



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra
Pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

VNÍMÁNÍ ŽIVOTNÍ A PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI U UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

PERCEPTION OF LIFE AND JOB SATISFACTION AMONG SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Vypracovala: Bc. Kristýna Dvořáková
Vedoucí práce: Mgr. Alena Nohavová, PhD.

České Budějovice 2015

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá životní a pracovní spokojeností učitelů středních škol. Teoretická část se zaměřuje na vymezení pojmů životní, ale i pracovní spokojenosti. Popisuje jejich definice, dimenze a determinanty, které mají na životní a pracovní spokojenost vliv. Dále se zaměřuje na charakteristiku učitelské profese, osobnost pedagoga a jeho typologii. Dále hovoří o požadavcích, které jsou na učitelskou profesi kladeny a rizicích, které učitelům hrozí.

Praktická část je koncipována jako výzkum životní a pracovní spokojenosti pomocí standardizovaného Dotazníku životní spokojenosti J. Fahrenberga et al.(2001). Cílem práce je zjistit, v jaké míře jsou učitelé na středních školách spokojeni nejen se svou prací, ale i se svým životem, protože obojí je pro jejich práci velmi důležité a motivující.

Klíčová slova: životní spokojenost, pracovní spokojenost, Dotazník životní spokojenosti, učitelská profese

Abstrakt

This thesis deals with life and job satisfaction of the teachers at secondary schools. The theoretical part focuses on the definitions of life and job satisfaction. It describes their definitions, dimensions and determinants affecting life and job satisfaction. It also reports the characteristics of the teaching profession, the teacher's personality and his/her typology. The thesis refers about the demands that are placed on their position, then about the risks that threaten.

The practical part is conceived as a research of life and job satisfaction using a standardized questionnaire of life satisfaction by J. Fahrenberg et al.(2001). The main task of this thesis is to measure or find out how much are the secondary school teachers satisfied not only in their jobs but also within their lives. These points are very important and motivating.

Key words: life satisfaction, job satisfaction, Life satisfaction questionnaire, teaching profession

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Mladé Vožici 16.12.2012

.....
Bc. Kristýna Dvořáková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat obzvláště vedoucí své práce, Mgr. Aleně Nohavové, PhD., za její cenné rady a připomínky, ochotu, trpělivost a pochopení. Další velké poděkování patří všem respondentům, kteří se výzkumu zúčastnili, věnovali mu svůj čas a snažili se pomoci. V neposlední řadě bych také ráda poděkovala své rodině a přátelům, kteří celým procesem psaní diplomové práce prošli trpělivě se mnou.

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| Úvod | 1 |
| I. TEORETICKÁ ČÁST | 4 |
| 1. Životní spokojenost | 4 |
| 1.1 Definice životní spokojenosti | 5 |
| 1.2 Dimenze kvality života a životní spokojenost | 8 |
| 1.3 Determinanty životní spokojenosti | 9 |
| 1.3.1 Pohlaví, věk | 10 |
| 1.3.2 Sociální vazby | 11 |
| 1.3.3 Společenský kapitál a socioekonomický status, finanční situace | 12 |
| 1.3.4 Vzdělání a zaměstnání | 12 |
| 1.3.5 Kulturní rozdíly | 13 |
| 1.3.6 Introverze proti extraverci | 13 |
| 1.3.7 Míra sebehodnocení | 14 |
| 1.3.8 Optimismus proti pesimismu | 15 |
| 1.3.9 Zdravotní stav | 17 |
| 1.3.10 Spiritualita | 17 |
| 2. Pracovní spokojenost | 19 |
| 2.1 Pracovní spokojenost a její vymezení | 19 |
| 2.2 Funkce práce a její význam v životě člověka | 20 |
| 2.3 Teorie pracovní spokojenosti | 22 |
| 2.3.1 Jednofaktorová teorie a dvoufaktorová teorie pracovní spokojenosti F. Herzberga | 22 |
| 2.4 Faktory pracovní spokojenosti | 24 |
| 2.4. 1 Obsah a povaha práce a pracovní perspektivy | 25 |
| 2.4. 2 Finanční ohodnocení | 25 |
| 2.4.3 Vedoucí pracovník | 26 |
| 2.4.4 Spolupracovníci | 26 |
| 2.4. 5 Organizace práce a fyzické pracovní podmínky | 27 |
| 2.4.6 Úroveň péče o zaměstnance | 27 |
| 3. Učitelská profese | 29 |
| 3.1 Charakteristika učitelské profese | 29 |

| | |
|--|-----------|
| 3.2 Osobnost učitele | 31 |
| 3.4 Požadavky na profesi učitele..... | 32 |
| 3.5 Proměny v učitelské profesi | 33 |
| 3.6 Rizika učitelské profese | 35 |
| 3.6.1 Stres u učitelů | 36 |
| 3.6.2 Syndrom vyhoření | 38 |
| II. PRAKTICKÁ ČÁST | 40 |
| 1. Cíle práce | 40 |
| 2. Vymezení výzkumného problému a hypotéz..... | 40 |
| 3. Relační výzkumné problémy a hypotézy | 41 |
| 4. Metoda sběru dat | 41 |
| 5. Metody zpracování a vyhodnocení dat | 43 |
| 6. Výzkumný soubor | 44 |
| 7. Postup výzkumu | 45 |
| 8. Výsledky..... | 47 |
| 8.1 Podrobnější analýza dimenzí DŽS | 48 |
| 8.2 Korelace mezi aspekty životní spokojenosti učitelů | 55 |
| 8.3 Výsledky pracovní spokojenosti | 56 |
| 9. Ověření hypotéz | 59 |
| 10. Diskuze | 60 |
| 11. Z dosavadních výzkumů..... | 63 |
| ZÁVĚR | 66 |
| SOUHRN | 67 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 71 |
| PŘÍLOHY..... | 75 |

Úvod

Tato práce se zabývá problematikou vnímání životní a pracovní spokojenosti u učitelů středních škol. Téma diplomové práce jsem si zvolila na základě absolvovaných praxí, kterými jsem prošla během studia. Ačkoli mé praxe neprobíhaly pouze na pedagogické půdě, spojovalo je to, že jsou zařazeny do pomáhajících profesí. Pedagogické povolání je také řazeno do pomáhajících profesí právě kvůli své povaze. Pedagog žáky nejen vzdělává, ale i vychovává. V této profesi je tedy nutná velká osobnostní i emocionální angažovanost kantora. Když jsem díky praxím více zabředla do problematiky pomáhajících profesí, položila jsem si otázku: Jak učitelé nebo pracovníci v sociálních službách vnímají svůj život? Jsou spokojeni? Aby svou práci vykonávali dobře a těšila i je samotné, musí vykazovat určitou úroveň životní spokojenosti? Protože nyní studuji navazující magisterský učitelský obor, zajímalo mne, jak to s životní a pracovní spokojeností mají kantoři na českých školách, obzvláště v Jihočeském kraji, konkrétně na Tábořsku, kde žiji a kde jsem sama střední školu studovala. Zpracováním této diplomové práce jsem se snažila alespoň částečně zodpovědět tyto otázky. V úvodu bych ráda přiblížila problematiku, která se týká nejen učitelství, ale i životní a pracovní spokojenosti, kterými se také v této práci zabývám.

Povolání učitele se řadí do pomáhajících profesí. Určitým nepsaným předpokladem pro toto zaměstnání je i to, že je důležité umět si udržet pohodu mysli a spokojenost, ze které pak může kantor čerpat a kterou šíří dál. Samozřejmě spokojenost jako taková je důležitá pro život každého z nás. Nicméně si myslím, že pro pomáhající profese je ještě o něco více důležitá spokojenost „mít“ a udržet si ji, případně znát způsoby, jak se k ní rychleji navrátit. Pokud chcete šířit pohodu a spokojenost, musíte být nejprve spokojeni sami.

Teoretická část se zaměřuje na hlavní tematiku práce – na životní a pracovní spokojenost, na učitelskou profesi a její specifika.

Jako první se zabývám životní spokojeností – jak je vymezena a definována, jak je celkově chápána a zároveň popisují několik jejích teorií. V souvislosti s životní

spokojeností se můžeme setkat i s několika různými označeními pro tento fenomén, jako jsou např. blaho, radost, úspěšnost a štěstí. Také můžeme nalézt různé definice. Například Hartl a Hartlová v Psychologickém slovníku (2009, s. 284) definují životní spokojenost jako „*vyjádření pocitu životního štěstí.*“ Světová zdravotnická organizace (WHO) roku 1948 uvedla definici zdraví, kterou lze zároveň chápat i jako definici životní spokojenosti, a vyjadřuje kontinuitu tělesné, duševní i sociální pohody. Blatný definuje životní spokojenost jako „*subjektivní reflexe lidského prožívání a hodnocení vztahu k sobě i okolnímu světu a jeho psychologického zpracování*“ (Blatný et al., 2005, s. 109). Dále se můžeme setkat i s různými názory na dimenze životní spokojenosti. Zároveň je kladen důraz na schopnost prožitku naděje, protože když má člověk naději, dokáže překonat různé problémy, které se v životě stanou. Touto otázkou se zabývá i celý psychologický směr – pozitivní psychologie.

Pokud hovoříme o životní spokojenosti, je důležité vědět, co ji ovlivňuje a na co bychom se měli zaměřit, pokud by naše životní spokojenost nedosahovala požadovaného skóru. Mezi determinanty životní spokojenosti dle Fahrenberga et al. (2001) patří pohlaví, věk, sociální vazby, společenský kapitál a socioekonomický status, finanční situace, vzdělání a zaměstnání, kulturní rozdíly, neuroticismus proti extraverci, míra sebehodnocení, optimismus proti pesimismu, zdravotní stav a spiritualita. Každý z těchto faktorů popisují v příslušných podkapitolách a doplňují o výzkumy, které se daným tématem zabývaly.

Druhou hlavní kapitolou je kapitola zabývající se pracovní spokojeností. I u pracovní spokojenosti je nutné zmínit její vymezení, funkci v životě jediné, teorie a determinanty, které ji ovlivňují. V pracovním procesu je nezbytné posoudit i pracovní chování člověka, které dělíme na dvě dimenze, podobně jako v životní spokojenosti – objektivní a subjektivní. V odborné literatuře se můžeme setkat s definicí, která hovoří o pracovní spokojenosti jako pozitivním emocionálním stavu, který vyplývá z hodnocení práce nebo pracovních zkušeností. Autoři dokonce i rozlišují charakteristiky a znaky pracovní spokojenosti. Práce má v životě významnou roli. Práce představuje hlavní zdroj identity, postavení ve společnosti a zdroj sebeúcty, důležitější faktor životní činnosti než volný čas, zdroj vnitřního uspokojení, aspekt života, který lze těžko oddělit od ostatních. Dle Štikara, Rymeše a kol. (2003) mohou pracovní spokojenost ovlivňovat i některé osobnostní faktory, mezi které zařadili: pohlaví, věk, vzdělání, rodinný status, pracovní

zkušenosti, inteligence, schopnosti a profesionální úroveň. Nespokojenost ovlivňují také jisté osobnostní a situační charakteristiky.

V poslední části teoretické části se zaměřuji na učitelskou profesi. Zpočátku stručně vymezuji charakteristiku pedagogického povolání, definici učitele, pedagogického pracovníka apod. Dále popisuji osobnost učitele, která s tématem souvisí nejen co se týče výuky, ale také vypovídá o vztazích mezi učitelem a žáky a ostatními zaměstnanci školy. Vztahy na pracovišti mezi kolegy a s žáky tvoří část pracovní spokojenosti, proto považuji za důležité alespoň částečně popsat osobnost jako takovou a jak se osobnost pedagoga formuje. Následně zmiňuji požadavky, které jsou na tuto profesi kladeny, a uvádím autory, kteří se tímto zabývali ve svých výzkumech nebo v publikacích. Zmiňuji i neobvyklosti učitelské profese. Jedná se zejména o nekvalifikaci učitelů (toto nyní již řeší novela zákona o pedagogických pracovnících platná od 1.1.2015). K dalším tématům v této oblasti patří feminizace profese a sebehodnocení učitelů, kteří se sami také podhodnocují. Každé povolání s sebou nese i nějaká rizika, se kterými se jedinec musí vyrovnat, jinak je tomu i v učitelství. Jedná se zejména o riziko stresu, který je v této profesi nejrozšířenějším faktorem z mnoha důvodů, a syndromu vyhoření.

Empirická část se zabývá již samotným výzkumem životní a pracovní spokojenosti. K výzkumu byl použit Dotazník životní spokojenosti J. Fahrenberga et al. (2001). Samotný výzkum probíhal v Táboře na středních školách. Cílem této diplomové práce je zmapovat životní a pracovní spokojenost učitelů středních škol, popsat získaná data z hlediska jednotlivých dimenzí. Dále si kladu za cíl porovnání celkové životní spokojenosti v závislosti na pohlaví a zjistit, jaké dimenze životní spokojenosti se mezi sebou statisticky významně ovlivňují. Dále mě zajímá, jak a v čem se liší skupina spokojení učitelé od skupiny pracovních nespokojených učitelů. Práce by měla být přínosem především pro učitele a ředitele středních škol, aby jim pomohla si uvědomit, jak jsou na tom sami se svou životní a pracovní spokojeností a měli možnost proti tomu co nejdříve zakročit. Dále by práce mohla pomoci samotným studentům pedagogických oborů, aby se zamysleli nad tím, co od této práce očekávají, jaká jsou nejen její rizika, ale zároveň jaké jsou její klady, a co by mohli změnit ještě předtím, než do pracovního procesu nastoupí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

„Je zhora zbytečné se ptát, má-li život smysl či ne. Má takový smysl, jaký mu dáme.“

Seneca

1. Životní spokojenost

Kvalita života (životní spokojenost) je většinou chápána jako něco, co se přidává k životu samému, jako jeho určitá vlastnost či přidaná hodnota. „Kvalitní život“ se dá vymezit jen tím, co nám přináší technická vyspělost či tzv. technická inteligence. Ale není to málo? Kvalita života přece není výsledkem realizace přesně popsanych předpisů, jak máme náš život žít – jak máme jíst, spát, milovat, co na sobě máme nosit, jak zacházet s naším tělem, myšlenkami, pocity aj. K tomu, aby náš život byl kvalitní a naše spokojenost s ním byla větší, nestačí „obsahy všedního dne“, které jsem popsala výše. Důležitou oblastí je i „temnější stránka života“, tzn. umění stárnout, to, jak se dokážeme vyrovnat s prohrou apod. (Hogenová, 2002).

Životní spokojeností se zabývá jeden z nových psychologických směrů, tj. pozitivní psychologie. Jednou z hlavních myšlenek tohoto směru je představa, že cílenou orientaci na kladné věci v životě člověka je možné posílit mechanismy, díky kterým jsou lidé schopni lépe zvládat obtížné, náročné a konfliktní situace nebo úkoly (Slezáčková, 2012).

Tato kapitola pojednává o charakteristice životní spokojenosti a jejích definicích. Dále zde uvádím několik pojmů, které jsou termínu „životní spokojenost“ blízké z obsahové stránky. Na závěr se zaměřuji na faktory, které životní spokojenost ovlivňují.

1.1 Definice životní spokojenosti

Ve vědecké literatuře neexistují shodné názory týkající se kvality života a náhledu na tento pojem. Sice můžeme tvrdit, že lidé měli zájem o kvalitu života již od dávných dob (Heřmanová, 2012), ale představy o způsobu realizace byly rozdílné.

Dle J. Křivohlavého se dá za první dílo pojednávající o kvalitě života považovat práce Aristotela *Etika Nikomachova* (Křivohlavý, 2001). Pokud bychom ale mluvili o pojmu jako takovém, tedy o pojmu životní spokojenost, ten se poprvé objevil až ve 20. letech 20. století v souvislosti s úvahami o ekonomickém rozvoji a o úloze státu při podpoře nižších sociálních vrstev. Na konci 30. let 20. století Thorndike zavedl termín kvality života také do psychologie (Heřmanová, 2012).

Pojem *životní spokojenost* není jen psychologický, ale na oblast jeho zkoumání se zaměřily i jiné vědy, a proto se můžeme setkat s různými pojetími, definicemi, mnoha synonymy a blízkými pojmy.

Ze zahraniční literatury se i u nás vyskytuje pojem *well-being*. Tento termín je vysvětlován v souvislosti s příbuznými pojmy: v anglosaské terminologii nejčastěji k pojmu „satisfacion“ (spokojenost), často i ve spojení „life satisfaction“ (životní spokojenost), také ale k pojmu „welfare“ (blaho), „pleasure“ (radost), „prosperity“ (úspěšnost, prosperita) nebo i k termínu „happiness“ (štěstí). V české terminologii se ale v postupem času ustálilo spojovat *well-being* hlavně s duševní dimenzí a užívat spojení osobní pohoda, v němž je zahrnuta duševní, tělesná i sociální dimenze. (Kebza, 2003).

V psychologickém slovníku Hartla a Hartlové (2009, s. 284) je kvalita života definována jako „*vyjádření pocitu 'životního štěstí'*“.

Ovšem jednou z definic, kterou lze chápat jako nejstarší definici kvality života, je definice zdraví, kterou v roce 1948 navrhla a přijala Světová zdravotnická organizace (WHO). Tato definice uvádí, že: „*zdraví není jen absence nemoci či poruchy, ale je to komplexní stav tělesné, duševní i sociální pohody (well-being)*.“ (Heřmanová, 2012, s. 32). Za přednost této definice můžeme považovat to, že zachycuje všechny stránky lidského bytí. Konkrétně tedy fyzickou či fyziologickou dimenzi zdraví, dále ale zdůrazňuje i subjektivní (psychickou) a sociální stránku – uspokojování lidských potřeb a aspirací. Její nevýhodou je však to, že nebere v potaz plynulost škály možných stavů mezi zdravím a nemocí. V roce 1982 je s pojmem zdraví spojována i schopnost vést sociálně a

ekonomicky produktivní život. V devadesátých letech odborníci WHO, kteří se zabývali kvalitou života, definovali tento pojem jako: „... *individuální vnímání jeho nebo její pozice v životě v kontextu kulturních a hodnotových systémů, v nichž žijí a ve vztahu k jejich cílům, očekáváním, normám a zájmům*“ (Heřmanová, 2012, s. 32).

Podle Blatného je *osobní pohoda (well-being)* nejčastěji definována jako „*subjektivní reflexe lidského prožívání a hodnocení vztahu k sobě i okolnímu světu a jeho psychologického zpracování*“ (Blatný et al., 2005, s. 109). Headey (2007) hovoří o *subjektivní osobní pohodě* a označuje ji jako SWB (subjective well-being).

Grob (1998 in Lašek, 2004, s. 215) chápe subjektivní pohodu jako „*komplexní pojem, zahrnující na jedné straně nízké sebehodnocení, malé uspokojení nebo negativní stránky života, na druhé štěstí a spokojenost se životem, sebou samým a pozitivní stránky života*“. Pokud jedinec má nízké sebehodnocení a svůj život vnímá negativně nebo neuspokojivě, nebude vykazovat známky životní spokojenosti. Pokud je však sám se sebou spokojený a vnímá svůj život pozitivně, jeho životní pohoda bude dosahovat vysokých skóre. Grob také hovoří o habituální a aktuální životní pohodě. Habituální pohody můžeme dosáhnout uspokojováním přirozených či získaných potřeb nebo motivů. Neúspěch v uspokojování těchto potřeb má za následek nepohodlí. Aktivní životní pohoda podléhá aktivním faktorům a můžeme jí dosáhnout přímo - pozitivní zážitky, nebo nepřímo - eliminace nebo redukce nepříznivých podmínek. SWB je pro člověka důležitá z hlediska sebedefinice v každodenním životě, je to i obecná indikace psychologického zdraví jedince. Jedná se i o motivační komponentu racionálního chování jedince (pokud se člověk necítí dobře, je motivován tento stav změnit, a pokud se naopak cítí dobře, chce tento stav uchovat) (Lašek, 2004).

Někteří autoři (např: Andrews, Withey, 1976; Diener a kol., 1999 in Blatný, 2001) tvrdí, že subjektivní osobní pohoda je tvořena dvěma složkami: kognitivní a emoční.

- Kognitivní složku tvoří vědomé hodnocení vlastního života jedince a spokojenost v důležitých oblastech života člověka (rodina, práce, přátelé, ekonomická situace, apod.).
- Emoční složka se skládá ze souhrnu nálad, afektů a pocitů příjemných i nepříjemných. Obě tyto komponenty jsou těsně propojeny a tak se i navzájem ovlivňují, jelikož úroveň duševní pohody vyjádřená vědomým hodnocením vlastního života úzce koreluje s úrovní prožívaných emocí (Diener, 1984 in Blatný, 2001).

I přes rozdíly, kterých si ale u definic můžeme všimnout, mají jedno společné. Poukazují na subjektivní hodnocení, tedy na to, že člověk je šťastný, spokojený, pokud se tak cítí. Na tomto kontextu je založena i tato práce. Životní spokojenost (nebo podle jiné terminologie – blaho, štěstí apod.) je chápána jako subjektivní kategorie, jež je založena na subjektivním vnímání jedinců. Pokud se jedinec cítí jako spokojený či šťastný, můžeme hovořit o tom, že je životně spokojený.

Kebza a Šolcová (2003) ve své přehledové studii uvádějí, že z psychologického hlediska spadá osobní pohoda mezi afekty, nálady a osobnostní rysy. Autoři poukazují však ale i na skutečnost, že v rámci utváření osobnostní pohody jde současně o průběžně se odehrávající hodnotící vztahy. Proto je důležité si uvědomit, že kromě složky kognitivní a emoční, obsahuje osobní pohoda i složku postojovou.

V Dotazníku životní spokojenosti J. Fahrenberga et al. (2001) uvádějí, že v anglosaské jazykové oblasti se klade životní spokojenost na stejnou úroveň se subjektivním zdravotním stavem (subjective well-being), přičemž jsou ale rozlišovány čtyři dimenze, jež se vzájemně ovlivňují (Lawrence, Liang, 1988; Pavot, Diener, Colvin, Sandvick, 1991 in Fahrenberg et.al., 2001):

1. Životní spokojenost (kongruence) - chápáno jako životní spokojenost, jež je dána plněním vysněných životních cílů (kognitivní složka SWB).
2. Štěstí - dlouhodobý kladný afektivní stav (časově rozšířená část SWB).
3. Pozitivní afekt - přechodný dojem radosti (kladná afektivní složka).
4. Negativní afekt - přechodný dojem strachu, starostí, deprese apod. (záporná afektivní součást).

