

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

EMOČNÍ INTELIGENCE V
SOUVISLOSTI S ŽIVOTNÍ A
PRACOVNÍ SPOKOJENOSTÍ
UČITELŮ

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN RELATION TO LIFE
AND JOB SATISFACTION OF TEACHERS



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Monika Urbanová**

Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová**

Olomouc

2020

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí této diplomové práce Mgr. Kateřině Palové za cenné rady a směřování během celého psaní. Další poděkování patří mé rodině a přátelům za to, že mě ani během psaní závěrečné práce, stejně jako během celého studia, nenechali na holičkách a objevili v sobě dávku trpělivosti, pochopení a lásky. V neposlední řadě bych ráda poděkovala také všem učitelům ZŠ v Olomouckém a Moravskoslezském kraji, kteří věnovali svůj čas vyplnění testové baterie a umožnili tak realizaci této práce. Další díky patří také všem učitelům obecně za jejich vytrvalost a za to, že se rozhodli pro tuto podstatnou, i když náročnou profesi a setrvávají v ní.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Emoční inteligence v souvislosti s životní a pracovní spokojeností učitelů“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 31.3.2020

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	6
1	Emoční inteligence	7
1.1	Vymezení emoční inteligence.....	7
1.1.1	Model emoční inteligence jako schopnosti – Mayer a Salovey	8
1.1.2	Smíšený model emoční inteligence – Goleman.....	10
1.1.3	Smíšený model emoční inteligence – Bar-On	12
1.1.4	Model emoční inteligence jako rysu – Petrides a Furnham	13
1.2	Emoční inteligence a učitelé.....	14
1.2.1	Výzkumy emoční inteligence u učitelů.....	17
1.2.2	Odborná příprava učitelů v ČR.....	21
2	Pracovní spokojenost	26
2.1	Vymezení pracovní spokojenosti.....	26
2.2	Teorie pracovní spokojenosti.....	27
2.3	Faktory pracovní spokojenosti.....	29
2.4	Pracovní spokojenost a učitelé.....	32
2.4.1	Pracovní prostředí učitelů.....	33
2.4.2	Výzkumy pracovní spokojenosti učitelů	34
3	Životní spokojenost	37
3.1	Vymezení životní spokojenosti.....	37
3.2	Faktory životní spokojenosti	40
3.3	Životní spokojenost a učitelé.....	42
4	Emoční inteligence a pracovní a životní spokojenost	45
4.1	Emoční inteligence a pracovní spokojenost	45
4.2	Emoční inteligence a životní spokojenost	47
	VÝZKUMNÁ ČÁST	49
5	Výzkumný problém, cíle a hypotézy	50
5.1	Hypotézy vztahující se k výzkumnému cíli č. 3	51
5.2	Hypotézy vztahující se k výzkumnému cíli č. 4	51
5.3	Hypotézy vztahující se k výzkumnému cíli č. 5	52
5.4	Výzkumné hypotézy – shrnutí.....	53
6	Typ výzkumu a použité metody	55
6.1	Testové metody.....	55
6.1.1	Škála hodnocení emocí (AES-41).....	56

6.1.2	Inventář hodnocení spokojenosti učitelů (HSU).....	57
6.1.3	Škála spokojenosti se životem (SWLS)	58
7	Sběr dat a výzkumný soubor	61
7.1	Výzkumný soubor	62
7.2	Etické hledisko a ochrana soukromí	63
8	Práce s daty a její výsledky	65
8.1	Ověření faktorového řešení škály AES-41	65
8.2	Ověření korelace mezi položkami inventáře HSU.....	67
8.3	Zjištění úrovně životní a pracovní spokojenosti a dílčí spokojenosti	68
8.4	Ověření platnosti statistických hypotéz.....	69
8.5	Shrnutí platnosti stanovených hypotéz.....	73
9	Diskuze.....	75
10	Závěr	83
	Souhrn.....	84
	LITERATURA	87
	PŘÍLOHY	100

ÚVOD

Emoce hrají v životě každého člověka významnou roli, a proto, aby nám nebyly překážkou, ale naopak, aby nám pomohly k rozvoji vlastní osobnosti a spokojenosti, je třeba se s nimi naučit pracovat. Schopnost rozpoznávat a regulovat emoce je označována termínem emoční inteligence (dále jen EI).

O téma EI jsem se začala blíže zajímat již na bakalářském studiu psychologie, kdy mým tématem závěrečné práce byla právě EI v souvislosti s osamělostí u adolescentů. Touto magisterskou prací bych tak ráda navázala a přistoupila k EI z pohledu svého profesního směřování do školní psychologie. Za stěžejní část práce školního psychologa považuji podporu učitelů, včetně zvyšování jejich pracovní a životní spokojenosti. Proto jsem se rozhodla téma EI a spokojenosti spojit a přenést do školního prostředí, konkrétně na učitele.

V zahraničí již bylo realizováno několik studií, v nichž se mezi úrovní EI a životní a pracovní spokojeností učitelů prokázal statisticky významný vztah. Autoři těchto studií pak zdůrazňují význam rozvoje emočních kompetencí a apelují na potřebu zařazení práce s emocemi do pregraduálního vzdělávání učitelů.

V České republice moc studií na toto téma nenajdeme, a to i přesto, že je i u nás učitelská profese považována, právě díky své náročnosti na práci s emocemi, za jednu z nejtěžších profesí. Mezi cíle předkládané diplomové práce tak řadíme určení míry pracovní a životní spokojenosti učitelů, včetně určení pracovní spokojenosti s jednotlivými oblastmi práce; ověření existence statisticky významného vztahu mezi úrovní EI a pracovní a životní spokojeností učitelů; prozkoumání úrovně EI, pracovní spokojenosti a životní spokojenosti z hlediska pohlaví, věku a délky praxe respondentů.

Souběžně s touto prací realizujeme také závěrečnou práci do kurzu Školní psycholog na ZŠ a SŠ, v níž se zabýváme konkrétními možnostmi, jak mohou školní psychologové učitele na svých školách podporovat směrem k vyšší spokojenosti a rozvoji emočních kompetencí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 EMOČNÍ INTELIGENCE

V této kapitole se zaměříme na vymezení emoční inteligence (dále jen EI) včetně představení jednotlivých teoretických přístupů k EI. Zmíníme také některé výzkumy, které se zabývají EI v kontextu školství a učitelů a pokusíme se shrnout, jak je EI potažmo práce s emocemi obecně zařazena do pregraduálního vzdělávání učitelů v ČR.

1.1 Vymezení emoční inteligence

Lidská inteligence představuje jednu z mnoha charakteristik člověka, která nám umožňuje jej odlišit od člověka druhého. Není divu, že pokud se badatelé a zájemci různých oborů rozhodnou zkoumat individuální rozdíly mezi lidmi, je to právě inteligence, která patří mezi nejčastěji studované konstrukty (Neubauer & Freudenthaler, 2007). Abychom porozuměli EI, je třeba brát neustále na zřetel vztah mezi jejími určujícími pojmy, tedy inteligencí a emocemi. Mayer a Salovey (1997), kteří vytvořili model EI jako souhrnu schopností, ji v podstatě definovali takovým způsobem, aby z její definice bylo jasné, že jsou to emoce, které dělají myšlení více inteligentním a zároveň, že emočně inteligentní člověk přemýšlí o svých emocích inteligentním způsobem.

Z EI se postupně stala „senzace“, která byla laickou veřejností přijata poměrně rychlým a nečekaně nadšeným způsobem. Nečekaně nadšeným způsobem je myšlena skutečnost, že EI začala mít široký vliv na lidovou kulturu (Schulze & Roberts, 2007). To dokládá nejen vysoké množství publikací, článků a knih vydaných na toto téma, ale také zábavně laděné talkshow, kreslené vtipy (Neubauer & Freudenthaler, 2007) nebo užití EI k propagaci hraček, filmů či robotů. Jednou z nevýhod takového zájmu veřejnosti je nedostatek vědecké hloubky, který je pro řadu tvrzení o EI typický. Velmi problematické je tvrzení, že jen a pouze EI je zodpovědná za to, zda budeme úspěšní v takových oblastech jako je práce, škola či rodina (Schulze & Roberts, 2007).

Salovey (2007) zdůrazňuje, že v rámci studia EI je nutné rozlišovat mezi skutečně odborným přístupem a pouhou snahou o popularizaci tohoto pojmu. V rámci výzkumného pohledu je pak podstatné, aby se výzkumy držely nejvyšších standardů, protože jedině tak nezůstane EI zajímavou myšlenkou, kterou však není možné uvést do praxe.

V psychologii se zájem o EI projevil zejména v oblasti psychologie práce a organizace a psychologie managementu (Joseph & Newman, 2010). Z EI se mimo jiné stal široce používaný nástroj pro školení a najímání zaměstnanců v oblasti lidských zdrojů (Fineman, 2004). V rámci odborné literatury bývá EI zkoumána v kontextu různých oblastí lidského života; například s účinným a efektivním vedením pracovníků (Mckee et al., 2009), je spojována s výkonem povolání v oblasti sociálních služeb (Grant, Kinman, & Alexander, 2014), s rozdílnostmi pohlaví (Esnaola et al., 2017; Joseph & Newman, 2010; Kafetsios, 2004), s duševní pohodou - well-being (Furnham & Petrides, 2003), s typy attachmentu (Kafetsios, 2004) či s kvalitou sociálních interakcí (Lopes, Salovey, & Straus, 2003).

Velký zájem psychologů a výzkumníků o téma EI způsobil také to, že v současné době neexistuje jeden jediný názor na to, jak by měla být EI uchopena, definována a zjišťována. Na základě odborné literatury můžeme přístup k EI dělit na **dvě základní linie**. První linie se na EI dívá jako na souhrn schopností, zatímco druhá linie ji charakterizuje jako souhrn osobnostních rysů (někdy bývá druhý proud označován jako tzv. smíšené modely EI). Na základě toho, pro jaký přístup se rozhodneme, jsme limitováni možnostmi použití měrných nástrojů. Rysová EI je zpravidla zjišťována sebe-posuzovacími nástroji a EI pojatá jako souhrn schopností testy maximálního výkonu (Baumgartner, Molčanová, & Chylová, 2010; Neubauer & Freudenthaler, 2007). Tyto zaseté koleje měrných nástrojů částečně narušuje škála AES – 41 (*Assessing Emotions Scale*) od autorů Austin et al. (2004), která je sebe-posuzovacím nástrojem, ale zároveň vychází z pojetí EI jako schopnosti.

Někteří autoři jako Kaliská a Nábělková (2015) rozlišují místo dvou linií k EI **linie tři**, a to tak, že EI jako osobnostní rys oddělují od smíšených modelů a tvoří z nich samostatnou kategorii. Teorii EI pak dělí na (1) teorii EI jako souhrnu schopností; (2) teorii EI jako souhrnu osobnostních rysů a (3) teorii smíšených modelů. My si na následujících stranách představíme čtyři základní teorie, které EI reprezentují právě v těchto třech liniích.

1.1.1 Model emoční inteligence jako schopnosti – Mayer a Salovey

Před třiceti lety, v roce 1990, přišli psychologové P. Salovey a J. D. Mayer s tvrzením, že někteří lidé mohou být v oblasti emocí inteligentnější než jiní. Toto tvrzení opírali o poznatky z různých výzkumů z oblasti psychoterapie, inteligence, emocí a kognitivní psychologie (Salovey & Mayer, 1990, in Mayer, Caruso, & Salovey, 2016). Navrhli tak první oficiální pojetí EI jako řídicího prvku, který sdružuje velké množství individuálních rozdílů ve zpracování emocí a přizpůsobení se jim. EI vymezili jako (1) *schopnost posuzovat*

a vyjadřovat emoce; (2) schopnost regulovat emoce; (3) schopnost využívat emoce. Schopnost posuzovat a vyjadřovat emoce dále rozdělili na schopnost tohoto vyjádření a posouzení u sebe samého a u druhých lidí, a to jak na verbální, tak neverbální úrovni. Schopnost regulace emocí rozlišili na regulaci vlastních emocí a regulaci emocí u ostatních. Třetí složka využívání emocí pak zahrnovala pojmy jako tvůrčí myšlení, přesměrování pozornosti, flexibilitu plánování a motivaci. Tato složka předpokládala, že lidé s vyšší EI umějí lépe motivovat sami sebe i druhé, jsou flexibilnější v plánování, jejich myšlení je kreativnější a dokáží lépe pracovat s pozorností. Právě třetí složka EI byla hojně kritizována za vypůjčování si známých konstruktů a nejasnost užitých pojmů (Neubauer & Freudenthaler, 2007).

O sedm let později dospěli Mayer a Salovey k názoru, že původní model EI a jeho definice na základě schopností, které jsou v tomto modelu obsaženy, je místy nejasný a nefunkční, neboť zahrnuje vnímání a regulaci emocí, ale již nezmiňuje přemýšlení o emocích (Mayer & Salovey, 1997). Proto koncipovali nový model, který je označován jako **Čtyř-složkový model** (*the four-branch model*) a dělí EI do čtyř oblastí. Tento název odkazuje na schéma původního modelu z roku 1990, kde se EI dělila na tři složky (Mayer et al., 2001). Čtyř-složkový model byl nově zrevidován v roce 2016 (Mayer, Caruso & Salovey, 2016). Na základě této revize v současné době vymezujeme EI jako: *(1) schopnost řídit emoce; (2) schopnost porozumět emocím; (3) schopnost facilitace myšlení prostřednictvím emocí; (4) schopnost vnímat/uvědomovat si emoce.* Tyto čtyři oblasti v sobě zahrnují další dílčí schopnosti:

1. **Schopnost řídit emoce** zahrnuje schopnost efektivního řízení vlastních emocí i emocí druhých lidí, schopnost vyhodnocovat užité postupy k zesilování, zeslabování či udržování emocí, schopnost sledovat a určit přiměřenost emočních reakcí a schopnost zabývat se emocemi, pokud jsou užitečné, a naopak se od nich vzdálit, pokud užitečné nejsou, a schopnost zůstat otevřený pocitům, ať už příjemným či nepříjemným, a to podle obsahu, který nám sdělují;
2. **Schopnost porozumět emocím** obsahuje schopnost porozumět složitým emocím, schopnost rozpoznávat jednotlivé kulturní rozdíly v hodnocení emocí, schopnost afektivního předpovídání, schopnost posoudit situace, které vyvolávají určité emoce, schopnost určit význam a důsledek emocí, schopnost pojmenovávat emoce a rozpoznat vztahy mezi nimi, schopnost rozlišovat nálady a emoce;

3. **Schopnost facilitace myšlení prostřednictvím emocí** zahrnuje schopnost využívat výkyv nálad k tvorbě odlišných kognitivních perspektiv, schopnost užívat emoce jako prostředek k vžití se do zážitků jiné osoby, schopnost používat emoce jako prostředek k naší paměti, schopnost vybírat si problémy na základě toho, jaký emoční stav v nás vyvolávají;
4. **Schopnost vnímat / uvědomovat si emoce** zahrnuje schopnost vyjadřovat emoce, vnímat emoční obsah v okolí včetně hudby či umění, schopnost vnímat emoce u ostatních lidí prostřednictvím neverbálních projevů a chování, schopnost identifikovat emoce ve svých vlastních myšlenkách, schopnost identifikovat emoční přetvářky, schopnost rozlišovat mezi přesnými a nepřesnými emočními výrazy a schopnost porozumět tomu, jak jsou emoce zobrazovány odlišně v závislosti na kontextu (Mayer, Caruso & Salovey, 2016).

Každý člověk může v těchto čtyřech složkách dosahovat různých výsledků. Například člověk s vyšší úrovní EI může být přesnější v rozpoznávání pocitů z neverbálních výrazů druhých lidí, ale zároveň může být méně přesný ve schopnosti vyjadřovat emoce. Tyto individuální rozdíly v rámci EI lze zjišťovat a měřit (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008). Podle autorů Mayera, Saloveye a Carusa (2004) lze měřit EI pouze v pojetí EI jako souhrnu schopností. Nové přístupy, které vymezují EI jako mix různých rysů, mají velmi málo nebo vůbec nic společného s emocemi či inteligencí a stejně tak měrné nástroje s nimi související nedokáží zmapovat termín EI dostatečným způsobem. Smíšené modely tak Caruso, Mayer a Salovey (2002) kritizují zejména proto, že neobsahují z hlavní části ani emoce ani inteligenci. Mayer a jeho spolupracovníci se opakovaně ve svých výzkumech zabývali tím, zda si EI, pojatá jako souhrn schopností, na rozdíl od smíšených a rysových modelů zaslouhuje podloženě nosit označení inteligence. Ve svých pracích nakonec dospěli k závěru, že čtyř-složkový model EI skutečně splňuje podstatná kritéria, díky kterým se může řadit mezi konstrukty inteligence (Mayer et al., 2001).

Kanesan a Fauzan (2019) hodnotí model schopností Mayera a Saloveye jako nejlivnější model EI, protože využívá čistě kognitivních schopností při zpracování emocí a byl opakovaně potvrzen vědeckými výzkumy.

1.1.2 Smíšený model emoční inteligence – Goleman

D. Goleman, americký psycholog, je autorem populární knihy *Emoční inteligence: proč může být emoční inteligence důležitější než IQ* (Goleman, 1997). Tímto okamžikem byla EI

definována pro mnoho laiků, ale i některé výzkumníky úplně poprvé a definici Daniela Golemana obecně přijímali jako právoplatnou definici EI, přestože o pět let dříve byla pospána Mayerem a Saloveyem (Caruso, Mayer & Salovey, 2002). Poté, co byla vydána Golemanova kniha, se pojem EI objevil na obálce časopisu Time a stalo se z něj aktuálně diskutované téma v různých sférách – od správních rad až po školství (Shapiro, 1998).

Daniel Goleman svou práci podložil počáteční definicí Mayera a Saloveye, ale přidal k ní konstrukty jako horlivost, sociální dovednosti a vytrvalost. Výsledkem tohoto počínu je první **smíšený model EI** (Caruso, Mayer & Salovey, 2002). Současné vymezení modelu si představíme na základě rozhovoru, kde jej Goleman v roce 2014 představoval. Dle jeho teorie je EI tvořena čtyřmi složkami (Christensen, 2014):

1. **Sebeuvědomování** – to zahrnuje přesné emocionální sebehodnocení a sebevědomí. Jde o to vědět, co nás pohání, jak se cítíme a případně proč. Jde v podstatě o produktivní přemýšlení o svých pocitech;
2. **Management sebe samého** – tato oblast je postavena na sebeuvědomění. Ovládání sebe samého znamená schopnost zvládat stres, úzkost a další emoční stavy, které ovlivňují naši schopnost myslet. V obchodní oblasti to neznamená potlačit své emoce, ale naložit s nimi vhodným způsobem. V době krize lidé často hledají své vůdce, aby zjistili, zda budou v pořádku či ne, a proto musí vůdce v prvním kroku umět pracovat sám se sebou;
3. **Sociální uvědomování** – nebo také empatie. Tato složka znamená být schopen porozumět perspektivě druhých lidí a tomu, jak se cítí. Zahrnuje také podporu druhých lidí;
4. **Management vztahů** – tato složka zahrnuje schopnost řešit konflikty ve skupině, spolupráci a týmovou práci či oblast vyjednávání.

Jak zmiňují Neubauer a Freudenthaler (2007) Golemanův přínos k výzkumu EI je diskutabilní. Na jednu stranu podpořil a dal vzniknout sporným výrokům, že EI je mnohem důležitější než IQ (klasické skóry IQ vysvětlují životní úspěch pouze z 20 %, zbylých 80 % Goleman připsal právě EI). Přičemž zdůrazňoval, že člověk, který disponuje vysokou EI, tedy vysokým EQ a průměrným IQ, může dobře uspět, zatímco moudrý člověk s vysokým IQ, ale nízkým EQ, je odsouzen k neúspěchu (Goleman, 1995, in Perloff, 1997). Zároveň i další tvrzení v jeho knihách se opírají spíše o předpoklady než vědecká fakta, a na stranu

druhou to byl právě Goleman, který podnítl zájem o studium EI ve vědecké obci (Neubauer & Freudenthaler, 2007).

1.1.3 Smíšený model emoční inteligence – Bar-On

R. Bar-On, izraelský psycholog, je dalším průkopníkem v oblasti EI. Vytvořil model EI, který spolu s modelem Daniela Golemana (1997) řadíme do skupiny smíšených modelů. Na rozdíl od Mayera a Saloveye klade ve své teorii důraz na nekognitivní faktory. Odstupuje tak od tradičního chápání inteligence, které význam kognitivních faktorů vyzdvihuje. Cílem tohoto poodstoupení od významnosti kognitivních faktorů je snaha o nalezení klíčových faktorů nejen emocionálního, ale i sociálního fungování, které vede člověka k lepší psychické pohodě (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

Pro důraz na sociální fungování a s ním spojené sociální kompetence je Bar-Onův model označován jako **model emoční a sociální inteligence** (Esnaola et al., 2017). Ve sféře odborných výzkumů je tento model nejvíce empiricky zkoumaným modelem. Bar-On svůj model vytvořil tak, že prozkoumal osobní charakteristiky, které se podílejí na úspěchu člověka a zároveň nespádají do oblasti kognitivní inteligence. Na základě tohoto zkoumání dospěl k pěti základním dimenzím, které dále rozdělil na patnáct podoblastí. Později Bar-On svůj model přepracoval a z původních patnácti podoblastí vymezil deset základních. Zbýlých pět podoblastí je považováno spíše za prvky, které mohou sociálně-emocionální inteligenci podporovat a zvyšovat, než že by ji přímo tvořili (Neubauer & Freudenthaler, 2007). Mezi pět základních dimenzí modelu emocionální a sociální inteligence patří (Bar-On, 2006):

1. **Intrapersonální dimenze** – ta zahrnuje sebeúctu, uvědomování si vlastních emocí, asertivitu, nezávislost a sebeaktualizaci. Kompetence, které se k této oblasti vztahují představují schopnost přesně vnímat a přijímat sebe samého, schopnost chápat a vyjadřovat své emoce, schopnost být emočně nezávislý na ostatních a schopnost dosáhnout vlastních cílů a obnovovat vlastní potenciál;
2. **Interpersonální dimenze** – obsahuje empatii, interpersonální vztahy a sociální odpovědnost. Do této oblasti pak se řadí schopnost porozumět tomu, jak se druzí lidé cítí, schopnost ztotožnit se se svou sociální skupinou a spolupracovat s ostatními a schopnost navazovat vzájemně uspokojivé vztahy;
3. **Dimenze řízení stresu** – spadá zde ovládnutí impulzů a tolerance vůči stresu. Tato dimenze demonstruje schopnost efektivně řídit a kontrolovat emoce;

4. **Dimenze adaptability** – zahrnuje flexibilitu, řešení problémů a testování reality. Zde spadá schopnost objektivně posoudit vlastní pocity vůči vnější realitě, schopnost přizpůsobit své myšlení a cítění novým situacím a schopnost řešit problémy různé povahy;
5. **Dimenze nálady** – je tvořena prožitkem štěstí a optimismem. Zde Bar-On přiřadil schopnost dívat se na život z té lepší stránky a schopnost cítit se v souladu a spokojeně se sebou samým, okolím a životem obecně.

Podoblasti, které Bar-On po přepracování modelu vyřadil jsou: *sebeaktualizace* a *nezávislost* z intrapersonální oblasti, *sociální odpovědnost* z interpersonální oblasti a *šťestí* a *optimismus* z oblasti nálady. Značná kritika tohoto modelu vychází z jeho struktury. Některé oblasti, které Bar-On vymezil, se skutečně vztahují velmi málo k emočním procesům (např. testování reality) a zároveň jsou spíše osobnostními rysy, které odrážejí chování nežli schopnosti (např. sociální odpovědnost), proto je otázka, zda můžeme tyto složky označit za složky inteligence. V souvislosti s těmito poznatky je namístě se zamyslet nad tím, zda označení tohoto modelu jako modelu EI je vskutku tím pravým označením (Neubauer & Freudenthaler, 2007).

1.1.4 Model emoční inteligence jako rysy – Petrides a Furnham

K. V. Petrides a A. Furnham byli první, kteří přišli s myšlenkou **rysové EI**. EI nedefinovali jako souhrn schopností, nýbrž jako souhrn osobnostních rysů. Vymezili ji jako souhrn behaviorálních dispozic a sebepojetí, které ovlivňují schopnosti člověka zpracovávat, rozpoznávat a využívat emoční informace (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004).

Do svého modelu rysové EI zahrnuli i poznatky z původního modelu Mayera a Saloveye z roku 1990, kteří v tomto původním modelu uváděli osobnostní rysy jako flexibilitu či empatii, a smíšeného modelu Bar-Ona, který ve svém modelu shrnuje osobní rysy jako sebeúcta, optimismus a zvládání stresu. Na základě obsahové analýzy doposud existujících modelů EI se tak Petrides a Furnham pokusili o sloučení klíčových prvků do jednoho komplexního modelu a vyloučení těch složek a prvků, které se v teoriích EI objevovaly zřídka (Petrides, 2009, in Kaliská & Nabělková, 2015).

Výsledkem této snahy je model, který je tvořen patnácti oblastmi EI. Třináct z těchto patnácti oblastí spadá do čtyř všeobecných faktorů. Zbylé dvě oblasti se pak přímo promítají

do celkového skóre EI, aniž by prošly některým z těchto čtyř všeobecných faktorů. Mezi čtyři všeobecné faktory patří (Petrides et al., 2016):

1. **Well-being** – zahrnuje sebeúctu, optimismus a štěstí. Jedinci skórující vysoko v této oblasti se vnímají jako úspěšní, sebevědomí a spokojení se svým životem. Zároveň ke svému životu přistupují optimisticky;
2. **Sebekontrola** – tento faktor zahrnuje oblasti jako řízení stresu, kontrola emocí a kontrola impulzů. Jedinci, u kterých je rozvinut tento faktor, jsou schopni lépe kontrolovat své emoce, ustát tlak z různých situací a regulovat stres;
3. **Emocionalita** – zahrnuje vnímání vlastních emocí a emocí u druhých lidí, empatii, vyjadřování emocí a vztahy s druhými lidmi. Jedinci dosahující vysokých skóre v tomto faktoru mají jasno ve svých vlastních pocitech, jsou schopni vnímat perspektivu druhých lidí, mít plnohodnotné osobní vztahy a jsou schopni sdělovat své pocity druhým lidem;
4. **Sociabilita** – zahrnuje sociální uvědomělost, asertivitu a schopnost řídit emoce druhých lidí. Vysoký skór v tomto faktoru značí schopnost být úspěšný v týmové práci a výborné sociální dovednosti, schopnost ovlivňovat cítění druhých lidí a schopnost postavit se za svůj vlastní názor, práva či nárok;

A dvě samostatné oblasti EI jsou:

1. **Adaptabilita** – tato oblast značí ochotu a schopnost přizpůsobovat se novým podmínkám;
2. **Sebemotivace** – značí ochotu pokračovat i přesto, že se nám něco protiví.

Model rysové EI je výzkumníky často kritizován za to, že vstupuje do signifikantně významných vztahů se základními dimenzemi osobnosti, a tudíž nepřináší nic nového (jde o problém tzv. přírůstkové validity). Vůči této kritice se Petrides a Furnham spolu se svými kolegy vymezují svými výzkumy, které empiricky dokládají přírůstkovou validitu rysové EI (Kaliská & Nábělková, 2015).

1.2 Emoční inteligence a učitelé

Učitelství a vzdělávání je v současné době považováno za jedno z **nejdůležitějších**, ale zároveň **nejnáročnějších povolání**. Učitelé jakožto odborníci svým studentům předávají znalosti, snaží se zajistit, aby získali společensky relevantní chování a také schopnost učení

se. Náročnost učitelství je podmíněna také tím, že vzdělávání je činností, která je spojena s velkou zátěží v oblasti práce s emocemi. Z těchto důvodů se můžeme setkat s vysokými úrovněmi profesního stresu učitelů (Vesely et al., 2013).

Je třeba brát v potaz, že samotná výuka představuje formu emoční praxe, ve které emoce tvoří základ učitelství (Hargreaves, 1998, in Li et al., 2018). Například výuka cizích jazyků může být pro mnohé studenty náročným úkolem, který je pak doprovázen úzkostí, pocity frustrace, pochybnostmi a obavami. Učitelé tak musí ve škole a výuce komunikovat se studenty, kteří se liší jednak svými schopnostmi, ale také řadou emocionálních tendencí (Rastegar & Memarpour, 2009). Zároveň jsou učitelé často nuceni reagovat na neočekávané a obtížné situace. Časový rámec možné reakce bývá krátký a učitelé tak musí provést rychlé emoční přizpůsobení uprostřed ne zcela příznivých situací. Tato schopnost reagovat a přizpůsobovat své emoce s přihlédnutím k dalším dovednostem, se kterými učitelé disponují, je možná jednou z nejtěžších (Kremenitzer, 2005).

