

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

**Diplomová práce**

Bc. Anna Prudilová, DiS.

Životní spokojenost a syndrom vyhoření u pedagogů

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů.

V Olomouci dne .....

Bc. Anna Prudilová, DiS.

.....

## Poděkování

Děkuji PhDr. Soni Lemrové Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a věcných připomínek.

# Obsah

Obsah .....	4
1 Pedagog .....	8
2 Speciální pedagog .....	9
2.1 Speciální pedagog ve školním poradenském pracovišti .....	9
2.2 Speciální pedagog ve školním poradenském zařízení .....	10
2.3 Pedagog ve speciální škole .....	11
3 Životní spokojenost .....	12
3.1 Terminologické vymezení .....	12
3.1.1 Štěstí .....	12
3.1.2 Well-being .....	13
3.1.3 Kvalita života .....	13
3.2 Faktory životní spokojenosti .....	14
3.2.1 Zdraví .....	14
3.2.2 Věk .....	15
3.2.3 Peníze .....	15
3.2.4 Rodina a vztahy .....	16
3.2.5 Vzdělání .....	17
3.2.6 Práce .....	17
4 Syndrom vyhoření .....	19
4.1 Historie .....	19
4.2 Definice pojmu syndrom vyhoření a burn-out .....	20
4.3 Příznaky .....	22
4.4 Fáze .....	24
4.5 Syndrom vyhoření u pedagogů .....	25
4.6 Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů .....	27
5 Z dosavadních výzkumů .....	29
6 Životní spokojenost a syndrom vyhoření u pedagogů .....	32
6.1 Cíle práce a hypotéza .....	32
6.2 Zvolený typ výzkumu a metody získávání dat .....	33
6.2.1 Metody zpracování dat .....	35
6.3 Výzkumný vzorek .....	36
7 Výsledky .....	39

7.1	Výsledky zaměřené na míru celkové životní spokojenosti.....	39
7.2	Výsledky zaměřené na míru ohrožení syndromem vyhoření a na souvislost mezi mírou ohrožení syndromem vyhoření a celkovou životní spokojeností .....	45
7.3	Ověření platnosti hypotéz .....	46
7.4	Podrobná analýza výsledků v dimenzích zdraví a vlastní osoby .....	47
7.5	Podrobná analýza výsledků ve skupině pedagogů a speciálních pedagogů .....	48
8	Diskuse .....	51
9	Závěr.....	56

## Úvod

Diplomová práce se zabývá tématem životní spokojenosti a syndromem vyhoření u pedagogů. V teoretické části práce je uvedena profese pedagoga spolu se základními informacemi. V empirické části práce se zabýváme životní spokojeností a syndromem vyhoření, jak u pedagogů, tak u speciálních pedagogů, proto jsme věnovali speciálním pedagogům samostatnou kapitolu. V této kapitole je uvedeno, jaké má speciální pedagog legislativní předpoklady, jaká jsou specifika jeho práce a uvedli jsme i rozdělení pedagogů dle působení v resortu školství. Druhá kapitola se věnuje životní spokojenosti, a to zejména terminologickému vymezení a výčtem faktorů životní spokojenosti. Další kapitola teoretické části práce se věnuje tématu syndromu vyhoření, jeho historii, terminologickému vymezení a popisuje příčiny a fáze. Syndrom vyhoření se vyskytuje u pomáhajících profesí a my jsme do práce zařadili i kapitolu o syndromu vyhoření u pedagogů, společně s podkapitolou, která se věnuje syndromu vyhoření u speciálních pedagogů. Před samotnou empirickou částí práce se nachází kapitola o dosavadních výzkumech, které se věnují souvislostem celkové životní spokojenosti a syndromu vyhoření. V této části jsme uvedli jak výzkumy české, tak i zahraniční, a to například ze Slovenska či z Turecka.

Empirická část začíná tím, že na jejím začátku představujeme cíle této práce a stanovené hypotézy, které jsme definovali na základě vypracované rešerše. Hlavním cílem je zjistit míru celkové životní spokojenosti, míru ohrožení syndromem vyhoření u pedagogů a jejich vzájemnou souvislost. Stanovili jsme si i dílčí cíle práce. V oblasti životní spokojenosti, mimo zjištění míry celkové životní spokojenosti, je dílčím cílem zjistit míru spokojenosti v jednotlivých dimenzích a zjistit, zdali se mezi sebou pedagogové a speciální pedagogové liší. V oblasti syndromu vyhoření máme mimo hlavní cíl i dílčí cíl, kterým je zjistit míru ohrožení syndromem vyhoření u pedagogů a speciálních pedagogů, zdali se mezi sebou tyto dvě skupiny v míře ohrožení syndromem vyhoření liší a zjistit, zdali existuje souvislost mezi mírou životní spokojenosti a mírou ohrožení syndromu vyhoření. Stanovili jsme dvě hypotézy, z nichž se jedna týká souvislosti mezi životní spokojeností a věkem. Druhá hypotéza se zaměřuje na souvislost mezi mírou ohrožení syndromem vyhoření a délkou pedagogické praxe. Míru životní spokojenosti jsme zjišťovali prostřednictvím Dotazníku životní spokojenosti a míru syndromu vyhoření prostřednictvím dotazníku Burnout Measure.

Téma životní spokojenosti a syndromu vyhoření jsme zvolili na základě předchozí práce z bakalářského studia, která se věnovala tématu životní a pracovní spokojenosti pedagogů, ve které jsme skrze Dotazník životní spokojenosti zjistili znepokojivé výsledky v oblasti zdraví a vlastní osoby. Na tomto základě jsme se rozhodli dále pokračovat ve zjišťování životní spokojenosti. Tentokrát jsme se zaměřili i na celkovou životní spokojenost, kterou jsme v bakalářské práci nezjišťovali. Dalším cílem naší práce je zjistit i míru ohrožení syndromem vyhoření, který je častý u pomáhajících profesí, kam patří učitelství.

## Teoretická část

### 1 Pedagog

Pojem pedagog je uveden v pedagogickém slovníku, kde autoři uvádí, že pojem pedagog má dva významy. Prvním významem je učitel, který působí v různých typech a stupních škol a v širším smyslu je to pedagogický pracovník. Jako druhý význam uvádí teoretického pedagoga, což je odborník v pedagogické vědě či pedagogickém výzkumu (Průcha, Mareš a Walterová, 2003). Dále je pedagogický pracovník definován v zákoně o pedagogických pracovnících v aktuálním znění jako osoba, která má přímou vyučovací, přímou výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost. Mezi pedagogické pracovníky patří pedagog, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Pro výkon činnosti pedagogického pracovníka jsou určeny předpoklady, mezi které patří plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a průkazná znalost českého jazyka (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Pedagog by měl disponovat základními vlastnostmi, mezi které se řadí vlastnosti **charakterově-volní**, kam spadá vztah k sobě, vztah k druhým, k práci či k hodnotám. Pedagog by měl mít zdravé sebevědomí a základem pro jeho úspěch je důležitá sebedůvěra. Vztah k druhým je důležitý hlavně ve vztahu k dětem, kolegům, řediteli a v neposlední řadě k rodičům. Co se týče vztahu k práci, tak by ji měl pedagog vykonávat svědomitě a zodpovědně a co se týče vztahu k hodnotám, měl by mít pedagog smysl pro spravedlnost. Další důležité vlastnosti jsou **seberegulační**, kam patří sebevědomování, sebepoznání, sebehodnocení, sebepojetí, svědomí, ale také sebekritika a pokud je upřímná, tak je pro učitele mechanismem seberegulace. V profesi pedagoga jsou důležité **dynamické vlastnosti a temperament**, a to, zdali je učitel sangvinik, flegmatik, choleric či melancholik. Důležité jsou i **výkonové vlastnosti**, kam se zařazují schopnosti, osvojené vědomosti, dovednosti a návyky. Schopnosti se obvykle ztotožňují s pojmem inteligence, avšak samotný inteligenční kvocient nezaručí úspěch v povolání učitele. V práci učitele je důležitá emoční inteligence, která rozhoduje o tom, zdali bude učitel úspěšný (Holeček, 2014).



## 2 Speciální pedagog

V pedagogickém slovníku se nachází definice speciálního pedagoga a zní tak, že je to pedagog, který má vzdělání a kvalifikaci pro práci s osobami vyžadující zvláštní péči ve školství (Průcha, Mareš a Walterová, 2003). Nyní by se využil název pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, který plyne z vyhlášky 27/2006 Sb. v aktuálním znění.

V zákoně o pedagogických pracovnících je uvedeno, jak může speciální pedagog získat kvalifikaci. Toto vzdělání získá v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd, které je zaměřené buď na speciální pedagogiku, nebo na pedagogiku předškolního věku, na přípravu učitelů základní školy, na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace, anebo studijním oborem pedagogika s doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Speciální pedagog si může vybrat místo, kde bude působit dle toho, co preferuje. Vybírání může ovlivnit i samotná náplň práce. Uplatnění speciálního pedagoga je velmi široké, kdy může působit v resortu zdravotnictví, práce a sociálních věcí či školství a tělovýchovy. Svou roli má i v neziskovém prostoru (Růžičková a kol., 2018).

Se speciálním pedagogem se můžeme setkat buď ve školním prostředí, ve kterém je součástí školního poradenského pracoviště (dále ŠPP), anebo ve školním poradenském zařízení (dále ŠPZ), do nichž se řadí pedagogicko-psychologická poradna (dále PPP) a speciálně pedagogické centrum (dále SPC), (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015).

### 2.1 Speciální pedagog ve školním poradenském pracovišti

Jak jsme již uvedli v předchozím odstavci, najdeme speciálního pedagoga v ŠPP, společně s výchovným radcem, metodikem prevence, popřípadě školním psychologem. V dnešní době je pozice speciálního pedagoga v ŠPP „nadstavbovou součástí“ a ustanovení pracovní pozice je v kompetenci ředitele školy. Avšak nejde o pozici, na kterou by škola dostala navýšený rozpočet, proto je možné řešit financování školního speciálního pedagoga skrze rozvojový program Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, ale třeba i snížením nenárokové složky platu ostatních pedagogických pracovníků školy. Školní speciální pedagog se zabývá včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením postupů

vedoucí k eliminování či zmírnění výukových problémů (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015).

Standardní činnosti speciálního pedagoga v ŠPP jsou:

- depistážní – při kterých vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zařazuje je do speciální pedagogické péče;
- diagnostické – do těchto činností spadá shromažďování údajů o žákovi, do kterých patří osobní i rodinná anamnéza, analýza získaných údajů a jejich vyhodnocení, dále sem také patří vytyčení hlavních problémů žáka a stanovení individuálního plánu podpory;
- intervenční – provádí krátkodobé i dlouhodobé individuální práce se žákem, speciálně pedagogické činnosti, podílí se na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, průběžně vyhodnocuje účinnost navržených opatření, upravuje školní prostředí, zajišťuje speciální pomůcky a materiály, zabezpečuje komunikaci s rodiči, realizuje poradenské intervence pro žáky, zákonné zástupce a kolegy, konzultuje s pracovníky ŠPZ a poskytuje kariérové poradenství;
- metodické a koordinační – zabezpečuje přípravu a případné úpravy podmínek pro integraci žáků, koordinuje speciálně pedagogické poradenské služby ve škole, spolupracuje se ŠPZ a dalšími odborníky, podílí se na tvorbě individuálních plánů, provádí metodické činnosti pro pedagogy a metodicky vede asistenty pedagoga (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015).

## **2.2 Speciální pedagog ve školním poradenském zařízení**

V ŠPZ se společně se speciálním pedagogem nachází psycholog, sociální pracovník a v případě potřeby administrativní pracovník. Speciální pedagog se věnuje diagnostické a poradenské činnosti a intervenci. Speciální pedagog poskytuje tyto služby buď ambulantně, na pracovišti ŠPZ, nebo formou terénní, kam patří převážně návštěva školy, případně návštěva rodiny či neškolských zařízení. Speciální pedagog provádí speciálně pedagogické vyšetření, s jehož výsledkem je seznámen zákonný zástupce. Na základě vyšetření vypracuje speciální pedagog zprávu a doporučení pro vzdělávání (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015).

Hlavní rozdíl, mezi školním speciálním pedagogem a speciálním pedagogem v ŠPZ, je v uskutečňování speciálně pedagogické diagnostiky, za účelem vytvoření doporučení při integraci žáka. Tuto diagnostiku provádí speciální pedagog v PPP či SPC, a nikoliv školní speciální pedagog ve škole (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015).

### **2.3 Pedagog ve speciální škole**

Na vysokých školách v České republice je možné získat speciálně pedagogické vzdělání v různých oborech a programech, přičemž pak absolvent může působit na různých stupních speciálních škol a pracovat s různými věkovými skupinami (Potměšilová, 2014). Toto doplňují i Růžičková a kol. (2018), kteří uvádějí, že resort školství nabízí speciálnímu pedagogovi uplatnění v mateřských, základních i středních školách. Vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky nabízí Univerzita Karlova v Praze, Masarykova univerzita v Brně, Univerzita Palackého v Olomouci, Ostravská univerzita, Univerzita Jana E. Purkyně v Ústí nad Labem, Univerzita Hradec Králové, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Technická univerzita Liberec nebo soukromá Univerzita Jana Ámose Komenského v Praze (Potměšilová, 2014).

### 3 Životní spokojenost

Výzkumy, které se zabývají životní spokojeností, se potýkají s problémem, že neexistuje ani přibližná shoda, co pojmy, jako životní spokojenost, štěstí, či subjektivní blaho, znamenají a jaké jsou mezi nimi rozdíly. Část autorů využívá slovo štěstí, které se týká pozitivních emocí a termín spokojenost, který vypovídá o kognitivním zhodnocení života a postojích (Hamplová, 2004). Níže uvádíme terminologické vymezení několika pojmů.