V práci dále užívám pojem životní spokojenost ve významu celkové životní spokojenosti, která zahrnuje všechny složky lidského bytí (fyzickou, sociální a psychickou).

1.2 Dimenze kvality života a životní spokojenost

Podle Vaňurové a Mühlpachra (2005) dimenzi *kvality života* můžeme rozdělit na *objektivní a subjektivní*. V současné době se odborníci ale přiklánějí spíše k subjektivnímu hodnocení kvality života jako k určujícímu a zásadnímu pro život a spokojenost jedince. K tomuto posunu došlo i v odvětví medicíny, kde byly objektivně měřitelné ukazatele zdraví dlouhou dobu považovány za nejpodstatnější pro léčbu nemoci.

- Objektivní kvalita se zaměřuje na materiální zabezpečení, sociální status a sociální podmínky života a fyzické zdraví. Můžeme tedy o ní hovořit jako o souhrnu ekonomických, sociálních, zdravotních a environmentálních podmínkách, které ovlivňují život člověka (Vaňurová, Mühlpachr, 2005).
- Subjektivní kvalita života souvisí s vnímáním jedince postavení ve společnosti v kontextu jeho kultury a hodnotového systému. Konečná spokojenost podléhá jeho osobním cílům, očekáváním a zájmům (Vaňurová, Mühlpachr, 2005).

Podle Ryffové a Keyesové (1995 in Kebza, Šolcová, 2003) má struktura osobní pohody šest základních dimenzí:

1. Sebeřijetí (self-acceptance) – kladný postoj ke své osobě, spokojenost se sebou samým, být seznámen s aspekty své osobnosti a schopnost je akceptovat, přijetí svých pozitivních i negativních vlastností.
2. Pozitivní vztahy s druhými - uspokojivé vztahy s okolím a schopnost empatie.
3. Autonomie – samostatnost a autodeterminace, schopnost nekonformity, umět si zachovat vlastní názor, nezávislost na hodnocení druhých lidí.
4. Zvládání životního prostředí (environmental mastery) – pocit způsobilosti při vykonávání každodenních nároků, přehled o dění v okolním prostředí.
5. Smysl života (purpose in life) – snaha dosáhnout vytyčených cílů, smysluplnost minulých i přítomných zážitků.
6. Osobní rozvoj (personal growth) – otevřenost vůči novým poznatkům a možnostem, pocit vývoje osobnosti, schopnost vnímat pozitivní změny vlastního já (Kebza, Šolcová, 2003).

Podle C. D. Ryffové a C. L. Keyesové (1995) se hlavně ke dvěma posledním dimenzím váže schopnost prožitku naděje, což je další významný předmět, kterým se zabývá psychologie zdraví. Zkušenosti ukazují, že lidská bytost je schopna překonat mnohá životní příkoří za předpokladu, že si uchová naději v lepší zítřky (Kebza, 2005). Jako dobrý příklad, který hovoří o uchování si naděje, mohu uvést příběh Viktora Emanuela Frankla, který ve své knize *A přesto říci životu ano*, s podtitulem *Psycholog prožívá koncentrační tábor* (2006), hovoří o svém životě a útrapách, které prožíval právě v koncentračním táboře. V knize zachycuje své zkušenosti s vyhlazovacími koncentračními tábory během druhé světové války. Popisuje, jak bylo důležité udržet si pro přežití hrůz, které se v těchto táborech děly, odvahu, sílu, vytrvalost a naději. Jako psycholog zde navíc zachycuje, jak obtížné bylo dodávat odvahu a naději ostatním vězňům. Frankl zároveň vyjadřuje názor, že pokud se člověk nachází v období, kdy zažívá utrpení, měl by mít na mysli, že užít si život znamená vydat ze sebe maximum pro ostatní lidi, ne jen žít a konat vše ve svůj prospěch (Frankl, 2006). Na základě svých zkušeností z koncentračního tábora založil Frankl nový psychologický směr – logoterapii. Pokud jsme tedy schopni udržet si naději a víru v dobré konce, jsme schopni si zároveň udržet i určitou míru životní spokojenosti, protože nepodlehne momentálnímu stavu beznaděje a dokážeme se díky tomu „pohnout kupředu“.

1.3 Determinanty životní spokojenosti

Pokud se chceme zabývat životní spokojeností, je důležité vědět, jaké faktory ji ovlivňují. Okolností, jež působí na životní spokojenost, je velké množství. V této kapitole popíši vybrané vnitřní a vnější determinanty životní spokojenosti. Mezi vnitřní determinanty patří: pohlaví a věk, introverze a extraverze, míra sebehodnocení, zdravotní stav, optimismus nebo pesimismus a spiritualita jedince. K vnějším faktorům řadíme: sociální vazby, společenský kapitál a socioekonomický status, finanční situace, vzdělání a zaměstnání a v neposlední řadě kulturní rozdíly. Popisuji zde hlavně ty determinanty, které jsou zmiňovány v Dotazníku životní spokojenosti J.Fahrenberga et al. (2001). Uvedla jsem zde ale i jiné faktory, mající vliv na životní spokojenost přesto, že nejsou charakterizovány v Dotazníku životní spokojenosti J.Fahrenberga et al. Považuji za důležité je zmínit,

protože pokud hovoříme o tom, co má vliv na spokojenost se životem, měli bychom dokázat reflektovat a uvědomovat si co nejvíce faktorů, abychom se na ně mohli zaměřit v případě, že s nimi v souvislosti se spokojeností budeme chtít dále pracovat a svou osobní pohodu tak zvýšit. Mezi tyto faktory patří: vzdělání, míra sebehodnocení, optimismus proti pesimismu a spiritualita.

1.3.1 Pohlaví, věk

Na to, jak ovlivňuje životní spokojenost pohlaví, zatím nelze podat jednoznačnou odpověď. Vliv pohlaví na životní spokojenost byl zkoumán např. ve studii Ryffové a Singera (1998). Z výsledků je patrné, že ženy své vztahy s okolím a osobnostní rozvoj posuzují pozitivněji než muži (Kebza, Šolcová, 2003).

Naproti tomu výzkumná studie Hamplové (2004) tvrdí, že dosud žádná ze studií nepotvrdila významný vliv pohlaví. Ovšem jsou i studie, kterými je prokázáno, že ženy častěji trpí depresemi, a proto je tedy možné, že jsou více nespokojené se svým životem než muži (Umberson et al. 1996; Turner, Lloyd 1999; Turner & Turner 2004; Rosenfield et al. 2000; Mirowski 1996; Stack, Eshleman 1998 in Hamplová 2004).

S vyšším věkem u obou pohlaví klesá hodnocení smyslu života a osobního rozvoje (Kebza, Šolcová, 2003). S narůstajícím věkem nezávisle na pohlaví také přibývá kladného hodnocení zvládnání prostředí. Ve stáří (nad 85 let) klesá spokojenost se životem, hlavně díky vznikajícím chronickým onemocněním. Staří lidé mají velmi omezené možnosti, protože je jejich zdravotní stav limituje, nejen v pohybu, čímž se zhoršuje i životní spokojenost. V Berlínské studii stárnutí (BASE, Smith et al., 2002 in Hnilicová et. al., 2004), lidé, jejichž věk byl v rozmezí od 70 let do 84 let, tzv. „mladí staří“, uváděli signifikantně vyšší úroveň životní spokojenosti v porovnání s „nejstaršími starými“, jejichž věk byl od 85 let výše (Hnilicová et al., 2004).

1.3.2 Sociální vazby

Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje životní spokojenost, jsou sociální vazby jedince. Vztah jedince s okolím, tedy vztahy přátelské, partnerské a v neposlední řadě i manželství.

Sociální vztahy si utváříme již od raného dětství. Nejprve se na prostředí adaptujeme, jsme „závislí“ na rodičích. Postupně se osamostatňujeme a naši vrstevníci a přátelé se pro nás stávají více důležitými. Jejich prostřednictvím si utváříme obraz o sobě samém (Vágnerová, 2008).

Podle Stracka (1991) je manželství a jiné sociální vztahy, pracovní podmínky a volnočasové aktivity silně propojené se spokojeností. Campbell et al. (1976 in Strack, 1991) ve studii o kvalitě života Američanů (The Quality of American Life) zjistili, že jsou určité domény, které jsou velmi důležité pro spokojenost života jako celku. Nejdůležitějšími doménami byly právě rodina a manželství s přátelstvím. Mnohé studie ukázaly na pozitivní efekt přátelství, lásky, rodičovství jako na vztahy způsobující radost. Odpověď na to, proč je přátelství jedním ze zásadních faktorů pro spokojenost, můžeme nalézt například v příjemných aktivitách, které přátelé provádějí společně (povídání, hraní her apod.) (Strack, 1991).

Podle studie P. Priorové a B. Hayesové (2003 in Kebza, Šolcová, 2003), kde byla analyzována data z britského sčítání lidu v letech 1921-1991, výsledky potvrdily kladný vztah mezi manželstvím a zdravím. Lidé, kteří žili v manželství, vykazovali v průběhu monitorovaného období menší potřebu zdravotní a sociální péče než lidé, kteří žili osaměle.

Ovšem podle nejnovějších výzkumů, již není tak zřejmý pozitivní vliv manželství na životní spokojenost. Například výzkum D. Hughese, je jedním z těch, jež poukazuje i na negativní vlivy soužití v manželství. Jeho studie prokázala, že jedinci, kteří žili sami, nevykazovali horší životní spokojenost než ti, kteří žili ve svazku manželském. V několika případech jedinci, kteří žili sami, dokonce vykazovali větší míru životní spokojenosti než osoby žijící v manželském svazku (Hughes, 2008).

1.3.3 Společenský kapitál a socioekonomický status, finanční situace

Peněžní zabezpečení je pro život nezbytné. Ať už se jedná o věci denní potřeby jako je jídlo, oblečení, ale jistě každému udělá radost, pokud si člověk může zlepšit náladu výletem, dovolenou a nebo koupí něčeho, co zrovna nutně nepotřebuje. Dostatek financí nám může zajistit i lepší zdravotnickou péči, kvalitnější vzdělání a celkově lepší zabezpečení. E. Diener a kol. (1985 in Slezáčková, 2012) zkoumal osobní pohodu v souvislosti s finančním zabezpečením na stovce nejbohatších osob, jejichž jména byla uvedena na Forbesově seznamu (seznam nejbohatších lidí na světě). Každému z uvedených byl zaslán dotazník, zpět se mu vrátila téměř celá polovina, přesně čtyřicetdevět. Ve výsledcích se ukázalo, že čtyřicet sedm ze čtyřicet devíti dotázaných, bylo se svým životem spokojení. Jejich spokojenost však nebyla způsobena jen materiálním zajištěním a s ním spojeným pohodlím, jak by se dalo očekávat, ale jako důvody štěstí uváděli často dobré rodinné vztahy, možnost pomáhat ostatním a pocit uspokojení a hrdosti plynoucí z jejich celoživotní práce (Slezáčková, 2012).

Faktor, který je pro životní spokojenost významnější než konkrétní suma peněz, je individuální postoj k penězům jako takovým a to, za co peníze utrácíme (Diener, Biswas-Diener, 2008). Důležité je i to, zda jsou peníze využívány k uskutečňování našich plánů nebo získání pozitivních zážitků či zkušeností. Jakmile se peníze stanou jediným naším cílem a je nám jedno, co v životě budeme dělat, hlavně abychom měli dostatek peněz, spadneme do vlastní pasti nekonečné honby za pokladem. Podle výzkumů zaměřených na širší společnost se ukázalo, že lidé žijící v bohatších státech, jsou šťastnější než ti, kteří pocházejí z chudých zemí (Slezáčková, 2012).

1.3.4 Vzdělání a zaměstnání

Úroveň vzdělání je přímo úměrná životní spokojenosti. To znamená, že s vyšší úrovní dosaženého vzdělání (jako významné složky socioekonomického statusu), se zvyšuje i úroveň životní spokojenosti, hlavně v dimenzi smyslu života (platné u obou pohlaví i při kontrole vlivu školního IQ i vzdělání, příjmu a postavení rodičů). U žen byl také prokázán významný vliv vzdělání na oblasti zvládnání prostředí, vztahy s druhými a

sebe přijetí. S nižším postavením ve společnosti klesá pravděpodobnost prožívání pocitu životní spokojenosti (Kebza, Šolcová, 2003).

Spokojenost v práci je neméně důležitá – jako například mezilidské vztahy. Zaměstnání pomáhá u člověka vybudovat sebedůvěru a podporuje udržování sociální interakce mezi lidmi. A naopak, pokud je člověk spokojený, odvádí lepší pracovní výkon. Práce je jedním z nejdosažitelnějších zdrojů životní radosti. I na základě výzkumů A. Wrzesniewské (2003 in Slezáčková, 2012) bylo zjištěno, že ti lidé, kteří své povolání vnímají jako osobní poslání, jsou v životě spokojenější než ti, kteří ho vnímají jen jako „nutné zlo“, pro výdělek peněz. Nejnovější výzkumy také potvrzují fakt, že pracovníci s pozitivně laděnou náladou efektivněji pracují, než jejich kolegové s převažující horší náladou. V souladu s teorií pozitivních emocí B.L. Fredricksonové (2009 in Slezáčková, 2012) se ukazuje, že se šťastnější zaměstnanci lépe rozhodují a jsou i lépe hodnoceni svými nadřízenými a supervizory.

1.3.5 Kulturní rozdíly

Přístup WHO definoval kulturu jako ústřední a integrující součást kvality života. V souladu s touto definicí můžeme tvrdit, že kvalita života je ovlivněna kulturně a etnickými rozdíly jedinců. Domény kvality života se liší v souvislosti s kulturním kontextem (Gurková, 2011).

R. Edgerton (1992) se začal zabývat studiem kultur v souvislosti s kvalitou života. Dříve bylo přímé studium osobní pohody mezi antropology vzácné. Diener a Diener v roce 1995 zkoumali životní spokojenost u velkého množství národů a použili jako kulturní proměnou individualismus jako jeden z prediktorů. Zjistilo se, že individualismus byl vysoce prediktivní, zároveň individualismus vysoce koreloval s národním příjmem, a proto uvedené výsledky mohly vyjít spíše jako důsledek ekonomického vývoje než jiného aspektu kultury.

1.3.6 Introverze proti extraverci

Jak se zdá, extraverci pozitivně koreluje s mírou životní spokojenosti. Jedinci s tímto temperamentovým založením jsou více komunikativnější, asertivnější a spontánnější

a častěji vyhledávají sportovní či jiné společenské akce, které jsou pro ně zdrojem radosti (McNiel, Murray, Lowman, Fleeson, 2010).

Extravertně orientovaní lidé mají tendenci o sobě spíše tvrdit pozitivní výroky. Oproti tomu neurotičtí jedinci snáze souhlasí s negativními výroky o své osobě, což má také dopad na životní spokojenost (Blatný, Osecká, 1998). U extravertních jedinců můžeme shledat pozitivnější reakce na zážitky denní činnosti a také celkově větší míru pozitivních emocí než naopak u introvertů. Ovšem v míře negativních emocí mezi extraverty a introverty rozdíly nebyly prokázány. K podobným výsledkům došel i Diener (1992 in Lašek, 2004), když zjistil, že extraverti jsou v životě šťastnější a spokojenější, bez ohledu na to, zda žijí sami nebo ne, pracují v nesociálních profesích. Na jejich spokojenost nemá vliv to, zda žijí ve městě či na vesnici. V sociálních interakcích se cítí uvolněněji a šťastněji (Lašek, 2004).

1.3.7 Míra sebehodnocení

To, jak člověk vnímá sám sebe, jak se hodnotí, může mít vliv i na způsob, jak se vyrovnává s těžkými životními situacemi. Psychologové tuto vlastnost označují jako sebehodnocení. Je to schopnost vidět sebe samého jako druhého člověka, popsat se a ohodnotit. Rozumíme tím ale i celý soubor pozitivních a negativních emocí, které jsou s tím spojené, nejen popis a hodnocení vlastní osoby. Naše vlastní sebehodnocení ovlivňuje i to, jak na nás nahlízejí druzí. O tom, jaké budeme mít sebehodnocení, se rozhoduje již v dětství. Velký podíl na tom má vztah rodičů k dítěti a poté také vztah sociálního okolí (spolužáků, učitelů, kamarádů apod.) k dítěti. V pozdější fázi života se na sebehodnocení podílí druh aktivity jedince (práce) a to, jak je v ní úspěšný (Křivohlavý, 2001).

Osoby s vysokým sebehodnocením disponují psychickou odolností a tvrdostí. Jsou dominantní, maskulinní s nízkou citlivostí vůči druhým. Jsou také schopni udržet ve vědomí rozsáhlé množství psychických obsahů a dokážou se na ně soustředit (Blatný, 2001).

Výzkumy sebehodnocení během posledních 20 let poukázaly na fakt, že osobní charakteristiky mají v určité míře vliv jak na úroveň sebehodnocení, ale tak i na spokojenost. Výzkumy v této oblasti se zabývali například Costa, McCrae, 1980; Emmons, Diener, 1985; Campbell, 1990; Klein, 1992; Tarlow, Haaga, 1996 (in Blatný, Osecká,

1998). Extraverti a jedinci stabilní jsou spokojenější nežli introverti a osoby nestabilní, jelikož mají díky svým temperamentovým charakteristikám vyšší sebehodnocení. Vliv na životní spokojenost a sebehodnocení mají i interpersonální charakteristiky. Například dominantní osoby disponují vyšším sebehodnocením a jsou tak i více spokojení než osoby submisivní. Lidé s vyšším sebehodnocením jsou i lépe schopni řešit těžké životní situace, jako je například frustrace, konflikt, stresové situace apod., jelikož jsou orientováni na přímé řešení problému. Jedinci s nízkým sebehodnocením se přímému řešení komplikovaných situací vyhýbají. Je však důležité zdůraznit, že „*temperamentové a interpersonální charakteristiky osobnosti a způsoby zvládnání náročných životních situací nejsou vzájemně nezávislé*“ (Blatný, Osecká, 1998, s. 386). Co může znít lehce paradoxně je ovšem fakt, že životní spokojenost je spojena s afiliací, však vysoké sebehodnocení je naopak spojeno s hostilitou (Blatný, Osecká, 1998).

Ale ačkoli je vztah mezi sebehodnocením a životní spokojeností velmi těsný, skutečností zůstává, že variabilita obou proměnných je společná z 50 % a z toho důvodu tyto proměnné nelze považovat za tytéž. Můžeme tedy říci, že jsou osoby, které jsou spokojeny sami se sebou, nikoli však se svým životem, a naopak osoby nespokojené se sebou, ale spokojené s vlastním životem. Tuto skutečnost můžeme vysvětlit na základě objektivních životních okolností: konkrétní životní podmínky mohou být podmíněny vnějšími okolnostmi a zásahy, a tedy být nezávislé na mínění, které si o sobě člověk vytvořil. Jiné vysvětlení spočívá v tom, že sebehodnocení a spokojenost se životem jsou spojeny s odlišnými stránkami osobnosti.

1.3.8 Optimismus proti pesimismu

Optimismus je dle Hartla a Hartlové (2009, s. 374) „*kladné hodnocení světa a víra v lepší budoucnost, spolu s pesimismem protichůdné životní postoje dané konstitučně, dotvořené výchovou a často posilované životní zkušeností.*“

Scheier a Carver (1985, in Křivohlavý 2001, s. 76) „*definovali tzv. dispoziční optimismus jako osobnostní charakteristiku, která charakterizuje lidi, jež (obecně) očekávají, že výsledek dění, jehož jsou účastni, bude kladný.*“ Pro diagnostiku tohoto osobnostního rysu vytvořili dotazník LOT (Life Orientation Test, Test životní orientace). Za pomoci tohoto dotazníku například zjistili, že studenti na vysokých školách, jež

vykazovali v dotazníku vyšší hodnoty, byli při zkouškách na konci roku v menším napětí a jejich zdravotní stav byl lepší, než u studentů, kteří vykazovali v dotazníku LOT hodnoty nižší. Studenti s vyšší hodnotou v LOT podle testu na zjišťování způsobu zvládnání stresu WCI (Ways of Coping Inventory) využívají účinnější copingové strategie, zaměřují se na problém. Studenti s nízkými hodnotami v LOT (pesimisté), se od stresoru spíše distancovali, popírali těžkost situace a snadněji opouštěli původní cíl (Křivohlavý, 2001).

Peterson a Steen (2002 in Křivohlavý, 2012) se domnívají, že lidé, kteří mají optimistický způsob vysvětlování příčin, jsou aktivnější při změně svého okolního prostředí. Jedná se zejména o odstraňování rizikových faktorů, zdravotně nevhodných jevů, ale také o péči při vytváření zdravého životního prostředí. Domnívají se, že optimistický způsob vysvětlování příčin je součástí komplexního způsobu poznávání, který má vliv i na to, jak se člověk cítí (jeho celková pohoda, tzv. well-being).

Optimismus je v protikladu s pesimismem. Pesimismus je popisován jako „*obecný záporný postoj k životu podepřený racionalizací; ,vše vidí černě‘*“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 407). Pesimisté se podle Petersona a Steena (2002 in Křivohlavý, 2012) snaží boje spíše vzdát. To má ale mnohdy negativní vliv na následné chování a vyrovnávání se s problémy (alkoholismus). Tím se ale zvyšuje i vulnerabilita jedince, která snižuje celkovou životní pohodu jedince.

Studie zabývající se pesimismem můžeme najít i u M. Selingmana, který věnoval pozornost lidem, kteří se dívají na svět ve většině případů vždy pesimisticky. Své studie, které postupně zveřejňoval, pojmenoval jako studie „naučené bezmocnosti“. Lidé s tímto postojem k vidění světa, chápou to, co se s nimi děje jako něco, co nemůžou změnit. Byli u nich i zjištěny nedostatky nutných schopností ke zvládnání stresu v oblasti kognitivní, emoční i motivační. Nevidí tedy ani naději na úspěšné řešení stresových situací, ve kterých se nacházejí. Zdravotní stav lidí s naučeným pesimismem se ukázal být podstatně horším, než zdravotní stav lidí, kteří měli nižší míru této osobnostní charakteristiky (Křivohlavý, 2001). Jak je tedy z výše uvedeného zřejmé, pesimismus nepřispívá ke zvýšení životní spokojenosti, ale spíše k snížení kvality života.