Lidé na učitelství jsou zároveň vystavováni náročným požadavkům společnosti, která jim bez obalu neustále připomíná významnost jejich sociálních rolí a odpovědnosti vůči komunitě. To může způsobovat silný sociální a emocionální tlak, který je pak při práci učitele výzvou na straně jedné, ale rizikem nespokojenosti v této práci na straně druhé. Učitelé jsou tak nuceni pracovat s emocemi i vůči okolnímu prostředí v rámci svého celospolečenského postavení (Ignat & Clipa, 2012). Tento společensko-emoční tlak na učitele je dále zvyšován také požadavkem společnosti na dostatečné emoční zdraví učitelů. Důraz na emoční zdraví či vyrovnanost je spojen s předpokladem, že úspěch studentů je ovlivňován efektivní výukou a schopnostmi každého učitele. Neboť učitel své žáky inspiruje nejen tím, co učí, ale také tím, jakým způsobem komunikuje, řeší problémy a vystupuje. Takovéto automatické tlaky na emoční vyrovnanost mohou být pro učitele nesmírně zatěžující, pokud neví, jak se s nimi vyrovnat (Latif, Majoka & Khan, 2017). Tabatabaei a Farazmehr (2015) zdůrazňují, že emoční zdraví učitelů je důležité nejen ve směru k žákům, ale také ve směru k učitelům samotným. Ovlivňuje totiž celé spektrum faktorů v osobním životě; ovlivňuje to, co člověk dělá, s kým se stýká, jak působí na své okolí a jak se cítí.

Další z možných zdrojů stresu a tlaku, kterému jsou učitelé vystavováni představuje mnohdy na emoce náročná komunikace s rodiči žáků. Autorky Pavlas Martanová a Konůpková (2019) se zaměřily na tuto problematiku v kontextu českého školství. Cílem jejich práce bylo zmapování základních zdrojů stresu v komunikaci s rodiči z pohledu učitelů

ZŠ. Ve své studii mimo jiné rozlišily dva typy komunikace s rodiči: (1) *komunikace na bázi výměny informací*; (2) *komunikace založená na emocích*. Zatímco první typ učitelé označují jako potřebný a bezproblémový, druhý typ komunikace je vnímán jako zátěžový a stresující. Komunikace založená na emocích (často iniciovaná ze strany rodiče) v sobě zahrnuje řadu komunikačních výměn, pro které je charakteristické to, že ovlivňují emoční rovnováhu učitele a nutí ho bránit svou odbornost. Komunikace založená na emocích tak často působí na zraňující a citlivá místa pedagogů.

A přitom, jak uvádějí Rastegar a Memarpour (2009), bylo uvažování o emocích v kontextu vzdělávání a výuky u učitelů **tradičně zanedbáváno**. Jistý posun pak přinesl **výzkum EI**, který začal tuto mezeru částečně řešit. Vzhledem k faktu, že EI lze rozvíjet (Goleman, 1997), je jednou z možností do přípravných programů či kurzů pro učitele zařadit práci s emočními kompetencemi, které tak mohou usnadnit komunikaci s žáky, rodiči a průběh výuky (Rastegar & Memarpour, 2009). I díky rozšíření výzkumu EI se mnoho prací začíná věnovat kontextu EI a škole. V důsledku těchto studií se postupně začal více uznávat význam EI a emoční práce při výkonu učitelské profese. Tyto studie jsou v počátcích svých výzkumů různých transakcí mezi emocemi a vyučováním, což platí hlavně pro kvantitativní zkoumání EI u učitelů. V rámci výzkumu výuky a emočních dovedností u učitelů je mnoha výzkumníky preferován koncept rysové EI a jeho zjišťování sebe-posuzovacími dotazníky (Yin et. al., 2013). Například v souvislosti s již dříve zmíněnou Škálou hodnocení emocí AES-41 od autorů Austin et al. (2004), která vychází z čtyř-složkového modelu EI jako souhrnu schopností, ale zjišťuje ji prostřednictvím sebe-posuzovacího dotazníku jako rysovou EI, navrhl Chan (2004, in Yin et. al., 2013), aby byla EI u učitelů dělena na čtyři základní oblasti: (1) *hodnocení emocí*; (2) *pozitivní regulace emocí – též optimismus*; (3) *využití emocí*; (4) *empatická citlivost*. Rovněž Platsidou (2010, in Yin et. al., 2013) obdobně rozdělil EI do čtyř oblastí, které korespondují s výše uvedenými kategoriemi. Škála hodnocení emocí má několik verzí, které se liší svými vlastnostmi i množstvím položek. Můžeme se s ní tedy setkat v různých obdobích. Do svých studií ji zahrnuje řada výzkumníků, kteří ji využívali právě při zjišťování rozložení EI u učitelů (Anari, 2012; Ignat & Clipa, 2012; Latif, Majoka & Khan, 2017; Rastegar & Memarpour, 2009). S přihlédnutím k těmto faktům se i tato práce zaměřuje na zjišťování EI prostřednictvím sebe-posuzovacího dotazníku, který však vychází z pojetí EI jako schopnosti.

1.2.1 Výzkumy emoční inteligence u učitelů

Na následujících řádcích se pokusíme o představení alespoň některých studií, které se zabývají EI u učitelů a tím, jaké benefity může rozvoj EI do prostředí školství a života učitelů přinést.

Autoři Mérida-López, Extremera a Rey (2017) se zabývali výzkumem důsledků stresu a EI pro predikci **pracovní angažovanosti učitelů**. Ve svém výzkumu, kterého se zúčastnilo 288 učitelů různých stupňů veřejných škol ve Španělsku, došli k zjištění, že učitelé, kteří dosahovali vyššího skóre v oblastech EI, vykazovali méně prožívaného stresu. EI se tak jeví jako významný činitel při snižování pracovního stresu učitelů. V tomto výzkumu autoři zjistili také to, že EI pozitivně ovlivňuje skóry jednotlivých dimenzí pracovní angažovanosti, a to i po kontrole dalších charakteristik (věk, pohlaví učitelů, zkušenost s výukou či stupeň, na kterém vyučují), které by mohly v pracovní angažovanosti hrát roli. Stresem a pracovní angažovaností se Mérida-López, Bakker a Extremera (2019) zabývali i ve svém novějším výzkumu, v němž se za pomoci modelu pracovních zdrojů (též modelu pracovního stresu JD-R) a EI pokusili prostřednictvím mediačního modelu vysvětlit pracovní angažovanost učitelů. Výsledky jejich výzkumu, kterého se zúčastnilo 685 pedagogů různých stupňů veřejných škol ve Španělsku, neprokázaly, že by EI přímo snižovala vysoké emoční požadavky v práci a napětí z práce, ale poukázaly na to, že EI působí jako osobní zdroj, který tlumí negativní účinky stresu na pracovní angažovanost.

Další oblast výzkumu se zabývá souvislostí EI a konceptu **self-efficacy**, který bývá do českého jazyka jen zřídka překládán. Jistým českým ekvivalentem je jeho překlad jako vnímání vlastní účinnosti. Dle Ormroda (2006, in Farhan & Ali, 2016) jde o míru toho, jak moc člověk věří ve svou vlastní schopnost plnit úkoly a cíle. Výzkum self-efficacy je v kontextu vzdělávání podstatný, neboť se ukazuje, že učitelé, kteří dosahují vyšší úrovně self-efficacy, vykazují silnější organizační závazek a menší tendence odejít ze stávající profese (Chesnut & Burley, 2015, in Wu et al., 2019). Výzkum souvislosti EI a self-efficacy autorů Wu et al. (2019), kterého se zúčastnilo 467 učitelů SŠ v Číně, poukázal na to, že EI pozitivně souvisí právě s vyšší mírou self-efficacy u těchto učitelů. Na základě výsledků své studie autoři apelují na začlenění programů rozvoje EI do odborné přípravy učitelů. Farhan a Ali (2016) ve svém výzkumu poukázali na to, že EI a self-efficacy jsou nejen ve vzájemně propojeném vztahu, ale že EI je také jedním z prediktorů self-efficacy, pozitivní afektivity (prožívání pozitivních vlivů jakými jsou pocity a emoce v důsledku interakce s okolím) a spokojeností se životem.

O začlenění programů na rozvoj a podporu EI usilují také autoři Li et al. (2018), kteří provedli výzkum zaměřený na vztah EI a **pracovního výkonu**. Výzkumu se zúčastnilo 881 učitelů ZŠ v Číně. Výsledky potvrdily, že mezi úrovní EI a pracovním výkonem existuje pozitivní vztah, a to i po kontrole dalších možných vlivů na úrovni školy (důvěryhodnost v organizaci). Výsledky rovněž naznačují, že učitelé, kteří dosahují vyšší úrovně EI, se v práci jeví jako výkonnější než učitelé s nižšími skóry, částečně z toho důvodu, že jsou se svou prací více spokojeni, což vede právě k lepšímu pracovnímu výkonu.

Martínez-Monteaudo et al. (2019) se pokusili identifikovat **různé profily EI** u učitelů, a to na základě odlišného rozložení emočních kompetencí a zachytit jejich vztah k syndromu vyhoření, úzkosti, depresi a stresu. Celkový počet respondentů tvořilo 834 učitelů ve Španělsku. Autorům se podařilo rozlišit čtyři skupiny s odlišnými kombinacemi dimenzí EI. Dvě z těchto čtyř skupin označované jako HALR („*high scores in attention and low scores in repair*“) a LGEI („*low scores in the three components of EI*“) dosahovali výrazně vyššího skóre emočního vyčerpání, deprese, stresu a depersonalizace a nižšího skóre v osobní spokojenosti než zbylé dvě skupiny. Tyto dva profily představují nevyhovující rozložení emočních kompetencí. Jedinci, kteří spadali do skupiny HALR, dosáhli celkově nízkého skóre v EI a jedinci ze skupiny LGEI pak dosáhli nízkých skóre v dimenzi regulace emocí. Tito respondenti vykazovali přílišně věnovanou pozornost pocitům, avšak bez toho, aniž by tyto pocity dokázali adekvátně zpracovávat. Z toho vyplývá, že jak celková nižší úroveň EI, tak nadměrné vnímání a nedostatečná regulace emocí mohou podněcovat vyšší pracovní vyhoření, úzkost, depresi a prožívaný stres.

V kontextu českého školství, se **syndromu vyhoření** u pedagogických pracovníků věnoval nedávný výzkum Smetáčkové (2019), kterého se zúčastnilo 867 učitelů MŠ a 2394 učitelů ZŠ. Výsledky tohoto výzkumu vedly k zjištění, že bez příznaků syndromu vyhoření byla zhruba 1/5 učitelů MŠ a ZŠ. Nejpočetnější skupina učitelů, u kterých bylo zaznamenáno rozvinuté či začínající vyhoření, byli učitelé 1. stupně ZŠ. Vyšší míra vyhoření se vyskytovala také u učitelů, kteří vnímali vztahy s kolegy jako negativní, a to jak v MŠ, tak na ZŠ. Podpora dobrých profesních vztahů ve školách se tak ukazuje jako velmi důležitá. Vytváření příležitostí k vzájemnému sdílení profesních zkušeností mezi vyučujícími je navíc jednou z cest, jak lze učitele emocionálně podporovat. Možností, jak podporovat učitele, mohou být například týmové supervize. Přesto, že supervize je v současné době možné financovat i z tzv. šablon, tak se se supervizí setkává dle výzkumu pouhých 20 % vyučujících, z toho jen ve 3-6 % případů jde o pravidelná setkání. Výzkum dále ukázal,

že v MŠ, kde jsou supervize o něco běžnější, vykazují učitelé, kteří se jich účastní, méně často symptomy vyhoření. Smétáčková (2019) dále uvádí, že užití supervizí či intervizí působí v kontextu syndromu vyhoření dvojím způsobem: (1) pomáhá zlepšovat pracovní vztahy mezi učiteli a tvoří tak jakousi obranu před nadměrnou pracovní zátěží; (2) zlepšuje schopnost sebereflexe a self-efficacy, díky nimž dokáží učitelé lépe zvládat náročné situace.

Autoři Lee, Kwon a Richards (2019) se zabývali vztahem EI, **pohody, nepříjemnými emocemi a emočním vyčerpáním** u 271 středoškolských pedagogů tělesné výchovy v USA. Autoři zdůrazňují, že výuka tělesné výchovy může být spojena s celou řadou nepříjemných emocí. Učitelé mohou pociťovat hněv, když jednotliví studenti narušují průběh aktivit zaměřených na tvorbu týmu nebo průběh společných her. Také úzkost, když si nejsou jisti svými schopnostmi prokázat vlastní motorické dovednosti či frustraci, když tělesnou výchovu vnímají jako podstatný předmět, ale zároveň pociťují, jako by byl odsunut na okraj. Výsledky výzkumu ukázaly, že vyšší úroveň EI u učitelů vedla k méně četnému prožívání nepříjemných emocí. Nepříjemné emoce zase zvyšovaly prožitek emočního vyčerpání a snižovaly celkové uspokojení z práce. Vyšší úroveň EI byla navíc spojena s nižším emočním vyčerpáním.

V zahraničí již bylo realizováno několik **programů na rozvoj emočních kompetencí** učitelů a následné ověřování jejich účinnosti. Zde zmíníme některé z nich. Madalinska-Michalak (2015) provedla studii s cílem ověřit výsledný efekt polského pilotního programu, jehož záměrem byla podpora rozvoje emočních dovedností u učitelů. Pilotní program vycházel z konceptu emocionálních kompetencí Carolyn Saarni (1999, in Madalinska-Michalak, 2015), která předpokládá, že emoční kompetence jsou úzce propojeny s vnímáním vlastní self-efficacy. A dále vycházel také z dosavadních zjištění jiného projektu EL4VET (*Emotional Literacy for Vocational Education and Training – Teachers First*), který byl celoevropským dvouletým projektem (2010-2012). Mimo jiné země se do něj zapojila i Česká republika prostřednictvím nestátní neziskové organizace ATHENA, která působí v Moravskoslezském kraji a nabízí rozšiřování vzdělání především ženám. Polský pilotní program, který ověřovala Madalinska-Michalak (2015) byl složen ze tří modulů: (1) *Úvod do emočních kompetencí učitele* – zde došlo k propojení jak teoretického, tak praktického hlediska, učitelé byli seznámeni s kompetenčními teoriemi, teoriemi emocí a byly jim poskytnuty nástroje na rozpoznávání vlastních emocí a způsoby, jak se vyrovnat s emocemi druhých lidí – zejména studentů; (2) *Učitelé, emoční kompetence a vzdělávání* – v tomto modulu se řešily otázky významu emocí u žáků ve směru

k vyučujícím, emoční kompetence ve vztahu k zlepšování učitelské výkonnosti a podpoře lepších vztahů v rámci školní třídy; (3) *Rozvoj emocionálních kompetencí učitelů* – zde docházelo k rozvoji jednotlivých atributů emocionálních kompetencí, konkrétně – soucit, nadšení, sebevědomí, důvěra, optimismus, vztahy atd. Celková časová dotace programu činila 30 hodin. K ověření účinnosti programu byli o zpětnou vazbu požádáni samotní účastníci, u kterých se sledovalo jejich vnímání užitečnosti programu ve vztahu ke zvyšování vlastní emoční kapacity ve prospěch sebe, školy a žáků. Zpětnou vazbu poskytlo 24 učitelů (z toho 10 učících ZŠ a 14 učících na SŠ). Výsledky ukázaly, že všech 24 učitelů považovalo tento poměrně krátký program za užitečný a odpovídající jejich praxi. Shodli se, že rozvoj emočních kompetencí pozitivním způsobem ovlivnil jejich působení ve škole.

Eraldemir-Tuyan (2019) pak provedl kvalitativní výzkum, ve kterém zkoumal, jak účastníci programu ELI (*Emotional Literacy Improvement*) tento program a jeho dopad vnímají. Program ELI byl navržen pro učitele angličtiny státní jazykové školy v Turecku. Hlavním cílem tohoto programu bylo zvýšit povědomí účastníků o vlastních silných a slabých stránkách v oblasti emočních kompetencí. Vzhledem k tomuto cíli byly účastníkům nejdříve teoreticky vysvětleny související pojmy, následně byly procvičovány a vysvětlovány na praktických ukázkách ze školního prostředí. Výsledky poukázaly na pozitivní hodnocení užití dvou nástrojů pro sběr dat před zahájením samotného programu ELI. Účastníci pozitivně hodnotili zejména mapu emočních kompetencí, která sloužila k diagnostice slabých a silných stránek účastníků před a po ukončení programu. Účastníci tak mohli vidět zlepšení svých emočních kompetencí.

Corcoran a Tormey (2010) uskutečnili studii, která se soustředila na dvě základní otázky: (1) *Jaká je úroveň EI u studentů učitelských programů v Irsku?* a (2) *Může série workshopů zaměřených na rozvoj EI vést k jejímu významnému zvýšení?* Studenti učitelských programů byli vyzváni k účasti na řadě workshopů, které usilovaly o rozvoj jejich emočních kompetencí prostřednictvím celé řady činností. Z přihlášených studentů bylo náhodně vybráno 30. Následně byli rozděleni na experimentální a kontrolní skupinu. Těmto skupinám byl dán test na zjištění úrovně EI jako souhrnu schopností MESCIT verze 2.0. Experimentální skupina se následně účastnila workshopů, zatímco kontrolní pokračovala dál v běžném studiu. Na konci bylo testování pomocí MESCIT zopakováno. Tento postup se opakoval s dalšími přihlášenými uchazeči. Celkový vzorek tak tvořilo 60 studentů. Výsledky naznačily, že úroveň EI u studentů dosahovala spíše podprůměru oproti normám. Autoři příspěvku však sami zdůrazňují, že je třeba brát v potaz také další faktory, které tuto

skutečnost mohly ovlivnit (zejména faktory na straně testování). Dále se ukázalo, že celkové skóre EI zůstalo po absolvování programu obdobné. Podle autorů není však podstatné brát v potaz celkový skór, protože je průměrem jednotlivých dimenzí, mezi kterými zjistili značné rozdíly. K největšímu nárustu schopností studentů po absolvovaných workshopech došlo v dimenzi regulace emocí, která je pro učitelskou profesi jedna z nejpodstatnějších.

Další výzkum realizovali autoři Tuluhan a Yalcinkaya (2018), kteří se snažili ověřit účinky programu *Communication Skills Training Program*. Program je rozdělen na 9 lekcí, které jsou zaměřené na komunikační dovednosti, sebepoznání, empatii, schopnost řešit konflikty a dávání zpětné vazby. Do výzkumu bylo zapojeno 70 učitelů pracujících na ZŠ v akademickém roce 2016-2017. Tito učitelé byli rozděleni do experimentálních a kontrolních skupin. Obdobně jako u výše zmíněného výzkumu programem procházela experimentální skupina a u obou skupin byla úroveň EI zjišťována před a po nastoupení do programu. Výsledky ukázaly, že učitelé, kteří prošli programem, dosahovali vyššího celkového skóru EI i vyšších skóru v jednotlivých dimenzích.

V České republice připravil Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR) pro rok 2020 program s názvem *Emoce a emoční inteligence pro pedagogy*. Časový rozsah tohoto programu je 8 hodin a je určen jak pro učitele, tak i pro ředitele škol. Po obsahové stránce se program zaměřuje například na tato témata: přehled emocí; emoce a jejich využití; sebepoznání; zklamání, strach, úzkost; jak se vyrovnat s negativními emocemi; asertivní vyjadřování prospěšného hněvu; metody na snížení pocitu vyčerpání a stresu; emoční inteligence; popis a ukázka dotazníku na zjišťování EI; empatie; jak regulovat emoce u žáků. NPI ČR pro tento rok realizuje také další programy, které se dotýkají oblasti emocí např. program *Emoce a jejich stabilita - recept na zvládnutí náročného povolání učitele* či program *Osobnostně sociální rozvoj pedagogických pracovníků SŠ a VOŠ*, který se mimo jiné zabývá sebereflexí, identifikací slabých a silných stránek účastníků a prevencí syndromu vyhoření (Národní pedagogický institut České republiky, 2020).

1.2.2 Odborná příprava učitelů v ČR

Na odbornou přípravu učitelů, stejně jako na tuto profesi samotnou, lze pohlížet z různých úhlů: z hlediska měnících se očekávání společnosti; historického vývoje učitelské profese; různorodého pojetí výuky; celoživotního profesního rozvoje učitele atd. Zjednodušeně lze konstatovat, že v důsledku měnícího se společenského kontextu a stále rostoucích požadavků na kvalitu vzdělávání ve školách se podstatně mění i pohled na učitelskou profesi, včetně

klíčových kompetencí a etických charakteristik, kterými by učitelé měli disponovat. Tyto rostoucí požadavky na kvalitu vzdělávání pak podporují tlak společnosti na **profesionalizaci učitelství** (zvýšení odbornosti učitelů v rámci jejich přípravy). Mezi základní stavební kameny profesionalizace učitelů patří expertní znalosti a dovednosti v pedagogicko-psychologické a oborově-didaktické oblasti. V souvislosti s pedagogicko-psychologickou oblastí je za jeden ze znaků profesionalizace učitelů považována schopnost sebereflexe (Tomková & Spilková, 2019).

Jak bylo zmíněno v předchozí podkapitole, jsou učitelé často vystaveni složitým neočekávaným situacím, v nichž musí umět adekvátně a okamžitě zareagovat, improvizovat a ovládat své emoce. Sebereflexe pak představuje schopnost vracet se znovu k prožitým situacím a výuce v širším kontextu. Díky sebereflexi má učitel možnost lépe porozumět svým emocím – tomu co vlastně prožíval; z jakého důvodu se takto cítil a jaké mělo jeho emoční naladění důsledky. Na základě těchto důsledků pak lze uvažovat nad účinností jednotlivých pedagogických postupů a tím, v čem je potřeba se dále zlepšovat. Sebereflexe je také označována jako kompetence k profesnímu růstu (Tomková & Spilková, 2019). Jak je patrné, schopnost sebereflexe a její charakteristika se překrývá s oblastmi EI čtyř-složkového modelu Mayera a Saloveye, a to ve všech oblastech: (1) *schopnost řídit emoce*; (2) *schopnost porozumět emocím*; (3) *schopnost facilitace myšlení prostřednictvím emocí*; (4) *schopnost vnímat/uvědomovat si emoce* (Mayer, Caruso & Salovey, 2016). Otázkou zůstává, jak jsou tyto kompetence, jako je schopnost sebereflexe či úroveň emočních kompetencí, začleněny do odborné přípravy učitelů.

Učitelství lze v současné době studovat na různých vysokých školách, ať už jsou to pedagogicky nebo více technicky zaměřené školy. Obdobná různorodost panuje také v náplni jednotlivých studijních programů, včetně podoby a pořadí základních složek odborné přípravy učitelů. Největší rozdíly mezi jednotlivými fakultami VŠ, na kterých lze studovat učitelství, jsou v odlišném obsahu a způsobu výuky pedagogicko-psychologických a oborově-didaktických předmětů (Nálepová, 2019).

Samotná **psychologie** je v pregraduálním učitelském vzdělávání vymezena poměrně stručně. Na základě rámcových požadavků na studijní programy MŠMT, je psychologie součástí pedagogicko-psychologické a speciálně-pedagogické přípravy. Spolu s dalšími složkami (oborová didaktika, oborové praxe) by měla zaujímat 20-25 % ze vzdělávání učitelů. Jistá nesnáze spočívá v tom, že ke konkretizaci obsahu psychologické části přípravy se rámcové požadavky vyjadřují pouhým výčtem psychologických disciplín, které mohou

být v rámci této složky vyučovány (např. vývojová či pedagogická psychologie). Z tohoto důvodu se může psychologická náplň učitelské přípravy lišit napříč jednotlivými vysokými školami i fakultami. Zároveň není jasné, které obsahy z daných předmětů mají být vyučovány přednostně a jaké jsou jejich role. Dochází tak k odklonu od praxe a k vzdálení se od původního cíle, který měla výuka psychologie v rámci vzdělávání budoucích učitelů zajistit, a to adekvátní přípravu na povolání učitele (Juklová & Vondroušová, 2019).

Neschopnost jasně vymezit kurikulum (obsah vyučovaného a jeho zdůvodnění) velmi úzce souvisí s problémem stanovení cílů výuky psychologie. Základním cílem, jak jsme zmínili, je adekvátní psychologická příprava na učitelskou profesi – co to však znamená? Odpověď na tuto otázku je příliš roztržitá. Jak udávají Stuchlíková a Mareš (2018), odpovědí může být nespočet: student umí aplikovat dílčí znalosti z oblasti psychologie (umí rozlišit různé druhy učení, chápe princip zapamatování informací); disponuje specifickými dovednostmi (umí vést diagnostický rozhovor, je schopen rozpoznat emoční změny u svých žáků); má přehled v různých psychologických přístupech atd. Tato nejasnost vede k tomu, že se vysoké školy při vytváření studijních programů řídí spíše intuitivně (tím, co by zřejmě mělo být součástí psychologické přípravy učitelů), namísto toho, aby vycházely z empiricky podložených dat. Výsledkem jsou dva modely studia. V prvním modelu kopíruje obsah studijních programů redukovanou obdobu studijních programů pro psychology. Úskalím tohoto přístupu je příliš „akademický“ charakter. Student sice disponuje znalostmi z poměrně jasně vymezených psychologických disciplín, jakými jsou obecná, vývojová, pedagogická či sociální psychologie, ale propojení těchto poznatků s praxí už zůstává na něm samotném. V praxi pak dochází k tomu, že po nastoupení do práce využívají čerství absolventi své nabyté psychologické poznatky poměrně málo. Druhý model se snaží vztáhnout psychologické předměty na kontext školy a vzdělávání. Rizikem druhého modelu je přílišná tematizace. Součástí takovýchto studijních programů mohou být předměty, jako je např. psychologie školní třídy. Příprava takového předmětu je však velmi náročná. Vyžaduje sjednotit a zahrnout vše co k danému tématu patří (poznatky z kognitivní a sociální psychologie, neuropsychologie, psychopatologie atd.), a to s jistou redukcí. Kromě redukce je nutné přizpůsobit předmět také terminologicky, aby se studenti neztratili v mnoha specifických pojmech. V důsledku přílišného zjednodušení může dojít k popularizaci psychologických vědomostí a příklon studentů k laické psychologii (Stuchlíková & Mareš, 2018).

Zajímavý výzkum, vztahující se k cílům a obsahu psychologie v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů, realizovaly Nohavová a Sokolová (2018). V rámci kvalitativní studie analyzovaly výpovědi studentů dvou pedagogických fakult: jedné v České republice a druhé na Slovensku, kteří již absolvovali výuku psychologie v rámci studia. Na základě výsledků zjistili velmi kladné hodnocení aplikační roviny výuky psychologie a její vyžadování ze strany studentů. Výsledky však poukázaly na možné stereotypy, které se k aplikační rovině psychologie váží: (1) *psychologie je věda, která dává návody v podobě „kuchařek“*; (2) *je to věda, která poskytuje testy*. První stereotyp vychází z nesprávného převedení získaných vědomostí do profesního a osobního života. Bez hlubšího pochopení kontextu mohou být doporučení vyplývající z psychologických poznatků sníženy na post zmiňovaných „kuchařek“. Autorky vnímají tyto dva stereotypy jako kritickou oblast, které je během výuky psychologie zapotřebí věnovat značnou pozornost. Dále je v rámci výuky také podstatné soustředit se nejen na předávání komplexních zákonitostí, ale také na rozvoj kritického a psychologického myšlení (např. pomocí diskuzí, případových metod). Psychologicko-kritické myšlení má potenciál rozvinout u studentů nejen schopnost použití svých znalostí v kontextu své pedagogické praxe, ale také jim dopomůže k tomu rozlišovat mezi odborně kvalitními a nekvalitními psychologickými službami a produkty, které jsou školám v současné době nabízeny.

Stuchlíková a Mareš (2018) hodnotí možnost, že by v blízké době došlo k oficiálnímu zákonem („shora“) upravenému sjednocení názoru na to, jaká je role a cíl výuky psychologie, včetně jejího obsahu, jako poměrně nerealistickou. Alternativně navrhuje, přistoupit k intenzivnější diskuzi v pojetí výuky psychologie v programech pro učitele „zdola“, tedy aby k diskuzím docházelo mezi těmi, kteří tuto výuku realizují.