#### 3.1 Terminologické vymezení

Kvalitou života se lidé zajímali již od pradávna. Rozdíl je v nazývání kvality života. My ji dnes nazýváme odlišně, než ji nazývali lidé předtím. V jejich zájmu se objevily dva druhy studijního zájmu. Jedni se zabývali duchovním životem a šlo o otázky dobrého života či moudrého života. Druhá skupina se zabývala kvalitou života z úhlu filozofického a šlo o otázky dobrého života v protikladu ke špatnému. Tématem štěstí, spokojenosti či blahem, který se nyní moderně nazývá well-being, se zabývali moudří lidé, a to například filozofové či teologové (Křivohlavý, 2004, 2013).

##### 3.1.1 Štěstí

O štěstí má každý jiný představu a setkáváme se s ním na různých místech – například v lidové mluvě, ve starých i současných filozofických spisech, a také v odborných psychologických studiích. Nejpřesněji je pojem štěstí definováno právě v psychologických experimentálních pracích, kde se pojem liší od lidového pojetí, a proto mu psychologové dávají odlišné označení, a to například spokojenost se životem či well-being. Štěstí popisuje v užším a širším slova smyslu. Co se týče užšího pojetí, označuje štěstí jako hédonické, které je charakterizováno mírou fyziologických smyslových zážitků. Hlavní charakteristikou tohoto štěstí jsou emoce a jedná se o štěstí jednorozměrné, což znamená, že se měří jen jednou dimenzí, a to intenzitou štěstí. Na druhé straně popisuje štěstí v širším smyslu, které se od užšího liší v tom, že nejsou dominantní emoce radosti, ale kvalita dobrého života a jde o štěstí vícerozměrné. Toto pojetí se neměří pouze jednou dimenzí, jak jsme si uváděli u užšího pojetí, ale řadou dimenzí štěstí, které při určitém spojení dávají představy o tom, o jakou kvalitu štěstí jde (Křivohlavý, 2013).

Kebza a Šolcová (2004) ve Sborníku kvality života uvádějí dvě pojetí štěstí, a to od Dienera a od Wilsona. Pojetí osobní pohody od Dienera zahrnuje životní spokojenost,

pozitivní emoce, tak i štěstí. Avšak pojetí štěstí od Wilsona je více vyčerpávající. Za šťastného člověka považuje toho, kdo je mladý, má dobrý zdravotní stav, dostalo se mu kvalitního vzdělání a výchovy, je dobře finančně ohodnocen, je bezstarostný, optimistický, ženatý či vdaný, s kvalitním sebehodnocením a sebeúctou a vyspělou pracovní morálkou.

### **3.1.2 Well-being**

V české literatuře se objevuje pojem well-being, který je spojován s duševní pohodou, ale to tento pojem nevyčerpává. Na tomto základě se považuje za vhodné používat český ekvivalent osobní pohoda, kdy tento termín zahrnuje jak duševní, tělesnou, sociální, tak spirituální dimenzi. Termín well-being je často spojovaný s kvalitou života a dá se tedy říct, že well-being je hodnocení kvality života. I přesto, že je více názorů a přístupů k vymezení tohoto pojmu, autoři dodávají, že se odborníci shodují na tom, že se jedná o dlouhodobý emoční stav, ve kterém se ukazuje spokojenost člověka se životem (Kebza a Šolcová, 2004, 2005). Sociální psychologie se zaměřuje na individuální aspekt prožívání a pocitů pohody, a tak bychom mohli výraz well-being přeložit jako pohodu, a zároveň má well-being blízko k pojmu spokojenost (Možný, 2002). Termín well-being v psychologii znamená v užším smyslu blaho, či pocit blaha a vztahuje se k tomu, jak je určitému člověku dobře, avšak toto hodnocení je viděno ze subjektivního pohledu dané osoby. Well-being se týká hodnocení vlastního života, a to celkového emocionálního stavu, který má kognitivní stránku a také stránku emocionální. Na pocitu blaha se podílí jak kladné, tak negativní emoce, avšak výše pozitivních emocí nerozhoduje, zda je člověk šťastný, ale rozhoduje vzájemný vztah právě negativních a pozitivních emocí. Zároveň se na základním stavu well-being osoby podílí i genetický podklad, a to například temperament. Z předchozích řádků vyplývá, že míra subjektivního blaha je určena souhrou pozitivních emocí, negativních emocí a genetických vlivů (Křivohlavý, 2013).

### **3.1.3 Kvalita života**

V současném světě existuje nespočet článků a publikací na téma kvalita života, ale při vymezení tohoto pojmu panuje neshoda, nejednotnost a celkově chybí platná definice či teoreticky propracovaný model (Čadová a kol., 2006). Pojem kvalita života je těžké vymezit a uchopit, i přesto, že víme, že tento pojem dává smysl. Odborníci z oboru sociologie a sociální psychologie s tímto pojmem pracují a vytvořili sadu metod na měření kvality života, která se také označuje pojmem well-being či welfare (Možný, 2002). V empirických

studiích je zvykem hovořit o kvantitě nežli o kvalitě. Slovo kvalita je odvozeno od latinského slova qualis. O kvalitě života lidí můžeme hovořit k určitému časovému údaji, například kvalita života dětí v dnešních výchovných zařízeních nebo v dynamickém pojetí, a to je například vývoj kvality života dětí v posledních deseti letech (Křivohlavý, 2004).

## **3.2 Faktory životní spokojenosti**

Pospíšilová, Krulichová a kol. (2018) uvádí, že univerzální recept na spokojený život možná existuje a mezi nejdůležitější patří zdraví, rodina, práce, peníze ale i to, jak jsme spokojeni se svojí životní úrovní. Křivohlavý (2013) přidává k faktorům i věk, který se podle něj přímo nabízí, aby byl ve vztahu k míře spokojenosti studován, a také vzdělání, což je jedna z věcí, ve které se od sebe lidé liší. Dotazník životní spokojenosti (Fahrenberg a kol., 2001) mapuje několik dimenzí spokojenosti, mezi které patří zdraví, práce a zaměstnání, finanční situace, volný čas, manželství a partnerství, vztah k vlastním dětem, vlastní osoba, sexualita, přátelé, známí, příbuzní a bydlení.

### **3.2.1 Zdraví**

Světová zdravotnická organizace definuje zdraví jako stav úplné fyzické, duševní a sociální pohody. Nebere zdraví pouze jako nepřítomnost nemoci nebo vady (World Health Organization, 2022). Ve výzkumech, které v České republice zkoumají životní hodnoty, se zdraví objevuje jako hodnota základní a nejvyšší (Možný, 2002). Mnoho autorů řadí mezi hlavní determinanty úrovně osobní pohody proměnné, které se týkají lidského zdraví. Do faktoru zdraví se zahrnuje i duševní zdraví, které není jen absence negativních postojů, stesků, symptomů distresu a diskomfortu, ale musí obsahovat znaky štěstí, duševní vyrovnanosti či sebeúcty. Významným faktorem je i tělesná zdatnost a pohybová aktivita, která má dlouhodobý i krátkodobý vliv na psychickou pohodu a ovlivňuje náladu, sebeúctu, úzkost, depresi či percepci stresu (Kebza a Šolcová, 2004, 2005). Špatné zdraví zásadně snižuje životní spokojenost, a to jak u mužů, tak u žen. (Hamplová, 2018). Fahrenberg a kol. (2001) mapují v Dotazníku životní spokojenosti oblast zdraví. Otázky jsou zaměřeny na tělesný zdravotní stav, tělesnou kondici, duševní kondici, duševní výkonnost, obranyschopnost vůči nemocem a na to, jak je člověk spokojený, když myslí na to, jak často byl doposud nemocný, nebo má bolesti. Dále autoři uvádějí, že spokojenost se zdravím ve stáří zřetelně klesá a úzce souvisí s posouzením aktuálního zdravotního stavu a prožívaným postižením, které je způsobeno zdravotním stavem.

Výzkum, který se zabýval psychickou zátěží učitelů základních škol, se zabýval i zdravím učitelů. Celkové zdraví se zjišťovalo z toho důvodu, protože je dle autorek důležitým ukazatelem, který lze vztahovat k psychické zátěži. Autorky použily sebeposuzovací stupnice a ve většině případů byl zdravotní stav subjektivně hodnocen jako vyhovující, avšak necelá desetina dotazovaných uvedla dlouhodobé potíže v oblasti zdraví (Žídková a Martinková, 2003).

### **3.2.2 Věk**

Na začátku kapitoly faktorů životní spokojenosti jsme uvedli, že zjišťování vztahu mezi mírou spokojenosti a věkem se nabízí, přičemž psychologové toho využili a tímto tématem se zabývali (Křivohlavý, 2013). V oblasti souvislosti mezi celkovou životní spokojeností a věkem se nacházejí rozporuplné výsledky a lze obecně usoudit, že se spokojenost v různých oblastech života vyvíjí rozdílně. Co se týče věku, předpokládá se, že s postupujícím věkem bude klesat životní spokojenost se zdravotním stavem, financemi či sexualitou. Ve střední dospělosti můžeme očekávat vyšší spokojenost například s rodinným zázemím, vztahem k vlastní osobě nebo finančním zázemím (Křeménková, Kvintová a Pugnerová, 2017). Na základě předchozích výzkumů nejlépe vystihuje souvislost mezi věkem a osobní pohodou křivka ve tvaru U, což znamená, že s nižším a vyšším věkem jsou spojeny vyšší úrovně osobní pohody. Nejnižší úroveň osobní pohody se řadí do středního věku, což je mezi 21 až 50 lety (Dolan et al., 2008, in Blatný, 2017). Souvislost mezi věkem a celkovou životní spokojeností zjišťovala Rybičková (2006), která ve svém výzkumu odhalila zápornou lineární souvislost mezi sledovanými jevy, což znamená, že s přibývajícím věkem klesá skóre životní spokojenosti.

### **3.2.3 Peníze**

Křivohlavý (2013) uvádí dva pohledy na spokojenost spojenou s penězi. První pohled je, že někteří lidé se domnívají, že mít peníze znamená být spokojený, a mít hodně peněz znamená být šťastný. Na druhé straně si lidé myslí, že spokojenost je spokojenost a peníze na ni nemají vliv. O finančním ohodnocení se zmiňuje i Kebza a Šolcová (2004), kteří se domnívají, že již zmíněné finanční hodnocení patří do socioekonomického statusu, a má zásadní význam pro celkový pocit osobní pohody. Zároveň dodávají, že tento vztah platí pouze do dosažení určité minimální úrovně, a že je tento vztah ovlivněn efektem vzájemného srovnávání mezi lidmi, ať už se jedná

o osoby ze stejných či odlišných příjmových kategorií. Dotazník životní spokojenosti (Fahrenberg a kol., 2001) se v oblasti financí zaměřuje na otázky, jak je člověk spokojen se svým příjmem, životním standardem, hmotným zajištěním své existence, budoucím výdělkem, finančním zajištěním ve stáří, s tím, co vlastní či s možnostmi, co po finanční stránce může nabídnout své rodině. Autoři dotazníku uvádí, že finanční spokojenost s vyšším věkem zřetelně roste.

Ve výzkumu Lemrové, Smékalové a Kelnarové (2012), který se zabýval celkovou životní spokojeností a jejich dimenzemi u učitelů ZŠ, se zjistilo, že u 45 % probandů v dimenzi Finance odpovídaly jejich pocity nespokojenosti. Dále se ve výzkumu zjistilo i to, že u mužů s přibývajícím věkem klesá spokojenost s finanční stránkou.

### **3.2.4 Rodina a vztahy**

Celá řada sociologických, psychologických i lékařských výzkumů považuje za významný faktor životní pohody, spokojenosti a kvality života právě rodinný stav. Rodinná situace je druhým nejvýznamnějším faktorem životní spokojenosti. Tu však nejde omezit pouze na to, zda má jedinec partnera a zda je s ním sezdáný, ale také záleží na tom, zdali má děti. Samozřejmě záleží i na počtu dětí a jejich věku. Otázka, zdali vysoká míra rozvodovosti snižuje či zvyšuje výhody manželství, vyvolala odborné diskuse (Hamplová, 2006, 2018). Mezilidské vztahy jsou zdrojem nepředstavitelného množství emocí, a to různých emocí, mezi které patří radost, štěstí či pocit životní spokojenosti. Vztahy jsou různorodé a zahrnuje do nich vztahy mezi rodiči a dětmi, vztahy mezi dětmi, partnery, kamarády, milenci, manželi, kolegy v práci, či vztahy v sociálních skupinách. Vztahy mohou mít různý charakter, a také se nedá jednoznačně říct, že když člověk není sám a je mezi lidmi, tak je spokojený a šťastný. Některé vztahy působí povzbudivě a mohou nás vést k nejvyšší míře štěstí, ale na druhé straně, mohou být vztahy, které na nás mohou mít depresivní vliv a mohou nás vést naopak k nejvyšší míře neštěstí (Křivohlavý, 2013). Sociální vztahy představují důležitý životní prostor, který je spojený s životní spokojeností. Důvodem je to, že manželé, přátelé či děti poskytují sociální a finanční podporu a sdílejí svůj volný čas (Adams, 1971, in Dagli and Baysal, 2017). Na manželství a partnerství, nebo na skupinu přátel, známých a příbuzných, se zaměřují i Fahrenberg a kol. (2001) ve svém Dotazníku životní spokojenosti. V oblasti manželství a partnerství se zjišťuje, jak jsou lidé spokojeni s požadavky, které klade manželství/partnerství, společnými aktivitami, upřímností a otevřeností, pochopením, něžností a náklonností, bezpečím či ochotou pomoci ze strany



partnera/partnerky. Oblast přátel, známí a příbuzní se zabývá otázkami spokojenosti s okruhem přátel, kontaktem s příbuznými a sousedy, pomocí a podporou, kterou poskytují přátelé či známí, společenskou angažovaností a také to, jak je člověk spokojený mezi lidmi.

