výzkumného souboru oproti normám mužů a žen věkové kategorie 14–25 let. Co se týče celkové životní spokojenosti žen, průměr našeho souboru je 236,83, zatímco norma je 253,97. Tento rozdíl je statisticky významný, $p < 0,001$. K podobnému výsledku jsme došli i u mužů, kteří v našem výzkumném souboru mají průměrnou hodnotu 244,29, zatímco norma činí 262,18. Tento rozdíl je taktéž statisticky významný, $p < 0,001$. Jednotlivé oblasti DŽS v porovnání s normou pro obě pohlaví zobrazují Obrázky 5 a 6.

Obr. 5: Porovnání žen oproti normě v oblastech DŽS



Obr. 6: Porovnání mužů oproti normě v oblastech DŽS



7 DISKUZE

Cílem této práce bylo zmapovat ohrožení syndromem vyhoření u magisterských studentů oboru psychologie a zjistit jeho souvislost s celkovou životní spokojeností a jejími složkami a také vybranými osobními či situačními faktory. V této kapitole se tedy zaměříme na interpretaci našich výsledků a jejich porovnání s jinými výzkumy. Také zmíníme přínosy a limity naší studie a navrhneme směr pro další bádání v této problematice.

Prvním zjištěním je, že jsme v našem souboru identifikovali nepříliš vysoké procento studentů spadajících do profilu vyhořelých, konkrétně 5,17 %. Nicméně jsme tímto potvrdili, že se ohrožení syndromem vyhoření mezi studenty psychologie vyskytuje. Poměr je však nižší než ve studii Liu et al. (2023), kde zjistili akademické vyhoření u více než poloviny studentů, a ve studii Kagawa et al. (2021), kde vyhoření zažívá téměř třetina studentů. I v českém prostředí odhalila Boháčová (2022) u studentů 10,2 % vyhořelých. Druhým nejpočetnějším profilem v našem souboru byli neefektivní s 26,72 %. Podle manuálu by tento profil mohl odrážet ztrátu důvěry ve vlastní schopnosti. Předpokládáme, že studenti psychologie by opravdu během studia tento pocit mohli zažívat. Důvodem může být například povědomí o množství informací a dovedností, které stále neví a neumí, i přesto, že obor již několik let studují, nebo nedostatek praxe s lidmi a z toho vycházející obava, že nebudou schopni práci vykonávat spolehlivě. Důvody pro vysoký počet studentů v tomto profilu mohou být různé a pro jejich prozkoumání by byla vhodná kvalitativní studie. V našem výzkumném souboru jsme 13,79 % studentů nedokázali podle klíče zařadit do profilů. Vzhledem k tomu, že toto procento je poměrně vysoké a převažovala kombinace „vysoké vyčerpání, nízký cynismus, vysoká efektivita“, mohli bychom určit doplňující profil pro studenty psychologie. Tento profil by mohl odrážet studenty, kteří jsou sice velmi vyčerpaní z mnoha povinností, ale jejich studium jim dává smysl a baví je a také věří svým vlastním schopnostem, že toto studium efektivně zvládnou.

Nicméně pokud se podíváme na způsob vyhodnocení dotazníku MBI, můžeme si všimnout, že na základě rozdělení do profilů musí vždy určité procento zpravidla vyjít vyhořelých, jelikož se jedná pouze o analýzu v rámci tohoto souboru. Z tohoto důvodu jsme výsledky taktéž porovnali s početným souborem z manuálu metody. Každopádně je nutné zopakovat, že se nejedná o normy, ani studenty, nýbrž o rozsáhlý soubor pracujících populace

a pro účely této práce postačí. Z výsledků vyplývá, že náš soubor skóruje konzistentně výše na škálách vyčerpání a cynismu a níže na škále efektivity. Tyto rozdíly mezi soubory jsou statisticky významné a můžeme říct, že náš soubor je oproti této pracující populaci více ohrožený vyhořením.

Dále můžeme potvrdit předchozí výzkumy autorů o existenci negativního vztahu mezi celkovou životní spokojeností a vyčerpáním a cynismem a pozitivního vztahu mezi celkovou životní spokojeností a efektivitou u studentů (Bozkur & Güler, 2023; Capri et al., 2012; Cazan & Năstasă, 2015) i u již pracujících psychologů (Senter et al., 2010). V našem souboru jsme našli dokonce silnější vztahy mezi těmito proměnnými než ve zmíněných studiích, nicméně to může být způsobené užitím jiné metody pro zjištění celkové životní spokojenosti. V našem případě se jednalo o DŽS, kde celkovou životní spokojenost získáme součtem všech oblastí, zatímco u ostatních výzkumů byla využita škála zjišťující pouze celkovou životní spokojenost nehledě na jednotlivé oblasti.