1.3.9 Zdravotní stav

Zdravotní stav patrně patří k nejdůležitějším determinantům všeobecné životní spokojenosti. Nespokojení lidé častěji vyhledávají lékaře nebo psychoterapii (Rodný, Rodná, 2001).

D. Seedhouse (1995 in Křivohlavý, 2001, s. 29) napsal: „*Aby lidé mohli dělat to, co chtějí (realizovat se), potřebují být zdraví. Zdraví je tedy podstatnou věcí pro naši spokojenost s naplněním našich životních tužeb ...*“.

Zdraví je považováno za druh síly, která pomáhá člověku zvládat a zdolávat těžkosti, jež ho v životě potkají. I řada humanistických teorií pokládá zdraví za druh vnitřní síly. Zdraví je souhrnný (fyzický, psychický, sociální a spirituální) stav člověka, který jedinci umožňuje dosahovat optimální kvality života a není zábranou podobnému snažení druhých lidí (Křivohlavý, 2001).

A proto, že zde mluvíme o zdraví, je důležité i zde zmínit definici zdraví, která souvisí s životní spokojeností, kterou definovala Světová zdravotnická organizace (WHO) v roce 1948. V této definici je uvedeno, že: „*zdraví není jen absence nemoci či poruchy, ale je to komplexní stav tělesné, duševní i sociální pohody (well-being).*“ (Heřmanová, 2012, s. 32).

1.3.10 Spiritualita

Ve slovníku Hartla a Hartlové (2009, s. 556) můžete najít tuto definici: „*Duchovnost, vyhraněná zaměřenost na psychickou stránku člověka; důraz na co nejmenší závislost psychiky na faktorech tělesných.*“

Pargament, americký psycholog, se věnoval ve svých studiích zvládání životních problémů a stresů pomocí spirituality, kterou definuje jako „*hledání toho, co je posvátné*“ (Křivohlavý, 2004). Pargament tvrdí, že pod tím posvátným si můžeme představit to, co uprostřed všech běžných věcí považujeme za mimořádné. Spiritualita se vyznačuje hlubokým uvědoměním si, že hranice našeho lidství jsou omezené. Z toho vyplývá nutnost nejenom k uznání toho, co je za oněmi pomyslnými hranicemi, ale i k úctě k tomu, co hranice překračuje (Křivohlavý, 2004).

Tillich (1957 in Křivohlavý, 2006) spiritualitu chápe jako zájem a ohled na to nejzazší, o co člověk může projevat zájem. Říčan definuje spiritualitu takto: „*to, co*

věřící lidé prožívají tam, kde hledají to, co je posvátné, a to, jakým způsobem se tato jejich víra projevuje jak v jejich slovních projevech, tak činech“ (Křivohlavý, 2006, s. 160).

Mahoney (in Křivohlavý, 2004) ve svém výzkumném projektu porovnával rodiny s vyšší a nižší mírou spirituality. Ukázalo se, že rodiny s vyšší spiritualitou byli více spokojené ve svém manželství, sociálních vztazích a neměli mezi sebou tolik konfliktů jako rodiny s nižší mírou spirituality. Byly u nich zjištěny i tvořivější způsoby řešení problémů (Křivohlavý, 2004).

Psychologové Emmons, Cheung a Tehrani (1998 in Křivohlavý, 2004) se v jednom ze svých výzkumů zaměřili na vysokoškolské studenty. Snažili se zjistit jejich záměry – předsevzetí, cíle a co považují za dobré a nadějně. Studenti, kteří vykazovali vyšší spiritualitu, měli i vyšší hodnoty celkové životní spokojenosti. Je však velmi důležité upozornit i na to, že vztah mezi duševním zdravím a spiritualitou není vždy jednoznačný. Takovým příkladem mohou být formy kultovních seskupení, pseudonáboženská společenství, jež jsou pro život negativní (Křivohlavý, 2004). To se ovšem dostává do polemiky s tím, co je pro život negativní, ale subjektivně jedincem vnímané jako pozitivní. Lidé, kteří jsou součástí takovýchto společenstev, mohou vykazovat vysoké hodnoty v oblasti životní spokojenosti, jelikož ve svou víru vkládají veškeré naděje a věří, že jim víra přinese to, co slibuje. Zároveň jim tato společenství mohou poskytovat pocit sounáležitosti, pocit, že někam patří, že dělají něco smysluplného.

2. Pracovní spokojenost

Tato kapitola se nezabývá jen vymezením pracovní spokojenosti jako takové, ale také pojednává o tom, jakou funkci v životě člověka práce vlastně má. Dále zde popisují dvě základní teorie pracovní spokojenosti. Na závěr uvádím determinanty, které mají vliv na utváření pracovní spokojenosti a v krátkosti je popisují. Mezi determinanty pracovní spokojenosti, které jsou v této práci charakterizovány, patří: obsah a povaha práce, finanční ohodnocení, pracovní perspektivy, vedoucí pracovník, spolupracovníci, organizace práce, fyzické pracovní podmínky a úroveň péče o zaměstnance.

2.1 Pracovní spokojenost a její vymezení

Pracovní chování člověka lze posuzovat ve dvou dimenzích. V první dimenzi, objektivní, se odráží efektivita konání, jež můžeme vyjádřit v termínech množství vykonané práce a její kvality, rychlosti splnění, bezpečnosti apod. Druhá dimenze je subjektivní a vypovídá o tom, jak určitý jedinec prožívá pracovní činnost, podmínky atd. Tato dimenze je ovlivňována velkou řadou podnětů, vnitřních i vnějších. Pracovní spokojenost je studována již od začátku 30. let 20. století. V odborné literatuře bývá vymezena jako „... *příznivý nebo pozitivní emocionální stav, který vyplývá z hodnocení práce nebo pracovních zkušeností*“ (Luthans, 1992, s. 114 in Výrost, Slaměnik, 1998, s. 46). Jiné definice mohou být ještě více specifické, např.: „... *postoj k práci jako k celku a k jednotlivým jejím komponentám, jimž jedinec přisuzuje určitou váhu nebo význam*“ (Organ, Bateman, 1991, s. 340 in Výrost, Slaměnik, 1998, s. 46). Mnozí autoři uvádějí charakteristiky a znaky pracovní spokojenosti, které jsou důležité pro rozpoznání rozličnosti tohoto jevu. Doporučuje se rozlišovat (Výrost, Slaměnik, 1998, s. 47):

- Celková a dílčí spokojenost: Celková spokojenost znázorňuje všeobecný rozsah vztahu k prováděné pracovní činnosti. Dílčí spokojenost se vztahu spíše k určitým jednotlivým činitelům, jež mají vliv na práci, a jejíž úroveň může být velice pestrá.
- Intenzita spokojenosti: Má vyjadřovat intenzitu prožitku. Ta se může pohybovat od maximální spokojenosti až k naopak maximální nespokojenosti.

- Stálost spokojenosti: Stálost vyjadřuje stabilitu spokojenosti, prožitků. V relativní stálosti hrají roli i jedincovi individuální charakteristiky.
- Spokojenost jako stav a proces: Spokojenost může být vyjádřena jako aktuální stav, ale také jako proces, který se vyvíjí, na nějž působí vnější podněty (Výrost, Slaměnik, 1998).

Pojem *pracovní spokojenost* není chápán jednotně, ačkoli se zdá, že to není problém. T. Kollárik (1986 in Nakonečný, 2005) zdůraznil dvojí odlišnost tohoto pojmu: v širším pojetí je zde zahrnuta i osobnost pracovníka, která se vztahuje k pracovním podmínkám (tj. spokojenost v práci). V užším smyslu se jedná o spokojenost s prací (tj. nároky na plnění pracovních úkolů, odměna za vykonanou práci, pracovní prestiž apod.). Z tohoto rozdělení je zřejmé, že pracovní spokojenost má úzký vztah k sociálně-psychologickým aspektům, jelikož zde můžeme nalézt charakteristiky sociálního klimatu v pracovním prostředí.

E. A. Locke (in Nakonečný, 2005, s. 112) definoval pracovní spokojenost takto: „*Uspokojení z práce může být definováno jako příjemný nebo pozitivní emocionální stav, resultující z ocenění vlastní práce nebo pracovních zkušeností.*“

Podle Paulíka (1999) lze chápat pracovní spokojenost u učitelů jako subjektivní vnímání pracovních podmínek. Učitel podmínky práce posuzuje podle svého očekávání, potřeb, koníčků, postojů a hodnot. Pracovní podmínky učitelů tvoří hlavně dvě složky: materiální a sociální. Materiální prostředí tvoří vybavení učeben, technické zázemí, literatura apod. Sociální prostředí je naopak tvořeno vztahy s žáky, spolupracovníky a rodiči žáků. Průcha (2002) se domnívá, že mezi pracovní spokojeností a pracovní zátěží je zřejmý vztah. Nespokojenost je tedy vyvolána vysokými nároky, které jsou ve většině případů nepřiměřené a jež není učitel schopen splnit.

2.2 Funkce práce a její význam v životě člověka

V této kapitole budu hovořit o práci, jejích determinantech a teoriích. Pro celkový rámec je ale důležité uvést, proč a jakou roli v našem životě zaměstnání hraje.

F. Strack, M. Argyle a N. Schwarz ve své publikaci *Subjective well-being an interdisciplinary perspective* (1991) tento fakt objasňují v několika stručných bodech. Inspirovali se výzkumem Finemana (1987), který tvrdil, že pro střední pracující vrstvu práce představuje:

- hlavní zdroj identity, postavení ve společnosti a zdroj sebeúcty
- důležitější faktor životní činnosti než volný čas
- zdroj vnitřního uspokojení
- aspekt života, který lze těžko oddělit od ostatních
- poskytuje bezpečné, předvídatelné a někdy i rostoucí odměny za snahu
- umožňuje rozvoj, kontrolu nad lidmi, věcmi a procesy

Jiní autoři se pokusili vyjmenovat nejdůležitější faktory, které přispívají k psychologii práce. Fagin a Malý (1984 in Strack, Argyle, Schwarz, 1991) vyjmenovali sedm hlavních funkcí.

1. Práce, zdroj identity - práce lidi klasifikuje do tříd, hierarchie a skupin, ze kterých lidé vyžadují pocit bezpečí, uznání, sounáležitosti a porozumění. Identita, která vznikla díky práci, může být přenesena i na ostatní členy rodiny. Může však ale dojít i k její ztrátě, v případě odchodu do důchodu či ztrátě zaměstnání.
2. Práce jako zdroj vztahů mimo nukleární rodinu - umožňuje se tak citový "výstup" z rodinných vztahů a je tak umožněn rozvoj vztahů mezilidských mimo rodinu, což působí pozitivně i na rodinný život.
3. Práce jako zdroj povinné činnosti - práce nám umožňuje určitý rámec pravidelné cílené činnosti. Ovšem pokud je tato funkce odstraněna, může to způsobit velké strádání a obtíže.
4. Práce jako příležitost k rozvoji dovedností a kreativity, i když práce může uspokojit emocionální a agresivní instinkty (zmírnit obavy, kontrola prostředí).
5. Práce jako faktor, který strukturuje náš čas na pravidelný, předvídatelný. Zahrnuje i odpočinek, občerstvení.
6. Práce jako cílevědomost - nejlepší práce brání příznakům odcizení, pocitům bezmoci, sebeodcizení, izolaci. Dobrá práce zajišťuje vztahy s ostatními a pomáhá rozvoji a dosahování životních cílů.

7. Práce je zdrojem příjmů a kontroly - práce znamená dávat sám sebe do rukou zaměstnavatelů v průběhu pracovní doby, aby byl zajištěn dostatek peněz, nezávislost a možnost svobodné volby pro volný čas a budoucnost mimo pracoviště.

2.3 Teorie pracovní spokojenosti

2.3.1 Jednofaktorová teorie a dvoufaktorová teorie pracovní spokojenosti F. Herzbergra

Jednofaktorová teorie připouští souvislý posun spokojenosti v jedné rovině od maximální spokojenosti k maximální nespokojenosti. Je zde předpokládána přímá úměrnost dvou veličin: utvářením vhodnějších pracovních podmínek se bude zlepšovat (vzrůstat) i spokojenost (Výrost, Slaměník, 1998).

Hnutí, které se nazývalo „human relations“ se domnívalo, že větší pracovní spokojenost má vliv na pracovní výkon. Tuto teorii pak více rozpracoval F. Herzberg se svými kolegy jako dvoufaktorovou teorii pracovní spokojenosti (Nakonečný, 1992). Vycházely z metody kritických událostí, kde si dotazovaní měli vzpomenout na své zkušenosti z pracovního prostředí. Další otázky se týkaly jejich ne/spokojenosti v práci. Tento výzkum probíhal v USA a je znám jako „pittsburghská studie“. V tomto pojetí má důležitou roli i očekávání, pokud pracovník dosáhne pracovního výkonu, který očekával, je sám se sebou spokojen. Výzkumu se zúčastnili inženýři a účetní. Na základě výpovědí, které uváděli, byly nalezeny dva faktory: faktory determinující pracovní spokojenost a faktory determinující pracovní nespokojenost. Faktory, které souvisí s pracovní spokojeností, jsou nazývány motivátory a faktory, které způsobují pracovní nespokojenost, jsou označovány za tzv. hygienické faktory nebo také frustrátory. Herzberg zjistil, že pracovní spokojenost je zajišťována obsahem samotné vykonávané práce, proto se uskutečňuje v kognitivní dimenzi jako rozvíjení znalostí o jejím uspořádání, jako objevování čerstvých vědomostí a jako kreativita; v dimenzi motivace pak jako osamostatňování a jako vnitřní vývoj se vzestupem životních potencialit (Nakonečný, 1992).

N. A. Harlander (1989 in Nakonečný, 1992) rozděluje účinky motivátorů a frustrátorů na jejich pozitivní a negativní účinky, jak můžete vidět v tabulce 1.

| <u>Motivátory</u> | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| <i>Pozitivní účinky:</i> | <i>Negativní účinky:</i> |
| <i>Spokojenost</i> | <i>Nespokojenost</i> |
| úspěšný výkon | neúspěšný výkon |
| sdělené uznání | nedostatek uznání |
| zajímavá práce | nudná práce |
| Odpovědnost | žádná odpovědnost |
| možnost vzestupu | překážky v postupu |
| možnost seberealizace | nedostatek možností k seberealizaci |

Tabulka 1.: Motivátory a jejich pozitivní a negativní účinky.

(Nejvícekrát byly jako pracovní činitelé v „příznivých situacích“ uváděny: výkon (41 %, uznání 33 %, obsah práce 26 %, odpovědnost 23 %, vzestup 20 %)

| <u>Frustrátory</u> | |
|---------------------------------------|--|
| <i>ne-nespokojenost:</i> | <i>nespokojenost:</i> |
| dobry plat | špatný plat |
| jistota pracovního místa | nejistota pracovního místa |
| dobré pracovní podmínky | špatné pracovní podmínky |
| vysoký status | nizký status |
| dobrá podniková a personální politika | špatná podniková a personální politika |

Tabulka 2.: Frustrátory a jejich účinky.

(ne-nespokojenost = pracovník není spokojen, ale není ani výrazně nespokojen)

Mezi nejčastěji uváděné faktory při „špatných podmínkách“ v práci, patřila podniková politika a organizační podmínky 31 %, technické vedení 20 %, kolegové 20 %, nadřízení 15 %.

Herzbergova teorie byla kritizována např. O. Neuebergerem, který uvedl dvě zásadní námitky: 1) kladné korelace mezi výkonem v práci a spokojeností ještě nutně neříká, že výkon zapříčiňuje spokojenost, protože korelující jevy nemusí být pokaždé v kauzálním vztahu.

2) pozitivní korelace mezi spokojeností a výkonem nebyla vždy prokázána (Nakonečný, 1992).

2.4 Faktory pracovní spokojenosti

Na pracovní spokojenost má vliv mnoho determinantů, které určují celkovou spokojenost. Pořadí faktorů a jejich důležitost na vzniku spokojenosti/nespokojenosti záleží na okolnostech, které jsou dány:

- zvláštnostmi práce v určitých částech společenské praxe (např.: odlišné jsou povolání ve školství, zdravotnictví nebo hutnictví, apod).
- zvláštnostmi určitých profesí a prostředí, v němž je daná práce vykonávána (např.: chemik pracující ve výrobním provozu nebo ve výzkumu).
- zvláštnostmi osobnostními v závislosti na jedincových preferencích (např.: větší důraz na mezilidské vztahy, než na finančním ohodnocení vykonávané práce) (Štikar, Rymeš, 1998).

Některé teorie (Arvey, Carter, Buerkley, 1991 in Mikuláščík, 2007) dokonce tvrdí, že spokojenost je dána z 10 - 30% geneticky a 70% je podmíněno okolnostmi v práci. Tito autoři také uvádějí, že *„je menší rozdíl v pracovní spokojenosti mezi geneticky totožnými lidmi, kteří mají různá zaměstnání, nežli mezi geneticky odlišnými lidmi, jež mají stejné zaměstnání.“* (Mikuláščík, 2007, s. 147-148). Tento závěr se zdá být poměrně ukvapený, vzhledem k tomu, že uvádějí genetický vliv jen z 30% (Mikuláščík, 2007).

Pauknerová (2006) řadí mezi významné vnější faktory, které ovlivňují pracovní spokojenost:

- obsah a povahu práce
- finanční ohodnocení
- pracovní perspektivy
- vedoucí pracovníky
- spolupracovníky
- organizaci práce
- fyzické podmínky práce

- úroveň pečování o zaměstnance

2.4. 1 Obsah a povaha práce a pracovní perspektivy

Obsah a povaha práce má velký vliv na pracovní spokojenost. Spokojenost bývá větší v profesích, které dávají větší prostor pro seberealizaci, sebeprosazení a tvůrčí uplatnění. Menší spokojenost se objevuje u lidí, kteří pracují v málo atraktivních, stereotypních, špinavých a velmi těžkých profesích (Pauknerová, 2006).

U pracovních perspektiv se z výzkumů ukázalo, že bývají vnímány většinou u pracovníků jako omezené. V dnešní době probíhají změny, které umožnily pro uplatnění jednotlivců širší prostor, současně však lidem ubyly základní jistoty, čímž se zvýšila i některá rizika. Proto můžeme i předpokládat, že mnozí lidé nebudou neohraňované pracovní perspektivy vnímat pozitivně, a je tak ovlivněna i jejich pracovní spokojenost (Pauknerová, 2006).

2.4. 2 Finanční ohodnocení

Pokud je nepříznivý plat, je silně ovlivněna pracovní spokojenost jedince negativním způsobem. Finanční ohodnocení je velký motivátor. Pro některé okruhy pracovníků může mít tento determinant rozhodující a hlavní úlohu ve spojitosti se spokojeností. Není tomu ale tak ve všech profesích, výzkumy dokazují, že v povoláních, kde jsou podmínky zdraví ohrožující, je pracovní nespokojenost ovlivněna hlavně faktory, které se vztahují k ochraně zdraví. Důležitý je ovšem i fakt, že vysoký plat nebo jeho zvýšení nemá dlouhodobý motivační vliv, protože pracovník jej brzy akceptuje jako standard a do popředí utváření spokojenosti se dostanou jiné, nové faktory. Spokojenost/nespokojenost s finančním ohodnocením vystupuje do popředí, kdy pracovník:

- začne srovnávat svůj plat s platy ostatních zaměstnanců vzhledem k vynaloženému úsilí a pracovním výsledkům
- chápe mzdu jako reflexi – přínos pro organizaci nebo firmu vyjádřenou jeho vedoucími

- vnímá mzdu z hlediska významu a sociálního ocenění své profese (Štikar, Rymeš, 1998).

2.4.3 Vedoucí pracovník

Vedoucí pracovník má na pracovní spokojenost svých podřízených pracovníků obvykle velký vliv. Styl, kterým své pracovníky řídí, významně ovlivňuje atmosféru na pracovišti. Špatný vliv má autokratické vedení, nerozhodnost, nespravedlivé jednání, ale i nedůslednost. Kladný vliv má naopak náročnost, spravedlivé chování, rychlá a správná rozhodnost, sociální citlivost, apod. (Pauknerová, 2006).

Štikar, Rymeš a kol. (2003) rozlišují dva typy vedoucích pracovníků, jejichž vliv na pracovní spokojenost je pozitivní:

- zaměření manažera na své podřízené - zajímá se o jejich práci, podporuje odborný růst zaměstnanců, akceptuje jejich názor na způsob, kterým práci vykonávají a se svými zaměstnanci komunikuje neformálně, uvolněně.
- participativní řízení - podřízení se podílí na rozhodnutích o vykonávání práce, čímž ji ovlivňují a mohou se vyjadřovat i k cílům a záměrům pracovní skupiny. Je dokázáno, že vytváření participativního klimatu má na pracovní spokojenost větší vliv, než účast pracovníků na dílčích rozhodováních.

2.4.4 Spolupracovníci

Pracovní činnost má sama o sobě společenskou povahu, a proto je faktor spolupracovníků také velmi důležitý, co se týká pracovní spokojenosti. Spolupracovníci jsou zdrojem nových podnětů, které nesouvisí pouze s pracovním procesem, ale mohou zasahovat i mezi neformální lidské vztahy. Z výzkumu CVVM (Centrum pro výzkum veřejného mínění), který proběhl v roce 2005, vyplynulo, že lidé jsou všeobecně se vztahy se spolupracovníky spokojeni. Obzvláště pro ženy je tento faktor velmi důležitý, často jedním z nejdůležitějších determinantů, které ovlivňují jejich pracovní spokojenost (Pauknerová, 2006). Spokojenost s pracovní skupinou, ve které se jedinec pohybuje, má silný vliv na celkovou pracovní spokojenost. Pokud je pracovní nespokojenost vyvolána

tímto faktorem, je velmi obtížné tento nedostatek kompenzovat (Štikar, Rymeš a kol., 2003).