Pavlas Martanová a Konůpková (2019) zformulovaly několik doporučení týkajících se pregraduálního vzdělávání učitelů a následné péče o již vyučující pedagogy:

- V rámci odborné přípravy budoucích učitelů je potřeba klást větší důraz na seznámení studentů s tématem vztahu školy a rodiny. Výzkumy dlouhodobě ukazují, že rodina i škola mohou mít navzájem odlišné cíle (do určité míry), a přesto je to v pořádku. Učitelé by si měli více uvědomovat, že je to přirozené a není v tom nic pro něj samotným;
- Dále by součástí vzdělávání studentů učitelských programů měla být jejich příprava na komunikaci obecně. Zvláště pak na komunikaci s rodiči v emocionálně zatěžujících situacích, které jsou pro školní prostředí typické. Případně jejich

příprava na třídnictví, během kterého musí učitel řešit nejvíce emočně náročných komunikačních obtíží;

- Je třeba předcházet syndromu vyhoření u již pracujících učitelů. K tomu může dopomoci tendence ke zvyšování profesní sebedůvěry učitelů a zaměření se na jejich self-efficacy. Dalším preventivním faktorem může být zavádění kvalitních supervizí do škol. Supervize umožňují velmi podstatnou reflexi zakoušených emocí a profesionální sdílení vlastních zkušeností.

2 PRACOVNÍ SPOKOJENOST

Tato kapitola se věnuje vymezení pracovní spokojenosti, přiblížení základních teorií a faktorů, kterou mohou pracovní spokojenost ovlivňovat a zařazení pracovní spokojenosti do kontextu učitelské profese.

2.1 Vymezení pracovní spokojenosti

V rámci psychologie **neexistuje jednotná definice** pracovní spokojenosti. Mezi nejčastěji uváděné složky pracovní spokojenosti patří: odměna za vykonanou práci; možnost kariérního růstu; firemní kultura; sociálně-ekonomické podmínky pracoviště; obecné pracovní podmínky; zajímavost a nápaditost vykonávaných činností; smysluplnost práce; možnost zpětné vazby; fungující a naplňující pracovní vztahy; možnost samostatného rozhodování. Pracovní spokojenost je napříč různými definicemi často spojována s **pracovním postojem** (tedy naším postojem k určitým částem práce, či k práci jako celku), kde je chápána jako velmi blízký pojem či dokonce jako synonymum (Paulík, 1999).

Jako synonymum tyto pojmy chápe například Weiss (2002), který pracovní spokojenost definuje jako postoj člověka ke svému zaměstnání nebo pracovním podmínkám (pracovní situaci), v nichž práci realizuje. Postoje zaměstnance mohou nabývat pozitivního či negativního charakteru.

Kromě postoje definovali někteří autoři **pracovní spokojenost jako stav**. Např. Evans (1997) ji vymezil jako pozitivní či negativní emoční stav, který člověk v kontextu své práce prožívá. Pokud k pracovní spokojenosti přistupujeme jako k emočnímu stavu, tak z hlediska organizace představuje pracovní spokojenost determinantu pracovního chování a zároveň je vyústěním a důsledkem pracovních podmínek v organizaci (Paulík, 1995). Rovněž Průcha (2002) vymezuje pracovní spokojenost jako psychický stav člověka. Ten je v souvislosti se subjekty pracovního prostředí a s vlastním výkonem v práci charakteristický prožitkem radosti a optimismem.

Podle Paulíka (2011) můžeme pracovní spokojenost definovat jako **zážitkový jev**, který vzniká kognitivním hodnocením. Kognitivní hodnocení v sobě zahrnuje: (1) *celkové hodnocení profese vycházející z porovnání kladů a záporů*; (2) *aktuální hodnocení profese vycházející z aktuálních podmínek a jednotlivých složek profese*. Obě tyto části kognitivního

hodnocení na sebe vzájemně působí a mohou se ovlivňovat. Definování spokojenosti jako zážitkového jevu naznačuje, že pracovní spokojenost v sobě obsahuje hédonistickou kvalitu, tedy jistou míru libosti a nelibosti. Hodnocení, jakožto základ pracovní spokojenosti, souvisí zejména s hodnotovým systémem člověka, rozdílem mezi vnímanou pracovní realitou a očekáváním a osobními dispozicemi (např. s odolností, pracovní kapacitou atd.). Odolnost je podstatnou vlastností, neboť představuje schopnost vyrovnat se s pracovními nároky, a je tak základem úspěšné pracovní adaptace. Pracovní spokojenost lze chápat i jako výsledek zvládnuté pracovní adaptace.

Bedrnová a Nový (2004) pak zdůrazňují, že k pracovní spokojenosti lze přistupovat ze **tří významově odlišných rovin**. V první rovině může pracovní spokojenost představovat kritérium na hodnocení personální politiky organizace. V tomto pojetí platí přímá úměra: čím lépe se organizace stará o své zaměstnance, tím je u zaměstnanců vyšší jejich spokojenost. Jde tedy o rovinu, kdy je pracovní spokojenost popisem určitého stavu. V druhém případě představuje pracovní spokojenost podmínku k efektivnímu využívání potenciálů zaměstnanců a je tedy jakousi hnací silou. Ve třetí rovině lze pracovní spokojenost chápat jako překážku, a to v případě, kdy dojde k dostatečnému naplnění zaměstnancovy spokojenosti ve smyslu „mně to tak vyhovuje – stačí mi to“. Zaměstnanec pak nemá potřebu se dále rozvíjet.

Na základě sémantického hlediska je u pracovní spokojenosti potřeba rozlišovat mezi **spokojeností v práci a spokojeností s prací**. Pokud v rámci psychologických teorií hovoříme o pracovní spokojenosti, máme často na mysli právě první variantu – spokojenost v práci. Tento pojem je obsahově širší a zahrnuje v sobě takové aspekty jako je osobnost pracovníka a pracovní podmínky obecně. Kdežto spokojenost s prací je pojem užší vztahující se spíše k výkonu konkrétní činnosti a jejím nárokům (Kollárik, 1986, in Štikar, 2003).

2.2 Teorie pracovní spokojenosti

Přesto, že ve snaze o definici pracovní spokojenosti se řada autorů rozchází, v rámci teoretické analýzy lze vymezit v podstatě dva základní přístupy k pracovní spokojenosti. Ty se odlišují počtem dimenzí, které u pracovní spokojenosti rozlišují. První přístup je označován jako **jednofaktorová teorie**. Jednofaktorová teorie pojímá pracovní spokojenost jako jednodimenzionální škálu, která má dva krajní body, a to spokojen a nespokojen. Jedinec se tak v rámci své spokojenosti nachází v určitém bodě této škály. Jednodimenzionální pojetí umožňuje jevy hodnotit také neutrálně tím, že se nacházejí

uprostřed této škály (Paulík, 1999). Podstata jednofaktorové teorie spočívá v tom, že předpokládáme vzájemnou závislost dvou jevů (např. pracovních podmínek a spokojenosti). V praxi to znamená, že pokud dochází k vytváření optimálních pracovních podmínek, mělo by automaticky docházet i ke vzniku podmínek podílejících se na zvýšení pracovní spokojenosti. Do jednofaktorové teorie pracovní spokojenosti spadá hned několik dílčích teorií různých autorů, kteří zastávají jednodimenzionální pohled (Kollárik, 1979). Jedním z nich je Maslow (1943), který je autorem známé teorie potřeb. V rámci své teorie rozlišil hierarchicky uspořádané potřeby, které začínají základními fyziologickými potřebami, následuje potřeba bezpečí, sounáležitosti, uznání a potřeba seberealizace. Všechny potřeby jsou základním hnacím motorem člověka. Podle Kollárika (1979) je základem Maslowovy teorie pracovní spokojenosti právě princip uspokojování těchto potřeb. Lidé by si měli hledat takovou práci, která vede k naplnění všech zmiňovaných potřeb. V takovém případě je sama práce zdrojem větší pracovní spokojenosti zaměstnanců. Dalším teoretikem, který přispěl do proudu jednofaktorové teorie, je Vroom (1964, in Kollárik, 1979). Ten svou teorii pracovní spokojenosti opírá o tzv. valenci, kterou definuje jako očekávanou spokojenost z výsledku či přitažlivost výsledku. Pracovní spokojenost je pak dána vztahem práce a její nezbytnosti. V tomto vztahu představuje síla tlaku, aby zaměstnanec zůstal ve své práci, zároveň vazbu, kterou ke své práci jedinec má. Díky této vazbě pak nespokojenost v práci podporuje vyšší fluktuaci zaměstnanců či jejich nechození do práce.

Druhý přístup k pracovní spokojenosti je označován jako **dvoufaktorová teorie**. Autory dvoufaktorové teorie a zároveň představiteli odlišného pohledu na pracovní spokojenost jsou Herzberg, Maussner a Snyderman (Herzberg 1968, Herzberg et al. 1959, in Hur, 2018). Základní rozdíl mezi jednofaktorovým a dvoufaktorovým pojetím spočívá v tom, že podle dvoufaktorové teorie nejsou spokojenost a nespokojenost krajními body jedné dimenze, ale vystupují jako dva samostatné fenomény. Z toho vyplývá, že opakem spokojenosti není přímo nespokojenost, ale přítomnost nulového uspokojení. To platí také opačně, kdy opakem nespokojenosti je žádná nespokojenost, nikoliv spokojenost. V rámci této teorie pak rozlišujeme dvě skupiny faktorů: 1) vztahující se k pracovní spokojenosti; 2) vztahující se k pracovní nespokojenosti. První faktory související se spokojeností autoři označili jako motivátory. Tyto faktory se týkají přímo práce, spadá zde: uznání, příležitost k rozvoji osobnosti, odpovědnost a úspěch. Druhé faktory související s nespokojeností se nazývají jako faktory hygienické. Tyto faktory se týkají zejména pracovních podmínek

a pracovního prostředí, patří zde: firemní politika, plat, firemní benefity a vztahy na pracovišti. Z rozdělení faktorů vyplývá, že spokojenost a nespokojenost jsou ovlivňovány odlišnými skupinami faktorů. Tak například plat, který spadá do hygienických faktorů, může zvyšovat nespokojenost, ale žádným způsobem nezvyšuje spokojenost.

Vznik dvoufaktorového pojetí pracovní spokojenosti vedl ke konfrontaci s jednofaktorovou teorií. Rozdílné chápání teorie pracovní spokojenosti může mít samozřejmě dopad i na přístup, který vedení zaujímá vůči zaměstnancům v praxi, proto se řada autorů snažila o vysvětlení rozdílných otázek těchto dvou teorií. Paulík (1995) však udává, že snahy výzkumníků o potvrzení buďto jednofaktorové nebo dvoufaktorové teorie nevedly k jednoznačným zjištěním. Ukazuje se, že do jisté míry hraje roli způsob, jakým je pracovní spokojenost zaměstnanců zjišťována. Pokud probandy poprosíme, aby zhodnotili různé aspekty práce na škále spokojen – nespokojen, budou se tyto výsledky dobře interpretovat pomocí jednofaktorové teorie. Pokud však probandy poprosíme, aby nám určili, které faktory by spadaly do skupiny spokojen, a které do skupiny nespokojen, budeme tyto výsledky nejspíše interpretovat v kontextu dvoufaktorové teorie.

Wernimont (1972) prezentoval názor, že kontroverze související s jednodimenzionálním či dvojdimenzionálním pojetím pracovní spokojenosti zaměstnanců by měla být zkoumána spíše prostřednictvím sémantické, tedy významové, analýzy nežli prostřednictvím empirických výzkumů, jak tomu bylo doposud. Jako důvod udává větší jednoduchost a přehlednost, kdy je u mnoha faktorů zapojených do pracovní spokojenosti, snazší určit logické a sémantické vztahy, které se mezi nimi vyskytují. Wernimontova teorie pracovní spokojenosti je tak výsledkem reakce na kontroverzi mezi jednofaktorovou a dvoufaktorovou teorií. Ve své teorii zdůrazňuje, že na vnější faktory (tedy faktory hygienické) je třeba nahlížet jako na příčinu faktorů vnitřních (motivátorů). Vnitřní faktory označuje jako „pocity čeho“ a vnější faktory jako „pocity o“ (o něčem, např. o pracovních vztazích, prostředí atd.). Dle jeho teorie jsou vnitřní faktory významnější, protože jako „pocity čeho“ zůstanou v myšlení déle nežli vnější faktory „pocity o něčem“.

2.3 Faktory pracovní spokojenosti

Jak je z výše uvedeného patrné, můžeme rozlišit celou řadu vzájemně se ovlivňujících faktorů, které určitým způsobem regulují pracovní spokojenost. Význam a pořadí důležitosti jednotlivých faktorů závisí na různých okolnostech, které jsou ovlivněny: (1) *specifiky práce v určitém sektoru* (např. odlišnost školství, hutnictví či zdravotnictví); (2) *specifiky dané*

profese a prostředím, které se k ní vztahuje; (3) individuálními specifiky každého zaměstnance, které souvisí s jeho vlastními preferencemi (např. pro někoho je podstatnější kvalitní platové ohodnocení než fungující pracovní kolektiv) (Štikar, 2003). Ukazuje se, že v reálném světě má pracovní spokojenost každého zaměstnance mnohorozměrnou strukturu. Ta je tvořena zejména subjektivním vnímáním toho, co ho v práci potká a obklopuje. Proto nelze říci, že by celková pracovní spokojenost člověka byla aritmetickým součtem všech spokojeností v jednotlivých oblastech. Výsledná spokojenost či nespokojenost bude vždy záviset na subjektivně hodnocené důležitosti jednotlivých oblastí. V rámci snahy o zvyšování spokojenosti je tak podstatné nejen rozlišovat a dobře rozumět pracovnímu prostředí a pracovním podmínkám, ale je zde vhodná také dobrá znalost pracovníků ze strany vedení (Bedrnová & Nový, 2004).

Přes značné množství a složitost jednotlivých faktorů ovlivňujících pracovní spokojenost je můžeme dělit do různých kategorií. Celkem logické se jeví dělení, které ve své knize prezentuje Štikar (2003). Ten rozdělil faktory podle toho, jestli je povaha těchto faktorů ovlivnitelná samotným zaměstnancem, či jsou faktory na zaměstnanci spíše nezávislé. Na základě tohoto rozdělení vznikly dvě kategorie: faktory vnější a faktory osobnostní. Mezi **vnější faktory** pracovní spokojenosti spadá finanční ohodnocení práce, způsob vedení zaměstnanců, pracovní podmínky (včetně fyzikálních – osvětlení, hluk, prašnost prostředí atd.), pracovní postup, samotná práce jako taková a pracovní skupina. Podle Kohoutka a Štěpaníka (2000) je **pracovní skupina** velmi významným prvkem. Efektivní, a tedy dobře fungující pracovní skupina, je charakteristická uvolněnější atmosférou, možností otevřené diskuse či konstruktivní kritiky. Obecně platí, že pracovní skupiny jsou tvořeny náhodně (s výjimkou specializovaných týmů určených k řešení konkrétních projektů), a to přijímáním zaměstnanců k výkonu potřebných pracovních činností. Pracovní skupiny jsou tak tvořeny pracovníky rozdílného věku, vzdělání a zkušeností. Štikar (2003) upozorňuje na skutečnost, že pokud celková nespokojenost zaměstnance v práci plyne zejména z nespokojenosti s pracovní skupinou, má vedení velmi omezené možnosti, jak tuto nespokojenost kompenzovat. Na druhou stranu, pokud je zaměstnanec spokojen s pracovní skupinou, ve které se nachází, může z ní nejen čerpat, ale také se zpětně spolupodílet na zvyšování příznivých pracovních vztahů.

Mezi poměrně často diskutovaný faktor patří **finanční ohodnocení zaměstnance**. Jeho vliv na celkovou pracovní spokojenost je však spíše krátkodobý. Pokud je zaměstnanec se svým finančním ohodnocením spokojen, začne velmi často danou mzdu či plat považovat

za standard k výkonu své profese. Do popředí pak vystoupí další faktory, které se pro něj v rámci pracovní spokojenosti stanou významnější. Vliv finančního ohodnocení na spokojenost či nespokojenost pracovníka vystupuje zejména ve chvíli, kdy je finanční ohodnocení zaměstnancem vnímáno jako nedostatečné, pak působí logicky velmi negativní způsobem. Další význam má tento faktor také ve chvíli, kdy zaměstnanci vnímají svůj plat jako přímou reakci organizace na své pracovní výkony, či je pro ně odrazem určité celospolečenské prestiže daného povolání (Štikar, 2003).

Dále jsme jako vnější faktory uvedli **pracovní postup** (povýšení) a **způsob vedení pracovníků**. Povýšení má ve vztahu k pracovní spokojenosti různorodé důsledky. Nelze obecně říci jakou měrou se na zvýšení spokojenosti podílí, protože samotné povýšení má řadu podob, které se mezi sebou liší benefity, jež přinášejí (od nárustu platu po zvýšení kompetence samostatného rozhodování). Stejně tak vymezení toho, jak různé styly a způsoby vedení zaměstnanců působí na pracovní spokojenost je obtížné. Jedním z důvodů je to, že způsob vedení zaměstnanců se často váže na osobnostní charakteristiky konkrétních jedinců na vedoucích pozicích (Štikar, 2003).

Druhá kategorie je tvořena **faktory osobnostními**. Štikar (2003) ve své knize uvádí jejich výčet: pohlaví, vzdělání, rodinný stav, profesionální úroveň, soubor individuálních schopností, pracovní zkušenost a věk. Šípoš a Kollárik (1975) tyto osobnostní faktory z psychologického hlediska dále rozdělují na tři skupiny: (1) objektivní osobnostní faktory – délka zaměstnání, rodinný stav, pohlaví a věk; (2) osobnostní vlastnosti zaměstnance – míra frustrační tolerance, extraverte, emocionální vyrovnanost atd.; (3) motivační faktory – očekávání, postoje a potřeby zaměstnanců. Jak můžeme vidět, tak paleta osobnostních faktorů, které ovlivňují pracovní spokojenost, je široká. Z toho důvodu jsme se v rámci této práce rozhodli blíže specifikovat zejména pohlaví a věk, které jsou v rámci naší práce rovněž zkoumány. Vztah EI a pracovní spokojenosti bude vymezen v samostatné kapitole.

Obecně se předpokládá, že spokojenost v práci roste lineárně se zvyšujícím se **věkem** zaměstnanců. Starší zaměstnanci jsou ve své práci tedy více spokojeni než zaměstnanci mladší. Za přelomový rok se považuje 30. rok života zaměstnance, kdy začne klesat nespokojenost a růst spokojenost (Šípoš & Kollárik, 1975). Clark, Oswald a Warr (1996) však ve své studii zjistili, že vztah pracovní spokojenosti a věku je spíše podobný tvaru písmene U (U-shaped), což značí, že pracovní spokojenost mírně klesá v prvních letech zaměstnání a následně na to opět roste až do jedincova odchodu z práce. Ke stejnému závěru došli také autoři Gazioglu a Tansel (2006), kteří ve svém výzkumu pracovní spokojenosti

a osobnostních faktorů došli rovněž ke vztahu ve tvaru písmene U. K zajímavým, avšak odlišným výsledkům došli autoři Čábelková, Abrahám a Strielkowski (2015), kteří se zaměřovali na výzkum osobnostních faktorů u české populace. Ti v rámci pracovní spokojenosti zkoumali tři složky: (1) celková pracovní spokojenost; (2) typ práce, kterou by dotazovaný hledal v případě ztráty aktuálního zaměstnání (od konkrétní pozice až po jakoukoliv práci); (3) mzdová spokojenost. V tomto případě se věk ukázal jako statisticky významný pouze u druhého bodu. Čím byli respondenti starší, tím by v případě ztráty aktuálního zaměstnání hledali jakékoliv jiné zaměstnání (tzn. s rostoucím věkem se v případě ztráty zaměstnání snižovaly požadavky respondentů a byli by ochotni nastoupit na jakoukoliv pozici). Podle autorů tento bod odráží fakt, že pro starší občany České republiky se s věkem snižují šance na nalezení vytoužené práce.

Druhým zmíněným faktorem je **pohlaví**. Gazioglu a Tansel (2006) se ve svém výzkumu kromě věku zabývali také odlišnostmi mezi muži a ženami. Výsledky výzkumu ukázaly, že ženy jsou ve srovnání s muži ve své práci spokojenější. Mezi přijatelná vysvětlení tohoto zjištění autoři uvádějí rozdílné očekávání, které vůči své práci muži a ženy mají. Dalším vysvětlením může být stereotypní obsazování určitých pozic spíše ženami či spíše muži, a s tím spojené odlišné charakteristiky těchto pozic. Stejně výsledky zaznamenali také autoři Čábelková, Abrahám a Strielkowski (2015). Na základě jejich studie se ukázalo, že ženy dosahují celkově vyšší pracovní spokojenosti než muži. Zároveň se ukázalo, že muži jsou v případě ztráty svého zaměstnání ochotni hledat spíše konkrétní (než jakékoliv) pracovní pozice oproti ženám. Kollárik (1979) však upozorňuje na to, že ačkoliv se v různých výzkumech potvrzuje rozdílná spokojenost v práci napříč pohlavím, je třeba myslet na důvody, proč tomu tak je. Dle něj jde zejména, stejně jako udává Gazioglu a Tansel (2006), o rozdílné očekávání, které od práce muži a ženy mají. Muži spíše očekávají osobní prosazení se, zabezpečení rodiny a uplatnění se, kdežto u žen je práce spojena zejména se sociálními aspekty práce. Tyto rozdíly pak přispívají také k rozdílné pracovní spokojenosti.

2.4 Pracovní spokojenost a učitelé

Jak bylo zmíněno v předchozí podkapitole, pracovní spokojenost může být ovlivňována celou řadou faktorů. Roli hrají také pracovní prostředí a specifické nároky každé profese. Proto v této podkapitole nejprve přiblížíme specifika pracovního prostředí učitelů a následně představíme výzkumy, které se zaměřují na pracovní spokojenost učitelů.

2.4.1 Pracovní prostředí učitelů

V pracovním prostředí učitelů jsou dominantní především **materiální a sociální složky**. Materiální složka školy v sobě zahrnuje rozmanité didaktické prostředky a prostředky, které se mohou uplatnit v rámci vědeckých výzkumů. Spadají zde různá technická zařízení (tabule, dataprojektory, počítače). Dále také různé informační služby či zdroje v podobě odborné literatury. Samotnou úlohu mají i školní budovy, vybavenost a vzhled učitelských kabinetů, učeben, vybavenost studoven a knihoven. V této sféře se mezi jednotlivými školami objevují nejmarkantnější rozdíly. Sociální složka a tím pádem i sociální pracovní podmínky jsou na každé škole charakterizovány vzájemnou interakcí učitelů se žáky, rodiči žáků, vedením a kolegy (Paulík, 1999).

Vzájemná interakce učitelů s dalšími aktéry vzdělávacího procesu je propletena řadou **pracovních nároků**, které jsou na učitele kladeny. Tyto nároky se pohybují od celospolečenského charakteru, až po ty, které vyplývají z pracovní náplně učitelské profese. Objektívni nároky na učitele můžeme rozdělit na nároky společenské, vzdělávací a výchovné. Společenské nároky na učitele se samozřejmě v průběhu času mění souběžně se změnami ve společnosti. Pracovní prostředí pedagogů je specifické tím, že jsou v něm pedagogové (stejně jako školy) pod neustálým dozorem veřejnosti. Na tom se podílejí jednak veřejné sdělovací prostředky, ale také správní orgány. Tato kontrola vede ke vzniku vysokého tlaku, který se zpětně promítá do toho, jak pedagogové hodnotí svou práci, ale i sebe samé. Vzdělávací nároky jsou především odrazem pracovní náplně učitelů. Velmi náročné je naplnění zejména výchovných nároků. Ty v sobě zahrnují požadavek na učitele, aby na žáka působili výchovně a suplovali tak částečně rodičovskou dimenzi. Přitom se učitelé setkávají s častým nepřijetím učitelské autority a jejich nerespektováním. Problém se prohlubuje ve chvíli, kdy jsou učitelé nerespektováni i v rámci domácího prostředí žáků (Paulík, 2009).

Specifika nalezneme také v **pracovní době učitelů**. Pro pedagogické pracovníky je týdenní pracovní doba při plném úvazku vymezena v § 79. odst. 1 zákoníku práce na 40 hodin týdně. V této pracovní době vykonávají pedagogičtí pracovníci přímou pedagogickou činnost a práce, které s ní souvisejí (hodnocení žákovských prací, příprava na výuku, účast na školních poradách, účast na dalším vzdělávání atd.). Časový rozsah na práci související s přímou pedagogickou činností je dán rozdílem mezi rozsahem přímé pedagogické činnosti a 40 hodinami. Občas bývá rozsah přímé činnosti označován jako úvazek, což vede k mylnému pochopení, že pracovní doba učitelů je shodná s rozsahem přímé pedagogické

činnosti, tedy počtem odučených hodin (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020). Zde Průcha (2002) upozorňuje na skutečnost, že veřejnost často mylně poukazuje na kratší pracovní dobu pedagogů (vnímáje pouze odučené hodiny), ale zapomíná na práci mimo přímou pedagogickou činnost, která naopak pedagogům práci sťažuje ve chvíli, kdy dochází k prolínání pracovních povinností a soukromí (příprava na hodiny doma, oprava písemných prací doma atd.).

2.4.2 Výzkumy pracovní spokojenosti učitelů

Obecně se řada zemí potýká s nedostatkem pedagogů. I to je jeden z důvodů, proč si pracovní spokojenost učitelů zasluhuje větší pozornost. Pokud budou pedagogové ve své práci spokojeni, nebudou pak nuceni opouštět své pracovní pozice. Otázka pracovní spokojenosti a její účelné zvyšování může také přispět k vyššímu blahu učitelů a studentů, k posílení postavení učitelské profese a k celkové soudržnosti školského systému (Toropova, Myrberg, & Johansson, 2020). Na následujících řádcích představíme některé studie zabývající se pracovní spokojeností v kontextu učitelské profese.

Polatcan a Cansoy (2019) provedli **metaanalýzu** 27 studií, které se zabývaly pracovní spokojeností učitelů. Na základě různých kritérií došli k zjištění, že napříč těmito studii dochází k výskytu tří základních témat, v nichž se objevují zásadní faktory podílející se na růstu pracovní spokojenosti učitelů. Těmito tématy byly: (1) chování ze strany vedení školy; (2) individuální proměnné učitelů; (3) organizační proměnné školy. V rámci prvního tématu, postoje a chování vedení školy, se ukázalo jako podstatné, když se vedení aktivně podílelo na tvorbě týmového ducha školy a takového prostředí, které je otevřené spolupráci. Dále bylo pozitivně hodnoceno formování školní kultury, která je založena na důvěře. Jako důležitá se také ukázala fungující komunikace a interakce mezi vedením a učiteli. U druhého tématu, individuální charakteristiky učitelů, se jako individuální proměnné zvyšující pracovní spokojenost projevíly self-efficacy a psychologické zdraví učitelů (respektování sebe samého, vysoká životní spokojenost, zažívání pozitivních emocí). Ve třetí skupině, proměnné na straně organizace, byla podstatná přítomnost úcty vůči hodnotám a názorům učitelů, včetně pozitivně hodnocené účasti učitelů na administrativních a jiných záležitostech školy. Podstatným faktorem pracovní spokojenosti byla také podpora učitelů obecně.

Reetu (2019) realizoval výzkum, jehož cílem bylo zjistit **úroveň pracovní spokojenosti** vysokoškolských učitelů v Indii. Také se pokusil o vymezení faktorů, které

k vyšší pracovní spokojenosti přispívají. Výzkumný soubor tvořilo 70 učitelů různých oborů vysokých škol. Výsledky ukázaly, že učitelé, kteří se účastnili tohoto výzkumu, udávali průměrné skóre pro celkovou pracovní spokojenost mezi 4,1 a 3,2 na pětibodové Likertově škále. To značí, že učitelé byli se svou prací spokojeni. Při zaměření se na jednotlivé faktory hrála roli výše platu, pracovní povýšení a vztahy. Učitelé, kteří hodnotili svůj plat jako nízký, byli ve své práci více nespokojeni. Ke zvýšení pracovní spokojenosti naopak došlo u těch učitelů, kteří v rámci pracovního prostředí prožívali kladné pracovní vztahy s kolegy a kteří měli možnost kariérního postupu. V rámci tohoto výzkumu byli probandi také rozděleni do dvou věkových skupin, a to na skupinu do 35 let a skupinu nad 35 let. Pracovní spokojenost napříč věkem pak v tomto souboru dotazovaných zůstala nezávisle na věku stejná.