Co se týče jednotlivých oblastí životní spokojenosti a škál MBI, s vyčerpáním nejvíce korelovala oblast zdraví, tedy ti, kteří byli více spokojeni se svým fyzickým i duševním zdravím, se zároveň cítili méně vyčerpání. U cynismu jsme našli nejsilnější souvislost s oblastí přátelé, známí a příbuzní, která zahrnuje i společenskou angažovanost a veřejné aktivity. Možná interpretace je taková, že sociální opora a angažovanost snižuje pocity cynismu a je jakýmsi nárazníkem. Přátelé a rodina mohou pomoci při zvládnání akademického tlaku a studijních povinností. Tato interpretace by byla v souladu s výsledky studie Jacobse a Dodda (2003), které naznačují, že sociální podpora, zejména ze strany přátel, může být důležitou ochranou proti vyhoření. Nejsilnější vztah u efektivity byl nalezen se spokojeností s vlastní osobou, tedy s tím, jak člověk vnímá sám sebe, své schopnosti a dovednosti, sebevědomí, charakter a doposud prožitý život. Pokud je tedy člověk více spokojený sám se sebou, cítí se více kompetentní ve zvládnání svých studijních povinností. Napříč všemi třemi škálami MBI existují nejsilnější souvislosti s oblastmi volný čas, vlastní osoba a přátelé, známí a příbuzní. Jinak řečeno nejdůležitější pro prevenci syndromu vyhoření se zdají být faktory jako kvalita a pestrost trávení volného času, odpočinek, pozitivní představa sebe samého a sociální opora a blízké vztahy. Naopak jako nejméně důležité můžeme označit spokojenost s bydlením, sexualitou a manželstvím a partnerstvím. Nesignifikantní vztah s manželstvím a partnerstvím se může zdát jako překvapivý vzhledem k tomu, že oblast se zdá být podobná oblastí přátelé, známí a příbuzní. Nenalezení vztahu

může být způsobeno tím, že souvislost byla zkoumána jen u těch, kteří vztah potvrdili, analýza byla tedy provedena na menším vzorku.

Při zkoumání osobních a situačních proměnných jsme se v rámci našich hypotéz soustředili na souvislost celkového času týdně stráveného ve škole, přípravou do školy, placenou prací a neplacenou prací a dimenzemi vyhoření. Signifikantní pozitivní souvislost jsme našli mezi celkovým časem a vyčerpáním i cynismem. Toto zjištění je v rozporu s výzkumem Jacobse a Dodda (2003), kteří sice tvrdí, že subjektivní pocit přepracovanosti předpovídá emoční vyčerpání a depersonalizaci (cynismus), avšak objektivní měřítka pracovní zátěže, včetně akademické zátěže, toho, zda byl student zaměstnán, a počtu odpracovaných hodin, s vyhořením důsledně nesouvisela. Zajímavé však je prozkoumání souvislostí dimenzí vyhoření a času stráveného týdně ve škole, přípravou do školy, placenou prací a neplacenou prací zvlášť. Výsledky naznačují, že čas strávený ve škole a přípravou do školy významně pozitivně souvisí s vyčerpáním, zatímco čas strávený placenou prací koreluje s vyčerpáním negativně. Předpokládáme možnost, že vztah mezi prací a vyčerpáním nemusí být lineární, tedy že vyčerpání může předcházet ideální počet odpracovaných hodin, ne málo, ne příliš mnoho. Čas strávený neplacenou prací, tedy dobrovolnictvím a praxemi nijak nesouvisel ani s jednou dimenzí. Stejně tak jsme neprokázali žádný signifikantní vztah u efektivity a těchto časů. Toto zjištění může být poněkud překvapivé, protože je možné se domnívat, že čím více je člověk schopen zvládnout, tím více se bude cítit efektivní.

Na rozdíl od výzkumu Rode et al. (2005), kteří nenalezli spojitost mezi spokojeností s univerzitou a akademickými výsledky, v našem výzkumu se objevila souvislost mezi touto spokojeností a vyčerpáním, cynismem i efektivitou. Nejedná se přímo o akademické výsledky, nicméně přeneseně můžeme dimenze vyhoření vnímat jako subjektivní hodnocení vlastních studijních výkonů. Výše stresu a určitá nespokojenost s univerzitou může být také dána nedostatečnou komunikací fakulty, složitými školními systémy a nepřehlednými stránkami s důležitými informacemi (Lisnyj et al., 2021). Také subjektivně vnímaná náročnost studia velmi významně souvisela s vyčerpáním, nikoliv však cynismem a efektivitou.

Vyšší finanční příjem se v našem souboru pojí s nižším vyčerpáním, s cynismem a s efektivitou dle našich výsledků nesouvisí. Zde by opět mohl být problém, že se nejedná o lineární, nýbrž kvadratický vztah, jak uvádí Liu et al. (2023), kteří tvrdí, že příliš vysoké nebo nízké měsíční životní výdaje mohou vést k emocionálnímu vyčerpání a vysokému

skóre cynismu. My jsme se v našem výzkumu tázali na příjmy, nikoliv výdaje, nicméně tento vztah by mohl být analogický.

Co se týče pohlaví a dimenzí vyhoření, jsou naše výsledky nekonzistentní s předchozími výzkumy, které zjistily vyšší ohrožení syndromem vyhoření u mužů než u žen (Aguayo et al., 2019; Liu et al., 2023). Naše výsledky naznačují vyšší míru vyčerpání u žen, kde je rozdíl signifikantní, dále ženy skórují výše i na škále cynismu a níže na škále efektivity, nicméně tyto rozdíly již signifikantní nejsou. Tento rozpor může být způsobený nižším počtem respondentů, z nichž téměř 71 % jsou ženy. Také mohou hrát roli kulturní rozdíly.

