

Univerzita Palackého v Olomouci

Katedra psychologie Filozofické fakulty

Životní spokojenost učitelů a její koreláty

The Life Satisfaction of Teachers and its Correlates



Magisterská diplomová práce

Autor: **Mgr. Kateřina Ďuríková**

Vedoucí práce: **doc. PhDr. Zdeněk Vtípil, CSc.**

Olomouc
2016

Děkuji doc. PhDr. Zdeňku Vtípilovi, CSc. za odborné vedení práce, podnětné rady a vstřícnost při psaní mé práce.

Mé poděkování patří též všem respondentům, kteří byli tak laskaví a na dotazníkovém šetření se podíleli.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: *Životní spokojenost učitelů a její koreláty* vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 28. listopadu 2016

.....

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 6 |
| 1 K zásadním otázkám českého školství | 8 |
| 1.1 Reformy – nekončící snažení | 8 |
| 1.2 Násilí na škole | 12 |
| 1.3 Podíl mužů a žen ve školství | 13 |
| 1.4 Ekonomické problémy školství | 15 |
| 1.5. Současné trendy ve vzdělávání | 18 |
| 2 Životní spokojenost – terminologická vymezení | 19 |
| 2.1 Životní spokojenost | 19 |
| 2.2 Osobní pohoda | 20 |
| 2.3 Kvalita života | 20 |
| 2.4 Determinanty životní spokojenosti | 22 |
| 2.4.1 Zdraví | 22 |
| 2.4.2 Osobnost | 23 |
| 2.4.3 Pohlaví | 24 |
| 2.4.4 Věk | 25 |
| 2.4.5 Rodina a rodinné vztahy | 26 |
| 2.4.6 Pracovní spokojenost | 28 |
| 2.4.7 Finanční spokojenost a socioekonomický status | 30 |
| 3 Syndrom vyhoření | 31 |
| 3.1 Počátky výzkumu | 31 |
| 3.2 Definice syndromu vyhoření | 32 |
| 3.3 Stres a syndrom vyhoření | 34 |
| 3.3.1 K vymezení pojmu | 34 |
| 3.3.2 Stres z hlediska fyziologie | 34 |
| 3.3.3 Fáze stresové reakce | 35 |
| 3.4 Příznaky vyhoření | 36 |
| 3.5 Stadia procesu vyhoření | 38 |
| 3.6 Souvislost syndromu vyhoření s jinými poruchami | 41 |
| 3.7 Specifika incidence vyhoření | 43 |

| | |
|---|------------|
| Profese učitele..... | 44 |
| 4. 1 Zátěž v profesi učitele | 44 |
| 4. 2 K některým kritickým momentům učitelského povolání | 48 |
| II. Empirická část | 51 |
| 5 Ze současných výzkumů učitelské profese | 51 |
| 6 Metodologický rámec práce | 54 |
| 6. 1 Cíle práce | 55 |
| 6. 2 Hypotézy | 56 |
| 6. 3 Průběh výzkumu a jeho organizace | 58 |
| 6. 4 Charakteristiky zkoumaného souboru | 59 |
| 7 Aplikovaná metodika | 61 |
| 7. 1 Dotazník životní spokojenosti | 62 |
| 7. 2 SUPOS 7 | 65 |
| 7. 3 Dotazník Míry vyhoření BM | 67 |
| 7. 4 Statistické metody vyhodnocení dat..... | 69 |
| 8 Výsledky výzkumu | 70 |
| 8. 1 Symbolika výsledkové části | 70 |
| 8. 2 Psychický stav souboru z hlediska SUPOS 7 | 71 |
| 8. 3 Celková životní spokojenost zkoumaného souboru učitelů | 74 |
| 8. 4 Výstupy z analýza jednotlivých dimenzí DŽS | 77 |
| 8. 5 Komparace výsledků DŽS z hlediska pohlaví | 84 |
| 8. 6 Výstupy z dotazníků míry vyhoření výběrového souboru učitelů | 90 |
| 8. 7 Vybrané koreláty pro celý výběrový soubor | 92 |
| 8. 8. Komparace vybraných korelátů z hlediska pohlaví | 95 |
| 8. 9 Hypotézy a jejich platnost..... | 100 |
| 9 DISKUZE | 102 |
| 10 ZÁVĚRY | 109 |
| 11 SOUHRN | 111 |

| | |
|----------------------------------|------------|
| Literatura a zdroje | 114 |
| Seznam tabulek | 118 |
| Seznam grafů..... | 121 |
| Seznam příloh | 122 |

ÚVOD

Jediným učitelem hodným toho jména jest ten, který vzbuzuje ducha svobodného přemýšlení a vyvinuje cit osobní odpovědnosti.

Jan Amos Komenský

Záměrem této diplomové práce je přispět k rozšíření poznatků o profesní skupině učitelů. Význam učitelstva je nezpochybnitelný, nejen pro zásadní roli vzdělanosti v historickém vývoji našeho kulturního prostoru, ale také ve výzvách, které čekají naši společnost v budoucnosti. Tyto výzvy se týkají jak ekonomické prosperity a konkurenceschopnosti, tak socializace a dosažení optimálního osobního rozvoje jedinců, kteří se procesu vzdělávání účastní.

Toto téma je mi blízké, protože ve sféře školství pracuji a nastíněné otázky mne velmi zajímají. Předkládaná diplomová práce navazuje zčásti na předchozí bakalářskou práci, prohlubuje a rozšiřuje její obsah, používá další statistické metody pro vyhodnocení výsledků a zaměřuje se na zjištění intersexuálních rozdílů ve zkoumaném souboru. Text je rozdělen na dvě základní části: teoretickou a výzkumnou. První teoretická část práce nejprve reflektuje některé zásadní momenty aktuální situace ve školství v České republice, všimneme si také nedávno zavedených reforem a jejich ohlasů, ekonomických a sociálních potíží, které jsou dlouhodobým nešvarem našeho školství. Následující kapitola přináší terminologická vymezení pojmů spojených s životní spokojeností, kvalitou života apod., poukážeme také na faktory, jež mají rozhodující vliv na spokojenost v životě. Třetí kapitola bude pojednávat o syndromu vyhoření, nejdříve se budeme zabývat počátky jeho výzkumu, způsoby, jak jej charakterizovat, nastíníme roli stresu ve vzniku této psychické poruchy, příznaky vyhoření a stadia, v nichž se rozvíjí. Čtvrtá kapitola se bude věnovat profesi učitele hlavně z hlediska zátěže, s níž je obvykle spojena, .

Výzkumná část přináší studii, která se zaměřuje na téma životní spokojenosti, psychického stavu a míry vyhoření u vybraného souboru učitelů. Připomeneme některé dosavadní šetření v dané problematice a stanovíme hypotézy studie. Podklady k výzkumu jsme získali distribucí následujících metod: Dotazník životní spokojenosti DŽS

(Fahrenberg et al., 2001), SUPOS (Mišík, 1993) a Dotazník míry syndromu vyhoření BM (Pines, Aronson, 1998). Přiblížíme povahu metod použitých v dotazníkovém šetření a následně budeme prezentovat statisticky zpracované výsledky ve formě tabulek a grafů z dat jednotlivých dotazníků pro výběrový soubor 74 učitelů z různých typů škol. Budeme hledat statisticky významné souvislosti mezi některými dimenzemi, zhodnotíme rozdíly ve výstupech z hlediska pohlaví apod. V další části vyhodnotíme stanovené hypotézy a budeme diskutovat nad zjištěnými výsledky. V závěru studie shrneme nejdůležitější zjištění.

Doufáme, že si toto specifické téma najde své zájemce, kteří do této práce s chutí nahlédnou a najdou zde zajímavé poznatky.

I. Teoretická část

1. K zásadním otázkám českého školství

1.1 Reformy – nekončící snažení

Na poli českého školství se pravidelně objevují nové legislativní úpravy, vyhlášky a směrnice, které si kladou za cíl zlepšit kvalitu vzdělávání naší populace. Tyto reformy přinášejí velké změny a jejich realizace spočívá především na bedrech řadových učitelů. Školství musí ale držet krok s dynamickým vývojem ve společnosti a adekvátním způsobem ho reflektovat. Snaha o zlepšování však s sebou nese další problémy sociální, ekonomické či politické povahy, které vyžadují často systémová řešení, jež by měla být pečlivě připravena. V následující stati zaměříme svou pozornost na nejdůležitější z reforem.

Zlomovým bodem v orientaci sféry vzdělávání i celé společnosti byla revoluce v roce 1989, po níž se školství vydalo na cestu demokratizace a v prvních letech se soustředilo především na zrušení indoktrinace minulého režimu. Školství se otevřelo vlivu zemí západní Evropy a začalo prosazovat hodnoty kulturního pluralismu a překonávat nerovné příležitosti ke vzdělávání. Od té doby proběhly mnohé reformy, které podstatně změnily podmínky našeho školství.

Zmínit můžeme Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha) v roce 2001, který posílil autonomii škol, svěřil jim větší pravomoci v rozhodování. Následovala kurikulární reforma oficiálně zahájená v roce 2004, jejímž cílem byla výrazná individuální profilace škol a přizpůsobení výuky potřebám žáků. Reforma měla decentralizovat systém vzdělávání a posílit autonomii škol. Její implementace probíhala na dvou úrovních, na úrovni státu ve formě Rámcových vzdělávacích programů a na úrovni škol jako Školní vzdělávací programy, které si školy samostatně připravily za základě RVP. Při definování cílů vzdělávání byl kladen důraz na stanovení klíčových kompetencí, průřezových témat a mezipředmětových vztahů. Školy už vyučují několik let podle nově vytvořených vzdělávacích programů, avšak s odstupem času vycházejí na povrch jisté potíže. Někteří učitelé upozorňují, že centralizovaná kurikula přinášela lepší kompatibilitu a koordinaci mezi výukovými plány jednotlivých škol, čímž zaručovaly srovnatelné výsledky ve vzdělávání žáků. Kritizovány jsou také příliš obecně nebo

akademicky formulované teze a pojmy v Rámcových programech (např. kurikulum, kompetence). S přihlédnutím k velké administrativní i finanční náročnosti pro mnohé učitele reforma nesplnila jejich očekávání (Píšová, M., 2011). V současné době pozorujeme tendenci od koncepce samostatných ŠVP spíše ustupovat. Pro odklon od autonomních kurikulů svědčí také plánované zavedení standardů a jednotných přijímacích zkoušek na střední školy.

V nedávné době prošlo naše školství další zásadní proměnou ve formě státních maturit, již předcházela léta bouřlivých polemik. Nynější statistiky ukazují, že neúspěšnost u maturit postihuje zejména studenty SOU 4 leté obory (40,1%) a nástavby (51,2%), které nedisponují tak velkou hodinovou dotací na předměty všeobecného vzdělávání vzhledem k přípravě na budoucí profesi než např. gymnázia a lycea. Povinná zkouška z matematiky, která byla pro některé maturanty velkým strašákem, byla po dlouhých diskusích a opakovaných odkladech letos zrušena. A po neúspěchu se zavedením dvojí obtížnosti maturit se opět diskutuje, jak odlišit maturitní zkoušku na gymnáziu a SOŠ. Jejich diferenciací by se mohla zvýšit efektivnost maturitní zkoušky zejména pro gymnazisty, optimální koncepce zkoušky a nastavení její obtížnosti si však žádá kvalitní kooperaci s univerzitami a vysokými školami, které by ji mohly využít při přijímacích řízeních.

V nejbližší době nás čeká zavádění několika reforem, které budou mít zásadní vliv na fungování našeho školství. Jedním z nejdiskutovanějších projektů v současné době je reforma společného vzdělávání Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Jejím výsledkem by mělo být větší začleňování skupin dětí, které byly dříve vzdělávány v praktických školách, do běžných škol, což se týká především žáků s těžšími specifickými poruchami učení, lehkým mentálním postižením a také ve zvýšeném počtu romských žáků, kteří se v těchto školách ocitají nezřídka proto, že nemají dostatečně stimulační rodinné prostředí nebo disponují pouze hraničním intelektem.

Ačkoliv je myšlenka inkluze jistě dobrá a v řadě škol již začleňování znevýhodněných dětí úspěšně probíhá, z řad pedagogů zaznívají k plánovanému projektu četné námitky a připomínky. Objevují se nejčastěji podobné otázky: Bude změna pro inkludované děti skutečně přínosem? Jaký bude mít reforma dopad na výuku žáků a klima ve třídě? Nezhorší se masivní inkluzí celková úroveň vzdělávání dětí? Jaké jsou podmínky pro efektivní inkluzi žáků? Tyto dotazy by měly být zodpovězeny ještě před samotným spuštěním reformy, protože jinak by překotná snaživost při jejím zavádění

mohla napáchat víc škody, než užítku. Kritické hlasy učitelů i rodičů hovoří zejména o tom, že reforma není dostatečně připravena, její dopady nejsou řádně zváženy a předpoklady, na kterých je založena, nebyly nikde ověřeny. Zatím totiž nebyl spuštěn žádný pilotní projekt, kde by bylo možno novou cestu vyzkoušet ve větším měřítku a odhalit její rizika i podmínky nezbytné k jejímu naplnění. Učitelé často vyjadřují obavy z nedostatečných systémových opatření pro možnou realizaci reformy jako nedostatek asistentů pedagoga, vysoký počet žáků ve třídě či nedostatek času (Stará, 2015). Chybí také legislativní podklady pro uvedení projektu do praxe. Pouhé přeřazení žáků z praktických škol beze změny metod a způsobů práce by bylo nesmyslné a zcela jistě by jim neumožnilo dosáhnout optimálního stavu svých vzdělávacích možností a lépe se tak uplatnit v práci i v životě. Rizikem se také jeví procentuální zvýšení negramotnosti u žáků s lehkým mentálním postižením, kteří byli schopni v praktických školách zvládnout základy učiva díky speciálním metodám, individuálnímu přístupu a přiměřeným nárokům. Téměř 100% gramotnost, kterou se dosud pyšnilo české školství, by tak byla v ohrožení (Švancar, 2016).

Dalším nedořešeným problémem zůstává financování nákladů spojených s projektem společného vzdělávání. Jedná se hlavně o platy asistentů žáků, které představují značnou zátěž pro školy i pro kraje. Pro učitele bude reforma znamenat větší pracovní nároky při administrativní přípravě individuálních vzdělávacích plánů žáků, více práce při jejich realizaci a jejich snažení by mělo být oceněno. Nezbytné bude rovněž další odborné vzdělávání pedagogů a asistentů, aby byli lépe připraveni se vypořádat s novými pracovními výzvami v roli klíčových aktérů reformy vzdělávání. Dosavadní vzdělání pedagogů pro 1. stupeň ZŠ totiž problematiku žáků se speciálními výukovými potřebami příliš nereflektovalo. Pedagogická fakulta UK v Praze zareagovala zavedením nových předmětů např. *Podpora žáků s překážkami v učení* do svého učebního plánu (Stará, 2015). Zásadním bodem bude nenechat učitele samotné před složitými a odpovědnými profesními úkoly, ale podpořit jejich motivaci a vytvořit efektivně spolupracující poradenskou síť odborníků, která učitelům pomůže úspěšně zvládnout novou zátěž. Vhodné by bylo např. zavedení podpurných supervizí, které zatím v českém školství chybí.

Tady tkví další kámen úrazu celé reformy. Optimální podmínky pro spolupráci škol a poradenských pracovišť (Pedagogiko-psychologické poradny a Speciálně pedagogická centra) totiž zdaleka nejsou vytvořeny. Úzká a efektivní spolupráce mezi učitelem a

psychologem je přitom jedním z klíčových bodů při péči o děti se speciálními potřebami a je předpokladem fungování celé reformy. Již nyní jsou Pedagogicko-psychologické poradny přetíženy a předepsanou tříměsíční lhůtu pro objednání plní často jen s obtížemi. K možnosti zvládnutí nových požadavků spojených se zaváděním reformy chybějí nejen vyškolení pracovníci s dostatečně dlouhou praxí, ale i vhodné prostory, kde by bylo možné děti vyšetřovat. (Švancar, 1/2016, s. 4-6).

Snad je to ovlivněno také tím, jakým způsobem jsou ve školství nové koncepce předkládány. Typické pro zavádění reformy u nás je to, že předmět reformy není ještě před jejím spuštěním diskutován v okruhu lidí, kterých se týká (mezi pedagogy, řediteli, studenty, rodiči), koncepci vytvářejí výlučně pedagogičtí teoretikové, avšak nikdo před jejím spuštěním fundovaně neodpoví na zásadní otázky, které by měly být předem vyjasněny. Svůj vliv však často prosadí různé lobbistické skupiny, které pak z reformy profitují. Realizace koncepce pedagogických teoretiků je potom naložena na bedra řadových učitelů, jež ji často vnímají jako další zátěž, kterou ke své práci ani nepotřebují, nejsou ochotni ji přijmout a uskutečňují ji pouze formálně.

Svou roli hraje také nepříliš stabilní politická situace v České republice, na postu ministra školství se lidé často mění i během volebního období, chybí jednotná koncepce rozvoje vzdělávání, která by vzešla z konsensu napříč politickým spektrem, na niž by mohli další vedoucí rezortu školství navazovat. S nástupem nového ministra se opouštějí rozpracované projekty, do nichž se investovaly nemalé prostředky, zavádí se nové změny, často opačné oproti předchozímu trendu. Příkladem může být nové zavádění standardů, které jsou obdobou osnov zrušených s velkým halasem před několika lety. Nové reformy se tedy zavádějí živelně, avšak nepromyšleně a narušují důvěru pedagogů i široké veřejnosti ve smysluplnost nejnovějších koncepcí. Zapojení kvalitních odborníků, kteří by spolupracovali s učiteli z praxe, a jejich apolitičnost je rovněž předpokladem k efektivnějšímu reformování sféry vzdělávání.

Mezi priority MŠMT, jejichž realizace nás v nejbližší době v oblasti školství čeká mimo již uváděného projektu společného vzdělávání, můžeme zmínit reformu financování regionálního školství, zákon o vysokých školách nebo dlouho připravovaný kariérní řád, který má za cíl přinést motivaci pedagogům k dalšímu profesionálnímu rozvoji a spravedlivě je odměnit za kvalitně odvedenou práci. Nahrazuje se tak po léta platný princip odměňování podle délky praxe, tzv. „věkového automatu.“

Dopad reforem prochází napříč všemi úrovněmi škol. Jejich důsledky pocítí velká část populace. Můžeme jen doufat, že jejich realizace přinese našemu školství více užitku než škody.

1. 2 Násilí ve škole

Škola by měla být místem, kde všichni účastníci vzdělávacího procesu spolupracují v bezpečném a vstřícném prostředí. Realita je bohužel jiná. Velkým strašákem dnešních škol se naopak stává stoupající tendence k násilí. Celospolečensky vzrůstající agresivita se projevuje nejen v hádkách, drobných šarvátkách nebo rvačkách mezi žáky, ale také jako šikana. Polovina žáků byla svými vrstevníky týrána nebo šikanována. Není třeba zdůrazňovat, že následky šikany jsou vážné, šikanované děti si odnášejí do života především těžké jizvy na duši, zhoršuje se jim prospěch, ztrácí sebevědomí a nesou si tak značnou zátěž do svého budoucího života a vztahů. Školy se snaží zvýšit bezpečnost zaváděním preventivních opatření: učitelé se účastní školení, jak šikaně ve třídě předcházet a jak s ní pracovat, když se objeví, žáci vyplňují dotazníky mapující vztahy v rámci třídního kolektivu, školy investují nemalé prostředky do instalace kamer na chodbách a šatnách škol, aby agresorům omezily prostor působnosti.

Zároveň se však rozmáhá na školách nová hrozba v podobě kyberšikany, s níž se v České republice setkalo 22% žáků. Je to více než evropský průměr dosahující 15%. Alarmující je, že se kyberšikana vyskytuje už mezi žáky na prvním stupni základních škol. (Člověk v tísni, 2009).

Zatímco fenomén šikany mezi studenty a žáky na školách je poměrně dobře zmapován a můžeme sledovat snahu šikanu snižovat zaváděním různých programů prevence, musejí také učitelé čelit rostoucímu násilí (verbálnímu a někdy dokonce fyzickému), které míří na ně samotné ze strany žáků i rodičů. V lednu 2016 rozbouřil vody veřejného mínění otřesný případ týrání učitelky, která poté zemřela, na průmyslové škole v Praze – Malešicích. Po zveřejnění kauzy se rozpoutala diskuse o násilí vůči učitelům, která odhalila, že se rozhodně nejedná o ojedinělý nebo okrajový problém. Začalo se diskutovat o tom, zda pedagogům nepřidělit status veřejného činitele, aby byli lépe chráněni před napadáním.

Ve výzkumu uskutečněném v roce 2008 (Tomášek, 2008) na středních školách ČR bylo zjištěno, že 43,4% pedagogů se během své kariéry setkala s nějakou formou násilí vůči své osobě, v probíhajícím školním roce pak 26%. Nejčastěji se učitelé setkávali s urážkami od žáků během vyučování (22%), nezdá se také stávali terčem verbálních útoků a vyhrožování ze strany rodičů (12,3%). 2,2% respondentů uvedlo, že se stalo obětí přímého fyzického napadení studentem a 0,5 % má zkušenost s agresí od rodiče studenta. Téměř 17 % kantorů přiznalo, že se v aktuálním školním roce nějakého studenta nebo studentů bojí a proto se konfliktu s ním vyhýbá. Téměř čtvrtina z těch, kteří se s nějakou formou násilí setkali, uvažovala o odchodu ze sféry školství právě kvůli pocitu ohrožení. Zkušenosti ukazují, že čeští učitelé zůstávají v boji se šikanou nezdá se osamoceni, stydí se o problémech mluvit, vnímají ztrátu kontroly nad situací jako vlastní selhání, chybí jim účinné postupy a legislativní opatření, jak se bránit proti napadání. V neposlední řadě šikanovaní učitelé postrádají podporu vedení školy, ostatních kolegů nebo speciálního pedagoga či psychologa.

1.3 Podíl mužů a žen ve školství

Ve sféře školství dlouhodobě vládne genderová disproporce, protože zde pracuje mnohem vyšší podíl žen než mužů. Z tohoto důvodu se také mluví o feminizaci ve školství. Statistická ročenka školství pro školní rok 2015-2016 uvádí (získané 7. 7. 2016 z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>), že v roce 2015 pracovalo v regionálním školství pouze 18,9% mužů. V mateřských školách je podíl žen téměř stoprocentní (99,6%), na prvním stupni ZŠ dosahuje plných 94,8%, na druhém stupni ZŠ pak 76%. Ve středním školství působí procentuálně o něco méně žen než na předchozích stupních škol 64,1%. Největší podíl mužů najdeme mezi akademickými pracovníky na vysokých školách, kde jejich počet převažuje nad ženami s 64,5%. Z uvedených statistických údajů je patrné, že podíl mužů pracujících ve školství je přímo úměrný hierarchicky vyššímu stupni vzdělání. Na nižších typech škol, které jsou spojeny s péčí o děti a jejich výchovou, převládají ženy, což je v souladu s genderovými stereotypy o dělbě práce mezi pohlavími. U menších dětí, které vyžadují větší trpělivost a citlivost, se lépe uplatňují učitelky díky svému přirozenému nadání. Na školách vyšších stupňů, kde se klade důraz spíše na formální vzdělání a odborné znalosti, se muži realizují ve větší míře. Podobné vypadá situace však také ve většině států západní Evropy.

Jaké jsou motivy žen pro práci ve školství? Ženy si často volí profesi učitelky, jak bylo zmíněno výše, protože odpovídá vžitým představám o ženské roli, mohou zde uplatnit své pečovatelské vlohy, empatické a mateřské chování. Pro uspořádání péče o děti v rámci rodiny je rovněž povolání učitelky výhodné, protože dovoluje jistou časovou flexibilitu, aby mohla žena skloubit své pracovní a rodinné povinnosti. Se svými zkušenostmi nemá problém děti rozvíjet a vzdělávat a o prázdninách se o ně může také postarat. J. Průcha (1997) uvádí také jako jeden z motivačních faktorů vstupu do učitelského stavu nižší náročnost studia na pedagogických fakultách. To ale neplatí pro filozofické fakulty, z nichž se často rekrutují pedagogové středních škol a také bez dostatečné motivace a osobnostního nastavení by učitelka před žáky a studenty dlouho neobstála.

Na druhé straně muži ztrácejí v dnešní době motivaci pracovat ve školství hlavně díky nižšímu platovému ohodnocení ve srovnání s jinými vysokoškolskými profesemi a omezené možnosti rozvíjet kariéru. Mnoho absolventů do škol vůbec nenastoupí nebo brzy odchází jinam. Statistiky vývoje zaměstnanosti mužů - učitelů ukazují, že mužů v regionálním školství stále ubývá. Zatímco v roce 2006 pracovalo ve školství 21,4% mužů, v roce 2015 se jejich počet snížil na 18,9%. Nezbyvá než důsledněji hledat a uskutečňovat způsoby, jak muže do škol přilákat.

Nevyvážený podíl mužů ve sborech pedagogů má za následek, že se děti během let strávených vzděláváním setkávají převážně s ženami jako učitelkami. Z toho může plynout nedostatek relevantních mužských vzorů, se kterými by se mohly děti identifikovat. Nemálo dětí je vychováváno v rodinách pouze jedním rodičem (většinou matkou), postrádají mnohdy možnost setkat se s představiteli maskulinní role, aby ji mohly lépe poznat a naučit se jak spolu vycházet a komunikovat. Pokud takové vzory ve výchově chybí, děti je často hledají jinde a neřídka bohužel na nepříliš vhodných místech, ve značně zkreslených obrazech mediálních hvězd, u internetových „celebrit“, ve vůdcích různých part, kteří je takto dostávají cele pod svůj vliv apod. Důsledkem mohou být potíže v chování, neschopnost respektovat autoritu nebo těžkosti v navazování vztahů s opačným pohlavím v pozdějším životě. Vyváženější proporce učitelů v řadách pedagogů by přinesla nové podněty a nápady a mohla by přispět také ke zlepšení celkové atmosféry na pracovištích.

1. 4 Ekonomické problémy školství

Ekonomické potíže se nevyhýbají ani sféře školství, právě naopak. Veřejné výdaje na školství se podílejí na hrubém domácím produktu České republiky v průměru za posledních devět let 4,3%, přičemž v roce 2015 to bylo 4,1% a v roce 2014 4,2%. Ve srovnání s jinými zeměmi zůstává Česká republika s podílem necelých 4,3 % HDP na financování školství na chvostu pořadí v rámci Evropské Unie. Vyspělé státy totiž investují každoročně do vzdělávání kolem 6% HDP. Ve srovnávací zprávě OECD se ČR umístila na předposledním místě ze 34 členských států (za námi skončilo jen Slovensko) (ČTK, UN, 32/2011). Každým rokem zástupci školství bojují o vyčlenění alespoň o trochu vyššího objemu financí ze státního rozpočtu na pokrytí rostoucích nákladů pro svůj resort, stává se, že slíbené peníze nakonec na určené místo nedorazí, což vede někdy k až nedůstojnému „handrkování“ (Doubrava, UN 24/2016). Dlouhodobá podfinancovanost sféry školství se u nás projevuje zejména v nevyhovujících platových podmínkách učitelů.

Zatímco ve veřejné sféře si vysokoškolák vydělá průměrně 44 219 Kč, průměrný plat učitele v roce 2015 dosahoval pouze 26 000 Kč podle statistik MŠMT. Je jasné, že nůžky platových rozdílů mezi kantory a jinými srovnatelně vzdělanými pracovníky se nadále rozevírají. I přes nedávné a spíše symbolické zvýšení platů o 3,3 % se rozdíl ve mzdovém ohodnocení ve srovnání s jinými vysokoškoláky prohlubuje. Bylo by třeba skokového navýšení mezd učitelů, alespoň o 10%, jak navrhuje školské odbory, aby se téměř třetinový rozdíl v odměňování začal zmenšovat. Ministryně školství K. Valachová ke spokojenosti učitelské obce reagovala na žádost odborů vstřícně a od září 2016 prosadila zvýšení tarifních platů o 6%, což by mohlo alespoň částečně vyrovnat dluh státu způsobený dlouhodobým podfinancováním mezd pedagogů. Podle vyjádření ministryně jsou učitelé v ČR nejhůře placeni v porovnání s kolegy z jiných zemí Evropské Unie (Švancar, 2016). Doufejme, že to bude znamením, že se v oblasti odměňování učitelů blýská na lepší časy a nezůstane pouze u planých slibů. Učitelé by přece měli pobírat odměnu, která odpovídá významu jejich práce pro společnost. Do škol přitom zamíří jen zlomek absolventů a nízké platové ohodnocení může značnou část absolventů od nástupu do praxe odrazovat (Doubrava, 2016).

Podle statistik Ústavu pro informace ve vzdělávání sféra školství zaměstnávala v roce 2015 275 800 zaměstnanců včetně nepedagogických pracovníků. Průměrný plat učitelů v regionálním školství v roce 2015 dosahoval 27 969. Tato částka představuje 105,2% celorepublikového průměru mezd. Plat učitelů po odečtení vedoucích pracovníků

však činil 25 433 korun měsíčně, což znamenalo meziroční zvýšení o 2,6 %. Platy učitelů se různí v závislosti na stupni školy, na které vyučují. V mateřských školách si učitelky vydělaly průměrně 24 073 Kč, na základních školách činil plat 28 850 Kč, na středních školách učitelé pobírali 29 522 Kč. Na veřejných vysokých školách, kde je zaměstnáno 14,4% akademických pracovníků z celkového počtu učitelů, dosahoval průměrný plat 44 790 Kč. Statistiky také ukázaly výrazné rozdíly mezi platy mužů a žen. Na vysokých školách např. muži pobírali 48 436 Kč, zatímco ženy dostávaly 38 176 Kč, tedy téměř o 10 000 méně. Značné rozdíly mezi platy mužů a žen jsou patrné nejen ve školství ale také u jiných profesních skupin v České republice. Získané 7. 8. 2016 z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

Klíčovou změnou v oblasti financování regionálního školství je chystaná úprava měnící normativní metodu financování na žáka, která je považována za přežitou. Systém financování se má změnit tak, aby místo dosavadního počtu žáků více zohledňoval počet odučených hodin. Změna financování má vyrovnat rozdíly v odměňování kantorů na menších a velkých školách, což by mělo být spravedlivější, jednodušší a v plánování rozpočtu lépe předvídatelné. Novela by mohla ulehčit finanční situaci menším školám, pro něž může být i malý úbytek žáků likvidační. Kritici připravované úpravy se ale obávají chytračení s vykázanými hodinami.

Financování škol je napojeno těsně na veřejný rozpočet a závisí na změnách v hospodářské sféře. V období ekonomických škrťů se bez rozpaků omezují výdaje na školství, ruší se celé školy a platy stagnují. Ačkoliv školství patří do neziskového odvětví, nachází se pod nemalým ekonomickým tlakem. Tlak ekonomických hledisek se promítá i na vzdělávací proces. Působí hned ve dvou směrech, jednak diktuje školám, aby produkovaly absolventy, kteří se uplatní na trhu práce, obtojí v konkurenci a splatí společnosti to, co do něho svým vzděláním investovala, tedy rozvíjí lidské zdroje s perspektivou investiční návratnosti. Na druhé straně je vzdělání pro žáky a studenty prostředkem k dosažení vyššího sociálního a ekonomického statusu, jde o jakýsi „kariérní výtah“ (Helus, 2001). Tento pohled obsahuje ale mnohá úskalí:

1. Redukuje jedince na kolečko v soukolí ekonomické mašinérie, odcizuje ho sobě samému ve jménu tržní prosperity, nezohledňuje jeho jedinečnost, potřeby a tvořivý potenciál. Instrumentální přístup také opomíjí rozvoj morálních kvalit osobnosti a téma životního smyslu. Tento pohled na úlohu školy vzbuzuje mnohé otázky. Mělo by se vzdělání soustřeďovat pouze na předání vědomostí a trénování dovedností? Je jeho

posláním produkovat pracovníky formované na míru podle požadavků firem? Nepřipraví takový model vzdělání osobnost člověka o některé důležité složky? Neochudí tak sféru niternosti jedince?

2. Vzdělání je proces, který vyžaduje úsilí. Tvrdá ekonomická realita a demografický vývoj stále více doléhají na možnosti financování škol, tím se obrací vztah školy a žáka. V současnosti má škola být vděčná studentům za to, že na ní studují, protože jinak by zřejmě zanikla. Důsledkem je trend slevování nároků na studenty, kteří na některých školách získají diplom výměnou za možnost zachování její existence.