K zajímavému zjištění došli autoři Skaalvik E. M. a Skaalvik S. (2017), kteří se zabývali výzkumem různých proměnných u **syndromu vyhoření**, pracovní spokojeností a tím, proč učitelé **opouštějí svá pracovní místa**. Jejich výzkumu se zúčastnilo 546 učitelů. Výsledky poukázaly na významnost míry motivace studentů. Ukázalo se, že snaha a motivace studentů byla pro sebepojetí učitelů a tím pádem i pro jejich pracovní spokojenosti podstatnější než další ukazatele, jakými bylo např. rušivé či hlučné chování studentů. Toto zjištění, jak udávají autoři, naznačuje, že schopnost motivovat studenty je podstatnou součástí identity učitele. Dle autorů by tak měla být výuka teorie motivace zařazena do přípravy učitelů či jejich dalšího vzdělávání.

Výzkum autorů Toropova, Myrberg, a Johansson (2020) se rovněž zaměřil na pracovní spokojenost učitelů. Autoři se zabývali vztahy mezi pracovní spokojeností učitelů, **pracovními podmínkami** a **osobnostními charakteristikami** učitelů. Studie se zúčastnilo 200 učitelů matematiky. Sociální pracovní podmínky se jevily jako podstatnější než podmínky materiální. Toto zjištění nedokládá, že by udržování a vybavenost školních budov a prostor či dostupnost učebních a výukových materiálů nehrála v rámci pracovní spokojenosti učitelů roli. Spíše naznačuje, že faktor vztahů a sociálních interakcí je pro učitele důležitější. Pokud by škola byla dobře materiálně vybavena, ale nefungovala by na škole spolupráce mezi učiteli navzájem, pracovní spokojenost by tak byla nižší než na škole hůře vybavené, ale s dobrým podporujícím klimatem. V rámci sociálních podmínek byly důležité nejen vztahy s kolegy, ale také přiměřená pracovní zátěž a disciplinovanost studentů v rámci vzájemné interakce s učiteli. Osobnostní charakteristiky ukázaly na významnost konceptu self-efficacy a možnost profesního rozvoje učitelů. Ukázalo se,

že učitelé, u kterých docházelo k profesní rozvoji, byli s prací více spokojeni. Stejně tak učitelé, u kterých bylo zjištěna vyšší úroveň self-efficacy, byli více spokojeni. Zajímavým zjištěním byl rozdíl v pohlaví. Ukázalo se, že ženy vykazovaly vyšší pracovní spokojenost než muži. Toto zjištění je v souladu s dalšími studii (Čábelková, Abrahám & Strielkowski, 2015; Gazioglu & Tansel, 2006).

V **České republice** provedl rozsáhlý výzkum pracovní spokojenosti učitelů Paulík (1999). Tohoto výzkumu se zúčastnilo celkem 1280 učitelů (924 žen a 356 mužů) vyučujících na ZŠ, SŠ a VŠ. K zjištění pracovní spokojenosti učitelů byl použit Inventář hodnocení spokojenosti učitelů HSU, jehož autorem je samotný prof. Paulík. Tento inventář bude použit i v naší práci. Výsledky výzkumu ukázaly, že průměrné hodnocení pracovní spokojenosti učitelů odpovídá možnosti spíše spokojen. Největší spokojenost byla oproti jiným školám zjištěna u učitelů vysokých škol. V rámci rozdílnosti pohlaví se ukázalo, že napříč všemi typy škol jsou ženy více spokojené ve své práci než muži. Dále se ukázalo, že v rámci procentuálního zastoupení je nejvíce nespokojených učitelů na SŠ a 2. stupni ZŠ. Výzkum se dále zaměřil na vztah pracovní spokojenosti a pracovní zátěže. Výsledky ukázaly, že u učitelů ZŠ a SŠ je mezi pracovní spokojeností a pracovní zátěží negativní korelace a jejich vztah je inverzní povahy (tedy pokud roste pracovní zátěž, zároveň klesá pracovní spokojenost). U žen učitelek se do pracovní spokojenosti promítla také úroveň mimopracovní zátěže, která ji snižovala. Autor tento fakt vysvětluje tím, že ženy mají mnohdy oproti mužům více mimopracovních povinností (starost o domácnost, děti atd.).

3 ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST

Tato kapitola pojednává o vymezení životní spokojenosti, přiblížení faktorů, které ji mohou ovlivňovat a představuje některé výzkumy, které se zabývají životní spokojeností u učitelů.

3.1 Vymezení životní spokojenosti

Témata, jakými jsou životní spokojenost či prožitek štěstí, jsou napříč historií lidstva předmětem hojného zájmu už od nepaměti. Těmito tématy se dříve zabývali zejména filozofové a teologové. Také další obory, mezi nimi např. sociologie, se snažily hledat odpovědi na otázky týkající se radosti a lidské spokojenosti. Sociologie jako měřítko užívala zejména rozdíly v míře spokojenosti mezi jednotlivými státy a kulturami v nich obsaženými. Svůj díl na výzkumu životní spokojenosti si přebrala také psychologie. Do popředí zájmu psychologů se téma životní spokojenosti dostalo zejména prostřednictvím psychologické disciplíny pozitivní psychologie, a to v souvislosti s výzkumem emocí. Kromě pozitivní psychologie se otázkami spokojenosti zabývají i další disciplíny jako psychologie zdraví, sociální psychologie, psychologie osobnosti, gerontopsychologie či psychologie vývojová (Křivohlavý, 2013).

Mezidisciplinární a mezioborové pojetí tématu životní spokojenosti vede v praxi ke značným **terminologickým nejasnostem**. K nejednotnému vymezení životní spokojenosti přispěl také vývoj pohledu na to, co to kvalitní a spokojený život je. Na počátku 20. století se za kvalitu života považovala zejména úroveň jeho materiální složky. V 60. letech 20. století došlo k rozšíření tohoto pojmu a kvalita života začala být pojímána jako nemateriální odraz žití. V další fázi vývoje výzkumu kvality života a životní spokojenosti se přešlo k důrazu na individualizaci. Odborníci se začali shodovat, že životní spokojenost vychází ze subjektivního hodnocení každého jedince (Hamplová, 2006).

Při snaze definovat životní spokojenost často dochází k její záměně s dalšími termíny, jakými jsou již zmiňovaná kvalita života, osobní pohoda (*well-being*) či wellness teorie. Tyto pojmy jsou vzájemně úzce propojeny (Čablová, 2012). Mohapl (1992) dodává, že za ekvivalenty životní spokojenosti jsou označovány také termíny jako subjektivní blaho a pocit štěstí. Základní rozdíl mezi štěstím a životní spokojeností spočívá v tom, že štěstí a pozitivní

emoce se vztahují zejména k emocionálnímu ladění člověka, zatímco životní spokojenost se váže spíše ke kognitivnímu hodnocení.

Toto vymezení však není shodné pro všechny autory. Haybron (2003) chápe štěstí jako nadřazený pojem, který se vztahuje jak k emocionálnímu, tak i ke kognitivnímu hodnocení člověka. Dále uvádí, že ve filozofické literatuře dominují dva hlavní přístupy k vymezení štěstí: (1) *hédonistický pohled*, který redukuje pojetí štěstí na rovnováhu mezi potěšením a nelibostí, na základě tohoto vymezení je pak šťastný ten, kdo prožije většinu svého života s převahou potěšení; (2) *životní spokojenost*, tento přístup vymezuje štěstí jako postoj k životu, kdy být šťastný znamená zastávat příznivý postoj k životu jako celku.

Cantril, (1965, in Kravcová, 2015) vymezuje životní spokojenost jako pohled člověka na vlastní život a jeho zhodnocení, které v sobě zahrnuje jak kladné, tak záporné emoce ovlivněné pohledem do minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Rozdíl mezi tím, jak bychom si dané věci přáli v životě mít, a tím, jak je ve skutečnosti máme, pak ústí v určitou míru spokojenosti.

Přes určité zmatení ve vymezení jednotlivých pojmů a jejich vzájemné překrývání se lze konstatovat, že i když jsou jednotlivé pojmy vztahující se k životní spokojenosti terminologicky neukotveny, tak všechny poukazují na rozdílné aspekty toho samého jevu (Kravcová, 2015). Pro snadnější pochopení pro nás podstatného termínu životní spokojenost na následujících řádcích blíže specifikujeme pojmy jako kvalita života a osobní pohoda (*well-being*).

Kvalita života je svým rozsahem široký pojem. Můžeme mít na mysli kvalitu života jednoho konkrétního člověka, nebo také dvojice lidí (kvalita života v manželství), skupiny lidí či různě velkých oblastí (kvalita života na Moravě, v České republice apod.) (Křivohlavý, 2004). Zviditelnění tématu kvality života je typické pro současnou postmoderní společnost. Ta sebou nese kromě řady změn ve struktuře zaměstnání také vyšší životní standard, nárůst volného času, důraz na kreativitu a duševní činnost, nárůst demokratizace a tolerance. S kvalitou života v dnešní době souvisí i zkracování vzdáleností mezi lidmi (nárůst prostorové a sociální mobility). Kvalita života tak v sobě obsahuje řadu významových dimenzí. Mezi tyto dimenze patří: dimenze materiální (existenciální), která zahrnuje možnost konzumního způsobu života a vlastnictví; dimenze morální, která reprezentuje kvalitu života ve vztahu k životním hodnotám a svědomí; dimenze sociologická zase rozlišuje kvalitu života u různých sociálních skupin; dimenze psychologická zahrnující

pocit pohody, moci, radosti, úspěchu; dimenze antropologická a dimenze medicínská, v níž hodnotíme kvalitu života na základě fyzického zdraví či možné délky života. Současný přístup k výzkumu kvality života klade důraz na jeho subjektivní aspekty a vesměs se zaměřuje na tři hlavní oblasti: (1) *celková spokojenost s životem*; (2) *spokojenost s jednotlivými oblastmi života* (sociální vztahy, rodina, práce, bydlení, koníčky); (3) *faktory, které zvyšují subjektivní prožitek kvalitního života* (Heřmanová, 2012).

Centrum pro podporu zdraví při Univerzitě Toronto v Kanadě vytvořilo **vícerozměrný model kvality života**, který je jedním z nejvíce citovaných modelů vůbec. Tento model je tvořen třemi základními oblastmi a dílčími podoblastmi v nich obsaženými: (1) *Oblast bytí* – fyzické bytí (výživa, pohyb, zdraví, hygiena, vzhled člověka), spirituální bytí (přesvědčení, víra), psychologické bytí (sebeúcta, psychologické zdraví); (2) *Oblast někam patřit* – fyzické spojení s prostředním (domov, pracoviště, škola), sociální spojení s prostředním (rodina, kolegové, přátelé), komunitní spojení s prostředním (vzdělání, rekreační možnosti, pracovní příležitosti atd.); (3) *Oblast realizace* – praktická realizace (školní aktivity, domácí aktivity, brigády), růstová realizace (aktivity související s rozvojem znalostí a dovedností), volnočasová realizace (relaxační aktivity). Skutečná kvalita života je pak u konkrétních jedinců ovlivněna reálným naplňováním těchto oblastí a jejich subjektivní významností (Svobodová, 2006).

Osobní pohoda je český ekvivalent a překlad hojně zkoumaného a rozšířeného termínu well-being. Šolcová a Kebza (2004) uvádějí, že zatímco termín well-being je v české terminologii spojován zejména s duševní pohodou, osobní pohoda jakožto překlad tohoto termínu by měl kromě duševní dimenze zahrnovat také dimenzi sociální a fyzické pohody. Pojem well-being je někdy označován jako synonymum pojmu wellness. V užším vymezení, wellness představuje koncept vztahující se k určitému životnímu stylu, podněcující dostatečné fyzické a psychické zdraví (zahrnuje fyzické cvičení, dostatek spánku, zvládnutí stresu, zdravou výživu atd.). Zatímco pojem well-being je vymezen jako dlouhodobý emoční stav, který je odrazem spokojenosti člověka s jeho vlastním životem. Křivohlavý (2004) řeší překlad termínu well-being nikoliv jako osobní pohody, ale životní pohody. Proto se i v české literatuře můžeme setkat s odlišným překladem téhož pojmu.

Ryffová a Keyesová (1995) rozlišily **šest základních dimenzí osobní pohody**: (1) *sebe přijetí* – zahrnuje pozitivní postoj k sobě samému, a to jak k pozitivním, tak negativním stránkám vlastní osobnosti a také zahrnuje pozitivní hodnocení dosud prožitého života; (2) *pozitivní vztahy s druhými* – obsahuje fungující a důvěryhodné vztahy s ostatními

lidmi, dostatek empatie a pochopení dávání a přijímání v mezilidských vztazích; (3) *autonomie* – zahrnuje schopnost se samostatně rozhodovat a odolávat sociálním tlakům; (4) *zvládání životního prostředí* – obsahuje schopnost vytvářet hodnotné a podnětné prostředí a schopnost využívat příležitostí; (5) *smysl života* – tato dimenze je charakteristická tím, že člověk má stanovené životní cíle, vidí smysl života ve svém současném životě; (6) *osobní rozvoj* – v rámci této dimenze člověk sebe samého vidí jako rostoucího, je otevřený novým zkušenostem a je schopen vnímat vlastní potenciál.

Osobní pohoda bývá v rámci psychologických výzkumů charakterizována jako prožitek, který svou délkou přesahuje spíše týdny než dny a krátkodobé okamžiky. Zároveň však obsahuje i částečně proměnlivé charakteristiky. Do celkové osobní pohody tak můžou vstoupit aktuální psychické stavy, reakce na náhlé životní situace či proměnlivost a dynamika typická pro nálady. Z tohoto hlediska stojí osobní spokojenost v rámci psychologického hlediska někde mezi afekty, osobnostními rysy a náladami. Současně přesahuje také do kognitivního hlediska, neboť je také odrazem probíhajících hodnotících vztahů mezi člověkem a jeho okolím. Vztah osobní pohody a kvality života je velmi těsný. Do jisté míry lze konstatovat, že well-being je výsledkem hodnocení kvality života jako celku (Šolcová & Kebza, 2004).

3.2 Faktory životní spokojenosti

To, jak jsme se svým životem spokojeni či nespokojeni určuje řada různých **faktorů**. Stejně jako u pracovní spokojenosti je podstatné, kterým faktorům v našem životě přikládáme hlubší význam a kterým význam menší. Rodný a Rodná (2001, in Kravcová, 2015) rozlišili faktory ovlivňující životní spokojenost na faktory vycházející z kulturního prostředí, osobnostních charakteristik, specifického životního stylu a demografických údajů, kam spadá mimo jiné věk, pohlaví a rodinný stav člověka.

Právě **rodinný stav člověka**, tedy to, zda je jedinec svobodný, v manželství, ve stálém vztahu s partnerem či bez něj, se napříč studii ukazuje jako podstatný prvek ovlivňující celkovou spokojenost s vlastním životem. Diener et al. (1999) hovoří o tom, že lidé, kteří žijí dlouhodobě bez partnera, vykazují nižší životní spokojenost než lidé, kteří partnera mají. Také Hamplová (2006) uvádí, že manželství pozitivním způsobem ovlivňuje fyzické a psychické zdraví člověka, jeho životní spokojenost, kvalitu života a osobní pohodu. Možné vysvětlení obecně pozitivního vlivu manželství na životní spokojenost nabízí tzv. kauzální teorie. Podle této teorie podporuje život v manželství zdravější životní styl

partnerů, neboť přítomnost partnera působí preventivně na výskyt rizikového chování, jakými je nadměrné užívání alkoholu či kouření. Partneri mohou také častěji vzájemně sledovat svůj zdravotní stav, a tak podněcují druhého partnera k častějším preventivním návštěvám lékaře. Pokud se stane, že jeden z partnerů onemocní, druhý partner mu poskytne oporu a zvyšuje se tak pravděpodobnost údravy. Dále udává, že lidé v manželství obvykle dosahují vyššího životního standardu, protože spolu sdílí výdaje a finance. Zároveň pokud jeden z manželů přijde o své zaměstnání, druhý za něj může do jisté míry suplovat jeho ekonomickou roli v rodině. Dalším vysvětlením je fakt, že pokud se nám od partnera dostává emocionální podpora, je to právě ona, která našemu životu dodává hodnotu a smysluplnost.

V rámci **věkových a genderových rozdílů** a jejich vlivu na spokojenost v životě panuje mezi výzkumníky názorová nejednotnost (Diener et al., 1999). Joshanloo a Jovanović (2019) realizovali rozsáhlou studii, jejímž cílem bylo prozkoumat rozdíly mezi muži a ženami v míře životní spokojenosti na celém světě. Na této studii je výjimečný počet respondentů, kteří se výzkumu zúčastnili. Data byla získána od 1 801 417 účastníků ze 166 zemí. Na základě statistické analýzy se ukázalo, navzdory méně příznivým a objektivním podmínkám, ve kterých ženy na celém světě žijí, jsou se svými životy více spokojenější než muži. Autoři však zdůrazňují, že přesto, že genderové rozdíly v životní spokojenosti byly statisticky významné, velikost těchto rozdílů byla poměrně malá. Kravcová (2015) udává, že převážná většina výzkumů, které se soustředí na nalezení rozdílů v životní spokojenosti na základě pohlaví a věku, nenachází významné rozdíly.

Dalším výzkumně studovaným faktorem je **víra**. Ukazuje se, že vliv víry na kvalitu prožitku osobní pohody a životní spokojenosti je nejednoznačný. K tomu, aby měla víra skutečně pozitivní vliv na životní spokojenost člověka je nutné, aby byla prožívána zcela upřímně a vycházela z vnitřních hodnot. Vnitřní prožitek víry by měl být také v souladu s jeho vnějšími projevy, tedy zvyklostmi, které si člověk pěstuje a které má (Šolcová & Kebza, 2004).

Životní spokojenost je výrazně ovlivňována také **pracovní oblastí**. Šolcová a Kebza (2001, in Šolcová & Kebza, 2004) např. uvádějí, že ztráta zaměstnání patří mezi závažné stresory, které negativním způsobem snižují prožitek osobní pohody.

Vztah mezi životní spokojeností a pracovní spokojeností potvrzují více než tři dekády výzkumů, ve kterých se ukazuje, že pracovní spokojenost má významný vliv na postoje k životu a celkové životní spokojenosti. Někdy se uvádí, že pracovní spokojenost

se jako by „přelévá“ do celkové spokojenosti v životě člověka (Rode, 2004). Logicky můžeme tuto spojitost předpokládat hned z několika důvodů. Zaprvé, lidé pracující na celý úvazek, tráví ve své práci většinu svého dne. Z toho vyplývá, že čas strávený v práci, bude mít značný vliv na hodnocení celého dne pracovníka. Druhým faktem je to, že pro mnoho lidí představuje zaměstnání hlavní složku života, od které se další složky odvíjejí (Dubin, 1956).

Na vztah pracovní a životní spokojenosti, lze nahlížet z pohledu tří obecných hypotéz, které se zaměřují na mimopracovní a pracovní faktory. Mezi tyto hypotézy patří hypotéza kompenzace, segmentace a přelévání. Hypotéza kompenzace pracuje s verzí, že mezi pracovní a nepracovní oblastí života existuje inverzní vztah. Tedy, že lidé si v rámci svých volnočasových aktivit hledají takové aktivity, odměny a zážitky, které jim jsou v práci odepírány. To platí samozřejmě i naopak. Hypotéza segmentace pracuje s možností, že pracovní a mimopracovní sféra jsou od sebe odděleny. Tato segmentace může být podnícena institucí či organizací, ve které zaměstnanec pracuje, či může být způsobena tlakem na zaměstnance, aby tyto oblasti aktivně oddělil. Velmi často zmiňovaná a funkční ve vztahu k pracovní spokojenosti je hypotéza přelévání. Ta vychází z předpokladu, že pracovní oblast je zabarvena zkušenostmi z mimopracovní sféry a naopak. Ve vztahu k pracovní spokojenosti pak hypotéza přelévání udává, že lidé, kteří jsou spokojeni s prací, budou spokojeni také se svým celkovým životem i jeho jednotlivými oblastmi. Platí to i naopak, lidé, kteří nejsou spokojeni se svou prací, nejsou spokojeni zároveň i se svým životem jako celkem (Rice, Near & Hunt, 1980).

Někdy se také uvádí, že pracovní spokojenost má kauzální vliv na životní spokojenost z toho důvodu, že je součástí životní spokojenosti. Jak jsme výše uvedli, životní spokojenost je v některých pojetích charakterizována jako výsledek spokojenosti s dílčími životními oblastmi, jakými jsou zdraví, rodina, práce atd. (Rode, 2004).

3.3 Životní spokojenost a učitelé

Studie zaměřující se na výzkum životní spokojenosti učitelů v této souvislosti zkoumají řadu proměnných. Jednou z nich je také vliv již zmiňovaného syndromu vyhoření a vnímaná self-efficacy. Çelik a Kahraman (2018) realizovali výzkum, kterého se zúčastnilo 412 učitelů ze ZŠ a SŠ v Turecku. Cílem této práce bylo prozkoumat vztah mezi mírou vyhoření, **self-efficacy** a životní spokojeností. Výsledky ukázaly, že zatímco přítomnost příznaků syndromu vyhoření má velmi negativní vliv na hodnocení kvality a spokojenosti v životě

učitelů, vysoká míra self-efficacy má naopak pozitivní účinek na životní spokojenost. Autoři podotýkají, že v kontextu těchto zjištění je třeba vytvářet intervenční programy pro učitele tak, aby cílili na zvyšování úrovně self-efficacy a snižování míry syndromu vyhoření.

Práce Nowaka (2018) se v tomto ohledu zaměřila na **učitele tělesné výchovy**. Autor zdůrazňuje, že učitelé tělesné výchovy představují specifickou skupinu, neboť jejich hodiny pomáhají studentům vyjadřovat emoce, tvoří prostor pro radost a smích a zdůrazňují volnost a pohyb. Podle obsahu jednotlivých hodin nabízejí učitelé žákům možnost zažít úspěch, smířit se s porážkou, učí je organizaci volného času a realizování výzev souvisejících se zdravím, tělem a fyzickou aktivitou. Proto je důležité, aby tito učitelé byli spokojeni v jednotlivých oblastech života, ale také ve svém životě jako celku. Cílem výzkumu, kterého se zúčastnilo 99 učitelů tělesné výchovy na ZŠ a SŠ v Polsku, bylo prozkoumat úroveň životní spokojenosti učitelů tělesné výchovy v souvislosti s délkou praxe a věkem. Výsledky ukázaly, že většina učitelů vykazovala vysokou životní spokojenost; mezi životní spokojeností, délkou praxe a věkem učitelů nebyla nalezena žádná statisticky významná souvislost.

Možný vliv **pohlaví, měsíčního platu a rodinného stavu** (svobodný/vdaná) na životní spokojenost učitelů zkoumali autoři Dagli a Baysal (2017). Ti realizovali výzkum, kterého se zúčastnilo 200 učitelů ZŠ v Turecku. Ukázalo se, že v rámci životní spokojenosti existuje statisticky významný rozdíl mezi učiteli z hlediska pohlaví, rodinného stavu i měsíčního příjmu. Celkovou životní spokojenost hodnotili učitelé na střední úrovni. Většina učitelů odpovídala následovně: „se svým životem jako celkem jsem středně spokojen/a“. Z pohledu rodinného stavu se ukázalo, že učitelé, kteří byli v manželském svazku, dosahovali obecně vyšší životní spokojenosti než učitelé, kteří byli svobodní. V tomto výzkumném souboru hrálo roli také finanční ohodnocení a pohlaví. Učitelé, kteří dosahovali na nižší finanční ohodnocení, byli ve svém životě méně spokojeni. Výzkum také odhalil, že ženy učitelky byly ve svém životě více spokojené než učitelé muži.

České autorky Křeménková, Kvintová a Pugnerová (2017) se zaměřily na výzkum **životní spokojenosti** v souvislosti s **osobnostními charakteristikami** studentů pedagogických oborů. Podle autorek představují studenti pedagogických oborů vzhledem k náročnosti a důležitosti svého budoucího povolání specifickou skupinu studentů, u kterých by objasnění vztahu mezi osobnostními charakteristikami a životní spokojeností mohlo přispět k následné modifikaci odborné přípravy profese učitele. Výzkumu se zúčastnilo 319 studentů učitelských oborů. První výzkumnou otázkou autorek bylo srovnání výsledků

v míře životní spokojenosti studentů s normativními hodnotami. Na základě tohoto srovnání se ukázalo, že životní spokojenost studentů je oproti normativním hodnotám spíše podprůměrná. Dalším bodem bylo ověření vlivu věku a pohlaví na životní spokojenost studentů. Zde výsledky prokázaly, že ani věk ani pohlaví nehrály v míře spokojenosti roli. Třetím bodem byla snaha ověřit, které osobnostní charakteristiky se mohou podílet na míře životní spokojenosti. Ukázalo se, že na celkovou životní spokojenost měla pozitivní vliv vyšší míra extravertze, svědomitosti a přívětivosti. Naopak neuroticismus snižoval celkovou životní spokojenost studentů. Otevřenost vůči novým zkušenostem pak v míře spokojenosti u tohoto souboru nehrála roli.

Dalším výzkumem, který se zaměřil na míru **životní spokojenosti** učitelů v **České republice**, byl výzkum Lemrové, Smékalové a Kelnarové (2013). Tohoto výzkumu se zúčastnilo 236 učitelů ZŠ a SŠ z celé České republiky. Výsledky ukázaly, že míra životní spokojenosti zkoumaného souboru učitelů odpovídá normativním zjištěním. Mezi věkem, pohlavím učitelů a velikostí učitelského sboru nebyl v rámci hodnocení životní spokojenosti shledán žádný rozdíl. Ukázalo se však, že rozdílné hodnocení životní spokojenosti souviselo v tomto výzkumu s typem školy a délkou praxe. Učitelé pracující na ZŠ byli více spokojeni v jedné dimenzi životní spokojenosti, a to v dimenzi práce a zaměstnání. V celkové životní spokojenosti nebyl shledán rozdíl mezi učiteli ZŠ a SŠ. Délka praxe pak ukázala, že učitelé, kteří mají delší praxi, vykazují vyšší životní spokojenost s dimenzí práce a zaměstnání. Nejvyšší nespokojenost se u učitelů projevila v souvislosti s financemi, zdravotním stavem a vlastní osobou.

Zajímavý výzkum z prostředí **českých škol** provedli také autoři Orel a Reiterová (2013). Ti se zaměřili na porovnání úrovně **depresivity**, **anxiety** a životní spokojenosti učitelů působících na pěti gymnáziích a pěti odborných středních školách v rámci jednoho kraje. Celkový počet respondentů zapojených do výzkumu byl 310. Statistická analýza ukázala, že v celkové míře životní spokojenosti nejsou mezi učiteli z pohledu typu školy (gymnázium/jiná odborná SŠ) rozdíly. Dále se ukázalo, že mezi životní spokojeností a mírou anxiety a depresivity existuje statisticky významný negativní vztah. Znamená to tedy, že čím je u učitelů vyšší míra anxiety a míra depresivity, tím více jejich životní spokojenost klesá. Autoři upozorňují na to, že výsledky podporují nezbytnost zavedení podpůrných a preventivních programů do škol, které by se soustředily na podporu pedagogů.

4 EMOČNÍ INTELIGENCE A PRACOVNÍ A ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST

Na předchozích stranách jsme se snažili o přiblížení jednotlivých psychologických konstruktů: emoční inteligence (EI), pracovní spokojenosti a životní spokojenosti, včetně jejich vztažení k dosavadním výzkumným zjištěním v kontextu učitelské profese. Po základním vymezení dílčích konstruktů by přirozeně mělo následovat charakterizování jejich vzájemného vztahu a jejich propojení. O to se pokusíme v této kapitole.

4.1 Emoční inteligence a pracovní spokojenost

EI a její vliv na míru prožívané pracovní spokojenosti zkoumá řada studií (Akhtar & Naureen, 2012; Anari, 2012; Carmeli, 2003; Ignat & Clipa, 2012; Latif, Majoka, & Khan, 2017; Tabatabaei & Farazmehr, 2015). Výsledky těchto studií shodně naznačují, že čím je u zaměstnanců vyšší úroveň EI, tím je vyšší i jejich pracovní spokojenost.

Akhtar a Naureen (2012) realizovali výzkum, kterého se zúčastnilo 100 učitelek působících na SŠ v Pákistánu. V rámci tohoto výzkumného souboru se potvrdila pozitivní statisticky významná korelace mezi úrovní EI a pracovní spokojeností.