Dále výsledky ukazují, že studenti, kteří mají partnera, mají tendenci být cyničtější. Aguayo et al. (2029) ve svém výzkumu nezjistili žádné rozdíly v dimenzích vyhoření mezi nezadanými studenty a studenty v partnerství a u jiných studií tento faktor nezkoumali. Je možné, že se jedná pouze o náhodné kolísání. Je tedy potřeba dalšího výzkumu, abychom toto zjištění mohli jednoznačně interpretovat.

Z pohledu fakult, které studenti navštěvují, jsou výsledky zajímavé. Mezi fakultami existuje statisticky významný rozdíl v míře vyčerpání a cynismu, nikoliv ale v míře efektivity. Fakulty tedy mohou klást na studenty různě náročné požadavky, které mají vliv na jejich vyčerpání a cynismus, ale v míře efektivity jsou studenti různých fakult poměrně vyrovnání. Může to tedy znamenat, že vnímaná vlastní efektivita s fakultou nesouvisí, ale jedná se spíše o osobní nastavení, které je méně ovlivnitelné situačními proměnnými. Vyčerpání je nejvyšší u studentů FSS MU, v závěsu dále FF UP. Studenti těchto fakult také nejčastěji označují své studium jako náročné či spíše náročné a celkovou životní spokojenost uvádějí nižší než studenti FF UK a FF MU. Navzdory jinak pozitivnějším výsledkům FF UK než jiných fakult, uvádějí nejvyšší nespokojenost s univerzitou. Tato nespokojenost může souviset právě například s formálními záležitostmi, a nikoliv s obsahem studia či způsobem výuky. V této problematice by byl vhodný doplňující kvalitativní výzkum, díky kterému by bylo možné fakulty lépe srovnat a určit konkrétní faktory každé univerzity, které mohou vést k vyhoření. Na základě identifikace těchto faktorů by bylo možné dále vytvořit preventivní program pomáhající studentům předejít vyhoření.

Nad rámec výzkumných otázek jsme též srovnali celkovou životní spokojenost i její jednotlivé oblasti oproti normě. Grafický profil mužů a žen oproti normě je téměř identický. V celkové životní spokojenosti i ve většině oblastí a je náš soubor méně spokojený, než jsou

normativní hodnoty. Výjimkou jsou oblasti manželství a partnerství a bydlení, ve kterých náš soubor dosahuje vyšší spokojenosti a potažmo oblast finance, kde jsou hodnoty s normou velmi podobné. Je nutné dodat, že normy jsou poměrně zastaralé (r. 1994) a mohou odrážet kvalitu života tehdejší doby. Proto výsledky srovnáváme i s jinými diplomovými pracemi zabývající se spokojeností vysokoškolských studentů. Došli jsme ke zjištění, že výsledky jsou si velmi podobné s výsledky prací zabývající se studenty pedagogických fakult (Křeménková, 2017; Novotná, 2012; Nowaková, 2015). Při srovnání se studenty FTK UP, kterými se zabývala Vlčková (2016), dosahují studenti psychologie mírně nižší životní spokojenosti. Celkově se tedy pravděpodobně jedná o trend dnešní doby a normy dotazníku DŽS by měly být aktualizovány.

Limity a doporučení

V rámci práce považujeme za důležité i zmínění několika možných limitů výzkumu. Za první můžeme považovat velikost vzorku, která sice nebyla limitující, nicméně širší vzorek by byl vhodnější pro lepší zobecnitelnost výsledků. Zejména vyrovnanější počty respondentů zastupujících jednotlivé fakulty by nám umožnily lépe postihnout rozdíly mezi nimi a následnou identifikaci rizikových fakult.

Dále upozorňujeme na fakt, že ačkoliv studium současného magisterského studia je prezenční a není již nijak omezené, tito studenti zažili většinu bakalářského studia za omezených podmínek z důvodu covidové pandemie. Otázkou tedy zůstává, zda tento fakt mohl ovlivnit výsledky této práce, jelikož syndrom vyhoření se vyvíjí postupně, jak víme z teoretické části této práce.

Stejně tak je důležité připomenout, že dotazník MBI není standardizován v českém jazyce a prostředí. I přes snahu poskytnout co nejuvěstičnější překlad mohlo tedy dojít k určitému zkreslení. Nicméně v českém prostředí neexistuje standardizovaná metoda zjišťující syndrom vyhoření u studentů a z tohoto důvodu jsme uznali za nejvhodnější využít nejrozšířenější a nejvyužívanější metodu, kterou je právě MBI.

Za přínos této práce považujeme množství výsledků, kterými jsme zmapovali syndrom vyhoření, životní spokojenost, spokojenost s univerzitou a další faktory související se syndromem vyhoření a identifikovali nejmarkantnější souvislosti. Jak už jsme zmiňovali, na základě našich výsledků doporučujeme problematiku prozkoumat více kvalitativně v rámci každé univerzity a určit konkrétní faktory, na základě kterých by bylo možné zkonstruovat preventivní plán pro univerzitu (např. semináře zvládání stresu, efektivního

učení, time-managementu atd.), případně zjištění možností pro zvýšení spokojenosti s univerzitou. Zároveň považujeme za vhodné ověřit a zmapovat ohrožení syndromem vyhoření i u studentů bakalářského stupně a jeho porovnání s našimi výsledky. Zkoumání této problematiky vnímáme jako důležité, protože právě budoucí psychologové jsou těmi, kteří budou ostatním pomáhat s duševním zdravím. Zájem o problematiku nám také potvrdili samotní respondenti, z nichž někteří mají zájem o zaslání výsledků této práce a děkují, že se o jejich psychické zdraví a spokojenost zajímáme.