Nutnost změny ve sféře vzdělávání vyvolává v odborných kruzích diskuzi o pedagogice obratu, který zdůrazňuje aspekty:

- a) antropologické – obrací pozornost k člověku
- b) etické – vzdělání by se mělo prolínat s formováním morálních postojů
- c) kontextové – zohledňuje zasazenost člověka do kontextu vztahů, příčin a následků (např. ekologických), podtrhuje jeho zodpovědnost
- d) transcendingující – neopomíjí ani otázky po člověka přesahujícím smyslu konání, významu lidstva a jeho dějin (Ďuríková, 2011).

1. 5 Současné trendy ve vzdělávání

Žijeme v době, která je příznačná rychlými změnami, výraznou dynamikou vývoje. Učitelé souhlasí s tím, že školství nemůže zaostávat za proměnami společnosti, že je nutné zlepšovat vzdělávací systém zaváděním reform, je potřeba zkrátka držet krok. Nežádá ovšem prosazovaná opatření nepovažují za smysluplná a prospěšná pro kvalitu výuky. Ne vždy se také cítí být dostatečně kompetentní, aby je realizovali. Velké změny narážejí na odpor pedagogů, kteří inklinují k jistému konservatismu, protože mají za to, že neustálé změny narušují stabilní klima ve škole a atmosféra hektičnosti neprospívá výchovnému prostředí při práci s žáky. Postupné zavádění pečlivě promyšlených koncepcí by pravděpodobně akceptovali mnohem lépe.

Učitelé v dnešní době musí zvládat stále nové úkoly (Hellus, 2012) : integrovat znevýhodněné děti, zajišťovat prevenci sociálně patologických jevů a zároveň formovat jejich morální postoje, využívat nové technologie ve výuce, účinně řešit nekázeň a slabou studijní motivaci u žáků, rozvíjet také více nadané studenty atd.

V souvislosti s krizí morálky ve společnosti se v odborné literatuře mluví o edukaci obratu (Hellus, 2012), jejímž cílem je aktualizovat žákův vnitřní potenciál. Znalostně zaměřená výuka by měla být nahrazena edukací osobnosti. Role aktéra této proměny je svěřena právě učitelům. Ten by měl rozpoznat jedinečné skryté vlohy a nadání žáka, vytáhnout je na světlo boží a motivovat ho k jejich rozvíjení. Má napravovat také to, co bylo pokazeno v jeho vývoji. Taková role vyžaduje výjimečně vyspělou osobnost s vysokým morálním statutem, nadáním a osobní angažovaností. Očekávání od rodičů, vznešené floskule pedagogických koncepcí však staví učitele do role kouzelníka, který má mávnutím čarovné hůlky udělat zázrak. Ale hůlka v reálném světě jaksí selhává, obzvláště když se učitelům nedostává efektivní podpory a podmínky nejsou odpovídající k realizaci požadovaných úkolů. Obáváme se, že při takových nárocích by katedry ve třídách zůstávaly většinou opuštěné.

Pracovní spokojenost pedagogů je těmito trendy přímo ovlivněna, podobně jako jejich životní spokojenost nebo psychický stav.

2. Životní spokojenost

2.1 Životní spokojenost - terminologická vymezení

Kolem pojmu životní spokojenosti panuje prozatím v odborné literatuře terminologická a obsahová nejednotnost. Často bývá zaměňována životní spokojenost (life satisfaction) s termíny kvalita života (quality of life) či subjektivní pocit pohody (subjective well-being), aniž by byl objasněn rozdíl. Někdy jsou také jako synonyma užívány pojmy štěstí, blaho nebo spokojenost. I přes jistou terminologickou vágnost je životní spokojenost v současné době předmětem četných výzkumů.

Životní spokojenost obsahuje čtyři dimenze:

1. kongruenci, spokojenost prostřednictvím splnění vytoužených životních cílů a subjektivního pocitu zdraví
2. štěstí, které se vztahuje k dlouhodobě trvajícím pozitivnímu afektivnímu stavu
3. pozitivní afekt, jako přechodný pocit radosti
4. negativní afekt, jako přechodný pocit úzkosti, strachu apod. (Fahrenberg, 2001).

Životní spokojenost by mohla být vymezena jako výsledek hodnocení vlastního života jedince, které se týká nejen různých oblastí života, ale také všech jeho časových úseků. Spokojenost v jednotlivých oblastech (práce, rodina, zdraví...) potom přispívá k celkové spokojenosti se životem.

Na určování životní spokojenosti se podílí kognitivní i afektivní aspekty. Člověk posuzuje svoji spokojenost na základě srovnávání s ideálem, který si o svém životě vytvořil, s tím jaký by podle něho měl život být a srovnává svůj život s ostatními. Nezanedbatelnou roli zde hraje také referenční rámec, na který svoji spokojenost se životem vztahuje. Životní spokojenost z tohoto hlediska je pak výsledkem celkového bilancování úspěchů a neúspěchů v jednotlivých oblastech s ohledem na aktuální standardy společnosti, ve které jedinec žije. Jiný přístup akcentuje emocionální aspekt jako klíčový pro kvalitu životní spokojenosti, ta závisí na tom, zda převažují u člověka výsledné příjemné nebo nepříjemné pocity, zkrátka jde o to, jaká bývá obvykle jeho nálada. Oba aspekty však jsou příliš provázány, než aby se daly jednoduše oddělit.

Životní spokojenost je v různých teoretických modelech úzce propojena se širším pojmem subjektivního pocitu pohody a podle Dienera představuje jeho kognitivní složku (in Ivanovičová, 2009).

2. 2 Osobní pohoda

Osobní pohoda (subjective well-being) je psychologickým konstruktem, který zahrnuje několik složek: kognitivní (životní spokojenost, morálku ve smyslu mravních zásad), emoční (pozitivní a negativní emoce), sociální a kulturní (rozvíjení pozitivních vztahů k druhým, autonomie, zvládnutí životního a sociálního prostředí, spiritualita) (Šolcová, Kebza, 2009). Je tedy výsledkem kognitivního a emočního vyhodnocení vlastního života a odráží dlouhodobý emoční stav, který reflektuje celkovou spokojenost člověka se životem. Vyjadřuje to, co je pro člověka důležité, a vychází z jeho osobních zkušeností. Džuka a Albertová označují tento dlouhodobý stav, který je pro jedince typický, jako habituální pohodu a odlišují ji od aktuální pohody, která je výsledkem určitého časového úseku (in Hřebíčková, 2010). Osobní pohoda představuje klíčovou složku kvality života, v níž se prolínají faktory vlastního zdraví, osobní pohody a životní spokojenosti (Hlaváčková, 2010).

2. 3 Kvalita života

Kvalita života je konceptem, který se drží v popředí zájmu různých vědeckých oborů. Začalo se o ní hovořit ve 20. letech minulého století v souvislosti s ekonomickým rozvojem a vlivem materiálních výtěžků na životní úroveň obyvatel. Brzy se stala se nástrojem výzkumu socioekonomického vývoje, aby bylo možné zhodnotit pozitivní či negativní změny podmínek života ve společnosti a vyvodit odpovídající důsledky. Později se o kvalitě života začalo diskutovat v oblasti medicíny. Pokrok v lékařské péči prodlužuje průměrnou délku života lidí, vyvstává však otázka, jaký bude čas života pracně získaný díky moderním technologiím. Nebude pro člověka jen smysluprázdným přežíváním? Jak ovlivní nový preparát kvalitu života pacienta? Jaká bude jeho kvalita po léčbě nebo chirurgickém zákroku? Bude se cítit spokojený a v pohodě? Není důležitá

pouze kvantita, ale posuzuje se také kvalita. Jak je vidět, tento pojem zasahuje do řady oborů včetně psychologie, avšak jeho interdisciplinární platnost ztěžuje jednoznačné vymezení. Světová zdravotnická organizace definuje kvalitu života jako „*vnímání pozice jedince v životě v souvislosti s danou kulturou a hodnotovým systémem a ve vztahu k individuálním cílům, očekáváním, standardům a obavám.*“ (Kebza, Šolcová, 2003, s. 334) Kvalitu života je možné posuzovat z objektivní a subjektivní stránky a zkoumat ve třech základních doménách: fyzické, psychické a sociální. Subjektivní kvalita života jedince se týká jeho emocionality a všeobecné spokojenosti se životem. Objektivní kvalita života je splněním požadavků z oblastí sociálních a materiálních podmínek, sociálního statusu a fyzického zdraví (Kebza, Šolcová, 2003). (Ďuríková, 2011)

2. 4 Determinanty životní spokojenosti

Životní spokojenost je ovlivňována množstvím různých faktorů a je výsledkem jejich interaktivního působení. Psychologický výzkum se snaží identifikovat rizikové a protektivní prvky, které se do úrovně životní spokojenosti promítají a zkoumá vliv externích (sociodemografických a situačních) i interních faktorů na míru životní spokojenosti. V poslední době se bádání více zaměřuje na její subjektivní posouzení a na aspekty, které ovlivňují způsob vnímání životních událostí a okolností, s nimiž se jedinec v průběhu života setkává. Mezi tyto elementy patří např. hodnoty a cíle.

Ve srovnání s jinými evropskými zeměmi dosahovali Češi celkově podprůměrných hodnot životní spokojenosti. Ve výzkumu z roku 2012 obsadili 22. místo mezi 29. zeměmi Evropy, kde se šetření uskutečnilo. Češi se cítili méně šťastni než např. Poláci, Dánové nebo Němci, ale byli spokojenější než Bulhaři. Velmi podobných hodnot dosáhli také Slováci. Relativně horší výsledek pro českou populaci nemusí znamenat, že se cítíme výrazně méně šťastni, ale může být způsoben tendencí vybírat v dotazníku středové hodnoty na pozitivní straně škály (Hamplová, 2014).

2. 4. 1 Zdraví

Zdraví bývá tradičně považováno za významnou hodnotu, kterou si se stoupajícím věkem stále jasněji uvědomujeme. Autoři se shodují, že zdraví není obecný, jednodimenzionální konstrukt, ale že má několik rovin. Jednou z těchto vrstev je spokojenost s vlastním zdravím. Rovněž je užitečné rozlišovat mezi objektivním a subjektivním zdravím, protože podle výsledků různých studií nekorelují se stejnými proměnnými (Šolcová, Kebza, 2006). Subjektivní posouzení zdraví není zcela prozkoumaný jev. Osoby se stejnou diagnózou hodnotí rozdílně závažnost onemocnění, vidí jinak omezení, která jim choroba přináší do života, nejsou stejně ochotni se podílet časově či finančně na léčbě, snášet rizika nebo nepohodlí léčby. Subjektivní hodnocení zdravotního stavu jedince nereflektuje pouze aktuální fyzické zdraví, odráží také jeho hodnotový systém, míru motivace, je úzce propojeno s osobní pohodou. Osobní pohoda a zdraví se vzájemně pozitivně ovlivňují a subjektivní zdraví může být syceno životní spokojeností. Totéž neplatí však pro objektivní zdraví, které se subjektivním zdravím a

osobní pohodou vykazuje velmi slabou nebo žádnou korelaci (Diener, Lucas, in Šolcová, Kebza, 2006). Důvodem je zřejmě to, že člověk posuzuje svůj zdravotní stav jako celkovou zkušenost, do níž se promítají emoční, sociální i spirituální aspekty osobní pohody.

Provázanost obou pojmů vyjadřuje také známá definice zdraví Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 1948. „*Zdraví je stav, kdy je člověku naprosto dobře, a to jak fyzicky, tak psychicky i sociálně. Není to jen nepřítomnost nemoci a neduživosti.*“ (Křivohlavý, 2001, s. 37). Zdraví jako relativně subjektivní stav, který je zásadně provázán s kvalitou života a ovlivňuje naplňování životních cílů jedince, vystihuje také definice pojmu zdraví J. Křivohlavého (2001, s. 40): „*Zdraví je celkový (tělesný, psychický, sociální a duchovní) stav člověka, který mu umožňuje dosahovat optimální kvality života a není překážkou obdobnému snažení druhých lidí*“. V neposlední řadě ovlivňuje zdravotní stav člověka to, jaké životní cíle si stanoví z hlediska povahy a náročnosti a zda jich dosáhne, což se nutně dotýká také tématu smyslu života.

2. 4. 2 Osobnost

Významným faktorem, který ovlivňuje míru životní spokojenosti, jsou osobnostní charakteristiky jedince. Každá osobnost je jedinečná, ale některé vlastnosti mohou pomoci při zvládnutí každodenních zátěžových situací, jiné jejich překonávání spíše ztěžují. Z psychologického hlediska je osobnost jen velmi těžce uchopitelný pojem. Dle teorií osobnosti lze osobnost definovat jako „*dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby*“ (Drápela, 1997, s. 8).

Struktura osobnosti jedince je velmi podstatným predikátorem subjektivní životní spokojenosti. Někteří lidé mají geneticky danou dispozici k tomu být šťastní nebo nešťastní na základě vrozených temperamentových vlastností. Dosavadní výzkumy ukazují důležitý vliv genetické výbavy na oblast pozitivních a negativních emocí. Komplex osobnostních charakteristik spolu s různými životními událostmi významně působí na celkovou míru životní spokojenosti.

Výzkumy uvádí nejčastěji jako vlastnosti a kognitivní dispozice spojené s vlastní životní spokojeností extroverzi a neuroticismus. Extroverze obecně přináší pozitivní emoce, neuroticismus negativní. Blatný a Osecká (1998) ve své studii zjistili, že extroverti a stabilní osoby jsou spokojenější a mají také vyšší sebehodnocení. Extroverze bývá

spojována s tendencí kladně hodnotit sama sebe. Extroverti reagují pozitivněji na každodenní zážitky a podněty než introverti a také mají vyšší hladinu pozitivních emocí. Co se týče negativních prožitků, žádné rozdíly v jejich vnímání mezi extroverty a introverty zjištěny nebyly.

Jedním z hlavních předpokladů životní spokojenosti je pozitivní sebehodnocení. V současné západní společnosti, která se orientuje na výkon, hrají v sebehodnocení důležitou roli rozvíjení vlastního já, autonomie, sebeprosazení, úspěch a schopnost, jak se člověk vyrovnává s nároky života. Vysoké sebehodnocení je spojeno s emoční stabilitou, extroverzí a svědomitostí.

Dalším faktorem ovlivňujícím životní spokojenost je optimismus. Optimismus představuje všeobecnou tendenci očekávat v životě příznivé výsledky. S optimismem je úzce spjato pozitivní myšlení, které je zaměřeno na snahu vnímat i negativní události z té lepší stránky a neztratit pozitivní perspektivu do budoucnosti. Tento způsob myšlení pomáhá překonávat stresové situace, včetně extrémní zátěže a usnadňuje přizpůsobení novým životním podmínkám.

2. 4. 3 Pohlaví

Gender je definován jako „soubor sociokulturně vytvořených rolí spojených s příslušností k biologickému pohlaví“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 73). Otázka, zda se životní spokojenost liší v závislosti na pohlaví, není dosud jednoznačně zodpovězena. Fahrenberg (2001) uvádí různé studie, jejichž výsledky většinou neprokázaly statisticky významný rozdíl mezi životní spokojeností u žen a mužů. Dále vyvozuje, že ačkoliv se muži a ženy příliš neliší v míře životní spokojenosti, odlišují se ve zdrojích, odkud ji čerpají. U žen je nejdůležitějším zdrojem životní spokojenosti rodina, přátelské a partnerské vztahy, pro muže je zásadní jejich zaměstnání, výše příjmu, postavení, úspěch, ale také koníčky a záliby. Ženy udávají menší spokojenost se sexuálním životem, ale vyšší spokojenost ve vztahu k dětem.

Marek Blatný ve své studii dochází k jiným závěrům. V jeho výzkumu českých adolescentů (n=408) s průměrným věkem 16 let se ukázala statisticky významnější spokojenost se životem u chlapců než u dívek. Svůj vliv mají také temperamentové a interpersonální vlastnosti osobnosti. Dominance koreluje u obou pohlaví pozitivně s extroverzí a záporně s neuroticismem. Afiliace se u chlapců pojí s neuroticismem, ale u

dívek je na temperamentu nezávislá a pozitivně ovlivňuje životní spokojenost. U chlapců zvyšuje spokojenost charakteristika extravertů pravděpodobně proto, že jim zajišťuje dobrou pozici v rámci sociální skupiny, přispívá k dobré adaptaci a přináší pozitivní pocity (Blatný, 1997).

Reprezentativní výzkum české populace (N=1321) I. Šolcové a V. Kebzy (2005) souvislost mezi osobní pohodou a pohlavím nebo věkem neprokázal.

2. 4. 4 Věk

Věk člověka je důležitým demografickým faktorem, který může ovlivňovat životní spokojenost jedince. Lze předpokládat, a vědecké průzkumy to dokazují, že se vzrůstajícím věkem se zhoršuje zdravotní stav. S postupujícím věkem se snižuje celkový tělesný i duševní výkon, snižuje se tělesná vytrvalost, ale i obranyschopnost organismu. Dochází ke zhoršování funkčnosti smyslových orgánů (zrak, sluch). Ženy i muži zaznamenávají změny ve svých životních rolích, vzrůstající věk postupně připravuje jedince o možnosti a šance pracovní realizace a o uskutečňování osobních cílů. Z těchto skutečností by se dalo usuzovat, že s přibývajícím věkem se bude spokojenost se životem mírně zhoršovat, ale není tomu tak vždy.

Reprezentativní výzkum, který provedl Fahrenberg a kol. v roce 1994 na vzorku 2000 osob však výše uvedené předpoklady nepotvrdil. V tomto výzkumu naopak spokojenost se životem ve vyšším věku stoupala. Tento mírně kladný vzestup se dá částečně vysvětlit tím, že se vzrůstajícím věkem bývá člověk materiálně i finančně více zajištěn a proto v této oblasti i více spokojen, což také potvrdil výzkum Harrera a kol. v r. 1993. Tato studie prokázala statisticky významný rozdíl životní spokojenosti v závislosti na věku v otázce příjmů a finanční jistoty, se vzrůstajícím věkem životní spokojenost respondentů mírně narůstala.

Dle provedených výzkumů se dá předpokládat, že se životní spokojenost v různých oblastech života s věkem vyvíjí rozdílně. Se vzrůstajícím věkem bude patrně klesat spokojenost s vlastním zdravím, naopak spokojenost s finančními poměry může stoupat. Příčinou tohoto stavu je pravděpodobně odchod dospívajících dětí z rodiny a snižující se vlastními nároky. Celkově se zdá, že má člověk tendenci k vyšší spokojenosti s přibývajícím věkem (Fahrenberg, 2001).

U české populace se výsledky zkoumající souvislost věku a životní spokojenosti různí, vzájemná nezávislost těchto proměnných se ukázala na reprezentativní studii Šolcové a Kebzy (2005).

2. 4. 5 Rodina a rodinné vztahy

Psychologický pohled definuje rodinu jako společenskou skupinu, která je spojena manželstvím nebo pokrevními vztahy, ale kromě toho také odpovědností a vzájemnou pomocí (Hartl, Hartlová, 2009). Rodina je pro jedince první společenskou skupinou a pokud je funkční, ovlivňuje pozitivně celkovou úroveň spokojenosti všech jejích členů. Má různé funkce a jako celek prochází neustálými změnami (velikost, význam, začlenění do společnosti). Hlavním posláním rodiny je poskytnutí péče a ochrany, a to zvláště ve chvílích, kdy se jedinec sám o sebe neumí, případně nemůže postarat. Umožňuje, ale i respektuje tělesný, duševní a citový rozvoj člověka, dává mu pocit jistoty a teplo domova. (Sobotková, 2007).

Existuje řada studií, které se zabývají významem rodiny a sociálních vztahů. Jejich výsledky převážně prokazují, že lidé žijící v partnerském vztahu jsou v životě více spokojeni než lidé, kteří žijí z jakéhokoli důvodu osaměle. Tato zjištění potvrzuje také studie D. Hamplové, která pracovala s daty rozsáhlého souboru obyvatel z 21 evropských zemí zjišťujícími míru spokojenosti. Tato studie ukázala, že osoby žijící v manželském vztahu byly se svým životem spokojenější, dožívaly se vyššího věku a byly v průměru zdravější. Manželský svazek totiž přináší také s vyšší jistotou v oblasti finanční situace, pokud jsou manželé k sobě navzájem finančně solidární. Souvisí s větší spokojeností v sexuálním životě a celkovou spokojeností v rodinných vztazích. Manželské dvojice v České republice byly spokojenější než osamělí jedinci a vykazovaly rovněž signifikantně vyšší pohodu než nesezdané páry. Avšak životní spokojenost v párovém soužití je významně ovlivněna kvalitou vzájemného vztahu partnerů. U párů prožívajících nespokojenost ve vztahu se s větší frekvencí vyskytovaly symptomy depresivních poruch než u svobodných, u žen až pětkrát častěji. I jiné zahraniční studie dokazují, že ženy reagují citlivěji na partnerské neshody (Hamplová, 2014).

Se spokojeností v partnerském vztahu souvisí také sexuální spokojenost. Výsledky studií naší populace mapující oblast sexuální spokojenosti se různí. Výzkum z roku 1998 odhalil, že v sexuálním životě je spokojeno 73% mužů a 70% žen (Zvěřina, 2001). Jiné

šetření agentury STEM/Mark zjistilo, že míra vyloženě v sexu nespokojených respondentů v partnerském vztahu dosahovala 13%. Sexuální aktivity prospívají celkovému zdravotnímu stavu a snižují vnímání stresu.

Co se týká přítomnosti dětí v domácnosti, řada uskutečněných studií podporuje domněnku, že rodičovství je spojeno s lepším zdravotním stavem. Tento vliv může působit ve dvou aspektech. U žen mohou hormonální změny v těhotenství přispívat k lepšímu zdraví, ale podstatnějším fenoménem je větší motivace rodičů k preferování zdravějšího životního stylu. To je zvláště patrné ve srovnání otců žijících s dětmi s bezdětnými muži, muži s dětmi kouří méně a konzumují menší množství alkoholu. České matky uvádějí ve srovnání s bezdětnými ženami lepší psychický stav, zatímco zahraniční studie docházejí k opačným výsledkům. Překvapivě matky – samoživitelky nevykazovaly podstatnější rozdíly v porovnání s vdanými ženami (Hamplová, 2014).

U žen se také objevuje důležitost přátelských vztahů. Jejich spokojenost významně korelovala s počtem přátel, s nimiž se stýkaly (Fahrenberg, 2001). Sociální opora, která spočívá v působení lidí v okolí jedince, jež jsou mu blízcí, akceptují ho a pozitivně hodnotí, může mít rozličné podoby. Ukazuje se, že tato podpora je faktorem zmírňujícím stres, může pomoci překonávat náročné, až kritické životní situace a usnadnit adaptaci na nové životní podmínky.

Výsledky studií jednoznačně prokazují, že dobře fungující rodinné vztahy a sociální podpora (ať už přichází přátel nebo rodinných příslušníků) významně ovlivňují míru celkové životní spokojenosti každého jedince.

2. 4. 6 Pracovní spokojenost

Ke korelátům životní spokojenosti patří také pracovní spokojenost, protože čas, který člověk stráví v práci, je nezanedbatelnou součástí všedního dne a představuje velkou část jeho produktivního věku. Někteří lidé kvůli nespokojenosti v práci mění místo výkonu práce nebo i profesi, aby dosáhli většího uspokojení z pracovní činnosti. Na jednu stranu znamená práce pro člověka možnost seberealizace, na druhou stranu však s sebou přináší zvýšenou míru stresu, lidé se cítí přetížení, riziko představují také pracovní úrazy a nemoci z povolání. Vztah k práci může být proto rozporuplný.

Průcha (2002) akcentuje ve své definici pracovní spokojenosti pozitivní stránky, které člověku přináší, jako „*psychický stav jednotlivce, pro který je charakteristický pocit radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu ve vztahu k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a k svým vlastním pracovním výsledkům.*“ (Průcha, 2002, s.75).

Paulík vymezuje neutrálněji pracovní spokojenost jako „*komplexní jev založený na hodnocení jednotlivých složek, podmínek a okolností výkonu určité profese*“ (Paulík, 1999, s. 32). Její míra ovlivňuje celkovou životní spokojenost, promítá se do rodinných vztahů i osobní pohody jednotlivce.

Paulík shrnuje dvě rozsáhlá pojetí pracovní spokojenosti, která se objevují v odborné literatuře. První z přístupů ji pojímá jako zážitkovou dimenzi, která je vymezena dvěma póly (naprostá spokojenost, naprostá nespokojenost) a může se lineárně pohybovat od jednoho pólu k druhému, v úvahu přichází i rovnovážný stav, kdy pracovník není ani spokojen, ani nespokojen. Pokud podíl pozitivní dimenze vzroste, nespokojenost automaticky klesne.

Druhý Herzbergův model pracovní spokojenosti představuje její dimenze jako relativně nezávislé veličiny, které jsou syceny různými aspekty pracovní činnosti. Jejich pestrá škála se dá rozlišit na satisfactory a dissatisfactory, avšak nepřítomnost jednoho z nich nevyvolá automaticky odezvu na opačné polaritě. Za satisfactory jsou považovány především vnitřní charakteristiky práce (obsah práce, nároky, možnost postupu, zodpovědnost). Za zdroje pracovní nespokojenosti (dissatisfactory) se označují vnější faktory jako organizační a řídicí aspekty práce, plat, bezpečnost, materiální podmínky a mezilidské vztahy. Pokusy o ověření jednoho nebo druhého modelu nepřinesly jednoznačné výsledky (Paulík, 1999).

Jiné pojetí pracovní spokojenosti přináší Karásek (in Hnilica, 2004) dané atributy pracovních nároků (rychlé pracovní tempo, časový tlak, psychická náročnost práce, rozporuplné požadavky) a kontrola (možnost autonomie a seberealizace). Při vysoké psychické náročnosti a nízké míře kontroly je důsledkem významný stres pro pracovníka. Naopak povolání s vysokou psychickou náročností a vysokou mírou kontroly jsou příležitostí k sebeuplatnění a přinášejí nižší míru stresu. Hnilica (2004) ověřuje důsledky této teorie na výzkumu 155 respondentů. Dochází k závěru, že míra kontroly nezmírňuje psychickou náročnost práce a pracovní spokojenost na rozdíl od spokojenosti se zdravím nemá přímý vliv na celkovou spokojenost se životem. Je však spojena s dimenzí kontroly. Pracovní spokojenost tedy významně ovlivňuje celkovou životní spokojenost díky prostoru pro uplatnění vlastních schopností v práci, možnosti se rozvíjet a samostatně pracovat.

Mzdové hodnocení je dalším významným ukazatelem pracovní spokojenost, stejně jako mezilidské vztahy na pracovišti, vzájemná interakce a komunikace. Podle Pauknerové (2006) z výzkumu provedeného CVVM v roce 2005 vyplývá, že lidé jsou obecně se vztahy se svými spolupracovníky spokojeni. Zejména pro ženy jsou spolupracovníci a spolupracovnice často jedněmi z nejdůležitějších (Ďuríková, 2011).

2. 4. 7 Socioekonomický status a finanční spokojenost

Také vzdělání jako jeden z ukazatelů socioekonomického statusu má vliv na životní spokojenost. Lidé, kteří dosáhli vyššího stupně vzdělání mají větší důvěru ve vlastní schopnosti, dostávají se k lepším pracovním příležitostem a jsou lépe vybaveni vypořádat se s každodenními starostmi. U české populace se pocit osobní pohody univerzitně vzdělaných lidí zvyšuje jedenapůlkrát ve srovnání s lidmi se základním vzdělání (Šolcová, Kebza, 2005). Tyto výsledky mohou být dalším argumentem pro podporu vzdělanosti naší populace. Úroveň vzdělání úzce souvisí také s finanční spokojeností, protože podle statistik lidé s vyšším dosaženým vzděláním, pobírají obvykle také vyšší příjmy.

Skutečnost, zda je člověk ekonomicky aktivní, je významným faktorem životní spokojenosti a zdraví. Lidé bez práce podléhají často chmurným myšlenkám, tíží je nejistota v zajištění základních životních potřeb, společenská izolace, ztráta sebevědomí a sebeúcty, objevují se u nich depresivní symptomy. Pevně stanovená struktura pracovního týdne se najednou ztrácí a není co by ji zaplnilo. Mnoho nezaměstnaných není schopno využít uvolněný čas ke smysluplným aktivitám a uchylují se k neúčinnému posedávání, sledování nekonečných seriálů nebo pospávání. Podle dat sebraných v letech 2010 a 2012 byli nezaměstnaní výrazně méně spokojeni se životem než lidé pracující, přičemž muži snášejí důsledky nezaměstnanosti častěji hůře než ženy (Haplová, 2014).

Jak je to ale s Šetření organizované Institutem evaluací a sociálních analýz (INESAN) v roce 2014 ukázalo významnou souvislost mezi výší příjmu a životní spokojeností. V domácnostech s čistým měsíčním příjmem v rozmezí mezi 5 000 – 9 999 bylo spokojeno se svým životem pouze 29% osob, zatímco u osob s měsíčním příjmem mezi 50 000 až 69 999 deklarovalo svou spokojenost 91% respondentů. Můžeme z toho usoudit, že životní spokojenost stoupá spolu s výší příjmu, avšak ta je podle průzkumu ovlivněna také tím, jakou roli v rámci rodiny osoba plní. Přednostové (osoby přinášející do rodinného rozpočtu nejvíc peněz) byli spokojeni v 70% případů. Hospodáři zajišťující každodenní chod rodiny se cítili spokojeni v 76%. Nejspokojenější byly závislé osoby (většinou děti bez příjmu) a nejméně spokojeni (54%) byli lidé, kteří vykonávali zároveň funkci hospodářů i přednostů.

3 Syndrom vyhoření

3.1 Počátky výzkumu

Učitelství povolání je ve vysoké míře spojeno se stresem, který se projevuje svými důsledky také v tělesných a psychických změnách. Chronická zátěž v pedagogické práci může vyústit ve stav vyhoření. Syndrom vyhoření je fenomén, který je už několik desetiletí předmětem intenzivního zájmu psychologů. Jeho název však pronikl již také do povědomí širší veřejnosti, neboť se často objevuje v denním tisku či v článkách populárních časopisů, které jeho problematiku přibližují laickým čtenářům.

Termín syndrom vyhoření (anglicky burnout) poprvé použil v roce 1974 v časopise „Journal of Social Issues“ americký psychoanalytik Herbert J. Freudenberger. Ten se možná nechal inspirovat povídkou anglického prozaika Grahama Greena z roku 1961 „A Burn Out Case“ (Případ vyhoření), jež pojednává o mladém architektovi, který nadšeně plánuje svoji budoucnost a usilovně se snaží svoje smělé plány uskutečnit. Jeho snažení však naráží na velké překážky a nepochopení ostatních. Po jisté době podléhá zklamání a rezignuje na další snahu o naplnění svých cílů, opouští svoji práci a utíká do africké džungle. Mnohem dávnějším příkladem naprostého emocionálního vyčerpání v našem písemnictví je starozákonní příběh proroka Eliáše, který klesá na dno svých psychických i fyzických sil (Křivohlavý, 2012).

Zájem o tento jev vrcholil v zahraniční literatuře na přelomu 70. a 80. let 20. století, studie zjišťovaly hlavně souvislost s profesemi, které jsou syndromem vyhoření nejvíce ohroženy. Mezi nejvýznamnější zahraniční badatele patří H. J. Freudenberger, který se považuje za průkopníka v této oblasti, Christine Maslachová, Ayala M. Pinesová a Elliot Aronson či Carol J. Alexandrova. V České republice se o této problematice začíná diskutovat přibližně od roku 1990, takže relevantních zdrojů není tolik jako v zahraničí, jejich množství se však postupně rozrůstá, doplňuje se a aktualizuje novými poznatky. Syndromu vyhoření se věnují zejména publikace Jara Křivohlavého, Vladimíra Kebzy, Ivy Šolcové nebo Martiny Venglářové a dalších. Přibývá také seminářů a konferencí na toto téma, aby pracovníci ohrožených profesí byli lépe informováni o rizicích syndromu vyhoření a mohli mu lépe předcházet.