### **3.2.5 Vzdělání**

Vzdělání je jednou z věcí, ve které se lidé liší, a proto psychologové zjišťovali a zjišťují, jaký je vztah právě mezi vzděláním a mírou spokojenosti. Tento vztah je kladný, ale nedosahuje závratné výše, aby se dalo říct, že člověk s vyšším vzděláním je na tom se štěstím lépe, než člověk se základním vzděláním (Argyle, 1999 in Krivohlavý, 2013). Tím, že v různých světových populacích je výše vzdělání odlišná, byl zájem zkoumat vztah mezi vzděláním a mírou spokojenosti jak v zemích, kde je vyšší ekonomická úroveň, tak v zemích s nižší ekonomickou úrovní. Studie ukazují, že lidé s určitou výší vzdělání jsou v chudších státech spokojenější a šťastnější než lidé, kteří žijí v poměrně bohatých státech (Krivohlavý, 2013). Rybičková (2006) zkoumala, zdali některé sociodemografické charakteristiky mají vliv na životní spokojenost. Do těchto proměnných zařadila i vzdělání, avšak jednalo se o vzdělání matky a otce respondenta. V tomto případě zjistila, že na hladině významnosti 0,1 má vliv na životní spokojenost respondenta vzdělání matky, čím vyšší vzdělání matky, tím byla vyšší životní spokojenost respondenta.

### **3.2.6 Práce**

Pokud chceme porozumět tomu, jaký má práce význam pro naši životní spokojenost a štěstí, musíme zkoumat nejen to, zdali nějakou práci člověk má, ale hlavně to, jaká je jeho práce. Většina empirických výzkumů zkoumá, jak jsou lidé spokojeni se svou prací, avšak už nezkoumají právě vztah mezi celkovou životní spokojeností a prací. V této souvislosti si musíme uvést, že je předpokládáno, že pokud jsme spokojeni se svou prací, budeme spokojenější i se svou celkovou životní spokojeností. Je nutné dodat i to, že předchozí tvrzení obecně platí, avšak u každé osoby se liší, jakou mírou se nechá svým zaměstnáním ovlivnit. Pro všechny je podstatné, jakou důležitost své práci přisuzujeme (Hamplová, 2015). Práce je nejen zdrojem naší obživy, ale také prostředkem seberealizace, vnitřního naplnění a také klíčovým prvkem začlenění se do společnosti. V práci trávíme podstatnou část života, a také nás práce formuje a strukturuje. Práce nám poskytuje uspokojení, smysl života, zábavu, ale na druhé straně i stres, únavu či nespokojenost. (Červenka, 2015) Současná doba je náročná, a tak je nutné, aby člověk vyvinul velké úsilí, aby udržel životní styl, který

v dnešní době je. V oblasti práce mají zaměstnavatelé nereálné očekávání, nesplnitelné termíny odevzdání úkolů a mají mnoho požadavků na pracovníky (Pugnerová a kol., 2019). Otázky ohledně práce a zaměstnání se nachází i v Dotazníku životní spokojenosti od Fahrenberga a kol. (2001), kde se zaměřují na to, jak jsou lidé spokojeni se svým postavením na pracovišti, atmosférou, pracovními povinnostmi a zátěží, pestrostí, kterou práce nabízí, s úspěchy, které mají v zaměstnání, s možností postupu, a také na to, jak je jistá jejich budoucnost v zaměstnání. Autoři dotazníku uvádí, že spokojenost s prací a zaměstnáním je vyšší u mladších osob, u skupiny s vyššími příjmy a u mužů.

Co se týče práce ve školství, na tu se zaměřila Kvintová (2019). Výzkumného šetření se zúčastnilo 126 učitelů z Olomouckého kraje a co se týče životní spokojenosti, lze konstatovat statisticky významné vztahy, a to, že celková životní spokojenost klesá se zvyšující se délkou praxe. Slezáčková a Škrabská (2013) zkoumaly souvislost mezi životní spokojeností a pracovní spokojeností u učitelů. Mezi těmito dvěma proměnnými autorky zjistily středně silný pozitivní vztah, čímž potvrdily stanovenou hypotézu, že míra pracovní spokojenosti učitelů kladně souvisí s mírou jejich životní spokojenosti.

## 4 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření se zkoumá po celém světě a hlavním centrem je Amerika, zvláště USA. Syndrom vyhoření je výsledkem dlouhodobého procesu a v současné době postihuje čím dál tím více lidí, a to především ty, kteří pracují s lidmi (Švamberk Šauerová, 2018). Tyto informace doplňuje Jankovský (2018), kdy značné nároky kladené na pomáhající profese představují pro pracovníky nepřiměřenou zátěž, což může vést k vyčerpání, a to i naprostému vyčerpání, respektive k vyhoření nebo jinak řečeno vyprahlosti či vyhaslosti. Dále je názoru, že syndrom vyhoření představuje celý soubor příznaků, které se projevují ztrátou elánu, radosti ze života, energie, a především ztrátou nadšení a energie, které jsou potřebné při výkonu profese. Popisuje syndrom vyhoření tak, že se v zásadě jedná o chronický stres. Preiß (2015) uvádí, že cesta k vyhoření je individuální a konflikt, který je s touto cestou spojený, je komplexní.

### 4.1 Historie

Kebza a Šolcová (2003) popisují, že od sedmdesátých let 20. století se jak lékaři, tak psychologové zabývají stavy celkového vyčerpání. Věnovali se hlavně psychickému vyčerpání, které se projevuje v oblasti poznávacích funkcí, motivace a emocí. Zároveň zasahuje a ovlivňuje názory, postoje, výkonnost a celé vzorce chování a jednání. Dále uvádějí pojem burnout, který se v roce 1974 objevuje ve stati H. Freudenbergera, v časopise s názvem „Journal of Social Issues,“ a to v rozměrech současného pojetí. Tyto informace doplňuje Študentová (2016), která v informační brožuře pro pacienty o syndromu vyhoření dodává, že tak označoval pracující lidi, kteří projevovali vyčerpanost, bezmocnost a zoufalost.

Na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let 20. století se zájem o tuto problematiku začal zvyšovat, a to ve vztahu k profesím, u kterých by se syndrom vyhoření dal předpokládat (Kebza a Šolcová, 2003). Po objevení termínu burnout se začaly objevovat psychologické studie lidí, u nichž byl tento syndrom pozorován. V roce 1983 uveřejnil americký psycholog Faerber seznam psychologických pojednání, knih a článků, které jsou v anglicky psané literatuře a věnují se jevu burnout od roku 1974 až do roku 1983. Celkový počet pojednání, knih a článků o tomto tématu byl tisíc pět set. V této přehledové práci po psychologovi Faeberovi pokračovala dvojice amerických psychologů, a to Kleiber a Enzman, která v dalších šesti letech, od roku 1984 do roku 1990 zjistila, že bylo zveřejněno dalších 1500 odborných pojednání o burnout (Křivohlavý, 1998). Druhá polovina osmdesátých let byla

nejplodnějším obdobím, kdy dle rešerše v databázi MEDLINE, pochází 207 psychologicko-medicínských studií ohledně syndromu vyhoření, a to tato databáze neobsahuje hlavní část psychologické produkce (Kebza a Šolcová, 2003).

Kebza a Šolcová (2003) uvádí, právě v roce 2003, že v České republice o tomto tématu bylo publikováno velmi málo prací. Téma o syndromu vyhoření bylo zmiňováno okrajově v publikacích, které se zabývají psychologii zdraví, psychoterapií či psychosomatikou. V této době také uvádějí, že toto téma nebylo systematicky zpracováno. S výjimkou článku H. Haškovcové, z roku 1994 v časopise „Sestra“, je jediná monotematická kniha „Jak neztratit nadšení“, od autora Jara Křivohlavého z roku 1998.

V roce 1998 byla vydána příručka o syndromu vyhoření, která byla určena pro odbornou i širokou veřejnost. Tuto příručku vydal Státní zdravotní ústav a cílem bylo seznámit veřejnost s podstatou vzniku a rozvoje syndromu vyhoření, jeho příznaky, diagnózou, léčbou a také prevencí. Jak uvádějí autoři, s odstupem času pěti let, byla potřeba aktualizace poznatků a informací o syndromu vyhoření a doplnění doporučené literatury (Kebza a Šolcová, 2003).

Smetáčková, Vondrová a Topková (2017) uvádí počty článků v databáze EBSCO. Zatímco mezi lety 1976 a 1996 se tématu syndromu vyhoření věnovalo 277 článků, mezi lety 1996 a 2016 se tomuto tématu věnovalo 2683 článků. Dále uvádějí, že v dnešní době se dají články o syndromu vyhoření rozdělit do tří kategorií. První kategorie se zabývá vymezením vyhoření vůči jiným fenoménům, zvláště vůči stresu či depresivitě, do druhé kategorie patří zjišťování míry vyhoření u různých profesí a identifikace specifických rysů a třetí kategorie se zabývá mapováním vysvětlujících, facilitujících a protektivních faktorů vyhoření.

## **4.2 Definice pojmu syndrom vyhoření a burn-out**

Jak jsme již uvedli v předchozí kapitole, první zmínka v literatuře o termínu burnout se datuje do roku 1974, jejímž autorem je H. Freudenberg. (Urbanovská a Škobrtal, 2012) Tuto informaci potvrzují i autoři Pešek a Praško (2016), že pojem „syndrom burnout“ použil poprvé Herbert Freudenberg. Pokud sáhneme po knize Jara Křivohlavého z roku 1998, i zde se nachází stejná informace o prvním užití termínu burnout, ale tato informace je doplněna tím, že Freudenberg označil jev, který byl dobře znám, ale dal mu jméno. Na základě pojmenování jevu začalo mnoho dalších psychologů tento jev studovat (Křivohlavý, 1998).

Během několika desetiletí se objevilo několik různých definicí syndromu vyhoření a převážně se shodují. Všechny se shodují v tom, že se jedná o psychický stav, který je charakterizovaný vyčerpáním a snížením pracovní výkonnosti, a to působením dlouhodobého a intenzivního stresu. Tento stres se vyskytuje u profesí, které pracují s lidmi (Pešek a Praško, 2016).

Kebza a Šolcová (2003) uvádějí, podobně jako Pešek a Praško (2016), viz. výše, že v průběhu třiceti let výzkumu se ve světové literatuře, objevilo několik vymezení a pojetí definice syndromu vyhoření, avšak se často v různých aspektech liší. Konstatují, že pojetí jevu se shoduje v některých bodech, viz. níže.

- Jedná se především o psychický stav, o prožitek vyčerpání.
- Vyskytuje se především u profesí, jejíž náplní je práce s lidmi.
- Syndrom vyhoření tvoří řada symptomů, a to převážně v oblasti psychické a částečně v oblasti fyzické a sociální.
- Klíčovou složkou syndromu vyhoření je emoční exhause (vyčerpání a důsledek vnitřního napětí a možností jedince nepřiměřeného pracovního vytížení), kognitivní čerpání, opotřebení a celková únava.
- Všechny hlavní složky syndromu vyhoření jsou výsledkem chronického stresu.

Křivohlavý (1998) uvádí několik výroků psychologů, kteří se jevem burnout zabývali. My si zmíníme čtyři příklady a to C. Chernisse, jehož výrok je: „*Burnout je situací totálního (úplného) vyčerpání sil*“ (Křivohlavý, 1998, s. 63). Dále si zmíníme Helenu Sek, která tvrdí, že „*Burnout je stav chronického špatného fungování*“ (Křivohlavý, 1998, s. 63). Za zmínění stojí výrok lékaře Donalda Okena, který pracoval na onkologii a sám se dostal do stavu burnout a popisuje ho jako „*Stav člověka, který se opětovně setkává s neřešitelnými problémy*“ (Křivohlavý, 1998, s. 64). V neposlední řadě si uvedeme výroky českého psychologa Evžena Řehulky, kterými jsou: „*Burnout je emoční vyprahlost*“ a „*Burnout je ztrátou smyslu pro zaujetí pracovní činností*“ (Křivohlavý, 1998, s. 64).

Kebza a Šolcová (2003) vysvětlují výstižnou metaforu, kdy anglické sloveso „to burn“ znamená hořet a pokud se toto sloveso stojí se slovíčkem „out“ a vytvoří se pojem „burn out“, tak to znamená dohořet, vyhořet či vyhasnout. Dále dodává, že se zároveň jedná o medicínský

problém, protože ovlivňuje i kvalitu života osob, u kterých se vyskytují či se vykazují shodné charakteristiky s příznaky i důsledky některých duševních poruch a onemocnění.

Detailnější definici z roku 1988 uvádí Pinesová a Aronson (1988, in Maroon, 2012), kdy popisují syndrom vyhoření jako stav tělesného, citového a mentálního vyčerpání, který je způsobený dlouhou angažovaností v emocionálně náročných situacích.

Urbanovská a Škobrtal (2012) popisují syndrom vyhoření tak, že se jedná o vyhasnutí, protože byla narušena rovnováha mezi množstvím vydané energie a jejími vnitřními zdroji. Dále definici doplňují o to, že člověk, který pracuje s plným nasazením, zaujetím a vydává ze sebe víc, než je schopen doplnit, tak tím překračuje hranici jak psychických, tak i fyzických možností.

Pugnerová a kol. (2019) popisuje syndrom vyhoření jako stav, kdy dochází k tělesnému, psychickému a duševnímu vyčerpání, který bývá zapříčiněno dlouhodobým setrváním v situacích, které jsou pro člověka emocionálně náročné. Již zmíněná emocionální náročnost je mnohdy způsobena spojením obrovského očekávání a chronickými situačními stresy. Dále dodává, že tento syndrom nejčastěji postihuje osoby, které vstupují do svého zaměstnání s přemírou nadšení, jsou značně motivováni a zároveň očekávají, že jim práce dá jejich smysl života, a také se tyto osoby vyznačují tím, že berou práci spíše jako životní poslání.

### 4.3 Příznaky

Kebza a Šolcová (2003) přehledně popisují příznaky syndromu vyhoření, které rozčleňují podle úrovně, v nichž se projevují.

**Příznaky na psychické úrovni** – vyskytuje se zde pocit, že úsilí o něco již trvá značně dlouho a účinnost tohoto snažení je ve srovnání s námahou nepatrná. Objevuje se zde pocit velkého duševního vyčerpání. Osoba prožívá především vyčerpání emocionální, hned poté vyčerpání v oblasti kognitivní a pokles až ztrátu motivace. Objevuje se únava, která je popisována expresivně a dochází k utlumení jakékoliv aktivity. K příznakům se dále řadí pocity smutku, depresivní ladění, frustrace či beznaděj, a také osoba prožívá marnost vynaloženého úsilí. Člověk objevuje přesvědčení o své postradatelnosti až bezcennosti, objevuje se i sebelítost. Nastává pokles či úplná ztráta zájmu o témata, které souvisejí s profesí, a často osoba negativně hodnotí institut, ve které práci vykonávala.