8 ZÁVĚR

Tato práce si kladla za cíl zmapovat riziko ohrožení syndromem vyhoření a zjistit jeho souvislost s životní spokojeností a osobními či situačními faktory u studentů psychologie navazujícího magisterského studia. Do výzkumu bylo zapojeno 116 respondentů z řad studentů FF UP, FF MU, FSS MU a FF UK a ze získaných dat jsme identifikovali 5,17 % vyhořelých. V porovnání s rozsáhlým vzorkem pracující populace z předchozích výzkumů autorů MBI je náš výzkumný soubor studentů psychologie více ohrožen syndromem vyhoření. Prokázali jsme signifikantní souvislost mezi dimenzemi vyhoření a celkovou životní spokojeností studentů a stejně tak jsme prokázali i vztah mezi časem stráveným ve škole, přípravou do školy, placenou prací a neplacenou prací a dvěma dimenzemi vyhoření – vyčerpáním a cynismem. Dále se jako významným ukazatelem vyhoření zdá být spokojenost s univerzitou, která významně souvisela se všemi dimenzemi vyhoření. Subjektivní náročnost studia významně souvisí pouze s vyčerpáním, výše finančních příjmů ukazuje pouze slabou souvislost s vyčerpáním a cynismem. Co se týče pohlaví, ženy se zdají být více ohrožené syndromem vyhoření než muži, nicméně statisticky významný rozdíl pozorujeme pouze u vyčerpání. V rámci jednotlivých fakult pozorujeme statisticky významný rozdíl v míře vyčerpání a cynismu, ale nikoliv v míře efektivity, přičemž nejvyšší vyčerpání a cynismus pozorujeme u studentů FSS MU a nejnižší efektivitu u studentů FF UP. Nad rámec výzkumných otázek jsme také zjistili nižší životní spokojenosti u mužů i žen našeho výzkumného souboru, než jsou normy dané věkové kategorie.

9 SOUHRN

V první části této závěrečné práce se zabýváme teoretickým ukotvením vybrané problematiky. První kapitola se soustředí na ústřední téma práce, tedy na syndrom vyhoření, kde uvádíme hned několik jeho definic, z nichž nejvhodnější považujeme definici Ayaly Pines a Elliota Aronsona (1988) z důvodu jejího oproštění od profesní činnosti s lidmi: *„Syndrom vyhoření je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav fyzického, emociálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emociálně těžké. Tyto emociální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací velkého očekávání a chronických situačních stresů.“* (Pines & Aronson, 1988, 9). Dále také odlišujeme syndrom vyhoření od podobných fenoménů, jakými jsou stres a deprese. Zmiňujeme možné příčiny jeho vzniku a rizikové faktory u vysokoškolských studentů, z nichž můžeme zmínit pohlaví, kdy muži dosahují vyšší úrovně depersonalizace a nižší úrovně osobního nasazení (Aguayo et al., 2019; Liu et al., 2023), studovaný ročník, úroveň vzdělání rodičů, měsíční životní náklady, studijní a životní zátěž v posledních dvou měsících, míru zájmu o odborné znalosti a kouření (Liu et al., 2019). Prediktorem vyhoření se také ukazuje být osobnost, zejména negativní temperament (Jacobs & Dodd, 2003), a nedostatečná komunikace fakulty a informovanost studentů (Lisnyj et al., 2021). Dále se zabýváme konkrétními projevy a průběhem syndromu vyhoření, kde uvádíme několik možných dělení tohoto procesu. Pokračujeme výčtem nejužívanějších metod pro diagnostiku syndromu vyhoření, mezi kterými uvádíme i Maslach Burnout Inventory, který jsme využili v našem výzkumu. V závěru kapitoly se věnujeme prevenci a léčbě syndromu vyhoření. Kebza a Šolcová (2003) uvádí následující výčet protektivních faktorů: chování typu B, schopnost a umění relaxovat, time-management, resilience, pocit dostatku vlastních schopností, vnitřní locus of control, dispoziční optimismus, flow, sociální opora, pocit uznání a ocenění a pocit osobní pohody a životní spokojenosti. Pešek a Praško (2016) uvádí jako jednu z nejeftivnějších možností léčby kognitivně-behaviorální terapii.

V druhé kapitole se věnujeme problematice životní spokojenosti, která ač se zdá být i pro laika poměrně intuitivní, její vymezení je do jisté míry složité, až chaotické. Proto jsme se zabývali rozlišením různých pojmů vzdáleně či přesně označující životní spokojenost, jakými jsou například well-being, blaho, radost, prosperita, štěstí a osobní, duševní či subjektivní pohoda. Nejširší a přenesenou definici životní spokojenosti můžeme brát