2.4.5 Organizace práce a fyzické pracovní podmínky

Často se tento faktor považuje spíše za faktor pracovní nespokojenosti, než pracovní spokojenosti. Hlavně proto, že na ni pracovníci nahlíží jako na zcela vnější, nezávislou a neovlivnitelnou jejich iniciativou (Pauknerová, 2006).

Fyzické pracovní podmínky bývají také zdrojem nespokojenosti, obzvláště tam, kde výrobní proces vyžaduje užití technologie, jejíž nároky na parametry prostředí jsou vzhledem k pracovníkům nepříznivé. Nespokojenost s pracovními podmínkami se může vyskytnout ale i při práci v kanceláři při špatně uklizeném pracovním prostoru či nekvalitnímu uspořádání (Pauknerová, 2006).

Klasický soubor fyzických (fyzikálních) podmínek je tvořen: hlukem, osvětlením, barevností prostředí, vibracemi a mikroklimatem (do kterého patří např. teplota, vlhkost a proudění vzduchu, prach) (Štikar, Rymeš a kol., 2003).

2.4.6 Úroveň péče o zaměstnance

V posledních letech roste v této oblasti spokojenost. Zaměstnavatel poskytuje například možnost závodního stravování nebo stravenky, se kterými se zaměstnanci mohou stravovat v restauračních zařízeních. Zaměstnavatelé také přispívají na penzijní pojištění, zdravotní péči, kulturní a sportovní vyžití, apod. (Pauknerová, 2006).

Dle Armstronga (1999 in Štikar, Rymeš a kol., 2003) ovlivňuje úroveň řízení lidských zdrojů v organizaci pracovní spokojenost. Součástí úrovně řízení lidských zdrojů jsou:

- hodnocení pracovníků, které má být objektivní
- spoluúčast na rozhodování
- informovanost
- uplatnění kvalifikace
- příležitost pro vzdělání a rozvoj

- bezpečnost práce
- zajištění sociální péče apod.

Štikar, Rymeš a kol. (2003) uvádějí osobnostní faktory, které také mohou významně ovlivňovat pracovní spokojenost:

- pohlaví
- věk
- vzdělání
- rodinný status
- pracovní zkušenosti
- inteligence
- schopnosti
- profesionální úroveň

Je logické očekávat, že pracovní spokojenost jde „ruku v ruce“ v přímo úměrném vztahu s pracovní výkonností, produktivitou, nízkým absentérstvím a také méně častou změnou zaměstnání. Manažeři se domnívali, že pokud budou pozitivně ovlivňovat faktory, které se podílejí na utváření pracovní spokojenosti zaměstnanců, tak se tento faktor příznivě promítne i do chování zaměstnanců. Nakonec se však zjistilo, že tento vztah není vždy přímý. Do interakce pracovní spokojenosti a pracovního chování vstupují další proměnné. Největší závislost se zatím prokázala v pracovní spokojenosti a absentérstvím. Přítomnost nebo naopak neodůvodněná nepřítomnost na pracovišti je dobrý indikátor toho, zda se pracovník dobře adaptoval na pracovní činnost, má o práci zájem, zda práce splňuje jeho očekávání. Pokud je pracovník spokojen, očekává se nižší absentérství. Výzkumy, které byly doposud provedeny, ukazují, že pokud je zaměstnanec spokojený, je stabilní i vůči organizaci, ve které pracuje. Nespokojenost je spojena s fluktuací. Nespokojenost ovlivňují některé osobnostní či situační faktory, mezi které patří například nedostatečná identifikace s prací či organizací, situace na pracovním trhu apod. Vztah pracovní spokojenosti a pracovní výkonnosti není však výrazný. Luthans (1992 in Štikar, Rymeš a kol., 2003) uvádí výsledky výzkumu, které byly zaměřeny na tento vztah. Průměrná korelace mezi spokojeností a produktivitou činila 0,17. Z toho vyplývá, že spokojený pracovník nemusí být vždy produktivní (Štikar, Rymeš a kol., 2003).

3. Učitelská profese

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“ (J.A. Komenský in J. Štefflová, 2012) Ačkoli podobných výroků můžeme o učitelské profesi najít mnoho v odborné literatuře, jak u nás tak i v zahraničí, pojem učitel není téměř nikdy přesně vymezen. Automaticky se tak považuje za jednoznačně chápaný pro laiky i odborníky. Tato domněnka je však neoprávněná, a proto se nejprve pokusím daný pojem vymežit dle zákona a odborné literatury (Průcha, 2002).

3.1 Charakteristika učitelské profese

Teorie učitelské profese nemá své fixní pojmenování, termín pedeutologie se dnes mezi pedagogy užívá jen zřídka a původně tento termín vyjadřoval normativní požadavky, které byly kladeny na práci učitele. Ani v zahraničí nemá teorie učitelské profese ustálené označení, v anglické terminologii se používají termíny, které vyznačují specializované tematické okruhy, např.: teacher education, teacher development, teacher research (Průcha, 2006).

Pokud bychom se zeptali laika: Kdo je učitel? Odpověď by nejspíše zněla, že je to někdo, kdo vyučuje ve škole. Pro běžnou a neodbornou komunikaci by nám tato „definice“ stačila. V odborných a vědeckých kruzích bychom tuto odpověď však nemohli považovat za jednoznačnou a dostačující (Průcha, 2002). Jako příklad bych zde uvedla několik otázek, se kterými bychom se mohli v této oblasti z vědeckého a odborného hlediska setkat. Je stejně tak učitelem osoba, která pečuje o děti ve školce, jako profesor na vysoké škole či instruktor v kurzu pro snížení nadváhy? Můžeme mezi učitele zařadit např. mistry odborné výchovy v střediscích praktické přípravy učňů nebo lektory v astronomickém klubu mládeže? Abychom mohli lépe objasnit učitelskou profesi, pokusím se krátce vystihnout některé pojmy, se kterými se v učitelské profesi pracuje. (Průcha,2002).

Edukátor je profesionál, který někoho vyučuje, vychovává, školí, trénuje, zacvičuje. Jeho českým ekvivalentem je vzdělavatel. Učitelé jsou součástí širší profesní skupiny, kterou shrnuje název „pedagogický pracovník“. Pedagogičtí pracovníci se považují za ty,

kteří „vyučují a vychovávají děti a mládež nebo dospělé“ nebo „vykonávají obdobnou činnost“. Podle aktuálního znění zákona o pedagogických pracovních na stránkách MŠMT je pedagogickým pracovníkem ten, kdo: „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu) (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb“ (MŠMT, 2015).

U pojmu učitel se setkáme s přesnou definicí v zákoně o pedagogických pracovních. Můžeme se však setkat i s publikacemi, kde jsou definice uvedeny jinou formou. Například Gillernová (2011, s. 145) definovala učitele takto: „Učitel je nezastupitelný zejména proto, že je vzorem a modelem chování a velmi důležitým objektem pro napodobování a identifikaci žáků.“ Další definici může nalézt např. v Pedagogickém slovníku Průcha, Walterová, Mareš (2001, s. 261 in Průcha, 2002) „Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“

Mezi další charakteristiku učitelské profese by také mohl patřit fakt, že učitelé se řadí k pomáhajícím profesím. Termín pomáhající profese charakterizuje skupinu lidí, jejichž povolání je zaměřeno na bezprostřední práci s lidmi. K tomuto druhu povolání můžeme řadit zdravotnické profese, sociálně orientované profese, pedagogické profese apod. Pro vykonávání tohoto druhu povolání je vždy nutné zapojení vlastní osobnosti pomáhajícího do pracovního procesu. Každé povolání klade důraz na prezentování specifické části vlastní osobnosti, například učitel ve třídě může využít svůj šarm, empatii, vtip, citlivost a organizační schopnosti (Géringová, 2011).

Pomáhající profese často trpí syndromem vyhoření, a právě proto se domnívám, že je velmi důležité, aby všichni „účastníci“ pomáhajících profesí, tedy i učitelé, dokázali udržet úroveň životní spokojenosti ve vysokých nebo alespoň průměrných hodnotách.

3.2 Osobnost učitele

Osobnost učitele je důležitým faktorem ve vyučovacím procesu jako takovém. Má však i velmi podstatný vliv na to, jaký vztah si k učiteli žáci vytvoří, ale také na to, jaké vztahy si konkrétní učitel vytvoří s ostatními zaměstnanci školy.

Osobnost je dle M. Nakonečného (2009, s. 9) chápána jako: *"celek vnitřních dispozic, jež spolu se situací determinují obsah a průběh psychických procesů, které jsou chápány jako reakce individua na určitou situaci."*

Učitelovu osobnost je nutno chápat jako obecný model osobnosti člověka, který se vyznačuje hlavně psychickou determinací. Pozorování vývoje osobnosti kantora je velmi složité a náročné, protože je velmi těžké postihnout heterogenitu psychických vlastností (Mikšík, 2007 in Dytrtová, Krhutová, 2009). Osobnost učitele zkoumá i pedeutologie (věda o osobnosti učitele). Při výzkumu uplatňuje dva přístupy - analytický a normativní. Analytický přístup zjišťuje, jací jsou konkrétní učitelé a jaké jsou jejich vlastnosti. V tomto přístupu se využívá metoda indukce, která spočívá ve výpovědích žáků o učitelích, v sebereflexích učitelů samotných, apod. Normativní přístup je naopak spojen s deduktivní metodou, jejímž cílem je určit ideální vzor učitele, jemuž by se měl učitel alespoň přiblížit (Kohoutek, 1996 in Dytrtová, Krhutová, 2009).

Učitel je jeden z několika základních faktorů vzdělávacího procesu. Je to kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je zodpovědný za zpracování, řízení, uspořádání a výsledky tohoto procesu. V průběhu kvalifikace je nezbytné, aby učitel absolvoval všeobecné, teoretické, praktické odborné, pedagogické a psychologické vzdělání (Gromnica, 2010).

Autoři Porubská, Ďurdiak 2005, Pokryvčáková 2005, aj. (in Slavík a kol., 2012) se shodují, že žádoucí vlastnosti učitele jsou morální bezúhonnost, emoční inteligence, odolnost vůči zátěži, komunikativnost.

Formování osobnosti pedagoga má 5 hlavních fází:

1. Orientace - probíhá v dětství, když si dítě vybírá, čím by chtělo být.
2. Vzdělávání a výchova ve školách - příprava na vybrané povolání, získávání nových poznatků, vědomostí.
3. Adaptace - nástup do povolání, aplikování získaných znalostí do praxe.

4. Integrace - v tomto období se vyhraňují určité profesní vlastnosti, které se stávají trvalými rysy.
5. Stabilizace - zde se jedná už o plnohodnotného profesionála, který dokáže rychle a pohotově reagovat, má rozhled a je velmi kreativní (Gromnica, 2010).

3.4 Požadavky na profesi učitele

Někteří odborníci a autoři již dříve poukazovali na problematiku toho, jaké jsou kladeny požadavky na absolventy učitelského studia, s jakými potížemi se potýkají v začátcích, jaké znalosti, dovednosti a vlastnosti považují za důležité pro působení ve školství (Kalous, Horák, 1996 in Dyrtrtová, Krhutová, 2009).

Těmito otázkami se ve své podstatě zabývají i samotní studenti učitelských oborů. Na toto téma se zaměřila i řada výzkumů, které interpretují obzvláště požadavky učitelů z praxe, které zveřejnili např. Z. Kalous a F. Horák (1996 in R. Dyrtrtová a M. Krhutová 2009) a jež tvoří tzv. „učitelské desatero“:

- umět komunikovat se žáky,
- dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka,
- správně provádět individuální ústní zkoušení,
- znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě,
- umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích,
- znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků,
- znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody,
- mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělání,
- znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat,
- chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.

Jak upozorňují ve své knize Kalous a Horák (1996), na školách se opomíjí funkce uvádějících učitelů, kteří by pomáhali začínajícím učitelům, jež často bývají pověřováni úkoly, na které během studia nebyli připravováni.

Jak uvádí Čáp a Mareš (2001), požadavky, které jsou kladené na učitele, jsou náročné a psychologicky rozmanité. Od učitelů se podle těchto autorů předpokládá, že budou své studenty:

- vzdělávat - zprostředkovávat jim znalosti, dovednosti, druhy myšlení, činnosti apod...
- vychovávat je a zároveň rozvíjet jejich koníčky, postoje, schopnosti a charakter.

Je velmi těžké sloučit oba momenty dohromady a učitelé se velmi liší v tom, na jaký moment se zaměřují. Ch. Calesmann ve čtyřicátých letech rozlišil dva typy učitelů podle toho, zda se zaměřují na obor, který vyučují, nebo na žáka. Pedagoga, který je zaměřen na obor, pojmenoval logotrop. Tento typ učitele se snaží žákům předat co nejvíce z předmětu a méně vnímá žáky, jejich zvláštnosti a problémy. Někteří učitelé mívají s žáky kázeňské problémy. Oproti tomu učitel zaměřený na žáka (paidotrop) se snaží přiblížit žákům, jejich potížím a snaží se jim porozumět a pomoci na úkor předmětu. Oba typy učitelů v extrémních podobách vedou k nežádoucím výsledkům (Čáp, Mareš, 2001).

3.5 Proměny v učitelské profesi

Učitelství vždy budilo velký zájem veřejnosti a patří mezi profese, o kterých bylo sepsáno mnoho literatury. Otázkou, jež však zůstává nezodpovězena, je, na kolik jsou popisy výstižné a zda postihují podstatu oboru.

Jedním z omylů o této profesi, který patří k těm nejrozšířenějším, pojednává o nízké prestiži učitelského povolání. Výzkumy, které se zabývaly prestiží jednotlivých povolání, ukazují, že se na prvních místech umístili lékaři, vědci, vysokoškolští učitelé a za nimi následují učitelé základních škol. Až pak následují všechna ostatní povolání. (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Vzdělání bylo již od pradávna velmi ceněno a bylo považováno za významnou hodnotu každé vyspělé civilizace. V dřívějších dobách byli učitelé považováni nejen za nositele kultury, ale také za osobní rádce a dokonce i za průvodce životem. Proto byli kantoři velmi uznáváni. Přestože uznání a zájem o učitelskou profesi v dnešní době poněkud klesly, většina z nás si uvědomuje, že vzdělání je pro každého člověka důležité a

díky učitelům je předáváno dál. V roce 2013 Centrum pro veřejné mínění, Sociologický ústav AV ČR provedl výzkum zabývající se prestiží povolání (Centrum pro veřejné mínění, Sociologický ústav AV ČR, 2013). Tento výzkum ukázal, že ačkoli uznání učitelské profese dle veřejného mínění oproti dávné době klesla, stále ji veřejnost vnímá jako prestižní a důležitou. Povolání učitele zde bylo rozděleno na učitele na vysoké škole a učitele na základní škole (kategorie učitel na střední škole ve výzkumu není konkrétně zmíněna, nicméně předpokládám, že by tato kategorie byla na podobném umístění). Kategorie *učitel na vysoké škole* se umístila na 3. místě a *učitel na základní škole* se umístil na místě 4.

V dnešní době tvoří pro učitelské povolání jistou zátěž změny v legislativě a restrukturalizaci školství. Vše se rozvíjí velmi rychlým tempem - hodnotící systémy i mezinárodní porovnávací standardy. I ve společnosti jsme mohli zaznamenat změny, které se týkají převážně životního stylu a tím i úzce souvisí se změnou v hodnotovém žebříčku jedinců a následně tedy i společnosti jako celku. Tyto změny mají vliv i na vzdělání. Na pedagogy jsou tak kladeny stále větší a větší nároky, se kterými se musejí vyrovnávat. Nové požadavky a trendy ve výuce, častá kritika učitelské profese a rychlé tempo, které je ve společnosti nastaveno, mohou mít za následek vyčerpání učitelů. Lze tedy předpokládat následný negativní dopad na životní a pracovní spokojenost. U učitelů se můžeme setkat i se specifickými zdroji stresu, které jsou typické jen pro jejich profesi a které také příliš nepřispívají k vyšší spokojenosti. Můžeme hovořit například o vysokém počtu žáků ve třídách, jejich negativními postoji k výuce a nemotivovaností, nepříznivých podmínkách, ve kterých musí učitelé pracovat apod.

Jistým skrytým faktorem, který může mít vliv na prestiž učitelského povolání, je počet nekvalifikovaných učitelů. Na školách vyučují mnohdy i učitelé bez pedagogicko-psychologického vzdělání, tedy bez pedagogického minima, které je pro přípravu na pedagogické zaměstnání předepsáno (Havlík, Kořa, 2002). Tuto problematiku nekvalifikovaných učitelů reflektuje od 1.1. 2015 novela zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, kdy MŠMT definovalo, kdo je pedagogický pracovník (viz. kapitola o charakteristice pedagogického pracovníka) a vyhradilo několik výjimek. Z toho vyplývá, že pedagogickou činnost může vykonávat ten, kdo má vystudovaný příslušný obor, který vyučuje a má splněny všechny požadavky pro tuto profesi. Jelikož se někdy na školách vyskytla skutečnost, že pedagog vyučoval předmět, který neměl v aprobaci, novela zákona tomu zabránila, avšak vzala v potaz nějaké výjimky. Novela zákona tedy umožní

ředitelům škol zaměstnat na nezbytně nutnou dobu učitele, který nesplňuje podmínky odborné kvalifikace, v tom případě, že ředitel školy prokazatelně nemůže zajistit kvalifikovaného pedagogického pracovníka nebo je nečekaně nucen v průběhu roku zajistit náhradu jiným pedagogickým pracovníkem například z důvodu nemoci, apod. Dále bude moci upustit od předpokladu odborné kvalifikace u pedagogického pracovníka, který k 1.1.2015 dosáhl věku 55 let a jeho praxe za katedrou činí nejméně 20 let. Ředitel by měl také zavést institut „rodilých mluvčích“ tak, aby mohli vykonávat i po 1.1.2015 činnost pedagogických pracovníků a byli považováni za kvalifikované. Novela zákona také ředitelům škol umožní zaměstnávat na zkrácený úvazek odborníky z praxe, např.: aktivní umělce, trenéry, atd. (MŠMT, 2015).

Další problém nastává v sebehodnocení učitelů samotných. Pokud by učitelé měli odpovědět na otázku, jak hodnotí svou profesi, vždy se budou oproti veřejnosti značně podhodnocovat. Tato tendence je dána ale i povahou povolání, jelikož její výsledky jsou těžko prokazatelné. Svou roli v tom má i nedostatečné finanční ohodnocení a v minulosti státem vyvolaná nedůvěra v duševní práci (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Další téma, které je často v souvislosti s učitelstvím rozebíráno, je feminizace této profese. Ve 20. století feminizaci urychlily válečné události, zvýšení možnosti získat vysokoškolské vzdělání pro ženy a zároveň povaha učitelské profese, která je pro ženy přitažlivá (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Právě feminizace bývá uváděna jako jedním z hlavních důvodů poklesu prestiže učitelství. Dříve ženy zastávaly ve společnosti druhořadou roli a tím, že nastupovaly do tradičně mužských zaměstnání, si rychle zvyšovaly společenskou vážnost, ale prestiž povolání naopak klesala. Pokud se ale však i dnes objevují podobné názory, je to spíše znak předpojatosti vůči ženám, který nesdílejí jen muži, ale překvapivě i některé ženy (Havlík, Kořa, 2002).

3.6 Rizika učitelské profese

Jako každá profese, i tato učitelská, s sebou přináší určitá rizika. Je dobré o těchto rizicích vědět a snažit se jim vyvarovat, případně pokud již vzniknou, co nejdříve je

rozpoznat a začít proti nim jednat. Záleží i na druhu povolání, jelikož jsou povolání, v nichž hrozí rizika především fyzická a pak také povolání, která jsou ohrožena riziky spíše psychickými. Učitelství můžeme zařadit právě k těm profesím, kde je větší riziko psychické. Řehulka E. a Řehulková O. (1998 in Lemrová, Smékalová, Kelnarová, 2012) popsali tři druhy zátěže, s níž se učitelé ve své praxi setkávají. Těmito druhy zátěže je sensorická, emocionální a mentální zátěž. Při vyučování a během průběhu školy, jsou na učitele kladeny vysoké nároky na zrak a sluch, tedy na sensorické procesy – sensorická zátěž. Učitelé také do své práce vkládají značnou část své osobnosti. Mezi kantory a žáky vznikají silné vazby, a učitelé se tak nemohou vyhnout citové angažovanosti. Pokud emocionální angažovanost narůstá, narůstá spolu s ní i pocit zodpovědnosti za žáky, což s sebou nese i značná rizika. Obzvláště u učitelek je pak možné pozorovat známky neuroticismu. Mentální zátěž úzce souvisí se zátěží emocionální a s psychologickými problémy a otázkami, které vyplývají z práce s žákem a jeho poznáváním, formováním jeho osobnosti, s otázkami, jež vyvstávají při řízení třídy a také při řešení problémů výchovy a vyučování.

Paulík (1999) také prováděl výzkum týkající se učitelské profese a rizik, které při jejím vykonávání mohou vyvstat. Jeho závěry jsou výsledky výpovědí učitelů základních a středních škol, na jejichž podkladě identifikoval čtrnáct nejčastěji uváděných faktorů zátěže. Mezi nejčastěji uváděné patří: nedostatečné finanční ohodnocení, malá profesní prestiž, podřizování se administrativě, nesourodá úroveň schopností žáků, nedostatek času na odpočinek, třídy, kde je velký počet žáků, špatné chování studentů, špatná spolupráce mezi rodinou a školou, nevyhovující a nedostatečné vybavení učeben, nezbytnost pracovat ve stresu a rychle, stále větší potíže s motivováním žáků, zapomnětlivost dětí a malý prostor pro skupinovou práci. Dále učitelé usilují o pořádek ve třídě, kázeň a dobré vztahy mezi dětmi navzájem.