**Příznaky na fyzické úrovni** – jedná se o stav celkové únavy organismu, apatii a rychlou unavitelnost. Člověk může mít vegetativní obtíže jako zažívací či dýchací obtíže, bolest u srdce, nebo změny srdeční frekvence. Vyskytuje se bolest hlavy, která je často nespecifikovaná, porucha spánku, bolesti ve svalech či svalová tenze. Na fyzické úrovni je zvýšené riziko vzniku závislostí všech druhů.

**Na úrovni sociálních vztahů** – jedná se o celkový útlum sociability, člověk redukuje kontakt s klienty, kolegy a všemi osobami, které mají souvislost s jeho profesí. U člověka se projevuje nechuť k vykonávané profesi a se vším, co s ní souvisí. Narůstají konflikty a člověk má nízkou empatii.

Se stejně uvedenými příznaky syndromu vyhoření se setkáváme v publikaci Markéty Švamberk Šauerové (2018), která se věnuje technikám osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele. Uvádí příznaky v psychické rovině, tělesné rovině, tak příznaky v sociální rovině. Doplnuje informace k psychickým příznakům, mezi které může patřit i zhoršení paměti, u tělesných příznaků se může vyskytovat nespavost či změny v hmotnosti. Na úrovni sociálních vztahů popisuje i mezilidské vztahy, při kterých se člověk se syndromem vyhoření cítí unavený a často reaguje podrážděně. Nakonec začíná zaujímat negativní postoj k sobě samému.

Stock (2010) uvádí tři základní příznaky syndromu vyhoření, a to **vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti**. Co se týče **vyčerpání**, tak se člověk cítí vysílený jak emočně, tak fyzicky. Do fyzického vysílení patří nedostatek energie, slabost, únava, svalové napětí, bolesti zad, náchylnost k onemocněním či poruchy spánku. Do emočního vysílení se řadí sklíčenost, bezmoc, beznaděj, ztráta sebeovládání, pocity strachu či pocity prázdnoty. Do **odcizení**, které můžete také nazvat odosobnění, řadíme lhostejný postoj ke své práci, svému okolí, ale také k sobě samému. Patří sem i ztráta sebeúcty, pocit vlastní nedostatečnosti a pocit méněcennosti. Poslední z hlavních příznaků autor uvádí **pokles výkonnosti**. U osoby se objevuje nespokojenost s vlastním výkonem, nižší produktivita, ztráta nadšení, nerozhodnosti, ztráta motivace až po pocit selhání.

Stejně příznaky syndromu vyhoření, které jsme si nyní uvedli od Stocka (2010), uvádí i Maslachová a Jacksonová (in Maroon, 2012), jež vytvořily sociálně psychologickou definici, ve kterém syndrom vyhoření zahrnuje emocionální vyčerpání, odosobnění a sníženou osobní výkonnost. Emocionální vyčerpání zahrnuje pocit, že energetické rezervy se vyprázdnily, tělesné a duševní vysílení, únavu, znečitlivění, chybějící emocionální zdroje, neschopnost

vytvářejí vztahy, nedostatek zájmu, nadšení a nedůvěry. U odosobnění se jedná o rozvíjení negativních postojů a tendence k odcizení, které způsobují zhoršený kontakt. Sníženou osobní výkonností se rozumí, že osoba zaujímá negativní vztah k práci a výkonnosti, má špatnou náladu, kterou doprovází ústup do pozadí, klesá tvořivost, neschopnost si poradit s problémy a pocit vlastního selhání.

## 4.4 Fáze

Švamberk Šauerová (2018) uvádí vývoj vyhoření dle Edelwiche a Brodskyho (1980), kteří dělí vývoj do pěti fází a zároveň dodává, že zmíněné fáze na sebe navazují plynule, a proto si člověk uvědomí to, co se děje až ve chvíli, kdy je pozdě.

- **Fáze nadšení** – v této fázi začínající pracovník srší elánem a má velká a také nerealistická očekávání, pracuje přesčas, jeho práce ho naplňuje, ale také zanedbává svoje volnočasové aktivity Švamberk Šauerová (2018)
- **fáze stagnace** – pracovníkovo počáteční nadšení upadá, ve své profesi se již zorientoval a zjistil, že má své omezení a došlo mu, že ne všechny ideály mohou být naplněny, pracovník se již ohlíží po jiných aktivitách než pracovních, například po osobních potřebách, zájmech či koníčcích;
- **fáze frustrace** – pracovník se začíná zajímat o efektivitu a smysl vlastní práce, opakovaně se setkal například s technickými či byrokratickými překážkami, mohou se vyskytnout problémy a spory s nadřízenými, anebo také emocionální a fyzické potíže;
- **fáze apatie** – toto stádium přichází po dlouhodobější předchozí fázi, tedy frustraci, když dotyčný nemá vliv na frustrující situace, v této fázi vnímá pracovník svou práci jako zdroj obživy, dělá pouze to, co musí a zároveň odmítá novinky, rozhovory s kolegy a odmítá i práci přesčas;
- **fáze vyhoření** – tato fáze nastává jako poslední a je to období emocionálního vyčerpání, depersonalizace, kdy člověk zažívá pocit ztráty sebe a vnímá se jen jako kolečko ve stroji a má pocity ztráty smyslu.

Stejně fáze syndromu vyhoření dle Edelwiche a Brodskyho uvádí i Čapek, Příkazká a Šmejkal (2021) a doplnili je o synonyma. Například stagnaci označují jako uváznutí, u frustrace uvádějí synonymum zmaření a apatii vidí jako netečnost.



Stejně fáze nadšení, stagnace, frustrace a apatie uvádí i Matoušková (2013), která také čerpá od Edelwiche a Brodskyho, avšak místo fáze vyhoření, uvádí intervenci. Tu popisuje jako každý krok, který je reakcí na vyhoření a tím vede k přerušování koloběhu zklamání. Uvádí příklady, co může intervence znamenat, například to, když si člověk udělá více času na svůj soukromý život, může si najít nové přátele, odjet na dovolenou, anebo se může přestěhovat. Intervence nemusí probíhat pouze takto, ale třeba i tak, že si člověk může nově definovat vztah k práci, kolegům, přátelům či klientům v zaměstnání.

Jankovský (2018) definuje vyhoření jako proces, který má dynamiku a své fáze. Fáze uvádí podobné, jako předešlí autoři a čerpá také od Edelwiche a Brodskyho, avšak se trochu liší. Uvádí fázi nadšení, fázi stagnace, fázi frustrace, fázi apatie a doplňuje k ní i úzkost, u této fáze doplňuje, že úzkost a apatie jsou přirozenými reakcemi na bezvýchodný stav, avšak pokud se jedná o stav trvalý, kdy je snížen či znemožněn návrat k normě, hovoří se o stresu z vyhoření. Poslední fázi je pro něj intervence, jako u Matouškové (2013), která by měla znamenat cestu z bludného kruhu ven.

## **4.5 Syndrom vyhoření u pedagogů**

Učitelská profese je jak psychicky, tak fyzicky vyčerpávající a často je i předmětem zvýšeného zájmu veřejnosti. Postupně se vytrácí elán a nadšení z práce, objevuje se apatie, smutek či vyčerpání, a to vše díky pracovnímu zatížení. U pedagoga, který zátěž pociťuje, může přerůst až do syndromu vyhoření (Žitniaková Gurgová a Behúňová, 2017).

Učitelské povolání je spojeno se stresovými situacemi, a také se vznikem konfliktů. Pedagog je v rámci svého povolání ve styku s mnoha lidmi a přitom sleduje, kontroluje a odpovídá na jejich dotazy, reakce a požadavky. Pedagog je sledován jak ve škole, prostřednictvím žáků, kolegů či vedením, tak i mimo školu, kam spadá rodičovská, tak široká veřejnost. Pedagog je řazen do pomáhajících profesí, nese profesionální odpovědnost a tato profese je považována za povolání, ve kterém jsou lidé vystaveni dlouhodobému stresu, který může a často přechází do syndromu vyhoření (Švamberk Šauerová, 2018).

O syndrom vyhoření obecně platí, že nastává v důsledku silného a dlouhodobého stresu, avšak je rozdílné, proč lidé stres pociťují. Tím nejsou myšleny zdroje stresu jako takové, ale autoři mají na mysli celkové životní konstelace, ve kterých se odehrává vývoj směrem k vyhoření. Cesta původně velmi aktivních učitelů a učitelek je označována jako „od nadšení k vyhoření“. Do svého zaměstnání přichází s velkými plány, ideály, co vše změní a prosadí,

jak budou učit a jaké pevné vztahy budou mít jak se žáky, tak i s kolegy. Pro povolání jsou zpočátku velmi nadšeni a práci vykonávají s obrovským nadšením. Toto se děje do doby, než zjistí, že se jim nedaří naplňovat plány, postupně ztrácí ideály, a nakonec přichází frustrace, která může postupně přejít do apatie a pak může dojít k vyhoření. Dle této představy je základem vyhoření očekávání, která jsou nepřiměřená a také tzv. přepálení začátku kariéry, kdy do ní člověk investuje mnoho energie, kterou pak nemá kde čerpat. S další cestou, označovanou jako „únava materiálu“, se můžeme setkat u pedagogů s přiměřeným nasazením, a také s dostatečnými kvalitními výkony, avšak z důvodu příliš dlouhého času v povolání začínají cítit úbytek sil. Tento úbytek se projevuje ve vztahu k novinkám, kterým by se měli přizpůsobovat a mohou mít pocit, že zvládat všechny novinky přesahuje jejich sílu a schopnosti. Další cesta se týká těch učitelů, kteří působí ve školství, ale neměli by a tato cesta je označována jako „trvalý nesoulad“. Jedná se o to, že pro tyto osoby není učitelství vhodné. Mohou mít skvělé schopnosti, které se však nehodí do tohoto povolání, někteří nemusí mít dostatečnou autoritu, trpělivost, nejsou odolní vůči změnám a musí mít situaci pod kontrolou, či nezvládají hlučnost a hektičnost škol. Z čehož plyne, že jim nevyhovují tyto charakteristiky učitelství, které ovšem k tomuto povolání patří, ale tím pádem je pro ně učitelství náročné, a to ani nemusí docházet ke kumulaci náročných situací. Pro učitelství, které patří do pomáhajících profesí, je i spolu i pro další povolání, které patří do této skupiny, velké nebezpečí (Smetáčková a kol., 2020).

Vzniku syndromu vyhoření předchází silný stres a je klíčové, jak silný stres to je, a jak dlouho trvá, aniž by se ho podařilo snížit či omezit. Učitelská profese přináší stres z více zdrojů a mezi nejčastější zdroje stresu se řadí pracovní přetížení, které zahrnuje zvyšující se požadavky, které ani nemusí souviset s předmětem vyučování, nárůst administrativy, zvyšující se počet žáků ve třídách a řadí se sem i tlak na neustálé testování výsledků žáků. Dalším zdrojem je školský systém, ve kterém jsou neustálé změny, z čehož plynou napjaté vztahy mezi pedagogy a vedením, protože vedení je nuceno tyto změny realizovat. Stresovým faktorem jsou i vztahy se žáky a studenty, problémy s jejich chováním, stoupající agresivita ve spojení s moderními technologiemi, což může vést až ke kyberšikaně. Můžou se zde objevit i mezigenerační problémy, a to právě z hlediska moderní doby a rychlého technologického vývoje. Lze sem zařadit i seberealizaci, kdy ve školství chybí kariérní řád, možnosti dalšího profesního růstu, a také finanční ohodnocení, které je neodpovídající představám a potřebám pedagogů. Patří sem i spojení učitele s veřejností, kdy ocenění učitelské profese je nízké a setkáváme se i s negativním obrazem této profese. Zdrojem stresu

je i pracovní prostředí a vztahy na pracovišti, kdy se může jednat o konflikty, mezilidské a kolegiální vztahy, nebo také o mobbing či bossing (Švamberg Šauerová, 2018).

Smetáčková (2018) se společně s edukační laboratoří zaměřila na syndrom vyhoření u učitelů v mateřských školách. Výzkumu se zúčastnilo celkem 867 pedagogů mateřských škol z celé České republiky, z nichž bylo pouze 6 mužů. Věk respondentů se pohyboval mezi 20 a 72 lety a průměrný věk byl 45,7 let. Zjišťovala se míra stresu a syndrom vyhoření, a to dvěma způsoby. Jeden způsob byl přímé dotazování, jak na stres, tak na syndrom vyhoření a druhým způsobem bylo využití Shirom-Melamedovy škály vyhoření. Dle celkového skóre ze zmiňované škály vyhoření rozdělila autorka pedagogy do tří skupin podle projevů vyhoření. U 21 % dotazovaných nebyly přítomné žádné projevy syndromu vyhoření, u 61 % vyučujících byly přítomny mírné projevy a na tomto základu je autorka považuje za ohrožené syndromem vyhoření. Třetí skupinu tvořilo 18 % vyučujících, u kterých byly přítomny střední až závažné projevy vyhoření a zde již lze hovořit o rozvinutém syndromu vyhoření. Celkově autorka považuje výsledky za spíše pozitivní, protože učitelé se dokáží i při vysoké stresové zátěži bránit plnému rozvinutí syndromu vyhoření.

Kvintová (2019) se zabývala výzkumným šetřením, které se zaměřovalo na syndrom vyhoření u učitelů. Výzkumný vzorek tvořilo 126 učitelů z Olomouckého kraje, z čehož ženy tvořily 93,7 % a zbylých 6,35 % tvořili muži. Bylo zjištěno, že téměř třetina učitelů vykazuje vysokou úroveň emocionálního vyčerpání, což autorka považuje za významný indikátor syndromu vyhoření.