definici zdraví WHO z roku 1948 jako „*stav úplné tělesné, duševní a společenské pohody (well-being)*“, která odstartovala zájem o osobní pohodu člověka. Pozornost věnujeme také pozitivní psychologii, jejímž středem zájmu jsou právě kladné psychické jevy, štěstí, radost, duševní pohoda, síla, životní spokojenost apod. (Slezáčková, 2012). Představujeme hédonické a eudaimonické pojetí životní spokojenosti a také její jednotlivé oblasti. Různí autoři uvádějí různé oblasti životní spokojenosti, někteří jich rozlišují více a někteří méně, nicméně obsahově jsou si velmi podobné. Tato práce vychází z oblastí, které vymezuje Dotazník životní spokojenosti od autorů Fahrenberga, Myrteka, Schumachera a Brählera (2001). V poslední části této kapitoly se věnujeme životní spokojenosti přímo u vysokoškolských studentů jak na českých univerzitách (např. Boháčová, 2022; Křeménková, 2017; Novotná 2012; Vlčková, 2016), tak zahraničních univerzitách (např. Antaramian, 2017; Cavitci & Cavitci, 2015, Karayagiz, 2020; Paolini et al., 2006). Stejně tak zmiňujeme i souvislost syndromu vyhoření a životní spokojenosti (Bozkur & Güler, 2023; Capri et al., 2012; Cazan & Năstasă, 2015).

V druhé, výzkumné, části této práce definujeme cíle našeho výzkumu a výzkumné otázky, formulujeme hypotézy, také popisujeme metodologický rámec, výzkumný soubor, výsledky a identifikujeme limity a doporučení. Cílem naší práce je zmapování situace se záměrem zjistit, zda jsou magisterští studenti psychologie ohroženi syndromem vyhoření, a jak tento fenomén souvisí s jejich celkovou životní spokojeností, případně některými jejími vybranými oblastmi, a dalšími osobními a situačními faktory.

K dosažení cílů jsme využili kvantitativní přístup, který zahrnoval online dotazníkové šetření, přičemž dotazník byl strukturován do tří částí. První obsahovala otázky na demografické údaje a doplňující informace (spokojenost s univerzitou, náročnost studia, hodiny týdně strávené ve škole, přípravou do školy, placenou prací a neplacenou prací). Druhou část dotazníku tvořila studentská verze dotazníku Maslach Burnout Inventory – General Survey for Students a třetí část tvořil Dotazník životní spokojenosti (bez škály práce a zaměstnání a vztah k vlastním dětem).

Sběr dat probíhal online formou pomocí platformy OUSHI Questionnaire System. Respondenti byli cíleně v soukromé zprávě požádáni o účast ve výzkumu a byly jim poskytnuty základní informace o výzkumu a ochraně osobních údajů. Celkový výzkumný soubor tvořilo 153 respondentů, nicméně 37 respondentů muselo být vyřazeno z důvodu nedokončení dotazníku či jeho nedbalého vyplnění. Výsledný soubor tvořilo tedy 116 respondentů. Analýza dat probíhala v programu Statistica. Jelikož většina škál

nesplňovala podmínku normálního rozdělení, byly využity metody neparametrické statistiky.

V kapitole diskuze porovnááme naše výsledky s výsledky jiných studií a snažíme se výsledky interpretovat. Mezi hlavní zjištění patří, že magisterští studenti psychologie jsou ohroženi syndromem vyhoření více než velmi rozsáhlý soubor pracující populace. Dále že syndrom vyhoření významně souvisí s celkovou životní spokojeností a také se spokojeností s univerzitou, subjektivní náročnost studia souvisí pouze s vyčerpáním. Stejně tak jsme prokázali i vztah mezi časem stráveným ve škole, přípravou do školy, placenou prací a neplacenou prací a dvěma dimenzemi vyhoření – vyčerpáním a cynismem. Zajímavým zjištěním je také pozorovaný statisticky významný rozdíl mezi studenty jednotlivých fakult v míře vyčerpání a cynismu, nikoliv však v míře efektivity. Nad rámec výzkumných otázek jsme zjistili nižší životní spokojenost studentů psychologie oproti normě.

Pro další výzkum doporučujeme kvalitativně identifikovat konkrétní rizikové faktory jednotlivých univerzit, na jejichž základě by bylo možné zkonstruovat možný preventivní program, o jejichž doporučení mluví i další výzkumy (Duan, 2016; Gong et al., 2023; Sulaiman et al., 2023). I přes limity výzkumu, především jde o menší vzorek a využití MBI nestandardizovaného v českém prostředí, věříme, že náš výzkum přinesl zajímavé výsledky v oblasti syndromu vyhoření a životní spokojenosti a identifikoval základní rizikové faktory.

LITERATURA

- Aguayo, R., Cañadas, G. R., Assbaa-Kaddouri, L., Cañadas-De la Fuente, G. A., Ramírez-Baena, L., & Ortega-Campos, E. (2019). A risk profile of sociodemographic factors in the onset of academic burnout syndrome in a sample of university students. *International journal of environmental research and public health*, 16(5), 707. <https://doi.org/10.3390/ijerph16050707>
- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4(1307622). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1307622>
- Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness* (2nd ed.). Routledge.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 989–1003. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.63.6.989>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory-General survey: An internet study. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 15(3), 245–260. <https://doi.org/10.1080/1061580021000020716>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Demerouti, E., Janssen, P. P. M., Van Der Hulst, R., & Brouwer, J. (2000). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression, anxiety, stress, & coping. *Anxiety, Stress, & Coping*, 13(3), 247–268. <https://doi.org/10.1080/10615800008549265>
- Bartone, P. T., McDonald, K., & Hansma, B. J. (2022). Hardiness and burnout in adult U.S. workers. *Journal of occupational and environmental medicine*, 64(5), 397–402. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000002448>
- Baštecká, B., & Mach, J. (2015). *Klinická psychologie*. Portál.
- Boháčová, Z. (2022). *Syndrom vyhoření u vysokoškolských studentů* [Bakalářská práce, Univerzita Palackého]. https://theses.cz/id/0k5ijf/BP_Bohacova_2022.pdf
- Borovičková, N. (2014). *Syndrom vyhoření u všeobecných sester a studentů oboru ošetrovatelství* [Bakalářská práce, Univerzita Palackého].