Studie Anariho (2012) ověřovala vztah mezi EI, pracovní spokojeností a organizačním závazkem u 84 učitelů angličtiny učících na SŠ v Íránu. Výzkumu se zúčastnilo 29 mužů a 55 žen. Mezi všemi zkoumanými faktory, tedy EI, pracovní spokojeností a organizačním závazkem byl, nalezen pozitivní statisticky významný vztah. Vyšší úroveň EI u učitelů tak přispívala k vyšší pracovní spokojenosti, i k většímu prožitku organizačního závazku vůči škole. Genderové rozdíly byly potvrzeny pouze v rámci úrovně EI, kde ženy dosahovaly vyšších skóreů oproti mužům. V rámci pracovní spokojenosti a EI nebyly u tohoto souboru nalezeny žádné věkové rozdíly.

Ve výzkumu autorů Latifové, Majoka, a Khana (2017) se úroveň EI ukázala jako významný prediktor pracovní spokojenosti, organizačního závazku a výkonu učitelů, který byl hodnocen skrze známky studentů. Do této studie bylo zapojeno 210 učitelek působících na SŠ. Výsledky tak potvrdily, že učitelky, které vykazovaly vyšší EI, byly ve své práci

spokojenější a zároveň měly menší tendenci odcházet ze stávajícího místa, protože jejich oddanost vůči škole byla vyšší.

Jak udávají Kafetsios a Zampetakis (2008), existuje hned několik vysvětlení, proč může EI pozitivním způsobem ovlivňovat naši pracovní spokojenost. Na intrapersonální úrovni, tedy ve vztahu k samotnému pracovníkovi, může vyšší schopnost uvědomění si vlastních emocí a jejich následná regulace vést ke snižování negativních prožitků a prožitku stresu. Zaměstnanec tak může lépe vykonávat svou práci a být s ní více spokojen. Na úrovni interpersonální, tedy ve vztahu k okolí, tyto emoční schopnosti umožňují lidem lépe fungovat v pracovních vztazích, které pak protektivně ochraňují zaměstnance před stresem v pracovním prostředí a zvyšují tak jeho spokojenost.

Některé výzkumy se zaměřují na zjištění toho, které faktory v tomto vztahu EI a pracovní spokojenosti mohou působit jako **mediátory**. Sun, Chen, a Jiang (2017) udávají, že zprostředkovatelskou roli ve vztahu mezi EI a pracovní spokojeností hraje do určité míry humor, jakožto jedna z copingových strategií. Člověk, který používá humor při komunikaci s druhými, si zároveň musí uvědomovat emoční rozpoložení lidí, se kterými komunikuje a zároveň by měl být schopen emoční regulace, aby užití humoru působilo pozitivním způsobem. Tato schopnost rozpoznávat a regulovat emoce je obsažena v dimenzích EI. Lidé s vyšší úrovní EI mají větší schopnost emoční regulace a mohou následně používat humor k účinnému zvládnání stresových situací při interakci s okolím. Sun, Chen, a Jiang (2017) ve svém výzkumu, do kterého se zapojilo 398 učitelů ZŠ v Číně, tento vztah na základě statistické analýzy dat potvrdili. Konkrétně se ukázalo, že učitelé, kteří dosahovali vyšší úrovně EI, využívali humor jakožto copingovou strategii k řešení náročných pracovních situací častěji než učitelé s nižší úrovní EI. Díky úspěšnému řešení náročných situací pak byli tito učitelé s vyšší úrovní EI ve své práci spokojenější.

Určitým prostředníkem mezi pracovní spokojeností a EI může být také vedení školy. Autoři Amsyari, Radiana, a Aswandi (2019) do své studie zahrnuli výzkum úrovně EI ředitelů škol ve vztahu k pracovní spokojenosti učitelů a pracovnímu prostředí školy. Autoři této studie vycházeli z předpokladu, že ředitelé, kteří mají vysokou úroveň EI, mohou pozitivním způsobem zvyšovat pracovní spokojenost svých zaměstnanců, protože jsou schopni odhadnout vnitřní nuance potřebné k vytvoření organizace, která disponuje pozitivním pracovním prostředím a zároveň jsou schopni motivovat sami sebe i ostatní spolupracovníky a podřízené. Výsledky této práce ukázaly, že EI u ředitelů Státních odborných středních škol v Indonésii je kategorizována jako dobrá a má významný vliv

na pracovní spokojenost učitelů. Jako podstatné se ve vztahu k pracovní spokojenosti ukázalo také vhodné prostředí školy. Na základě těchto výsledků autoři formulovali několik závěrů. Za prvé by ředitelé škol měli disponovat dostatečnou úrovní EI, protože zastávají strategickou roli při rozvoji školy a jejich zaměstnanců. Za druhé, mají ředitelé vždy možnost vytvořit dostatečně vhodné prostředí školy, protože mají možnost svým jednáním zvyšovat pracovní spokojenost učitelů.

Pokud bychom chtěli zavádět cílené programy na rozvoj EI v souvislosti se snahou zvýšit pracovní spokojenost učitelů, tato intervence by tak mohla směřovat nejen k samotným učitelům, ale také k vedení školy, které má dle výše uvedeného výzkumu na spokojenost učitelů značný vliv.

4.2 Emoční inteligence a životní spokojenost

Jak shrnují autoři Escoda a Alegre (2016) a jak již bylo zmíněno, životní spokojenost je ovlivněna spokojeností v různých oblastech, jakými jsou oblast práce, sociální prostředí či některé osobnostní vlastnosti. Ukazuje se tak, že některé **osobnostní charakteristiky** jako je neuroticismus, extraverteze či úroveň emocionálních kompetencí mohou ovlivňovat míru prožívané spokojenosti v životě lidí bez ohledu na jejich skutečnou zkušenost.

Escoda a Alegre (2016) se ve svém výzkumu zaměřili právě na vztah EI a životní spokojenosti. Ve své studii, do které zahrnuli celkem 2 233 dospělých respondentů, ověřovali dvě základní hypotézy. Za prvé se pokusili ověřit, zda je celková životní spokojenost ovlivněna jednotlivými doménami. Výsledky ukázaly, že celková životní spokojenost byla nejvíce ovlivněna spokojeností v práci, spokojeností se sebou samým, spokojeností se sociálním prostředím a EI. EI a s ní související souhrn emočních schopností přitom předpovídal životní spokojenost nejvíce ze všech jednotlivých oblastí. Druhá hypotéza se týkala toho, zda EI zprostředkovává vztah mezi jednotlivými oblastmi spokojenosti a celkovou životní spokojeností. Výsledky tento předpoklad zprostředkování vztahu potvrdily. Ukázalo se, že u respondentů, kteří disponovali vyšší úrovní EI, působila spokojenost se sociálním prostředím a spokojenost se sebou samým na celkovou životní spokojenost ve vyšší míře než u jedinců s nižší úrovní EI.

V kontextu školy a učitelského prostředí se EI a životní spokojeností zabývali autoři Ignat a Clipa (2012). Ti se ve svém výzkumu, kterého se zúčastnilo 196 rumunských učitelů různých stupňů škol, zkoumali vztah EI, životní spokojenosti a pracovní spokojenosti.

Ve vztahu k životní spokojenosti došli k zjištění, že učitelé, kteří dosahovali vyšší úrovně EI, byli zároveň více spokojeni ve svém životě než učitelé s nižší úrovní emočních kompetencí. Pozitivní vztah se potvrdil také mezi EI a spokojeností v práci a pozitivnějším přístupem k práci.

Další výzkum, který se zaměřoval na výzkum EI a životní spokojenosti u učitelů byl výzkum autorů Mehta a Mehta (2015). Cílem jejich studie bylo zjistit, zda učitelé SŠ z Indie, mohou prožívat vyšší míru životní spokojenosti na základě vyšší úrovně EI. Výzkumu se zúčastnilo celkem 150 učitelů státních SŠ. Výsledky statistického šetření pak potvrdily, že mezi úrovní EI a životní spokojeností existuje statisticky významná pozitivní korelace. EI se tak ukázala jako podstatný prediktor životní spokojenosti u těchto učitelů.

Také Mirkhan et al. (2014) potvrdili pozitivní vztah mezi úrovní EI a životní spokojeností. Ve své studii se snažili prozkoumat, na kolik je životní spokojenost ovlivňována úrovní EI, štěstím a náboženským přesvědčením. Výzkumný soubor tvořilo 262 učitelek SŠ z Íránu. Kromě EI byl nalezen také pozitivní vztah mezi štěstím a životní spokojeností. V rámci zkoumaného souboru respondentů se ukázalo, že náboženské přesvědčení zde v rámci životní spokojenosti nehraje roli.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A HYPOTÉZY

V teoretické části jsme prostřednictvím doposud realizovaných výzkumů naznačili, že míra pracovní a životní spokojenosti je ovlivněna různými faktory. Mezi tyto faktory mohou spadat i osobnostní charakteristiky jako např. úroveň emoční inteligence (EI). Výše jsme zmiňovali také několik studií, které ověřovaly, zda mezi úrovní EI a mírou pracovní a životní spokojenosti existuje statisticky významný vztah. EI se v tomto ohledu ukázala jako podstatná charakteristika zvyšující prožitek spokojenosti v životě i v práci.

Většina těchto studií však pochází ze zahraničí. Otázkou také zůstává, zda a jakým způsobem je práce s emocemi zařazena do pregraduálního vzdělávání učitelů. V návaznosti na tyto skutečnosti tak za výzkumný problém předkládané diplomové práce stanovujeme **emoční inteligenci v souvislosti s pracovní a životní spokojeností učitelů českých základních škol**. Vzhledem k výzkumnému problému a rešerši obdobných výzkumů jsme definovali následující výzkumné cíle:

1. Určit míru celkové pracovní a životní spokojenosti u souboru českých učitelů ZŠ.
2. Určit míru pracovní spokojenosti s jednotlivými oblastmi práce u souboru českých učitelů ZŠ.
3. Zjistit, zda existuje statisticky významný vztah mezi úrovní emoční inteligence a životní a pracovní spokojeností u souboru českých učitelů ZŠ.
4. Zjistit, zda se liší úroveň emoční inteligence, míra pracovní spokojenosti a míra životní spokojenosti u souboru českých učitelů ZŠ z hlediska pohlaví.
5. Zjistit, zda existuje souvislost mezi úrovní emoční inteligence, mírou pracovní spokojenosti a mírou životní spokojenosti a věkem a délkou praxe u souboru českých učitelů ZŠ.

Ke splnění výzkumných cílů 3 až 5 jsme stanovili příslušné hypotézy, které jsou představeny dále v samostatné podkapitole.

5.1 Hypotézy vztahující se k výzkumnému cíli č. 3

Třetím výzkumným cílem naší práce je zjistit, zda existuje statisticky významný vztah mezi úrovní emoční inteligence a životní a pracovní spokojeností. Při stanovení příslušných hypotéz vycházíme z výzkumů, které byly jednotlivě představeny v teoretické části.

Pro připomenutí statisticky významný vztah mezi úrovní EI a mírou prožívané pracovní spokojenosti dokládají studie autorů Akhtar a Naureen (2012); Anari (2012); Carmeli (2003); Ignat & Clipa (2012); Latif, Majoka, a Khan (2017); Tabatabaei a Farazmehr (2015). Statisticky významný vztah mezi úrovní EI a mírou prožívané životní spokojenosti pak potvrzují studie autorů Escoda a Alegre (2016); Ignat a Clipa (2012); Mehta a Mehta (2015); Mirkhan et al. (2014). A statisticky významný vztah mezi pracovní a životní spokojeností potvrzují studie autorů Escoda a Alegre (2016); Hart (1999). Na základě těchto studií stanovujeme následující hypotézy:

H1a: Existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a mírou prožívané pracovní spokojenosti u učitelů.

H1b: Existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a mírou prožívané životní spokojenosti u učitelů.

H1c: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou prožívané pracovní a životní spokojenosti učitelů.

5.2 Hypotézy vztahující se k výzkumnému cíli č. 4

Čtvrtým cílem naší práce je zjistit, zda se u našich respondentů liší úroveň emoční inteligence, míra pracovní spokojenosti a míra životní spokojenosti z hlediska pohlaví. Odlišná úroveň EI nebyla z pohledu genderových rozdílů v rámci teoretické části naší práce blíže zmiňována. Mezi výzkumníky však roste tendence připisovat ženám vyšší míru EI než mužům (Van Rooy et al., 2006). Joseph a Newman (2010) tuto tendenci vysvětlují velkým množstvím literatury, která předpokládá, že ženy umí ve srovnání s muži lépe zacházet s vlastními emocemi, což může přispívat k vyšším skórum v celkové úrovni EI ve prospěch žen.

Rozdíly v míře pracovní spokojenosti mezi muži a ženami dokládají studie představené v teoretické části. Jedná se o studie autorů Gazioglu a Tansel (2006); Čábelková, Abrahám a Strielkowski (2015); Paulík (1999); Toropova, Myrberg, a Johansson (2020).

V rámci rozdílné životní spokojenosti u mužů a žen jsou napříč výzkumy výsledky spíše nejednotné, avšak výzkum autorů Joshanloo a Jovanović (2019) a výzkum autorů Dagli a Baysal (2017) potvrdily rozdíly v životní spokojenosti mezi muži a ženami. Na základě uvedených výzkumů stanovujeme následující hypotézy:

H2a: Existuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v úrovni EI.

H2b: Existuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v míře pracovní spokojenosti.

H2c: Existuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v míře životní spokojenosti.

5.3 Hypotézy vztahující se k výzkumnému cíli č. 5

Pátým cílem naší práce je zjistit, zda existuje souvislost mezi úrovní emoční inteligence, mírou pracovní spokojenosti, mírou životní spokojenosti a věkem respondentů a délkou jejich praxe.

Hypotézy vztahující se k věku respondentů byly stanoveny na základě následujících výzkumů. Souvislost mezi úrovní EI a věkem byla potvrzena ve studiích autorů Kafetsios (2004); Keefer, Holden a Parker (2013), kteří ve svých výzkumech zaznamenali rozdílnou úroveň EI na základě věku respondentů. Souvislost mezi pracovní spokojeností a věkem pak dokládají studie autorů Clarka, Oswalda a Warra (1996); Gazioglu a Tansela (2006). A souvislost mezi životní spokojeností a věkem dokládají studie autorů Esnaola et al. (2019); Jovanović (2019). Na základě těchto studií jsme stanovili následující hypotézy:

H3a: Existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a věkem.

H3b: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti a věkem.

H3c: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou životní spokojenosti a věkem.

V rámci hlubšího prozkoumání tématu emoční inteligence a spokojenosti učitelů jsme se zaměřili také na to, zda mají tyto fenomény statisticky významnou souvislost s celkovou délkou učitelské praxe. Jelikož se nám nepodařilo dohledat výzkumy, které by se zaměřovaly na výzkum souvislosti EI a délky praxe u učitelů, byla následující hypotéza stanovena exploračně, tedy v zájmu prozkoumání problematiky. Předpokládáme, že pokud

lze EI rozvíjet za pomoci nabytých zkušeností (Goleman, 1997), bude délka praxe představovat možnost, jak tyto zkušenosti získat. Z toho důvodu předpokládáme, že délka praxe souvisí s úrovní EI. Souvislost mezi pracovní spokojeností a délkou praxe u souboru českých učitelů dokládá výzkum Lemrové, Smékalové a Kelnarové (2013). A protože se pracovní spokojenost podle Rodeho (2004) promítá i do životní spokojenosti, předpokládáme, že pokud délka praxe souvisí s pracovní spokojeností učitelů, bude souviset i s jejich životní spokojeností. Na základě toho stanovujeme následující hypotézy.

H4a: Existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a délkou praxe.

H4b: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti a délkou praxe.

H4c: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou životní spokojenosti a délkou praxe.

5.4 Výzkumné hypotézy – shrnutí

Abychom čtenáři umožnili snadnější orientaci v textu, dokládáme ještě jednou všechny hypotézy, které budou v rámci naší práce ověřovány:

H1a: Existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a mírou prožívané pracovní spokojenosti u učitelů.

H1b: Existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a mírou prožívané životní spokojenosti u učitelů.

H1c: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou prožívané pracovní a životní spokojenosti učitelů.

H2a: Existuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v úrovni EI.

H2b: Existuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v míře pracovní spokojenosti.

H2c: Existuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v míře životní spokojenosti.

H3a: Existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a věkem.

H3b: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti a věkem.

H3c: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou životní spokojenosti a věkem.

H4a: Existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a délkou praxe.

H4b: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti a délkou praxe.

H4c: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou životní spokojenosti a délkou praxe.

6 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Vzhledem k záměrům předkládané diplomové práce byl zvolen **kvantitativní typ** výzkumu, jehož realizace proběhla prostřednictvím dotazníkového šetření. Současně jde také o výzkum korelační, neboť se snaží odpovědět na otázku, jak silně určitý jev A souvisí s jevem B a jevem C. V našem případě tedy jak silně souvisí emoční inteligence s pracovní a životní spokojeností.

6.1 Testové metody

Testová baterie byla tvořena s ohledem na způsob její administrace. Jelikož jsme se rozhodli oslovit pedagogické pracovníky, konkrétně tedy učitele ZŠ, kteří bývají žádostmi o vyplnění dotazníků urgování poměrně často, snažili jsme se baterii vytvořit tak, abychom účelně zachytili výzkumné problémy a zároveň abychom délkou testové baterie účastníky příliš nezatížili.

Jak jsme již zmínili v teoretické části, je rozdíl mezi zjišťováním úrovně EI jako souhrnu schopností či souhrnu osobnostních rysů. Otázkou tedy bylo, pro jaký koncept měření EI se rozhodneme. V kontextu školství je mnoha výzkumníky preferován koncept EI jako souhrnu osobnostních rysů, díky možnosti jejího měření sebe-posuzovacími dotazníky (Yin et. al., 2013). Zmínili jsme také, že jistou alternativu mezi teorií schopností a rysů představuje měrný nástroj *Škála hodnocení emocí AES-41* od autorů Austin et al. (2004), která dodržuje způsob zjišťování na základě sebe-posouzení, ale vychází z modelu EI jako souhrnu schopností. Tento nástroj v různých verzích lišících se zejména počtem položek do svých prací zahrnula řada výzkumníků zabývajících se EI u učitelů (Anari, 2012; Ignat & Clipa, 2012; Latif, Majoka & Khan, 2017; Rastegar & Memarpour, 2009). Z těchto důvodů jsme se rozhodli pro využití této škály k zjištění úrovně EI u učitelů i v rámci naší práce.

Pro zjištění pracovní spokojenosti byl vybrán český nástroj *Inventář hodnocení spokojenosti učitelů HSU*, který byl opakovaně použit v řadě prací zaměřujících se na pracovní spokojenost a zátěž učitelů v ČR (Paulík, 1999; Paulík, 2009; Slezáčková & Škrabská, 2013).

Tyto dva nástroje jsme se rozhodli doplnit kratší, avšak hojně používanou *Škálou spokojenosti se životem SWLS* od autorů Diener et al. (1985).

Testová baterie byla dále doplněna demografickými otázkami. Jednotlivé nástroje jsou blíže představeny v nadcházejících podkapitolách.

6.1.1 Škála hodnocení emocí (AES-41)

Ke zjištění úrovně EI byla vybrána Škála hodnocení emocí **AES-41** (*Assessing Emotions Scale*), jejímiž autory jsou Austin et al. (2004). Tato škála je charakteristická tím, že z teoretického hlediska vychází z pojetí EI jako souhrnu schopností Mayera a Saloveye (1997), ale zároveň je zjišťována sebe-posuzovacími otázkami, což je z formálního hlediska charakteristické pro měření úrovně EI jako souhrnu osobnostních rysů. Škála AES-41 je upravenou verzí původní škály AES-33, která je někdy označována také jako EIS. Rozdíl mezi oběma škálami spočívá v počtu položek a v množství opačně skórovaných položek (Austin et al., 2004). Původní škála EIS byla vytvořena autory Schutte et al. (1998) a obsahovala 33 položek. Tato původní škála byla výzkumníky často užívána pro svůj relativně stručný obsah, který z této škály dělal ve srovnání s některými měrnými nástroji zjišťujícími EI rychlý a praktický nástroj. Přesto byla škála EIS kritizována pro nedostatek obráceně skórovaných položek (Austin et al., 2004). Proto Austin et al. (2004) navrhli modifikaci této škály. Modifikací vznikla o 8 položek rozšířená škála AES-41. Nově zařazené položky se zaměřují zejména na faktor využití emocí, u kterého byla v původní škále EIS zjištěna nižší spolehlivost než u zbývajících faktorů. Položky jsou formulované do podoby oznamovacích vět. Respondenti pak prostřednictvím pětibodové Likertovy škály vyjadřují míru svého souhlasu či nesouhlasu (1 – nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nevím, 4 – spíš souhlasím, 5 – souhlasím). Opačně skórovaných je 21 položek.

Vnitřní konzistence škály AES-41 byla ve studii Austin et al. (2004) zhodnocena jako dostatečná, neboť Cronbachova alfa dosahovala hodnoty 0,85. Překvapivé zjištění však přinesla faktorová analýza této škály. V rámci škály AES-41 byly extrahovány tři faktory, které tvořily subškály: (1) *Optimismus / regulace nálady* (např. „Vyhledávám aktivity, které mě dělají šťastným/ou“); (2) *Využití emocí* (např. „Nevěřím, že mé emoce mi pomáhají při zrodu nových nápadů“); (3) *Posouzení / odhad emocí* (např. „Někdy neumím posoudit, jestli člověk, se kterým mluvím, hovoří vážně nebo žertuje“), zatímco v předchozí verzi EIS byly nalezeny faktory čtyři. Oproti původní verzi EIS nebyl extrahován čtvrtý faktor (4) *Sociální dovednosti*.

Na základě této faktorové nejednotnosti jsme se v rámci naší diplomové práce rozhodli pro ověření faktorové struktury škály AES-41. Výsledky faktorové analýzy jsou popsány v podkapitole 8.1. *Ověření faktorového řešení škály AES-41.*

Překlad této metody do českého jazyka z jejího anglického originálu jsme získali prostřednictvím námi realizované bakalářské práce *Emoční inteligence v souvislosti s prožívanou osamělostí* (Urbanová, 2018), ve které jsme škálu AES-41 rovněž používali. Přeloženou škálu AES-41 nám poskytl vedoucí bakalářské práce pan doc. PhDr. František Baumgartner, CSc.. Následně byla přeložená škála porovnána studentem anglické filologie a autorkou s originální anglickou verzí. Přičemž přeložená verze od pana doc. PhDr. F. Baumgartnera, CSc. byla vyhodnocena jako nejlepší možná verze překladu škály AES-41 do českého jazyka.

6.1.2 Inventář hodnocení spokojenosti učitelů (HSU)

Autorem Inventáře hodnocení spokojenosti učitelů **HSU** je Paulík (1999). Inventář HSU slouží k zachycení pracovní spokojenosti učitelů a některých dalších souvisejících jevů, které mohou mít na pracovní spokojenost vliv. Jde např. o důležitost, která je přičítána učitelské profesi či vnímanou pracovní zátěží. Ty se snaží zachytit prvních 7 položek inventáře, které jsou formulované do podoby oznamovacích vět, které probandi doplňují na pětibodové Likertově škále (např. „V rámci svého celého života považuji učitelství za: 1 – naprosto nedůležité; 2 – spíše nedůležité; 3 – průměrně důležité; 4 – dosti důležité; 5 – velice důležité“). Další část inventáře zahrnuje položky týkající se posouzení pracovní spokojenosti s dílčími aspekty práce (např. „Na škole, kde právě působím, jsem s platem: 1 – naprosto nespokojen; 2 – spíše nespokojen; 3 – ani spokojen ani nespokojen; 4 – spíše spokojen; 5 – velmi spokojen“). Třetí část je tvořena položkami dotazujícími se na osobnostní charakteristiky učitelů (např. „Následující adjektivum výkonný mě vystihuje: 1 – vůbec ne; 2 – spíše ne; 3 – částečně; 4 – spíše ano; 5 – velmi přesně“). Inventář obsahuje také dotaz na absenci v práci z důvodu nemoci.

Samotný inventář byl publikován jako příloha v autorově práci (Paulík, 1999). Před zahájením výzkumu dne 8. 6. 2019, se nám podařilo autora kontaktovat prostřednictvím emailu a požádat jej o svolení k užití tohoto inventáře. S užitím inventáře HSU v rámci této diplomové práce pan prof. PhDr. Karel Paulík, CSc. souhlasil.

Následně nám pan prof. Paulík poskytl také osobní konzultaci, která se uskutečnila dne 19. 2. 2020. Způsob, jakým s inventářem HSU pracujeme, tak vychází z informací, které

jsme získali při této konzultaci. Na konzultaci (K. Paulík, osobní komunikace, 19. 2. 2020) pan prof. Paulík uvedl, že sám charakterizuje inventář HSU jako seskupení několika škál, nikoliv jako celek s jednotlivými dimenzemi. Z tohoto důvodu neuvádí vnitřní konzistenci inventáře.

V rámci našeho výzkumu jsme použili následující škály inventáře HSU: celková pracovní spokojenost; dílčí pracovní spokojenost. Celková pracovní spokojenost učitelů je v rámci HSU zjišťována položkou č. 3 („Se svým zaměstnáním jako učitel jsem: 1 – zcela nespokojen; 2 – spíše nespokojen; 3 – ani-ani; 4 – spíše spokojen; 5 - velice spokojen“) implikující přímou otázku. Jsme si vědomi nižší citlivosti této škály při 5bodové stupnici za užití jediné přímé otázky týkající se pracovní spokojenosti, však právě takto byl inventář zamýšlen, aby pomocí průměrných skóre, které probandi na této škále získají, mohla být zhodnocena napřímo jejich spokojenost v práci. K bližšímu prozkoumání pracovní spokojenosti jsme využili také 7 položek dotazujících se na pracovní spokojenost učitelů s dílčími složkami učitelské práce (se žáky, kolegy, nadřízenými, rodiči, materiálním vybavením, prostředím a platem). Na doporučení pana prof. Paulíka (K. Paulík, osobní komunikace, 19. 2. 2020) jsme provedli ověření vzájemné korelace mezi položkou č. 3 – celkovou pracovní spokojeností a jednotlivými položkami dílčí pracovní spokojenosti. Ověření této korelace je prezentováno v podkapitole 8.2. *Ověření korelace mezi položkami inventáře HSU.*

6.1.3 Škála spokojenosti se životem (SWLS)

K zjištění míry životní spokojenosti učitelů byla užita Škála spokojenosti se životem **SWLS** (*Satisfaction With Life Scale*), jejímiž autory jsou Diener et al. (1985). SWLS je zaměřena na zjištění celkové životní spokojenosti a nezaměřuje se přitom na další související konstrukty jako je například pozitivní afektivita. Základem škály SWLS je tak myšlenka, že ke zjištění celkové životní spokojenosti je potřeba respondenty požádat o souhrnný kognitivní úsudek o vlastním životě. SWLS je hojně užívána i pro své dobré psychometrické vlastnosti. Tato škála dosahuje v původní studii autorů vysoké časové spolehlivosti i vysoké vnitřní konzistence, kdy Cronbachova alfa dosáhla hodnoty 0,87. V původní studii autorů se také ukázalo, že škála je vhodná pro užití napříč různými věkovými skupinami (Diener et al., 1985).