Uvedeme si i zahraniční výzkum, kterému se věnovali Barutcu a Serinkan (2013). Zkoumali syndrom vyhoření u učitelů a do výzkumu se zapojilo 167 učitelů, z čehož bylo 62 % žen. Autoři použili dotazníkové šetření Maslach Burnout Inventory, který se dělí na tři dimenze, a to na emocionální vyčerpání, depersonalizaci a osobní výkonnosti. Autoři zjistili statisticky významný rozdíl mezi ženami a muži v oblasti emočního vyčerpání. Průměrné skóre emočního vyhoření je u mužů vyšší jak u žen. Co se týče osobní výkonnosti, tam výsledky byly opačného rázu. U mužů je skóre osobní výkonnosti nižší než u žen.

## **4.6 Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů**

Švamberg Šauerová (2018) uvádí, že speciální pedagogové mají mezi pedagogickými profesemi specifické místo. Jak uvádí Žáčková (2004), syndrom vyhoření ohrožuje každého, kdo je do své práce zapálený, je z ní nadšený a má od ní velké očekávání. Některé profese

jsou syndromem vyhoření ohroženy více jak ostatní profese. Nejvíce ohroženou skupinou jsou pracovníci ve zdravotnictví a na druhém místě jsou pracovníci ve školství. Syndrom vyhoření se vyskytuje u učitelů na různých typech a stupních škol. Autorka uvádí, že nejvíce ohroženými učiteli jsou právě speciální pedagogové, a to z toho důvodu, že je u nich velká zátěž z hlediska práce s dětmi vyžadující zvláštní péči. Práce je zatěžující s chronickými a dlouhodobými stresy. Často se u této profese vyskytuje minimální, žádná či časově oddálená pozitivní zpětná vazba.

Syndromem vyhoření u učitelů ve speciálních školách se zajímala trojice autorů ve složení Márová, Pančocha a Přinosilová (2015). Výzkumné šetření probíhalo na šesti základních školách speciálních v Jihomoravském kraji, z toho tři školy byly městské a tři školy venkovské. Výzkumný vzorek čítal 102 respondentů, z čehož bylo 14 mužů a 88 žen. Ve výzkumu se zaměřovali na emocionální vyčerpání, úroveň osobního uspokojení a úroveň depersonalizace, a to prostřednictvím dotazníku Maslach Burnout inventory. U většiny respondentů se hodnota emocionálního vyčerpání pohybovala v rozmezí nízkého až středního stupně vyhoření. Průměrné hodnoty emocionálního vyčerpání se mezi pohlavími lišily, avšak nebyly statisticky významné. Přesto vykazovali tendence k vyšším hodnotám v oblasti emocionálního vyčerpání muži. Co se týče vzdělání, byla zjištěna vyšší průměrná hodnota emocionálního vyčerpání u skupiny pedagogů, kteří mají magisterské vzdělání, což bylo i statisticky potvrzeno. Dále byla zjištěna statisticky významná souvislost mezi délkou učitelské praxe a emocionálním vyčerpáním. Nejvyšší průměrná hodnota byla zaznamenaná u pedagogických pracovníků s praxí 16 let, z čehož vyplývá, že s rostoucí praxí se zvyšuje emocionální vyčerpání pracovníků. Co se týče osobního uspokojení, pohybovali se respondenti v úrovni středního stupně a vliv pohlaví, vzdělání a délky praxe nebyl statisticky prokázán. Úroveň depersonalizace se pohybovala na nízkém stupni. Statisticky významný rozdíl byl prokázán v oblasti vzdělání, kdy nejvyšší průměrné hodnoty dosahovali pedagogové s vysokoškolským doktorandským vzděláním, a naopak nejnižší průměrná hodnota byla u pedagogů s bakalářským stupněm vzdělání. Proces depersonalizace byl spjat s délkou pedagogické praxe, kdy z výsledků byla patrná stoupající tendence průměrných hodnot v souvislosti s délkou praxe, což znamená, že s rostoucí délkou praxe dochází k větší míře depersonalizace pedagogů. Z celkového výzkumu vyplynulo, že pedagogičtí pracovníci základních škol speciálních nejsou více ohroženi incidencí syndromu vyhoření než ostatní učitelé.

## 5 Z dosavadních výzkumů

V této části představujeme výzkumy na téma životní spokojenosti a syndromu vyhoření, na jejichž základě jsme si stanovili hypotézy. Co se týče životní spokojenosti, zaměřujeme se na souvislost mezi celkovou životní spokojeností a věkem. U syndromu vyhoření se zajímáme o souvislost mezi délkou praxe a mírou syndromu vyhoření.

Rybičková (2006) prováděla výzkum na brněnských a mimobrněnských školách a její výzkumný vzorek čítal 148 učitelů základních škol. Pro sběr odpovědí využila anamnestický dotazník a Dotazník životní spokojenost od Fahrenberga, Myrteka, Schumachera a Brählera (2001). Zjišťovala vztah mezi věkem a životní spokojeností. Z výsledků šetření je patrné, že mezi proměnnými je záporná lineární závislost, což znamená, že s přibývajícím věkem životní spokojenost klesá.

Další výzkum, který si uvedeme, a týká se školství, provedla Popelková (2011), která se věnovala tématu spokojenosti učitelů se zdravím. Výzkumný vzorek tvořilo 386 vysokoškolsky vzdělaných lidí a z toho bylo 197 učitelů. I v tomto výzkumném šetření bylo jedním z cílů zjistit vztah mezi věkem a životní spokojeností. Odpověď je však nejednoznačná, protože se zvyšujícím věkem pravděpodobně klesá spokojenost se zdravotním stavem, ale spokojenost s financemi může stoupat. Důvodem stoupající spokojenosti s financemi může být způsobena tím, že se zvyšujícím se věkem se rodiče nestarají o své děti a snižují si vlastní nároky.

Dalšími, kdo se zabýval životní spokojeností byla Lemrová, Smékalová a Kelnarová (2012), a to u učitelů ZŠ s SŠ. Výzkumný vzorek čítal 236 učitelů, z toho 140 učitelů působilo na ZŠ a 96 učitelů působilo na SŠ. Autorky předpokládaly negativní vztah mezi věkem a celkovou životní spokojeností, avšak tato souvislost se nepotvrdila.

Životní spokojenost u studentů pedagogických oborů zjišťovaly Křeménková, Kvintová a Pugnerová (2017). Výzkumný soubor tvořilo celkem 319 studentů učitelských oborů Univerzity Palackého v Olomouci, z toho 49 mužů a 270 žen. Průměrný věk souboru byl 22,4 let. Ve výzkumu byla sledována souvislost mezi životní spokojeností a věkem, avšak se neprokázala signifikační souvislost mezi sledovanými jevy.

Dále si uvedeme zahraniční výzkum z Turecka, jehož autorkou je Demirel (2013), která se věnovala zkoumání vztahu mezi pracovní a životní spokojeností učitelů. Výzkumný vzorek tvořilo 406 pedagogů zaměstnaných jak ve státních, tak v soukromých školách,

z čehož 32 bylo učitelů z předškolních zařízení, 247 učitelů základních škol a 127 učitelů středních škol. Úroveň životní spokojenosti pedagogů byla porovnávána dle demografických charakteristik a zjistilo se, že pohlaví ovlivňuje životní spokojenost. Ženy učitelky mají vyšší úroveň životní spokojenosti než muži. Ostatní demografické charakteristiky, mezi které patří rodinný stav, status práce v soukromé či státní škole, obor a věk učitelů, životní spokojenost neovlivňují.

Kvintová (2019) se zabývala jak životní spokojeností učitelů, tak syndromem vyhoření. Výzkumný vzorek tvořilo 126 učitelů z Olomouckého kraje, z čehož ženy tvořily 93,7 % a zbylých 6,35 % tvořili muži. Byla sledována souvislost mezi nezávislou proměnnou, kterou je délka praxe a jednotlivými dimenzemi syndromu vyhoření (emocionální vyčerpání, depersonalizace a osobní uspokojení). Tato souvislost byla zjišťovaná pomocí Pearsonova korelačního koeficientu a byla zjištěna signifikantní souvislost mezi délkou praxe a všemi dimenzemi syndromu vyhoření. U osobního uspokojení byl prokázán negativní vztah, což znamená, že počet odpracovaných let pedagogické praxe souvisí s nižší úrovní osobního uspokojení. Co se týče emocionálního vyčerpání a depersonalizace, autorka konstatuje, že se zvyšujícím se počtem let pedagogické praxe se zvyšuje pocit emocionálního vyčerpání. Tytéž výsledky jsou u depersonalizace, tzn. s odpracovanými roky ve školství se úroveň depersonalizace zvyšuje. Autorka zkoumala i souvislost mezi těmito dvěma jevy – mezi syndromem vyhoření a životní spokojeností. Jejich vzájemná souvislost byla v některých dimenzích prokázána. Pearsonův korelační koeficient prokázal nepřímou signifikantní nezávislost mezi celkovou životní spokojeností a emocionálním vyčerpáním. Na základě tohoto výsledku lze říct, že s vyšší hodnotou celkové životní spokojenosti koresponduje nižší úroveň emocionálního vyčerpání, což se projevuje i opačně, tudíž s vyšší úrovní emocionálního vyčerpání celková životní spokojenost klesá.

Syndromem vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám se zabývala Urbanovská a Kusák (2009). Výzkumný vzorek tvořilo 106 respondentů, kteří pocházeli převážně z moravského regionu. Tento vzorek autoři dělí na učitele různých typů škol, kteří zároveň vykonávají i funkci výchovného poradce, a těch je 56, z toho 8 mužů a 48 žen. Do druhé skupiny spadá 50 učitelů, z nichž je 13 mužů a 37 žen, kteří převážně působí na základní škole a nevykonávají funkci výchovného poradce. Autory zajímal faktor délky praxe a jak je to s pocitem vyhoření v průběhu praxe. Uvádějí, že by se dal logicky očekávat lineární vztah ve znění: s délkou praxe roste pocit vyhoření. Avšak analýza dat přinesla zajímavé výsledky. U mužů se očekávaný vztah potvrdil, tudíž s narůstající praxí roste pocit

vyhoření. Avšak v případě žen má skóre syndromu vyhoření v průběhu praxe překvapivě klesající tendenci.

Souvislostí mezi délkou pedagogické praxe a mírou syndromu vyhoření se zabývali Márová, Pančocha a Přinosilová (2015), a to u pedagogů, kteří působí na základních školách speciálních. Výzkumu se zúčastnilo šest škol z Jihomoravského kraje, z toho byly tři školy městské a tři školy venkovské. Z celkového počtu 102 respondentů bylo 14 mužů a 88 žen. Autoři zjistili statisticky významnou souvislost, že s délkou pedagogické praxe se zvyšuje úroveň emocionálního vyčerpání pedagogických pracovníků.

Na Slovensku zkoumaly stresory a syndrom vyhoření u učitelů základní školy Žitniaková Gurgová a Behúňová (2017). Zkoumaly stres, projevy a způsob zvládnání stresu a ohledně syndromu vyhoření zjišťovaly jeho míru u učitelů ZŠ z hlediska délky praxe a stupně základní školy. Pro výzkum autorky využily nestandardizovaný dotazník vlastní tvorby, ale nechaly se inspirovat třemi metodikami. Výzkum byl uskutečněn v sedmi základních školách a výzkumný vzorek čítal 50 respondentů. Respondenty autorky rozdělily na experty, kteří jsou více jak pět let v praxi, kterých bylo 30 a 20 bylo učitelů začátečníků. Zjistilo se, že u třech respondentů se vyskytuje psychické vyhoření a u jednoho respondenta kritický stav vyhoření. Co se týče míry vyhoření vzhledem k délce praxe, nechaly autorky výzkumu rozdělené učitele experty a začátečníky a zjistily mezi nimi signifikantní rozdíl. Průměrná míra vyhoření byla u učitelů začátečníků nižší, jako u učitelů expertů.

I další výzkum pochází ze Slovenska a věnovala se mu Kolibárová (2012), která se zaměřila na syndrom vyhoření v učitelské profesi ve vztahu k pracovní spokojenosti a sociální opoře. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zdali existuje významný vztah mezi pracovní spokojeností, sociální oporou a jednotlivými dimenzemi syndromu vyhoření. Byl stanoven i další cíl, a to bylo zjistit, zdali existují rozdíly v míře vyhoření vzhledem k věku a délce praxe v daném oboru. Výzkumu se zúčastnilo 70 učitelů a učitelek gymnázií z východního Slovenska, z toho tvořilo výzkumný vzorek 67 žen a 3 muži. Věk pedagogů se pohyboval od 24 do 65 let a průměrný věk byl 39 let. Díky šetření se zjistilo, že učitelky s delší praxí dosahují vyšší úrovně vyhoření v dimenzi osobní výkonnosti. U dalších dvou dimenzí – emocionální vyčerpání a depersonalizace, nebyly zjištěny statisticky významné vztahy.

## Empirická část

### 6 Životní spokojenost a syndrom vyhoření u pedagogů

V předchozích kapitolách této práce jsme uvedli poznatky týkající se životní spokojenosti, faktory, které spokojenost ovlivňují a ty jsme popsali. Co se týče syndromu vyhoření, popsali jsme jeho historii, jaké jsou příčiny vzniku, příznaky a fáze. V předchozím textu nechybí ani kapitola o syndromu vyhoření u pedagogů a speciálních pedagogů. Samostatná kapitola se věnuje pedagogům jako profesi, jaké jsou na tuto profesi kladeny požadavky, v jaké legislativě je pedagog ukotven a jakými by měl disponovat vlastnostmi. Neopomenuli jsme ani speciální pedagoggy, kterým je věnována samostatná kapitola.