3. 2 Definice syndromu vyhoření

Již původní anglický název dobře vystihuje podstatu jevu vyhoření. Burn out (původně psáno také burn-out) znamená v angličtině vyhoření, vypálení, vyhasnutí. Jde tedy o vyhasnutí dřívějšího zápalu, nadšení, ztrátu zájmu o aktivity v profesionálním nebo osobním kontextu. Je charakterizován vyčerpáním dostupných sil, vymizením pocitu smysluplnosti určitého snažení a ztrátou motivace k další činnosti. Zpočátku termín sloužil pro označení stavů narkomanů nebo alkoholiků, kteří ztrácejí zájem o běžné věci a soustředí se pouze na získání drogy. Později byla zjištěno, že se syndrom vyhoření objevuje častěji u profesí, které jsou zatíženy každodenním jednáním s lidmi, a pro svoji náplň bývají označovány jako pomáhající profese (např. učitel, sociální pracovník, psycholog, lékař, zdravotní sestra). Postižený člověk ztrácí zájem o svou práci, spokojuje se s každodenním stereotypem, rutinou, nevidí důvod pro další sebevzdělávání a osobní růst, snaží se pouze přežít, nemá problémy (někdy ovšem naopak problémy dělá). Definice syndromu vyhoření můžeme najít v odborné literatuře celou řadu, každá zdůrazňuje jiný aspekt tohoto komplexního jevu a jejich sled ukazuje, že jeho pojetí prošlo jistým vývojem.

Podle Freudembergera je syndrom *U někoho jsou to pocity únavy a exhausce (vyčerpání), neschopnost setřást pocit chladu, pocit fyzické vyčerpanosti, u druhého třeba řada tělesných obtíží počínajících opakovanými bolestmi hlavy, dechovou tísní, přes gastrointestinální obtíže doprovázené poklesem váhy, až po nespavost a depresi. Ve stručnosti lze říci, že tento syndrom zasahuje na nejrůznějších místech celou psychosomatickou oblast. To jsou převážně tělesné projevy. Mohou se však objevit příznaky ve sféře psychické a behaviorální (chování): například osoba známá povídavostí je náhle zamlklá. Objevuje se psychická únava, nuda, rezignace, ale také zvýšená iritabilita (podrážděnost), ostře až nespravedlivě kritické postoje a další změny“* (Freudemberger in Venglářová, 2011, s. 23) „*vyhoření konečným stadiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entusiasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly). Je to stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka.*“ (Freudemberger in Křivohlavý, 2001, s. 116)

Christiane Malachová se syndrom jako jedna z prvních pokusila vymezit následovně: „*Burnout syndrom je syndromem emocionálního vyčerpání, depersonalizace a snížení osobní výkonnosti, který se může objevit u osob, které jsou vysoce angažovány ve své práci.*“ (Zvánovcová, 2008, s. 6)

Pinesová a Aronson rozšiřují ve své definici rámec, v němž se může syndrom vyhoření objevit, aby nebyl limitován pouze sociálně exponovanými profesemi. *„Vyhoření je formálně definováno a subjektivně prožíváno jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, způsobeného dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné. Tyto emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací dvou věcí: velkým očekáváním a chronickými situačními stresy.“* (Křivohlavý, 1998, s. 49).

Carol J. Alexandrova: *„Burnout je stavem totálního odcizení (alienation) a to jak práci, tak druhým lidem i sama sobě.“* (Křivohlavý, 1998, s. 47).

Ačkoliv se definice syndromu vyhoření liší v některých aspektech, můžeme v nich najít společné body. Osoba, která ke své práci nikdy neměla vřelý vztah, nemůže vyhořet, protože nikdy necítila potřebné osobní zaujetí a nemá pro hoření odpovídající osobnostní nebo emocionální potenciál. Nedostatek empatie v profesní oblasti není možné vysvětlit syndromem vyhoření, pokud již na počátku osoba nedisponovala vysokou mírou vcítění. V tomto případě může jít spíše o nesprávnou volbu profese. Závažnost příznaků vyhoření je pak přímo úměrná vnitřnímu zaujetí při vstupu do profese.

Syndrom vyhoření nevzniká náhle jako reakce na nějakou traumatizující událost, ale vyvíjí se postupně po různě dlouhé časové období v důsledku chronicky působících stresových faktorů. Ačkoliv se definice často zaměřují na konečný stav úplného psychického vyčerpání, jedná se spíše o postupně se rozvíjející proces, který prochází určitými stádii, o nichž pojednáme dále, a je charakterizovaný plíživým úbytkem zájmu, motivace a množstvím dalších příznaků.

3. 3 Stres a vyhoření

3. 3. 1 K vymezení pojmu

Na počátku rozvoje syndromu vyhoření stojí stres. Učitelská profese, jak potvrzují výzkumy, je stresem významně zatížena. Problematiku stresu uvedl v padesátých letech do vědeckého výzkumu svými pracemi kanadský lékař maďarského původu Hans Selye (1907-1982).

Termín stres pochází z anglického slova , které znamená zátěž, nápor, tlak. Definic stresu můžeme najít mnoho. Některé jsou pojímány spíše obecně jako například: „*stres je nespecifická obranná reakce (odpověď) organismu na jakýkoliv požadavek (zátěž), kterým byl organismus zatížen.*“ (Venglářová, 2011, s. 48)

Jiné zdůrazňují narušení vnitřní rovnováhy jedince, kdy zátěž je větší než schopnost organismu se s ní vyrovnat: „*Stres je setrvalá, dlouhodobá, tělesná nebo duševní zátěž vznikající v důsledku přehnaně vysokých nároků či škodlivých podnětů.*“ (Venglářová, 2011, s. 48)

V literatuře (Švingalová, 2006) jsou často uváděny dva druhy stresu podle přítomnosti imanentní hedonické kvality:

Eustres - je příjemný, více méně radostný stav , který člověka aktivizuje a dodává mu energii. I když dojde k přetížení organismu v důsledku radostné události, stav je vnímán jako pozitivní.

Distres - přináší naopak nepříjemné přetížení , jež působí škodlivě, protože organismus nemá aktuálně dostatečné rezervy pro jeho zvládnutí.

3. 3. 2 Stres z hlediska fyziologie

Z hlediska fyziologie probíhá při stresové reakci soubor dějů, které mají za úkol pomoci organismu stres zvládnout, tak že vyvolává fyziologické změny, jež umožňují aktivovat síly pro boj nebo útěk. Jedná se o automatickou reakci , na které se podílejí hypothalamus, hypofýza a nadledviny. Proces stresové reakce je řízen dvojitým způsobem: nervově prostřednictvím sympatiku vyplavením adrenalinu a noradrenalinu do krve a humorálně zapojením hypofýzy, která spouští sekreci adenokortikotropního hormonu (ACTH) z kůry nadledvin. Projevuje se to zvýšenou látkovou výměnou a snížením prokrvení trávicích orgánů a kůže, srdce a plíce pracují naopak intenzivněji, stoupá

krevní tlak, játra uvolňují cukr do krve. Zároveň se objevuje psychická reakce na stres, která zahrnuje hněv, agresi nebo strach (Švingalová, 2006).

3. 3. 3 Fáze stresové reakce

Reakce organismu na působení stresu jsou zahrnuty do tzv. obecného adaptačního syndromu, jímž se snaží člověk vyrovnat se zátěžovou situací. Soubor reakcí se rozvíjí v několika fázích (Švingalová, 2006).

Fáze subjektivního uvědomění – kdy jedinec prožívá situaci a uvědomí si ji jako zátěžovou

Fáze poplachová – dochází k aktivaci obranných reakcí organismu na psychické i fyziologické úrovni (viz výše)

Fáze rezistence – uplatňují se strategie umožňující zvládnutí, zmírnění nebo odstranění stresu

Pokud je zátěž zvládnuta nebo stresor ustoupí nastává **fáze zotavovací**, kdy se jedinec vrací do stavu rovnováhy, který provází pocit spokojenosti.

V případě, že stresor přetrvává, nebo není-li zátěž zvládnuta, nedostačuje adaptační systém, obranné mechanismy selhávají, přichází tudíž **fáze vyčerpání**, která je charakterizována především stavem silného vyčerpání organismu a v krajním případě může způsobit smrt. Dlouhodobý nebo intenzivní stres může vyústit v ireverzibilní patologické změny, jichž existuje pestrá škála a které se projevují jako tzv. psychosomatická onemocnění.

3. 4 Příznaky vyhoření

Syndrom vyhoření se může projevovat pestrou škálou symptomů, které se však nevyskytují vždy u všech postižených ve stejném počtu nebo současně a někdy se navzájem vylučují (např. agresivita a apatie). Příznaky můžeme rozčlenit do čtyř úrovní prožívání (Poschkamp, 2013):

Emoční příznaky

1. dominuje pocit vyčerpání (zejména emocionální)
2. objevuje se nespokojenost v práci a nechut' k profesi i instituci, v níž je vykonávána
3. pracovního výkon je málo efektivní, převládá pocit, že vynaložené úsilí neodpovídá výsledkům práce
 - pocity přetížení
 - je patrná popudlivost, podrážděnost, vznětlivost, cynismus někdy až hostilita k osobám, které jsou součástí profesionálních vztahů, např. vůči žákům, kolegům, klientům
4. intenzivní pocit nedostatečného uznání, sebelítost
5. snížená sebeúcta
6. pocity marnosti, vlastní zbytečnosti a postradatelnosti
 - sklíčenost, pocity beznaděje, depresivní ladění
 - aktivita je celkově utlumena, redukuje se kreativita i invence

Kognitivní příznaky

7. potíže se soustředěním
8. častější zapomínání
9. pokles výkonu, vyšší chybovost
10. neschopnost plnit komplexní úkoly

11. ztráta flexibility

Tělesné příznaky

- chronická únava, rychlá unavitelnost, apatie
- nespecifické bolesti hlavy, zad, svalů
- poruchy spánku

12. potíže s krevním oběhem

13. snížení sexuální apetence, impotence, narušení menstruačního cyklu

- častější problémy se srdcem, dýcháním nebo zažíváním
- oslabení imunitního systému

Behaviorální příznaky

14. ztráta nadšení pro práci, až cynismus

15. snížení výkonnosti

16. postupná izolace, nezájem o kontakty s klienty a jejich příbuznými

- tendence redukovat setkávání s kolegy
- nízká empatie (u lidí s původně vysokou schopností se vcítit)

17. zvýšená absence v práci (zlepšení stavu o víkendy)

18. nedostatečná příprava k výkonu práce

19. častější agresivní chování

20. postupné přibývání konfliktů na pracovišti i v soukromí

21. zvyšující se konzumace kávy, alkoholu, tabáku nebo drog

3. 5 Stadia procesu vyhoření

Z různých výkladových modelů vyhoření vyplývá, že syndrom může postihnout člověka, který byl původně pro svoji práci nadšený, cítil, že jeho profese má smysl, vnímal ji jako poslání, dalo by se říci, že pro ni hořel. Svědomitě se na svoji profesi připravoval a studoval. Chtěl v ní uplatnit svoje nápady a schopnosti, tvořivě se v ní realizovat, aby byl prospěšný druhým lidem. Po nástupu do práce se jeho představy střetávají s realitou, usilovné snažení naráží na překážky a setkává se s potížemi různého druhu, které se snaží obvykle statečně překonávat a nacházet úspěšná řešení případných sporů. Každodenní setkávání s lidmi, v nichž se objevují také konfliktní situace, nevyhovující podmínky práce, chronický stres a zklamání plynoucí z velkých očekávání postupně umenšují jeho zaujetí, přináší únavu, nechut' dále se angažovat, někdy apatii či pocity podrážděnosti. V práci nicméně pokračuje kvůli penězům nebo, aby splnil očekávání okolí. Snaha dostát profesním nárokům bez vnitřní motivace se však za nějakou dobu vyčerpá. Plamen strávil všechno palivo, vyčerpal všechny síly (zejména psychické), nemá z čeho by hořel dál a tak vyhasíná. Přichází pocit prázdnoty a beznaděje. Nejnutnější práci odbývá mechanicky, bez vynalézavosti či radosti, snaží se hrát svou sociální roli, aby se vyhnul potížím (např. s nadřízenými) a okolí nepoznalo, že už se s ní vnitřně neztotožňuje. Role je však už jen prázdná slupka bez obsahu. To je scénář, který je typickým obrazem syndromu vyhoření (či lépe vyhořování) se všemi stádii, naštěstí však není neměnný a dá se v kterékoliv fázi zvrátit. Nejedná se tedy o statický stav, ale o průběžně se vyvíjející proces se specifickými vlastnostmi.

Výše naznačenou dynamiku procesu vyhoření vystihují fáze, v nichž se obvykle syndrom rozvíjí. Jejich členění bývá u různých psychologů odlišné, autoři se liší zejména v počtu uváděných fází, kdy někteří badatelé rozčleňují proces vyhořování na více etap na základě jejich detailnějšího popisu. V obsahu se však v zásadě neliší. Christina Malachová uvádí následující čtyři fáze:

1. Idealistické nadšení a přetěžování.

2. Emocionální a fyzické vyčerpání.

3. Dehumanizace druhých lidí jako obrany před vyhořením.

4. Terminální stadium: kdy se člověk staví do opozice proti všem a všemu, objevuje se rozvinutý syndrom vyhoření.

Ve spolupráci s Jacksonovou objevila Maslachová pomocí faktorové analýzy tři základní složky burnout syndromu, které se staly základem dotazníku vyhoření MBI (Maslach Burnout Inventory):

1. **Emocionální vyčerpání** (EE) – klíčová charakteristika, která se objevuje zpravidla ze všech příznaků nejdříve jako odpověď na nezvládnuté nároky okolí. Toto vyčerpání ústí do další fáze.
2. **Depersonalizace** (DP) – člověk přestává vnímat druhé jako komplexní lidské bytosti, uzavírá se a nechce se ve vztahu k nim příliš angažovat.
3. **Snížení pracovního výkonu** (PA) – změněný přístup k práci a omezené pracovní nasazení vede logicky do nižší a méně kvalitní pracovní výkonnosti. Tento propad jde ruku v ruce se zhoršováním vztahů na pracovišti i doma, zvyšování pracovní zátěže i drobnými každodenními starostmi.

Autoři Eldwiche a Brodský uvádějí poněkud odlišnou koncepci vyhoření s jinými stadii jeho procesu:

1. **Idealistické nadšení** - jedinec na sebe klade nereálné nároky, přeceňuje své síly, žije pouze svou prací, distancuje se od okolí
2. **Stagnace** - jedinec je zklamán, práce již není pro něj „vzrušující“, dochází k prvním problémům v rodinném životě
3. **Frustrace** - jedinec zpochybňuje smysl jeho práce, připadá si bezmocný, zklamání z nedosažení svého cíle
4. **Apatie** - rezignace, jedinec vykonává pouze to, co je nutné (Stock, 2010)

Na syndrom vyhoření můžeme pohlížet také z hlediska existenciální psychologie. Člověk má přirozenou potřebu dosáhnout něčeho, co ho přesáhne a co dá jeho životu smysl a potvrdí, že je důležitý. Nezřídka má potřebu vědět, že to co dělá, má smysl, což mu také pomáhá čelit vlastní smrtelnosti. Jestliže musí zemřít, hledá to, pro co by mohl žít. Pokud potřeba transcendence není uspokojena, přichází ztráta smyslu, beznadějí. Ač se jedná o dosti traumatizující stav, zvládnutí takové životní situace v sobě skrývá velký potenciál. Jedinec musí znovu nalézt smysl své práce, své poslání, vymezit se vůči sobě i společnosti. Podobně jako v jiných mezních životních situacích i zde dřímá cesta

k poznání sebe sama, k návratu k autentičtější existenci a osobnímu růstu. Pokud se jedinci podaří úspěšně překonat úskalí syndromu vyhoření, stává se jeho život často plnějším a spokojenějším než dříve.

Z tohoto hlediska pojímá syndrom vyhoření Alfred Lange, představitel existenciální psychoterapie a logoterapie. Rozlišuje tudíž tři fáze:

- **nadšení** – počáteční zaujetí a entuziasmus
- **utilitární** – zahrnuje pozvolnou ztrátu motivace, dohořívání posledních zbytků nadšení
- **popel** – symbolizuje vyčerpání smysluplnosti v práci i v životě, vyhasnutí pozitivní energie a elánu, druzí lidé se stávají pouhými objekty, ztrácí se respekt k jejich hodnotě, rozvíjí se necitelné až sarkastické chování, ve vztahu k sobě samému se rovněž objevuje ztráta úcty k vlastním hodnotám i tělu, člověk se ocitá v existenciálním vakuu.

3. 6 Souvislost syndromu vyhoření s jinými poruchami

Burnout syndrom nemůže existovat izolovaně v rámci komplexního systému osobnosti, ovlivňuje řadu dalších faktorů, které souvisí s celkovou psychickou kondicí. Syndrom vyhoření koreluje pozitivně s celkovou životní spokojeností, i s celkovým psychickým stavem. Přestože je syndrom vyhoření fenoménem, o kterém se často píše i v nevědeckých periodikách, jeho diagnóza není zcela jednoduchá. Odlišit syndrom vyhoření od jiných psychologických poruch a onemocnění je z hlediska symptomů obzvláště obtížné, protože symptomy jsou často nespecifické a nezdá se překrývají. Právě zaměnitelnost některých příznaků vyžaduje precizní diferenciaci a terminologickou jasnost při vymezování jednotlivých poruch a patologických stavů. Podobnosti můžeme objevit hlavně při srovnání syndromu vyhoření s příznaky deprese, neurastenie (Poschkamp, 2013) a syndromu chronické únavy (Ptáček, 2013). Souvislost vyhoření se stresem, jak už bylo výše zmíněno, je klíčová.

Neurastenie je pojem, který je znám již od roku 1869, kdy jej popsal americký neurolog George Miller Beard jako „*nervovou slabost způsobenou přílišnou námahou nebo vyčerpáním*“ (in Poschkamp, 2013, s. 44). Mezinárodní klasifikace nemocí ji řadí mezi neurózy a projevuje se podrážděností, poruchami soustředění, vnitřním neklidem či neschopností se uvolnit na psychické úrovni. Postižení si také stěžují na zvýšenou únavu již po malé duševní či tělesné námaze a snižující se efektivitu pracovního výkonu. Mezi její fyzické příznaky patří bolesti hlavy, svalů, závratě, poruchy spánku. V klinickém obraze převládají exhauscivní pocity spojené s podrážděností, proto se někdy neurastenie označuje jako „dráždivá slabost“. Důležité je, že se člověk není schopen dominující únavy a dalších příznaků zbavit ani intenzivním odpočinkem. Podobnost se syndromem vyhoření je nabíledni, Thomas Poschkamp (2013) spatřuje rozdílnost pouze v tom, že syndrom vyhoření souvisí s pomáhajícími profesemi a jejich specifickými nároky.

Deprese je obvykle charakterizována déle trvající chorobně smutnou náladou, která může kolísat během dne nebo v průběhu ročních období. Dále se projevuje apatií, vyčerpaností, hypoprosexií, poruchami paměti, sebeobviňováním, sociálním stažením, abulií, ztrátou smyslu života nebo sebevražednými myšlenkami. U larvované deprese se do popředí dostávají tělesné příznaky jako nechutenství, migrény, svírání na hrudi, bolesti zad, nespavost apod. Vztah mezi depresí a vyhořením je úzký a někdy se u něho objevuje jako doprovodný jev. Odlišit depresi od vyhoření pouze na základě symptomů

je tedy značně komplikované. Užitečné je tudíž zaměřit se na příčiny a průběh onemocnění.

Deprese se v odborné literatuře (Poschkamp, 2013) rozlišuje na somatogenní (organicky podmíněnou), endogenní (získanou na základě dědičnosti), které s vyhořením nesouvisí, protože mají odlišný původ. V úvahu ovšem připadá psychogenní deprese, která se dá rozlišit na tři základní druhy:

Reaktivní deprese – se vyvíjí jako reakce na vnější bolestnou událost (ztráta milované osoby, propuštění z práce, rozchod).

Neurotická deprese – přichází v důsledku v různé míře potlačených vnitřních konfliktů.

Jednoduché depresivní stavy – souvisí s dlouhodobou emoční zátěží, např. při řešení vztahových nebo profesních problémů.

Při pátrání po souvislostech mezi typy deprese a vyhořením můžeme konstatovat, že reaktivní deprese se od vyhoření liší hlavně tím, že se dá její spouštěcí událost vysledovat. Vyhoření se naopak rozvíjí velmi plíživě často po dobu mnoha let a není možné přesně určit, kdy začalo. Další dva druhy deprese se vyhoření podobají více, ale u vyhoření jsou depresivní symptomy odklonitelné, když se člověk naladí na nepracovní témata. Vznik symptomů vyhoření je tedy spojen výhradně se situacemi v pracovním prostředí a vykonáváním pracovní činnosti.

Syndrom chronické únavy – vykazuje tělesné příznaky jako zvýšená teplota, migrující otoky, citlivost lymfatických uzlin, světloplachost, bolesti svalstva, které se u vyhoření neobjevují (Ptáček, 2013).

3. 7 Specifika incidence vyhoření

Pravděpodobnost, zda se syndrom vyhoření u osoby rozvine, závisí na jistých faktorech vnějších i vnitřních, které usnadňují nebo brání jeho rozvoji. V této kapitole se budeme těmito aspekty zabývat.

Z vnitřních faktorů je pro osobnost riziková vulnerabilita (zranitelnost), negativní afektivita, osobnost typu A, vyšší senzibilita, nízké sebehodnocení, vnější místo kontroly a úzkostné rysy. Nejvýznamnější vnější faktor představuje chronický stres. Naproti tomu k protektivním vnitřním vlivům patří zejména psychická pohoda, osobnost typu B, nezdolnost (hardiness) a osobní kompetence. Z vnějších aspektů hraje zásadní roli sociální opora a samostatnost v práci (Urbanová, Kusák, 2009).

Profesní skupiny mají často odlišné zastoupení mužů a žen ve svých řadách, ve školství a sociálních službách převažují ženy, zatímco mezi hasiči a policisty najdeme mnohem více mužů. Obě pohlaví se mohou lišit v tom, jak zvládají práci ve stresu a jak reagují pod tlakem, výsledky studií však nejsou jednoznačné. Někteří badatelé (např. Freudenberger) soudí, že jsou ženy vzhledem ke své vyšší citlivosti náchylnější k vyhoření, výsledky jiných studií to však popírají (Kebza, Šolcová, 1998).

Při studiu vnějších okolností vyhoření se ukazuje také jedna pozoruhodná skutečnost. Syndrom vyhoření se v rámci pracovního kolektivu totiž nevyskytuje vždy izolovaně, ale nezdá se ho můžeme detekovat u většího počtu zaměstnanců ve stejné firmě, instituci či oddělení. Nabízí se otázka, proč například v jedné škole najdeme několik učitelů vyhořelých nebo k vyhoření spějících, kdežto v jiné škole se stejným zaměřením o pár ulic dále se neobjevuje ani jeden. Tento jev vysvětlují výzkumníci povětšinou dvěma způsoby. Někteří autoři z toho vyvozují předpoklad o psychosociální infekčnosti vyhoření (např. W. Schaufeli), neboli jestliže se v nějaké organizaci rozvine u pracovníka syndrom vyhoření, je zde riziko, že se bude snáze šířit dále a ovlivňovat negativně pracovní spokojenost a psychický stav dalších zaměstnanců. Tato hypotéza je založena na předpokladu o nakažlivosti emocí v rámci sociální skupiny. Další možná interpretace, kterou přinesla Ch. Maslachová, upozorňuje na možnou souvislost výskytu vyhoření s metodou řízení a firemní kulturou. Syndrom vyhoření se v této perspektivě nejvíce jeví jako osobní záležitost pracovníka, ale poukazuje především na nedostatky ve fungování a vedení podniku, který nedokáže pozitivně motivovat svoje pracovníky. (Kebza, 2005).

4 Profese učitele

Povolání učitele má specifickou povahu. Všeobecně se má zato, že učitelství není pouhým zaměstnáním, ale že představuje poslání pro ty, kdo si ho zvolí jako profesní dráhu. To předpokládá vysokou angažovanost na výsledcích práce. Nezbytností pro jeho vykonávání je pozitivní vztah k dětem, odborné, didaktické, osobnostní i morální kvality. Jedině tak může učitel splnit své poslání, které spočívá hlavně v rozvíjení osobnosti svěřených žáků a studentů a jejich aktivního zapojení do procesu vzdělávání, v němž má učitel vůdčí roli. Učitelství se nachází na pomezí mezi intelektuálním řemeslem, uměním, profesí a posláním. Každý jednotlivý učitel s postupující praxí nachází přístup k práci, který bude pro něho dostatečně autentický.

4.1 Zátěž v učitelské profesi

Učitelská profese je hodnocena jako jedno z povolání, které výrazně provází zátěž. Průcha (2002, s. 66) definuje zátěž jako „*nesoulad mezi požadavky na pracovníka a jeho možnostmi, tedy mezi tím, čemu je vystaven (expozice), a jaké jsou jeho předpoklady tyto nároky zvládnout (dispozice)*.“

V práci učitele převažuje duševní zátěž nad tělesnou, protože učitelé se zabývají převážně intelektuálními činnostmi, z fyzické zátěže se u učitelů vyskytuje zejména hlasová zátěž. Řehulka (1998) uvádí tři typy zátěže podle roviny jejího působení:

- **Senzorická zátěž** – vzniká z bedlivého sledování dění ve třídě, zostřené vnímání pro přesnou detekci chyb, namáhán je především sluch a zrak a často dochází k jejich zahlcení.
- **Mentální zátěž** – vyplývá z komplexní práce při vyučovacím procesu, která nezdědka přináší potíže.
- **Emocionální zátěž** – je spojena s faktem, že kantor je silně emočně angažován ve vztazích s žáky a záleží mu na výsledcích jeho snažení.

Podle výzkumníků v českém prostředí převládá v práci učitele emocionální stres nad mentální zátěží. Emocionální zátěž je spjata často s náročnými interakcemi v mezilidských vztazích, učitel intenzivně pracuje s žáky a studenty, setkává se s rodiči svých svěřenců, vyjednává s vedením školy, spolupracuje s kolegy. Průběh tohoto

setkávání se nedá dobře naplánovat, nezřídka dochází k nepředvídatelným okolnostem, řešení konfliktů není vždycky ideální. Z toho vyplývající stres se může projevit rozmanitými zdravotními problémy, zvýšenou únavou, výpadky pozornosti, snížením pracovní výkonnosti, ovlivňuje ale rovněž pracovní motivaci a vztahy na pracovišti.

Jaké věci učitele stresují? Karel Paulík ve svém šetření našel 14 nejčastějších stresujících faktorů, které uváděli učitelé základních a středních škol (in Kohoutek, 2011). Najdeme mezi nimi tyto stresory uspořádané podle důležitosti:

1. nedostatečné ocenění profese společností,
2. nízké platové ohodnocení,
3. nutnost vykonávat administrativní práci, která se jim protiví,
4. málo času na odpočinek,
5. výuka ve třídách s příliš odlišnou úrovní žáků,
6. nedostatečné zapojení rodičů,
7. malá motivace žáků k učení,
8. neodpovídající zabezpečení výuky pomůckami,
9. kázeňské problémy žáků,
10. příliš velký počet žáků ve třídě,
11. práce ve spěchu, pod časovým tlakem,
12. zapominání pomůcek na vyučování ze strany žáků,
13. těžkosti, jak motivovat žáky,
14. chybějící prostor pro skupinovou práci.

Chris Kyaricou (2008) uvádí mezi věcmi, které nejvíce zatěžují učitele, následující jevy: nedostatečně motivovaní žáci, kázeňské problémy, časté změny v koncepci vzdělávání, nevyhovující materiální podmínky pro výuku, pocit nedocenění, různice s kolegy, časový tlak atd.

Vnímání stresorů při učitelské práci se však mění také v závislosti na pohlaví, jak ukázala studie s 488 kantory publikovaná ve sborníku Učitelé a zdraví 3 (Řehulka, Řehulková, 2001). Učitelky uváděly jako nejvíce zatěžující :

1. špatnou atmosféru ve třídě
2. kázeňské problémy žáků
3. velkou pracovní zátěž
4. pocit bezmoci ve výchově
5. nízkou prestiž povolání
6. konfliktní vztahy s vedením školy
7. malou motivaci žáků k práci
8. nedostatečnou spolupráci rodičů
9. fyzickou námahu
10. nízké platové ohodnocení

Pro muže je nejvíce stresujícím faktorem:

1. malý plat
2. omezená možnost kariérního růstu
3. nekoncepčnost školství
4. nezájem některých žáků o výuku
5. nedocnění práce učitelů
6. nespolupráce rodičů
7. podfinancovanost školství
8. zastaralost školy jako instituce
9. neodpovídající materiální vybavení škol
10. problémoví žáci

Z výše uvedeného je vidět, že pro ženy představují nejtěživější problém především konflikty s žáky, nepříjemná atmosféra ve třídě a z toho plynoucí stres a pocit bezmoci. Jejich myšlení je orientované především na výchovnou činnost, zatěžují je hlavně disharmonické vztahy v pracovním prostředí, což se týká jak žáků, tak vedení školy. Nízký plat se objevuje až na 10. místě.

Učitele stresují hlavně faktory, které souvisí s jejich pracovní dráhou jako malý plat a nedostatečná možnost profesního postupu, následují obtíže spojené s vyučovacím procesem a systémové a institucionální nedostatky ve školství. Kázeňské problémy s žáky jsou pro ně mnohem méně zatěžující než pro učitelky, neboť je uvádějí až na desáté příčce žebříčku stresorů.

4. 2 K některým kritickým momentům učitelského povolání

Spouštěčem stresu při práci učitele je podobně jako ve standardních zátěžových situacích stav, kdy momentální požadavky kladené na jedince převyšují jeho aktuální možnosti, jak nároky kvalitně splnit. V takovém případě je v ohrožení obzvláště sebeúcta učitele, který začíná pochybovat, zda situaci zvládne, zda potíže, s nimiž se musí utkat, nesnižují jeho učitelské kvality, tehdy prožívá intenzivní stres. Břemenem, které učitelé soustavně nesou je jejich pocit zodpovědnosti. Kantori silně vnímají odpovědnost za výsledky svého edukačního snažení, cítí se být zodpovědní vůči rodičům, nadřízeným i společnosti. Zodpovídají také za zdraví a bezpečnost žáků, což je spojeno s nemalým emočním stresem, který je tím vyšší, čím je učitel angažovanější ve své profesi.

Četnost zátěžových situací je spojena s nepředvídatelností práce učitele. Cesta k naplnění pedagogických cílů není vždy přímá. Intenzivní práce s lidmi obecně přináší nečekané momenty, u dětí jsou reakce ještě méně předvídatelné, proto je výsledek pedagogického snažení vždycky nejistý, neboť do hry vstupují další faktory, které kantor i při sebelepší přípravě na hodinu nemůže ovlivnit (únava dětí z předchozí hodiny, nekázeň, nesoustředěnost, počasí atd.). Jak zkušenosti učitelů potvrzují, stejně připravená hodina může být přijata zcela rozdílně v různých třídách stejného ročníku. Pro práci kantora je též typické, že je stále pod drobnohledem sledován svými žáky, musí kontrolovat své projevy a hlídat, aby se nedopustil omylu. To může být samozřejmě pro mnohé učitele značně stresující.

Dalším významným faktorem v pracovní zátěži učitele je jeho osamělost, která je odvrácenou stranou mince jeho autonomie. Ač je stále obklopen mnoha lidmi, v práci s žáky musí čelit různým stresujícím situacím sám a najít např. řešení konfliktu bez cizí pomoci, zároveň je nezbytné reagovat neprodleně, přičemž učitel nemá v dané chvíli k dispozici nikoho, kdo by mu poradil nebo ho podpořil. Podpora mezi kolegy je spíše zřídkavá, protože učitelé se obvykle se svými problémy navzájem nesvěřují, o radu si neříkají, aby nebyli považováni za neschopné a ty, kteří selhávají ve svých pracovních povinnostech. V rámci učitelského sboru se probírají spíše úspěchy učitelů nebo závažné problémy, jejichž náprava přesahuje kompetence učitele.

Zdrojem dalšího tlaku na učitele je překerní pozice mezi jeho mocí a láskou k dětem. Institucionální zakotvení učitelské profese dává kantorům jistou moc. Od učitele

se očekává, že bude pedagogický proces plánovat, řídit a korigovat jako jeho aktivní činitel. Každé vybočení ze zaběhnutých mantinelů v důsledku střetu s autoritou vyvolává pocity napětí a selhání. Na jedné straně pak stojí požadavek na kontrolu pedagogického procesu a udržení kázně v jeho průběhu, na straně druhé je jeho láska k dětem (někdy až rodičovská) a dobrá vůle vyjít jim vstříc, slevit z některých nároků. Tato konstelace dostává někdy podobu vnitřního konfliktu, kdy učitelé balancují mezi dvěma extrémy, mezi příliš autoritářským přístupem a nekonečně permissivní pozicí, snaží se tak najít způsob vedení, který bude vycházet z jejich autentického nastavení a zároveň nebude postrádat efektivitu. Toto je součástí hledání a vytváření vlastní profesní identity. Z důvodu těchto dilemat mají někdy učitelé potíže udržet hranice v souladu se svou sociální rolí.