https://theses.cz/id/nycxax/Borovickova_Nela_Syndrom_vyhoreni_u_vseobecnych_sester_a.pdf

- Bozkur, B., & Güler, M. (2023). Achievement need and burnout in university students: Serial mediation by resilience and life satisfaction. *Studia Psychologica*, 65(1), 86–101. <https://doi.org/10.31577/sp.2023.01.868>
- Brindley, P. G., Olusanya, S., Wong, A., Crowe, L., & Hawryluck, L. (2019). Psychological 'burnout' in healthcare professionals: Updating our understanding, and not making it worse. *Journal of the Intensive Care Society*, 20(4), 358–362. <https://doi.org/10.1177/1751143719842794>
- Capri, B., Ozkendir, O. M., Ozkurt, B., & Karakus, F. (2012). General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 968–973. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.765>
- Cavitci, N., & Cavitci, A. (2015). Social comparison orientation, hardiness and life satisfaction in undergraduate students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 516–523. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.062>
- Cazan, A., & Năstasă, L.E. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1574–1578. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.309>
- Cecil, J., McHale, C., Hart, J., & Laidlaw, A. (2014). Behaviour and burnout in medical students. *Medical education online*, 19, 25209. <https://doi.org/10.3402/meo.v19.25209>
- Císařová, B. (2015). *Aktivní životní styl jako determinanta úrovně životní spokojenosti a jejich složek u současných univerzitních studentů* [Diplomová práce, Univerzita Palackého]. <https://theses.cz/id/ljm4f3/17327667>
- Çivitci, A. (2015). Perceived stress and life satisfaction in college students: Belonging and extracurricular participation as moderators. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 271–281. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.077>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Cummins, R. A. (1996). The Domains of life satisfaction: An attempt to order chaos. *social indicators research*, 38(3), 303–328. <http://www.jstor.org/stable/27522935>

- Day, R. L. (1987). Relationships between life satisfaction and consumer satisfaction. In A. Coskun Samli (Ed.), *Marketing and the quality of life interface*. Quorum Books.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Diener, E., Sapyta, J. J., & Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33–37. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_3
- Duan W. (2016). The benefits of personal strengths in mental health of stressed students: A longitudinal investigation. *Quality of life research : an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 25(11), 2879–2888. <https://doi.org/10.1007/s11136-016-1320-8>
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. Human Sciences Press.
- Eriksson, M. (2016). The sense of coherence in the salutogenic model of health. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.), *The Handbook of Salutogenesis* (pp. 91–96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_11
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., & Brähler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Testcentrum.
- Flanagan, J. C. (1978). A research approach to improving our quality of life. *American Psychologist*, 33(2), 138–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.2.138>
- Freudenberger, H., & North, G. (1992). *Burnout bei frauen: Über das gefühl des ausgebranntseins*. Krüger.
- Gong, Z., Wang, H., Zhong, M., & Shao, Y. (2023). College students' learning stress, psychological resilience and learning burnout: Status quo and coping strategies. *BMC psychiatry*, 23(1), 389. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04783-z>

- Headey, B., & Wearing, A. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*. Longman Cheshire.
- Henderson J. (2015). The effect of hardiness education on hardiness and burnout on registered nurses. *Nursing economic\$, 33*(4), 204–209.
- Hojgrová, G. (2018). *Spokojenost vysokoškolských studentů* [Diplomová práce, Univerzita Palackého]. https://theses.cz/id/y0qfd3/Hojgrova_D130058.txt
- Jacobs, S.R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development, 44*(3), 291–303. [doi:10.1353/csd.2003.0028](https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028).
- Jeklová, M., & Reitmayerová, E. (2006). *Syndrom vyhoření*. Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Kaggwa, M. M., Kajjimu, J., Sserunkuma, J., Najjuka, S. M., Atim, L. M., Olum, R., Tagg, A., & Bongomin, F. (2021). Prevalence of burnout among university students in low- and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis. *PloS one, 16*(8), e0256402. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256402>
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.
- Karayagiz, S. (2020). Analysis of relationships among the subjective well-being, life satisfaction and job anxiety for the undergraduate psychology students. *Progress in Nutrition, 22*(3), e2020026. <https://doi.org/10.23751/pn.v22i3.9340>
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)* (2., rozš. a dopl. vyd.). Státní zdravotní ústav.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2005). Koncept osobní pohody (well-being) a jeho psychologické a interdisciplinární souvislosti. In M. Blatný, J. Dosedlová, V. Kebza & I. Šolcová (Eds.), *Psychosociální souvislosti osobní pohody* (s. 11–35). Masarykova univerzita & Nakladatelství MSD.
- Kent, N., Alhowaymel, F., Kalmakis, K., Troy, L., & Chiodo, L. M. (2022). Development of the college student acute stress scale (CSASS). *Perspectives in psychiatric care, 58*(4), 2998–3008. <https://doi.org/10.1111/ppc.13053>