Dle výzkumů uvedených v teoretické části se domníváme, že věk souvisí s celkovou životní spokojeností. V některých výzkumech se neprokázala souvislost mezi věkem a celkovou životní spokojeností. Naopak v jiných výzkumech se prokázala záporná lineární závislost těchto proměnných, která říká, že celková životní spokojenost s přibývajícím věkem klesá. Na základě výsledků zmíněných výzkumů ohledně syndromu vyhoření se domníváme, že míra syndromu vyhoření souvisí s délkou praxe. Z jednoho výzkumu vyplývá, že délka praxe nehrála zásadní roli v intenzitě projevů vyhoření. Jiný výzkum souvislost mezi délkou praxe a mírou syndromu vyhoření odhalil, že stupeň emocionálního vyčerpání se zvyšuje s délkou pedagogické praxe. Další výzkum zjistil souvislost mezi praxí a oblastí osobní výkonnosti, a to takovou, že učitelé s delší pedagogickou praxí dosahují vyšší míry vyhoření v oblasti již zmíněné – v osobní výkonnosti. V dalším výzkumu se zjistil rozdíl mezi muži a ženami. U mužů se zjistilo, že s nárůstem praxe roste pocit vyhoření. Naopak u žen má syndrom vyhoření klesající tendence.

#### 6.1 Cíle práce a hypotéza

Hlavním cílem šetření je zjistit míru celkové životní spokojenosti, míru ohrožení syndromem vyhoření u pedagogů a jejich vzájemnou souvislost.

Mezi dílčí cíle patří:

- zjistit míru celkové životní spokojenosti, míru spokojenosti v jednotlivých dimenzích, a zdali se mezi sebou pedagogové a speciální pedagogové liší, a to jak v míře celkové životní spokojenosti, tak v jednotlivých dimenzích;



- zjistit míru ohrožení syndromem vyhoření, zdali se v míře ohrožení syndromem vyhoření pedagogové a speciální pedagogové liší a zdali existuje souvislost mezi mírou vyhoření a mírou celkové životní spokojenosti.

Při stanovení hypotéz jsme vycházeli z vypracované rešerše a zformulovali jsme je následovně:

- H1: Věk souvisí s celkovou životní spokojeností.
- H2: Délka pedagogické praxe souvisí se syndromem vyhoření.

## 6.2 Zvolený typ výzkumu a metody získávání dat

Zvolený typ výzkumu je kvantitativní, při kterém jsme ke sběru využili metodu dotazníkového šetření. Respondenty jsme požádali o vyplnění dotazníku, který se skládal ze tří částí. První část dotazníku zjišťovala demografická data, mezi které patřilo pohlaví, věk, profese, zdali se jedná o pedagoga či speciálního pedagoga. Také v jakém pracují školním zařízení, zdali se jedná o mateřskou, základní, střední školu, anebo poradenské zařízení. Dále nás zajímala délka praxe, jaká je velikost školy a poslední otázka byla o tom, ve kterém kraji se škola nachází. Tento dotazník je k nahlédnutí v přílohách.

Druhá část dotazníku se věnovala životní spokojenosti, ve které jsme využili Dotazník životní spokojenosti od J. Fahrenberga, M. Myrteka, J.Schumachera a E. Brählera (2001). Dotazník životní spokojenosti vydalo v roce 2001 Testcentrum, přičemž českou verzi upravili a přeložili Kateřina Rodná a Tomáš Rodný. (Hogrefe, 2022) Dotazník se skládá celkem z deseti dimenzí a v každé dimenzi respondent vyjadřuje svou spokojenost. Tu může hodnotit na sedmistupňové škále od 1 – „velmi nespokojen(a)“, 2 - „nespokojen(a)“, 3 – „spíše nespokojen(a)“, 4 – „ani spokojen(a), ani nespokojen(a)“, 5 – „spíše spokojen(a)“, 6 – „spokojen(a)“ a 7 – „velmi nespokojen(a)“. V jednotlivých dimenzích se posuzuje následující:

**zdraví (ZDR)** – v této dimenzi je zjišťovaná spokojenost s tělesným zdravotním stavem, duševní a tělesnou kondicí, duševní výkonností, obranyschopností vůči nemocem a také to, jak je člověk spokojen, když myslí na to, jak často má bolesti nebo na to, jak často byl až do teď nemocný;

**práce a zaměstnání (PAZ)** – co se týče položky zaměstnání, je zde zjišťovaná spokojenost s postavením a atmosférou na pracovišti, povinnostmi a zátěží, možnostmi

postupu, úspěchy a pestrostí, co práce nabízí a jedna otázka se věnuje i tomu, jak je člověk spokojený s tím, když myslí na to, jak je jistá jeho budoucnost v zaměstnání, osoby, které jsou v důchodu, vyplňují spokojenost dle svého bývalého zaměstnání;

**finanční situace (FIN)** – mapuje situaci spokojenosti s platem, životním standardem, hmotným zajištěním, budoucími možnostmi výdělku, zajištěním ve stáří, možnostmi, co může nabídnout své rodině a spokojenost s tím, co člověk vlastní;

**volný čas (VLC)** – tato dimenze se zaměřuje na spokojenost s délkou každoroční dovolené, množstvím volného času, množstvím času pro své koníčky a pro své blízké, pestrostí volného času a dvě otázky se věnují kvalitě odpočinku, který nám poskytuje dovolená, a který nám poskytuje volný čas po práci a víkendy;

**manželství a partnerství (MAN)** – tato dimenze se vyplňuje pouze v případě, že respondent má stálého partnera a je zde zjišťována spokojenost s požadavky, které klade manželství, společnými aktivitami, upřímností a otevřeností, pochopením ze strany partnera, něžností a náklonností, bezpečím a ochotou, kterou projevuje partner;

**vztah k vlastním dětem (DET)** – i tuto dimenzi nevyplňuje každý respondent, ale pouze ten, který má děti a zjišťuje se spokojenost s vlivem, který na dítě respondent má, uznání od dětí, společné aktivity a také to, jak je člověk spokojen, když myslí na to, jak s dětmi vzájemně vychází, jaké mají děti úspěchy ve škole či zaměstnání, kolik radosti respondent má ze svých dětí, nebo na to, kolik námahy a výdajů jej děti stály;

**vlastní osoba (VLO)** – dimenze vlastní osoby zahrnuje otázky ohledně schopností a dovedností člověka, vnějšího vzhledu, sebevědomí a sebejistoty, charakteru, vitality, zaměřuje se i na to, jak člověk vychází s ostatními, a také na to, jakým způsobem člověk doposud žil;

**sexuality (SEX)** – tato dimenze disponuje otázkami ohledně tělesné přitažlivosti, sexuální výkonnosti a reakcích, četnosti sexuálních kontaktů či tělesnému věnování (hlazení, dotýkání), nebo zde jsou otázky ohledně toho, jak je člověk spokojený, když myslí na to, jak otevřeně může o sexu mluvit, a když myslí na to, jak se k sobě s partnerem v sexualitě hodí;

**přátelé, známí a příbuzní (PZP)** – v této dimenzi se nachází otázky ohledně okruhu přátel, kontaktu s přáteli a sousedy, pomoci a podpory, kterou přátelé poskytují, společenské

angažovanosti, veřejných aktivit, či jak je člověk spokojen, když myslí na to, jak často se dostane mezi lidi;

**bydlení (BYD)** – zde se jedná o spokojenost s velikostí, stavem a standardem bytu, výdaji za bydlení, polohou a dosažitelností dopravních prostředků či s mírou zátěže hluku.

Dotazníkem hodnotíme míru spokojenosti v dané dimenzi, a také celkovou životní spokojenost, ta se však hodnotí pouze z následujících dimenzí: zdraví, finanční situace, volný čas, vlastní osoba, sexualita, přátelé, známí a příbuzní a bydlení. Z celkové životní spokojenosti jsou tedy vyňaty tři oblasti, a to práce a zaměstnání, manželství a vztah k dětem. Míra spokojenosti v jednotlivých dimenzích se vypočítá tak, že sečteme ohodnocení každého tvrzení, čím dostáváme tzv. hrubé skóre. Nejnižším celkovým hodnocením dimenze může být 7 a nejvíce 49 hrubého skóre. Dalším postupem zpracování výsledků je převedení hrubých skóre na vážené skóre, tedy do staninových norem. Staninová norma nám říká, v jaké míře je člověk spokojen. Pokud je staninová norma nižší, je nižší i míra spokojenosti a naopak – čím vyšší staninová norma je, tím má člověk větší míru spokojenosti.

Třetí metodou byl dotazník BM (Burnout Measure) od autorů A. Pinesové a E. Aronsona (1980, in Křivohlavý, 1998). Tento dotazník obsahuje 21 otázek, na které respondent odpovídá podle četnosti pocitů a zkušeností. Respondent má možnost vybrat ze sedmi odpovědí, které jsou obodovány. Čím je skóre vyšší, tím je větší míra syndromu vyhoření.

Na základě odpovědí na škále 1–7 jsme vypočítali hodnotu BQ. Dotazník BM je zaměřen na tři aspekty, a to pocity fyzického vyčerpání, pocity emocionálního vyčerpání a pocity psychického vyčerpání. Hodnota psychického vyhoření BQ nám specifikuje, jak na tom respondenti jsou, zdali se jedná o dobrý, či uspokojujivý výsledek, doporučení se zamyslet nad životem, prací a ujasnění si žebříčku hodnot, přítomnost syndromu vyhoření, nebo zdali se jedná o havarijní signál s potřebou se obrátit na odbornou pomoc. (Křivohlavý, 1998)

## **6.2.1 Metody zpracování dat**

Data získaná z demografického dotazníku jsme zpracovali do kontingenční tabulky v Excelu, dále jsme do tabulky doplnili data z Dotazníku životní spokojenosti, a to jak hrubé skóre, tak vážené skóre a v Excelu jsme také vypočítali celkovou životní spokojenost

dle postupu viz. předchozí kapitola. Do tabulky jsme zpracovali také získaná data z dotazníku Burnou Measure a vypočítali jsme míru ohrožení syndromu vyhoření.

Co se týče statistického ověřování výsledků, zvolili jsme statistické metody Studentům t-test, a to ke zjištění, zdali se od sebe pedagogové a speciální pedagogové liší v míře celkové spokojenosti, v jednotlivých dimenzích, tak v míře ohrožení syndromem vyhoření. Jako další metodu jsme použili Pearsonův korelační koeficient, kterým jsme zjišťovali souvislost mezi délkou praxe a mírou ohrožení syndromem vyhoření, a také souvislost mezi věkem a mírou životní spokojenosti. Statistické výpočty byly zpracovány v programu Statistica 10 CZ, jejichž výsledky byly poté zaneseny do tabulky vytvořené v Excelu.

### 6.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek disponuje 220 respondenty, z čehož 117 odpovědí je od pedagogů, kteří působí v mateřské škole, I. či II. stupni základní školy a na střední škole. Dalších 103 odpovědí je od speciálních pedagogů, kteří působí ve speciální škole, pedagogicko-psychologické poradně (PPP), speciálně-pedagogickém centru (SPC) či ve výchovných zařízeních. Dotazník byl zpracovaný přes Google formuláře, odkaz dotazníku jsme odeslali známým, kteří jsou pedagogové či speciální pedagogové a poprosili jsme je o další přeposlání kolegům. Dále jsme přes email posílali prosbu o vyplnění dotazníků pracovníkům PPP, SPC a učitelům na speciálních školách. Poslední variantou sběru odpovědí bylo vložení dotazníku do pedagogických skupin na Facebooku. Celkem se vrátilo 223 dotazníků, avšak tři jsme museli vyřadit kvůli neúplnosti vyplnění dotazníku. Nejvyšší věk respondenta je 65 let, nejmladšímu respondentovi je 20 let a věkový průměr je 40,9 let. Respondenti pocházejí ze všech krajů České republiky. Náš výzkumný vzorek je blíže charakterizovaný dle demografických údajů v následujících tabulkách.

**Tabulka č. 1 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti věku**

Věk	Výběrový soubor (N=220)	
	n	%
20-25 let	11	5
26-35 let	68	31
36-45 let	61	28
46-55 let	51	23
56-65 let	29	13

**Tabulka č. 2 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti pohlaví**

Pohlaví	Výběrový soubor (N=220)	
	n	%
Ženy	216	98
Muži	4	2

**Tabulka č. 3 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti zaměření – speciální pedagog a pedagog**

Zaměření	Výběrový soubor (N=220)	
	n	%
Pedagogové	117	53
Speciální pedagogové	103	47

**Tabulka č. 4 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti školského zařízení**

Školské zařízení	Výběrový soubor (N=220)	
	n	%
MŠ	74	34
I. Stupeň ZŠ	37	17
II. Stupeň ZŠ	13	6
PPP a SPC	53	24
Speciální škola	34	15
SŠ	7	3
Výchovné zařízení	2	1

**Tabulka č. 5 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti typu zařízení**

Typ zařízení	Výběrový soubor (N=220)	
	n	%
Městská	174	79
Venkov	46	21

**Tabulka č. 6 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti délky praxe**

Praxe v oboru	Výběrový soubor (N=220)	
	n	%
0,5 - 5 let	61	28
6 - 10 let	40	18
11 - 15 let	25	11
16 - 20 let	29	13
21 - 25 let	20	9
26 - 30 let	16	7
nad 30 let	29	13

**Tabulka č. 7 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti krajů**

Kraj	Výběrový soubor (N=220)	
	n	%
Královehradecký	17	8
Jihočeský	12	5
Jihomoravský	45	20
Karlovarský	5	2
Liberecký	14	6
Moravskoslezský	19	9
Olomoucký	8	4
Pardubický	12	5
Plzeňský	8	4
Hlavní město Praha	22	10
Středočeský	23	10
Ústecký	13	6
Vysočina	12	5
Zlínský	10	5

## 7 Výsledky

Výsledky budeme prezentovat v pěti kapitolách. Prvně se zaměříme na výsledky ohledně míry celkové životní spokojenosti, kde prezentujeme výsledky v jednotlivých dimenzích u celého souboru, pedagogů i speciálních pedagogů. Poté si představíme výsledky šetření zaměřené na syndrom vyhoření, a to opět u celého souboru, pedagogů a speciálních pedagogů. Třetí kapitola představí výsledky ohledně přijetí či nepřijetí námi stanovených hypotéz. Čtvrtá kapitola se věnuje podrobné analýze v dimenzích Zdraví (ZDR) a Vlastní osoba (VLO), což nebylo původním cílem diplomové práce, ale v těchto dimenzích jsme zjistili překvapivé výsledky, a proto jsme se rozhodli pro podrobnější analýzu. Pátá kapitola se věnuje tomu, zdali se od sebe liší učitelé ZŠ a učitelé MŠ, a zdali se od sebe liší speciální pedagogové v SPC, PPP a speciální pedagogové, kteří působí na speciálních školách, a to jak v míře celkové životní spokojenosti, tak v jednotlivých dimenzích.