Nemůžeme také nezmínit praxi, která je běžná na českých školách. Když učitelé onemocní, často pokračují v práci, aby nenabrali zpoždění s probíranou látkou a kolegové za ně nemuseli suplovat. S příchodem prázdnin potom spousta učitelů uléhá a v době svého volna léčí své neduhy, které tak mohou přejít do chronického stadia. To samozřejmě zdraví pedagogů a jejich psychické pohodě neprospívá.

Dalším ze stresorů, o němž bychom rádi pojednali blíže, je ve výzkumech často zmiňovaný pocit nedocení učitelů ze strany veřejnosti. Paradoxem je, že učitelské povolání bývá uváděno mezi první pětici nejoceňovanějších profesí dle veřejného mínění. Ve výzkumném šetření Akademie věd z roku 2004 zaujali vysokoškolské učitelé třetí příčku hned za lékaři a vědci, pedagogové základních škol se umístili na následujícím čtvrtém místě, daleko před poslanci, novináři, policisty nebo knězi. (získané 7. 8. 2016 z http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c3/a3924/fl1/100026s_Cervenka-prestiz.pdf). Podle výsledků tohoto šetření se zdá, že učitelská profese je veřejností velmi uznávaná a ceněná, zkušenosti samotných pedagogů však mluví o opaku. Učitelé se nezdá se setkávat s předsudky, osobním znevažováním a někdy také napadáním ze strany žáků nebo jejich rodičů. Od lidí, kteří nepracují ve školství, je také často slyšet názor, že učitelská práce není náročná (dělat by ji ale nechtěli), protože kantoři mají spoustu dní volna, končí brzy odpoledne a nemusí pracovat přesčas. Představy jsou značně zkreslené, protože mnozí lidé si nedokáží představit, co práce učitele skutečně obnáší. Lidé často mají pocit, že mohou kritizovat práci učitele, jelikož jí rozumí, vždyť přece každý chodil do školy. Dlouhodobé podhodnocení platů jim prestiže rovněž nedodává obzvláště v očích osob z materiálně orientovaných kruhů. Nízké mzdy a

omezená možnost kariérního růstu a rozvoje je pro mnohé kantory důvodem k nespokojenosti a následného odchodu do jiného oboru, který jim poskytne lepší podmínky i vyhlídky. Postavení učitelů ve společnosti jistě neprospějí ani občasná diskuse na politické scéně o tom, že by učitelům mohlo stačit pro výkon jejich povolání pouze bakalářské vzdělání místo magisterského titulu. Prozatím se realizaci těchto návrhů podařilo důraznými protesty odvrátit. Ovšem plány tohoto druhu jsou v době, kdy se význam vzdělanosti jako klíčového činitele ekonomického vývoje u populace stále zvyšuje a mluví se o západní civilizaci jako o kultuře vzdělanosti, dosti absurdní. Zásadně se totiž neslučují s požadavkem autonomie a zodpovědnosti v pedagogické práci.

Také média nepřinášejí dostatečně objektivní obraz učitelské profese, obvykle obrazejí pozornost pouze na negativní aspekty a události. Při prezentaci výsledků mezinárodního srovnávání ve vzdělávání většinou zdůrazňují pouze slabiny našeho školství, o úspěších se však mlčí, přitom jisté nedostatky vykazuje školský systém v každé zemi.

II. Empirická část

5 Ze současných výzkumů učitelé profese

Učitelé profese je předmětem bádání mnohých výzkumníků u nás i v zahraničí. Z českých badatelů, kteří o této problematice vydali své publikace, můžeme zmínit J. Průchu, J. Vašutovou, V. Švece, Z. Heluse a další.

Řada studií dokazuje, že učitelé povolání je ve velké míře spojeno se stresem, což se projevuje často svými důsledky na zdravotním stavu učitelů. Studie uskutečněná v roce 2002 s 87 učitelů z pražských škol uvádí, že 80% z nich je zatíženo pracovním stresem. Jelikož vztah těla a psychiky je úzce propojen, nelze je od sebe oddělit, jedna rovina ovlivňuje druhou chemicko-fyzikálními, neurofyziologickými i psychosomatickými procesy, 75% účastníků studie pocíťovalo některé ze somatických příznaků stresu: zvýšená únava, bolesti hlavy, závratě, citlivost vůči chladu a horku, snížená imunita apod. Psychické obtíže jako pocíť vyčerpanosti, výkyvy koncentrace, neurotické symptomy, deprese či nespavost vykazovalo v různé míře 60% dotazovaných učitelů.

Studie Martínkové a Žídkové (2003) zkoumala pracovní stres na základních školách. Výzkumu se zúčastnilo 142 učitelů v regionu Blanenska. Podle autorek se struktura aktivit učitelé práce v posledních deseti letech změnila, vedle edukačních činností se stále více učitelé věnují sociálním interakcím. Závěrem studie bylo prokázáno, že práce učitelé je výrazně zatížena stresem, 10% respondentů vykazovalo rozvinuté symptomy syndromu vyhoření, 20% učitelů pocíťovalo jeho počáteční příznaky. Kantoři tedy trpěli statisticky významnější mírou vyhoření než jiné profesní skupiny v pomáhajících profesích jako zdravotníci nebo sociální pracovníci. Zároveň ale účastníci studie udávali relativně vysokou pracovní spokojenost, pouze 3,5% z nich bylo v práci vyloženě nespokojených. Také ve zdravotních stescích předčili učitelé jiné zaměstnance, 8,5% výběrového souboru trpělo dlouhodobě zdravotními potížemi a přibližně třetina z nich přiznávala vyšší míru neurotických příznaků. Životní spokojenost ve výzkumu nebyla ovlivněna faktorem věku, délky praxe ve školství, ani z hlediska pohlaví respondentů.

V letech 1998 až 2001 vyšla rozsáhlá třísvazková publikace *Učitelé a zdraví*, kterou vydali brněnští psychologové O. Řehulková a E. Řehulka. V těchto sbornících můžeme najít řadu studií reflektujících situaci socioprofesionální skupiny učitelů v českém prostředí s ohledem na různé souvislosti v kontextu zdraví. V roce 2008 uskutečnil tento pár šetření zabývající se kvalitou života u skupiny 148 učitelek v souvislosti s věkem. V závěru výzkumu bylo konstatováno, že se ve výběrovém souboru kvalita života s věkem zvyšovala, ačkoliv subjektivně hodnocený zdravotní stav se zhoršoval.

Rozsáhlou studii zaměřenou na pracovní spokojenost učitelů uskutečnil Karel Paulík v roce 1999. Data byla sesbírána u vzorku 1280 učitelů na školách různého stupně. Výsledky ukázaly, že pracovní spokojenost učitelů na školách se různě. Nejvyšší pracovní spokojenost vykazovali učitelé vysokých škol (88,6%), pocítovali ovšem menší míru optimismu a sebedůvěry než pedagogové na prvním stupni základních škol se spokojeností v zaměstnání ve výši 72,5%, na dalším místě následovali kantoři středních škol (70,3%) a relativně nejméně byli spokojeni se svým povoláním učitelé na 2. stupni základních škol (64%). Ženy byly ve srovnání s muži v práci častěji spokojené, obzvláště na vysokých školách. Další studie tohoto autora z roku 2001 upozornila na fakt, že u učitelů se objevuje více zdravotních stesků než u jiných profesních skupin, obzvláště ženy udávaly více zdravotních potíží.

Výzkumná studie L. Paškové a M. Valihorové (2010) si vytyčila za cíl prozkoumat, jak souvisí životní spokojenost učitelů se stupněm vzdělávacího zařízení, kde mají působiště. V dotazníkovém šetření u skupiny 244 učitelů bylo zjištěno, že učitelé v mateřských školách a na vysokých školách jsou obecně spokojenější než na základních a středních školách. V konkrétních oblastech životní spokojenosti se dotazovaní učitelé lišili ve spokojenosti s financemi, prací, vlastní osobou a prací se studenty.

Poměrně rozsáhlý výzkum Popelkové v roce 2011 porovnával životní spokojenost tří profesních skupin: úředníků v bance, zdravotníků a učitelů. Celkově se do studie zapojilo 386 osob. Po vyhodnocení výstupů dospěla k závěru, že globální životní spokojenost souboru pedagogů (N=197) se od jiných skupin zaměstnanců signifikantně neodlišuje. Učitelé však dosahovali statisticky významně nižší úroveň spokojenosti se zdravím než jiné kontrolní soubory zaměstnanců, největší rozdíl se ukázal při porovnání s bankovními úředníky. Naproti tomu v položce pracovní spokojenosti vyjadřovali kantoři výrazně vyšší skóre spokojenosti se svou profesí než pracovníci v bance.

Jiný výzkum si dal za cíl hledat souvislosti mezi osobnostními komponentami Neo Big Five a syndromem vyhoření, sociodemografickými údaji a pracovní spokojeností. Studii se souborem 242 kantorů základních škol uskutečňovanou na Slovensku vedla Lýdia Miškolciová v roce 2010. Faktorová analýza výsledků dotazníků přinesla zjištění, že při vysoké míře neuroticismu a nízké úrovni extroverze se u učitelů zvyšuje pravděpodobnost vyhoření. Na druhém stupni základních škol se objevilo více vyhořelých učitelů než na prvním. Věk respondentů, ani délka praxe s burnout syndromem nekorelovala.

Z dalších zahraničních šetření, které se zabývají psychickým zdravím pedagogů můžeme zmínit výzkum Fontany a Abuserie uskutečněný v roce 1998 na britských základních školách, který udává, že 72% učitelů pociťuje mírný stres v práci a 23% trpí silnou pracovní zátěží. Jejich výzkum také prokázal statisticky významnou korelaci mezi neuroticismem, introverzí a vysokou úrovní stresu, což platí zvláště u mužů.

Další zahraniční studie Marie Brudnikové (2004) se věnovala vyhoření u učitelů tělesné výchovy na polských školách. Z 256 zúčastněných pedagogů bylo zasaženo syndromem vyhoření 27,4 %, přičemž rozdíl mezi muži a ženami v míře vyhoření nedosáhl statisticky signifikantních hodnot.

6 Metodologický rámec práce

V kapitolách teoretické části práce jsme přiblížili současnou situaci ve sféře školství v České republice a nastínili některá témata, která se ukazují být zásadní pro jeho efektivní a kvalitní fungování. Věnovali jsme se také definici pojmu životní spokojenosti a souvisejících konceptů a podali jsme přehled determinantů, jež ji ovlivňují. Dále jsme se zabývali koncepcí syndromu vyhoření, jeho vymezením, příčinami, příznaky a stadii procesu jeho rozvíjení, stejně jako poruchami, které s ním mohou být spojeny. Zmínili jsme rovněž druhy zátěže v učitelském povolání a některé specifické aspekty práce pedagoga. Nakonec jsme připomněli výsledky nedávných studií, jež se daným tématem zaobíraly.

V empirické části práce si budeme klást mnohé otázky, na něž se budeme snažit hledat odpovědi. Mezi nejdůležitějšími zmíníme: Jak jsou učitelé v současné době spokojeni se svým životem v podmínkách neustálých společenských změn? Jak ovlivňují vzrůstající profesní nároky jejich psychický stav? Odlišují se v těchto kategoriích od běžné populace? Do jaké míry jsou učitelé ohroženi syndromem vyhoření? Liší se učitelky a učitelé v tom, jak snášejí zátěž svého povolání? Mění se náchylnost ke stavu vyhoření s věkem nebo délkou praxe?

Porovnáme tedy životní spokojenost pedagogů v jednotlivých oblastech života, prozkoumáme podíl komponent jejich psychického stavu a míru neurastenie. Zaměříme se na to, zda existuje vzájemná spjitost některých elementů, a zda rozdíly mezi nimi souvisí např. s věkem kantorů či délkou pedagogické praxe. Předmětem našeho zájmu budou rovněž odlišnosti mezi učitelkami a učiteli, které srovnáme s normami standardů pro celou populaci. Věříme, že zjištěné výsledky studie mohou přispět k hlubšímu poznání této specifické a různorodé profesní skupiny.

6. 1 Cíle práce

Pro empirickou část této práce si stanovujeme několik cílů:

Popsat strukturu složek psychického stavu sledovaného souboru učitelů pomocí dotazníku SUPOS 7 a porovnat ji s normami platnými pro běžnou populaci.

Zjistit míru životní spokojenosti výběrového souboru, analyzovat její komponenty za použití dotazníku DŽS a srovnat je s příslušnými standardy pro běžnou populaci.

Zjistit, jaká je míra vyhoření ve zkoumaném souboru učitelů pomocí dotazníku BM.

Vypočítat korelace mezi celkovou životní spokojeností, průměrným skóre psychického stavu a syndromem vyhoření.

Zjistit, zda existují statisticky významné souvislosti mezi dimenzemi životní spokojenosti, složkami psychického stavu, mírou vyhoření a některými sociodemografickými proměnnými zkoumaného vzorku učitelů.

Porovnat zjištěné výsledky mezi muži a ženami v rámci zkoumaného souboru v dimenzích životní spokojenosti, psychického stavu a syndromu vyhoření.

Zjistit, jak korelují některé sociodemografické proměnné s celkovou životní spokojeností, sumou SUPOS a mírou vyhoření u mužů i žen.

6.2 Hypotézy

V empirické části práci jsme formulovali pět hypotéz, jež vypovídají o předpokládaných výsledcích dotazníkové studie provedené u zkoumaného souboru pedagogů.

Zajímalo nás, jak spolu souvisí celková životní spokojenost a psychický stav pedagogů našeho souboru. Chceme prozkoumat, zda se prožívaná životní spokojenost u učitelů odráží na jejich psychickém stavu a naopak, zda jsou spolu obě charakteristiky těsně spojeny. Z pohledu statistiky budeme pátrat po souvislostech výsledků sumy DŽS a SUPOS a předpokládáme, že korelace mezi nimi bude signifikantní.

Dále chceme zjistit, jestli se míra vyhoření promítá do celkové životní spokojenosti, jestli jsou učitelé na cestě k vyhoření méně spokojeni také v životě. Budeme tedy analyzovat korelaci mezi hodnotou míry vyhoření a sumou DŽS.

U učitelek bývá někdy nacházena větší míra neurotických symptomů. Zajímalo nás tedy, zda se kvalita jejich psychického stavu zásadně odlišuje od psychické kondice jejich mužských kolegů v našem výběrovém souboru.

U učitelek, které v našem školství proporcionálně převládají, chceme zjistit, zda jsou spokojeny s životem stejně jako jiné ženy nebo se jejich spokojenost nějak významně liší od obecného průměru žen v rámci celé společnosti.

Také jsme si položili otázku, zda se s ubíhajícím věkem učitelů zvyšuje pravděpodobnost vyhoření nebo nikoliv. Mohli bychom předpokládat, že čím jsou starší a déle pracují v profesi, která je pokládána za výrazně zátěžovou, tím budou vyhořelejší. Výsledky výzkumných šetření se ale v tomto směru různí, budeme tedy tuto souvislost testovat na ženské části našeho vzorku.

H 1 : Existuje statisticky významný vztah v průměrném skóre kvality celkového duševního stavu a průměrné hodnotě celkové životní spokojenosti pro celý soubor učitelů.

H 2 : Existuje statisticky významná souvislost mezi průměrnou hodnotou celkové životní spokojenosti a průměrnou hodnotou míry vyhoření (BM) mezi učiteli a učitelkami.

H 3 : Existuje statisticky signifikantní rozdíl mezi průměrnou hodnotou celkového psychického stavu u učitelů a učitelek.

V rámci souboru učitelek:

H 4 : Existuje statisticky významný vztah mezi věkem a mírou vyhoření u učitelek.

H 5 : Existuje statisticky významný rozdíl mezi hodnotou celkové životní spokojenosti v souboru učitelek ve srovnání s normou.

6.3 Organizace a průběh výzkumu

Podklady ke studii byly shromážděny od 74 učitelů. Obrátili jsme se na přátele a známé z řad pedagogů s nabídkou zúčastnit se dotazníkového šetření. Celkově jsme rozdali kolem 120 sad dotazníků. Následně bylo vráceno 85 dotazníků, z nich 11 bylo vyplněno jen částečně, takže jsme je museli vyřadit. Návratnost správně vyplněných dotazníků dosahovala tudíž 62%. Konečný soubor dotazníků, z nichž vycházíme v této výzkumné práci, jsme získali od učitelů, kteří pracují na základních, středních a vysokých školách převážně v Olomouckém a Zlínském kraji.

Účast na dotazníkovém šetření byla dobrovolná. Dotazníky vyplňovali učitelé individuálně v pohodlí domova nebo v práci. Záznamové archy s položkami dotazníků byly vloženy v čistých obálkách, které po vyplnění respondenti zalepili, aby nebyla porušena důvěrnost informací. Sada dotazníků zahrnovala Dotazník subjektivních pocitů a stavů SUPOS, jehož vyplnění zabere probandovi 5-10 minut, Dotazník Míry vyhoření BM s 5 minutami administrace a konečně Dotazník životní spokojenosti, jenž zachycuje individuální obraz celkové životní spokojenosti a je rozčleněn do deseti dimenzí, jeho vyplnění trvá přibližně 5 až 10 minut. Celková doba pro zaznamenání odpovědí do dotazníků tedy zabrala respondentům 15-25 minut. Ovšem čas strávený nad dotazníky se může lišit u každého respondenta. Součástí dotazníků byly také některé sociodemografické údaje jako věk, pohlaví, rodinný stav a stupeň školy, kde účastník pracuje. V příloženém průvodním lístku s přiblížením účelu výzkumu byli účastníci požádáni, aby odpovídali upřímně a podávali pravdivé informace. Zdůrazněna byla také anonymita a důvěrnost sdělení. Na závěr jsme jim samozřejmě poděkovali za účast a nabídli jim k nahlédnutí výslednou práci.

Učitelé na žádost participovat na výzkumu reagovali rozdílně. Některé nabídka zaujala a brzy poté posílali obálky s vyplněnými dotazníky. Jiní si sice dotazníky převzali s příslibem brzkého navrácení, ale už je nevrátili. Další vraceli archy prázdné s odůvodněním, že otázky, v nich obsažené jsou příliš osobní. Někteří učitelé odmítli hned zúčastnit se výzkumu a jako důvod uváděli nedostatek času nebo to, že mají v práci dost papírování, takže nemají chuť vyplňovat formuláře ještě ve volném čase. Pro některé účastníky byly zřejmě dosti ožehavé otázky mířené na jejich sexuální spokojenost, protože je nechali bez odpovědi. V dotazníku SUPOS někteří účastníci často škrtili a

opravovali již zaznamenané odpovědi, z čehož můžeme usuzovat, že pro ně nebylo snadné rozlišit nuance a frekvenci vlastních pocitů. Ženy se ukázaly jako přece jen vstřícnější k zapojení se do výzkumu než muži. Učitelé častěji od vyplnění dotazníků ustupovali. Možná se jim nechtělo reflektovat své subjektivní pocity nebo je odrazovala samotná práce s dotazníky.

6.4 Charakteristiky zkoumaného souboru

Jak ukazuje tab. č. 1, analyzovaný výběrový soubor tvořilo 43 žen a 31 mužů, kteří dodali vyplněné všechny distribuované dotazníky: SUPOS, BM – dotazník a Dotazník životní spokojenosti. Procentuálně byly ženy zastoupeny v 58% žen a muži představovali 42% výběrového souboru. Podobně tedy jako v regionálním školství učitelky převažovaly. Věkové rozpětí mezi účastníky studie bylo 43 let, nejmladší respondent měl 26 let a nejstaršímu bylo 59 let. Jejich průměrný věk dosahoval přibližně 40 let, přičemž u mužů to bylo 38 let, u žen 42 let. Nejkratší doba odučené učitelé praxe (SEN1) činila dva měsíce, nejdelší pak dosahovala 432 měsíců (36 let), přičemž její průměrná délka v celé zkoumané skupině byla 174 měsíců, což představuje 14,5 let práce za katedrou, z toho muži odučili v průměru 147 měsíců (12,25 let) a ženy 194 měsíců (16,2 let) . Průměrná délka praxe na stávající škole celého souboru (SEN2) činila 94,6 měsíců, ženy učily na stávající škole v průměru 103 měsíců (8,6 let), zatímco muži v dané vzdělávací instituci pracovali průměrně 83 měsíců, což představuje více než 8 a půl roku.

Tab. č. 1: Absolutní (n) a relativní četnosti (%) učitelek a učitelů ve výběrovém souboru, jejich průměrný věk, délka praxe (SEN1) a délka praxe na stávající škole (SEN2).

| Soubor | N | % | Průměrný věk | SEN1 | SEN2 |
|---------------|-----------|------------|--------------|------------|-------------|
| | | | | v měsících | v měsících |
| Ženy | 43 | 58 | 42 | 194 | 103 |
| Muži | 31 | 42 | 38 | 147 | 83 |
| Celkem | 74 | 100 | 40 | 174 | 94,6 |

Podrobnější informace o věkové struktuře výběrového souboru přináší tabulka č. 2., kde je věk respondentů rozčleněn do pásem.

Tab.č. 2: Absolutní (N) a relativní četnosti (%) věkového rozložení žen a mužů a celku výběrovém souboru.

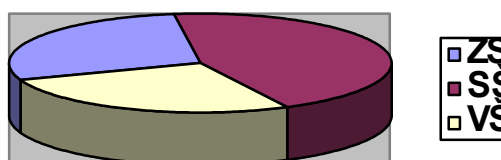
| Věk v letech | Ženy – N | Ženy - % | Muži - N | Muži - % | Celý soubor- N | Celý soubor- % |
|--------------|----------|----------|----------|----------|----------------|----------------|
| 20-30 | 8 | 19 | 6 | 20 | 14 | 19 |
| 31-40 | 13 | 30 | 15 | 48 | 28 | 38 |
| 41-50 | 9 | 21 | 5 | 16 | 14 | 19 |
| 51-60 | 13 | 30 | 5 | 16 | 18 | 24 |

Pedagogové, kteří se zapojili do našeho výzkumu, působili na třech typech škol, které jsou stěžejní v našem vzdělávacím systému: tedy na základních, středních a vysokých školách. Z celkového počtu 74 respondentů pracovalo na základních školách 21 učitelů, což představuje 28,4 % zkoumaného vzorku, na středních školách působil 33 kantorů s podílem 44,6 % výběrového souboru a na vysokých školách vyučovalo 20 vyučujících, kteří reprezentovali 27% testovaného souboru (viz tab. č. 3 a graf č. 1).

Tab. č. 3: Absolutní (n) a relativní četnosti (%) učitelů pracujících na ZŠ, SŠ, VŠ výběrového souboru (N=74).

| Druh školy | N | % |
|---------------|-----------|------|
| ZŠ | 21 | 28,4 |
| SŠ | 33 | 44,6 |
| VŠ | 20 | 27 |
| Celkem | 74 | |

Graf č. 1: Rozložení respondentů zkoumaného souboru podle jednotlivých typů škol (N=74).



Z celkového počtu učitelů, kteří byli součástí zkoumaného vzorku, žilo v partnerském vztahu 53 osob, tzn. průměrně 72%, z toho bylo zadaných 22 mužů (71%) a 31 žen (72%). Vlastní potomky vychovávalo celkem 46 pedagogů s relativní četností 62%, muži měli děti v 15 případech (48%) a učitelek starajících se o vlastní děti bylo 31, což představuje podíl 72%.

7 Aplikovaná metodika

Pro výzkum psychického stavu a životní spokojenosti v daném souboru učitelů jsme aplikovali tři dotazníky: Dotazník životní spokojenosti (DŽS), SUPOS 7, jehož součástí byl také oddíl zjišťující míru Neurastenie (NEU) a dotazník Míry vyhoření (BM). K otázkám byly připojeny též některé dotazy na sociodemografické údaje zjišťující věk, pohlaví, celkovou délku pedagogické praxe a délku praxe na škole, kde pedagog právě pracuje, aby mohla být tato data použita pro srovnání se standardizovanými údaji a zohledněna při interpretaci výsledků.

7.1 Dotazník životní spokojenosti

Pro zjištění životní spokojenosti výběrového vzorku jsme použili českou verzi Dotazníku životní spokojenosti (dále jen DŽS) autorů Fahrenberga, Myrteka, Wilka a Kreutela (Fahrenberg et al. 1986), který slouží k relativně spolehlivému zachycení individuálního obrazu celkové životní spokojenosti jedince. Byl vytvořen v Německu, kde byl i standardizován na vzorku 2870 osob. České vydání DŽS (vydalo Testcentrum, Praha 2001) je k dispozici v překladu a úpravě K. Rodné a T. Rodného. Dotazník je určen pro děti, a to od čtrnácti let, a pro dospělé (Fahrenberg et al. 2001).

Dotazník životní spokojenosti obsahuje deset dimenzí, které zachycují různé složky životní spokojenosti. Každé škále odpovídá sedm položek, na něž respondent odpovídá na sedmibodové stupnici (od 1 „velmi nespokojen“ až po 7 „velmi spokojen“). Dotazování je zaměřeno na aktuální stav probanda, ale některé položky mají prospektivní a retrospektivní charakter. Index tzv. celkové životní spokojenosti je vypočten sečtením jednotlivých hrubých skóre dosažených v následujících škálách: zdraví (ZDR), finanční situace (FIN), volný čas (VLC), vlastní osoba (VLO), sexualita (SEX) a přátelé, známí a příbuzní (PZP). Do hodnoty celkové životní spokojenosti se nezahrnují dimenze práce a zaměstnání (PAZ), manželství a partnerství (MAN) a vztah k vlastním dětem (DET), protože tato data v dotaznících respondentů často chybí. Hrubé skóre se dále převádějí na staniny, aby bylo možné vyrovnat rozdíly věku a pohlaví a následně srovnat výsledky s většinovou populací. Podle tabulek norem, které jsou rozděleny do sedmi věkových pásem: od 14-25, 26-35, 46-55, 56-65, starší 75 let pro celkový soubor N = 2870, se vyhledají staniny odpovídající věku, pohlaví a dosaženým hrubým skóre. Standardní hodnoty zde byly zvoleny jako devítistupňové staninové hodnoty se středem 5 a

standardní odchylkou 1,96. Oblast 4-6 staninu je považována za oblast očekávaných hodnot, protože do ní spadá přibližně 54 % populace, a platí za normu.

Dimenze Dotazníku životní spokojenosti:

11. *Zdraví.* V této škále respondent posuzuje, jak je spokojen se svým celkovým zdravotním stavem, tělesnou a duševní kondicí, se svou fyzickou výkonností a odolností proti nemocem.

12. *Práce a povolání.* Tato škála se věnuje spokojenosti s pozicí v zaměstnání respondenta, hodnotí atmosféru na pracovišti, míru zátěže i pestrost pracovních povinností. Bere v úvahu také dosažené úspěchy a profesní perspektivy do budoucnosti.

13. *Finanční situace.* V této dimenzi se hodnotí spokojenost s finančními prostředky, najdeme zde otázky týkající se příjmu, výše majetku, budoucího výdělku, zajištění na stáří či životního úrovně probanda.

14. *Volný čas.* Tato dimenze se zaměřuje na spokojenost s délkou a kvalitou volného času a dovolené, posuzuje množství volného času, který je k dispozici pro blízké osoby a na vlastní zájmy.

15. *Manželství a partnerství.* V této škále je posuzována spokojenost v partnerském vztahu, zahrnuje otázky, které se týkají důležitých stránek manželství, jako jsou nároky s partnerstvím spojené, společné aktivity, partnerova otevřenost, pochopení, něžnost a bezpečí a jeho ochota pomáhat.

16. *Vztah k vlastním dětem.* Tato část zkoumá vztah respondenta k vlastním dětem. Vyhodnocuje se jeho spokojenost s úspěchy dětí a vlivem na ně, společnými aktivitami a s také tím, jaké uznání se mu od dětí dostává. Zvažuje se námaha vynaložená při jejich výchově i radost, kterou mu přinášejí.

17. *Vlastní osoba.* Tato dimenze zahrnuje spokojenost ve vztahu k sobě samému. Otázky se týkají vlastních schopností, dosavadního způsobu života, vzhledu, vitality, charakteru, sebevědomí a také způsobu, jak vychází s ostatními lidmi.

18. *Sexualita.* Tato škála obsahuje spokojenost se sexualitou při zhodnocení vlastní tělesné přitažlivosti, sexuální výkonnosti, frekvencí sexuálních kontaktů a sexuálními reakcemi. Zohledňuje se zde rovněž možnost otevřeně hovořit o oblasti sexuality s partnerem.

19. *Přátelé, známí a příbuzní.* Tato část se věnuje hodnocení sociálních vztahů respondenta, zaměřuje se na kontakty s příbuznými, s okruhem přátel a známých, otázky se vztahují ke společenské angažovanosti, sociální aktivitě a obecně k četnosti kontaktů s lidmi.

20. *Bydlení.* Poslední dimenze se zabývá spokojeností s bytovými podmínkami, což zahrnuje velikost, stav a polohu bytu, bere zřetel na dostupnost dopravních prostředků, úroveň hluku a na výdaje za bydlení, stejně jako na obecnou spokojenost se standardem bydlení. (Ďuríková, 2011)

7.2 SUPOS 7

Autorem dotazníku SUPOS 7 je O. Mikšík and Heuréka progress s.r.o., poprvé vydáno v Praze 1993. Vytvořen byl na základě faktorové a multivariační analýzy širokého souboru adjektiv, která vystihují strukturu a dynamiku aktuálního prožívání jednotlivce v různých situačních kontextech. Jejich frekvence je odstupňována škálou od 0 (vůbec ne), 1 (zřídka, mírně), 2 (často, silně) až k 3 (soustavně, velmi silně). Soubor adjektiv dovoluje postihnout celkový psychický stav subjektu s proporcionálním zastoupením následujících komponent (Mikšík, 1993, s. 106) :

PE – „psychická pohoda“ – zahrnuje pocit spokojenosti, příjemného naladění s prožitky euforie a sebedůvěry. Posuzuje se zde míra pocitu spokojenosti, svěžesti, psychické vyrovnanosti či optimismu a dobrého vyladění.

A – „aktivnost, činorodost“ (pocity síly a energie spojené touhou něco dělat). Jedná se o zvýšenou pohotovost k aktivně interagovat s dynamikou situačních proměnných, která se dá charakterizovat takovými kvalitami psychických jevů, jako je touha po činnosti a průbojnost.

O – „impulzivita, odreagování se“ (nekorigované, samovolné uvolňování energetického a psychického napětí). Dá se definovat náladovostí, vznětlivostí, mrzutostí, a nekontrolovanou agresivitou.

N – „psychický nepokoj, rozlada“ - psychická tenze projevující se psychickým a motorickým neklidem, mrzutostí, roztěkaností a netrpělivostí, kdy člověk není schopen nalézt cesty pro její uvolnění.

D – „psychická deprese, pocity vyčerpání“ zahrnuje komplex pocitů a stavů, jejichž nejvýznačnějším znakem je tendence k pasivitě spolu s nulovou tenzí. Ve vnitřním prožívání jedince i pro jeho okolí se projevuje pesimismem, slabostí, otráveností, zmožeností a apatií.

U – „úzkostné očekávání, obavy“ (pocity nejistoty, prožitky psychického napětí, úzkostná nálada). Jedná se o astenické prožívání psychické tenze při ohrožujícím či nejistém vývoji situace. Subjektu ovšem schází připravenost k řešení nevyhovujícího stavu věcí, z nichž má obavy.

S – „sklíčenost“ – typické je zde pasivní prožívání negativních důsledků prodělávané psychické zátěže v důsledku působení situačních proměnných. Jde o prožitky, které lze popsat přídavnými jmény smutný, osamělý, přecitlivělý, nešťastný.

Výše uvedené komponenty se vyskytují u každého jedince v jeho obvyklých životních podmínkách a situacích v poměrech, které jsou pro jeho založení typické. Pokud se osoba ocitne v prostředí s dynamickými změnami životních podmínek, budou se změny promítat také do přesunů proporcí mezi komponentami psychického stavu. Každá složka může po vyhodnocení výsledku nabývat hodnot od 0,00 (kdy úplně chybí) do 1,00 (kdy zcela dominuje v aktuálním prožívání) (Mikšík, 1993).