- Kotera, Y., Andrzejewski, D., Dosedlova, J., Taylor, E., Edwards, A. M., & Blackmore, C. (2022). Mental health of Czech university psychology students: Negative mental health attitudes, mental health shame and self-compassion. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 10(4), 676. <https://doi.org/10.3390/healthcare10040676>
- Koutsimani, P., Montgomery, A., & Georganta, K. (2019). The relationship between burnout, depression, and anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 10, 284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00284>
- Kraska-Lüdecke, K. (2007). *Nejlepší techniky proti stresu* (přeložila Dagmar BREJLOVÁ). Grada Publishing.
- Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192–207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Křeménková, L., Kvintová, J., & Pugnerová, M. (2017). Vztah životní spokojenosti a jejích složek s osobnostními charakteristikami u studentů učitelkých oborů. *e-Pedagogium*, 17(1), 76–88. [10.5507/epd.2017.007](https://doi.org/10.5507/epd.2017.007)
- Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Karmelitánské nakladatelství.
- Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Grada.
- Lisnyj, K. T., Pearl, D. L., McWhirter, J. E., & Papadopoulos, A. (2021). Exploration of factors affecting post-secondary students' stress and academic success: Application of the socio-ecological model for health promotion. *International journal of environmental research and public health*, 18(7), 3779. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073779>
- Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H., & Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: a cross-sectional study. *BMC medical education*, 23(1), 317. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04316-y>
- Malach-Pines, A. (2005). The Burnout measure, short version. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78–88. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.1.78>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99–113. [https://doi.org/https://doi.org/10.1002/job.4030020205](https://doi.org/10.1002/job.4030020205)

- Maslach, Ch. & Jackson, S. (2018). *Maslach Burnout Inventory manual: Fourth edition*. Menlo Park, CA: Mind Garden, Inc.
- McMahan, E. A., & Estes, D. (2011). Hedonic versus eudaimonic conceptions of well-being: Evidence of differential associations with self-reported well-being. *Social Indicators Research, 103*(1), 93–108. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9698-0>
- Meier, S. T., & Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel, 26*, 63–69.
- Nolen-Hoeksema, S. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda* (Vyd. 3., přeprac, přeložila Hana ANTONÍNOVÁ). Portál.
- Novotná, T. (2012). *Životní spokojenost studentů speciální pedagogiky* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. https://is.muni.cz/th/n7gfq/Zivotni_spokojenost_Novotna.pdf
- Nowaková, M. (2015). *Životní spokojenost studentů Sociální pedagogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci* [Bakalářská práce, Univerzita Palackého]. https://theses.cz/id/b9mn33/bakalsk_prce_Miriam_Nowakov.pdf
- Nurttala, S., Ketonen, E., & Lonka, K. (2015). Sense of competence and optimism as resources to promote academic engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 171*(16), 1017–1026. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.225>
- Olecká, I., & Ivanová, K. (2010). *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Moravská vysoká škola Olomouc.
- Paolini, L., Yanez, A. P., & Kelly, W. E. (2006). An Examination of worry and life satisfaction among college students. *Individual Differences Research, 4*(5), 331–339.
- Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: causes and cures*. Free Press.
- Pines, A. M., & Kafry, D. (1980). *Tedium in College*.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free Press.
- Pines, A., & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences, 39*(3), 625–635. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.009>
- Plhánková, A. (2021). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.
- Ponocny-Seliger, E., & Winkler, R. (2014). 12-Phasen Burnout Screening: Entwicklung, Implementierung und erste testtheoretische Analysen eines Burnout-Screenings

- basierend auf dem 12-Phasen-Modell von Herbert Freudenberger und Gail North. *Arbeitsmed Sozialmed Umweltmed*, 49, 927–935.
<https://doi.org/10.17147/ASUI.2014-12-11-01>
- Poschkamp, T. (2013). *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Edika.
- Prieß, M. (2015). *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. Grada.
- Raikhel, E., & Bemme, D. (2016). Postsocialism, the psy-ences and mental health. *Transcultural Psychiatry*, 53(2), 151–175. <https://doi.org/10.1177/1363461516635534>
- Rode, J. C., Arthaud-Day, M. L., Mooney, C. H., Near, J. P., Baldwin, T. T., Bommer, W. H., & Rubin, R. S. (2005). Life satisfaction and student performance. *Academy of Management Learning & Education*, 4(4), 421–433. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.19086784>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rush, M. D. (2003). *Syndrom vyhoření*. Návrat domů.
- Růžičková, K. (2013). *Syndrom vyhoření u studentů Lékařské a Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. https://is.muni.cz/th/c38lj/DP_20.4..pdf
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Sedláková, E. (2021). Academic stress – review study. *Diskuze v psychologii*, 3(1), 1–8. <https://doi.org/10.5507/dvp.2021.005>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