### 7.1 Výsledky zaměřené na míru celkové životní spokojenosti

Zajímalo nás, jaká je míra celkové životní spokojenost u pedagogů, ale zajímalo nás také to, zdali se od sebe pedagogové a speciální pedagogové v celkové míře spokojenosti liší, což jsme si následně ověřili statistickou metodou Studentovým t-testem.

**Tabulka č. 8 – Minimální (MIN) a maximální (MAX) hodnota v jednotlivých dimenzích, průměrné hrubé skóre a stanin u celého souboru (N=220) u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103).**

Výsledky celého souboru (N=220)					Výsledky pedagogů (N=117)		Výsledky speciálních pedagogů (N=103)	
Dimenze	MIN	MAX	Průměrné hrubé skóre	Stanin	Průměrné hrubé skóre	Stanin	Průměrné hrubé skóre	Stanin
Zdraví	13	49	34,89	4	34,68	4	35,13	4
Finanční situace	13	49	35,67	5	36,03	5	35,26	5
Volný čas	17	49	37,37	5	37,68	5	37,03	5
Vlastní osoba	17	49	35,76	4	35,95	4	35,55	4
Sexualita	7	49	34,32	5	34,75	5	33,83	5
Přátelé, známí a příbuzní	13	49	36,90	5	37,37	5	36,36	5
Bydlení	14	49	39,20	5	39,16	5	39,23	5
<b>Celková životní spokojenost</b>	<b>94</b>	<b>343</b>	<b>254,10</b>	<b>5</b>	<b>255,61</b>	<b>5</b>	<b>252,40</b>	<b>5</b>
Práce a zaměstnání	19	49	38,15	5	38,88	6	37,32	6
Manželství	7	49	38,53	5	38,35	5	38,73	5
Vztah k dětem	20	49	41,26	6	41,27	6	41,26	6

Jednotlivé dimenze Dotazníku životní spokojenosti i celková životní spokojenost spadá do oblasti normy, to je do staninové normy 4-6.

**Tabulka č. 9 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi *Zdraví* dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)**

ZDR	Celý soubor (N=220)		Pedagogové (N=117)		Speciální pedagogové (N=103)	
	n	%	n	%	n	%
Staniny						
ST 1-3	93	42	55	47	38	37
ST 4-6	102	46	48	41	54	52
ST 7-9	25	12	14	12	11	11

Tabulka č. 9 nám prezentuje znepokojující výsledky. U celého souboru je nespokojeno až velmi nespokojeno 42 % probandů. Co se týče pedagogů samotných, více převažuje nespokojených pedagogů nad spokojenými. Nespokojeno až velmi nespokojeno je alarmujících 47 % pedagogů, oproti 41 % pedagogům, kteří jsou spokojeni. U speciálních pedagogů převažuje spokojenost ve staninech 4-6, ale i přesto se velké procento speciálních pedagogů, přesněji 37 %, nachází ve staninové normě 1-3.

**Tabulka č. 10 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi *Práce a zaměstnání* dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)**

PAZ	Celý soubor (N=220)		Pedagogové (N=117)		Speciální pedagogové (N=103)	
	n	%	n	%	n	%
Staniny						
ST 1-3	18	8	8	7	10	10
ST 4-6	136	62	67	57	69	67
ST 7-9	66	30	42	36	24	23

Co se týče spokojenosti v oblasti práce a zaměstnání, je 62 % pedagogů spokojeno a 30 % velmi spokojeno. V tabulce je patrný rozdíl mezi pedagogy a speciálními pedagogy, a to takový, že 36 % pedagogů je velmi spokojeno se svou prací, oproti speciálním pedagogům, kterých je velmi spokojeno 23 %.



**Tabulka č. 11 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi *Finance* dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)**

FIN	Celý soubor (N=220)		Pedagogové (N=117)		Speciální pedagogové (N=103)	
	n	%	n	%	n	%
Staniny						
ST 1-3	36	16	15	13	21	20
ST 4-6	128	58	67	57	61	60
ST 7-9	56	26	35	30	21	20

Pokud se zaměříme na celý soubor pedagogů, nachází se 16 % z nich ve staninové normě 1-3. U speciálních pedagogů je nespokojeno až velmi nespokojeno 20 % a stejné procento speciálních pedagogů je i velmi spokojeno.

**Tabulka č. 12 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi *Volný čas* dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)**

VLC	Celý soubor (N=220)		Pedagogové (N=117)		Speciální pedagogové (N=103)	
	n	%	n	%	n	%
Staniny						
ST 1-3	34	15	14	12	20	19
ST 4-6	118	54	65	56	53	51
ST 7-9	68	31	38	32	30	30

Tabulka č. 12 nám ukazuje, že míra spokojenosti v dimenzi Volný čas dosahuje u pedagogů a speciálních pedagogů podobných výsledků.

**Tabulka č. 13 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi *Manželství* dotazníku DŽS u celého souboru (N=186), u pedagogů (N=97) a speciálních pedagogů (N=89)**

MAN	Celý soubor (N=186)		Pedagogové (N=97)		Speciální pedagogové (N=89)	
	n	%	n	%	n	%
Staniny						
ST 1-3	50	27	31	32	21	24
ST 4-6	80	43	35	36	43	48
ST 7-9	56	30	31	32	25	28

Co se týče celého souboru pedagogů, je spokojeno 43 %, nespokojeno až velmi nespokojeno 27 % a velmi spokojeno je také 27 % pedagogů. Rozdílné výsledky jsou patrné

mezi pedagogy a speciálními pedagogy, protože 48 % speciálních pedagogů je spokojeno se svým manželstvím, oproti pedagogům, kterých je spokojeno 36 %.

**Tabulka č. 14 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi *Vztah k vlastním dětem* dotazníku DŽS u celého souboru (N=155), u pedagogů (N=73) a speciálních pedagogů (N=82)**

DET	Celý soubor (N=155)		Pedagogové (N=73)		Speciální pedagogové (N=82)	
	n	%	n	%	n	%
ST 1-3	29	19	14	19	17	21
ST 4-6	66	42	32	44	32	39
ST 7-9	60	39	27	37	33	40

Výsledky v dimenzi vztah k vlastním dětem jsou uspokojivé. Převážná část probandů je v této dimenzi spokojena až velmi spokojena.

**Tabulka č. 15 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi *Vlastní osoba* dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)**

VLO	Celý soubor (N=220)		Pedagogové (N=117)		Speciální pedagogové (N=103)	
	n	%	n	%	n	%
ST 1-3	96	44	48	41	48	47
ST 4-6	97	44	50	43	47	46
ST 7-9	27	12	19	16	8	7

Výsledky v oblasti vlastní osoba jsou také alarmující. U celého souboru je 44 % pedagogů nespokojených až velmi nespokojených s vlastní osobou, stejně tak je 44 % pedagogů spíše spokojených až velmi spokojených s vlastní osobou. Pokud mezi sebou porovnáme obě skupiny pedagogů, všimneme si, že speciální pedagogové jsou o několik procent více nespokojeni až velmi nespokojeni.

**Tabulka č. 16 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi *Sexualita* dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)**

SEX	Celý soubor (N=220)		Pedagogové (N=117)		Speciální pedagogové (N=103)	
	n	%	n	%	n	%
Staniny						
ST 1-3	58	27	33	28	25	24
ST 4-6	124	56	65	56	59	57
ST 7-9	38	17	19	16	19	18

Více jak polovina respondentů, což je 56 %, se nachází ve staninové normě 4-6. Se svou sexualitou je velmi spokojeno pouhých 17 % celého souboru pedagogů. V tabulce vidíme i to, že se 28 % pedagogů a 24 % speciální pedagogů nachází ve staninové normě 1-3, což značí, že jsou nespokojeni až velmi nespokojeni se sexualitou.

**Tabulka č. 17 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi *Přátelé, známí a příbuzní* dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)**

PZP	Celý soubor (N=220)		Pedagogové (N=117)		Speciální pedagogové (N=103)	
	n	%	n	%	n	%
Staniny						
ST 1-3	67	30	34	29	33	32
ST 4-6	97	44	49	42	48	47
ST 7-9	56	26	34	29	22	21

V oblast přátelé, známí a příbuzní se nejvíce procent probandů nachází v pásmu normy, ve staninové normě 4-6. Avšak je z tabulky patrné i to, že u celého souboru se nachází více probandů, tj 30 %, v oblasti staninové normy 1-3. Ve staninové normě 7-9 se nachází 26 % probandů.

**Tabulka č. 18 - Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi *Bydlení* dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)**

BYD	Celý soubor (N=220)		Pedagogové (N=117)		Speciální pedagogové (N=103)	
	n	%	n	%	n	%
Staniny						
ST 1-3	43	20	20	17	23	22
ST 4-6	109	50	59	50	50	49
ST 7-9	68	30	38	33	30	29

V oblasti bydlení se nachází 50 % celého souboru v pásmu normy. Co se týče souboru pedagogů a souboru speciálních pedagogů, tak jsou výsledky podobné.

**Tabulka č. 19 - Výsledky Studentova t–testu pro zjištění rozdílů v jednotlivých dimenzích životní spokojenosti mezi pedagogy (N=117) a speciálními pedagogy (N=103) na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .**

Jednotlivé dimenze	Průměr pedagogů (N=117)	Průměr spec. pedagogů (N=103)	hodnota t	p	Směr. odchylka pedagogové (N=117)	Směr. odchylka spec. ped. (N=103)	F-poměr Rozptyly	p rozptyly
Zdraví	34,6752	35,12621	-0,47439	0,635698	7,343575	6,669626	1,21231	0,320371
Finanční situace	36,0256	35,26214	0,772968	0,440378	7,4132472	7,191991	1,06248	0,756084
Volný čas	37,6752	37,02913	0,662166	0,508564	7,0927708	7,365069	1,07826	0,692118
Vlastní osoba	35,9487	35,5534	0,483493	0,629231	6,5163536	5,474949	1,41661	0,072686
Sexualita	34,7521	33,83495	0,782452	0,434798	8,1694405	9,217521	1,27304	0,207469
Přátelé, známi a příbuzní	37,3675	36,35922	1,136645	0,256934	6,3212808	6,832527	1,16829	0,415937
Bydlení	39,1624	39,23301	-0,0756	0,939805	6,738921	7,105927	1,11189	0,578318
<b>CZŠ</b>	<b>255,6068</b>	<b>252,3981</b>	<b>1,233745</b>	<b>0,218626</b>	<b>19,82725</b>	<b>18,57013</b>	<b>1,139974</b>	<b>0,499304</b>
Práce a zaměstnání	38,8803	37,32039	1,872161	0,062523	6,0759026	6,268836	1,06452	0,741967
Manželství	38,3505	38,73034	-0,29226	0,770414	9,405275	8,209977	1,31238	0,19657
Vztah k dětem	41,3472	41,25926	0,086357	0,931297	6,2329423	6,337937	1,03397	0,888842

Z tabulky je patrné, že na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nejsou výsledky v žádné dimenzi statisticky významné. Můžeme tedy konstatovat, že ve zkoumaném souboru pedagogů nebyl nalezen statisticky významný rozdíl mezi průměrnými skóre obou sledovaných skupin, a to jak v jednotlivých dimenzích, tak v míře celkové životní spokojenosti.

## 7.2 Výsledky zaměřené na míru ohrožení syndromem vyhoření a na souvislost mezi mírou ohrožení syndromem vyhoření a celkovou životní spokojeností

Níže prezentujeme výsledky zaměřené na míru ohrožení syndromem vyhoření, zdali se od sebe v míře ohrožení syndromem vyhoření pedagogové a speciální pedagogové liší, a zdali existuje souvislost mezi mírou vyhoření a mírou celkové životní spokojenosti.

**Tabulka č. 20 – Míra ohrožení syndromem vyhoření u celého souboru (N=220), pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103).**

Syndrom vyhoření	Celý soubor (N=220)		Pedagogové (N=117)		Speciální pedagogové (N=103)	
	n	%	n	%	n	%
Hodnota psychického vyhoření BQ						
Dobrý a uspokojivý výsledek	97	44	48	41	49	48
Doporučení zamyslet se nad životem a poskládáním hodnot	82	37	42	36	40	39
Přítomnost syndromu vyhoření a havarijní stav	41	19	27	23	14	13

Tabulka č. 20 nám prezentuje výsledky, že dobrý a uspokojivý výsledek se nachází u 44 % našeho výzkumného vzorku, avšak 37 % pedagogů spadá do doporučení zamyslet se nad životem. Rozdíl můžeme vidět při porovnání pedagogů a speciálních pedagogů. U 23 % pedagogů z výzkumného vzorku se nachází přítomnost syndromu vyhoření až havarijní stav. Co se týče skupiny speciálních pedagogů, tam pocítuje syndrom vyhoření až havarijní stav 13 % z nich.

**Tabulka č. 21 - Výsledky Studentova t–testu pro zjištění rozdílů v míře syndromu vyhoření mezi pedagogy (N=117) a speciálními pedagogy (N=103) na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .**

Syndrom vyhoření u pedagogů a speciálních pedagogů	Průměr pedagogů (N=117)	Průměr spec. pedagogů (N=103)	hodnota t	p	Směr. odchylka pedagogové (N=117)	Směr. odchylka spec. ped. (N=103)	F-poměr Rozptyly	p rozptyly
	3,285714	3,220989	0,589747	0,555971	0,879098	0,728885	1,454644	0,053561

Po provedení statistického výpočtu pomocí Studentova t-testu jsme nezjistili statisticky významný rozdíl v průměrné míře syndromu vyhoření u pedagogů a speciálních pedagogů.