K dotazníku SUPOS 7 byly připojeny otázky zjišťující míru neurastenie respondentů. Dotazník neurastenie obsahuje osm položek, které se týkají subjektivních potíží tělesného rázu, které účastníci výzkumu opět vyplňují s ohledem na častost jejich výskytu (0-3). Dotazy směřují na tělesné koreláty stresové zátěže jako bolesti hlavy, žaludku, nechutenství, poruchy spánku, nutkání na WC, tělesná únava apod. Ze závislostí je zjišťováno kouření. (Ďuríková, 2011)

7. 3 Dotazník Míry vyhoření BM

Často zmiňovanou škálou měřící stupeň psychického vyhoření je sebe-diagnostický nástroj Míry vyhoření BM, u nás dostupný v překladu J. Křivohlavého (1998). Autory dotazníku **Míry vyhoření BM** (the Burnout Measure) jsou Ayala Pines a Elliot Aronson.

Dotazník BM se skládá z 21 tvrzení, které má respondent zhodnotit a zaznamenat frekvenci jistých pocitů a zkušeností v rámci nabízené sedmibodové škály (viz. Příloha č. 5).

Použité odstupňování:

nikdy

jednou za čas

zřídka

někdy

často

6. obvykle

7. vždy

Dotazník BM postihuje tři aspekty jediného psychického jevu, kterým je celkové vyčerpání. Tyto faktory jsou:

fyzické (tělesné) vyčerpání

emocionální (citové) vyčerpání - je považováno za klíčový aspekt syndromu vyhoření

duševní (psychické) vyčerpání

Dotazník BM má dobrou vnitřní konzistenci, vyznačuje se vysokou mírou reliability (po uplynutí 1-4 měsíců) a také vykazuje dobrou míru shody s výsledky jiných psychologických vyšetření:

a) s pracovní a životní spokojeností, se spokojeností sama se sebou

b) s fluktuací

c) s fyzickými zdravotními problémy

d) s množstvím zkonsumovaného alkoholu

e) s pocity beznaděje.

Interpretace dotazníku:

Pokud je dotazník vyplněn upřímně, můžeme jej interpretovat podle následujících rozmezí:

BM = 2 a nižší dobrý výsledek z hlediska psychologie zdraví

BM = 2-3 uspokojivý výsledek

BM = 3-4 potencionální ohrožení

BM = 4-5 přítomnost syndromu psychického vyčerpání za prokázanou

BM větší než 5 havarijní signál – nutná terapeutická pomoc

Z dalších metod, jež se k diagnostice burnoutu běžně používají, můžeme zmínit dotazník MBI Maslach Burnout Inventory, jež se často objevuje i v zahraničních studiích a jehož autory jsou Christina Maslachová a Jackson (Křivohlavý, 1998). Zahrnuje 22 otázek, které diagnostikují syndrom vyhoření ve třech subškálách:

Emocionální vyčerpání (emotional exhaustion EE)

Depersonalizace (depersonalisation DP)

Uspokojení z práce (personal accomplishment PA) (Ďuríková, 2011)

7. 4 Statistické metody analýzy dat

Data z vyplněných dotazníků jsme vyhodnotili podle příruček k daným testům. Při jejich rozboru jsme uplatnili některé z kategorií popisné statistiky, vypočítali jsme průměry hodnot, směrodatnou odchylku výběrového souboru, relativní četnosti a medián. Zároveň jsme chtěli prozkoumat, jak spolu některé proměnné souvisí. K analýze úrovně vztahů mezi proměnnými jsme použili Pearsonův korelační koeficient, jenž slouží ke zjištění statistické závislosti mezi dvěma metrickými proměnnými a udává jejich statistickou významnost. Pro korelační koeficient se používá značka r a může nabývat hodnot od -1 do $+1$. Čím více se korelační koeficient přibližuje hraničním hodnotám, tím je vztah veličin z hlediska statistiky významnější. Pokud se korelační koeficient pohybuje v hodnotách kladných čísel, znamená to, že mezi proměnnými platí lineární závislost, negativní korelace naznačuje, že proměnné jsou v navzájem protikladném vztahu. Při korelačním koeficientu rovnu 0 ($r=0$) ne sobě proměnné nijak nezávisí. (Reiterová, 2004).

Pro posouzení signifikantnosti korelačního vztahu jsme použili tabulku č. 3, která představuje kritické hodnoty korelačního koeficientu. Pro celý výběrový soubor 74 respondentů jsme pracovali s kritickými hodnotami vypočtenými pro 70 subjektů na hladinách významnosti 5% a 1%, protože bližší počet tabulka neuvádí. pro mužskou část souboru ($N=31$) jsme uvažovali s hodnotami pro 30 osob a pro ženskou část ($N=43$) jsme brali v úvahu kritické hodnoty stanovené pro 40 jedinců.

Ke zjištění, zda existuje statisticky signifikantní rozdíl mezi průměrem základního souboru a vypočítaným průměrem výběrového souboru u některých proměnných jsme aplikovali T-test. Statistické vyhodnocení dat bylo provedeno pomocí programů Microsoft Excel a Statistica, verze 17.

Tabulka č. 4 : Kritické hodnoty „r“ a vybrané hladiny významnosti

| Signifikantnost korelace | 5% hladina významnosti | 1% hladina významnosti |
|---------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 30 subjektů | 0,3494 | 0,4487 |
| 40 subjektů | 0,3044 | 0,3932 |
| 70 subjektů | 0,2319 | 0,3017 |

8 Výsledky výzkumu

8.1 Symbolika výsledkové části

Použité zkratky:

| | |
|--------------|--|
| BQ | Míra vyhoření – burnout measure |
| SEN1 | Seniorita 1-celková délka praxe |
| SEN2 | Seniorita 2 - délka praxe na stávající škole |
| HS | Hrubý skór |
| DŽS | Dotazník životní spokojenosti |
| BYD | Bydlení |
| DET | Děti |
| FIN | Finanční situace |
| MAN | Manželství |
| PAZ | Práce a zaměstnání |
| PZP | Přátelé, známí a příbuzní |
| SEX | Sexualita |
| VLC | Volný čas |
| VLO | Vlastní osoba |
| ZDR | Zdraví |
| Σ DŽS | Suma DŽS |

| | |
|----------------|---------------------------------------|
| SUPOS | Dotazník subjektivních pocitů a stavů |
| PE | Psychická pohoda |
| A | Aktivnost |
| O | Impulzivita |
| N | Psychický nepokoj |
| D | Deprese |
| U | Úzkostné očekávání |
| S | Sklíčenost |
| NEU | Neurastenie |
| Σ SUPOS | Suma SUPOS |

8. 2 Psychický stav souboru z hlediska SUPOS 7

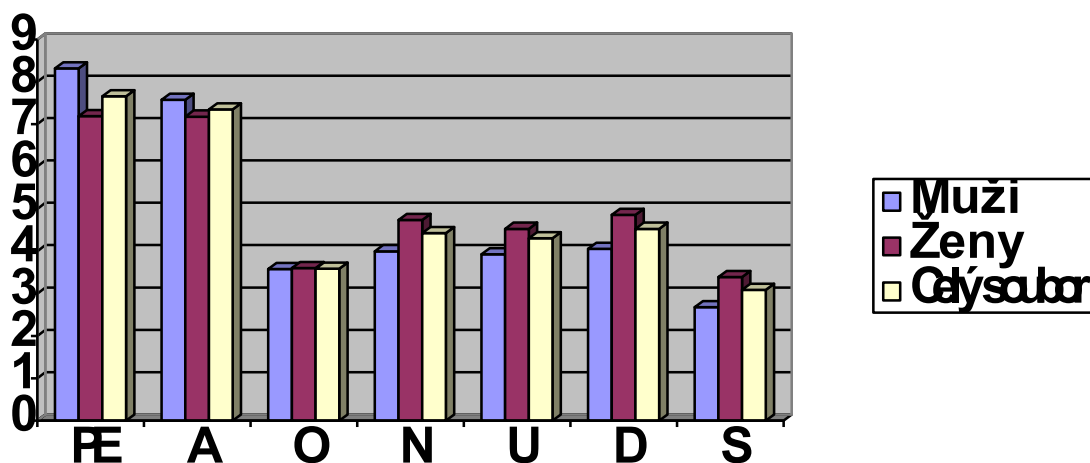
Vyplněné dotazníky SUPOS 7 od výběrového souboru učitelů jsme vyhodnotili podle testové příručky, počítali jsme hrubé skóry v jednotlivých dimenzích psychického stavu a směrodatné odchylky, jejichž přehled můžete vidět v tabulce č. 4.

Tab. č. 5: Přehled průměrných hodnot hrubých skóru komponent psychického stavu mužů (N=31) a žen (N=43) a celého výběrového souboru (N=74) a příslušné směrodatné odchylky.

| Komponenta | Průměr HS muži | Směr. odch. HS –muži | Průměr HS ženy | Směr. odch. HS – ženy | Průměr HS celý soubor | Směr.od. HS celý soubor |
|------------|----------------|----------------------|----------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| PE | 8,32 | 1,82 | 7,19 | 1,57 | 7,66 | 1,78 |
| A | 7,58 | 1,98 | 7,18 | 2,18 | 7,35 | 2,11 |
| O | 3,58 | 1,68 | 3,6 | 1,73 | 3,59 | 1,71 |
| N | 4 | 1,72 | 4,74 | 1,6 | 4,43 | 1,69 |
| U | 3,93 | 1,91 | 4,53 | 1,78 | 4,31 | 1,86 |
| D | 4,06 | 2,1 | 4,86 | 2,7 | 4,53 | 2,5 |
| S | 2,68 | 1,92 | 3,39 | 2,23 | 3,09 | 2,14 |
| Σ SUPOS | 26,51 | 9,18 | 30,8 | 10,7 | 29,03 | 10,32 |

Pro názornost přinášíme srovnání hrubých skóru složek psychického stavu u žen, mužů i celého souboru v grafu č. 1.

Graf č. 2: Průměrné hrubé skóry jednotlivých komponent psychického stavu u mužů (N=31), žen (N=43) a u celého výběrového souboru (N=74).



Hrubé skóry v jednotlivých složkách psychického stavu jsme sečetli, abychom zjistili výslednou sumu SUPOS. Následně jsme stanovili podíl komponent psychického stavu u jednotlivých respondentů (jejich součet je roven jedné) podle převodních tabulek testové příručky a nakonec jsme vyvodili průměrné hodnoty proporcí pro jednotlivé škály pro ženy i pro muže. V manuálu k testu (Mikšík, 1993) autor uvádí, že výsledky dotazníku jsou nezávislé na faktoru věku respondentů, a proto ho nemusíme zohledňovat při analýze dat.

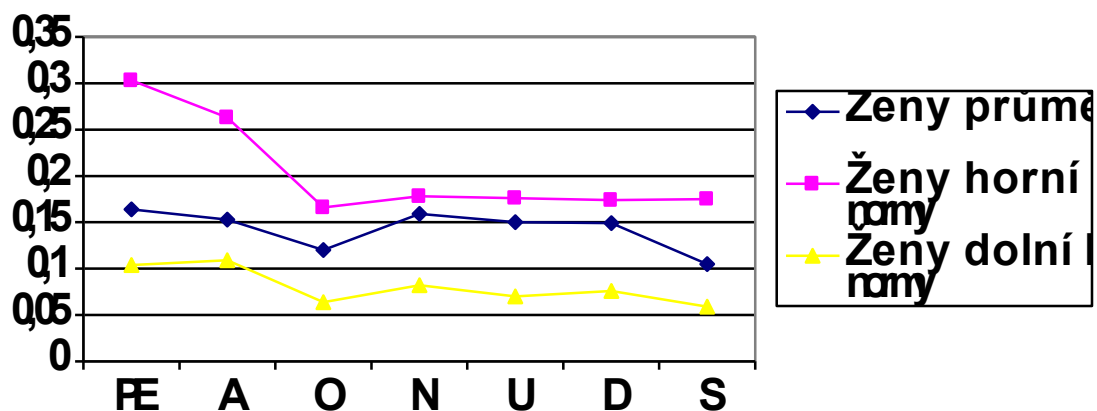
Tabulka č. 5 přináší srovnání průměrů proporcí složek psychického stavu výběrového souboru se standardními hodnotami dotazníku SUPOS 7 pro muže i ženy.

Tab. č. 6: Přehled průměrných hodnot komponent psychického stavu žen (N=43), mužů (N=31) a srovnání s normami SUPOS pro každé pohlaví.

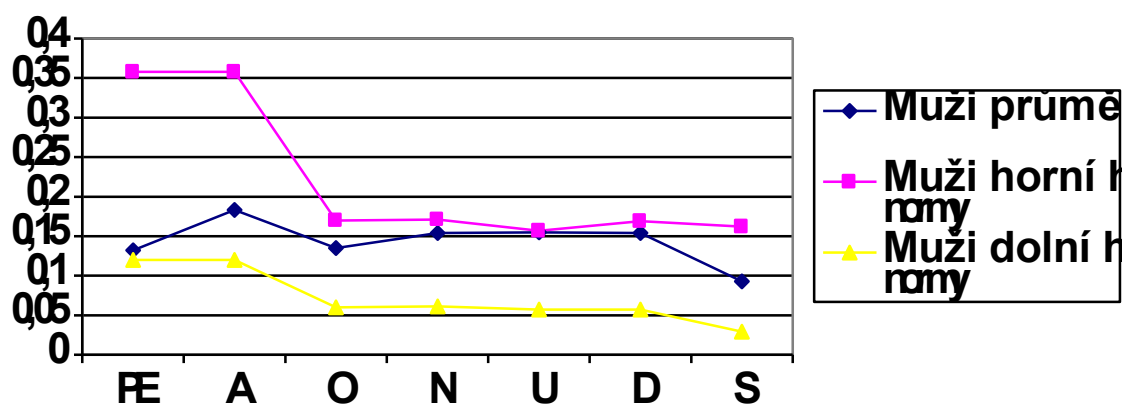
| Komponenta | Průměr ženy | Norma SUPOS -ženy | Průměr- muži | Norma SUPOS – muži |
|-------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|---------------------------|
| PE | 0,164 | 0,205 | 0,132 | 0,239 |
| A | 0,153 | 0,186 | 0,183 | 0,214 |
| O | 0,12 | 0,115 | 0,135 | 0,115 |
| N | 0,159 | 0,130 | 0,154 | 0,116 |
| U | 0,15 | 0,125 | 0,155 | 0,113 |
| D | 0,149 | 0,123 | 0,154 | 0,107 |
| S | 0,105 | 0,117 | 0,093 | 0,007 |

Graficky jsou znázorněny vztahy průměrů jednotlivých komponent psychického stavu u mužů a žen zkoumaného souboru a normami v rámci směrodatné odchylky pro každé pohlaví znázorněny v grafech č. 3 a č. 4. Z grafu je zřejmé, že, výsledky rozložení komponent psychického stavu se pohybují v rámci normy SUPOS, což platí jak pro soubor žen, tak pro soubor mužů. V některých bodech se však hodnoty přibližují mezním hodnotám, např. u učitelek jsou míry neklidu, úzkostnosti a depresivity lehce zvýšené a blíží se horní hranici normy. Ve výběrovém souboru učitelů jsou poměrně zvýšené hodnoty neklidu a depresivity, přičemž míra úzkostnosti je přímo hraničně vysoká, zároveň se hodnota jejich psychické pohody snižuje téměř k dolní mezi standardních hodnot.

Graf č. 3: Srovnání průměrných hodnot komponent psychického stavu u žen zkoumaného souboru s rozmezím norem SUPOS pro ženy (N=43).



Graf č. 4: Srovnání průměrných hodnot komponent psychického stavu u mužů zkoumaného souboru s rozmezím norem SUPOS pro muže (N=31).



Tabulka č. 6 ukazuje, jak jsou procentuálně rozloženy jednotlivé komponenty psychického stavu u souboru mužů, žen a celého výběrového souboru. Podíly složek u celého souboru jsou víceméně vyrovnané, žádná ze složek se výrazně neliší, pouze míra sklíčenosti je nižší než u ostatních komponent. Když porovnáme výsledky mužské a ženské části souboru (viz graf č. 3 a 4), můžeme konstatovat, že zatímco učitelé disponují vyšším podílem aktivity než učitelky, ženy zase dosahují vyšších hodnot psychické pohody, zároveň míra úzkostnosti je u učitelů lehce zvýšená ve srovnání s učitelkami. Rozdíly u ostatních složek celkového psychického stavu jsou spíše zanedbatelné.

Tab. č. 7: Proporcionální rozložení jednotlivých složek dotazníku SUPOS 7 na celkovém psychickém stavu.

| Komponenty | PE | A | O | N | U | D | S |
|--------------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| SUPOS-7 | | | | | | | |
| Ženy | 16% | 15% | 12% | 16% | 15% | 15% | 11% |
| Muži | 13% | 18% | 14% | 15% | 16% | 15% | 9% |
| Celý soubor | 15% | 16% | 12% | 16% | 15% | 16% | 10% |

V rámci sady distribuovaných dotazníků byla zkoumána taktéž míra neurastenie účastníků studie. Její průměrná hodnota pro celý výběrový soubor dosahovala 5,16 se směrodatnou odchylkou 2,7. Přičemž průměrná hodnota neurastenie u učitelů 4,68 byla nižší než u souboru učitelek s mírou 5,51. Rozpětí mezi zjištěnými skóry neurastenie bylo značné, minimální hodnota činila 0 a maximální 13.

8.3 Celková životní spokojenost zkoumaného souboru učitelů

Data získaná z vyplněných dotazníků jsme sečetli v jednotlivých dimenzích, vypočítali jsme odpovídající hrubé skóry, směrodatné odchylky i celkovou životní spokojenost. Hrubé skóry jsme poté převedli podle tabulek na standardní staninové hodnoty (ST1-ST9) DŽS podle pohlaví a věku účastníků studie, aby bylo možné výsledky srovnat s normami, které rozdílly ve věku a pohlaví zohledňují. V souladu s testovou příručkou jsou za normu považovány staniny 4 – 6, protože reprezentují 54% podíl celé populace (Fahrenberg, 2001).

Tab. č. 8: Průměrné HS výběrového souboru, směrodatné odchylky a příslušné staninové hodnoty (N=74).

| Škály DŽS | Průměrný hrubý skór výběrového souboru | Směrodatná odchylka průměrného HS | Staniny |
|--------------------------|--|-----------------------------------|---------|
| Zdraví | 35,85 | 6,21 | 4 |
| Práce a zaměstnání | 35,53 | 6,2 | 4 |
| Finanční situace | 29,68 | 7,05 | 4 |
| Volný čas | 37,76 | 7,08 | 5 |
| Manželství | 38,34 | 8,15 | 4 |
| Vztah k dětem | 41,54 | 5,94 | 5 |
| Vlastní osoba | 37,39 | 5,27 | 4 |
| Sexualita | 36,24 | 6,71 | 5 |
| Přátelé a příbuzní | 36,92 | 5,62 | 5 |
| Bydlení | 38,08 | 5,42 | 5 |
| Celková živ. Spokojenost | 252,59 | 27,83 | 5 |

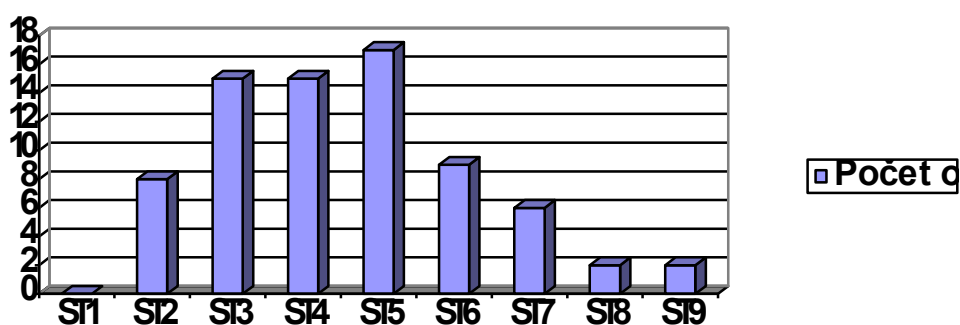
Jak je zřejmé z výše uvedené tabulky, staninové hodnoty jednotlivých škál DŽS i celkové životní spokojenosti výběrového souboru pedagogů (žen i mužů) variují v mezích normy (staniny 4-6), jejíž standardizace byla provedena na skupině 2870 osob (Fahrenberg, 2001).

Aby byly výstupy z dotazníkového šetření učitelů přehlednější a mohli jsme je lépe vyhodnotit, rozdělili jsme výsledky na podíl těch, kteří se cítí být spíše nebo velmi spokojeni, což odpovídá staninům 4-9, a na ostatní, jež jsou spíše až velmi nespokojeni, vyjádřeno staniny 1-3. Výsledky celkové životní spokojenosti pro celý výběrový soubor udávají, že 31% respondentů bylo v životě spíše nespokojeno, zatímco 69% se cítilo celkově spíše spokojeno (viz. tab. č. 8). Bližší informace o rozložení staninů celkové životní spokojenosti výběrového souboru přináší graf č. 5.

Tab. č. 9: Absolutní a relativní četnosti celkové životní spokojenosti výběrového souboru učitelů (N=74).

| Staniny | N | % |
|---------|----|----|
| ST 1-3 | 23 | 31 |
| ST 4-9 | 51 | 69 |

Graf č. 5: Distribuce staninů celkové životní spokojenosti v rámci výběrového souboru učitelů (N=74).



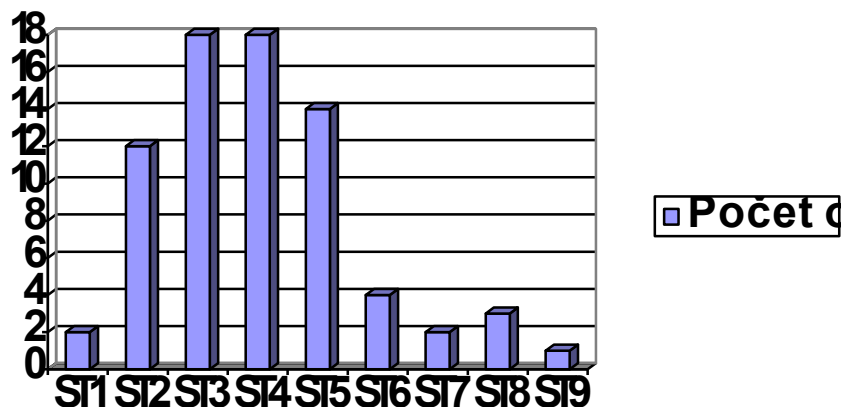
8. 4 Výstupy z analýzy jednotlivých dimenzí dotazníku DŽS

V této kapitole se podrobněji dozvíme, jak jsou kantoři spokojeni v přesněji definovaných oblastech života. Zaměříme se na prezentaci výsledných staninů platných pro jednotlivé škály dotazníku DŽS v rámci celého souboru učitelů. Zásadním ukazatelem životní spokojenosti je spokojenost s vlastním zdravotním stavem. Analýza zkoumaného souboru učitelů ukázala, že plných 43% dotazovaných učitelů není spokojeno se svým zdravím, přičemž 57 % z nich uvedlo, že je s vlastním zdravotním stavem v principu spokojeno (viz tab. č. 6).

Tab. č. 10: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů ve škále Zdraví (N=74).

| Staniny | N | % |
|---------|----|----|
| ST 1-3 | 32 | 43 |
| ST 4-9 | 42 | 57 |

Graf č. 6: Rozložení staninů výběrového souboru učitelů ve škále Zdraví (N=74).

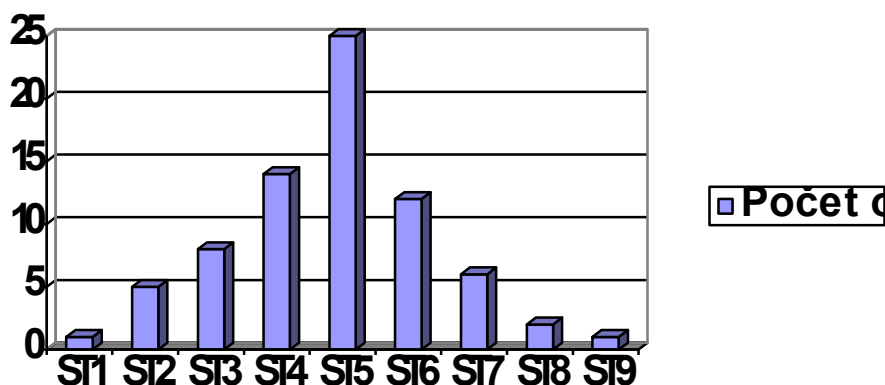


Dimenze Práce a zaměstnání je z hlediska zaměření našeho výzkumu obzvláště důležitá. Po analýze výsledků v této oblasti můžeme tedy konstatovat, že 19% zkoumaného souboru je s učitelským povoláním spíše nebo velmi nespokojeno, zatímco 81% z nich je s prací učitele spíše spokojeno.

Tab. č. 11: Absolutní a relativní četnosti výběrového souboru učitelů v dimenzi Práce a zaměstnání (N=74).

| Staniny | N | % |
|---------|----|----|
| ST 1-3 | 14 | 19 |
| ST 4-9 | 60 | 81 |

Graf č. 7 : Rozložení staninů výběrového souboru učitelů v dimenzi Práce a zaměstnání (N=74).

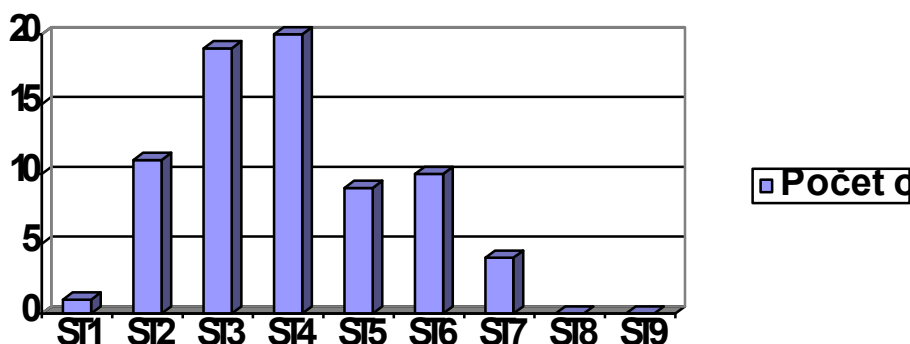


Z analýzy škály Finanční situace, která je dlouhodobě neuralgickým bodem pro celý učitelský stav, vyplývá, jak zobrazuje tabulka č. 12, že 42% pedagogů shledává, že je jejich finanční situace spíše neuspokojivá, zbylých 58% považuje své finanční poměry za relativně dobré.

Tab. č. 12: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Finanční situace (N=74)

| Staniny | N | % |
|---------|----|----|
| ST 1-3 | 31 | 42 |
| ST 4-9 | 43 | 58 |

Graf č. 8: Rozložení staninů výběrového souboru učitelů v dimenzi Finanční situace (N=74).

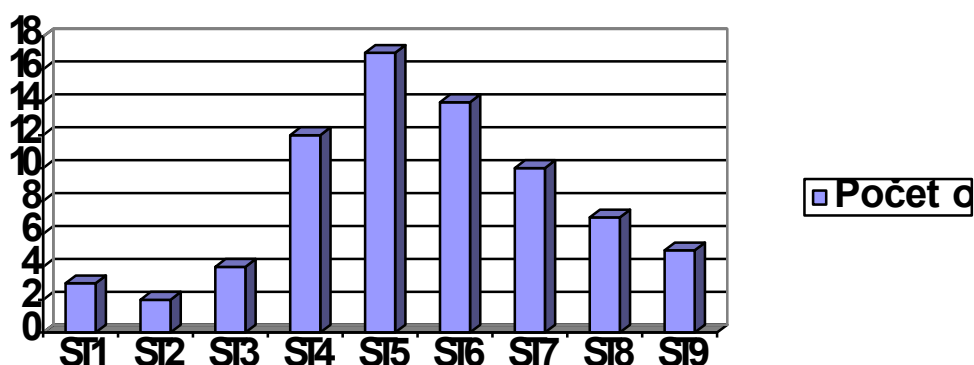


Volný čas si spokojeně užívá 88% učitelů, pouze 12% respondentů našeho souboru ho považuje z kvalitativního či kvantitativního hlediska za neuspokojivý.

Tab. č. 13: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Volný čas (N=74)

| Staniny | N | % |
|---------|----|----|
| ST 1-3 | 9 | 12 |
| ST 4-9 | 65 | 88 |

Graf č. 9 : Rozložení staninů výběrového souboru učitelů v dimenzi Volný čas (N=74).

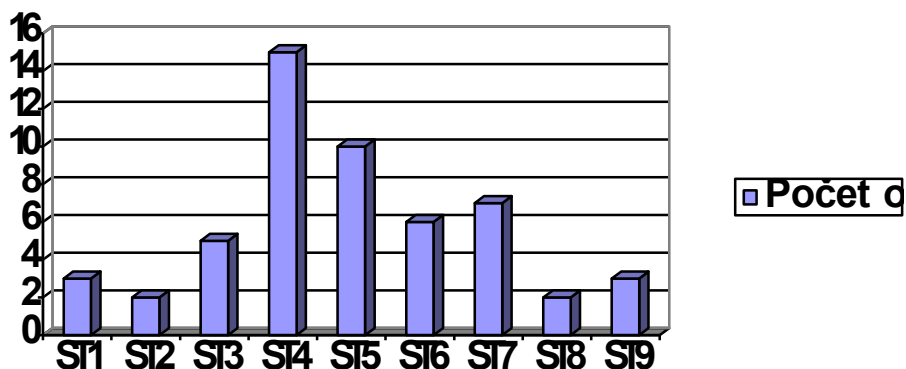


V partnerském svazku nalézá uspokojení 81% dotazovaných učitelů, 19% z nich se v manželství cítí být spíše nebo zcela nespokojeno.

Tab. č. 14: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Manželství (N=53)

| Staniny | N | % |
|---------|----|----|
| ST 1-3 | 10 | 19 |
| ST 4-9 | 43 | 81 |

Graf č. 10: Rozložení staninů výběrového souboru učitelů v dimenzi Manželství (N=53).

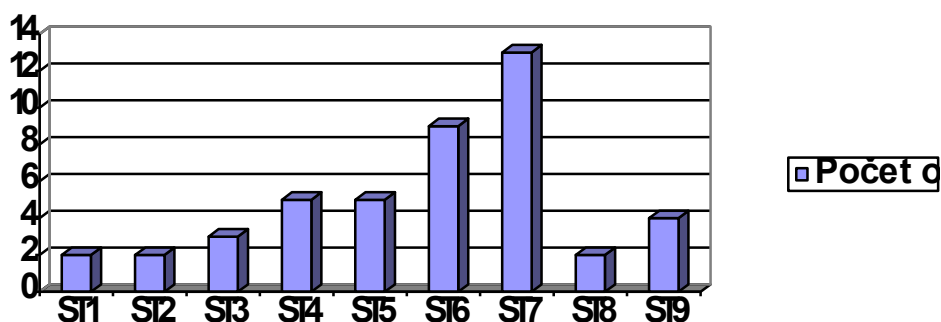


Děti jsou zdrojem radosti pro 84 % výběrového souboru, zatímco 16% učitelů se svým vztahem k dětem spokojeno není (viz tab. č. 12).

Tab. č. 15 : Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Děti (N=45).

| Staniny | N | % |
|---------|----|----|
| ST 1-3 | 7 | 16 |
| ST 4-9 | 38 | 84 |

Graf č. 11 : Rozložení staninů zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Děti (N=45).