3.6.1 Stres u učitelů

Stres je definoval H. Seleyem (1950 in Hartl, Hartlová, 2009, s. 568) jako: *„charakteristická fyziologická odpověď na poškození nebo ohrožení organismu, která se projevuje prostřednictvím adaptačního syndromu; ten přímo ovlivňuje zdraví tím, že*

vyvolává nadměrnou a trvalou aktivaci nervového systému nebo systému adrenokortikálního.“

Tato definice H. Selye představuje zároveň jeden z novějších konceptů stresu. Nejprve si pod tímto pojmem představoval nejrůznější zatěžující rysy venkovního světa, poté selhání adaptivních mechanismů, jejichž úkolem je uchovat homeostázu organismu. Nakonec pojímal stres jako stav poškozené homeostázy, jako fyziologickou dysfunkci nebo nemoc (Míček, Zeman, 1997).

Pokud mluvíme o stresu, je důležité zmínit, co ho způsobuje. Stres je způsoben stresory, v Psychologickém slovníku Hartla a Hartlové (2009, s. 569) je stresor definován jako: *"činitel vnějšího prostředí vyvolávající v organismu stav stresu či stresovou reakci;..."*.

Při reakci člověka vůči jakémukoli stresoru se mohou objevit tři hlavní stádia adaptace organismu:

1. Poplachová reakce - tato reakce je tvořena složitými biochemickými změnami, které jsou spojeny s emisí glukózy, adrenalinu a jiných látek do krve. Stresory, které na nás působí (tělesné poranění, ztráta lásky apod.), tvoří téměř shodný typ příznaků, např.: bolest hlavy, horečku, apod.
2. Stadium rezistence nastává, pokud je jedinec delší dobu vystaven stresoru. Stav rezistence je podporován zvýšenou činností předního laloku hypofýzy a kůry nadledvinek (produkují hormony adrenokortikotropin a kortin, což pomáhá organismu se adaptovat). Fyziologické procesy, které vznikají během fáze rezistence, se snaží obnovit normální funkci organismu.
3. Posledním stádiem je fáze vyčerpání. Některé z fyziologických dysfunkcí, jež se objevily při poplachové reakci, se objevují v této fázi znovu. Jestliže stresor stále působí na organismus, nastávají různá onemocnění, eventuálně může nastat i smrt (naštěstí jen málo stresorů se vyznačuje takto silným negativním působením) (Míček, Zeman, 1997).

Stres má vliv na náš vztah s okolím. Jedinec, který se právě nachází ve stavu, kdy prožívá intenzivní stres, se obvykle chová křečovitě, strnule až nepřírozeně. Vystresovaný člověk má sklon vidět lidi kolem v negativnějším světle, než tomu tak skutečně je, což má samozřejmě stejný vliv na učitele a jeho vztahu ke svým žákům. Učitel, který je ve stresu, vypouští ze svého zájmu děti, mládež, tedy centrum svého povolání. Mezi zdroje stresu v povolání učitele patří i to, že učitelé mají mnoho povinností, na které nemají dostatek času.

Dále sem řadíme stresory, jež souvisejí s žactvem a rodiči žáků. Velké množství žáků ve třídě práci učitele značně ztěžuje. Učiteli není umožněn individuální přístup k žákům. Požadavky, které jsou na učitele kladeny, se tak jeví zcela nereálnými. Učitel se nemůže zabývat svými žáky z hlediska jejich osobnosti, charakteru, nadání apod. Zhoršuje se tak kontakt vyučujících s žáky, někteří učitelé se proto omezí jen na udržování kázně. Důležitým faktorem je také vztah v učitelském sboru a vztah k nadřízeným. Soutěživost, rivalita, šikanování, přetvařování a podrazy mohou vést k psychickému teroru, tzv. mobbingu (Míček, Zeman, 1997).

Fontana (2012) popsal učitelské povolání jako stresové povolání. Velké množství požadavků ze stran žáků, rodičů, kolegů, nadřízených a politiků, kterým je mnohdy téměř nemožné vyhovět. Dalším faktorem, který může působit stresově je ten, že si učitelé velkou část práce nosí i domů, a tím si tak ubírají čas na odpočinek, který je při každé práci nezbytný.

Podle Ch. Kyriacoua (2008 in Lemrová, Smékalová, Kelnarová, 2012) je častou příčinou stresu chování žáků, špatné pracovní podmínky, časový shon, negativní pracovní vztahy a atmosféra na pracovišti.

3.6.2 Syndrom vyhoření

Asi nejznámějším rizikovým faktorem jakékoli pomáhající profese je syndrom vyhoření. Proto se mu budu věnovat hned na úvod této kapitoly. Burnout nebo-li syndrom vyhoření, je odborný termín, který se objevil na poli psychologie v 70. letech 20. století. Poprvé ho použil Hendrich Freudenberg a označil jím jev, který byl už v té době dobře znám (Křivohlavý, 1998).

Pod syndrom vyhoření patří celá řada příznaků. Projevuje se ztrátou elánu, energie, radosti ze života a hlavně také vede ke ztrátě nadšení, které je nezbytné pro vykonávání práce (Jankovský, 2003). Hartl a Hartlová (2009, s. 586) definují syndrom vyhoření takto: *"ztráta profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí u příslušníka některých z pomáhajících profesí; nejčastěji spojeno se ztrátou činnosti..."* U některých autorů můžeme nalézt i rozlišení mezi syndromem vyhoření a syndromem vyčerpání (např. E. Aronson a kol., 1983 in Jankovský, 2003). Tyto syndromy jsou si podobné, ale liší se ve svých příčinách. U vyčerpání to může být jakákoli dlouhotrvající zátěž (tělesná,

emocionální, duševní), což však neznamená, že by mohlo dojít k naprostému vyčerpání i na základě určité náhlé změny v životě člověka. Charakteristickým projevem je převažování negativních aspektů nad pozitivními, jedinec se cítí být zbytečný, nedoceněný aj... Syndrom vyhoření je také důsledek fyzického, emocionálního a psychického vyčerpání, ale vše se děje na základě chronické zátěže, která je spojena s dlouhotrvajícím nasazením pro ostatní lidi (Jankovský, 2003).

Ch. Stock ve své knize Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout (2010) rozděluje znaky burnout syndromu na emoční a fyzické. Mezi emoční znaky řadí například: sklíčenost, bezmocnost, beznaděj, ztrátu sebeovládání, pocity strachu, pocity prázdnoty, apatie a ztrátu odvahy a osamocení. K fyzickým znakům patří nedostatek energie, slabost, chronická únava, svalové napětí, bolesti zad, náchylnost k infekčním onemocněním, poruchy spánku, funkční poruchy (např.: kardiovaskulárního systému a zažívací obtíže), poruchy paměti a soustředění a v neposlední řadě náchylnost k nehodám. Jedinec postižený syndromem vyhoření může projít v průběhu několika fázemi. Stock k tomuto syndromu ve své knize uvádí (2010, s. 23) že: *„nejjednodušší model se skládá ze tří, nejsložitější z dvanácti stádií, jež se vzájemně překrývají a nelze je jednoznačně ohraničit. Postižený může fázemi procházet postupně, do určité míry je však možné některé z nich přeskočit.“* Jako příklad vývoje syndromu vyhoření uvedu fázový model autorů Edelwiche a Brodského, kteří popisují průběh syndromu takto: idealistické nadšení --> stagnace --> frustrace --> apatie, pak následuje vyhoření.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíle práce

V této práci si kladu za primární cíl zhodnocení celkového aktuálního stavu životní spokojenosti u učitelů na středních školách v Jihočeském kraji, konkrétně v Táboře.

K mým dílčím cílům patří:

- Prozkoumat úroveň celkové životní a pracovní spokojenosti u učitelů středních škol a zjistit, jaký je vzájemný vztah mezi dimenzemi zjišťovanými Dotazníkem životní spokojenosti J. Fahrenberga et al. (2001).
- Porovnat celkovou míru životní spokojenosti v závislosti na pohlaví.
- Zjistit faktory, které korelují s celkovou životní spokojeností na vysoké úrovni.
- Zjistit, zda se skupina pracovně spokojenějších učitelů liší od skupiny pracovně nespokojených učitelů ve výše uvedených aspektech životní spokojenosti.

2. Vymezení výzkumného problému a hypotéz

Učitelská profese s sebou nese mnoho úskalí. Na pedagogy jsou kladeny stále větší nároky, nové požadavky a jsou nuceni pracovat v rychlém tempu a pod tlakem, což má vliv na jejich životní a pracovní spokojenost. K poznání životní a pracovní spokojenosti u učitelů na středních školách má přispět i předkládaná práce.

Výzkumný problém, který tvoří podstatu této práce, je částečně naformulován již v názvu. Jedná se o zmapování celkové životní a pracovní spokojenosti u učitelů středních škol, jež jsou tedy zároveň i cílovou zkoumanou skupinou. Zaměřuji se na jednotlivé dimenze a jejich vzájemnou korelaci mezi sebou a zjišťuji, která dimenze je nejvíce problematickou.

Tato diplomová práce má ve své podstatě přispět další částí do mozaiky poznatků o životní a pracovní spokojenosti učitelů. Zároveň by mohla sloužit i jako zpětná reflexe nejen zkoumaným učitelům, ale i studentům pedagogických oborů k prevenci a snaze si spokojenost udržovat a předcházet tak jak životní, tak i pracovní nespokojenosti.

Deskriptivní výzkumný problém: Jaká je životní spokojenost u učitelů středních škol?

3. Relační výzkumné problémy a hypotézy

Jaký je vztah mezi celkovou životní spokojeností učitelů středních škol a pohlavím?

H1: Existuje statisticky významný rozdíl mezi ženami a muži v celkovém skóru životní spokojenosti.

Jaký je vztah mezi dimenzí *Zdraví* a dimenzí *Celková životní spokojenost* u učitelů středních škol?

H2: Dimenze *Zdraví* statisticky významně pozitivně koreluje s *Celkovou životní spokojeností*.

Jaký je vztah mezi *Celkovou životní spokojeností* a *Pracovní spokojeností* u učitelů středních škol?

H3: U vybraného souboru učitelů středních škol existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi úrovní *Celkové životní spokojenosti* a úrovní *Pracovní spokojenosti*.

Jaký je vztah mezi dimenzí *Finanční situace* a dimenzí *Práce a zaměstnání* u učitelů středních škol?

H4: Mezi dimenzí *Finanční situace* a dimenzí *Práce a zaměstnání* existuje statisticky významná pozitivní korelace.

4. Metoda sběru dat

Po formulování výzkumného problému, cílů a hypotéz byl zvolen rámec výzkumu. Pro svou práci jsem také chtěla získat co největší počet dat, a proto jsem se rozhodla pro kvantitativní výzkum. Jako výzkumný prostředek jsem zvolila Fahrenbergův, Myrtekův, Schumacherův a Brählerův Dotazník životní spokojenosti (DŽS) (2001). Českou verzi

dotazníku, kterou přeložili K. Rodná a T. Rodný, vydalo v Praze v roce 2001 Testcentrum. V dotazníku je hodnoceno deset dimenzí životní spokojenosti (Zdraví; Práce a zaměstnání; Finanční situace; Volný čas; Manželství a partnerství; Vztah k vlastním dětem; Vlastní osoba; Sexualita; Přátelé, známí a příbuzní; Bydlení). Každá dimenze obsahuje sedm položek, na které proband odpovídá pomocí sedmistupňové škály od 1 (velmi nespokojen) do 7 (velmi spokojen). Jednotlivé položky mají podobu nedokončených vět. Celkovou životní spokojenost spočítáme součtem hrubých skóru ze sedmy škál: *Zdraví* (ZDR), *Finanční situace* (FIN), *Volný čas* (VLC), *Vlastní osoba* (VLO), *Sexualita* (SEX), *Přátelé, známí a příbuzní* (PZP) a *Bydlení* (BYD). Škály *Práce a zaměstnání* (PAZ), *Manželství a partnerství* (MAN) a *Vztah k vlastním dětem* (DET) se do součtu celkové životní spokojenosti nezapočítávají, protože velmi často právě tato data chybí, a tak je není možné zahrnout do celkového součtu. Vzhledem k tomu, že v této práci budu měřit i pracovní spokojenost, pracovala jsem i se škálou *Práce a zaměstnání*, ale do celkové životní spokojenosti jsem ji nezapočítávala. Hrubé skóry, které se získají sečtením jednotlivých odpovědí, se následně převádějí na staniny, abychom výsledky mohli porovnat s většinou populací. Standardní hodnoty v dotazníku jsou zvoleny jako devítistupňové staninové hodnoty. Oblast, která je ve staninu stanovena jako norma, je v rozmezí 4 – 6 a spadá do ní 54 % populace. V dimenzích Dotazníku životní spokojenosti J. Fahrenberga et. al. (2001) se hodnotí:

- Zdraví – hodnotí se zde jaká je míra spokojenosti s celkovým zdravotním stavem, tělesnou a duševní kondicí a odolnost vůči nemocem.
- Práce a zaměstnání – v této dimenzi se hodnotí, jak je respondent spokojen se svým postavením na pracovišti, možnostmi kariéerního růstu, atmosférou na pracovišti, pracovními povinnostmi a pestrostí, které zaměstnání nabízí.
- Finanční situace - respondent zde hodnotí míru spokojenosti se svým platem, majetkem, zajištěním, životním standardem, možnostmi výdělku v budoucnosti a také zde hodnotí možnost zaopatření své rodiny a finanční zajištění ve stáří.
- Volný čas – tato dimenze se zabývá délkou dovolené, množstvím volného času a jeho pestrostí, kvalitou odpočinku a časem, který věnujeme blízkým osobám.
- Manželství a partnerství – v této oblasti se hodnotí požadavky, které jsou na respondenta v manželství či partnerství kladeny, zda je spokojen se společnými aktivitami, upřímností, otevřeností, pochopením, něžností, náklonností, bezpečím a ochotou pomoci, které mu partner/partnerka poskytuje.

- Vztah k vlastním dětem – zde se hodnotí míra spokojenosti respondenta se vztahem mezi ním a jeho dětmi, jak spolu vycházejí, jak je spokojen s jejich úspěchy ve škole či zaměstnání. Zároveň hodnotí i množství vynaložené námahy během výchovy dětí.
- Vlastní osoba – tato dimenze zjišťuje míru spokojenosti respondenta se svými schopnostmi, dovednostmi, způsobem života, vnějším vzhledem, sebevědomím, charakterem, radostí ze života a v neposlední řadě i míru spokojenosti respondenta ve vztahu k ostatním lidem.
- Sexualita – na této škále se posuzuje vlastní tělesná přitažlivost, sexuální výkonnost, možnost otevřeně o sexu s partnerem hovořit, častost sexuálních kontaktů a sexuální reakce.
- Přátelé, známí a příbuzní – v této části se respondent věnuje hodnocení sociálních vztahů, které respondent navázal během života, kontakty mezi přáteli, známými, sousedy a rodinou.
- Bydlení – v poslední části dotazníku je měřena spokojenost s velikostí, stavem, polohou a výdaji ohledně bydlení.

5. Metody zpracování a vyhodnocení dat

Data, která jsem získala z dotazníků, jež mohly být zahrnuty do výzkumného šetření, jsem v jednotlivých dimenzích sečetla a výsledné hrubé skóry (HS) jsem zanesla do vyhodnocovacího listu a příslušné hrubé skóry sečetla pro *Celkovou životní spokojenost*. Do *Celkové životní spokojenosti* (CŽS) se započítávají tyto dimenze: *Zdraví* (ZDR), *Finanční situace* (FIN), *Volný čas* (VLC), *Vlastní osoba* (VLO), *Sexualita* (SEX), *Přátelé, známí a příbuzní* (PZP) a *Bydlení* (BYD). Abych výsledky mohla porovnat s normami a porovnat je i mezi pohlavími, převedla jsem hrubé skóry na standardní skóry, tedy na staninové hodnoty (ST1–ST9). Za oblast normy je v DŽS podle J. Fahrenberga et. al. (2001) považována 4. - 6. staninová hodnota.

V programu Microsoft Excel 2007 jsem vypočítala celkové počty respondentů, jaký hrubý skór byl v jednotlivých dimenzích nejmenší (minimum) a jaký naopak největší (maximum), aritmetické průměry a směrodatné odchylky. V programu T-Test.exe jsem

porovnávala skupiny (pohlaví, spokojenost a nespokojenost). Pro určení vztahu mezi jednotlivými dimenzemi životní spokojenosti jsem použila Pearsonův korelační koeficient. Pracuji na hladině 0,01 a 0,05 pro lepší rozlišení těsnosti mezi jevy. Pokud korelace vyšla vyšší než pro hodnotu na hladině 0,05, pak je to významná korelace, pokud korelace vyšla vyšší než pro hodnotu na hladině 0,01, pak je korelace vysoce významná, což značí velkou těsnost mezi jevy.

6. Výzkumný soubor

Zkoumaným souborem pro tento výzkum byli učitelé středních škol v Táboře. Výzkumného šetření se účastnilo 7 středních škol z města Tábor v Jihočeském kraji: Táborské soukromé gymnázium s.r.o., Gymnázium Pierra de Coubertina, Obchodní akademie a Vyšší odborná škola ekonomická, Vyšší odborná škola a Střední zemědělská škola, Střední zdravotnická škola, Střední průmyslová škola strojní a stavební, Střední škola obchodu, služeb a řemesel a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky. Celkem bylo rozdáno 186 dotazníků. Návratnost dotazníků byla 62,9 %. Zpět se mi tedy vrátilo 117 dotazníků. Dotazník vyplnilo 82 žen a 35 mužů. Ne všichni respondenti dotazník zcela vyplnili, takže celkový počet byl následně redukován o 10 dotazníků, které nesplňovali podmínky pro celkové vyhodnocení. Pro potřeby výzkumného šetření jsem tedy získala 107 dotazníků k vyhodnocení životní a pracovní spokojenosti. Nejvíce problematickou oblastí se ukázala být škála, která měří míru spokojenosti se sexualitou, díky které bylo vyřazeno nejvíce dotazníků.

Výzkumný vzorek se v závěru skládal ze 107 učitelů, z toho 75 žen a 32 mužů (tab. 3).

| Soubor | n | % |
|---------------|------------|------------|
| Ženy | 75 | 70 |
| Muži | 32 | 30 |
| Celkem | 107 | 100 |

Tabulka 3: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti žen a mužů ve výzkumném souboru (n=107)

Věkové rozpětí respondentů se pohybovalo mezi 24 – 69 lety. Průměrný věk zkoumaného souboru přibližně 47,2 let, u žen se průměrný věk pohyboval okolo 46,5 let a u mužů 48,8 let. Nejpočetnější věkovou skupinou, která se výzkumu zúčastnila, byla skupina učitelů ve věku 46 - 55 let, zároveň tato věková kategorie byla nejvíce zastoupena zvláště u žen a zvláště i u mužů. U žen byla střední hodnota věku 48 let a nejvíce se ve zkoumaném vzorku vyskytovaly ženy ve věku 50 let. U mužů to bylo velmi podobné. Nejvíce kategorii mužů zastupovali učitelé ve věku 50 let. A střední hodnota věku učitelů mužů byla také 50 let.

| Věk | Ženy | | Muži | |
|---------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | n | % | n | % |
| 14 – 25 | 1 | 1,3 % | 0 | 0 % |
| 26 – 35 | 7 | 9,3 % | 5 | 15,6 % |
| 36 – 45 | 25 | 33,3 % | 7 | 21,9 % |
| 46 – 55 | 32 | 42,7 % | 10 | 31,3 % |
| 56 – 65 | 9 | 12 % | 9 | 28,1 % |
| 66 – 75 | 1 | 1,3 % | 1 | 3,1 % |
| Celkem | 75 | 100 % | 32 | 100 % |

Tabulka 4: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti učitelek a učitelů SŠ průměrný věk (n=107)

7. Postup výzkumu

Dotazník životní spokojenosti mapuje pouze základní demografické údaje – věk a pohlaví. Pro výzkum nebylo nutné zvláště vyplňovat další údaje, dotazník proto zůstal i nadále zcela anonymní a není tak již možné respondenty zpětně dohledat.

Výzkum probíhal od 5. 2. 2014 do 4. 4. 2014. Před zahájením výzkumu jsem se vždy domluvila s ředitelkou nebo ředitelem školy, zda by bylo možné na škole provádět výzkum a vždy jsem podrobně vysvětlila záměr výzkumu a jak s daty bude nakládáno. Poté jsem u ředitelů škol nechala několik dotazníků. Na každém z nich byla připevněna cedulka s vysvětlivkami, jak při vyplňování dotazníku postupovat, zaručení anonymity a také kontakt na mne v případě, že by měl někdo nějaký dotaz. K dotazníku každý respondent dostal velkou neprůhlednou obálku, do které měl být dotazník vložen. Obálka byla označena ručně psanou zkratkou školy, abych poznala, že vše proběhlo v pořádku a

nikdo obálku neotvíral. Respondenti byli požádáni, aby obálky s vyplněnými, ale i s nevyplněnými dotazníky odevzdali u ředitelů škol. Respondenti, kteří se rozhodli výzkumu nezúčastnit, však málokdy dotazník odevzdali. V případě zájmu bylo respondentům nabídnuto zaslání výsledků výzkumu. Této nabídky využila jedna ředitelka střední školy. K instrukcím jsem připsala i možnost, že pokud by někdo chtěl znát pouze svoje výsledky, mohl připsat na dotazník svůj kontakt a výsledky bych mu ukázala. Tuto možnost nevyužil nikdo.

Takto vypadal text, který jsem k dotazníku připojila:

Dobrý den,
jmenuji se Kristýna Dvořáková a studuji na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích poslední ročník učitelského oboru: Psychologie – Výchova ke zdraví.

Píši diplomovou práci na téma: **Vnímání životní a pracovní spokojenosti u učitelů středních škol**. Proto bych vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku životní spokojenosti. V dotazníku je 70 otázek – odpovědi zaškrťáváte pomocí škály (nejsou zde tedy žádné otevřené otázky, na které byste museli písemně odpovídat). ***Vyplnění trvá přibližně 5-10 minut. Vše je anonymní***, výsledky budou použity pouze pro mou diplomovou práci. Instrukce k vyplnění je na první straně dotazníku („*Zaškrtněte prosím u každého z tvrzení na následujících stranách vždy to číslo, které nejvíce odpovídá vaší spokojenosti ve vztahu k danému tvrzení.*“ Pokud nebudete chtít na něco odpovídat či nebudete otázce rozumět, můžete okénko nechat prázdné, nebo dotazník nemusíte vyplňovat vůbec). ***Pokud se tedy výzkumu nebudete chtít zúčastnit, vraťte prosím zpět i nevyplněný dotazník!***

Předem děkuji za pomoc při výzkumu k mé diplomové práci.