Škála spokojenosti se životem je tvořena 5 položkami, které jsou formulovány jako oznamovací věty (např. „Podmínky mého života jsou vynikající“). Respondenti na tyto

položky odpovídají prostřednictvím sedmibodové Likertovy škály (1 – rozhodně nesouhlasím, 2 – nesouhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – nemohu se rozhodnout, 5 – spíše souhlasím, 6 – souhlasím, 7 – rozhodně souhlasím). Následně se sečtou hodnoty všech položek a vypočítáme skóre celkové životní spokojenosti (Lewis et al., 1999). Možný rozsah skóre se pohybuje od 5 do 35 bodů (Pavot, & Diener, 2013):

- **Rozsah skóre 30-35 (velmi vysoké skóre, velmi spokojen)** – lidé skórující v tomto rozmezí milují svůj život a mají pocit, že se vše v jejich životě daří velmi dobře;
- **Rozsah skóre 25-29 (vysoké skóre)** – jedinci, kteří se bodově nacházejí v tomto rozmezí, mají rádi svůj život a mají pocit, že věci v jejich životě jsou většinou dobré;
- **Rozsah skóre 20-24 (průměrné skóre)** – v ekonomicky vyspělých zemích se životní spokojenost lidí nachází většinou v tomto rozmezí. Lidé jsou se svým životem obecně spokojeni, ale mají určité oblasti, ve kterých by chtěli dosáhnout zlepšení. Lidé, kteří dosahují těchto skóre, takto skórují buďto proto, že vidí potřebu, byť drobného zlepšení ve všech oblastech, či pouze v jedné nebo dvou subjektivně významných doménách svého života;
- **Rozsah skóre 15-19 (mírně podprůměrné skóre)** – jedinci skórující v tomto rozmezí pociťují obvykle řadu menších problémů napříč všemi oblastmi života, či jeden zásadní problém v jedné nebo dvou oblastech, zatímco se zbytkem oblastí jsou spokojeni. Pokud se člověk kvůli nějaké zásadní události posune do toho rozmezí, časem se spokojenost opět zvýší a může se navrátit na původní úroveň. Na druhou stranu mohou do tohoto rozmezí spadat také jedinci, kteří jsou dlouhodobě spíše nespokojeni a pouze určité změny v jejich životech by mohly přispět k vyšší životní spokojenosti;
- **Rozsah skóre 10-14 (nespokojen)** – do toho rozmezí spadají jedinci, kteří jsou se svým životem zásadně nespokojeni. Pokud nespokojenost v tomto rozmezí dlouhodobě přetrvává, značí to, že se věci v jejich životě nelepší a je třeba učinit razantní změny. Člověk, který dosahuje nízké životní spokojenosti, pak funguje ve svém životě hůře, neboť jeho nespokojenost a neštěstí slouží jako rozptylující faktor od významných věcí;
- **Rozsah skóre 5-9 (Extrémně nespokojen)** – to, že někdo dosahuje skóre v tomto rozmezí, může značit reakci na negativní životní událost či reakci na chronický problém, jakým může být závislost, alkoholismus či jiný důvod pro silnou

nespokojenost s vlastním životem. V této fázi potřebuje člověk ke zvýšení své životní spokojenosti často pomoc druhých lidí.

V původní studii Dienera et al. (1985) dosahoval průměrný skóre u americké populace hodnoty 23,5 (SD=6,43). V souboru české populace byl pak průměr roven 20,8 (SD=5,8) (Lewis et al., 1999). Jelikož byla tato škála standardizována na české populaci autory Lewis et al. (1999), využili jsme českého překladu této škály zmiňovaných autorů. Autoři zároveň doložili vysokou vnitřní konzistenci této škály, kdy Cronbachova α dosahovala hodnoty 0,79.

7 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Sběr dat probíhal na základě **dotazníkového šetření**, které bylo mezi oslovené respondenty šířeno prostřednictvím internetového odkazu. Při tvorbě dotazníku jsme využili webového rozhraní www.docs.google.com, které umožňuje spravovat a vytvářet vlastní dotazníkové formuláře. Protože jsme chtěli dosáhnout co největšího možného počtu respondentů z Moravskoslezského a Olomouckého kraje, rozhodli jsme se dotazník šířit elektronicky. V úvahu připadla možnost šířit dotazník skrze sociální síť (za využití různých učitelských skupin) či užití emailové adresy. Po zvážení všech pro a proti jsme se rozhodli konkrétní respondenty oslovit prostřednictvím emailových adres zveřejněných na oficiálních stránkách jednotlivých škol. K tomuto způsobu administrace, skrze emailové adresy, jsme přistoupili z toho důvodu, abychom zabránili volnému a nežádoucímu šíření dotazníků a tomu, aby dotazníky nevyplnili respondenti, kteří nesplňují námi zadané podmínky (jak tomu může být s větší pravděpodobností např. při šíření dotazníků skrze sociální síť).

Podmínkou k účasti na tomto výzkumu byl výkon povolání učitele buďto na 1. nebo 2. stupni ZŠ v Moravskoslezském či Olomouckém kraji a přístup k emailové adrese účastníka. Po stanovení základních kritérií jsme vytvořili dva seznamy škol. První seznam zahrnoval ZŠ v Moravskoslezském a druhý ZŠ v Olomouckém kraji. Z obou seznamů byly následně vybrány ty školy, které na svých stránkách měly zveřejněny emailové adresy učitelů. Původně jsme zvažovali variantu oslovení škol, které emailové adresy na učitele na svých stránkách nemají, a to prostřednictvím vedení. Tuto variantu jsme však zamítli zejména z důvodu, že součástí testové baterie je také hodnocení spokojenosti s vedením školy. Odeslání dotazníků ředitelům a ředitelkám škol, kteří na mnohých školách zároveň i vyučují, by mohlo vést ke zmatení a možnosti, že vedení by naši testovou baterii vyplnilo také. Mohlo by tak dojít ke zkreslení výsledků, protože by vedení v rámci spokojenosti s vedením nelogicky hodnotilo samo sebe. Protože jsme při sběru dat byli motivováni k tomu oslovit přímo konkrétní učitele, nejednalo se o náhodný výběr, ale spíše o výběr nahodilý.

Samotný sběr dat byl realizován v průběhu října až prosince 2019. Opatření, které jsme z etického hlediska realizovali k ochraně soukromí respondentů, ochraně použitých

měrných nástrojů a nezkreslení výzkumných výsledků prostřednictvím nejasných instrukcí, jsou diskutovány blíže v podkapitole 7.2. *Etické hledisko a ochrana soukromí*.

7.1 Výzkumný soubor

Cílovou populaci v rámci našeho výzkumného souboru tvoří učitelé muži a ženy, kteří vyučují na základních školách v ČR, konkrétně v Moravskoslezském a Olomouckém kraji. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019) uskutečnilo v období 7. 1. 2019 až 26. 3. 2019 mimořádné šetření, z jehož zjištění vyplývá, že pro toto období působí v Moravskoslezském kraji 9825 učitelů a učitelek ZŠ a 5260 učitelů a učitelek ZŠ v kraji Olomouckém (tyto údaje odpovídají fyzickým osobám, nikoliv úvazkům). Detailnější popis cílové populace z hlediska pohlaví a stupně ZŠ je zobrazen v tabulce č. 1.

Tab. 1: Popis cílové populace

Kraj	Pohlaví	Stupeň ZŠ	N	Celkem žen / mužů	Celkem učitelů
Moravskoslezský	Žena	1. stupeň	4612	8200	9825
		2. stupeň	3588		
	Muž	1. stupeň	535	1625	
		2. stupeň	1090		
Olomoucký	Žena	1. stupeň	2468	4380	5260
		2. stupeň	1912		
	Muž	1. stupeň	273	880	
		2. stupeň	607		

Na základě údajů zobrazených v tabulce č. 1 lze konstatovat, že počet mužů učitelů je v rámci cílové populace výrazně nižší než počet žen. Tato skutečnost je stejná pro oba dva kraje. Z hlediska stupně působení učitelů mužů lze říci, že počet mužů učitelů se zvyšuje vždy na 2. stupni ZŠ. Tyto charakteristiky cílové populace se promítly i do výzkumného souboru, jak bude přiblíženo dále.

Výzkumný soubor, který představuje část z cílové populace, tvořilo v naší práci 519 učitelů ZŠ z Moravskoslezského a Olomouckého kraje, kteří prostřednictvím emailového odkazu vyplnili testovou baterii. Dotazník celkem vyplnilo 353 (68 %) učitelů z Moravskoslezského a 166 (32 %) z Olomouckého kraje. A to v celkovém zastoupení 437 (84 %) žen a 82 (16 %) mužů. Počet žen učitelek, stejně jako u cílové populace, výrazně převyšuje počet mužů. Věkové rozpětí respondentů se pohybuje od minima 23 let po maximum 77 let. Průměrný věk je 44,61 let (SD = 10,97). Celková délka praxe

zúčastněných respondentů je v rozpětí od 1 do 58 let. Průměrná délka celkové praxe je 19,57 let (SD = 11, 7). Z celkového počtu 519 učitelů působí 240 (46 %) učitelů na 1. stupni ZŠ a 279 (54 %) učitelů na 2. stupni ZŠ. Souhrnné demografické údaje našeho výzkumného souboru zobrazuje tabulka č. 2.

Tab. 2: Souhrnné demografické údaje výzkumného souboru

Demografické údaje	Počet (N=519)	Procenta (%)
Pohlaví		
Žena	437	84
Muž	82	16
Stupeň ZŠ		
1. stupeň	240	46
2. stupeň	279	54
Kraj		
Moravskoslezský	353	68
Olomoucký	166	32

7.2 Etické hledisko a ochrana soukromí

Abychom dosáhli dostatečné ochrany dotazníkové baterie a zabránili tak jejímu nežádoucímu šíření, rozhodli jsme se realizovat její šíření pouze ke konkrétním respondentům, prostřednictvím emailových adres, namísto využití sociálních sítí.

Dále jsme se zaměřili na ochranu soukromí účastníků a dodržení etických standardů směrem k nim. Účastníci byli v rozeslaných emailech seznámeni s účelem a posláním výzkumu, nebyli nijak klamáni. Rovněž jim bylo sděleno, k jakým účelům budou získaná data použita. Email obsahoval také informaci o tom, že vyplnění dotazníku je dobrovolné a získána data jsou zcela anonymní a nelze tak dohledat konkrétního respondenta ani konkrétní školu. Z tohoto důvodu k diplomové práci nepřičítáme ani výsledný seznam oslovených škol, abychom anonymitu dodrželi. Respondentům byla poskytnuta také emailová adresa, a to jak autorky práce, tak také vedoucí práce, kam se v případě nejasností či otázek mohli obrátit. Protože účast v tomto výzkumu byla založena na ochotě a dobrovolné spolupráci respondentů, kteří vyplněním dotazníků strávili svůj osobní čas, byla jim nabídnuta možnost zpětné vazby v podobě výsledků této práce. Tuto možnost zpětné vazby uvítalo 14 učitelů. Vybraní respondenti byli zároveň osloveni pouze jednou. V případě nezájmu k vyplnění dotazníku, jsme tento postoj plně respektovali.

Abychom zabránili zkreslení výsledků v podobě nejasných instrukcí, byly instrukce v rámci testové baterie zvlášť opakovány u každé části, včetně grafického zobrazení významu jednotlivých škál (1 = zcela spokojen atd.).

8 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Získaná data byla z původní dotazníkové podoby přenesena do programu Microsoft Excel 2016. Zde jsme provedli překódování opačně skórovaných položek, následnou úpravu dat a výpočet hrubých skórá. Jelikož všichni respondenti odpověděli na všechny položky testové baterie, nemusel být žádný z respondentů vyřazen pro chybějící údaje. Data byla dále zpracována prostřednictvím programu Statistica 13. Při statistické analýze dat jsme nejprve provedli faktorovou analýzu pomocí metody hlavní osy, abychom určili faktorové řešení *Škály hodnocení emocí AES-41*.

Dále jsme ověřovali normalitu rozložení dat. K tomu jsme využili Shapiro-Wilkův W test. Výsledky poukázaly na to, že námi získaná data nevykazují normální rozložení (p-hodnota $<0,05$). S následným přihlédnutím k vysokému zešikmení dat jsme se rozhodli pracovat s neparametrickými testy, a to se Spearmanovým korelačním koeficientem a Mann-Whitneovým U testem.

8.1 Ověření faktorového řešení škály AES-41

Z důvodu nejednotného řešení faktorové struktury škály AES-41 jsme v rámci našeho výzkumu nejprve provedli faktorovou analýzu této škály, ke které jsme užili metodu hlavní osy. V původní verzi této škály, která obsahovala 33 položek, byly nalezeny 4 faktory. V modifikované verzi se 41 položkami byly nalezeny pouze faktory 3. Z tohoto důvodu jsme při nastavování parametrů analýzy omezili počet faktorů na 4 faktory. Sutinový graf (*Scree plot*) následně poukázal na to, že by v rámci škály AES-41 měly být extrahovány 3 faktory. Jejich vlastní hodnoty, rozptyl a kumulativní rozptyl ukazuje tabulka č. 3. Dále jsme provedli rotaci faktorů, abychom dostali přesnější představu o faktorové struktuře škály. Tato rotace byla provedena metodou varimax normalizovaný. Po rotaci 3 faktorů se nám podařilo získat poměrně jednoznačné výsledky, které jsme dále interpretovali.

Tab. 3: Vlastní hodnoty faktorů, vysvětlený rozptyl a vysvětlený rozptyl kumulativně

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Vlastní hodnota	6,2	2,53	1,45
Vysvětlený rozptyl (%)	15,12	6,17	3,54
Vysvětlený rozptyl kumulativně %	15,12	21,29	24,84

V následující tabulce č. 4 jsou zobrazeny rotované faktorové zátěže pro výše uvedené tří-faktorové řešení škály. Faktorové zátěže jsou seřazeny od nejvyšší po nejnižší hodnoty pro každý faktor. Položky, které dosáhly hodnot nižších než 0,4, jsou z našeho tří-faktorového řešení vyřazeny, neboť jejich nízké hodnoty naznačují, že ve struktuře škály nejsou jednoznačně ukotveny. Jedná se o položky č.: 1, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 24, 26, 28, 30, 37, 41. Konkrétní znění jednotlivých položek lze dohledat v *Příloze č. 1*.

Tab. 4: Rotované faktorové zátěže položek pro tří-faktorové řešení škály AES-41

Číslo položky	Rot. zátěž faktor 1	Rot. zátěž faktor 2	Rot. zátěž faktor 3
Položka 17	0,63	-0,05	0,15
Položka 22	0,63	0,00	0,09
Položka 31	0,59	0,15	0,14
Položka 40	0,59	0,19	0,03
Položka 6	0,56	0,12	0,02
Položka 36	0,49	0,12	0,12
Položka 8	0,46	-0,21	0,03
Položka 19	0,42	0,06	0,17
Položka 27	0,42	-0,06	0,26
Položka 39	0,42	0,16	0,00
Položka 34	-0,15	0,60	-0,06
Položka 33	-0,06	0,48	0,32
Položka 32	0,19	0,47	0,10
Položka 9	-0,20	0,46	0,23
Položka 25	0,10	0,45	0,40
Položka 23	0,14	0,42	0,25
Položka 38	0,16	0,28	0,60
Položka 29	0,11	0,06	0,51
Položka 2	0,17	0,05	0,48
Položka 35	0,27	-0,12	0,47
Položka 18	0,10	0,16	0,46
Položka 15	0,33	-0,11	0,42

Pozn.: Rotované zátěže, které dosahují vyšší hodnoty než 0,4 jsou vyznačeny tučně.

Interpretace jednotlivých faktorů a jejich pojmenování bylo provedeno na základě obsahové analýzy jednotlivých položek a teoretického rozboru. Při pojmenování jednotlivých faktorů jsme se drželi původního pojmenování škál autorů Austin et al. (2004). Výsledné pojmenování faktorů spolu se zahrnutými položkami je zobrazeno v tabulce č. 5. Pro ověření dostatečné vnitřní konzistence jednotlivých faktorů dokládáme zjištěné hodnoty Cronbachovy α , které jsou na základě těchto hodnot u všech faktorů zhodnoceny jako dostatečné, neboť až na *faktor 3 – Optimismus / regulace nálady*, dosahují všechny faktory hodnoty vyšší než 0,7. *Faktor 3 – Optimismus / regulace nálady* se pak této hodnotě přibližuje.

Tab. 5: Pojmenování jednotlivých faktorů tří-faktorového řešení škály AES-41

Číslo faktoru	Název faktoru	Zahrnuté položky	Cronbachova α
Faktor 1	Posouzení/ odhad emocí	6, 8, 17, 19, 22, 27, 31, 36, 39, 40	0,80
Faktor 2	Využití emocí	9, 23, 25, 32, 33, 34,	0,70
Faktor 3	Optimismus/ regulace nálady	2, 15, 18, 29, 35, 38	0,69

8.2 Ověření korelace mezi položkami inventáře HSU

Na základě toho, že nejsme vzhledem ke konstrukci inventáře HSU, který není uskupen jako celek, ale jako jednotlivé škály, schopni doložit jeho vnitřní konzistenci, dokládáme na doporučení autora tohoto nástroje ověření korelace mezi položkou č. 3 dotazující se na pracovní spokojenost a sedmi položkami dotazující se na dílčí pracovní spokojenost. K ověření vzájemného vztahu jsme užili Spearmanův korelační koeficient. Výsledky zobrazuje tabulka č. 6.

Tab. 6: Korelace mezi položkami inventáře HSU

Korelace proměnných	Spearmanovo R	Sig.
Pracovní spok & Spok žáci	0,30	<0,001
Pracovní spok & Spok koleg	0,15	<0,001
Pracovní spok & Spok nadří	0,19	<0,001
Pracovní spok & Spok rodič	0,20	<0,001
Pracovní spok & Spok matvyb	0,17	<0,001
Pracovní spok & Spok prost	0,25	<0,001
Pracovní spok & Spok plat	0,24	<0,001

Pozn.: Pracovní spok = pracovní spokojenost; Spok žáci = spokojenost učitelů se žáky; Spok koleg = spokojenost učitelů s kolegy; Spok nadří = spokojenost učitelů s nadřízenými; Spok rodič = spokojenost učitelů s rodiči; Spok matvyb = spokojenost učitelů s materiálním vybavením školy; Spok prost = spokojení učitelů s prostředím školy; Spok plat = spokojenost učitelů s platem; Sig. = statistická významnost; statistická významnost je značena tučně v případě, že $p < 0,05$

Z tabulky č. 6 je patrné, že mezi položkou č. 3., kterou jsme využili ke zjištění celkové pracovní spokojenosti a dalšími položkami zjišťující dílčí pracovní spokojenost, existuje statisticky významný vztah.

8.3 Zjištění úrovně životní a pracovní spokojenosti a dílčí spokojenosti

Jako první výzkumný cíl jsme zjišťovali celkovou mírou pracovní a životní spokojenosti učitelů v našem výzkumném souboru. Výsledky zobrazuje tabulka č. 7.

Tab. 7: Celková míra pracovní a životní spokojenosti učitelů (N=519)

	M	SD	Md	Min	Max
Pracovní spokojenost	3,92	0,87	4	1	5
Životní spokojenost	24,92	5,67	26	8	35

Pozn.: M = průměr; SD = směrodatná odchylka; Md = medián

Z tabulky je patrné, že hodnocení pracovní spokojenosti $M=3,92$ se v rámci našeho výzkumného souboru přibližuje maximální možné hodnotě 5. Lze tak říci, že učitelé, kteří se zapojili do našeho výzkumu, jsou ve své práci spíše spokojeni.

Míra životní spokojenosti v našem výzkumném souboru dosáhla průměrné hodnoty $M = 24,92$. Se svým životem jako celkem jsou tak učitelé podle interpretace skóre Pavota a Dienera (2013) průměrně až vysoce spokojeni.

Dále jsme zjišťovali míru pracovní spokojenosti učitelů se žáky, kolegy, nadřízenými, rodiči žáků, materiálním vybavením, prostředím a platem. Výsledky zobrazuje tabulka č. 8.

Tab. 8: Míra pracovní spokojenosti s dílčími složkami práce (N=519)

Pracovní spokojenost se:	M	SD	Md	Mín	Max
Žáky	3,81	0,75	4	1	5
Kolegy	4,03	0,79	4	2	5
Nadřízenými	3,91	1,02	4	1	5
Rodiči	3,58	0,81	4	1	5
Materiálním vybavením	3,71	1,05	4	1	5
Prostředím	3,96	0,86	4	1	5
Platem	3,49	1,00	4	1	5

Pozn.: M = průměr; SD = směrodatná odchylka; Md = medián.

Z této tabulky je patrné, že v průměru jsou učitelé nejvíce spokojeni se svými kolegy a nejméně se svým platem. Vzhledem k možnému dosažitelnému maximu 5 je však třeba konstatovat, že ve všech zmíněných složkách byli učitelé v rámci našeho výzkumného souboru spíše spokojeni.

8.4 Ověření platnosti statistických hypotéz

Jako první jsme ověřovali platnost hypotéz **H1a**, **H1b** a **H1c** vztahující se k prozkoumání souvislosti mezi úrovní EI a pracovní a životní spokojenosti učitelů. K tomu prozkoumání jsme využili neparametrický Spearmanův korelační koeficient. Výsledky zobrazuje tabulka č. 9. Statistická významnost byla posuzována na hladině $p < 0,05$.

Tab. 9: Korelace mezi emoční inteligencí, pracovní a životní spokojeností

Korelace proměnných	Spearmanovo R	Sig.
EI celk & Pracovní spokojenost	0,17	<0,001
EI pos & Pracovní spokojenost	0,13	0,003
EI vyu & Pracovní spokojenost	0,07	0,093
EI opt & Pracovní spokojenost	0,21	<0,001
EI celk & Životní spokojenost	0,33	<0,001
EI pos & Životní spokojenost	0,26	<0,001
EI vyu & Životní spokojenost	0,10	0,017
EI opt & Životní spokojenost	0,35	<0,001
Pracovní spokojenost & Životní spokojenost	0,22	<0,001

Pozn.: EI celk = celková emoční inteligence; EI pos = posouzení/ odhad emocí; EI vyu = využití emocí; EI opt = optimismus/ regulace nálady; Sig. = statistická významnost; statistická významnost je značena tučně v případech, že $p < 0,05$

Z tabulky č. 9 je patrné, že mezi emoční inteligencí (EI), pracovní spokojeností i životní spokojeností byl nalezen statisticky významný vztah. Mezi úrovní celkové EI a pracovní spokojeností jsme pozorovali slabší statisticky významný vztah v pozitivním směru $R_s(517) = 0,17$; $p < 0,05$. Hypotézu **H1a**: *Existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a mírou prožívané pracovní spokojenosti u učitelů*, tak **přijímáme**. V rámci hlubšího prozkoumání výzkumné problematiky jsme testovali také korelaci mezi jednotlivými dimenzemi EI a pracovní spokojeností. Statisticky významné se ve vztahu k pracovní spokojenosti jeví dimenze EI posouzení/ odhad emocí $R_s(517) = 0,13$; $p < 0,05$ a dimenze EI optimismus/regulace nálady $R_s(517) = 0,21$; $p < 0,05$.

Mezi úrovní EI a životní spokojeností jsme pozorovali rovněž slabší, ale statisticky významný vztah v pozitivním směru $R_s(517) = 0,33$; $p < 0,05$. Hypotézu **H1b**: *Existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a mírou prožívané životní spokojenosti u učitelů*, tak rovněž **přijímáme**. Pozitivní statisticky významný vztah se prokázal také mezi všemi dimenzemi EI a životní spokojeností. Nejsilněji spolu korelovala dimenze EI optimismus/regulace nálady a životní spokojenost $R_s(517) = 0,35$; $p < 0,05$.

Mezi pracovní spokojeností a životní spokojeností jsme zjistili slabší, ale statisticky významný vztah v pozitivním směru $R_s(517) = 0,22$; $p < 0,05$. Hypotézu **H1c**: *Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou prožívané pracovní a životní spokojenosti učitelů*, tak **přijímáme**.

Dále jsme ověřovali platnost hypotéz **H2a**, **H2b**, **H2c**. Tyto hypotézy se vztahují k zjištění možných rozdílů v úrovni emoční inteligence a míry pracovní a životní spokojenosti na základě pohlaví. K ověření platnosti těchto hypotéz jsme použili neparametrický Mann-Whitneův U test. Výsledky zobrazuje tabulka č. 10.

Tab. 10: Porovnání rozdílů u zkoumaných proměnných mezi muži a ženami

Zkoumaná proměnná	Pohlaví	N	AUC	U	Sig.
Emoční inteligence	Žena	437	0,43	15453	0,048
	Muž	82			
Pracovní spokojenost	Žena	437	0,44	15934	0,112
	Muž	82			
Životní spokojenost	Žena	437	0,46	16639	0,304
	Muž	82			

Pozn.: N = počet respondentů; AUC = Area under curve; U = hodnota U testu; Sig. = statistická významnost; statistická významnost je značena tučně v případě že $p < 0,05$

Výsledky zobrazené v tabulce č. 10 dokládají, že existuje statisticky významný rozdíl v celkové úrovni emoční inteligence mezi muži ($Md = 3,82$) a ženami ($Md = 3,91$), $U = 15453$; $p = 0,048$; $AUC = 0,43$. Na základě těchto zjištění tak hypotézu **H2a**: *Existuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v úrovni EI*, **přijímáme**.

U pracovní spokojenosti a životní spokojenosti jsme mezi ženami a muži nezaznamenali statisticky významné rozdíly. Proto hypotézy **H2b**: *Existuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v míře pracovní spokojenosti* a **H2c**: *Existuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v míře životní spokojenosti*, **nepřijímáme**.

Dále jsme ověřovali platnost hypotéz **H3a**, **H3b**, **H3c**, které se vztahují ke zjištění možné souvislosti mezi věkem a úrovní EI, mírou pracovní spokojenosti a mírou životní spokojenosti. K tomuto zjištění jsme se vzhledem k věkovému rozptylu respondentů, který nám neumožnil vytvořit vyvážené jednoznačné věkové kategorie, rozhodli použít Spearmanův korelační koeficient. Výsledky zobrazuje tabulka č. 11.

Tab. 11: Korelace mezi věkem, EI, pracovní a životní spokojeností

Korelace proměnných	Spearmanovo R	Sig.
Věk & Emoční inteligence	0,00	0,937
Věk & Pracovní spokojenost	-0,08	0,088
Věk & Životní spokojenost	-0,12	0,006

Pozn.: Sig. = statistická významnost; statistická významnost je značena tučně v případě, že $p < 0,05$

Na základě výsledků uvedených v tabulce č. 11 lze konstatovat, že statisticky významná souvislost, a to v negativním směru byla nalezena pouze mezi věkem a životní spokojeností $R_s(517) = -0,12$; $p < 0,05$. Hypotézu **H3c**: *Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou životní spokojenosti a věkem, přijímáme.*

Naproti tomu hypotézy **H3a**: *Existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a věkem* a **H3b**: *Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti a věkem*, na základě uvedených výsledků **nepřijímáme**.

Dále jsme ověřovali platnost hypotéz **H4a**, **H4b**, **H4c**. Tyto hypotézy se vztahují k ověření souvislosti mezi délkou učitelské praxe respondentů EI, prožívanou pracovní a životní spokojeností. K ověření těchto souvislostí jsme použili Spearmanův korelační koeficient. Výsledky zobrazuje tabulka č. 12.

Tab. 12.: Korelace mezi délkou praxe, EI, pracovní a životní spokojeností

Korelace proměnných	Spearmanovo R	Sig.
Délka praxe & Emoční inteligence	0,01	0,778
Délka praxe & Pracovní spokojenost	-0,07	0,097
Délka praxe & Životní spokojenost	-0,10	0,028

Pozn.: Sig. = statistická významnost; statistická významnost je značena tučně v případě, že $p < 0,05$

Z tabulky č. 12 je patrné, že se nám podařilo prokázat statisticky významná souvislost pouze mezi délkou praxe a životní spokojeností, a to v negativním směru $R_s(517) = -0,10$; $p < 0,05$. Na základě těchto zjištění hypotézu **H4c**: *Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou životní spokojenosti a délkou praxe, přijímáme.*

Hypotézy **H4a**: *Existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a délkou praxe* a **H4b**: *Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti a délkou praxe*, na základě výsledků **nepřijímáme**.

8.5 Shrnutí platnosti stanovených hypotéz

H1a: Existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a mírou prožívané pracovní spokojenosti u učitelů.

Hypotézu přijímáme: ($R_s = 0,17$; $p < 0,001$).

H1b: Existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a mírou prožívané životní spokojenosti u učitelů.

Hypotézu přijímáme: ($R_s = 0,33$; $p < 0,001$).

H1c: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou prožívané pracovní a životní spokojenosti učitelů.

Hypotézu přijímáme: ($R_s = 0,22$; $p < 0,001$).

H2a: Existuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v úrovni EI.

Hypotézu přijímáme: ($U = 15453$; $p = 0,048$; $AUC = 0,43$).

H2b: Existuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v míře pracovní spokojenosti.

Hypotézu nepřijímáme: ($U = 15934$; $p = 0,112$; $AUC = 0,44$).

H2c: Existuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v míře životní spokojenosti.

Hypotézu nepřijímáme: ($U = 16639$; $p = 0,304$; $AUC = 0,46$).

H3a: Existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a věkem.

Hypotézu nepřijímáme: ($R_s = 0,00$; $p = 0,937$).

H3b: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti a věkem.

Hypotézu nepřijímáme: ($R_s = -0,08$; $p = 0,088$).

H3c: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou životní spokojenosti a věkem.

Hypotézu přijímáme: ($R_s = -0,12$; $p = 0,006$).

H4a: Existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a délkou praxe.

Hypotézu nepřijímáme: ($R_s = 0,01$; $p = 0,778$).

H4b: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti a délkou praxe.

Hypotézu nepřijímáme: ($R_s = -0,07$; $p = 0,097$).