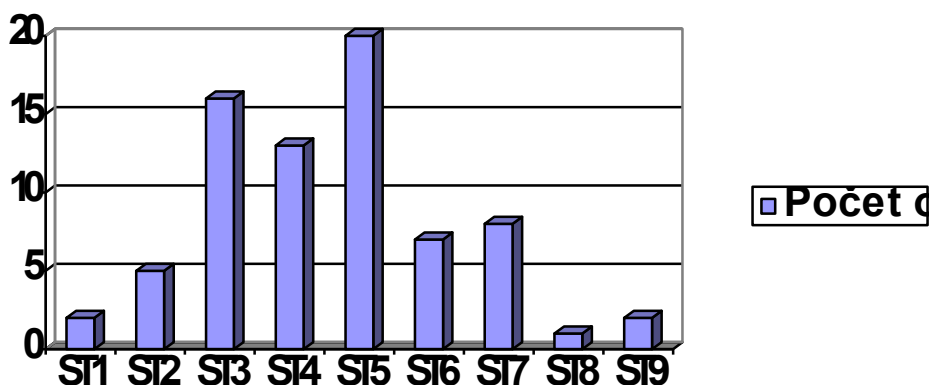


Co se týká spokojenosti s vlastní osobou, následující tabulka č. 16 a graf č. 12 ukazuje, že respondenti vyjadřovali spokojenost se sebou samým v 69%, kdežto míra nespokojenosti s vlastní osobou dosahovala 31% dotázaných.

Tab. č. 16: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Vlastní osoba (N=74).

| Staniny | N | % |
|---------|----|----|
| ST 1-3 | 23 | 31 |
| ST 4-9 | 51 | 69 |

Graf č. 12 : Rozložení staninů výběrového souboru učitelů v dimenzi Vlastní osoba (N=74).

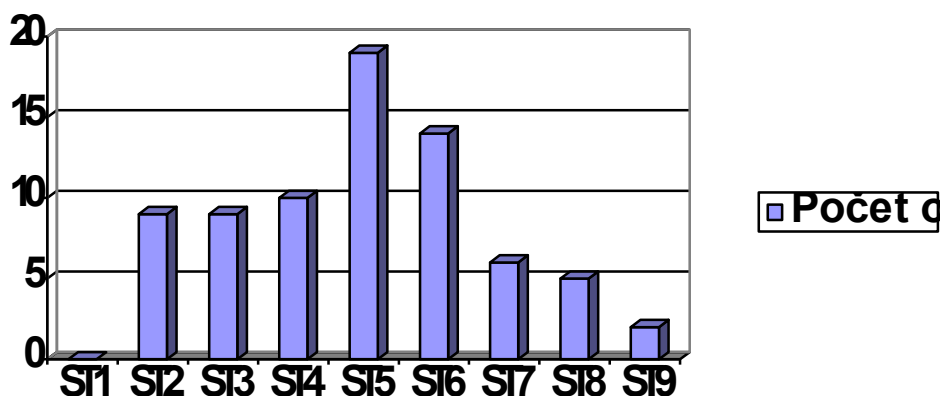


Oblast sexuality přináší uspokojení 76 % dotázaných, kdežto 24% z nich je s touto složkou životní spokojenosti spíše či zcela nespokojeno, Shrnutí těchto dat můžeme vidět v níže uvedené tabulce (tab. č. 17) a také grafu (graf č. 13).

Tab. č. 17: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Sexualita (N=74)

| Staniny | N | % |
|---------|----|----|
| ST 1-3 | 18 | 24 |
| ST 4-9 | 56 | 76 |

Graf č. 13: Rozložení staninů výběrového souboru učitelů v dimenzi Sexualita (N=74).

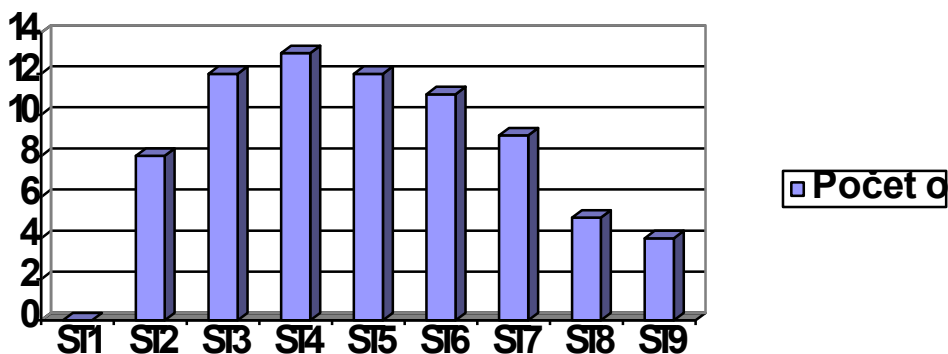


Uspokojivé vztahy k přátelům, známým a příbuzným uvedlo 73% výběrového souboru učitelů, kdežto pro 27 % osob byla tato oblast více méně nespokojivá.

Tab. č. 18: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Přátelé, známí a příbuzní (N=74)

| Staniny | N | % |
|---------|----|----|
| ST 1-3 | 20 | 27 |
| ST 4-9 | 54 | 73 |

Graf č. 14: Rozložení staninů výběrového souboru učitelů v dimenzi Přátelé, známí a příbuzní (N=74).

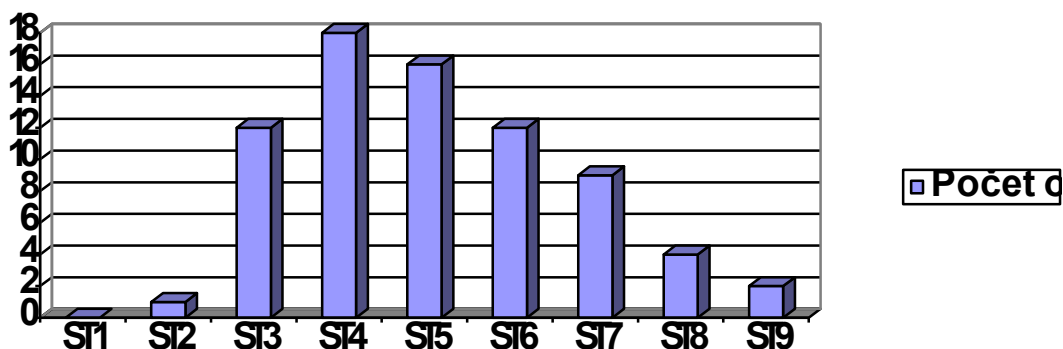


Své bytové podmínky vnímá jako spíše dobré 84% zkoumaného souboru učitelů, zatímco 16% s bydlením spokojeno více méně není.

Tab. č. 19: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Bydlení (N=74).

| Staniny | N | % |
|---------|----|----|
| ST 1-3 | 12 | 16 |
| ST 4-9 | 62 | 84 |

Graf č. 15: Rozložení staninů výběrového souboru učitelů v dimenzi Bydlení (N=74).



Z výše uvedených výstupů dotazníkového šetření v oblasti životní spokojenosti pedagogů vyplývá několik zajímavých skutečností. V každém ze sledovaných aspektů života převažovali spokojení učitelé, avšak v některých bodech se projevuje vyšší míra nespokojenosti než v jiných. Nejvíce těžkostí působí dotazovaným učitelům jejich zdravotní stav, neboť 43% sledovaného souboru se přiklání spíše k nespokojenosti se svým zdravím. Druhou oblastí, kde se koncentruje nespokojenost kantorů, jsou jejich finanční poměry, kde uvedlo 42% pedagogů nepříznivé hodnocení své finanční situace. Další oblastí, která je pro učitele našeho souboru častým zdrojem nespokojenosti, je vztah k vlastní osobě, zde vyjádřila větší či menší nelibost téměř třetina dotazovaných (31%). Ve vztahu k přátelům, známým a příbuzným se cítilo spíše nespokojeno 27% respondentů. Se svým sexuálním životem není spokojeno 24 % výběrového vzorku.

Naopak mezi oblastí s největším počtem spokojených učitelů patří dimenze volného času s 88 % spokojených kantorů, vztah k vlastním dětem (84%), bydlení, s nímž je spokojeno rovněž 84%, svůj partnerský vztah hodnotí jako uspokojivý 81% z nich, stejně jako 81% respondentů, kteří nachází uspokojení ve své učitelské profesi.

8. 5 Komparace výsledků DŽS z hlediska pohlaví

V této kapitole si blíže všimneme, jaké se objevují rozdíly u našeho výběrového souboru v hodnocení životní spokojenosti v jednotlivých dimenzích v závislosti na pohlaví. Základní kategorie popisné statistiky škál dotazníku DŽS pro soubor žen a mužů jsou k nahlédnutí v tabulkách č. 20 a 21.

Tab. č. 20: Počet osob, průměry, mediány, minimální a maximální hodnoty a směrodatné odchylky dimenzí DŽS pro soubor učitelek.

| Prom | Popisné statistiky | | | | | |
|------------|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | N | Prum | Mediá | Minim | Maxim | Sm.od |
| ZDR | 4 | 33,90 | 35,00 | 22,00 | 49,00 | 6,30 |
| PAZ | 4 | 34,39 | 36,00 | 16,00 | 49,00 | 6,94 |
| FIN | 4 | 28,81 | 28,00 | 11,00 | 42,00 | 7,04 |
| VLC | 4 | 36,55 | 37,00 | 19,00 | 49,00 | 6,90 |
| MAN | 3 | 36,48 | 38,00 | 15,00 | 49,00 | 8,72 |
| DET | 3 | 40,19 | 42,00 | 24,00 | 48,00 | 6,50 |
| VLO | 4 | 35,88 | 36,00 | 23,00 | 44,00 | 5,52 |
| SEX | 4 | 34,61 | 36,00 | 23,00 | 49,00 | 7,22 |
| PZP | 4 | 36,18 | 37,00 | 25,00 | 46,00 | 5,53 |
| BYD | 4 | 37,46 | 38,00 | 23,00 | 48,00 | 5,13 |
| DZS | 4 | 244,6 | 246,0 | 195,0 | 311,0 | 28,02 |

Tab. č. 21: Počet osob, průměry, mediány, minimální a maximální hodnoty a směrodatné odchylky dimenzí DŽS pro soubor učitelů.

| Prom | Popisné statistiky | | | | | |
|------------|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | N | Prum | Medi | Minim | Maxim | Sm.od |
| ZDR | 3 | 38,54 | 39,00 | 28,00 | 48,00 | 5,17 |
| PAZ | 3 | 37,09 | 37,00 | 23,00 | 46,00 | 4,81 |
| FIN | 3 | 30,81 | 30,00 | 19,00 | 43,00 | 7,10 |
| VLC | 3 | 39,41 | 41,00 | 20,00 | 49,00 | 7,21 |
| MAN | 2 | 40,95 | 42,00 | 23,00 | 49,00 | 6,83 |
| DET | 1 | 44,33 | 44,00 | 37,00 | 49,00 | 3,59 |
| VLO | 3 | 39,48 | 40,00 | 31,00 | 49,00 | 4,24 |
| SEX | 3 | 38,41 | 40,00 | 27,00 | 49,00 | 5,44 |
| PZP | 3 | 37,93 | 38,00 | 28,00 | 49,00 | 5,75 |
| BYD | 3 | 38,93 | 40,00 | 26,00 | 48,00 | 5,85 |
| DZS | 3 | 263,6 | 259,0 | 228,0 | 321,0 | 24,37 |

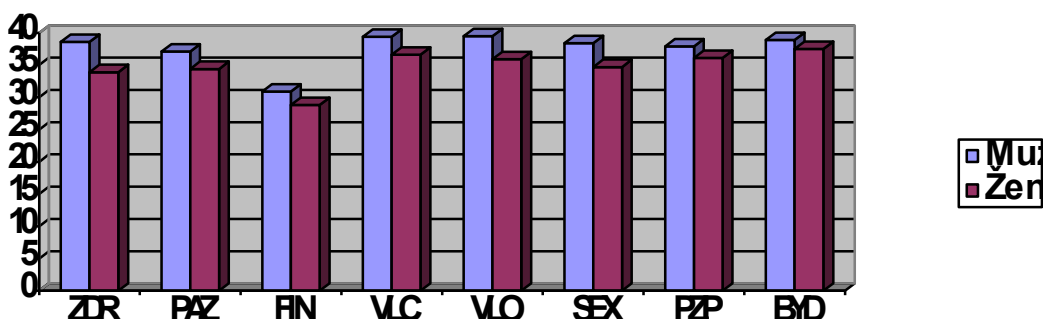
Rozpětí mezi minimálními s maximálními hodnotami v jednotlivých škálách DŽS i sumy DŽS byly u mužů větší ve všech škálách kromě vztahů s příbuznými a přáteli. Největší rozdíl jsme zaznamenali,

V tabulce č. 20 se můžeme seznámit se zjištěnými průměrnými hrubými skóry ve škálách DŽS a s příslušnými směrodatnými odchylkami pro ženy i muže sledovaného souboru.

Tab. č. 20: Průměrné hrubé skóry dimenzí DŽS a směrodatné odchylky žen (N=43) a mužů (N=31) zkoumaného souboru.

| Škály DŽS | Průměrný HS – muži | Směrodatná odchylka – muži | Průměrný HS – ženy | Směrodatná odchylka-ženy |
|-----------------|--------------------|----------------------------|--------------------|--------------------------|
| ZDR | 38,55 | 5,09 | 33,91 | 6,23 |
| PAZ | 37,1 | 4,74 | 34,39 | 6,86 |
| FIN | 30,87 | 6,99 | 28,81 | 6,96 |
| VLC | 39,42 | 7,1 | 36,56 | 6,82 |
| MAN | 40,95 | 6,68 | 36,48 | 8,58 |
| DET | 44,33 | 3,48 | 40,19 | 6,39 |
| VLO | 39,48 | 4,17 | 35,88 | 5,46 |
| SEX | 38,42 | 5,36 | 34,67 | 7,14 |
| PZP | 37,94 | 5,66 | 36,19 | 5,47 |
| BYD | 38,94 | 5,76 | 37,46 | 5,08 |
| SUMA DŽS | 263,65 | 23,98 | 244,63 | 27,7 |

Z výše uvedených tabulek i grafu č. 16 je zřejmé, že ženy ve srovnání s muži našeho výběrového souboru vykazovali celkově nižší míru spokojenosti. Průměrné hrubé skóry učitelů převyšovaly hrubé skóry učitelek ve všech škálách dotazníku.

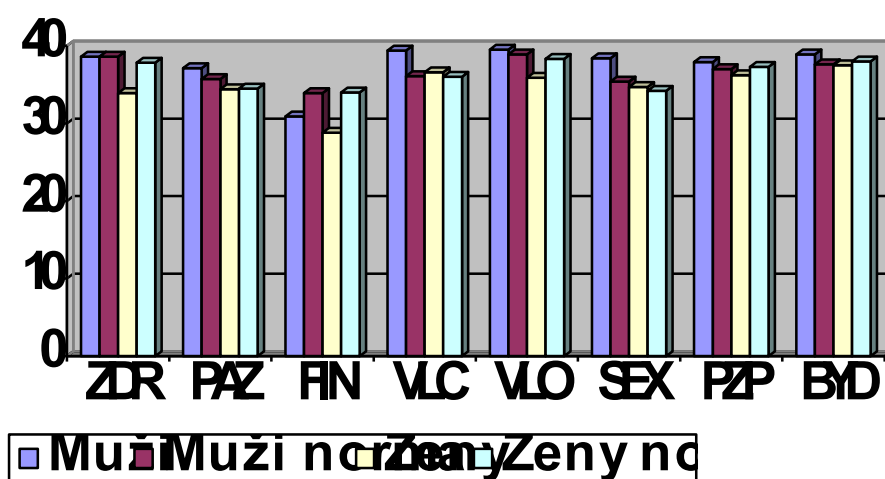


Graf č. 16: Rozložení hrubých skóru v dimenzích DŽS pro muže (N=31) a ženy (N=43).

Tab. č. 21: Průměrné hrubé skóry dimenzí DŽS pro ženy (N=43) a muže (N=31) zkoumaného souboru a normy dimenzí DŽS pro obě pohlaví.

| Škály DŽS | Průměrný HS – muži | Průměrný HS norma –muži | Průměrný HS – ženy | Průměrný HS norma-ženy |
|-----------|--------------------|-------------------------|--------------------|------------------------|
| ZDR | 38,55 | 38,59 | 33,91 | 37,76 |
| PAZ | 37,1 | 35,73 | 34,39 | 34,52 |
| FIN | 30,87 | 33,93 | 28,81 | 34,06 |
| VLC | 39,42 | 36,12 | 36,56 | 36,05 |
| MAN | 40,95 | 40,17 | 36,48 | 38,77 |
| DET | 44,33 | 38,58 | 40,19 | 39,47 |
| VLO | 39,48 | 38,91 | 35,88 | 38,32 |
| SEX | 38,42 | 35,43 | 34,67 | 34,28 |
| PZP | 37,94 | 36,97 | 36,19 | 37,26 |
| BYD | 38,94 | 37,63 | 37,46 | 38,05 |
| SUMA DŽS | 263,65 | 257,57 | 244,63 | 255,79 |

Jak vyplývá z tabulky č. 21. muži výběrového souboru učitelů byli celkově více spokojeni se životem než učitelky. Průměrné hrubé skóry v jednotlivých škálách byly u mužské části souboru vždy vyšší než u žen. Také v celkové sumě průměrné životní spokojenosti dosahovaly učitelky nižšího skóre. Normy hrubých skóre v různých škálách DŽS jsou stanoveny pro každé pohlaví zvlášť, aby byla zajištěna větší validita testu.



Graf č. 17: Rozložení hrubých skóre v dimenzích DŽS ve srovnání s normami pro muže (N=31) a ženy (N=43) výběrového souboru.

Intersexuální rozdíly a odlišnosti vzhledem k populační normě jsou zřejmé z grafického znázornění. Abychom však posoudili, zda jsou rozdíly mezi průměrnými hodnotami v dimenzích DŽS i celkové životní spokojenosti u učitelů a učitelek statisticky významné ve srovnání s normami pro každé pohlaví, použijeme T-test.

Tab. č. 22: Testy průměrů jednotlivých dimenzí DŽS pro výběrový soubor učitelek (N=43).

| Promě | Test průměrů | | | | | | | |
|-------|--------------|--------------|---|--------------|-------------------|--------------|----|--------------|
| | Prům | Sm.od | N | Sm.ch | Referenční konsta | t | SV | p |
| ZDR | 33,9 | 6,30 | 4 | 0,960 | 37,7 | -4,00 | 4 | 0,000 |
| PAZ | 34,3 | 6,94 | 4 | 1,058 | 34,5 | -0,11 | 4 | 0,906 |
| FIN | 28,8 | 7,04 | 4 | 1,074 | 34,0 | -4,88 | 4 | 0,000 |
| VLC | 36,5 | 6,90 | 4 | 1,052 | 36,0 | 0,48 | 4 | 0,631 |
| VLO | 35,8 | 5,52 | 4 | 0,842 | 38,3 | -2,89 | 4 | 0,006 |
| SEX | 34,6 | 7,22 | 4 | 1,101 | 34,2 | 0,35 | 4 | 0,722 |
| PZP | 36,1 | 5,53 | 4 | 0,843 | 37,2 | -1,27 | 4 | 0,209 |
| BYD | 37,4 | 5,13 | 4 | 0,783 | 38,0 | -0,74 | 4 | 0,459 |
| DZS | 244,6 | 28,02 | 4 | 4,273 | 255,7 | -2,61 | 4 | 0,012 |

Jak ukazuje tab. č. 22 statisticky významný rozdíl oproti normě byl odhalen v hodnotě celkové životní spokojenosti, dále v dimenzích zdraví, finanční situace a vlastní osoby. Zde byly učitelky méně spokojené ve srovnání s jinými ženami.

Tab. č. 23: Testy průměrů jednotlivých dimenzí DŽS pro výběrový soubor učitelů (N=31).

| Promě | Test průměrů | | | | | | | |
|-------|--------------|-------------|---|--------------|-------------------|--------------|----|--------------|
| | Prům | Sm.od | N | Sm.ch | Referenční konsta | t | SV | p |
| ZDR | 38,5 | 5,17 | 3 | 0,929 | 38,5 | -0,04 | 3 | 0,964 |
| PAZ | 37,0 | 4,81 | 3 | 0,865 | 35,7 | 1,57 | 3 | 0,124 |
| FIN | 30,8 | 7,10 | 3 | 1,275 | 33,9 | -2,39 | 3 | 0,022 |
| VLC | 39,4 | 7,21 | 3 | 1,295 | 36,1 | 2,54 | 3 | 0,016 |
| VLO | 39,4 | 4,24 | 3 | 0,761 | 38,9 | 0,75 | 3 | 0,457 |
| SEX | 38,4 | 5,44 | 3 | 0,978 | 35,4 | 3,05 | 3 | 0,004 |
| PZP | 37,9 | 5,75 | 3 | 1,033 | 36,9 | 0,93 | 3 | 0,357 |
| BYD | 38,9 | 5,85 | 3 | 1,051 | 37,6 | 1,24 | 3 | 0,223 |
| DZS | 263,6 | 24,37 | 3 | 4,378 | 257,5 | 1,38 | 3 | 0,175 |

U mužů nebyl zjištěn signifikantní rozdíl v celkové životní spokojenosti ve srovnání s populační normou. Muži sledovaného souboru se však statisticky významně

lišili ve škálách finanční situace, kde jsou učitelé méně spokojeni, větší spokojenost vykazovali naopak v oblasti volného času a intimním životě.

Tab. č. 24: T-test dimenzí manželství a vztahu k dětem ve srovnání s normou u učitelek v partnerském vztahu (N=31) a s dětmi (N=31).

| Promě | T-test průměrů vůči referenční konstantě | | | | | | | |
|-------|--|-------|---|-------|----------------------|-------|----|-------|
| | Průmě | Sm.od | N | Sm.ch | Referenční konstanta | t | Sv | p |
| MAN | 36,48 | 8,724 | 3 | 1,567 | 38,77 | -1,45 | 3 | 0,154 |
| DET | 40,19 | 6,503 | 3 | 1,168 | 39,47 | 0,61 | 3 | 0,540 |

Učitelky zkoumaného souboru se ve spokojenosti v manželství nijak nelišili od obecného průměru, jak dokládá výsledek t-testu.

Tab. č. 25: T-test dimenzí manželství a vztahu k dětem ve srovnání s normou u učitelů v partnerském vztahu (N=22) a s dětmi (N=15) výběrového souboru.

| Promě | T-test průměrů vůči referenční konstantě | | | | | | | |
|-------|--|-------|---|--------|----------------------|-------|----|-------|
| | Průmě | Sm.od | N | Sm.chy | Referenční konstanta | t | Sv | p |
| MAN | 40,95 | 6,834 | 2 | 1,457 | 40,17 | 0,538 | 2 | 0,595 |
| DET | 44,33 | 3,598 | 1 | 0,929 | 38,58 | 6,191 | 1 | 0,000 |

U mužů t-test ukázal, že spadají do průměru, co se týká spokojenosti v manželství, ale jsou spokojenější než jiní muži ve vztahu k dětem.

Tab. č. 26: Testy průměrů celkové životní spokojenosti u učitelů (N=31) a učitelek (N=43) výběrového souboru.

| | T-test pro nezávislé vzorky | | | | | | |
|----------|-----------------------------|------------|--------|-------|-------|--------------|----------|
| | Průmě muži | Průmě ženy | Hodnoc | sv | p | F-pom Rozpty | p Rozpty |
| DZS vs L | 244,6 | 263,6 | -3,03 | 7,003 | 1,321 | 0,427 | |

Chtěli jsme srovnat celkovou životní spokojenost u mužů a žen výběrového souboru učitelů. Získané skóry celkové životní spokojenosti u obou skupin dle pohlaví jsme podrobili t-testu. Výpočtem jsme zjistili, že se obě hodnoty liší signifikantně na hladině významnosti 1% s $t = -3,038$. Učitelky vykazovaly signifikantně nižší globální spokojenost než učitelé.

Tab. č. 27: Testy průměrů sumy SUPOS u učitelů (N=31) a učitelek (N=43) výběrového souboru.

| | | t-test pro nezávislé vzorky | | | | | |
|---------------|-------------|-----------------------------|-----------|-----|-------|-------|-------|
| Skup. 1 vs. 2 | Prům. skup. | Prům. skup. | Hodnocení | s | p | F-pon | p |
| | | | | | | Rozpt | Rozpt |
| SUP vs. SUP | 30,79 | 26,51 | 1,778 | 7,1 | 0,079 | 1,332 | 0,414 |

Podobně jsme chtěli srovnat skóry sumy komponent celkového psychického stavu u mužů a žen. Rozdíly však jsou podle t-testu málo významné. Obě skupiny se tedy v celkové kvalitě psychického stavu signifikantně neliší.

8. 6 Výstupy z dotazníků míry vyhoření výběrového souboru učitelů

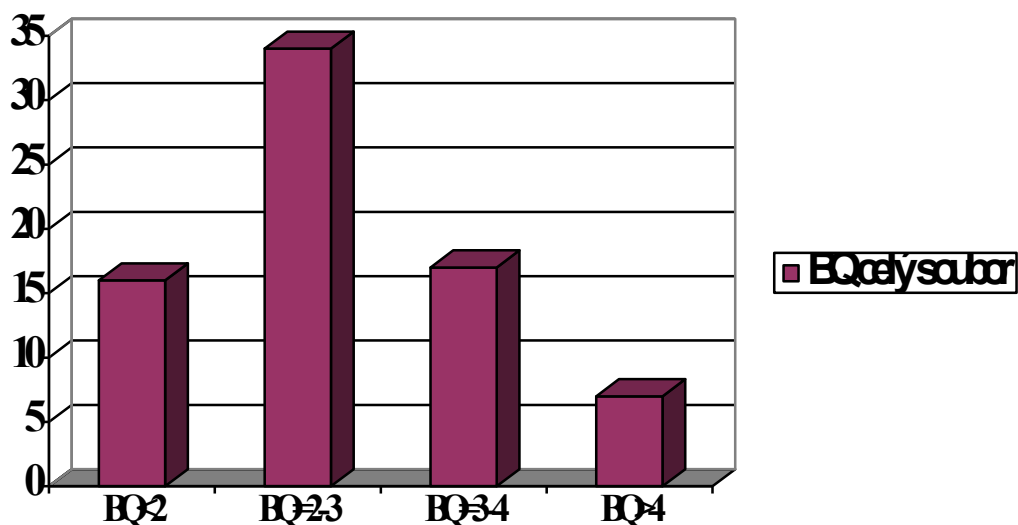
Data z dotazníků na zjištění míry vyhoření jsme vyhodnotili podle instrukcí v manuálu k testu a výsledky rozdělili do jednotlivých pásem. Analýzou jsme dospěli k následujícím výsledkům (viz tab. č. 19). Průměrné skóre BQ pro celý soubor činilo 2,67 se směrodatnou odchylkou 0,8, učitelky vykazovaly průměrně o něco vyšší míru vyhoření s hodnotou 2,81 než učitelé s 2,48. Z procentuálního vyhodnocení dat vyplývá, že 68% zkoumaného souboru pedagogů dosahuje míry vyhoření do 3, což značí relativně dobrý výsledek z hlediska psychologie zdraví. Dalších 32% kantorů daného souboru však vykazuje skóre vyhoření větší než 3, což není možné považovat za dobrý ukazatel pro psychické zdraví, přičemž 9% z nich již trpí rozvinutými symptomy syndromu vyhoření.

Tab. č. 28: Absolutní a relativní četnosti výsledků v pásmech míry vyhoření u mužů (N=31), žen N=(43) a u celého zkoumaného souboru (N=74).

| Hodnota BQ | Muži- absol. četnost | Muži- relativní četnost | Ženy- absolutní četnost | Ženy- relativní četnost | Celý soubor- abs. četnost | Celý soubor – relativní četnost |
|-------------------|----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|--|
| BQ ≤ 2 | 9 | 29% | 7 | 16% | 16 | 22% |
| BQ = 2 – 3 | 15 | 48,5% | 19 | 44% | 34 | 46% |
| BQ = 3 – 4 | 5 | 16% | 12 | 28% | 17 | 23% |
| BQ = 4 – 5 | 2 | 6,5% | 5 | 12% | 7 | 9% |
| BQ > 5 | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |

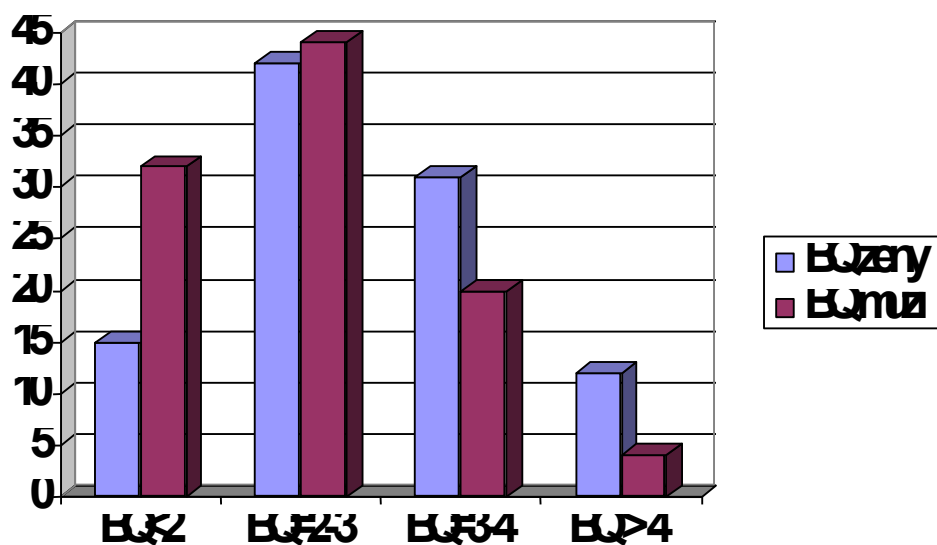
Graf č. 17 prezentuje názorně výsledky míry vyhoření celého zkoumaného souboru učitelů v jednotlivých pásmech.

Graf č. 17: Relativní četnosti míry vyhoření celého souboru učitelů v jednotlivých pásmech (N=74).



Ze srovnání míry vyhoření mezi učiteli a učitelkami výběrového souboru je zřejmé, že muži vykazovali průměrně nižší míru vyhoření než ženy, jak je patrné z grafu č. 18. Interval BQ<2, který značí velmi dobrou psychickou kondici, zahrnoval 29% učitelů a pouze 16% učitelek, ve druhém pásmu BQ=2-3 se jejich vzájemný poměr více vyrovnával, i když učitelé s 48,5% stále převažovali nad ženami s 44%. Ve třetím rozmezí BQ=3-4 měly naopak výraznou převahu ženy s 28% oproti mužům s 16%. A konečně v intervalu, který poukazuje na pravděpodobnou přítomnost syndromu vyhoření, se vyskytovaly opět ve větší míře ženy s podílem 12%, přičemž vyhořelých učitelů bylo 6,5%.

Graf č. 18: Srovnání relativních četností míry vyhoření žen (N=43) a mužů (N=31) v jednotlivých intervalech.



8. 7 Vybrané koreláty pro celý výběrový soubor

Zajímalo nás, jak spolu některé proměnné z dotazníků respondentů souvisí. Pro zjištění statistické závislosti jsme použili výpočet Pearsonova korelačního koeficientu. Statistické souvislosti vybraných proměnných budeme nejdříve zkoumat v rámci celého souboru učitelů participujících na studii. Tabulka č. 23 ukazuje, jak spolu vzájemně souvisí základní výstupy z dotazníkového šetření: tzn. celková životní spokojenost, míra vyhoření, celkový psychický stav a neurastenie.

Tab. č. 29: Zjištěné korelace mezi mírou vyhoření, celkovou životní spokojeností, sumou SUPOS a neurastenií (N=74).

| Korelace - N=74 | | | | |
|-----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Proměnná | BQ | DZS | NEU | SUP |
| BQ | 1,000 | -0,593 | 0,582 | 0,781 |
| DZS | -0,593 | 1,000 | -0,466 | -0,593 |
| SUP | 0,781 | -0,593 | 0,584 | 1,000 |
| NEU | 0,582 | -0,466 | 1,000 | 0,584 |

Označené korelace jsou významné na hlad. $p < ,01000$

Výsledky výše uvedených korelačních analýz jasně dokazují, že výstupy z jednotlivých dotazníků zkoumaného souboru učitelů spolu statisticky významně souvisí. Jestliže u dotazovaných učitelů stoupá celková životní spokojenost, zlepšuje se jejich celkový psychický stav, snižuje se míra vyhoření a neurastenie. Zhoršující se psychický stav je na druhou stranu spojen výrazně s vyšší mírou vyhoření, také se při něm snižuje celková spokojenost v životě a narůstá počet somatických neduhů. Tyto korelační koeficienty jsou platné na hladině významnosti 0,01.

Následující tabulka zobrazuje přehled korelačních koeficientů mezi vybranými dimenzemi dotazníku DŽS a mírou vyhoření, sumou celkového psychického stavu a neurastenií pro celý výběrový soubor učitelů.