Pro případné dotazy, je zde můj mail:

S pozdravem a přáním hezkých dnů, Kristýna Dvořáková

Pozn. Pokud by někdo chtěl znát výsledky svého dotazníku, musíte dotazník podepsat a nechat na něm svůj kontakt. Vaše jméno však nikde použito nebude!!! Je to pouze opatření k tomu, abychom se skutečně bavili o Vašem dotazníku!

8. Výsledky

Z tabulky č. 5 je patrné, že soubor učitelů, jejichž dotazníky byly zahrnuty do výzkumného šetření, se nachází v oblasti průměru. Nízká úroveň je patrná pouze v dimenzi *Finanční situace* (v hrubém skóru), ale i přesto ji lze po převedení do standardní hodnoty dle norem zařadit do průměru.

| Dimenze DŽS | Průměrný HS | Staniny |
|------------------------------------|---------------|----------|
| Zdraví | 36,47 | 4 |
| Práce a zaměstnání | 34,36 | 5 |
| Finanční situace | 30,01 | 4 |
| Volný čas | 37,98 | 6 |
| Manželství a partnerství | 38,66 | 5 |
| Vztah k vlast. dětem | 41,05 | 6 |
| Vlastní osoba | 36,53 | 4 |
| Sexualita | 35,41 | 5 |
| Přátelé, známí a příbuzní | 37,31 | 5 |
| Bydlení | 39,89 | 5 |
| Celková životní spokojenost | 254,22 | 5 |

Tabulka 5: Zjištěné průměrné HS a odpovídající staninové hodnoty u jednotlivých dimenzí DŽS

V následující tabulce (tab. 6) je možné sledovat, že celková životní spokojenost u sledovaného vzorku mužů a žen spadá podle DŽS do oblasti normy.

| Dimenze DŽS | HS ženy | Staniny ženy | HS muži | Staniny muži |
|------------------------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| Zdraví | 36,55 | 4 | 36,28 | 4 |
| Práce a zaměstnání | 33,87 | 5 | 35,53 | 5 |
| Finanční situace | 29,75 | 4 | 30,63 | 4 |
| Volný čas | 37,77 | 5 | 38,47 | 6 |
| Manželství a partnerství | 38,2 | 5 | 39,76 | 5 |
| Vztah k vlastním dětem | 41,06 | 5 | 41,03 | 6 |
| Vlastní osoba | 36,47 | 4 | 36,69 | 4 |
| Sexualita | 35,72 | 5 | 34,69 | 5 |
| Přátelé, známí a příbuzní | 37,35 | 5 | 37,25 | 5 |
| Bydlení | 40,08 | 5 | 39,43 | 5 |
| Celková životní spokojenost | 253,81 | 5 | 255,19 | 5 |

Tabulka 6: Zjištěné průměrné HS u žen (n=75) a u mužů (n=32) z výzkumného souboru a jim odpovídající staninové hodnoty u jednotlivých dimenzí DŽS.

Jak můžete v tabulce č. 6 vidět, muži jsou více spokojeni se svým volným časem a dětmi. I přesto však jejich spokojenost řadíme do normy průměru. Celkově je životní spokojenost mužů o trochu vyšší, avšak tento rozdíl není statisticky významný. Nicméně je důležité říci, že se výzkumu zúčastnilo více jak o polovinu méně mužů než žen, proto toto porovnání může být lehce zkresleno.

8.1 Podrobnější analýza dimenzí DŽS

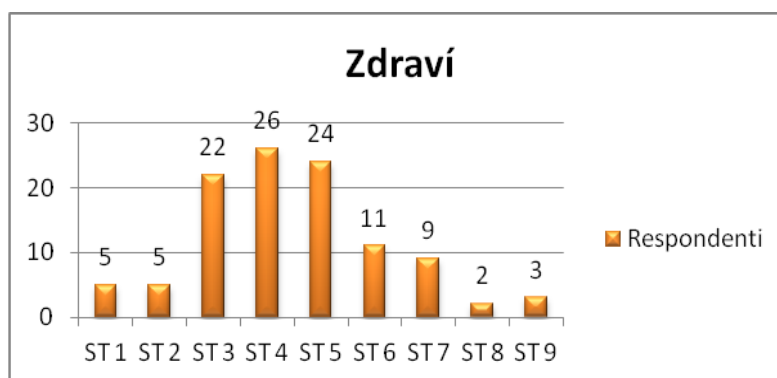
Výsledky získané z dotazníkového šetření jsem rozdělila pro větší přehlednost do tří skupin podle staninů. První skupinu tvořili ti, kteří byli velmi nespokojeni až spíše nespokojeni (ST1–ST3). Další skupinou byli ti, jež tvořili průměr, tedy spíš spokojeni až spokojeni (ST4–ST6). Poslední skupina byla tvořena spokojenými až velmi spokojenými respondenty (ST7–ST9). Takto jsem výsledky rozebrala u všech dimenzí kromě dimenzí: *Manželství a partnerství*; *Vztah k vlastním dětem*, jež nejsou ani pro celkovou životní spokojenost ani pro pracovní spokojenost v dotazníku důležité, jelikož se jejich skóry do ní nezapočítávají. Zmínila jsem zde však dimenzi *Práci a zaměstnání*, která se sice také nezapočítává do celkové životní spokojenosti, ale jelikož se ve své práci zabývám i pracovní spokojeností, považuji tuto dimenzi také za důležitou.

Výsledky z podrobnější analýzy dimenze *Zdraví* (tab. 7) ukázaly, že více jak polovina respondentů je se svým zdravotním stavem spokojena (57 %). 30 % respondentů je se svým zdravím nespokojeno a naopak 13% dotazovaných učitelů je velmi spokojeno.

| Staniny | n | % |
|-------------|----|----|
| ST 1 - ST 3 | 32 | 30 |
| ST 4 - ST 6 | 61 | 57 |
| ST 7 - ST 9 | 14 | 13 |

Tabulka 7: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Zdraví (n=107)

V následujícím grafu je zobrazeno rozložení staninů zkoumaného souboru.

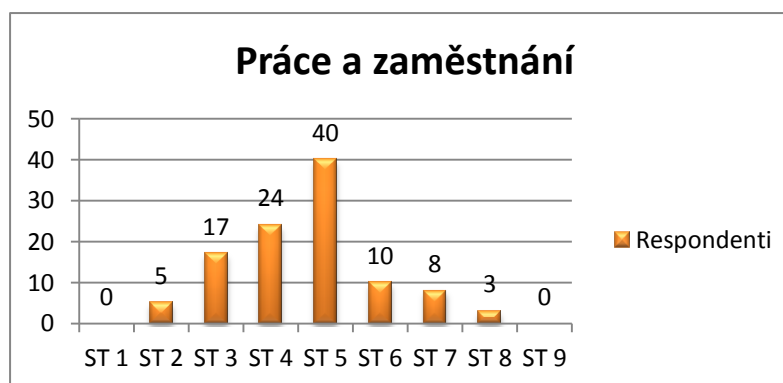


Graf 1.: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Zdraví (N=107)

S *Prací a zaměstnáním* (tab. 8) bylo nespokojeno 21 % učitelů. V pásmu průměru se nachází až 69 %. Velmi spokojených učitelů se však ve zkoumaném souboru objevilo pouze 10 %.

| Staniny | n | % |
|-------------|----|----|
| ST 1 - ST 3 | 22 | 21 |
| ST 4 - ST 6 | 74 | 69 |
| ST 7 - ST 9 | 11 | 10 |

Tabulka 8: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Práce a zaměstnání (n=107)

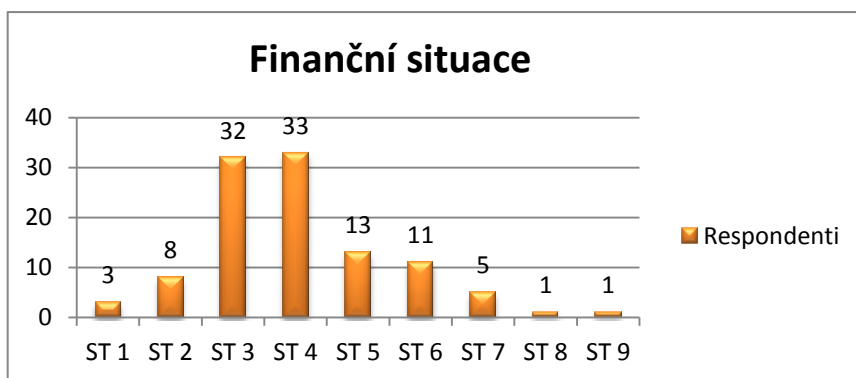


Graf 2.: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Práce a zaměstnání (n=107)

Rozložení odpovědí podle staninů v oblasti *Finanční situace* (tab. 9) po analýze vypadá takto: k nespokojeným učitelům patří celých 40 %. S finanční stránkou je spokojeno 53 % a zbylých 7 % je se svými financemi velmi spokojeno.

| Staniny | n | % |
|-------------|----|----|
| ST 1 - ST 3 | 43 | 40 |
| ST 4 - ST 6 | 57 | 53 |
| ST 7 - ST 9 | 7 | 7 |

Tabulka 9: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Finanční situace (n=107)

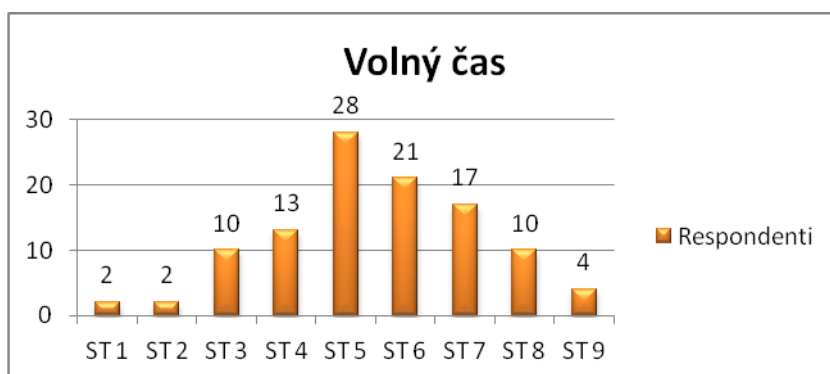


Graf 3.: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Finanční situace (n=107)

S *Volným časem* (tab. 10) je jako v předešlých případech spokojena více než polovina učitelů, v tomto případě ji čítá v průměru na 58 % učitelů. Nespokojeno je se svým volným časem 13 % učitelů a velmi spokojeno 29 % učitelů.

| Staniny | n | % |
|-------------|----|----|
| ST 1 - ST 3 | 14 | 13 |
| ST 4 - ST 6 | 62 | 58 |
| ST 7 - ST 9 | 31 | 29 |

Tabulka 10: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Volný čas (n=107)

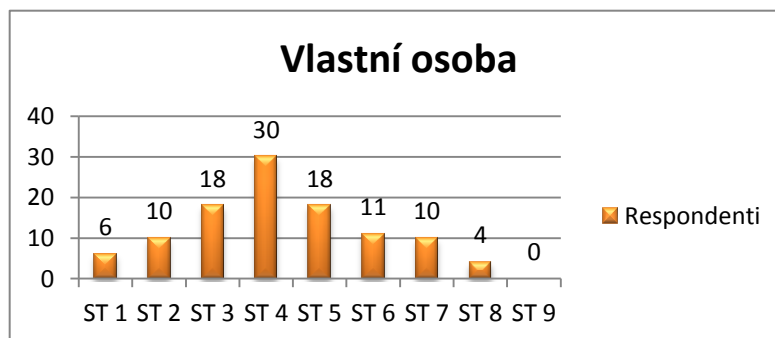


Graf 4.:Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Volný čas (n=107)

Z níže uvedené tabulky a grafu je patrné, že v dimenzi *Vlastní osoba* (tab. 11) je spokojeno v průměru 55 % osob. Nízkou spokojenost uvádí 32 % respondentů a velmi spokojeno je 13 % pedagogů.

| Staniny | n | % |
|-------------|----|----|
| ST 1 - ST 3 | 34 | 32 |
| ST 4 - ST 6 | 59 | 55 |
| ST 7 - ST 9 | 14 | 13 |

Tabulka 11: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Vlastní osoba (n=107)

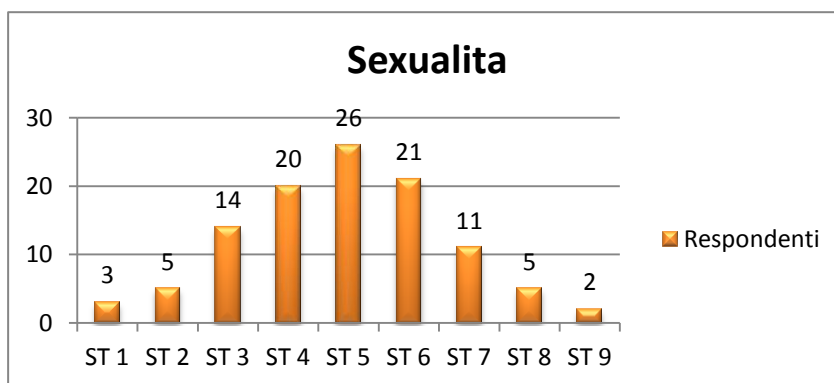


Graf 5.:Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Vlastní osoba (n=107)

Se svým sexuálním životem (tab. 12) je spokojeno 63%. Pod průměrem se nachází 21% a 17% respondentů udává, že jsou v této oblasti svého života velmi spokojeni.

| Staniny | n | % |
|-------------|----|----|
| ST 1 - ST 3 | 22 | 21 |
| ST 4 - ST 6 | 67 | 63 |
| ST 7 - ST 9 | 18 | 17 |

Tabulka 12: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Sexualita (n=107)

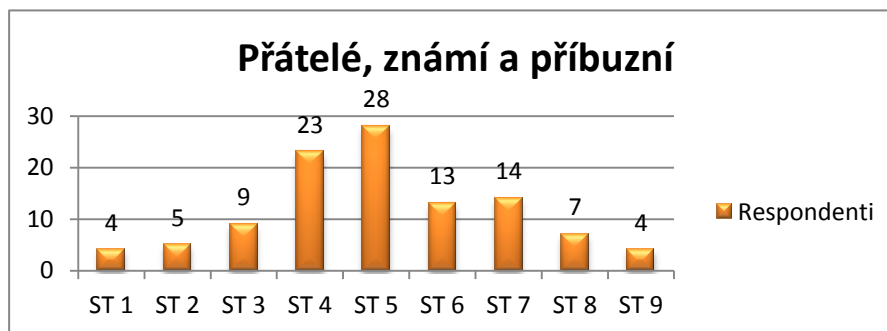


Graf 6.: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Sexualita (n=107)

Dimenze *Přátelé, známí a příbuzní* (tab. 13) zajisté tvoří velmi důležitou část životní spokojenosti, protože potřeba afiliace dosahuje u lidí vysokých hodnot. Nejvíce respondentů se opět objevilo v pásmu průměru – 60 %. 17 % dotazovaných se cítí nespokojených se svým společenským životem a 23 % se naopak cítí velmi spokojeně.

| Staniny | n | % |
|-------------|----|----|
| ST 1 - ST 3 | 18 | 17 |
| ST 4 - ST 6 | 64 | 60 |
| ST 7 - ST 9 | 25 | 23 |

Tabulka 13: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Přátelé, známí a příbuzní (n=107)

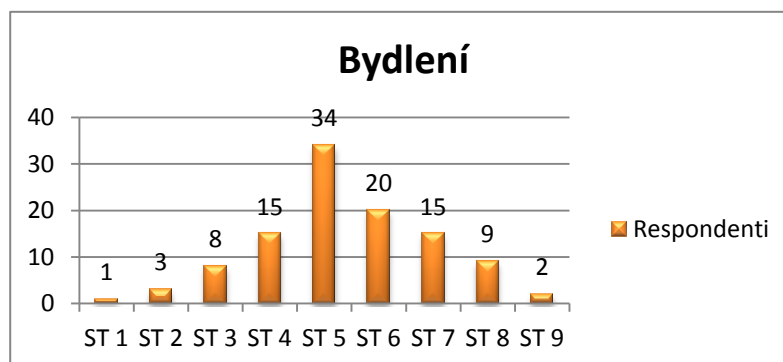


Graf 7.: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Zdraví (N=107)

Následující tabulka a graf ukazují rozložení staninů v dimenzi *Bydlení*.

| Staniny | n | % |
|-------------|----|----|
| ST 1 - ST 3 | 12 | 11 |
| ST 4 - ST 6 | 69 | 64 |
| ST 7 - ST 9 | 26 | 24 |

Tabulka 14: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Bydlení (n=107)

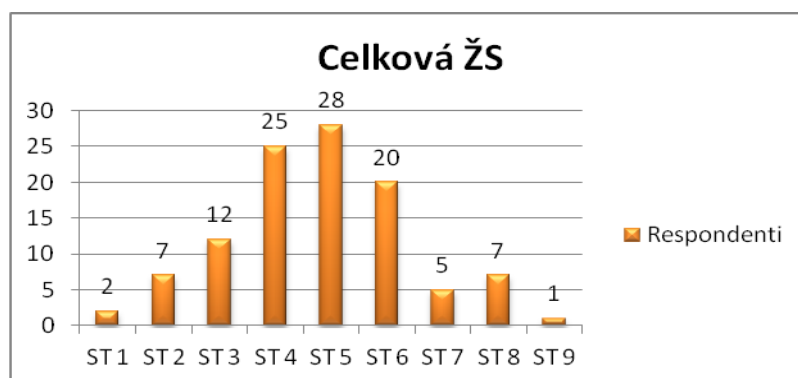


Graf 8.: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Bydlení (n=107)

Z hlediska *Celkové životní spokojenosti* (tab. 15) je nespokojeno 20 % dotazovaných učitelů. Celých 68 % se nachází v pásu průměru. A 12 % kantorů je se svým životem velmi spokojeno.

| Staniny | n | % |
|-------------|----|----|
| ST 1 - ST 3 | 21 | 20 |
| ST 4 - ST 6 | 73 | 68 |
| ST 7 - ST 9 | 13 | 12 |

Tabulka 15: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Celková životní spokojenost (n=107)



Graf 9.: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Celková životní spokojenost (n=107)

8.2 Korelace mezi aspekty životní spokojenosti učitelů

Tabulka č. 16 uvádí Pearsonovy korelační koeficienty mezi zkoumanými aspekty životní spokojenosti výzkumného souboru učitelů středních škol. Korelační koeficienty, které jsou zvýrazněny tučně, jsou statisticky vysoce významné, což znamená, že korelace mezi těmito hodnotami je velmi těsná. Červeně označené hodnoty jsou hodnoty, které jsou statisticky významné. Statisticky významně spolu korelují dimenze *Práce a zaměstnání* (PAZ) s dimenzí *Volný čas* (VLC) a dimenze *Vztah k vlastním dětem* (DET) a *Volný čas*. Korelace mezi celkovou životní spokojeností a pracovní spokojeností dosahuje hodnoty $r = 0,525$. Největší míru korelace můžeme zaznamenat mezi *Celkovou životní spokojeností* a *Vlastní osobou*, která dosahuje hodnoty $r = 0,727$. Další vysoké hodnoty mezi celkovou životní spokojeností jsou dále u dimenze *Zdraví* (ZDR), *Sexualita* (SEX) a *Přátelé, známi a příbuzní* (PZP). U dimenzí, které jsou porovnávány s *Celkovou životní spokojeností*, jsou vždy z *Celkové životní spokojenosti* vynechány. Pokud zde tedy uvádím, že dimenze *Vlastní osoba* vysoce koreluje s *Celkovou životní spokojeností*, potom dimenze *Vlastní osoba* nemůže být uvedena v *Celkové životní spokojenosti*, jelikož bychom porovnávali dimenzi *Vlastní osoba* s dimenzí *Vlastní osoba*, což se vždy rovná nule a to by zkreslilo výsledky. Takto jsem postupovala tedy u každé dimenze, pokud jsem ji porovnávala s *Celkovou životní spokojeností* (viz. tab. 16).

| Dimenze | ZDR | PAZ | FIN | VLC | MAN | DET | VLO | SEX | PZP | BYD | CŽS |
|---------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| ZDR | 1,000 | 0,314 | 0,316 | 0,454 | 0,252 | 0,155 | 0,609 | 0,432 | 0,486 | 0,254 | 0,593 |
| PAZ | 0,314 | 1,000 | 0,560 | 0,203 | 0,314 | 0,334 | 0,403 | 0,277 | 0,364 | 0,362 | 0,525 |
| FIN | 0,316 | 0,560 | 1,000 | 0,390 | 0,323 | 0,040 | 0,389 | 0,277 | 0,327 | 0,450 | 0,450 |
| VLC | 0,454 | 0,203 | 0,390 | 1,000 | 0,381 | 0,041 | 0,387 | 0,445 | 0,273 | 0,339 | 0,500 |
| MAN | 0,252 | 0,314 | 0,323 | 0,381 | 1,000 | 0,452 | 0,361 | 0,537 | 0,444 | 0,414 | 0,548 |
| DET | 0,155 | 0,334 | 0,040 | 0,041 | 0,452 | 1,000 | 0,237 | 0,388 | 0,361 | 0,305 | 0,305 |
| VLO | 0,609 | 0,403 | 0,389 | 0,387 | 0,361 | 0,237 | 1,000 | 0,681 | 0,581 | 0,352 | 0,727 |
| SEX | 0,432 | 0,277 | 0,277 | 0,445 | 0,537 | 0,388 | 0,681 | 1,000 | 0,571 | 0,431 | 0,986 |
| PZP | 0,486 | 0,364 | 0,327 | 0,273 | 0,444 | 0,361 | 0,581 | 0,571 | 1,000 | 0,491 | 0,640 |
| BYD | 0,254 | 0,362 | 0,450 | 0,339 | 0,414 | 0,305 | 0,352 | 0,431 | 0,491 | 1,000 | 0,990 |
| CŽS | 0,593 | 0,524 | 0,450 | 0,500 | 0,548 | 0,305 | 0,727 | 0,986 | 0,640 | 0,990 | 1,000 |

Tabulka 16: Korelace mezi aspekty životní spokojenosti učitelů SŠ (n=107)

ZDR - Zdraví, PAZ - Práce a zdraví, FIN - Finance, VLC - Volný čas, MAN - Manželství a partnerství, DET - Vztah k vlastním dětem, VLO - Vlastní osoba, SEX - Sexualita, PZP - Přátelé, známi a příbuzní, BYD - Bydlení, CŽS - Celková životní spokojenost. Tučně jsou znázorněny statisticky vysoce významné hodnoty, červeně statisticky významné hodnoty.