H4c: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou životní spokojenosti a délkou praxe.

Hypotézu přijímáme: ($R_s = -0,10$; $p = 0,028$)

9 DISKUZE

V této kapitole shrneme zjištění, která vplynula ze statistické analýzy dat. Zároveň srovnáme naše výsledky se studii a zjištěními dalších autorů, kteří se věnovali stejné výzkumné problematice jako my. Následně se pokusíme o rozbor limitů, jež tato diplomová práce nese a navrhnoutí jejich možného řešení. Poslední část diskuze je věnována praktické využitelnosti výzkumných zjištění a možnostem směřování dalšího výzkumu.

Za výzkumný problém této práce jsme si stanovili emoční inteligenci v souvislosti s životní a pracovní spokojeností českých učitelů ZŠ. U souboru 519 učitelů působících na základních školách v Moravskoslezském a Olomouckém kraji jsme se v prvním kroku pokusili určit míru jejich pracovní a životní spokojenosti. Výsledky ukázaly, že učitelé, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, jsou ve své práci spíše spokojeni, neboť na 5 bodové Likertově škále (minimum = 1; maximum = 5) dosahovali průměrné hodnoty $M = 3,92$. Toto zjištění je v souladu s výsledky výzkumu Paulíka (1999), který realizoval rozsáhlou studii pracovní spokojenosti u českých učitelů za užití stejného měrného nástroje jako v naší práci. Učitelé základních škol se v Paulíkově výzkumu při hodnocení pracovní spokojenosti blížili rovněž variantě spíše spokojen. Ke stejným závěrům došly také autorky Lemrová, Smékalová a Kelnarová (2013), které se zaměřily na výzkum spokojenosti u souboru českých učitelů ZŠ a SŠ. Prostřednictvím DŽS (dotazník životní spokojenosti) zjistily, že spokojenost v práci se u zúčastněných učitelů pohybuje v normě.

V rámci míry životní spokojenosti dosáhli učitelé v našem výzkumném souboru průměrné hodnoty $M = 24,92$ (minimum = 5; maximum = 35). S přihlédnutím k interpretaci jednotlivých skóre Škály spokojenosti se životem (SWLS) podle Pavota a Dienera (2013) můžeme říci, že učitelé se v našem výzkumném souboru v rámci spokojenosti se svým životem nacházejí mezi průměrným skóre (rozsah skóre 20-24) a vysokým skóre (rozsah skóre 25-29), kdy se přibližují spíše vysokému skóre. Podle interpretece Pavota a Dienera (2013) hodnotí jedinci, dosahující vysokého skóre životní spokojenosti, věci a události ve svém životě většinou jako dobré a mají svůj život rádi. Naším zjištěním odpovídá již zmiňovaný výzkum Lemrové, Smékalové a Kelnarové (2013), v němž se celková životní spokojenost zúčastněných učitelů ZŠ a SŠ pohybovala v normě.

Pro lepší porozumění pracovní spokojenosti učitelů jsme se pokusili prozkoumat také spokojenost učitelů s dílčími složkami práce (se žáky, kolegy, nadřízenými, rodiči žáků, materiálním vybavením, prostředím a platem). Výsledky poukázaly na to, že učitelé v rámci našeho výzkumného souboru jsou se všemi složkami práce spíše spokojeni, což odpovídá i hodnocení celkové pracovní spokojenosti jako spíše spokojen. Nejmenší spokojenost jsme zaznamenali u položky plat ($M = 3,49$) a největší spokojenost u položky kolegové ($M = 4,03$) (minimum = 1; maximum = 5). Pro srovnání dokládáme výzkum Paulíka (1999), v němž byli stejně jako v našem výzkumu zúčastnění učitelé ZŠ nejvíce spokojeni se svými kolegy a dále pak se svými nadřízenými a materiálním vybavením. Nejnížší spokojenost pak učitelé v Paulíkově výzkumu (1999) vykazovali v souvislosti s platem, což je v souladu s naším zjištěním. Zajímavý je rozdíl velikosti této nespokojenosti. Zatímco u nás učitelé hodnotili plat v průměru $M = 3,49$, ve výzkumu Paulíka (1999) byla nespokojenost s platem výrazně vyšší; $M = 2,4$ pro učitele ZŠ na 1. stupni a $M = 2,0$ pro učitele ZŠ na 2. stupni. Nespokojenost v oblasti financí se jako nejsilnější zdroj nespokojenosti u souboru učitelů ZŠ a SŠ potvrdila také ve výzkumu Lemrové, Smékalové a Kelnarové (2013).

V dalším kroku statistické analýzy dat jsme se zaměřili na ověření existence statisticky významného vztahu mezi úrovní emoční inteligence a životní a pracovní spokojeností u souboru českých učitelů ZŠ. V souvislosti s tímto cílem jsme si stanovili tři hypotézy (H1a, H1b, H1c), ve kterých jsme v návaznosti na rešerši literatury předpokládali, že mezi všemi třemi výše zmíněnými fenomény existuje statisticky významný vztah. **Hypotéza H1a** předpokládala, že existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní emoční inteligence a mírou prožívané pracovní spokojenosti učitelů. Tato hypotéza byla v rámci našeho výzkumného souboru přijata, $R_s(517) = 0,17$; $p < 0,05$. Jelikož jsme mezi úrovní emoční inteligence a mírou pracovní spokojenosti zaznamenali statisticky významný vztah v pozitivním směru, můžeme tak konstatovat, že čím vyšší byla úroveň emoční inteligence učitelů v našem výzkumném souboru, tím byli učitelé ve své práci více spokojeni. Toto tvrzení platí i naopak. Naše výsledky jsou tak v souladu s výsledky studií autorů Akhtar a Naureen (2012); Anari (2012); Carmeli (2003); Ignat & Clipa (2012); Latif, Majoka, a Khan (2017); Tabatabaei a Farazmehr (2015), kteří rovněž potvrdili existenci statisticky významného vztahu mezi EI a pracovní spokojeností.

V rámci bližšího porozumění tomuto vzájemnému vztahu jsme testovali také vztah mezi jednotlivými dimenzemi emoční inteligence a pracovní spokojeností. Ukázalo se, že nejsilněji s pracovní spokojeností souvisí dimenze optimismus / regulace nálady

$R_s(517) = 0,21$; $p < 0,05$ a následně dimenze posouzení / odhad emocí $R_s(517) = 0,13$; $p < 0,05$. Můžeme tak usuzovat na to, že učitelé, kteří dokáží lépe pracovat s pozitivními emocemi (např. ví, jak si tyto emoce déle udržet), jsou celkově optimističtější, což se pozitivně promítá do jejich pracovní spokojenosti. Souvislost pracovní spokojenosti s druhou dimenzí posouzení / odhad emocí naznačuje, že schopnost posoudit emoce u sebe i u druhých lidí je v rámci práce podstatná. V praxi se tato schopnost může uplatnit zejména při komunikaci a spolupráci s kolegy či při podpoře kladných pracovních vztahů, kdy nám odhad emocí pomůže určit vhodný způsob, jak v konkrétních situacích reagovat. Jako překvapující se jeví zjištění, že mezi třetí dimenzí EI využití emocí a pracovní spokojeností, nebyl nalezen statisticky významný vztah. Dimenze využití emocí je dána např. položkou: „Když cítím změnu prožívaných emocí, napadají mě nové myšlenky“. Je možné, že tato dimenze se vztahuje spíše k vlastnímu životu a osobě než pracovní sféře, protože v souvislosti s životní spokojeností se dimenze využití emocí ukázala jako podstatná (jak zmiňujeme dále).

Druhá **hypotéza** vztahující se k tomuto cíli **H1b** předpokládala, že existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a mírou prožívané životní spokojenosti učitelů. Tato hypotéza byla na základě výsledků přijata $R_s(517) = 0,33$; $p < 0,05$. Pozitivní směr vzájemného vztahu značí, že učitelé, kteří dosahovali vyšších skóre v celkové emoční inteligenci, vykazovali zároveň vyšší životní spokojenost. Tyto výsledky jsou tak v souladu se studiemi autorů Escoda a Alegre (2016); Ignat a Clipa (2012); Mehta a Mehta (2015); Mirkhan et al. (2014). Pozitivní statisticky významný vztah byl nalezen také mezi všemi třemi dimenzemi EI a životní spokojeností. Nejsilnější vztah byl nalezen mezi dimenzí optimismus / regulace nálady a životní spokojeností $R_s(517) = 0,35$; $p < 0,05$. Pro spokojenost v životě se tak v rámci našeho výzkumného souboru jeví schopnost udržet si pozitivní emoce a schopnost účelné práce s nimi jako nejpodstatnější ze všech tří dimenzí EI.

Výsledky dále potvrdili třetí **hypotézu H1c**, která předpokládala statisticky významnou souvislost mezi mírou pracovní a životní spokojenosti $R_s(517) = 0,22$; $p < 0,05$. Spokojenost v práci se tak jeví jako podstatný fenomén, který se následně promítá do celkové spokojenosti v životě. Pozitivní vztah opět značí, že čím jsou učitelé v rámci našeho výzkumného souboru pracovně spokojenější, tím jsou spokojenější i v osobním životě. Ke stejným závěrům došli autoři Escoda a Alegre (2016) a Hart (1999).

Poté, co se nám mezi emoční inteligencí, pracovní a životní spokojenosti podařila prokázat statisticky významná souvislost, jsme se zaměřili na možné rozdíly v těchto třech konceptech z hlediska několika charakteristik respondentů. Protože náš výzkumný soubor tvoří jak učitelé muži, tak učitelky ženy, rozhodli jsme se prozkoumat možný vliv pohlaví na dosažené skóry respondentů. V návaznosti na tento cíl jsme stanovili tři hypotézy (H2a, H2b, H2c). **Hypotéza H2a** předpokládá existenci statisticky významného rozdílu mezi muži a ženami v celkové úrovni EI. Tato hypotéza byla v rámci našeho výzkumného souboru přijata ($U = 15453$; $p = 0,05$; $AUC = 0,43$). Ukázalo se, že ženy ($Md = 3,91$) dosahují vyšších skóre v celkové emoční inteligenci než muži ($Md = 3,82$). Tato zjištění vycházejí ze srovnání výsledků 437 žen a 82 mužů. Námi zjištěný statistický rozdíl v úrovni EI mezi muži a ženami odpovídá zjištěním autorů Anari (2012) a Ahmed (2015), kteří v rámci svých výzkumů našli rovněž statisticky významné rozdíly mezi ženami učitelkami a muži učiteli v rámci úrovně EI. Přičemž ženy skórovaly výše než muži stejně jako v našem výzkumu. K našemu výsledku je však třeba přistupovat s jistou obezřetností a bez ambice na zobecňování, neboť se zjištění v odborné literatuře o rozdílnosti úrovně EI u učitelů a učitelek z hlediska pohlaví spíše rozcházejí. Jak udává Van Rooy et al. (2006) mezi výzkumníky můžeme zaznamenat tendenci připisovat ženám vyšší úroveň EI než mužům. Na druhé straně pak stojí výzkumy např. výzkum autorů Rastegara a Memarpoura (2009) či výzkum Tabatabaie a Farazmehra (2015), ve kterých nebyly zaznamenány žádné rozdíly v úrovni EI mezi učiteli a učitelkami. Tuto nejednotnost výzkumných závěrů můžeme dle Rastegara a Memarpoura (2009) připisat kulturním odlišnostem a prostředí, z něhož respondenti vycházejí.

Možný vliv genderových rozdílů jsme zjišťovali také v návaznosti na pracovní a životní spokojenost. **Hypotéza H2b** předpokládala, že existuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v celkové míře pracovní spokojenosti. Tato hypotéza nebyla na základě výsledků přijata. Naše zjištění je tak v rozporu se studii autorů Gazioglu a Tansel (2006); Čábelková, Abrhám a Strielkowski (2015); Paulík (1999); Toropova, Myrberg, a Johansson (2020), kteří tyto rozdíly zaznamenali.

Jedním z možných vysvětlení, proč se nám nepodařila prokázat rozdílnost z hlediska pohlaví, je proměna rozdílných očekávání mužů a žen v kontextu učitelské profese v rámci našeho výzkumného souboru. Kollárik (1979) udává, že zjištění odlišné úrovně pracovní spokojenosti mezi muži a ženami může být podmíněno odlišným očekáváním mužů a žen od své práce. Zatímco muži očekávají spíše osobní prosazení se a zabezpečení rodiny, u žen je jejich práce spojena především se sociálními aspekty. Je tedy možné, že v rámci

učitelského povolání, kde sociální aspekty vystupují do popředí už jen z povahy této profese, jsou i muži, kteří se pro profesi učitele rozhodnou, více orientováni tímto směrem a rozdílná očekávání mezi muži a ženami tudíž nejsou tak velká. Naše zjištění je pak ve shodě se zjištěním Anariho (2012), který ve svém výzkumu rovněž nenalezl statisticky významný rozdíl v míře pracovní spokojenosti učitelů z hlediska pohlaví.

Třetí **hypotéza H2c** předpokládala statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v celkové míře životní spokojenosti. Tato hypotéza nebyla v rámci naší práce přijata. Při stanovování této hypotézy jsme si byli vědomi značné názorové nejednotnosti výzkumníků ohledně možného vlivu pohlaví na životní spokojenost. Vycházeli jsme však z rozsáhlého výzkumu autorů Joshanloo a Jovanoviće (2019), v němž se autorům podařilo prokázat rozdíl v životní spokojenosti mezi muži a ženami za účasti 1 801 417 účastníků ze 166 zemí. A z výzkumu autorů Dagli a Baysal (2017), v němž se rozdíl v míře životní spokojenosti mezi muži a ženami rovněž potvrdil. Naše zjištění je tak v rozporu s těmito výzkumy. Jak zdůrazňuje Kravcová (2015), výzkumy zaměřující se na životní spokojenost spíše nenacházejí mezi muži a ženami významné rozdíly. K těmto studiím se tak přidává i naše zjištění. Lze konstatovat, že při vzájemném prolínání se pracovní a životní spokojenosti se dá očekávat, že pokud jsme nenalezli významné rozdíly z hlediska pohlaví u pracovní spokojenosti, nebudou tyto rozdíly ani u spokojenosti životní.

Další charakteristikou, na kterou jsme se ve vztahu k emoční inteligenci, pracovní spokojenosti a životní spokojenosti zaměřili, byl věk respondentů. Opět jsme stanovili tři hypotézy (H3a, H3b, H3c). **Hypotéza H3a** předpokládala, že existuje statisticky významná souvislost mezi úrovní EI a věkem. Tato hypotéza se nám překvapivě nepodařila prokázat. Zamítnutí hypotézy H3a je tak v rozporu se studií Kafetsiose (2004), v níž starší respondenti dosahovali vyšších skóre, a v rozporu s tvrzením Bar-Ona (1997, in Esnaola et al., 2017), který udává, že úroveň EI se zvyšuje spolu s věkem jedinců, a to v důsledku působení životních zkušeností. Jedním z možných vysvětlení, proč se nám v rámci našeho výzkumu nepodařilo prokázat hypotézu H3a, může být specifická učitelská profese, která je, jak jsme zmínili v teoretické části, velmi náročná na práci s emocemi. Je možné, že lidé, kteří se pro učitelkou profesi rozhodnou, jsou tak ve větší míře a spíše zářaz konfrontováni s životními zkušenostmi (situacemi náročnými na práci s emocemi), které zmiňuje Bar-On (1997, in Esnaola et al., 2017) než lidé v jiných profesích. V důsledku toho pak mohou věkové rozdíly v úrovni EI sehrávat méně významnou roli, neboť všichni učitelé jsou bez ohledu na věk vystavováni emočně náročným situacím (v průběhu výuky, třídních schůzek

či komunikace se žáky) se kterými se musí nějakým způsobem vyrovnat. Tento pohled potvrzuje také skutečnost, že ve studii, v níž byly rozdíly v úrovni EI z hlediska věku zaznamenány (Kafetsios, 2004), netvořili výzkumný soubor učitelé. Naším zjištěním pak odpovídá studie Tabatabaie a Farazmehra (2015), v níž se u souboru učitelů rozdíly v úrovni EI z hlediska věku rovněž nepotvrdily.

Dále jsme předpokládali statisticky významnou souvislost mezi celkovou mírou pracovní spokojenosti a věkem, kterou jsme ověřovali pomocí **hypotézy H3b**. Na základě výsledků však nebyla tato hypotéza přijata. V rozporu se studiemi autorů Clarka, Oswalda a Warra (1996) a Gazioglu a Tansela (2006) jsme tak nezaznamenali žádné věkové rozdíly mezi respondenty v rámci jejich spokojenosti v práci. Naše zjištění je však shodné se zjištěním autorů Reetu (2019) či Čábelková, Abrahám a Strielkowski (2015).

Třetí **hypotéza**, vztahující se k věku respondentů **H3c**, předpokládala statisticky významnou souvislost mezi celkovou mírou životní spokojenosti a věkem. Na základě výsledků $R_s(517) = -0,12$; $p < 0,05$ byla tato hypotéza přijata. Vztah mezi životní spokojeností a věkem v negativním směru značí, že čím vyššího věku respondenti dosahovali, tím méně byli ve svém životě spokojeni. Klesání životní spokojenosti spolu s rostoucím věkem pak bylo potvrzeno také ve výzkumech autorů Esnaola et al. (2019) a Jovanović (2019).

V posledním kroku statistické analýzy dat jsme se zaměřili na možnou souvislost mezi délkou praxe a úrovní emoční inteligence a míry pracovní a míry životní spokojenosti. Tomuto cíli odpovídaly tři hypotézy H4a, H4b, H4c. **Hypotézu H4a**, která předpokládala statisticky významnou souvislost mezi úrovní EI a délkou praxe respondentů stejně jako **hypotézu H4b** předpokládající statisticky významnou souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti a délkou praxe, jsme na základě výsledků nepřijali. Můžeme opět předpokládat, že pokud v rámci našeho výzkumného souboru nehrál statisticky významnou roli v rámci úrovní EI věk, nebude tuto roli hrát ani délka praxe, která obdobně jako věk souvisí s množstvím nabitých zkušeností. Obdobně jsme přemýšleli také ve vztahu k věku, délce praxe a pracovní spokojenosti. Zajímavé zjištění přineslo přijetí **hypotézy H4c**, která předpokládala statisticky významnou souvislost mezi mírou životní spokojenosti a délkou praxe $R_s(517) = -0,10$; $p < 0,05$. Ukázalo se, že čím delší byla celková praxe respondentů, tím méně byli ve svém životě spokojeni a naopak. Opět můžeme předpokládat, že pokud se v rámci našeho výzkumného souboru ukázalo, že s vyšším věkem se snižuje životní spokojenost, můžeme usuzovat, že i delší praxe bude mít negativní vliv na životní

spokojenost. Tato zjištění jsou pak v rozporu se zjištěním autorek Lemrové, Smékalové a Kelnarové (2013), které ve své výzkumu zjistily statisticky významnou souvislost mezi délkou praxe a spokojeností v práci.

Závěry, ke kterým jsme v rámci této diplomové práce došli, je třeba vnímat jako tvrzení, která se vztahují k našemu výzkumnému souboru, nikoliv k obecné populaci učitelů v ČR. Tuto obezřetnost při interpretaci je třeba dodržet hned z několika důvodů, které pokládáme zároveň za limity této práce. Prvním zásadním limitem je způsob výběru respondentů, kdy byl zvolen příležitostný (nahodilý) výběr založený na dobrovolnosti. Důvodem, proč jsme přistoupili k tomuto výběru, byla motivace oslovit co nejvyšší počet respondentů a oslovit respondenty přímo bez účasti vedení školy. Jedním z možných předejití tohoto limitu by pro budoucí výzkum byla volba kvótního výběru, který je z metodologického hlediska vhodnější než výběr příležitostný. Dalším limitem může být kombinace užitých měrných nástrojů. Přesto, že nám Inventář HSU svou skladbou umožňuje získat celou řadu informací o pracovní spokojenosti, skóre celkové pracovní spokojenosti je tvořen pouze jednou škálou s přímou otázkou. V praxi se můžeme setkat s tím, že některé škály bývají tvořeny pouze dvěma položkami a patří k hojně užívaným nástrojům, otázkou však zůstává, zda jednopoložková škála, kterou jsme v rámci této práce k zjištění pracovní spokojenosti použili, nepřináší menší citlivost vůči následným rozdílům a výsledkům. V rámci snahy o ošetření tohoto limitu jsme ve výzkumné části doložili, že celkový skóre pracovní spokojenosti koreluje s dílčí pracovní spokojeností, což je předpokladem pro účinnost této škály. Při práci s výsledky je však nutné myslet také na tuto skutečnost a výsledky interpretovat opět bez snahy o zobecnění.

I přes zmíněné limity pokládáme za praktický přínos této práce následující:

- Práce rozšiřuje málo zastoupený počet výzkumných studií, které se zaměřují na emoční inteligenci v souvislosti s pracovní a životní spokojeností učitelů v České republice.
- Výsledky naší práce poskytují s určitým omezením argumenty, proč je v kontextu českého školství vhodné pokračovat ve výzkumu emoční inteligence u učitelů.
- Výsledky výzkumné části naší práce i teoretická část rozšiřují s určitým omezením argumenty, proč je důležité realizovat programy zaměřené na práci s emocemi či rozvoj emoční inteligence pro české učitele.

- Výsledky výzkumné části naší práce i teoretická část poskytují s určitým omezením argumenty, proč by do pregraduálního vzdělávání učitelů měla být systematicky a jednotně zařazena práce s emocemi.

V návaznosti na limity a praktické dopady jsme formulovali také doporučení, kam by další výzkum v této oblasti mohl směřovat. Jde především o tato témata:

- Srovnání tří základních přístupů k EI (rysové emoční inteligence, emoční inteligence jako souhrnu schopností a smíšené emoční inteligence) v návaznosti na vztah k pracovní a životní spokojenosti učitelů, včetně užití typických měrných nástrojů pro jednotlivé přístupy.
- Prozkoumání dopadu krátkodobých kurzů zaměřených na rozvoj emoční inteligence u českých učitelů.
- Podpora rozvoje emoční inteligence a emočních kompetencí učitelů ze strany školních psychologů.
- Vztah mezi úrovní emoční inteligence ředitelů / ředitelek škol a pracovní a životní spokojeností učitelů v českém prostředí.

Jak naznačuje výčet těchto témat je oblast emoční inteligence a rozvoje emočních kompetencí v kontextu učitelů v České republice skutečně širokou oblastí, která by si zasloužila širší probádání. Tuto diplomovou práci vnímáme jako jeden z kroků, jak přispět k pochopení významnosti práce s emocemi u učitelů.

10 ZÁVĚR

V rámci naší studie jsme na základě výsledků formulovali několik závěrů souvisejících s úrovní emoční inteligence a mírou pracovní a životní spokojenosti učitelů v ČR, které umožňují hlubší porozumění této oblasti. Jde o tato zjištění:

1. Učitelé v rámci našeho výzkumného souboru hodnotí svou celkovou pracovní spokojenost na úrovni „spíše spokojen“ a svou celkovou životní spokojenost jako vysokou.
2. Učitelé jsou v rámci našeho výzkumného souboru s jednotlivými zkoumanými složkami práce (se žáky, kolegy, nadřízenými, rodiči žáků, materiálním vybavením, prostředím a platem) spíše spokojeni. Největší spokojenost byla zaznamenána v rámci spokojenosti s kolegy a nejmenší s platem.
3. Mezi úrovní emoční inteligence a životní a pracovní spokojeností existují statisticky významné vztahy v pozitivním směru.
4. Z hlediska genderových rozdílů jsme zaznamenali rozdíl mezi muži a ženami v úrovni emoční inteligence, kdy ženy skórovaly výše než muži. U pracovní a životní spokojenosti tyto rozdíly zaznamenány nebyly.
5. Z hlediska věku jsme nezaznamenali statisticky významnou souvislost s úrovní emoční inteligence ani s mírou pracovní spokojenosti. Statisticky významná souvislost byla naopak zaznamenána mezi věkem a mírou životní spokojenosti, kdy s přibývajícím věkem respondentů jejich životní spokojenost klesala.
6. Z hlediska délky praxe jsme nezaznamenali žádnou statisticky významnou souvislost s úrovní emoční inteligence a mírou pracovní spokojenosti. Délka praxe souvisela pouze s mírou životní spokojenosti, kdy se ukázalo, že čím byla celková praxe respondentů delší, tím méně byli ve svém životě spokojeni.

SOUHRN

Předložená magisterská práce se věnuje tématu emoční inteligence (EI) v kontextu pracovní a životní spokojenosti učitelů.

Cílem teoretické části naší práce bylo představit jednotlivé koncepty (EI, pracovní spokojenost, životní spokojenost) s důrazem na jejich vztažení k učitelské profesi a vzájemné propojení.

EI byla poprvé oficiálně definována jako souhrn schopností Mayerem a Saloveyem, kteří pod pojmem EI rozumí: (1) *schopnost řídit emoce*; (2) *schopnost porozumět emocím*; (3) *schopnost usnadnění myšlení prostřednictvím emocí*; (4) *schopnost vnímat/uvědomovat si emoce* (Mayer, Caruso & Salovey, 2016). Postupem času se z EI stalo významné téma napříč různými disciplínami. V současné době se můžeme kromě jejího vymezení jako souhrnu schopností setkat také s teorií EI jako souhrnu osobnostních rysů či s tzv. smíšenými modely, které kombinují obě předešlé teorie (Kaliská & Nábělková, 2015).

Učitelská profese je považována za jednu z nejdůležitějších, ale také nejtěžších profesí, právě díky své náročnosti na práci s emocemi (Vesely et al., 2013). Schopnost zvládnout pracovní nároky se výrazným způsobem promítá do výsledné pracovní spokojenosti (Paulík, 2011). Pracovní spokojenost můžeme chápat jako pozitivní či negativní emoční stav, který ve vztahu k vlastní práci prožíváme (Evans, 1997) nebo také jako postoj jedince k pracovním podmínkám či zaměstnání (Weiss, 2002).

Dostatečná pracovní spokojenost učitelů je přitom podstatná nejen ve vztahu ke zdraví a blahu samotných učitelů, ale také ve vztahu k žákům a škole jako celku. Učitelé, kteří jsou ve své práci spokojeni mají zároveň menší tendence opouštět své pracovní pozice (Toropova, Myrberg, & Johansson, 2020) a mohou dosahovat vyšší životní spokojenosti.

Pojmy životní a pracovní spokojenost jsou velmi úzce propojeny. Ukazuje se, že pracovní spokojenost má značný vliv na celkovou životní spokojenost člověka. Někteří autoři udávají, že pracovní spokojenost se do životní spokojenosti jakoby „přelévá“ (Rode, 2004). Toto přelévání může být způsobeno tím, že pro některé jedince je jejich práce podstatnou složkou života a také tím, že práce je místo, kde tráví značnou část času (Dubin, 1956).

V zahraničí bylo realizováno několik studií ověřujících, zda mezi úrovní emoční inteligence a pracovní a životní spokojeností existuje statisticky významná souvislost. Tyto studie potvrdily, že lidé, kteří vykazovali vyšší úroveň EI zároveň dosahovali vyšší pracovní a životní spokojenosti (Akhtar & Naureen, 2012; Anari, 2012; Ignat & Clipa, 2012; Latif, Majoka, & Khan, 2017; Mehta & Mehta, 2015; Mirkhan et al., 2014; Tabatabaei & Farazmehr, 2015).

Emoční inteligence a její úroveň se dá prostřednictvím určených programů a vzdělávání rozvíjet (Goleman, 1997), proto řada autorů výše zmíněných studií apeluje na jejich zařazení do přípravy a vzdělávání učitelů a snaží se tak podpořit zvýšení pracovní a životní spokojenosti učitelů.

Protože studie ověřující existenci vztahu mezi EI a pracovní a životní spokojeností učitelů pocházejí ze zahraničí, rozhodli jsme pro realizaci studie, která by tento výzkumný problém ověřovala u souboru českých učitelů, konkrétně učitelů ZŠ.

Náš výzkumný soubor tvořilo 519 učitelů ZŠ z Moravskoslezského a Olomouckého kraje. A to v celkovém zastoupení 437 žen a 82 mužů. Výrazně vyšší počet žen ve srovnání s muži odpovídá také cílové populaci učitelů ZŠ. Zastoupení probandů z hlediska jejich působení na stupni ZŠ bylo téměř vyrovnané; 240 učitelů působilo převážně na 1. stupni ZŠ a 279 učitelů na 2. stupni ZŠ. Věkové rozpětí respondentů se pohybovalo v rozpětí od 23 let až po 77 let ($M = 44,61$ let, $SD = 10,97$). Celková délka praxe se pohybovala v rozpětí od 1 do 58 let ($M = 19,57$ let, $SD = 11,7$).