Tab. č. 30: Výsledky korelace mezi vybranými dimenzemi DŽS a mírou vyhoření, věkem, sumou SUPOS a neurastenii pro celý soubor (N=74).

| Korelace - N=74 | | | | |
|-----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Proměnná | VEK | BQ | SUP | NEU |
| ZDR | -0,238 | -0,515 | -0,521 | -0,547 |
| PAZ | -0,137 | -0,459 | -0,388 | -0,326 |
| FIN | -0,097 | -0,206 | -0,216 | -0,058 |
| VLC | 0,070 | -0,336 | -0,317 | -0,306 |
| VLO | -0,153 | -0,683 | -0,702 | -0,469 |
| SEX | -0,241 | -0,408 | -0,430 | -0,321 |
| PZP | -0,044 | -0,413 | -0,425 | -0,312 |
| BYD | -0,003 | -0,219 | -0,193 | -0,145 |

Silně vyznačené korelace jsou významné na hlad. $p < ,01000$

Proložené korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$

Z tabulky č. 24 vyplývá, že pokud se zvyšuje míra vyhoření u učitelů, snižuje se jejich spokojenost ve většině dimenzí, zejména negativně poznamenává spokojenost s vlastní osobou, se zdravotním stavem, uspokojením v práci i vztahy s rodinou a přáteli. Tyto dimenze jsou podobně citlivé také u zhoršujícího se psychického stavu a zvyšující se míry neurastenice. Méně výrazný je vliv má na sexuální spokojenost a volnočasové aktivity. Pouze finanční poměry a stav bydlení nijak s výše uvedenými kategoriemi nesouvisí. Aspekt věku slabě koreluje na 5% hladině významnosti pouze s nižší spokojeností se zdravotním stavem a v intimním životě, na další proměnné vliv nemá. Korelace zbývajících dvou dimenzí životní spokojenosti, tj. partnerského vztahu a vztahu k vlastním dětem, nalezneme v tabulce č. 25.

Tab. č. 31: Výsledky korelace mezi dimenzemi manželství a vztahu k dětem a mírou vyhoření, věkem, sumou SUPOS a neurastenii pro celý soubor (N=39).

| Korelace N=39 | | | | |
|------------------|---------------|---------------|--------|---------------|
| Proměnná | VEK | SUP | NEU | BQ |
| MAN | -0,295 | -0,424 | -0,376 | -0,176 |
| DEI | -0,315 | -0,377 | -0,197 | -0,390 |

Silně vyznačené korelace jsou významné na hlad. $p < ,01000$

Nespokojenost v partnerském vztahu je nezávislá na věku, psychickém stavu, míře vyhoření i neurastenii. Vztah k dětem však negativně koreluje s věkem, celkovou psychickou kondicí a mírou vyhoření.

Tab. č. 32: Výsledky korelace mezi věkem, senioritou 1, senioritou 2 a pracovní spokojeností, mírou vyhoření, sumou SUPOS, celkovou životní spokojeností a neurastením pro celý soubor (N=74).

| Korelace - N=74 | | | | | |
|-----------------|--------|-------|--------|-------|--------------|
| Proměň | PAZ | SUP | DZS | BQ | NEU |
| VEK | -0,137 | 0,060 | -0,157 | 0,014 | 0,298 |
| SEN1 | -0,147 | 0,114 | -0,162 | 0,094 | 0,343 |
| SEN2 | -0,133 | 0,143 | -0,193 | 0,112 | 0,405 |

Vyznačené korelace jsou signifikantní na hlad. $p < ,01000$

Léta strávená prací ve školství (SEN1), ani délka praxe na konkrétní škole (SEN2), či věk nemají vliv na pracovní spokojenost, celkový psychický stav, životní spokojenost, ani míru vyhoření. Prokázána byla pouze souvislost neurastení se zmíněnými proměnnými. Takže s přibývajícím věkem se objevuje více somatických potíží, což se pochopitelně projeví také v souvislosti s délkou praxe.

Tab. č. 33 : Zjištěné korelace mezi složkami SUPOS, sumou DŽS, neurastením, mírou vyhoření a pracovní spokojeností u celého zkoumaného souboru (N=74).

| Korelace - N=74 | | | | |
|-----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Proměň | DZS | BQ | NEU | PAZ |
| PE | 0,592 | -0,635 | -0,516 | 0,350 |
| A | 0,336 | -0,416 | -0,190 | 0,215 |
| N | -0,456 | 0,697 | 0,498 | -0,340 |
| O | -0,298 | 0,367 | 0,327 | -0,128 |
| U | -0,474 | 0,601 | 0,468 | -0,200 |
| D | -0,568 | 0,660 | 0,522 | -0,370 |
| S | -0,382 | 0,622 | 0,516 | -0,300 |

Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,01000$

Jak je patrné z výše uvedené tabulky, výsledky testů korelací na hladině 1% zkoumaného souboru učitelů spolu těsně souvisí. Psychická pohoda kladně koreluje s životní spokojeností, vyhořením, neurastením i se spokojeností v práci, aktivita souvisí hlavně s životní spokojeností a mírou vyhořením, s neurastením a pracovním uspokojením už méně. Ostatní komponenty psychického stavu jako impulzivita, neklid, úzkostnost, depresivita a sklíčenost stoupají za současně se snižující spokojenosti, zvýšení míry neurastení a prohlubování stavu vyhoření. Pro pracovní spokojenost je statisticky významná záporná korelace s neklidem, depresivitou a sklíčeností.

8.8 Komparace vybraných korelátů z hlediska pohlaví

Zajímalo nás, zda se korelace výsledků dotazníkového šetření budou lišit v souboru učitelek a učitelů.

Tab. č. 34: Zjištěné korelace mezi mírou vyhoření, celkovou životní spokojeností, sumou SUPOS a neurastením pro výběrový soubor žen (N=43).

| Proměnná | Korelace | | | |
|-------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | BQ | DZS | SUP | NEU |
| DZS | -0,623 | 1,000 | -0,633 | -0,493 |
| SUPO | 0,797 | -0,633 | 1,000 | 0,635 |
| BQ | 1,000 | -0,623 | 0,797 | 0,582 |
| NEU | 0,582 | -0,493 | 0,635 | 1,000 |

Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,01$

Tab. č. 35: Zjištěné korelace mezi mírou vyhoření, celkovou životní spokojeností, sumou SUPOS a neurastením pro výběrový soubor mužů (N=31).

| Proměnná | Korelace- N=31 | | | |
|-------------|----------------|---------------|---------------|--------------|
| | BQ | DZS | SUPO | NEU |
| BQ | 1,000 | -0,466 | 0,714 | 0,546 |
| DZS | -0,466 | 1,000 | -0,444 | -0,346 |
| SUPO | 0,714 | -0,444 | 1,000 | 0,443 |
| NEU | 0,546 | -0,346 | 0,443 | 1,000 |

Silně vyznačené korelace jsou významné na hlad. $p < ,01000$

Proložené korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$

V souboru mužů i žen platí, že korelace mezi mírou vyhoření a celkovou životní spokojeností, psychickým stavem a neurastením jsou statisticky významné na hladině 1%. Pro muže byly v souvislosti mezi celkovým skóre DŽS psychickým stavem a neurastením prokázány korelace pouze na 5% hladině významnosti, na rozdíl od silnějších korelací na hladině významnosti 1% v souboru učitelek. U žen je vztah mezi těmito proměnnými těsnější.

Tab. č. 36: Výsledky korelace mezi věkem, senioritou 1, senioritou 2 a mírou vyhoření, sumou SUPOS, celkovou životní spokojeností a neurastením pro soubor učitelů (N=31).

| Korelace - N=31 | | | | |
|-----------------|---------------|--------|---------------|--------|
| Proměň | BQ | DZS | SUPO | NEU |
| VEK | -0,407 | -0,033 | -0,407 | -0,287 |
| SEN1 | -0,381 | 0,013 | -0,381 | -0,264 |
| SEN2 | -0,195 | -0,097 | -0,143 | -0,068 |

Silně vyznačené korelace jsou významné na hlad. $p < ,05$

Tab. č. 37: Výsledky korelace mezi věkem, senioritou 1, senioritou 2 a mírou vyhoření, sumou SUPOS, celkovou životní spokojeností a neurastením pro soubor učitelek (N=43).

| Korelace - N=43 | | | | |
|-----------------|-------|--------|--------------|--------------|
| Proměň | BQ | DZS | SUP | NEU |
| VEK | 0,190 | -0,140 | 0,280 | 0,571 |
| SEN1 | 0,290 | -0,175 | 0,340 | 0,605 |
| SEN2 | 0,223 | -0,192 | 0,253 | 0,590 |

Silně vyznačené korelace jsou významné na hlad. $p < ,01000$

Kurzívou proložené korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$

U výběrového souboru učitelů prokázala korelační analýza vztah mezi mírou vyhoření, celkovým psychickým stavem ve vztahu k věku a k celkové délce praxe na 5% hladině významnosti. S věkem a délkou praxe ve školství roste riziko vyhoření a zhoršuje se psychická kondice. Naproti tomu celkovou životní spokojenost a neurastením u výběrového souboru mužů faktor věku, ani délku praxe neovlivňuje (viz tab. č. 25).

U skupiny učitelek, jak ukazuje tabulka č. 26, jsme našli statisticky významnou souvislost na hladině 1% mezi věkem, celkovou délkou praxe, praxí na stávající škole a neurastením. Čím jsou tedy učitelky starší a čím více práce ve školství mají za sebou, tím více trpí fyzickými důsledky psychické zátěže. U mužů se tento vztah neprokázal. Méně významná korelace na hladině významnosti 5% se objevila v souboru učitelek mezi celkovým psychickým stavem a praxí ve školství.

Tab. č. 38: Přehled korelací mezi některými dimenzemi DŽS a mírou vyhoření, věkem, sumou SUPOS a neurastením pro soubor učitelek (N=43).

| Proměnná | Korelace N=43 | | | |
|------------|------------------|---------------|---------------|---------------|
| | VEK | SUP | NEU | BQ |
| FIN | -0,034 | -0,328 | -0,139 | -0,226 |
| PAZ | -0,239 | -0,446 | -0,364 | -0,461 |
| ZDR | -0,254 | -0,511 | -0,636 | -0,489 |
| VLC | 0,070 | -0,334 | -0,267 | -0,325 |
| PZP | -0,151 | -0,478 | -0,282 | -0,445 |
| SEX | -0,221 | -0,480 | -0,398 | -0,494 |
| VLO | -0,217 | -0,730 | -0,490 | -0,704 |
| BYD | -0,178 | -0,147 | -0,101 | -0,156 |

Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,01$

Zjišťovali jsme, jak souvisí škály Dotazníku životní spjatosti u výběrového souboru učitelek s věkem psychickým stavem, mírou vyhoření a neurastením. Všechny posuzované dimenze kromě bydlení souvisí s celkovým psychickým stavem na hladině významnosti 1%. Na míru vyhoření nemá vliv finanční situace a ani bydlení, ostatní proměnné korelují záporně, nejvíce se u vyhořelých žen snižuje spokojenost s vlastní osobou ($r=-0,7047$). Neurastenie se zvyšuje u rostoucí nespokojenosti se zdravím, vlastní osobou, nespokojeností v práci i nespokojením v intimním životě. Faktor věku je na dimenzích DŽS v souboru žen nezávislý.

Tab. č. 39 : Korelace dimenzí manželství a dětí s neurastením, celkovým psychickým stavem a mírou vyhoření u žen výběrového souboru (N=31).

| Proměnná | Korelace | |
|----------|---------------|--------|
| | MAN | DET |
| NEU | -0,391 | -0,323 |
| SUP | -0,468 | -0,383 |
| BQ | -0,467 | -0,421 |
| DŽS | 0,563 | |

Ve škále týkající se partnerského vztahu se s rostoucí nespokojeností zvyšovala také míra vyhoření a zhoršoval se psychický stav. V dimenzi vztahu k dětem se tyto korelace neprokázaly.

Tab. č. 40: Výsledky korelací mezi některými dimenzemi DŽS a mírou vyhoření, věkem, sumou SUPOS a neurastením pro soubor učitelů (N=31).

| Korelace - N=31 | | | | |
|------------------------|--------|---------------|---------------|--------|
| Proměři | VEK | BQ | SUPC | NEU |
| ZDR | -0,057 | -0,471 | -0,451 | -0,306 |
| PAZ | 0,192 | -0,373 | -0,167 | -0,144 |
| FIN | -0,123 | -0,112 | 0,024 | 0,147 |
| VLC | 0,175 | -0,287 | -0,205 | -0,327 |
| VLO | 0,136 | -0,585 | -0,584 | -0,352 |
| SEX | -0,160 | -0,106 | -0,216 | -0,037 |
| PZP | 0,176 | -0,319 | -0,300 | -0,330 |
| BYD | 0,280 | -0,266 | -0,208 | -0,178 |

Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,01$

U mužů korelační analýza odhalila méně korelačních vztahů než u žen. S mírou vyhoření roste nespokojenost se zdravím, s prací a vlastní osobou. Celková psychická kondice souvisí pouze s proměnnými zdravím a spokojenosti s vlastní osobou. Neurastenie i věk jsou na škálách DŽS u souboru učitelů nezávislé.

Tab. č. 41: Výsledky korelací mezi složkami SUPOS, mírou vyhoření, sumou DŽS a neurastením u výběrového souboru učitelek (N=43).

| Korelace - N=43 | | | |
|------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Proměři | NEU | DZS | BQ |
| PE | -0,561 | 0,584 | -0,700 |
| A | -0,343 | 0,471 | -0,595 |
| O | 0,244 | -0,277 | 0,199 |
| N | 0,564 | -0,442 | 0,741 |
| U | 0,451 | -0,557 | 0,599 |
| D | 0,672 | -0,601 | 0,727 |
| S | 0,562 | -0,480 | 0,646 |

Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,01$

Tabulka korelací č. 29 ukazuje, že složky psychického stavu SUPOS kromě impulzivitu u souboru učitelek korelují na hladině významnosti 1% s celkovou životní spokojeností a mírou vyhoření. Jak můžeme předpokládat psychická pohoda i aktivita kladně a neklid, úzkostnost, depresivita a sklíčenost záporně. Podobně je tomu také u proměnné neurastenie, která se snižuje při větší pohodě a roste s narůstajícím neklidem,

úzkostností, depresivitou a sklíčeností. Pouze komponenty aktivity a impulzivity nemají na množství somatických stesků vliv.

Tab. č. 42: Přehled korelací mezi složkami SUPOS, sumou DŽS, mírou vyhoření a neurastením výběrového souboru učitelů (N=31).

| Proměnná | Korelace - N=31 | | |
|----------|-----------------|---------------|---------------|
| | DZS | NEU | BQ |
| PE | 0,501 | -0,429 | -0,503 |
| A | 0,069 | 0,152 | -0,064 |
| O | -0,378 | 0,499 | 0,677 |
| N | -0,384 | 0,362 | 0,607 |
| U | -0,315 | 0,484 | 0,588 |
| D | -0,459 | 0,128 | 0,484 |
| S | -0,111 | 0,383 | 0,539 |

Silně vyznačené korelace jsou významné na hlad. $p < ,01$

Proložené korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$

U souboru učitelů podobně jako u žen roste pravděpodobnost vyhoření, pokud se snižuje psychická pohoda a narůstají hodnoty impulzivity, neklidu, úzkostnosti, depresivity a sklíčenosti. Složka aktivity zůstává opět nezávislá na všech sledovaných proměnných. Pro neurastenie platí, že se její hodnota snižuje, když se učitelé cítí plni pohody a optimismu a naopak pocítují více zdravotních obtíží se vzrůstající impulzivitou, úzkostností na hladině významnosti 1% a méně statisticky významné propojení bylo prokázáno u komponenty sklíčenosti a neklidu na hladině významnosti 5%. Depresivita na rozdíl od učitelek s neurastením u mužů nesouvisí. Nejvíce statisticky méně signifikantních korelací se ukázalo u souboru učitelů v souvislosti s celkovou životní spokojeností. Také psychická pohoda je ukazatelem větší životní spokojenosti a depresivita naopak souvisí s jejím úbytkem na hladině významnosti 1%. Záporné korelace s impulzivitou a neklidem jsou signifikantní pouze na hladině významnosti 5%. Úzkostnost, sklíčenost nebo aktivita u výběrového souboru mužů s životní spokojeností nesouvisí.

U učitelek náladovost nemá vliv na životní spokojenost, na pravděpodobnost vyhoření, ani na pravděpodobnost vyhoření, zatímco u mužů byly statistické souvislosti prokázány. Naopak u mužů nekoreluje s posuzovanými proměnnými, zatímco u učitelek platí, že čím jsou aktivnější, tím jsou spokojenější v životě a snižuje se u nich míra vyhoření.

8. 9 Hypotézy a jejich platnost

Na začátku výzkumné části práce jsme si stanovili pět hypotéz. Nyní zhodnotíme jejich platnost na základě analýzy výsledků výzkumu.

H 1 : Existuje statisticky významný vztah v průměrném skóre kvality celkového duševního stavu a průměrné hodnotě celkové životní spokojenosti pro celý soubor učitelů.

Analýza výstupů z dotazníků ukázala, že čím je skóre kvality celkového duševního stavu dáno součtem komponent dotazníku SUPOS nižší, tím je vyšší celková hodnota životní spokojenosti. To znamená, že pokud roste kvalita celkového psychického stavu, stoupá i celková životní spokojenost. Korelace mezi sumou SUPOS a sumou DŽS nabývá záporné hodnoty $r = -0,5952$ na 1% hladině významnosti. Můžeme z toho vyvodit, že čím jsou učitelé ve výběrovém souboru v životě spokojenější, tím lepší je také jejich psychická kondice. Zjištěná hodnota korelace dovoluje hypotézu přijmout.

Hypotéza tedy byla přijata.

H 2 : Existuje statisticky významná souvislost v průměrné hodnotě celkové životní spokojenosti DŽS a průměrné hodnotě míry vyhoření (BM) mezi učiteli a učitelkami.

Po vyhodnocení výsledků Dotazníků životní spokojenosti a Míry vyhoření bylo zjištěno, že průměrná hodnota míry vyhoření koreluje negativně se sumou DŽS. Korelační koeficient dosahuje hodnoty $r = -0,5935$ a je signifikantní na hladině významnosti 1%. Z toho můžeme usuzovat, že čím jsou učitelé vyhořelejší, tím méně jsou spokojeni v životě. Výsledný korelační koeficient umožňuje stanovený předpoklad přijmout.

Hypotéza tedy byla přijata.

H 3 : Existuje statisticky signifikantní rozdíl mezi průměrnou hodnotou celkového psychického stavu u učitelů a učitelek.

T-test průměrných hodnot celkového psychického stavu SUPOS neprokázal signifikantní rozdíl mezi muži a ženami výběrového souboru. Hodnota $t = 1,779$ není statisticky významná.

Hypotézu tedy nepřijímáme.

V rámci souboru učitelek:

H 4 : Existuje statisticky významný vztah mezi věkem a mírou vyhoření u učitelek.

Po stanovení korelačního koeficientu $r = -0,1907$, můžeme konstatovat, že míra vyhoření u našeho souboru učitelek s věkem nesouvisí, protože zjištěná hodnota korelace není signifikantní. Výsledná korelace nedovoluje hypotézu přijmout.

Hypotéza tedy nebyla přijata.

H 5 : Existuje statisticky významný rozdíl mezi hodnotou celkové životní spokojenosti v souboru učitelek ve srovnání s normou.

Srovnání výsledné průměrné hodnoty celkové životní spokojenosti učitelek s normou obecně platnou pro ženy jsme provedli pomocí T-testu. Výsledkem je $t = -3,308$, což znamená, že globální spokojenost v životě u učitelek zkoumaného souboru byla statisticky významně snížena oproti populační normě pro ženy.

Hypotéza tedy byla přijata.

Diskuse

V empirické části předkládané práce jsme analyzovali kvalitu psychického stavu, strukturu životní spokojenosti a míru vyhoření ve výběrovém souboru učitelů. Výstupy z dotazníků přinesly spoustu informací, které se vypovídají o psychické kondici, životní spokojenosti v různých škálách života i míry vyhoření.

Nyní se pokusíme shrnout nejdůležitější zjištění našeho výzkumu a vyvodit některé závěry. Jsme si vědomi nereprezentativnosti použitého vzorku a z toho plynoucí omezené platnosti závěrů, nicméně i tyto poznatky mohou být cenné pro sledování současné situace a trendů ve školství.

Analýza struktury životní spokojenosti v rámci celého zkoumaném souboru ukázala, že pedagogové jsou se životem spíše spokojeni, globální spokojenost 69% učitelů se pohybovala v rámci staninů 4 – 9, které indikují spokojenost, přičemž 31% osob vyjadřovalo spíše nespokojenost (staniny 1 - 3). Toto zjištění je v souladu se závěry výzkumu D. Hamplové, která provedla v roce 2006 šetření na české populaci, kdy globální životní spokojenost deklarovala přibližně třetina dotázaných. Úroveň celkové životní spokojenosti našeho souboru nevybočovala z normy. Vliv věku na celkovou životní spokojenost se neprokázal podobně jako u jiných studií. Můžeme se domnívat, že i když je člověk starší a v některých oblastech se snižuje jeho spokojenost (zdravotní, sexuální), v jiných se mu zase daří lépe (finanční poměry, přátelé, volný čas), tak může být jistý deficit spokojenosti kompenzován. Ovšem objevily se rozdíly v míře celkové životní spokojenosti u mužské a ženské části souboru. Zatímco u mužů se podstatný rozdíl oproti populačnímu průměru neprokázal, u žen byl T – testem statisticky významný rozdíl potvrzen. Můžeme tedy říci, že učitelky našeho výběrového souboru byly méně spokojené v životě než muži a také vykazovaly menší spokojenost než je obecně u žen v naší společnosti běžné.

U zkoumaného souboru bylo také prokázáno, že pokud se snižuje životní spokojenost, zhoršuje se také kvalita celkového duševního stavu. Korelační koeficient dosahoval hodnoty $r = -0,5952$ na 1% hladině významnosti. Zároveň při klesající životní spokojenosti narůstalo riziko vyhoření, tento statisticky signifikantní vztah vyjadřuje korelační hodnota $r = -0,5935$ na hladině významnosti 1%. Souvislost s věkem se u

zkoumaného souboru učitelů neprokázala. Můžeme tedy konstatovat, že čím jsou učitelé spokojenější, tím lépe se cítí a tím méně je ohrožuje vyhoření.

Při rozboru struktury životní spokojenosti sledovaného vzorku jsme zaznamenali nejnižší průměrný hrubý skóre v dimenzi finanční situace u žen, nejvyšší průměrnou hodnotu HS dosáhli muži ve škále reflektující jejich vztah k vlastním dětem. Učitelky zkoumaného souboru vykazovaly menší spokojenost ve všech škálách dotazníku v porovnání s učiteli, včetně celkové životní spokojenosti. Signifikantnost rozdílů je ovšem třeba posoudit T – testem.

Z desíti mapovaných oblastí života se nejvíce nespokojených učitelů soustředilo v dimenzi zdraví, 43% výběrového vzorku vyjadřovalo nespokojenost se svým zdravotním stavem. Je to výsledek dosti alarmující. Jiné studie však (Paulík, 2001, Popelková, 2011) také konstatují, že učitelé častěji subjektivně vnímají své zdraví jako nedobré a trpí více zdravotními neduhy než jiné profesní skupiny. Intersexuální analýza výstupů zkoumaného vzorku dále ukázala, že učitelky pociťovaly výraznější nespokojenost se zdravím (HS = 33,91) než jejich mužští kolegové (HS = 38,55), kteří se v celkové průměrné hodnotě významně od průměru populace neodchylovali, jak vyplývá z výsledku t-testu. Naproti tomu t-test průměrných hrubých skóre ve škále zdraví učitelek ve srovnání s populační normou prokázal, že tento rozdíl je statisticky významný ($t = -4,01$). Učitelky výběrového souboru se cítily zdravotně hůře než je v populaci běžné, stejně tak hůře dopadly ve srovnání s jejich kolegy – učiteli.

Obraz zdravotního stavu učitelů doplňuje také zjišťovaná úroveň neurastenie, která udává množství fyzických korelátů stresu. Zde byly nalezeny jisté intersexuální rozdíly. V této dimenzi dosahovaly vyššího skóre učitelky (NEU=5,51) než učitelé (NEU=4,68). Rozbor souvislostí této proměnné ukázal, že neurastenie koreluje signifikantně s vyhořením a to u obou pohlaví výběrového souboru. Učitelé na cestě k vyhoření tedy pociťují větší množství zdravotních stesků. Vztah neurastenie a psychické kondice se ukázal těsnější u učitelek $r = 0,636$ signifikantní na 1% hladině než u učitelů s korelačním koeficientem $r = 0,443$ na 5% hladině významnosti. Další statisticky signifikantní vztah neurastenie s životní spokojeností byl doložen pouze u žen s $r = -0,494$ na 1% hladině významnosti. Zdravotní problémy žen, jak se zdá, se promítají více do ostatních oblastí života a souvisí ve větší míře s psychickou kondicí a celkovou životní spokojeností než u mužů. Můžeme si klást otázku, proč je zdravotní stav u učitelů a zvláště u žen-učitelek relativně problematický.

Pokusíme se nyní zamyslet nad příčinami tohoto stavu. Požadavky na osobnost učitele při výkonu jeho práce jsou relativně vysoké. Toto povolání je všeobecně považováno za zátěžové, hlavně kvůli psychickému stresu a někdy se stává, že aktuální rezervy učitele a jeho copingové strategie nedostačují ke splnění úkolu bez výrazného psychického tlaku. Chronická zátěž se může projevit negativními důsledky na jejich zdravotním stavu, neboť nelze oddělit psychiku a tělesný stav. Psychosomatická povaha některých onemocnění je již dobře známa. Dalším faktorem většího počtu neduhů u této skupiny může být také fakt, že učitelé často chodí do práce, i když jsou zdravotně indisponovaní, protože by za ně museli kolegové suplovat a chtějí se vyhnout zpoždění v tematickém plánu.

Mezipohlavní rozdíly zdravotního stavu výběrového souboru učitelů by mohly být vysvětleny také faktorem věku, který byl průměrně vyšší právě v ženské části souboru (42 let) než v mužské (38 let), korelace věku a zdravotní spokojenosti však signifikantní vztah neukázaly ani u žen, ani u mužů. K podobným závěrům dospěly také jiné výzkumy (Kebza, Šolcová, 2005, Fahrenberg 2001), ačkoliv ne všechny studie se shodují (Řehulka, Řehulková, 2008). U sledovaného souboru se pouze proměnná neurastenie zvyšovala signifikantně s věkem u žen ($r = 0,572$) na hladině významnosti. 1%, zatímco zdravotní potíže byly u mužů na věku nezávislé. Čím jsou ženy starší a pracují déle ve školství, tím více drobných zdravotních stesků je souží.

U učitelů může způsobovat větší zátěž také skutečnost, že mimo svých pracovních povinností nesou na svých bedrech často také péči o děti a domácnost na rozdíl od jejich mužských protějšků. Pro tento fakt svědčí také skutečnost, že učitelé se signifikantně lišili od populačního průměru v dimenzi volného času ($HS=39,42$), který hodnotili lépe než průměrní muži, jak ukazuje T-test ($t = 2,547$). Učitelky ($HS = 36,56$) se v tomto aspektu nijak zásadně nelišily od jiných žen. Můžeme z toho usuzovat, že učitelé mají k dispozici více volného času k tomu, aby zvýšenou pracovní zátěž kompenzovali relaxací, pěstováním koníčků, setkáváním s přáteli apod. Učitelky pro sebe tolik časového prostoru obvykle nemají. Ženy se zdají být velmi citlivé k emocionální zátěži, protože jsou ve své profesi obvykle více angažované než muži a vnímají častěji svoji práci jako poslání (Řehulka, Řehulková, 2001) a zklamání jejich očekávání v práci může být tedy více frustrující. U žen se také někdy udává sklon somatizovat psychickou zátěž jako fyzické koreláty stresu, což také může být důležitý faktor.

Na druhém místě v koncentrované nespokojenosti učitelů se umístila nelibost k finančním poměrům respondentů s 42% nespokojených kantorů. Učitelé se vnímají dlouhodobě, že jejich mzda neodpovídá nárokům a odpovědnosti, která je s jejich profesí spojena. Ve srovnání s jinými vysokoškolsky vzdělanými zaměstnanci (lékaři, manažeři, inženýři) pobírají podstatně menší plat, což prohlubuje jejich nespokojenost a pocit nedocenění ze strany společností. Korelační analýza finanční spokojenosti s jinými proměnnými ukázala, že nemá tak výrazné dopady, jak bychom mohli očekávat. Nespokojenost s peněžními poměry souvisela s celkovým psychickým stavem negativně pouze slabě u učitelek ($r = -0,329$), u učitelů se tento vztah neprojevil.

Třetí nejcitlivější oblastí pro učitele byl vztah k vlastní osobě, který hodnotila spíše negativně více než třetina dotazovaných učitelů (31%). Zde jsou souvislosti výraznější než u předchozí dimenze. Zejména u učitelek bylo sebehodnocení nižší než je běžné v populaci u žen, což bylo potvrzeno t-testem s $t = -2,893$. Korelační analýza ukázala, že se zvyšující se mírou vyhoření se stoupá také nespokojenost se sebou samým a zhoršuje se psychický stav. U učitelek s průměrným hrubým skórem HS = 35,88 byl vztah k vyhoření ($r = -0,705$) a psychické kondici ($r = -0,731$) ještě těsnější na 1% hladině významnosti než u učitelů s HS = 39,48 a korelačními koeficienty vzhledem k vyhaslosti $r = -0,586$ a psychickému stavu $r = -0,585$. Učitelky vykazovaly signifikantně nižší spokojenost s vlastní osobou vzhledem k standardizovaným hodnotám pro ženy, statisticky významný rozdíl s koeficientem $t = 2,89$ byl prokázán t-testem. U žen se navíc projevila statisticky významná souvislost na hladině 1% s neurastenii $r = -0,49$. Můžeme tedy říct, že učitelé s nízkým sebehodnocením se cítili po psychické stránce hůře, byli vystaveni více riziku vyhoření a kantorky navíc trápilo větší množství zdravotních neduhů.

Jaké aspekty mohou potencovat nízkou míru sebehodnocení v této profesní skupině? Vždyť jsou vzdělání, reprezentují vzdělávací instituci, ztělesňují její autoritu, předávají poznatky svým studentům a otevírají jim nové obzory, proto by měli požívat za své snažení dostatečné vážnosti s patřičným pocitem zadostiučiněním. Ovšem sami učitelé vnímají svou pozici jako málo prestižní, ačkoliv v průzkumech veřejného mínění se umísťují na předních příčkách ceněných profesí. Možná je to tím, že učitelé musí stále více čelit konfliktním situacím se žáky a studenty a někdy také s jejich rodiči. Setkávají se s projevy verbální agresivity, znevažováním, posměšky a někteří i s brachiálním násilím. Podle průzkumu (Tomášek, 2008) se 43% pedagogů zažilo během svého působení ve

škole s nějakou formou agrese vůči své osobě, 26% z nich pak v aktuálním školním roce. Dospívající děti jsou vůči svým učitelům často dosti kritické a jsou někdy ochotné svůj názor projevit velmi nevybíravým způsobem. Studie Paškové a Valihorové (2010) také v souladu s touto domněnkou odhalila nižší spokojenost s vlastní osobou zejména u kantorů na středních školách. Nutnost snášet ponižující jednání od nevyzrálých jedinců a absence účinné obrany může mít neblahé důsledky na psychický stav i sebevědomí, zvláště u žen.

Co se týká pracovní spokojenosti navzdory všem potížím, se kterými se musí učitelé potýkat, bylo 81% zkoumaného souboru s prací více méně spokojeno, takže podíl v profesi nespokojených učitelů dosahoval 19%, přičemž silnou nespokojenost deklarovalo 8 %. Ženy vykazovaly o něco nižší skóre v pracovní spokojenosti ($HS = 36,56$) než muži ($HS = 39,42$), úroveň své pracovní spokojenosti však učitelé, ani učitelky našeho vzorku nevybočovali z obecného průměru. T-test signifikantní rozdíly neprokázal. Přesto někteří autoři např. Židková a Martínková (2003) uvádějí nižší podíl silně nespokojených kantorů ve výši 3,5%. Šetření K. Paulíka (1999) zaznamenalo mezi respondenty 10% nespokojených učitelů. Odlišné výsledky mohou být způsobeny pochopitelně nereprezentativností vzorku a také jinou metodikou použitou při testování. Dále jsme zjišťovali, jak souvisí pracovní spokojenost s věkem a délkou pedagogické praxe. Tyto proměnné jsou však na sobě nezávislé, jak dokládá korelační analýza.