- Senter, A., Morgan, R. D., Serna-McDonald, C., & Bewley, M. (2010). Correctional psychologist burnout, job satisfaction, and life satisfaction. *Psychological Services, 7*(3), 190–201. <https://doi.org/10.1037/a0020433>
- Shankland, R., Kotsou, I., Vallet, F., Bouteyre, E., Dantzer, C., & Leys, C. (2019). Burnout in university students: The mediating role of sense of coherence on the relationship between daily hassles and burnout. *Higher Education, 78*, 91–113. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10734-018-0332-4>
- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management, 13*(2), 176–200. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.2.176>
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marquez Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464–481. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Grada.
- Stock, C. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Grada.
- Sulaiman, R., Ismail, S., Shraim, M., El Hajj, M., Kane, T., & El-Awaisi, A. (2023). Experiences of burnout, anxiety, and empathy among health profession students in Qatar University during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *BMC Psychology, 11*(111). <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s40359-023-01132-3>
- Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Grada.
- Taku, K. (2014). Relationships among perceived psychological growth, resilience and burnout in physicians. *Personality and Individual Differences, 59*, 120–123. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.11.003>
- Tyl, A. (2011). *Osobní snaha a vyhoření u vysokoškolských studentů* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova v Praze]. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/49866/130038885.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- van Praag, B. M. S., Frijters, P., & Ferrer-i-Carbonell, A. (2003). The anatomy of subjective well-being. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 51(1), 29–49. [https://doi.org/10.1016/S0167-2681\(02\)00140-3](https://doi.org/10.1016/S0167-2681(02)00140-3)
- Vlčková, J. (2016). *Životní spokojenost a copingové strategie studentů FTK UP Olomouc* [Diplomová práce, Univerzita Palackého]. <https://theses.cz/id/ele8o4/18025818>
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- West, C. P., Dyrbye, L. N., Sinsky, C., Trockel, M., Tutty, M., Nedelec, L., Carlasare, L. E., & Shanafelt, T. D. (2020). Resilience and burnout among physicians and the general US working population. *JAMA network open*, 3(7), e209385. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.9385>
- World Health Organization. (1948). *Constitution of The World Health Organization*. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>
- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/>
- Zullig, K., Huebner, E., & Pun, S. (2007). Demographic correlates of domain-based life satisfaction reports of college students. *Journal of Happiness Studies*, 10(2), 229–238. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10902-007-9077-y>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Syndrom vyhoření a životní spokojenost u studentů psychologie navazujícího magisterského studia

Autor práce: Tereza Příhodová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Matuš Šucha, Ph.D.

Počet stran a znaků: 75 stran, 121 118 znaků

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 97

Abstrakt:

Tato práce se zabývá syndromem vyhoření a jeho souvislostí s životní spokojeností a dalšími osobními či situačními faktory u studentů jednooborové psychologie navazujícího magisterského studia. Pro realizaci výzkumu byl využit kvantitativní design. Sběr dat probíhal pomocí online dotazníkového šetření, které je tvořeno třemi částmi: částí zjišťující osobní a situační faktory, dotazníkem Maslach Burnout Inventory – General Survey for Students (MBI-GS (S)) a Dotazníkem životní spokojenosti (DŽS). Respondenti byli vybíráni metodou příležitostného výběru a metodou sněhové koule. Výzkumný soubor tvoří 116 respondentů z řad magisterských studentů FF UP, FF MU, FSS MU a FF UK. Pro statistické zpracování byly využity metody neparametrické statistiky. Mezi klíčové poznatky patří, že magisterské studenty psychologie ohrožuje syndrom vyhoření více v porovnání s rozsáhlým souborem pracovní populace. Dále jsme zjistili, že syndrom vyhoření úzce souvisí s celkovou životní spokojeností a také se spokojeností s univerzitou; subjektivní náročnost studia je spojena především s vyčerpáním. Také jsme prokázali vztah mezi časem stráveným ve škole, přípravou do školy, placenou prací a neplacenou prací a dvěma dimenzemi syndromu vyhoření – vyčerpáním a cynismem. Dále jsme našli statisticky významný rozdíl mezi studenty různých fakult v míře vyčerpání a cynismu, přičemž v míře efektivity tento rozdíl nebyl pozorován.

Klíčová slova: syndrom vyhoření, životní spokojenost, studenti psychologie, MBI, DŽS

ABSTRACT OF THESIS

Title: Burnout syndrome and life satisfaction among psychology follow-up master's students

Author: Tereza Příhodová

Supervisor: doc. PhDr. Matúš Šucha, Ph.D.

Number of pages and characters: 75 pages, 121 118 characters

Number of appendices: 2

Number of references: 97

Abstract:

This thesis focuses on burnout syndrome and its relationship to life satisfaction and other personal or situational factors in single-subject psychology follow-up master's students. A quantitative design was used to conduct the research. Data collection was conducted using an online questionnaire survey, which consists of three parts: a section on personal and situational factors, the Maslach Burnout Inventory – General Survey for Students (MBI-GS (S)), and Dotazník životní spokojenosti (DŽS). Respondents were selected using the random sampling method and the snowball sampling method. The research sample consists of 116 respondents among students of the FF UP, FF MU, FSS MU and FF UK. Non-parametric statistical methods were used for statistical processing. Key findings include that master's students in psychology are more at risk of burnout syndrome compared to the general working population. Furthermore, we found that burnout syndrome is closely related to overall life satisfaction as well as satisfaction with university; subjective difficulty of studying is primarily associated with exhaustion. We also found a relationship between time spent in school, school preparation, paid work and unpaid work and two dimensions of burnout syndrome – exhaustion and cynicism. Furthermore, we found a statistically significant difference between students of different faculties in the measures of exhaustion and cynicism, while no such difference was observed in the measure of efficacy.

Key words: burnout syndrome, life satisfaction, psychology students, MBI, DŽS