8.3 Výsledky pracovní spokojenosti

Z celkového výzkumného souboru 107 respondentů se podle *Celkové životní spokojenosti* 62 z nich zařadilo mezi spokojené a zbylých 45 mezi nespokojené. *Pracovní spokojenost* jsem zjišťovala podle mediánu v dimenzi *Práce a zaměstnání* (MED = 34). Rozdílné hladiny alfa jsem zvolila z toho důvodu, aby se prokázala případná větší těsnost mezi dimenzemi a tak i jejich větší korelace, tedy vzájemný vztah mezi nimi. Pomocí výpočtu mediánu v oblasti práce jsem rozdělila dotazované na pracovní méně a pracovní více spokojené učitele a následně jsem mezi těmito skupinami vypočítala T- test v jednotlivých dimenzích.

Pracovní více spokojených učitelů bylo více než pracovní méně spokojených učitelů. Jak můžeme v níže uvedených tabulkách (tab. 17 a tab. 18) vidět, více pracovní spokojení učitelé se liší téměř ve všech staninových hodnotách u jednotlivých dimenzí Dotazníku životní spokojenosti od méně pracovní spokojených pracovníků alespoň o jednu staninovou hodnotu. Ale i přes to, že se liší o jeden stupeň, je možné obě skupiny učitelů zařadit do normy, tedy mezi spokojené. Pouze v oblasti sexuality se jejich staninové hodnoty shodují.

Více pracovní spokojení učitelé

| Dimenze DŽS | Průměrný HS | Staniny |
|--------------------------------------|--------------------|----------------|
| Zdraví | 37,82 | 5 |
| Práce a zaměstnání | 38,4 | 5 |
| Finanční situace | 32,81 | 5 |
| Volný čas | 38,66 | 6 |
| Manželství a partnerství | 40,24 | 5 |
| Děti | 42,16 | 6 |
| Vlastní osoba | 38,15 | 5 |
| Sexualita | 36,77 | 5 |
| Přátelé, známí a příbuzní | 38,87 | 6 |
| Bydlení | 41,18 | 6 |
| Celková životní spokojenost | 265,32 | 5 |
| Počet spokojených učitelů - n | 62 | |

Tabulka 17: Absolutní (n) a staninové hodnoty pracovní více spokojených učitelů (n = 62)

Pracovně méně spokojení učitelé

| Dimenze DŽS | Průměrný HS | Staniny |
|-------------------------------|-------------|---------|
| Zdraví | 34,6 | 4 |
| Práce a zaměstnání | 28,8 | 4 |
| Finanční situace | 26,16 | 3 |
| Volný čas | 37,04 | 5 |
| Manželství a partnerství | 36,33 | 4 |
| Děti | 39,49 | 5 |
| Vlastní osoba | 34,31 | 4 |
| Sexualita | 33,53 | 5 |
| Přátelé, známí a příbuzní | 35,18 | 4 |
| Bydlení | 38,11 | 5 |
| Celková životní spokojenost | 238,93 | 4 |
| Počet spokojených učitelů - n | 45 | |

Tabulka 18: Absolutní (n) a staninové honoty pracovně méně spokojených učitelů (n = 45)

Komparace rozdílně pracovně spokojených skupin učitelů

| Dimenze | Méně pracovně spokojení | | Více pracovně spokojení | | T-test | |
|--------------------------|-------------------------|-------|-------------------------|-------|--------|------|
| | Průměr HS | SD | Průměr HS | SD | t | p |
| Zdraví | 34,60 | 7,17 | 37,83 | 5,77 | 2,58 | 0,01 |
| Finanční situace | 26,16 | 5,85 | 32,81 | 6,79 | 5,30 | 0,00 |
| Volný čas | 37,04 | 5,76 | 38,66 | 6,43 | 1,34 | 0,18 |
| Manželství, partnerství | 36,33 | 7,25 | 40,24 | 7,33 | 2,54 | 0,01 |
| Děti | 39,49 | 6,63 | 42,16 | 4,69 | 2,02 | 0,05 |
| Vlastní osoba | 34,31 | 5,27 | 38,15 | 5,36 | 3,68 | 0,00 |
| Sexualita | 33,53 | 6,42 | 36,77 | 6,70 | 2,52 | 0,01 |
| Přátelé, známí, příbuzní | 35,18 | 4,99 | 38,87 | 5,46 | 3,58 | 0,00 |
| Bydlení | 38,11 | 4,59 | 41,18 | 5,24 | 3,15 | 0,00 |
| Celková ŽS | 238,93 | 26,33 | 265,32 | 29,60 | 4,77 | 0,00 |

Tabulka 19: Komparace rozdílně pracovně spokojených skupin učitelů (n = 107)

Tabulka č. 19 poukazuje na staticky testované rozdíly mezi oběma sledovanými skupinami učitelů středních škol. Jak vidíme, výsledky ukazují, že více pracovně spokojení učitelé se od těch méně pracovně spokojených liší na 0,01 nebo na 0,05 hladině statistické signifikance ve všech sledovaných oblastech životní spokojenosti. Pouze u dimenze *Volného času* byl T-testem prokázán statisticky nevýznamný rozdíl. Rozdílné hladiny alfa jsem zvolila z toho důvodu, aby se prokázala případná větší těsnost mezi dimenzemi, a tak i jejich větší korelace, tedy vzájemný vztah mezi nimi. Pomocí výpočtu mediánu v oblasti

práce jsem rozdělila dotazované na pracovní méně a pracovní více spokojené učitele a následně jsem mezi těmito skupinami vypočítala T- test v jednotlivých dimenzích.

9. Ověření hypotéz

V úvodu praktické části mé diplomové práce jsem si stanovila šest hypotéz. Po sesbírání a zpracování získaných dat jsem dospěla k výsledkům, které výše stanované hypotézy buďto zamítli nebo přijali. Pro přehlednost diplomové práce zde hypotézy uvedu znovu a vyjádřím se k jejich platnosti.

Hypotéza 1: *Existuje statisticky významný rozdíl mezi ženami a muži v celkovém skóru životní spokojenosti.* Tato hypotéza se **nepotvrdila** na základě T-testu, který ukázal, že vnímání jednotlivých dimenzí Dotazníku životní spokojenosti z pohledu pohlaví mezi učiteli nebyl nalezen signifikantní rozdíl.

Hypotéza 2: *Dimenze Zdraví statisticky významně pozitivně koreluje s Celkovou životní spokojeností.* Tuto hypotézu ověřuje tabulka č. 16. Úroveň zdravotního stavu koreluje s životní spokojeností na úrovni 0,593, což tuto hypotézu **potvrzuje**.

Hypotéza 3: *U vybraného souboru učitelů středních škol existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi úrovní Celkové životní spokojenosti a úrovní Pracovní spokojenosti.* Hypotézu č. 3 potvrzuje také tabulka č. 16. Pracovní spokojenost koreluje s životní spokojeností na úrovni 0,525. Tato hypotéza je tedy také **potvrzena**.

Hypotéza 4: *Mezi dimenzí Finanční situace a dimenzí Práce a zaměstnání existuje statisticky významná pozitivní korelace.* Tato hypotéza **byla potvrzena**. Z tabulky č. 16 vyplývá, že položka Finance s dimenzí Práce a zaměstnání koreluje na statisticky vysoce významné úrovni 0,560. To znamená, že vnímání finančního ohodnocení je velmi důležité pro pracovní spokojenost.

10. Diskuze

V diskuzi se věnuji několika tématům, která jsou pro práci relevantní nebo mohly nějakým způsobem ovlivnit její průběh a zpracování. Mluvím tedy zejména o metodách, které byly pro výzkum použity, zda se vyskytly možnosti zkreslení dat a chyby, kterých jsem se při administraci a vyhodnocování mohla dopustit. Dále v této části uvažuji nad možnostmi využití výsledků práce pro případné další zkoumání a také nad jejím možným přínosem.

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila kvantitativní metodu – dotazník. Protože se má práce zabývá životní a pracovní spokojeností, zvolila jsem Dotazník životní spokojenosti. Původní verze tohoto dotazníku byla standardizovaná na německé populaci. Ačkoli se po překladu do českého jazyka používá i u nás, doposud na něj nebyly vytvořeny české normy. Tuto skutečnost je třeba brát na vědomí při porovnání zjištěných průměrných hrubých skóre výzkumného souboru vůči referenčním konstantám. Jako další nevýhodu Dotazníku životní spokojenosti (dále jen DŽS) považuji jeho transparentnost (dá se odhadnout způsob vyplňování i vyhodnocování). Odpovědi se dají také snadno "zfalšovat" podle motivace respondenta a podle jeho očekávání, záleží, co na sebe „chce“, anebo „nechce“ prozradit. Přesto, že DŽS obsahuje 70 položek, jeho vyplňování je jednoduché a časově nenáročné, což považuji za velkou výhodu, zejména v dnešní uspěchané době.

Nejvíce problematickou částí dotazníku byla i přes ujištění o anonymitě část týkající se sexuality. Hned za touto dimenzí byla část zabývající se hodnocením vlastní osoby a pak škála hodnotící manželství a partnerství. Za možné vysvětlení neochoty vyplňovat právě tyto dimenze považuji citlivost údajů v případě dimenze Sexualita. V dimenzi Vlastní osoba a Manželství a partnerství si neochotu k vyplnění údajů vysvětluji jako obavy ze sebereflexe v těchto oblastech. Bála jsem se problémů se škálou Práce a zaměstnání obzvláště z toho důvodu, že se dotazník dostal do rukou nadřizovým, ale tato obava se ukázala jako zbytečná, jelikož všichni respondenti tuto dimenzi vyplnili i v tom případě, pokud jsou v této oblasti nespokojení.

Dalším faktorem, který by mohl mít vliv na zkreslení výsledků je fakt, že nejsou známy okolnosti, za kterých pedagogové dotazníky vyplňovali a v jaké se nacházeli životní situaci.

Za nutné považuji reflektovat také skutečnost, že výzkumu se zúčastnili učitelé, kteří byli jistými dobrovolníky bez finančního nebo jiného ocenění a byli tedy motivováni

z vnitřních pohnutek a ochoty pomoci při výzkumu. Jiné hodnoty by se možná vyskytly u takových učitelů, jejichž motivace by byla vnější, čili za nějaký peněžitý obnos nebo jinou hmotnou odměnu.

Z mého výzkumu životní spokojenosti je patrné, že celková životní spokojenost kantorů se pohybuje na rovině průměru a míra celkové životní spokojenosti odpovídá staninu 5. Hodnoty jednotlivých dimenzí, které byly zjišťovány pomocí dotazníku DŽS, se pohybují v rozmezí 4 – 6 staninů a spadají také do oblasti normy (průměru). Toto rozmezí je i v dotazníku dle J. Fahrenberga et al. (2001) vymezeno jako rozmezí průměru. Zkoumaný vzorek učitelů na Táborsku se tedy nijak významně nevymyká normám.

Považuji za nutné zde zmínit i fakt, který byl zjištěn ve výzkumu publikovaném O. Řehulkovou a E. Řehulkou, vydaném roku 1998, hovořící o velké fyzické náročnosti učitelského povolání – jak na fyzické, tak na psychické rovině potvrzuje, že učitelské povolání je náročné obzvláště na psychiku jedince. S tím souvisí další možná psychosomatická onemocnění a největším hrožícím rizikem je pak syndrom vyhoření, který je často následkem chronické únavy. Ačkoli se v mém výzkumu objevila nadpoloviční většina, která byla se svým zdravotním stavem v průměru spokojená, celých 30% bylo nespokojeno. Učitelé, a nejen oni, by měli na svůj zdravotní stav, fyzický i psychický, dbát a nemocem předcházet. Další důležitou dimenzí a zároveň dimenzí, ve které respondenti byli ostýchaví svou situaci reflektovat, byla dimenze Vlastní osoba. Nespokojených respondentů bylo celých 32% a průměrně spokojených bylo 55%. Největší nespokojenost byla celkově jak u mužů, tak u žen se svým vzhledem a přitažlivostí a také se sebevědomím. S faktem sebevědomí může souviset i fakt, že učitelská profese je neustále negativně probírána veřejností. Toto povolání je s jinými profesemi vždy velmi nedoceno. Tomuto faktu odpovídá i studie M. Rybičkové (2006), kde se uvádí, že vysokému stupni životní spokojenosti odpovídá i hodnocení prestiže povolání. Jelikož jsou však pedagogové stále vystaveni hodnocení veřejností, hovořím zde o hodnocení nejen široké veřejnosti, ale také o hodnocení ze strany žáků nebo studentů a jejich rodičů.

Rozdílné množství respondentů mužů a respondentů žen může také mít vliv na výsledky životní spokojenosti učitelů. Výsledky porovnání obou pohlaví jsou statisticky nevýznamné, to znamená, že se muži a ženy v celkové životní spokojenosti nijak významně neliší. V mém výzkumném vzorku bylo 70% žen a 30% mužů, to tedy znamená, že toto rozložení je nerovnoměrné, na druhou stranu to do jisté míry popisuje situaci dnešního školství, kdy je mužů v učitelské profesi nedostatek.

Dále je možné, že na každém typu školy je rozdílná úroveň životní spokojenosti. Výzkum probíhal na středních školách. Ovšem odlišná úroveň životní spokojenosti může být na základních školách a také na vysokých školách.

Jinou okolností, jež má vliv na výsledky, je to, že výzkum byl prováděn v Táboře. Jiných výsledků by se mohlo dosáhnout, pokud by byl výzkum prováděn v jiném městě nebo ve více na sobě nezávislých městech. Nicméně i přesto si myslím, že jako reflexe životní a pracovní spokojenosti tento výzkum mapoval data reprezentujícím způsobem.

11. Z dosavadních výzkumů

Paulík (1999) prováděl rozsáhlý výzkum u učitelů na základních (1. i 2. stupeň), středních a vysokých školách. Jeho výzkum zahrnoval 1280 respondentů (924 žen a 356 mužů). Zaměřil se především na vztah spokojenosti učitelů a některých osobnostních vlastností. Dále také hledal souvislosti mezi spokojeností, věkem, pohlavím, délkou praxe a typem školy. Došel k závěru, že učitelky ženy vyjadřují na všech typech škol větší spokojenost než muži a také podíl nespokojených žen je menší než podíl nespokojených mužů. Největší podíl nespokojených mužů se vyskytoval na středních školách. Nejvíce spokojeni byli učitelé na vysokých školách a nejvíce nespokojených učitelů je na 2. stupni základních škol.

Výzkum Hamplové (2004) se zabýval životní spokojeností v souvislosti se základními sociodemografickými údaji (pohlaví, věk, vzdělání, rodinný status, partnerské soužití). Výzkumný vzorek se skládal z 1083 respondentů (399 mužů a 684 žen). Z výsledků její studie je patrné, že mezi ženami a muži neexistuje statisticky významný rozdíl ve vnímání životní spokojenosti. Což se potvrdilo i v mé práci, jelikož se zde taky nevyskytl významný rozdíl mezi ženami a muži.

Lemrová, Smékalová a Kelnarová (2012) zkoumaly životní spokojenost u učitelů základních a středních škol. Jejich výzkumný vzorek tvořilo celkem 236 učitelů, z toho 188 žen a 48 mužů. Učitelů, kteří pracovali na středních školách, bylo z celkového počtu 96 (69 žen a 27 mužů). Ve svém výzkumu se zabývaly i délkou praxe. Podle výsledků, ke kterým ve svém výzkumu dospěly je patrné, že se sledovaný soubor učitelů (ZŠ i SŠ) nacházel ve všech dimenzích Dotazníku životní spokojenosti J. Fahrenberga et. al. (2001) v normě. Celková životní spokojenost dosáhla skóru 249,61 a nacházela se tedy ve staninové hodně 5. Největší nespokojenost vykazovali respondenti v oblasti Finance (HS–29,57; stanin–4). Dle jejich výzkumu se taky potvrdil fakt, že celková životní spokojenost není závislá na pohlaví. Učitelé základní škol vykazovali větší spokojenost v dimenzi Práce a zaměstnání než učitelé středních škol. Ve výzkumu, který jsem realizovala pro zpracování této práce, jsem dospěla k téměř stejným výsledkům. Životní spokojenost pedagogů na středních školách je v oblasti normy, tedy průměru. Hrubý skór zjištěné celkové životní spokojenosti ve výzkumném souboru činil 254,22 a po převedení na staniny se jejich výsledek nacházel v oblasti normy, na staninu 5. Nejmenší spokojenost se také objevila v dimenzi Finanční situace (HS–30,01; stanin–4).

Mezi další výzkumy, které se zabývaly životní spokojeností nebo pracovní spokojeností, patří například i výzkum s názvem Pracovní a životní spokojenost sociálních pracovníků a percepce rozvoje jejich profesních kompetencí, který uskutečnil Mlčák a Slíva (2005). Jejich výzkum proběhl u souboru 50 sociálních pracovníků. V tomto vzorku se však objevili pouze 4 muži, o jejichž počet byl výzkum následně redukován. Ve výsledcích jsme mohli vidět, že celková životní spokojenost u sociálních pracovníků je v oblasti normy (průměru), a oblastmi, ve kterých je vykázána snížená spokojenost je Zdraví, Finanční situace a Vlastní osoba. A v pracovní spokojenosti vykazovaly sociální pracovníce také průměrné hodnoty. Ačkoli se jednalo o jinou pracovní skupinu, která byla v konečné fázi zastoupena pouze ženami, v porovnání s výsledky z této práce, dosahovali respondenti podobných výsledků. Celková životní spokojenost sociálních pracovníků po vyjádření na hrubé skóry měla hodnotu 256,91. U učitelů celková životní spokojenost ve vyjádření na hrubé skóry činila 254,22. Pracovní spokojenost více pracovních spokojených sociálních pracovníků činila 283,30 a méně pracovních spokojených sociálních pracovníků 230,50. Hodnota pracovní spokojenosti u učitelů v mém výzkumu, kteří byli více spokojeni, byla po vyjádření na hrubé skóry 265,32. Hodnota pracovní spokojenosti u učitelů, kteří byli méně spokojeni, činila v hrubých skórech 238,93.

Na téma životní a pracovní spokojenost bylo zpracováno ještě několik dalších výzkumů. Dalšími, kteří tyto fenomény zkoumali, jsou O. Řehulková a E. Řehulka (2008 in Lemrová, Smékalová, Kelnarová, 2012). Ti se ve svém výzkumu zabývali závislostí životní spokojenosti na věku. Jejich závěry ukazují, že se životní spokojenost s věkem zvyšuje i přes potíže se zdravím. B. Vašina (2010 in Lemrová, Smékalová, Kelnarová, 2012) zjišťoval souvislosti mezi životní spokojeností a typy škol. Podle jeho výzkumu se nejvyšší nespokojenost vyskytovala u učitelů na středních školách. Ženy učitelky byly nejvíce nespokojené na gymnáziích a středních odborných školách a učitelé muži byli nejvíce nespokojeni na gymnáziích a praktických školách. Největší spokojenost se vyskytovala u učitelů na základních školách. P. Kusák a E. Urbanovská (2005 in Lemrová, Smékalová, Kelnarová, 2012) se zabývali spíše pracovní spokojeností u učitelů. V jejich výzkumu se ukázalo, že učitelé, kteří pracovali ve školství delší dobu (průměrná délka praxe činila 19 let, nejkratší doba praxe byla 10 měsíců a naopak nejdelší doba 45 let), vykazovali nižší známky syndromu vyhoření, než jejich kolegové s kratší dobou praxe. Z výzkumu tedy vyplynulo, že čím déle pracují kantoři v praxi, tím více jsou se svou prací a zaměstnáním spokojeni. R. W. Lent et al. (2010 in Lemrová, Smékalová, Kelnarová, 2012)

je autorem zahraničního výzkumu, který se zabývá životní a pracovní spokojeností. Analýza výsledků ukázala, že pracovní spokojenost zvyšují příznivé pracovní podmínky v menším kolektivu a percipovaná sociální podpora.

ZÁVĚR

Primárním a zároveň obecným cílem této práce je zmapovat životní a pracovní spokojenost učitelů na středních školách. K dílčím cílům jsem zařadila popis dat z DŽS a zmapování jednotlivých dimenzí. Dále jsem se rozhodla porovnat celkovou míru životní spokojenosti z hlediska pohlaví a také jsem chtěla zjistit, jaké faktory mají významný vliv na celkovou životní spokojenost. Po sebrání dat a jejich následném vyhodnocení jsem dospěla k těmto výsledkům:

- Celková životní spokojenost učitelů na středních školách se vyskytuje v oblasti průměru (HS – 254,22; stanin 5), nijak zvlášť nevybočuje negativním nebo pozitivním směrem. Mezi jednotlivci se objevili respondenti, jejichž životní spokojenost byla nadprůměrná (13 respondentů) nebo naopak podprůměrná (21 respondentů), ale pouze výjimečně.
- *Pracovní spokojenost* se zjišťovala pomocí mediánu v dimenzi *Práce a zaměstnání*. Z výzkumného souboru 107 respondentů bylo více pracovně spokojených respondentů (62 respondentů) více než méně pracovně spokojených (45 respondentů). V tabulkách číslo 17. a 18. můžeme vidět, v jakých dimenzích se liší staninové hodnoty pracovně více spokojených učitelů (HS životní spokojenosti 265,32; stanin 5) od méně pracovně spokojených učitelů (HS životní spokojenosti 238,93, stanin 4). I přesto, že se jejich staninové hodnoty v některých dimenzích liší, obecně jsou obě skupiny dle porovnání staninových hodnot v oblasti průměru.
- *Celková životní spokojenost* i spokojenost učitelů v jednotlivých dimenzích se vyskytuje také v oblasti průměru. Nejmenší průměrná spokojenost dle staninů byla zaznamenána v dimenzi *Finanční situace* (stanin 4), pak v dimenzi *Vlastní osoba* (stanin 4) a pak také v oblasti *Zdravotní stav* (stanin 4).
- Největší průměrná spokojenost v jednotlivých dimenzích dle staninů byla zaznamenána v dimenzi *Volný čas* (stanin 6), *Vztah k vlastním dětem* (stanin 6).
- Z hlediska pohlaví nebyly zjištěny žádné výrazné výsledky, které by nasvědčovaly rozdílnému vnímání složek životní spokojenosti nebo pracovní spokojenosti. Muži vykazovali větší spokojenost v oblasti *Volný čas* a *Vztah k vlastním dětem* (obojí stanin 6, ženy stanin 5), i přesto se ale vyskytovali v oblasti průměru, stejně jako ženy.