Cílem výzkumné části naší práce bylo určit stávající míru pracovní a životní spokojenosti učitelů ZŠ, včetně stanovení dílčí pracovní spokojenosti s jednotlivými oblastmi práce; dále ověřit, zda mezi emoční inteligencí a životní a pracovní spokojeností existuje statisticky významný vztah; prozkoumat úroveň EI a míru pracovní a životní spokojenosti v souvislosti s věkem a celkovou délkou praxe respondentů. K těmto cílům jsme stanovili 12 hypotéz.

Vzhledem ke stanoveným výzkumným cílům jsme volili kvantitativní typ výzkumu. Testová baterie byla tvořena *Škálou hodnocení emocí AES-41* (Assessing Emotions Scale) od autorů Austin et al. (2004), *Inventářem hodnocení spokojenosti učitelů HSU* od Paulíka (1999) a *Škálou spokojenosti se životem SWLS* (Satisfaction With Life Scale) od autorů Diener et al. (1985).

Statistické zpracování získaných dat přineslo následující zjištění. Učitelé v našem výzkumném souboru hodnotili svou pracovní spokojenost jako spíše spokojen a svou životní spokojenost jako vysokou. Pracovní spokojenost učitelů se zkoumanými oblastmi práce (se žáky, kolegy, nadřízenými, rodiči žáků, materiálním vybavením, prostředím a platem) odpovídá rovněž hodnocení spíše spokojen. Nejvyšší spokojenost jsme zaznamenali v souvislosti s kolegy a nejnižší v souvislosti s platem.

Velmi podstatným zjištěním naší práce bylo potvrzení statisticky významného vztahu mezi emoční inteligencí a pracovní a životní spokojeností, a to v pozitivním směru. Naše zjištění jsou tak v souladu s výše zmíněnými zahraničními studii a můžeme říci, že u učitelů, u kterých byla zjištěna vyšší úroveň emoční inteligence, byla zaznamenána také vyšší pracovní a životní spokojenost. Zároveň se ukázalo, že čím vyšší byla pracovní spokojenost učitelů, tím vyšší byla i jejich životní spokojenost.

Genderové rozdíly jsme zaznamenali pouze v úrovni EI, kdy ženy učitelky dosahovaly vyšších skóre než muži učitelé. Ve vztahu k věku byla statisticky významná souvislost nalezena pouze mezi věkem a životní spokojeností, kdy starší respondenti vykazovali nižší míru životní spokojenosti než mladší respondenti. Dále jsme zkoumali možnou souvislost s délkou praxe. V tomto ohledu byla statisticky významná souvislost zaznamenána pouze mezi délkou praxe a životní spokojeností respondentů. Čím delší byla celková délka praxe, tím nižší životní spokojenost respondenti vykazovali.

Jeden z hlavních limitů této práce, kterým je nahodilý výběr respondentů založený na dobrovolnosti, nás nutí přistupovat ke snaze o interpretaci a zobecnění výsledků s jistou obezřetností a výsledky vnímat jako tvrzení vztahující se zejména k výzkumnému souboru.

Hlavní přínosy naší práce spatřujeme v tom, že tato práce rozšiřuje málo početné výzkumné studie, které by se zabývaly EI a pracovní a životní učitelů v České republice. Dále naše výsledky poskytují, s jistým omezením, vzhledem k limitům práce, argumenty k tomu, proč je žádoucí se výzkumem emoční inteligence a emočních kompetencí učitelů v kontextu českého školství zabývat. Dále tato práce dokládá argumenty, proč je důležité realizovat programy zaměřené na práci s emocemi u českých učitelů a v neposlední řadě poskytuje také argumenty, proč by práce s emocemi měla být systematicky a jednotně zařazena do pregraduálního vzdělávání učitelů.

LITERATURA

- Ahmed, H. (2015). Emotional intelligence and job satisfaction among university teachers. *International Journal of Educational Studies*, 2(2), 95-100.
- Akhtar, N., & Naureen, S. (2012). An investigation of relationship between emotional intelligence and job satisfaction among female secondary school teachers in private schools of Rawalpindi. *Language In India*, 12(6), 139-150.
- Amsyari, A., Radiana, U., & Aswandi, A. (2019). The Influence of Emotional Intelligence and School Environment on Teacher Job Satisfaction at SMKN (State Vocational Schools) in Sub Rayon I at Sambas Regency. *Journal Of Education, Teaching And Learning*, 4(1), 94-102. doi:10.26737/jetl.v4i1.967
- Anari, N. N. (2012). Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal Of Workplace Learning*, 24(4), 256-269. doi:10.1108/13665621211223379
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 555-562. doi:10.1016/S0191-8869(03)00114-4
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baumgartner, F., Molčanová, Z., & Chylová, M. (2010). Emočná inteligencia vo vzťahu ku copingu. In I. Ruisel, & A. Prokopčáková (Ed.), *Kognitívny portrét človeka* (186-204). Bratislava: Slovak Academic Press.
- Bedrnová, E., & Nový, I. (2004). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal Of Managerial Psychology*, 18(7-8), 788-813. doi:10.1108/02683940310511881
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. *Journal Of Personality Assessment*, 79(2), 306-320. doi:10.1207/S15327752JPA7902_12

- Çelik, O. T., & Kahraman, Ü. (2018). The Relationship among Teachers' General Self-Efficacy Perceptions, Job Burnout and Life Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2721-2729. doi:10.13189/ujer.2018.061204
- Clark, A., Oswald, A., & Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age?. *Journal Of Occupational And Organizational Psychology*, 69(1), 57-81. doi:10.1111/j.2044-8325.1996.tb00600.x
- Corcoran, R., & Tormey, R. (2010). Teacher education, emotional competencies and development education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2448-2457. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.352
- Čábelková, I., Abrhám, J., & Strielkowski, W. (2015). Factors influencing job satisfaction in post-transition economies: the case of the Czech Republic. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 21(4), 448–456. doi:10.1080/10803548.2015.1073007
- Čablová, L. (2012). Životní spokojenost u osob s rozdílnými nutričními návyky. *Psychologie pro praxi*, (3-4), 25-39.
- Dagli, A., & Baysal, N. (2017). Investigating Teachers' Life Satisfaction. *Universal Journal Of Educational Research*, 5(7), 1250-1256. doi:10.13189/ujer.2017.050717
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276
- Dubin, R. (1956). Industrial Workers' Worlds: A Study of the "Central Life Interests" of Industrial Workers. *Social Problems*, 3(3), 131–142. doi:10.2307/799133
- Eraldemir-Tuyan, S. (2019). An Emotional Literacy Improvement (ELI) program for EFL teachers: Insiders' Views. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1113-1125. doi:10.12973/eu-jer.8.4.1113
- Escoda, N. P., & Alegre, A. (2016). Does emotional intelligence moderate the relationship between satisfaction in specific domains and life satisfaction?. *International Journal Of Psychology*, 16(2), 131-140.

- Esnaola, I., Benito, M., Antonio-agirre, I., Ballina, E., & Lorenzo, M. (2019). Gender, Age and Cross-Cultural Differences in Life Satisfaction: a Comparison Between Spain and Mexico. *Child Indicators Research: The Official Journal Of The International Society For Child Indicators*, 12(6), 1935-1949. doi:10.1007/s12187-018-9616-6
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., & Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales De Psicología*, 33(2), 327-333. doi:10.6018/analesps.33.2.251831
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831–845. doi:10.1016/S0742-051X(97)00027-9
- Farhan, S., & Ali, A. Z. (2016). Emotional Intelligence as a Predictor of Self Efficacy and Subjective Well Being among University Teachers of Public Sector. *Bahria Journal of Professional Psychology*, 15(2), 23-38.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fineman, S. (2004). Getting the measure of emotion and the cautionary tale of emotional intelligence. *Human Relations*, 57 (6), 719–740. doi:10.1177/00187267040444953
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(8), 815-823. doi:10.2224/sbp.2003.31.8.815
- Gazioglu, S., & Tansel, A. (2006). Job satisfaction in Britain: individual and job related factors. *Applied Economics*, 38(10), 1163-1171. doi:10.1080/00036840500392987
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence: [proč může být emoční inteligence důležitější než IQ]*. Praha: Columbus.
- Grant, L., Kinman, G., & Alexander, K. (2014). What's all this talk about emotion? Developing emotional intelligence in social work students. *Social Work Education*, 33(7), 874-889. doi:10.1080/02615479.2014.891012
- Hamplová, D. (2006). Životní spokojenost, štěstí a rodinný stav v 21 evropských zemích. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 42(1), 35-55.

- Hart, P. M. (1999). Predicting employee life satisfaction: A coherent model of personality, work, and nonwork experiences, and domain satisfactions. *Journal Of Applied Psychology*, 84(4), 564-584. doi:10.1037/0021-9010.84.4.564
- Haybron, D. M. (2003). What Do We Want From a Theory of Happiness? *Metaphilosophy*, 34(3), 305-329. doi:10.1111/1467-9973.00275
- Heřmanová, E. (2012). Kvalita života a její modely v současném sociálním výzkumu. *Sociológia-Slovak Sociological Review*, 44(4), 478-496.
- Hur, Y. (2018). Testing Herzberg's Two-Factor Theory of Motivation in the Public Sector: Is it Applicable to Public Managers?. *Public Organization Review: A Global Journal*, 18(3), 329-343. doi:10.1007/s11115-017-0379-1
- Christensen, K. (2014). Thought Leader Interview: Daniel Goleman. *Rotman Management Magazine*, 10-14.
- Ignat, A. A., & Clipa, O. (2012). Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 33, 498-502. doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.171
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78. doi:10.1037/a0017286
- Joshanloo, M., & Jovanović, V. (2019). The relationship between gender and life satisfaction: analysis across demographic groups and global regions. *Archives Of Women's Mental Health*, 1-8. doi:10.1007/s00737-019-00998-w
- Jovanović, V. (2019). Measurement Invariance of the Serbian Version of the Satisfaction With Life Scale Across Age, Gender, and Time. *European Journal Of Psychological Assessment*, 35(4), 555-563. doi:10.1027/1015-5759/a000410
- Juklová, K., & Vondroušová, J. (2019). Psychologie v přípravě budoucích učitelů: diskurzy studijních textů vybraných psychologických předmětů. *Pedagogika*, 69(1), 4-36. doi:10.14712/23362189.2018.1205
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 129-145. doi:10.1016/j.paid.2003.08.006

- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality And Individual Differences*, 44(3), 712-722. doi:10.1016/j.paid.2007.10.004
- Kaliská L., & Nábělková E. (2015). *Psychometrické vlastnosti a slovenské normy Dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie pre deti, adolescentov a dospelých*. Banská Bystrica: Belianum.
- Kanesan, P., & Fauzan, N. (2019). Models of emotional intelligence: A review. *E-Bangi Journal*, 16(7), 1-9.
- Keefer, K. V., Holden, R. R., & Parker, J. D. A. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence. Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1255-1272. doi:10.1037/a0033903
- Kohoutek, R., & Štěpaník, J. (2000). *Psychologie práce a řízení*. Brno: CERM.
- Kollárik, T. (1979). *Psychologické aspekty pracovnej spokojnosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Kravcová, M. (2015). Vybrané osobnostné charakteristiky a zvládanie záťaže ako prediktory životnej spokojnosti seniorov. *E-Psychologie*, 9(4), 12-23.
- Kremenitzer, J. P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: self-reflective journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33 (1), 3–9. doi:10.1007/s10643-005-0014-6
- Křeménková, L., Kvintová, J., & Pugnerová, M. (2017). Vztah životní spokojenosti a jejích složek s osobnostními charakteristikami u studentů učitelských oborů. *E-Pedagogium*, 17(1), 76-88. doi:10.5507/epd.2017.007
- Křivohlavý, J. (2004). Kvalita života. In *Kvalita života – Sborník příspěvků z konference konané dne 25. 10. 2004 v Třeboni (9-20)*. Kostelec nad Černými lesy: Institut zdravotní politiky a ekonomiky.
- Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Praha: Grada Publishing.

- Latif, H., Majoka, M. I., & Khan, M. I. (2017). Emotional Intelligence and Job Performance of High School Female Teachers. *Pakistan Journal Of Psychological Research*, 32(2), 333-351.
- Lee, Y., Kwon, H., & Richards, K. R. (2019). Emotional Intelligence, Unpleasant Emotions, Emotional Exhaustion, and Job Satisfaction in Physical Education Teaching. *Journal Of Teaching In Physical Education*, 38(3), 262-270. doi:10.1123/jtpe.2018-0177
- Lemrová, S., Smékalová, & E., Kelnarová, T. (2013). Životní spokojenost učitelů ZŠ a SŠ. In *Psychologické dny 2012: Prostor v nás a mezi námi – respekt, vzájemnost, sdílení: sborník z konference XXX. Psychologické dny 12.–14. září 2012, Olomouc* (140-150). Olmouc: Univerzita Palackého.
- Lewis, C. A., Shevlin, M. E., Smékal, V., & Dorahy, L. M. (1999). Factor structure and reliability of a Czech translation of the Satisfaction With Life Scale among Czech university students. *Studia psychologica: časopis pre základný výskum v psychologických vedách*, 41(3), 239-244.
- Li, M., Mao, Y., Perez-Diaz, P. A., & Petrides, K. V. (2018). A Multilevel Model of Teachers' Job Performance: Understanding the Effects of Trait Emotional Intelligence, Job Satisfaction, and Organizational Trust. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.02420
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641–658. doi:10.1016/S0191-8869(02)00242-8
- Madalinska-Michalak, J. (2015). Developing emotional competence for teaching. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(2), 71-97. doi:10.15516/cje.v17i0.1581
- Martínez-Montegudo, M. C., Inglés, C. J., Granados, L., Aparisi, D., & García-Fernández, J. M. (2019). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, 142, 53-61. doi:10.1016/j.paid.2019.01.036
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. doi:10.1037/h0054346

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3-34). New York: Harper Collins.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. doi:10.1177/1754073916639667
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. doi:10.1207/s15327965pli1503_02
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517. doi:10.1037/0003-066X.63.6.503
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-233. doi:10.1037/1528-3542.1.3.232
- Mckee, A., Johnston, F., Mwelwa, E., & Rotondo, S. (2009). Resonant Leadership for Results An Emotional and Social Intelligence Program for Change in South Africa and Cambodia. In M. Hughes, H. L. Thompson, & J. B. Terrell (Eds.), *Handbook for developing emotional and social intelligence: best practices, case studies, and strategies* (49-71). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Mehta, P., & Mehta, B. (2015). Emotional intelligence in relation to satisfaction with life: A study of govt, secondary school teachers. *Indian Journal Of Positive Psychology*, 6(1), 98-102.
- Mérida-López, S., Bakker, A. B., & Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 151, 1-6. doi:10.1016/j.paid.2019.04.048
- Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Contributions of work-related stress and emotional intelligence to teacher engagement: additive and interactive effects. *International journal of environmental research and public health*, 14(10), 1-15. doi:10.3390/ijerph14101156

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Získáno z: <http://www.msmt.cz/file/50371/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Právní výklad k § 23 zákona o pedagogických pracovnících*. Získáno z <http://www.msmt.cz/dokumenty/pravni-vyklad-k-23-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>
- Mirkhan, I., Shakerinia, I., Kafí, M., & Khalilzade, N. (2014). Prediction of life satisfaction based on emotional intelligence, happiness and religious attitude among female teachers of Urmia city, North West of Iran. *International Journal of School Health*, 1(3), 1-5. doi:10.17795/intjsh-25144
- Mohapl, P. (1992). *Úvod do psychologie nemoci a zdraví*. Olomouc: Vydavatelství UP.
- Nálepová, J. (2019). Je budoucí učitel dobře připravován na svoji profesi? In E. Burdová, I. Hubená, J. Kopáčová, B. Kosová, L. Lisner, D. Matonoha,...B. Zmrzlík. *Začínající učitel (14-17)*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. Získáno z https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf
- Národní pedagogický institut České republiky. (2020). *Vzdělávací programy*. Získáno z <https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy?search=emoce>
- Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2007). Modely emoční inteligence. In R. Schultze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací (53-72)*. Praha: Portál.
- Nohavová, A., & Sokolová, L. (2018). Obsah a cíl výuky psychologie z pohledu studentů učitelských oborů. *Pedagogika*, 68(4), 349-366. doi:10.14712/23362189.2018.1206
- Nowak, P. F. (2018). Relations between life satisfaction and professional determinants and socio-cultural factors among physical education teachers. *Journal Of Physical Education*, 7(12), 59-65.
- Orel, M. & Reiterová, E. (2013). Depresivita, anxiety a životní spokojenost pedagogů. In *Psychologické dny 2012: Prostor v nás a mezi námi – respekt, vzájemnost, sdílení: sborník z konference XXX. Psychologické dny 12.–14. září 2012, Olomouc (156-164)*, Olmouc: Univerzita Palackého.
- Paulík, K. (1995). *Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.

- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Paulík, K. (2009). *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Paulík, K. (2011). Učitelé v závěru pracovní kariéry a pracovní spokojenost. In B. Lazarová (a kol.), *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů* (83 – 98). Brno: Paido.
- Pavlas Martanová, V., & Konůpková, O. (2019). Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická orientace*, 29(2), 223–242. doi:10.5817/PedOr2019-2-223
- Pavot, W., & Diener, E. (2013). *The Satisfaction with Life Scale (SWL)*. Measurement Instrument Database for the Social Science. Získáno z <https://www.midss.org/content/satisfaction-life-scale-swl>
- Perloff, R. (1997). Daniel Goleman's Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. *The Psychologist-Manager Journal*, 1(1), 21-22. doi:10.1037/h0095822
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293. doi:10.1016/S0191-8869(03)00084-9
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341. doi:10.1177/1754073916650493
- Polatcan, M., & Cansoy, R. (2019). Examining studies on the factors predicting teachers' job satisfaction: A systematic review. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(1). 116-134. doi:10.16986/HUJE.2019054890
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37(4), 700-707. doi:10.1016/j.system.2009.09.013
- Reetu. (2019). Job Satisfaction Among Teaching Staff in Higher Education. *Anwesh: International Journal Of Management and Information Technology*, 4(1), 30-35.

- Rice, R. W., Near, J. P., & Hunt, R. G. (1980). The job-satisfaction/life-satisfaction relationship: A review of empirical research. *Basic and applied social psychology*, 1(1), 37-64. doi:10.1207/s15324834basp0101_4
- Rode, J. C. (2004). Job satisfaction and life satisfaction revisited: A longitudinal test of an integrated model. *Human relations*, 57(9), 1205-1230. doi:10.1177/0018726704047143
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 69(4), 719-727. doi:10.1037/0022-3514.69.4.719
- Salovey, P. (2007). Předmluva. In R. Schultze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací* (13-15). Praha: Portál.
- Shapiro, L. E. (1998). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
- Schulze, R., & Roberts, D. (2007). Úvod. In R. Schultze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací* (17-20). Praha: Portál.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177. doi:10.1016/S0191-8869(98)00001-4
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37. doi:10.1007/s11218-016-9363-9
- Slezáčková, A., & Škrabská, S. (2013). Vztah silných stránek charakteru s životní a pracovní spokojeností učitelů a studentů pedagogiky. *Klinická psychologie a osobnost*, 2(1), 27-44.
- Smetáčková, I. (2019). Syndrom vyhoření mezi vyučujícími v mateřských a základních školách. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*, 3(2), 27-40.
- Stuchlíková, I., & Mareš, J. (2018). Potíž s výukou psychologie v učitelských programech. *Pedagogika*, 68(4), 341-347. doi:10.14712/23362189.2018.1329

- Sun, P., Chen, J. J., & Jiang, H. (2017). Coping humor as a mediator between emotional intelligence and job satisfaction: A study on Chinese primary school teachers. *Journal Of Personnel Psychology*, 16(3), 155-159. doi:10.1027/1866-5888/a000185
- Svobodová, L. (2006). Kvalita pracovního života – změny ve světě práce, modely, indikátory. In *Recenzovaný sborník XIX. mezinárodní odborné konference „Aktuální otázky bezpečnosti práce“*, 25. – 27.10. 2006. Slovenská republika: Stará Lesná.
- Šípoš, I., & Kollárik, T. (1975). *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: Práca, vydavateľstvo a nakladateľstvo ROH.
- Šolcová, I., & Kebza, V. (2004). Kvalita života v psychológii: Osobní pohoda (well-being), její determinanty a prediktory. In *Kvalita života – Sborník příspěvků z konference konané dne 25. 10. 2004 v Třeboni* (21-32). Kostelec nad Černými lesy: Institut zdravotní politiky a ekonomiky.
- Štikar, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.
- Tabatabaei, S. O., & Farazmehr, Z. (2015). The relationship between emotional intelligence and Iranian language institute teacher's job satisfaction. *Theory And Practice In Language Studies*, 5(1), 184-195. doi:10.17507/tpls.0501.25
- Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis Scholae*, 13(1), 9-29. doi:10.14712/23363177.2019.19
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 1-27. doi:10.1080/00131911.2019.1705247
- Tuluhan, S. M., & Yalcinkaya, M. (2018). The Effect of Communication Skills Training Program on Teachers' Communication Skills, Emotional Intelligence and Loneliness Levels. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 62, 151-172.
- Urbanová, M. (2018). *Emoční inteligence a prožívání osamělosti*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Ostravská Univerzita, Ostrava.
- Van Rooy, D. L., Dilchert, S., Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2006). Multiplying intelligences: Are general, emotional, and practical intelligences equal? In K. R.

- Murphy (Ed.), *A critique of emotional intelligence* (235–262). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., and Leschied, A. D. W. (2013). Teachers-the vital resource: the contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89. doi:10.1177/0829573512468855
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, 12(2), 173–194. doi:10.1016/S1053-4822(02)00045-1
- Wernimont, P. F. (1972). A systems view of job satisfaction. *Journal Of Applied Psychology*, 56(2), 173-176. doi:10.1037/h0032665
- Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R., & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 47(3), 1-10. doi:10.2224/sbp.7869
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., Zhang, Z. H., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and teacher education*, 35, 137-145. doi:10.1016/j.tate.2013.06.006

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Emoční inteligence v souvislosti s životní a pracovní spokojeností učitelů

Autor práce: Bc. Monika Urbanová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová

Počet stran a znaků: 98 stran, 198 562 znaků

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 122

Abstrakt: Předložená diplomová práce se zabývá tématem emoční inteligence (EI) a pracovní a životní spokojeností učitelů ZŠ v ČR. Cílem práce bylo určit míru pracovní a životní spokojenosti učitelů, míru pracovní spokojenosti s dílčími oblastmi práce, dále ověřit existenci statisticky významného vztahu mezi EI a pracovní a životní spokojeností a prozkoumat rozdíly v EI, pracovní a životní spokojenosti z hlediska pohlaví, věku a délky praxe respondentů. Do výzkumu se zapojilo 519 učitelů ZŠ z Olomouckého a Moravskoslezského kraje. Data byla sbírána prostřednictvím Škály hodnocení emocí AES-41, Inventáře hodnocení spokojenosti učitelů HSU a Škály spokojenosti se životem SWLS. Statistické zpracování dat ukázalo, že učitelé jsou ve své práci celkově spíše spokojeni, v rámci dílčí spokojenosti jsou nejvíce spokojeni se svými kolegy a nejméně pak s platem. Svou životní spokojenost hodnotí jako vysokou. Mezi EI, pracovní spokojeností a životní spokojeností učitelů byly nalezeny pozitivní statisticky významné vztahy. Genderové rozdíly byly zaznamenány pouze v úrovni EI. Dále jsme prokázali statisticky významnou souvislost mezi věkem a životní spokojeností a délkou praxe a životní spokojeností.

Klíčová slova: emoční inteligence; pracovní spokojenost; životní spokojenost; učitelé.

ABSTRACT OF THESIS

Title: Emotional intelligence in relation to life and job satisfaction of teachers

Author: Bc. Monika Urbanová

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová

Number of pages and characters: 98 pages, 198 562 characters

Number of appendices: 2

Number of references: 122

Abstract: This diploma thesis deals with the topic of emotional intelligence (EI) and job and life satisfaction of primary school teachers in the Czech Republic. The aim was to determine the extent of the job and life satisfaction of teachers, the degree of job satisfaction correlating with job subcategories, and verify the existence of a statistically significant relationship between EI and job and life satisfaction, examine the differences in EI, job and life satisfaction for different genders, ages and duration of service of respondents. 519 primary school teachers from the Olomouc and Moravian-Silesian Regions took part in the research. Data was collected through the AES-41 Emotional Assessment Scale, HSU Teacher Satisfaction Assessment Scale, and SWLS Life Satisfaction Scale. Statistical processing of data displayed that teachers are generally rather satisfied in their work. They are most satisfied with their colleagues and least with their salary. They evaluate their life satisfaction to be high. There were positive statistically significant relationships found between EI, job satisfaction and life satisfaction of teachers. Gender differences were recorded only at the EI level. We have also proved a statistically significant relationship between age and life satisfaction, and duration of service and life satisfaction.

Key words: emotional intelligence; job satisfaction; life satisfaction; teachers.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Znění vybraných položek Škály AES-41

Příloha č. 2: Seznam tabulek

Příloha č. 1: Znění vybraných položek Škály AES-41

Číslo položky	Znění položky
Položka 17	Dost často nesprávně chápu, co se odehrává v sociálních situacích.
Položka 22	Mám sklon nesprávně chápat výrazy tváře jiných lidí.
Položka 31	Jsem si vědom/a toho, co lidi ve styku s jinými vyjadřují neverbálně (mimikou, gesty).
Položka 40	Je pro mě nelehké porozumět, proč se lidi cítí právě tak, jak se cítí.
Položka 6	Pokládám za těžké porozumět tomu, co neverbálně (mimikou, gesty apod.) vyjadřují jiní lidé.
Položka 36	Umím poznat, co jiní lidé cítí už při pohledu na ně.
Položka 8	Někdy neumím posoudit jestli člověk, se kterým mluvím, hovoří vážně nebo žertuje.
Položka 19	Jsem si vědom/a, jak se neverbálně projevují při komunikování s jinými.
Položka 27	Lehce rozpoznám emoce, které prožívám
Položka 39	Je těžké říct, jak se někdo cítí jenom podle tónu jeho hlasu.
Položka 34	Emoce nehrají podstatnou roli v tom, jak řeším problémy.
Položka 33	Když cítím změnu prožívaných emocí, napadají mě nové myšlenky.
Položka 32	Když mi někdo vypráví o důležité události ze svého života, většinou se cítím tak, jako kdybych událost prožil/a sám/a.
Položka 9	Když se moje nálada mění, vidím nové možnosti.
Položka 25	Nemyslím si, že mi pozitivní nálada pomůže při hledání nových myšlenek.
Položka 23	Nevěřím, že mé emoce mi pomáhají při zrodu nových nápadů.
Položka 38	Využívám dobré naladění, které mi pomáhá bojovat s překážkami.
Položka 29	Motivuji se představou dobrého výsledku úkolů, kterými se zabývám.
Položka 2	Když se setkávám s překážkami, připomenu si, jak jsem čelil/a podobným těžkostem a překonal/a jsem je.
Položka 35	Když čelím nějaké výzvě, vzdávám se, protože jsem přesvědčen/a, že selžu.
Položka 18	Vyhledávám aktivity, které mě dělají šťastným/ou.
Položka 15	Když prožívám pozitivní cit vím, jak si ho udržet co nejdéle.

Příloha č. 2: Seznam tabulek

Tab. 1: Popis cílové populace	62
Tab. 2: Souhrnné demografické údaje výzkumného souboru.....	63
Tab. 3: Vlastní hodnoty faktorů, vysvětlený rozptyl a vysvětlený rozptyl kumulativně ...	66
Tab. 4: Rotované faktorové zátěže položek pro tří-faktorové řešení škály AES-41	66
Tab. 5: Pojmenování jednotlivých faktorů tří-faktorového řešení škály AES-41.....	67
Tab. 6: Korelace mezi položkami inventáře HSU.....	68
Tab. 7: Celková míra pracovní a životní spokojenosti učitelů (N=519)	68
Tab. 8: Míra pracovní spokojenosti s dílčími složkami práce (N=519).....	69
Tab. 9: Korelace mezi emoční inteligencí, pracovní a životní spokojeností	70
Tab. 10: Porovnání rozdílů u zkoumaných proměnných mezi muži a ženami	71
Tab. 11: Korelace mezi věkem, EI, pracovní a životní spokojeností	72
Tab. 12.: Korelace mezi délkou praxe, EI, pracovní a životní spokojeností	72