V dalších dimenzích DŽS jsme zaznamenali u mužů, signifikantně vyšší spokojenost ve vztahu k dětem a v sexuální oblasti, zatímco u žen se tyto kategorie pohybovaly v rámci normy. Může to být dáno tím, že učitelé mají k dispozici více volného času a vloh, aby se dětem věnovali a prohlubovali s nimi vztah. Vyšší sexuální spokojenost může být rovněž ovlivněna dostatkem volného času.

Kvalita celkové psychické kondice, kterou jsme zkoumali pomocí dotazníku Subjektivních pocitů a stavů SUPOS, se pohybuje v rámci normy. Celková kvalita psychického stavu se u žen a mužů sledovaného souboru významně neliší. Některé komponenty se však blíží hraničním hodnotám. Vypočítali jsme podíly složek psychického stavu, abychom je mohli srovnat s normami pro každé pohlaví. U žen jsme zaznamenali lehce zvýšenou hladinu neklidu a depresivity. Složky jejich psychického stavu, kromě impulzivity korelují podle očekávání se sumou životní spokojenosti, mírou vyhoření i neurastením. Tyto korelace u žen jsou těsnější i častější než u mužů. U učitelů byl odhalen vyšší podíl aktivity než u učitelek, avšak za sníženého prožívání psychické

pohody. Tendence k aktivitě u mužů není překvapením, protože aktivita je vnímána jako rys typický pro muže. Komponenta aktivity však nekoreluje u mužů ani s životní spokojeností, ani s psychickým stavem či neurastením. Učitelé mají zároveň sklon k pocíťování psychického napětí, neklidu a depresivního ladění, přičemž míra úzkostnosti je mužů přímo na hranici normy. Konečné výsledky pravděpodobně reflektují pracovní zátěž v učitelském povolání, avšak pravdivé vyplnění dotazníku vyžadovalo jistou míru soustředění a sebereflexe pro objektivizaci vlastních pocitů a stavů i jejich frekvenci. Někteří učitelé možná měli jisté potíže s pochopením významu určitých adjektiv, např. u položky zmořený se v některých arších objevily otazníky. Pokud respondenti vyplňovali dotazník nedbale, výstupy mohou být zkreslené.

Dobrý psychický stav je základním předpokladem kvalitní pedagogické práce. Rozladění, mrzutí a netrpěliví učitelé mohou reagovat nepřiměřeně a dostávat se zbytečně do konfliktních situací s žáky. Také pesimistický učitel, postrádající nadšení těžko může nadchnout své svěřence pro svůj předmět, vzbudit u nich upřímný zájem o předkládané náměty. Emoce jsou nakažlivé a žáci jsou citliví na jejich rozpoznání. Pro učitele není vždy snadné ovládnout negativní emoce, když se nacházejí v náročnějším životním období, mají problémy např. se zdravím nebo v rodině, ale musí dávat pozor, aby svoje rozladění nepřenašeli na žáky. To je součástí profesionálního přístupu, ale také zdrojem zátěže.

Z analýzy výstupů dotazníku Míry vyhoření vyplynulo, že ze zkoumaného souboru pedagogů 9% trpělo rozvinutými symptomy syndromu vyhoření. Toto zjištění je v souladu se závěry studie Žídkové a Martínkové (2003), které ve sledované skupině kantorů detekovali 10% vyhořelých a 20% učitelů v pásmu směřujícím k vyhoření. Náš výzkum zaznamenal 23% respondentů s počínajícími příznaky syndromu vyhoření. Závěry šetření (Brudniková, 2004), které bylo uskutečněno v sousedním Polsku, uvádí ještě vyšší počet učitelů ohrožených vyhořením (27,4%).

Náš sledovaný vzorek vykazoval značné intersexuální rozdíly. Učitelky s rozvinutými symptomy syndromu vyhoření tvořily 12% zkoumaného souboru, podíl vyhořelých učitelů ve vzorku byl pouze 6,5%. V pásmu směřujícím k vyhoření opět převažovaly ženy s 28%, oproti 16% mužů. V našem souboru se objevilo tedy více vyhořelých učitelek než učitelů. Příčin může být několik.

Souvislost věku s vyhořením se prokázala pouze u mužů se záporným korelačním koeficientem $r = -0,408$ a u délky praxe $r = -0,381$ na 1 % hladině významnosti. U mužů se s věkem pravděpodobnost k vyhoření zvyšovala. U učitelek byl faktor věku na míře vyhoření nezávislý.

Zásadním faktorem pro vyšší podíl vyhořelosti může být silnější zaujetí učitelek pro jejich práci, kterou vnímají více jako poslání než muži. Opakované frustrace při emocionální angažovanosti vedou k citovému vyčerpání, jež je základem tohoto syndromu. Další mimopracovní povinnosti jako péče o domácnost a o děti, které ženy musejí zpravidla plnit, a z toho plynoucí omezený prostor k odpočinku, mohou usnadňovat rozvoj vyhoření. Je rovněž možné, že zachytit ve výzkumu vyhaslého učitele bude obtížnější než přesvědčit učitelku postiženou syndromem vyhoření k participaci na studii. Vyhořelý kantor bude pravděpodobně méně ochoten svěčovat svoje pocity do dotazníku než učitelka, již i tato forma sdělení může přinést jistou úlevu.

Syndrom vyhoření je závažný stav, který není třeba podceňovat. Zasahuje totiž téměř do všech oblastí života. V našem sledovaném souboru se souvislosti s vyhořením projeví zejména u učitelek. Vyhasínající kantorky byly nespokojené nejen v práci, ale měly výrazně negativní vztah samy k sobě, cítily se hůře po zdravotní a psychické stránce, neužívaly si setkání s přáteli, neoceňovaly možnosti svého volného času, narušoval se jejich vztah k partnerovi, stejně tak v sexuální oblasti nebyly spokojené. Jediné tři oblasti, které zůstaly nedotčeny syndromem, byla jejich finanční situace, bydlení a vztah k dětem. Také je sužovalo větší množství zdravotních potíží plynoucích ze stresu. U učitelů se tak silná provázanost s ostatními oblastmi života neobjevila. Učitelé na cestě k vyhoření byli nespokojeni v práci, s vlastní osobou, zhoršoval se jejich zdravotní stav a psychická kondice a pociťovali rovněž více somatických korelátů stresu jako učitelky. Při vědomí dopadů tohoto syndromu by měla být politika školství cílena především na jeho prevenci.

10 ZÁVĚRY

V naší empirické studii jsme dospěli k následujícím zjištěním:

Úroveň globální životní spokojenosti u celého sledovaného vzorku učitelů se pohybuje v mezích populační normy. Více než třetina kantorů se cítí být v životě spíše nespokojena. Faktor věku nebo délky pedagogické praxe s celkovou životní spokojeností nesouvisí.

Učitelky sledovaného souboru byly celkově v životě méně spokojené ve srovnání s populační normou. Výrazně nespokojené byly se svým zdravotním stavem, na druhém místě s finanční situací a dále s vlastní osobou.

Celková životní spokojenost u mužů - učitelů zkoumaného vzorku se neodchyluje od normativních hodnot. Signifikantně nižší spokojenost se ukázala v dimenzi finanční situace ve srovnání s normou, statisticky významně více byli kantoři spokojeni s volným časem, vztahem k dětem a sexualitou.

Ve své profesi se cítí být spíše nespokojeno 19 % dotazovaných.

S rostoucí životní spokojeností se zlepšuje také celkový psychický stav u sledovaného souboru kantorů.

Kvalita psychického stavu zkoumaného souboru se pohybuje v pásmu populační normy a její celková suma u mužů a žen se významně neliší. U učitelek je lehce zvýšená hodnota neklidu a depresivity, u mužů se navíc objevuje hraničně vysoká míra úzkostnosti při snížené psychické pohodě.

Jestliže se psychický stav dotazovaných zhoršuje, snižuje se u mužů spokojenost s vlastní osobou a se zdravím. Ženy vykazovaly negativní korelaci ve všech škálách DŽS kromě bydlení a vztahu k dětem.

Intersexuální rozdíly byly patrné v míře neurastenie. Učitelky pocítovaly větší množství zdravotních stesků než jejich mužští kolegové. U žen také byla prokázána těsnější souvislost s životní spokojeností a celkovým psychickým stavem než u mužů.

- Pokud se u učitelů zvyšuje pravděpodobnost vyhoření, jejich globální životní spokojenost se zmenšuje, psychický stav se zhoršuje a objevuje se u nich více zdravotních obtíží způsobených stresovou zátěží.

Podíl vyhořelých učitelek dosahoval 12%, zatímco učitelů s rozvinutými příznaky se našlo 6,5%. V pásmu spějícím k vyhoření opět dominovaly ženy s 28% oproti 16% kantorů.

U učitelek se souvislost míry vyhoření a aspektu věku neprokázala, avšak u mužů se zvyšovala pravděpodobnost vyhoření s rostoucím věkem i délkou praxe.

11. SOUHRN

Předkládaná práce by chtěla přispět lepšímu poznání socioprofesionální skupiny učitelů. Zaměřuje se zejména na to, jaká je jejich životní spokojenost, v jakém psychickém stavu se obvykle nacházejí, když musí plnit náročné úkoly dnešní doby. Text je rozdělen na dva hlavní oddíly, na teoretickou a empirickou část. Teoretická část rozčleněná do čtyř kapitol pojednává ve svém úvodu o vybraných aspektech současné situace ve školství v České republice. Reflektovali jsme povahu a přínos jistých aktuálně zaváděných reforem. Zamysleli jsme se nad významnými nebo typickými fenomény pro naše školství jako vzrůstající násilí ve školách, dlouhodobě neutěšená ekonomická situace a financování resortu školství, poukázali jsme na disproporci podílu mužů a žen učitelských profesích. a také jsme zmínili klíčové výzvy pro učitele v budoucím vývoji této sféry.

Druhá kapitola se pokoušela o terminologické vyjasnění konceptů životní spokojenosti, kvality života a osobní pohody, které jsou v odborné literatuře nezdědka používány nejednoznačně a jejich distinkce jsou poněkud neostré. V další podkapitole tohoto oddílu jsme se zaměřili na klíčové faktory, jež jsou s životní spokojeností spojeny. Rozebírali jsme zejména osobnostní konstelaci, pohlaví, věk, zdravotní stav, rodinné vztahy, pracovní spokojenost a finanční situaci a socioekonomický status. V textu věnovaném jednotlivým faktorům životní spokojenosti jsme začlenili závěry vybraných českých a zahraničních šetření, jež byly k tomuto tématu publikovány.

Třetí kapitola pojednávala o syndromu vyhoření. Nejprve jsme připomněli historii zkoumání tohoto fenoménu, poté jsme terminologicky vymezili tento koncept. V další podkapitole jsme analyzovali hlavní příčinu vyhoření, kterou je nadměrný stres. Pojednali jsme krátce o povaze stresu a jeho fyziologických dopadech. Dále jsme podali přehled symptomů vyhoření a rozebrali jsme stadia jeho rozvoje, neopomněli jsme ani souvislosti syndromu vyhoření s jinými poruchami a některé zvláštní aspekty jeho výskytu.

Kapitola číslo čtyři pojednávala o profesi učitele. Zaměřili jsme se v ní hlavně na zátěž v povolání pedagoga, rozlišili jsme její druhy a podali jsme přehled stresujících faktorů, které učitele nejvíce trápí. Nastínili jsme rovněž některá úskalí a psychologické problémy, s nimiž se kantoři často potýkají, jedná se zejména o konfliktní role vůči

žákům, nedostatečné ocenění jejich práce, osamocenosť, odpovědnost. Dotkli jsme se také nových trendů a výzev pro učitele v oblasti školství.

V empirické části práce jsme na úvod zmínili zjištění některých výzkumných studií věnovaných tématu životní spokojenosti, syndromu vyhoření a obecně zdravotního stavu učitelské obce. V další části jsme podali přehled metod použitých v uskutečněném výzkumu. Sledovaný soubor byl tvořen 74 učiteli, z toho 43 žen a 31 mužů, kteří působili jako vyučující na základních, středních a vysokých školách. Průměrný věk celého souboru činil 40 let, tj. u učitelů 38 let, u učitelek 42 let. Průměrná délka praxe dosahovala v celém souboru 174 měsíců, což představuje více než 14 let práce za katedrou. Ve výzkumné práci jsme vycházeli z výstupů Dotazníku životní spokojenosti, dotazníku SUPOS 7 a Míry vyhoření BM.

V empirické části jsme si vytyčili několik cílů:

Popsat strukturu složek psychického stavu sledovaného souboru učitelů pomocí dotazníku SUPOS 7 a porovnat ji s normami platnými pro běžnou populaci. Zjistit míru životní spokojenosti výběrového souboru, analyzovat její komponenty za použití dotazníku DŽS a srovnat je s příslušnými standardy pro běžnou populaci. Prozkoumat, jaká je míra vyhoření ve zkoumaném souboru učitelů pomocí dotazníku BM. Vypočítat korelace mezi celkovou životní spokojeností, průměrným skóre psychického stavu a syndromem vyhoření. Zjistit, zda existují statisticky významné souvislosti mezi dimenzemi životní spokojenosti, složkami psychického stavu, mírou vyhoření a některými sociodemografickými proměnnými zkoumaného vzorku učitelů. Porovnat zjištěné výsledky mezi muži a ženami v rámci zkoumaného souboru v dimenzích životní spokojenosti, psychického stavu a syndromu vyhoření. Zjistit, jak korelují některé sociodemografické proměnné s celkovou životní spokojeností, sumou SUPOS a mírou vyhoření u mužů i žen.

Analyzovali jsme získaná data z dotazníků respondentů podle manuálů k dotazníkům a uplatnili jsme některé z kategorií popisné statistiky. Dále jsme využili Pearsonovu korelaci pro zjištění statistických souvislosti mezi některými proměnnými. Signifikantnost rozdílů byla posouzena pomocí t-testu. Rozborem výstupů jsme dospěli k následujícím zjištěním:

Globální životní spokojenost učitelů se zvyšovala se zlepšujícím se celkovým psychickým stavem zkoumaného vzorku. Kvalita psychického stavu se pohybovala v

rozmezí populační normy, u učitelek byla zaznamenána zvýšená míra neklidu a depresivity, u mužů se navíc projevila tendence k úzkostnosti za sníženého prožívání psychické pohody a vyššího podílu aktivity. Míra neurastenie dosahovala vyšších hodnot u učitelek než u učitelů. U žen se také projevíly těsnější korelace s celkovou životní spokojeností a kvalitou psychického stavu, z čehož můžeme vyvozovat, že ženy mají tendenci k somatizaci psychické zátěže. U obou pohlaví koreluje neurastenie signifikantně s mírou vyhoření.

Globální životní spokojenost u učitelů zkoumaného souboru byla zahrnuta v mezích normy, celkově nespokojena se cítila přibližně třetina učitelů. U mužů se ve srovnání se standardními hodnotami objevila nižší spokojenost s finanční situací, byli však více spokojeni s trávením volného času, ve vztahu k dětem a sexualitou. U učitelek byla celková životní spokojenost nižší než norma platná pro celou populaci. Nejvíce byly ženy nespokojené se svým zdravotním stavem, finanční situací a vlastní osobou. 19% zkoumaného souboru učitelů uvádělo větší či menší nespokojenost ve svém povolání.

Při zvyšující se míře vyhoření se u obou pohlaví snižovala kvalita psychického stavu i globální životní spokojenosti a přibývalo více zdravotních stesků. Učitelky s rozvinutými příznaky vyhoření tvořily 12%, přičemž učitelů bylo 6,5%. Také podíl žen s počátečními symptomy vyhoření (28%) byl vyšší než u mužů (16%). Aspekt věku nesouvisel s mírou vyhoření u žen, u mužů se však s věkem a délkou praxe míra vyhoření zvyšovala.

Literatura a zdroje

1. BLATNÝ, M. (1997). *Osobnost a životní spokojenost u chlapců a dívek*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
2. BRUDNIK, M. (2004). *Burnout in physical training teachers a macro-path of profesional burnout*. PALACKIANAE OLOMUCENSIS GYMNICA.
- DOUBRAVA, L. (2016). *Národ učitelů, kteří nemíří do škol*. UN 5/2016.
5. DOUBRAVA, L. (2016). *Rektoři se naštvají*. UN 24/2016, s. 7.
6. ĎURÍKOVÁ, K. (2011). *Koreláty životní spokojenosti učitelů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
7. FAHRENBERG, J., KURTEK, M., SCHUMACHER, J., BRÄHLER, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum.
8. HAMPLOVÁ, D. (2014). *Rodina a zdraví – jejich vzájemné souvislosti*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
9. HAMPLOVÁ, D. (2006). *Životní spokojenost, štěstí a rodinný stav v 21 evropských zemích*. *Sociologický časopis*, 42, 1, 35-55.
10. HNILICA, K. (2004). *Vliv pracovního stresu a životních událostí na spokojenost se životem*. *Československá psychologie*, roč. XLVIII, č. 3, s. 193 – 202.
11. HŘEBÍČKOVÁ, M., BLATNÝ, M., JELÍNEK, M. (2010). *Osobnost jako predikátor osobní pohody v dospělosti*. *Československá psychologie*, roč. LIV, č. 1, s. 31 - 41.
12. IVANOVIČOVÁ, M., GROPEL, P. (2009). *Iracionálne presvedčenia a spokojnosť so životom: korelačná štúdia*. *Československá psychologie*, roč. LIII, č. 10, s. 84-91.
13. JEDLIČKA, R. (1999). *Hlubinně psychologické inspirace pro výchovu*. *Pedagogika* 4/99, s. 310-322.
14. JEKLOVÁ, M., REITMAYEROVÁ, E. (2006). *Syndrom vyhoření*. Praha : Vzdělávací institut ochrany dětí.
15. KEBZA, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia
16. KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. (1998). *Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti*. *Československá psychologie*, roč. XLII, č. 5, str. 429 – 427.
17. KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.

18. KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie*, roč. XLVII, č. 4, s. 333 – 345.
19. KOHOUTEK, R., ŘEHULKA, E. (2011). Stresory učitelů středních základních škol v České republice. *Škola a zdraví 21*.
20. KOŤA, J. (1996). Poslání školy. *Pedagogika 4/96* s. 318-328
21. KŘIVOHLAVÝ, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.
22. KŘIVOHLAVÝ, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál
23. KYRIACOU, CH.(2008). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
24. MAREŠ, J., SKALSKÁ, H., KANTOROVÁ, H. (1994). Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika 1/94*, s. 23-36
25. MIKŠÍK, O. (1993). SUPOS – 7 – PC. Praha: Heuréka Progress
26. MIŠKOLCIOVÁ, L. (2010). The Factor Analysis of Research into the Burnout Process of Teachers. *The New Educational Revue*. Vol. 20. No. 2. str. 306-319.
27. MLČÁK, Z. (1999). K teoretickému a výzkumnému paradigmatu psychické, zátěže učitelů. *Učitelé a zdraví*, č.2 , Brno, s. 107-121.
28. PAŠKOVÁ, L., VALIHOROVÁ, M. (2010). Life Satisfaction of Slovak Teachers Depending on the School Type. *The New Educational Revue*. Vol. 20. No. 1. str. 157-172.
29. PAUKNEROVÁ, D. (2006). *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada
30. PAULÍK, K.(1995). *Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
31. PAULÍK, K.(1999). Pracovní spokojenost a subjektivní zdraví učitelů. *Učitelé a zdraví 2*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, s. 99-106.
32. PAULÍK, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
33. PAULÍK, K. (2001). Subjektivní hodnocení vlastního zdraví učitelů. *Učitelé a zdraví 3*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, s. 41-50.
34. PELCÁK, S. (2015). Stres a syndrom vyhoření. Praha: Gaudeamus
35. POPELKOVÁ, M. (2011). Spokojnost' učitelov so zdravím, *Škola a zdraví 21*, Brno
36. POSCHKAMP, T. (2013). Vyhoření. Rozpoznání, léčba, prevence. Brno: Edika
37. PRŮCHA, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

38. PTÁČEK, P., RABOCH J., KEBZA V. (2013) Burnout syndrom jako mezioborový jev. Praha: Grada
39. ŘEHULKA E., ŘEHULKOVÁ, O. (2001). Učitelky a učitelé. *Učitelé a zdraví 3*. Brno, s. 143-152.
40. REITEROVÁ, E. (2004). *Statistické metody*. Olomouc
41. ŘEHULKA E., ŘEHULKOVÁ, O. (2008). Otázky kvality života na základě předchozích výzkumů. *Kvalita života v souvislostech zdraví a nemoci*. Brno, s. 16-30.
42. ŘEHULKA E., ŘEHULKOVÁ, O. (2001). Učitelky a učitelé. *Učitelé a zdraví 3*. Brno, s. 143-152.
43. STARÁ, J. (2015). Příprava studentů učitelství na práci v inkluzivní třídě. *E-pedagogium*. I/2015, s. 21-33.
44. STRAKOVÁ, J. (2010). Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. *Učitel v současné škole*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy: Praha, s. 167-175.
45. ŠOLCOVÁ, I. (2004). *Kvalita života v psychologii: Osobní pohoda (well-being), její determinanty a prediktory. Kvalita života-Sborník příspěvků z konference konané dne 25. 10. 2004 v Třeboni*. Kostelec nad Černými lesy: Institut zdravotní politiky a ekonomiky.
46. ŠOLCOVÁ, I. KEBZA V. (2005). Prediktory osobní pohody (well-being) u reprezentativního souboru české populace. *Československá psychologie*, roč. II, č. 1, s. 1-7.
47. ŠOLCOVÁ, I. KEBZA V. (2006). Subjektivní zdraví: současný stav poznatků a výsledky dvou českých studií. *Československá psychologie*, roč. L, č. 1, s. 1 – 15.
48. ŠVANCAR, R., (2016) Zločinný experiment na dětech. *Učitelské noviny*. 4/2016.
49. ŠVANCAR, R.(2016). Blíží se kolaps? *Učitelské noviny*. 1/2016, s. 7
50. ŠVANCAR, R., (2016) Platový mariáš. *Učitelské noviny*. 7/2016, s. 18
51. TOMÁŠEK, J. (2008) Učitel jako oběť násilí – poznatky z viktimologického šetření na českých středních školách. *Pedagogika*, 4/2008, str. 379–391.
52. URBANOVSKÁ E., Kusák P. (2009). Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *E-pedagogium*. 2009, 4, s. 108-121.
53. ZVĚŘINA, J (2001). *Sexuální chování v ČR – situace a trendy*. Praha: Portál
54. Židková, Z. Martínková, M. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, č. 3.

Internetové zdroje:

55. PÍŠKOVÁ, M. a kol. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Získáno 12. 7. 2016 z

http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/pripadovestudie_pdf.pdf

56. Kolektiv autorů. (2009). Kyberšikana a její prevence. Člověk v tísni. Získáno 13. 7. 2016 z https://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1367343938-kybersikana_web.pdf.

57. Novotová, J. (2011). *Kompetence učitelů v primární škole*. Získáno 10. 7. 2016 z ucitel.pedf.cuni.cz/download/novotova.doc

58. INESAN (2014). Životní spokojenost ve světle příjmů a organizace domácnosti obyvatel ČR. Získáno 13. 7. 2016 z <http://www.inesan.eu/novinky/zivotni-spokojenost-obyvatel>.

59. Získáno 7. 8. 2016 z

http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c3/a3924/fl1/100026s_Cervenka-prestiz.pdf).

60. Statistická ročenka školství
<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Získáno 7. 8. 2016 z

Seznam tabulek

Tab. č. 1: Absolutní (n) a relativní četnosti (%) učitelů a učitelek ve výběrovém souboru, jejich průměrný věk, délka praxe (SEN1) a délka praxe na stávající škole (SEN2).

Tab.č. 2: Absolutní (N) a relativní četnosti (%) věkového rozložení žen a mužů a celku výběrovém souboru.

Tab. č. 3: Absolutní (n) a relativní četnosti (%) učitelů pracujících na ZŠ, SŠ, VŠ výběrového souboru (N=74).

Tab. č. 4 : Kritické hodnoty „r“ a vybrané hladiny významnosti

Tab. č. 5: Přehled průměrných hodnot hrubých skóre komponent psychického stavu mužů (N=31) a žen (N=43) a celého výběrového souboru (N=74) a příslušné směrodatné odchylky.

Tab. č. 6: Přehled průměrných hodnot komponent psychického stavu žen (N=43), mužů (N=31) a srovnání s normami SUPOS pro každé pohlaví.

Tab. č. 7: Proporcionální rozložení jednotlivých složek dotazníku SUPOS 7 na celkovém psychickém stavu.

Tab. č. 8: Průměrné HS výběrového souboru, směrodatné odchylky a příslušné staninové hodnoty (N=74).

Tab. č. 9: Absolutní a relativní četnosti celkové životní spokojenosti výběrového souboru učitelů (N=74).

Tab. č. 10: Absolutní a relativní četnosti sledovaného souboru učitelů ve škále Zdraví (N=74).

Tab. č. 11: Absolutní a relativní četnosti výběrového souboru učitelů v dimenzi Práce a zaměstnání (N=74).

Tab. č. 12: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Finanční situace (N=74).

Tab. č. 13: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Volný čas (N=74).

Tab. č. 14: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Manželství (N=53).

Tab. č. 15 : Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Děti (N=45).

Tab. č. 16: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Vlastní osoba (N=74).

Tab. č. 17: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Sexualita (N=74).

Tab. č. 18: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Přátelé, známí a příbuzní (N=74).

Tab. č. 19: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Bydlení (N=74).

Tab. č. 20: Počet osob, průměry, mediány, minimální a maximální hodnoty a směrodatné odchylky dimenzí DŽS pro soubor učitelek.

Tab. č. 21: Průměrné hrubé skóry dimenzí DŽS pro ženy (N=43) a muže (N=31) zkoumaného souboru a normy dimenzí DŽS pro obě pohlaví.

Tab. č. 22: Testy průměrů jednotlivých dimenzí DŽS pro výběrový soubor učitelek (N=43).

Tab. č. 23: Testy průměrů jednotlivých dimenzí DŽS pro výběrový soubor učitelů (N=31).

Tab. č. 24: T-test dimenzí manželství a vztahu k dětem ve srovnání s normou u učitelek v partnerském vztahu (N=31) a s dětmi (N=31).

Tab. č. 26: Testy průměrů celkové životní spokojenosti u učitelů (N=31) a učitelek (N=43) výběrového souboru.

Tab. č. 27: Testy průměrů sumy SUPOS u učitelů (N=31) a učitelek (N=43) výběrového souboru.

Tab. č. 25: Výsledky korelace mezi věkem, senioritou 1, senioritou 2 a mírou vyhoření, sumou SUPOS, celkovou životní spokojeností a neurastením pro soubor učitelů (N=31).

Tab. č. 26: Výsledky korelace mezi věkem, senioritou 1, senioritou 2 a mírou vyhoření, sumou SUPOS, celkovou životní spokojeností a neurastením pro soubor učitelek (N=43).

Tab. č. 27: Přehled korelací mezi některými dimenzemi DŽS a mírou vyhoření, věkem, sumou SUPOS a neurastením pro soubor učitelek (N=43).

Tab. č. 28: Absolutní a relativní četnosti výsledků v pásmech míry vyhoření u mužů (N=31), žen N=(43) a u celého zkoumaného souboru (N=74).

Tab. č. 29: Zjištěné korelace mezi mírou vyhoření, celkovou životní spokojeností, sumou SUPOS a neurastením (N=74).

Tab. č. 30: Výsledky korelace mezi vybranými dimenzemi DŽS a mírou vyhoření, věkem, sumou SUPOS a neurastením pro celý soubor (N=74).

Tab. č. 31: Výsledky korelace mezi dimenzemi manželství a vztahu k dětem a mírou vyhoření, věkem, sumou SUPOS a neurastením pro celý soubor (N=39).

Tab. č. 32: Výsledky korelace mezi věkem, senioritou 1, senioritou 2 a pracovní spokojeností, mírou vyhoření, sumou SUPOS, celkovou životní spokojeností a neurastením pro celý soubor (N=74).

Tab. č. 33 : Zjištěné korelace mezi složkami SUPOS, sumou DŽS, neurastením, mírou vyhoření a pracovní spokojeností u celého zkoumaného souboru (N=74).

Tab. č. 34: Zjištěné korelace mezi mírou vyhoření, celkovou životní spokojeností, sumou SUPOS a neurastením pro výběrový soubor žen (N=43).

Tab. č. 35: Zjištěné korelace mezi mírou vyhoření, celkovou životní spokojeností, sumou SUPOS a neurastením pro výběrový soubor mužů (N=31).

Tab. č. 36: Výsledky korelace mezi věkem, senioritou 1, senioritou 2 a mírou vyhoření, sumou SUPOS, celkovou životní spokojeností a neurastením pro soubor učitelů (N=31).

Tab. č. 37: Výsledky korelace mezi věkem, senioritou 1, senioritou 2 a mírou vyhoření, sumou SUPOS, celkovou životní spokojeností a neurastením pro soubor učitelek (N=43).

Tab. č. 38: Přehled korelací mezi některými dimenzemi DŽS a mírou vyhoření, věkem, sumou SUPOS a neurastením pro soubor učitelek (N=43).

Tab. č. 39 : Korelace dimenzí manželství a dětí s neurastením, celkovým psychickým stavem a mírou vyhoření u žen výběrového souboru (N=31).

Tab. č. 40: Výsledky korelací mezi některými dimenzemi DŽS a mírou vyhoření, věkem, sumou SUPOS a neurastením pro soubor učitelů (N=31).

Tab. č. 41: Výsledky korelací mezi složkami SUPOS, mírou vyhoření, sumou DŽS a neurastením u výběrového souboru učitelek (N=43).

Tab. č. 42: Přehled korelací mezi složkami SUPOS, sumou DŽS, mírou vyhoření a neurastením výběrového souboru učitelů (N=31).

Seznam grafů

Graf č. 1: Rozložení respondentů sledovaného souboru podle jednotlivých typů škol (N=74).

Graf č. 2: Průměrné hrubé skóry jednotlivých komponent psychického stavu u mužů (N=31), žen (N=43) a u celého výběrového souboru (N=74).

Graf č. 3: Srovnání průměrných hodnot komponent psychického stavu u žen zkoumaného souboru s rozmezím norem SUPOS pro ženy (N=43).

Graf č. 4: Srovnání průměrných hodnot komponent psychického stavu u mužů zkoumaného souboru s rozmezím norem SUPOS pro muže (N=31).

Graf č. 5: Distribuce staninů celkové životní spokojenosti v rámci výběrového souboru učitelů (N=74).

Graf č. 6: Rozložení staninů výběrového souboru učitelů ve škále Zdraví (N=74).

Graf č. 7 : Rozložení staninů výběrového souboru učitelů v dimenzi Práce a zaměstnání (N=74).

Graf č. 8: Rozložení staninů výběrového souboru učitelů v dimenzi Finanční situace (N=74).

Graf č. 9 : Rozložení staninů výběrového souboru učitelů v dimenzi Volný čas (N=74).

Graf č. 10: Rozložení staninů výběrového souboru učitelů v dimenzi Manželství (N=53).

Graf č. 11 : Rozložení staninů zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Děti (N=45).

Graf č. 12 : Rozložení staninů výběrového souboru učitelů v dimenzi Vlastní osoba (N=74).

Graf č. 13: Rozložení staninů výběrového souboru učitelů v dimenzi Sexualita (N=74).

Graf č. 14: Rozložení staninů výběrového souboru učitelů v dimenzi Přátelé, známí a příbuzní (N=74).

Graf č. 15: Rozložení staninů výběrového souboru učitelů v dimenzi Bydlení (N=74).

Graf č. 16: Rozložení hrubých skórů v dimenzích DŽS pro muže (N=31) a ženy (N=43).

Graf č. 17: Rozložení hrubých skórů v dimenzích DŽS ve srovnání s normami pro muže (N=31) a ženy (N=43) výběrového souboru.

Graf č. 18: Srovnání relativních četností míry vyhoření žen (N=43) a mužů (N=31) v jednotlivých intervalech.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Zadání bakalářské práce

Příloha č. 2: Abstrakt DP v českém jazyce

Příloha č. 3: Abstrakt DP v anglickém jazyce

Příloha č. 4: Ukázka naměřených dat výběrového souboru