SOUHRN

Tato diplomová práce zabývající se vnímáním životní a pracovní spokojenosti učitelů středních škol si klade za primární cíl zhodnocení celkového aktuálního stavu životní spokojenosti u učitelů na středních školách v Jihočeském kraji, konkrétně v Táboře. Nejprve je však důležité popsat teoretický kontext mezi těmito jevy.

V první části diplomové práce se zabývám teoretickými poznatky o životní a pracovní spokojenosti a o učitelské profesi.

Zabývám se zde definicemi, vymezením a determinanty životní spokojenosti. Odborná literatura nabízí několik možností, jak si životní spokojenost definovat. Podle J. Křivohlavého je první dílo, které pojednává o kvalitě života, *Etika Nikomachova*. Však samotný pojem se poprvé objevil ve 20. letech 20. století a do psychologie se dostal až na konci 30. let 20. století díky Thorndikovi. Na zkoumání tohoto pojmu se zaměřily i jiné vědy, než je psychologie, a proto se můžeme setkat s mnoha definicemi a synonymy, které se snaží tento pojem vysvětlit. Mezi příbuzné pojmy se řadí například blaho, radost, úspěšnost, prosperita, štěstí a u nás se často vyskytuje pojem well-being. Mezi nejstarší definici kvality života je definice zdraví podle Světové zdravotnické organizace (WHO), kterou navrhla v roce 1948. Zdraví je podle ní definováno takto: „*zdraví není jen absence nemoci či poruchy, ale je to komplexní stav tělesné, duševní i sociální pohody (well-being)*.“ (Heřmanová, 2012, s. 32). Tato definice bere v úvahu všechny stránky lidského žití - stránku fyziologickou, psychickou a sociální. S různými definicemi se můžeme setkat u autorů, kteří se touto problematikou také zabývali, a jsou jimi například Blatný, Headey, Grob a další. Headey hovoří například i o subjektivní spokojenosti a Grob rozděluje životní spokojenost na habituální a aktuální. Podle Andrewse, Witheye a Dienera (in Blatný, 2001) je subjektivní spokojenost tvořena dvěma složkami: kognitivní a emoční. Kezba a Šolcová (2003) uvádějí ve své studii, že osobní pohoda patří z psychologického hlediska mezi afekty, nálady a osobnostní rysy. A ke kognitivní a emoční složce přidávají složku postojovou. V Dotazníku životní spokojenosti J. Fahrenberga et al. jsou uvedeny čtyři dimenze, které se vzájemně ovlivňují: Životní spokojenost, Štěstí, Pozitivní afekt, Negativní afekt.

Vaňurová a Mühlpachr (2005) rozdělují dimenzi na subjektivní a objektivní. Dnes se odborníci přiklánějí k spíše subjektivnímu hodnocení kvality života, což znamená, že

spokojenost souvisí s vnímáním jedincova postavení ve společnosti a hodnotovém systému, podléhá osobním cílům, zájmům a očekáváním. Ryffová a Keyesová (in Kebza, Šolcová, 2003) vydělují šest základních dimenzí: sebezpřijetí, pozitivní vztahy s druhými, autonomii, zvládání životního prostředí, smysl života a osobnostní rozvoj. Zároveň upozorňují na prožitek naděje, která pomáhá překonat různé životní potíže.

Pokud chceme zkoumat životní spokojenost, je důležité vědět, co ji ovlivňuje. K determinantům životní spokojenosti patří: pohlaví, věk, sociální vazby, společenský kapitál a socioekonomický status, finanční situace, vzdělání, zaměstnání, kulturní rozdíly, introverze proti extraverci, sebehodnocení, optimismus proti pesimismu, zdravotní stav a spiritualita. Jejich vliv na životní spokojenost vysvětlují v příslušných kapitolách.

Dalším fenoménem, kterým se zabývám, je pracovní spokojenost. Zmiňuji zde definici pracovní spokojenosti, její determinanty, ale i jakou funkci v životě člověka práce má. Pracovní chování se dá posuzovat ve dvou dimenzích, podobných dimenzím životní spokojenosti. Jsou to dimenze objektivní a subjektivní. Pracovní spokojenost je studována od 30. let 20.století a v odborné literatuře je vymezována jako stav pozitivního vnímání a hodnocení práce a pracovních zkušeností; jako postoj k jednotlivým komponentám práce apod. Někteří autoři (Výrost, Slaměník, 1998) doporučují rozlišovat charakteristiky a znaky pracovní spokojenosti pro lepší pochopení jevu. Dílčími znaky jsou celková a dílčí spokojenost, intenzita spokojenosti, stálost spokojenosti a spokojenost jako stav a proces. Fineman (1987) představil několik bodů k tématu, proč je práce důležitá pro střední pracující vrstvu. Fagin a Malý (1984 in Strack, Argyle, Schwarz, 1991) pojmenovali sedm hlavních funkcí práce. Práce podle nich představuje zdroj identity, zdroj vztahů mimo rodinu, povinnou činnost, příležitost k rozvoji, strukturu času, cílevědomost a je v neposlední řadě zdrojem příjmů a kontroly. Mezi teorie pracovní spokojenosti patří dvoufaktorová teorie F. Herzbergra, který rozdělil faktory na faktory motivující k pracovní spokojenosti a faktory, které podporují pracovní nespokojenost. Mezi faktory, které ovlivňují pracovní spokojenost, podle Pauknerové (2006) patří: obsah a povaha práce, finanční ohodnocení, pracovní perspektivy, vedoucí pracovník, spolupracovníci, fyzické podmínky práce a úroveň pečování o zaměstnance. Štikar, Rymeš a kol. (2003) vymezili jiné faktory, které mohou ovlivňovat pracovní spokojenost: pohlaví, věk, vzdělání, rodinný status, pracovní zkušenosti, inteligence, schopnosti a profesionální úroveň.

Protože se tato práce zabývá spokojeností životní a pracovní u učitelů, je důležité objasnit poznatky o této profesi, její charakteristiku, osobnost učitele, požadavky, které jsou na tuto profesi kladeny, neobvyklosti učitelství a také její rizika. Definování učitelství je poněkud obtížné. Můžeme se opět setkat s mnoha definicemi a tato profesie nemá ani své fixní pojmenování. Termín pedeutologie dříve vyjadřoval požadavky, které byly kladeny na učitelství. Dnes je termín pedeutologie používán velmi zřídka i mezi kantory. Od začátku tohoto roku se učitelství také dočkalo novelizace zákona o pedagogických pracovnících. Osobnost učitele je velmi důležitým faktorem ve vyučovacím procesu. Má vliv na vztahy mezi učitelem a žáky, ale také na vztahy mezi pracovníky. I požadavky na učitelství se v průběhu let měnily. Dnes je však na učitele kladeny požadavků mnoho a je velmi těžké, ne-li snad nemožné, je splnit. Dytrtová a Krhutová (2009) zveřejnily „učitelství desatero“, které souvisí právě s požadavky kladenými na tuto profesi. Kapitola, která hovoří o neobvyklostech učitelství, se zabývá prestiží, feminizací a nekvalifikovaností povolání. Protože z předchozích kapitol je zřejmé, že učitelství je náročným povoláním, je nutné upozornit i na nejčastější rizika s ním spojená. Mezi nejběžnější rizika patří stres a syndrom vyhoření.

Empirická část práce je již zaměřena na samotný výzkum životní a pracovní spokojenosti u učitelů na středních školách v Jihočeském kraji, konkrétně na Tábořsku. Primárním cílem je prozkoumání a zhodnocení celkové životní spokojenosti u učitelů v již zmíněné lokalitě. K dalším cílům patří prozkoumat i úroveň pracovní spokojenosti, zjistit jaký je vzájemný vztah mezi dimenzemi; porovnat celkovou životní spokojenost v závislosti na pohlaví; zjistit které faktory ovlivňují životní spokojenost na životní úrovni; a zjistit, zda se skupina pracovních spokojenějších učitelů výrazně liší v aspektech životní spokojenosti od skupiny méně spokojených učitelů.

Pro účely své práce jsem zvolila kvantitativní typ výzkumu. Výzkumnou metodou se stal standardizovaný Dotazník životní spokojenosti (DŽS) J. Fahrenberga et al., který do českého jazyka přeložili Rodný, Rodná (2001) a jehož české vydání vydalo Testcentrum Praha. Všem respondentům byla zajištěna anonymita. Získaná data byla statisticky zpracována. Do výzkumu bylo zahrnuto 107 dotazníků. Celkem jich bylo rozdáno 186 dotazníků. Zpět se vrátilo 117 dotazníků, nicméně pro účely výzkumu musely být následně redukovány o 10 DŽS. Výzkumu se tedy v konečné fázi zúčastnilo 75 žen a 32 mužů. Průměrný věk respondentů byl 47,2 let a nejvíce zastoupenou věkovou kategorií byla skupina ve věku 46–55 let.

Výsledky ukazují, že celková životní spokojenost, včetně jednotlivých dimenzí v DŽS, u zkoumaného souboru spadá do oblasti normy (stanin 4 až 6). Nejméně spokojeni byli učitelé s Finanční situací, Zdravím a Vlastní osobou. Rozdíly mezi ženami a muži v celkové životní spokojenosti nebyly statisticky významné a spokojenost obou pohlaví se opět pohybovala v oblasti normy. Ženy vykazují nejmenší spokojenost opět v dimenzích Finanční situace, Zdraví a Vlastní osoba. Muži oproti ženám vykazují ve výsledcích o trochu větší spokojenost v dimenzích Volný čas a Vztah s dětmi. Nespokojenost se ale opět objevuje ve stejných dimenzích jako u žen a v celkovém zkoumaném vzorku.

Z hlediska pracovní spokojenosti bylo více pracovně spokojených učitelů než učitelů, kteří byli pracovně méně spokojeni. Více spokojených učitelů bylo 62 a celková životní spokojenost v hrubém skóru vykazovala hodnotu 265,32 (5. stanin). U méně spokojených učitelů, kterých bylo 45, celková životní spokojenost byla 238,93 (4. stanin). Ačkoli se výsledky těchto dvou skupin lišily, i přesto jejich životní spokojenost byla v oblasti normy.

Na začátku výzkumu byly stanoveny 4 hypotézy. Nepotvrdilo se, že mezi muži a ženami existuje statisticky významný rozdíl v celkovém skóru životní spokojenosti. Dále se potvrdilo, že vnímání zdraví statisticky významně ovlivňuje Celkovou životní spokojenost a také že mezi Celkovou a Pracovní spokojeností existuje statisticky významná korelace. Poslední hypotéza zabývající se vlivem vnímání finanční situace na celkovou pracovní spokojenost byla také potvrzena.

Výsledky mého výzkumu z větší části odpovídají výsledkům jiných autorů a jejich výzkumům, které jsem ve své práci uvedla. Záměrem této práce bylo zmapovat tyto dva fenomény a přispět tak alespoň malou částí do současné problematiky v této profesi. Doufám, že výsledky mé diplomové práce budou přínosem a budou zajímavé nejen pro ty, které tato problematika zajímá, ale také pro učitele samotné a pro studenty pedagogických oborů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BLATNÝ, M. et al. (2005). *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno, Masarykova univerzita: MSD, ISBN: 80-86633-35-7

BLATNÝ, M. (2001). *Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: mezipohlavní rozdíly*. Československá psychologie, č.6

BLATNÝ, M. (2001). *Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: mezipohlavní rozdíly*, Československá psychologie, č. 5

BLATNÝ, M., OSECKÁ, L. (1998). *Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: osobnost a strategie zvládnutí*. Československá psychologie, č. 5

ČÁP, J., MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, ISBN: 978-80-7367-273-7

DIENER, E. (2000). *Culture and Well-Being*, Massachusetts: The MIT Press, Institute of Technology Cambridge, ISBN: 0-262-54146-7

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, ISBN: 978-80-247-2863-6

FENSTERMACHER, G., D., SOLTIS, J., F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, ISBN: 978-80-7367-471-7

GILLERNOVÁ, I., KEBZA, V., RYMEŠ, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, ISBN: 978-80-247-2798-1

GROMNICA, R. (2010). *Kapitoly z pedagogiky pro střední školy*. Ostrava: Montanex, ISBN: 978-80-7225-326-5

GURKOVÁ, E. (2011). *Hodnocení kvality života pro klinickou praxi a ošetrovatelský výzkum*. Praha: Grada, ISBN: 978-80-247-3625-9

HAMPLOVÁ, D. (2004). *Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory*. Sociologický ústav Akademie věd České republiky, ISBN 80-7330-063-X, Získáno z [http://studie.soc.cas.cz/upl/texty/files/209_1hamp130%20pro%20tisk.pdf], citováno 27.1.2014

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál, ISBN: 978-80-7367-569-1

HAVLÍK, R., KOŤA, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, ISBN: 80-7178-

635-7 : 269.00

HEADEY, B. (2007). *The Set-point Theory of Well-being Needs Replacing - On the Brink of a Scientific Revolution*. Berlin: IMPRESSUM, 27 s., Získáno z [<http://www.diw.de/documents/publikationen/73/77545/dp753.pdf>]., citováno 7.1.2014

HEŘMANOVÁ, E. (2012). *Koncepty, teorie a měření kvality života*. Praha: Sociologické nakladatelství, IBSN: 978-80-7419-106-0

HNILICOVÁ et. al. (2004). *Kvalita života-sborník příspěvků z konference*. Získané z: [http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ipvz.cz%2Fdownload.aspx%3Fitem%3D1105%26&ei=QMoQU56pF8nTsga73YDwDA&usg=AFQjCNHBHAA3AP12Va6vDepR_uUVauBIMw&bvm=bv.62286460,d.Yms], citováno 5.1.2014

HOGENOVÁ, A. (2002). *Kvalita života a tělesnost*. Praha: Karolinum, IBSN: 80-246-0457-4

HUGHES, M. (2006). *Affect, Meaning and Quality of Life*. Social Forces 85.

JANKOVSKÝ, J. (2003). *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, IBSN: 80-7254-329-6

KEBZA, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, IBSN: 80-200-1307-5 : 195.00

KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. (2003). *Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem*. Československá psychologie, ročník XLVII, č. 4

KŘIVOHLAVÝ, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, IBSN: 80-7169-551-3 : 139.00

KŘIVOHLAVÝ, J. (2012). *Optimismus, pesimismus a prevence deprese*. Praha: Grada, IBSN: 978-80-247-4007-2

KŘIVOHLAVÝ, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, IBSN: 80-7178-835-X

KŘIVOHLAVÝ, J. (2001). *Psychologické pojetí a způsoby zjišťování kvality života*. Praha, Získané z [http://jaro.krivohlavy.cz/stare_stranky/clanky/c_kvalita.html], citováno 9.11.2013

KŘIVOHLAVÝ, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence*. Praha: Grada Publishing, IBSN: 80-247-1370-5

KŘIVOHLAVÝ, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, IBSN: 978-80-7367-726-8

LAŠEK, J. (2004). *Subjektivní životní spokojenost u tří věkových skupin respondentů*.

Československá psychologie

LEMROVÁ, S., SMÉKALOVÁ, E., KELNAROVÁ, T. (2013). *Životní spokojenost učitelů ZŠ a SŠ*. Psychologické dny 2012. Univerzita Palackého v Olomouci: Olomouc

MCNIEL, MURRAY, J., LOWMAN, J.C., FLEESON, W. (2010). *The Effect of State Extraversion on Four Types of Affect*. Journal of Personality and Social Psychology

MÍČEK, L., ZEMAN, V. (1997). *Učitel a stres, II. rozšířené vydání*. Opava: Vade Mecum, ISBN: 80-86041-25-5

MIKULÁŠTÍK, M. (2007). *Manažerská psychologie*. Praha: Grada Publishing, ISBN: 978-80-247-1349-6 : 399.00

MLČÁK, Z., SLÍVA, K. (2005). *Pracovní a životní spokojenost sociálních pracovníků a percepce rozvoje jejich profesních kompetencí*. Časopis Kontakt

NAKONEČNÉHO, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, ISBN: 978-80-200-1680-5

NAKONEČNÝ, M. (1992). *Motivace pracovního jednání a řízení*. Praha: Management Press, ISBN: 80-85603-01-2 : 65.00

NAKONEČNÝ, M. (2005). *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada Publishing, ISBN: 80-247-0577-X

PAUKNEROVÁ, D. (2006). *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada Publishing, ISBN: 80-247-1706-9

PAULÍK, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, ISBN: 80-7042-550-4

PRŮCHA, J. (2006). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, ISBN: 80-7178-944-5

PRŮCHA, J. (2002). *Učitel, současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, ISBN: 80-7178-621-7 : 229.00

RODNÝ, T., RODNÁ, K. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum

SLAVÍK a kol. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing, ISBN: 978-80-247-4054-6

SLEZÁČKOVÁ, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada Publishing, ISBN: 978-80-247-3507-8

STOCK, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada Publishing, ISBN: 978-80-247-3553-5

STRACK, F., ARGYLE, M., SCHWARZ, N. (1991). *Subjective well-being an*

interdisciplinary perspective. Pergamon Press, Získané z: [http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/volltexte/2007/2170/pdf/subjwellbeing.pdf], citováno 22.12.2014

Syndrom vyhoření a jeho vývoj, Získané z: [http://syndrom-vyhoreni.cz/syndrom-vyhoreni-a-jeho-vyvoj], citováno 9.2.2014

ŠTEFFLOVÁ, J. (2012). *Jak se budou připravovat učitelé?* Získáno z [http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6953], citováno 25.10.2014

ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, ISBN: 80-246-0448-5

VAĎUROVÁ, H., MÜHLPACHR, P. (2005). *Kvalita života: teoretická a metodologická východiska*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN: 80-210-3754-7

VÁGNEROVÁ, M. (2008). *Vývojová psychologie I, Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, ISBN: 80-246-0956-8

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, ISBN: 978-80-247-1734-0

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, ISBN: 80-7178-269-6

PŘÍLOHY

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Motivátory a jejich pozitivní a negativní účinky.

Tabulka 2: Frustrátory a jejich účinky.

Tabulka 3: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti žen a mužů ve výzkumném souboru (n=107)

Tabulka 4: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti učitelek a učitelů SŠ průměrný věk (n=107)

Tabulka 5: Zjištěné průměrné HS a odpovídající staninové hodnoty u jednotlivých dimenzí DŽS

Tabulka 6: Zjištěné průměrné HS u žen (n=75) a u mužů (n=32) z výzkumného souboru a jim odpovídající staninové hodnoty u jednotlivých dimenzí DŽS.

Tabulka 7: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Zdraví (n=107)

Tabulka 8: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Práce a zaměstnání (n=107)

Tabulka 9: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Finanční situace (n=107)

Tabulka 10: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Volný čas (n=107)

Tabulka 11: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Vlastní osoba (n=107)

Tabulka 12: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Sexualita (n=107)

Tabulka 13: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Přátelé, známí a příbuzní (n=107)

Tabulka 14: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Bydlení (n=107)

Tabulka 15: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti u učitelů v dimenzi Celková životní spokojenost (n=107)

Tabulka 16: Korelace mezi aspekty životní spokojenosti učitelů SŠ (n=107)

Tabulka 17: Absolutní (n) a staninové hodnoty pracovně více spokojených učitelů (n = 62)

Tabulka 18: Absolutní (n) a staninové honoty pracovně méně spokojených učitelů (n = 45)

Tabulka 19: Komparace rozdílně pracovně spokojených skupin učitelů (n = 107)

Graf 1: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Zdraví (N=107)

Graf 2: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Práce a zaměstnání (n=107)

Graf 3: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Finanční situace (n=107)

Graf 4: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Volný čas (n=107)

Graf 5: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Vlastní osoba (n=107)

Graf 6: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Sexualita (n=107)

Graf 7: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Zdraví (N=107)

Graf 8: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Bydlení (n=107)

Graf 9: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Celková životní spokojenost (n=107)

Seznam zkratek

| Zkratka | Význam | Použito na straně |
|----------------|---|----------------------------------|
| AV ČR | Akademie věd České republiky | 34 |
| CVVM | Centrum pro výzkum veřejného mínění | 26 |
| LOT | Test životní orientace (Life Orientation Test) | 15,16 |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy | 30,34,35 |
| SWB | Subjektivní pohoda (subjective well-being) | 6,7 |
| WCI | Způsob zvládnání stresu (Ways of Coping Inventory) | 16 |
| WHO | Světová zdravotnická organizace (World Health Organization) | 2,5,6,13,17,67 |
| DŽS | Dotazník životní spokojenosti | 41,43,47,48,56,57,60,61,66,69,70 |
| BYD | dimenze Bydlení | 42,43,55 |
| DET | dimenze Vztah k vlastním dětem | 42,43,55 |
| FIN | dimenze Finanční situace | 42,43,55 |
| MAN | dimenze Manželství a partnerství | 42,43,55 |
| PAZ | dimenze Práce a zaměstnání | 42,43,55 |
| PZP | Přátelé, známí a příbuzní | 42,43,55 |
| SEX | dimenze Sexualita | 42,43,55 |
| VLC | dimenze Volný čas | 42,43,55 |
| VLO | dimenze Vlastní osoba | 42,43,55 |
| ZDR | dimenze Zdraví | 42,43,55 |
| HS | hrubý skór | 43,47,56,57,63,66 |
| MED | medián | 56 |
| SD | směrodatná odchylka | 57 |
| ST | stanin | 43,48,49,50,51,52,53,54 |