**Tabulka č. 22 – Výsledek korelace mezi mírou celkové životní spokojenosti a mírou syndromu vyhoření u celého souboru (N=220).**

KORELACE	Průměry	Sm. Odch.	CŽS	Syndrom vyhoření
CŽS	254,1045	19,27221	1,000000	0,085031
Syndrom vyhoření	3,2554	0,81107	0,085031	1,000000

Naším dalším cílem bylo zjistit, zdali má míra ohrožení syndromem vyhoření souvislost s mírou celkové životní spokojenosti. Ke statistickému ověření jsme použili Pearsonův korelační koeficient. Výsledky uvedené v tabulce č. 22 nám prezentují to, že mezi mírou ohrožení syndromem vyhoření a mírou celkové životní spokojenosti jsme nezjistili statisticky významnou souvislost.

### 7.3 Ověření platnosti hypotéz

V naší práci jsme si stanovili dvě hypotézy, které se týkají souvislosti mezi vybranými proměnnými s celkovou životní spokojeností a mírou ohrožení syndromem vyhoření.

Obě hypotézy jsme ověřili pomocí Pearsonova korelačního koeficientu na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

**Tabulka č. 23 - Výsledek korelace míry celkové životní spokojenosti a věku u celého souboru (N=220).**

KORELACE	Průměry	Sm. Odch.	Věk	CŽS
Proměnná - Věk	40,9364	10,83566	1,000000	-0,055420
Celková životní spokojenost	254,1045	19,27221	-0,055420	1,000000

Výsledky korelační analýzy neprokázaly statisticky významnou souvislost mezi věkem a mírou celkové životní spokojenosti, tudíž zamítáme hypotézu H1, která zní: „*Věk souvisí s celkovou životní spokojeností.*“

**Tabulka č. 24 - Výsledek korelace míry ohrožení syndromem vyhoření a délky praxe u celého souboru (N=220)**

KORELACE	Průměry	Sm. Odch.	Délka praxe	Syndrom vyhoření
Proměnná - délka praxe	15,2796	11,34516	1,000000	-0,014813
Syndrom vyhoření	3,2554	0,81107	-0,014813	1,000000

Naše výsledky korelační analýzy neprokázaly statisticky významnou korelaci mezi mírou vyhoření a délkou praxe. Na základě těchto výsledků zamítáme také hypotézu H2, která zní: „*Délka pedagogické praxe souvisí se syndromem vyhoření.*“

## 7.4 Podrobná analýza výsledků v dimenzích zdraví a vlastní osoby

Na základě alarmujících výsledků v dimenzi Zdraví (ZDR) a v dimenzi Vlastní osoba (VLO) jsme se rozhodli pro podrobnou analýzu i přesto, že to nebyl cíl naší práce. Podrobnou analýzu jsme provedli u pedagogů i speciálních pedagogů, abychom zjistili, v čem jsou velmi nespokojeni, nespokojeni či spíše nespokojeni.

**Tabulka č. 25 – Počet uvedených odpovědí u jednotlivých tvrzení v dimenzi *Zdraví* dotazníku DŽŠ u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)**

ZDRAVÍ	Celý soubor (N=220)						Pedagogové (N=117)						Speciální pedagogové (N=103)					
	velmi nespokojen(a)		nespokojen(a)		spíše nespokojen(a)		velmi nespokojen(a)		nespokojen(a)		spíše nespokojen(a)		velmi nespokojen(a)		nespokojen(a)		spíše nespokojen(a)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Se svým tělesným zdravotním stavem jsem	4	1,8	8	3,6	22	10	2	1,7	4	3,4	15	12,8	2	1,9	4	3,9	7	6,8
Se svou duševní kondicí jsem	1	0,5	6	2,7	14	6,4	1	0,9	6	5,1	9	7,7	0	0	0	0	5	4,9
Se svou tělesnou kondicí jsem	5	2,3	13	5,9	46	20,9	2	1,7	9	7,7	29	24,8	3	2,9	4	3,9	17	16,5
Se svou duševní výkonností jsem	2	0,9	6	2,7	19	8,6	1	0,9	5	4,3	11	9,4	1	1	1	1	8	7,8
Se svou obranyschopností proti nemocem jsem	1	0,5	3	1,4	14	6,4	0	0	1	0,9	11	9,4	1	1	2	1,9	3	2,9
Když myslím na to, jak často mám bolesti, jsem	10	4,5	5	2,3	21	9,5	6	5,1	3	2,6	12	10,3	4	3,9	2	1,9	9	8,7
Když myslím na to, jak často jsem až dosud byl(a) nemocný(á), jsem	4	1,8	2	0,9	11	5	1	0,9	0	0	9	7,7	3	2,9	2	1,9	2	1,9

Tabulka č. 25 prezentuje počet uvedených odpovědí u jednotlivých tvrzeních ve staninové normě 1-3 v dimenzi Zdraví a vyplývá z ní, že nejvyšší zastoupení odpovědí ukazuje na nespokojenost s tělesnou kondicí. Celkem 20,9 % pedagogů z celého souboru je spíše nespokojeno se svou tělesnou kondicí.

**Tabulka č. 26 - Počet uvedených odpovědí u jednotlivých tvrzení v dimenzi *Vlastní osoba* dotazníku DŽŠ u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103).**

VLASTNÍ OSOBA	Celý soubor (N=220)						Pedagogové (N=117)						Speciální pedagogové (N=103)					
	velmi nespokojen(a)		nespokojen(a)		spíše nespokojen(a)		velmi nespokojen(a)		nespokojen(a)		spíše nespokojen(a)		velmi nespokojen(a)		nespokojen(a)		spíše nespokojen(a)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Se svými schopnostmi a dovednostmi jsem	1	0,5	4	1,8	10	4,5	1	0,9	1	0,9	7	6	0	0	3	2,9	3	2,9
Se způsobem, jak jsem až doposud žil, jsem	0	0	3	1,4	2	0,9	0	0	2	1,7	1	0,9	0	0	1	1	1	1
Se svým vnějším vzhledem jsem	6	2,7	8	3,6	<b>24</b>	<b>10,9</b>	3	2,6	8	6,8	<b>14</b>	<b>12</b>	3	2,9	0	0	<b>10</b>	<b>9,7</b>
Se svým sebevědomím a sebejistotou jsem	4	1,8	10	4,5	<b>30</b>	<b>13,6</b>	1	0,9	8	6,8	<b>18</b>	<b>15,4</b>	3	2,9	2	1,9	<b>12</b>	<b>11,7</b>
Se svým charakterem (povahou) jsem	1	0,5	2	0,9	10	4,5	0	0	0	0	9	7,7	1	1	2	1,9	1	1
Se svou vitalitou (tzn. s radostí ze života a životní energií) jsem	2	0,9	1	0,5	14	6,4	1	0,9	1	0,9	9	7,7	1	1	0	0	5	4,9
Když myslím na to, jak vycházím s ostatními lidmi, jsem	2	0,9	0	0	1	0,5	1	0,9	0	0	1	0,9	1	1	0	0	0	0

Tabulka č. 26 prezentuje počet uvedených odpovědí ve staninové normě 1-3 v dimenzi *Vlastní osoba* a je z ní patrné, že nejpočetnější zastoupení odpovědí ukazuje na nespokojenost se svým sebevědomím, sebejistotou a se svým vnějším vzhledem, a to jak u celého souboru, pedagogů i speciálních pedagogů.

## 7.5 Podrobná analýza výsledků ve skupině pedagogů a speciálních pedagogů

Sice to nebylo naším cílem, ale na základě naší diskuse nás napadlo, že bychom ve skupině pedagogů mohli porovnat dvě nejvíce zastoupené skupiny, a to učitele z mateřských škol a učitele ze základních škol. Ve skupině speciálních pedagogů bychom mohli porovnat speciální pedagogy, kteří působí na speciálních školách a ty, kteří pracují v PPP a SPC. Tento nápad vznikl na základě toho, že práce je odlišná jak v mateřských školách oproti základním školám, tak je rozdíl v práci u speciálních pedagogů ve speciálních školách, oproti práci pracovníků v PPP a SPC. Rozhodnutí to bylo dobré, protože u skupiny speciálních pedagogů nám přinesly výsledky statisticky významný rozdíl, viz. tabulka č. 30.



**Tabulka č. 27 - Výsledky Studentova t–testu pro zjištění rozdílů v jednotlivých dimenzích životní spokojenosti ve skupině pedagogů – učitelé na ZŠ (N=43) a učitelé v MŠ (N=67) na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .**

	PRŮMĚR ZŠ (N=43)	PRŮMĚR MŠ (N=67)	hodnota t	p	Směr. odchylka Učitelé ZŠ (N=43)	Směr. odchylka učitelé MŠ (N=67)	F-poměr rozptyl	p-rozptyly
Zdraví	33,86047	35,14925	-0,87592	0,383019	7,106608	7,787429	1,20078	0,530766
Finanční situace	35,60465	36,53731	-0,63196	0,52875	8,272558	7,056758	1,374261	0,243866
Volný čas	38,51163	36,91045	1,149299	0,252972	7,142669	7,121737	1,005887	0,966763
Vlastní osoba	35,18605	36,49254	-1,01041	0,314558	6,381729	6,763030	1,123068	0,695643
Sexualita	34,55814	34,74627	-0,11801	0,906283	8,663834	7,820609	1,227267	0,449738
Přátelé, známí, příbuzní	37,95349	36,92537	0,836148	0,404918	6,436331	6,199495	1,077864	0,772741
Bydlení	39,34884	38,83582	0,388792	0,698196	6,082307	7,146936	1,380712	0,265418
CŽS	255,0233	255,597	-0,14763	0,882907	20,84465	19,25669	1,171726	0,55598
Práce a zaměstnání	38,93023	39,1791	-0,21527	0,829964	5,573728	6,124777	1,207505	0,517994
Manželství	37,78947	38,5283	-0,3653	0,715756	9,435866	9,570796	1,028804	0,939729
Děti	40,8125	41,45946	-0,42092	0,675163	6,779654	5,988854	1,281527	0,471242

Z následující tabulky vyplývá, že mezi pedagogy, kteří působí v mateřské škole a těmi, kteří působí na základní škole, není statisticky významný rozdíl ve vnímání spokojenosti v jednotlivých dimenzích životní spokojenosti.

**Tabulka č. 28 - Výsledky Studentova t–testu pro zjištění rozdílů v jednotlivých dimenzích životní spokojenosti ve skupině speciálních pedagogů – speciální pedagog ve speciální škole (N=34) a speciální pedagog v SPC a PPP (N=53) na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .**

	PRŮMĚR SPEC. PED. VE SPEC. ŠKOLE (N=34)	PRŮMĚR SPEC.PED v SPC a PPP (N=53)	hodnota t	p	Směr. odchylka spec. ped. ve spec. škole (N=34)	Směr. odchylka spec. ped. v SPC a PPP (N=53)	F-poměr rozptyl	p-rozptyly
Zdraví	36,02941	35,33962	0,511736	0,610163	5,435491	6,539652	1,447544	0,260278
Finanční situace	35,05882	34,69811	0,228768	0,819599	7,049355	7,255197	1,059253	0,874571
Volný čas	35,73529	38,18868	-1,51275	0,134052	8,050254	6,922807	1,352243	0,324348
Vlastní osoba	36,58824	34,71698	1,513575	0,133843	6,125543	5,285602	1,343075	0,335190
Sexualita	34,38235	33,73585	0,322428	0,747920	10,60021	8,050683	1,733659	0,074022
Přátelé, známí, příbuzní	35,17647	36,62264	-0,95357	0,343006	6,594169	7,090694	1,156265	0,665485
Bydlení	38,82353	39,54717	-0,46553	0,642743	7,424246	6,843206	1,177025	0,588419
CŽS	251,7941	252,8491	-0,25464	0,799613	20,28849	17,88467	1,286879	0,408481
Práce a zaměstnání	36,02941	38,66038	-2,07118	<b>0,041375</b>	5,418740	5,999819	1,225969	0,538872
Manželství	40,64516	37,78261	1,626360	0,108068	6,301050	8,315750	1,741715	0,111424
Děti	42,42308	40,18605	1,386779	0,170106	6,080612	6,726833	1,223846	0,599166

Co se týče skupiny speciálních pedagogů, které jsme si rozdělili na ty, kteří pracují ve speciální škole a na ty, kteří pracují v SPC a PPP, tak jsme zjistili statisticky významný rozdíl v dimenzi Práce a zaměstnání, kde hodnota p přesáhla kritickou mez na zvolené hladině  $\alpha = 0,05$ . Výsledky odhalily to, že námi sledovaní speciální pedagogové, kteří pracují v SPC

a PPP, vykazují v průměru vyšší spokojenost s prací a zaměstnáním než speciální pedagogové, kteří pracují ve speciální škole.

## 8 Diskuse

Hlavním cílem našeho šetření bylo zjistit míru celkové životní spokojenosti, míru ohrožení syndromem vyhoření u pedagogů a jejich vzájemnou souvislost. Použita byla kvantitativní metoda sběru dat prostřednictvím Dotazníku životní spokojenosti (Fahrenberg a kol., 2001) a dotazníku autorů Pinesové a Aronsona s názvem Burnout Measure, který se zabývá mírou ohrožení syndromem vyhoření. Výzkumného šetření se zúčastnilo 220 pedagogů, z čeho bylo 117 pedagogů a 103 speciálních pedagogů. Pro ověření výsledků jsme použili statistické metody Studentův t-test a Pearsonův korelační koeficient.

Ze získaných výsledků vyplývá, že průměrné skóre jak celkové životní spokojenosti, tak průměrné skóre v jednotlivých dimenzích spadá do pásma normy, tedy do staninu 4-6. Nejvyšší dosažené průměrné skóre spokojenosti vykazovali respondenti v dimenzi Vztah k vlastním dětem, a naopak nejnižší dosažené průměrné skóre spokojenosti vykazovali respondenti v dimenzi Sexuality. Naším dílčím cílem bylo zjistit míru spokojenosti v jednotlivých dimenzích a zjistili jsme následující výsledky. V dimenzi Zdraví vykazovalo 47 % pedagogů a 37 % speciálních pedagogů hodnoty odpovídající staninu 1-3, tedy nespokojenost v dané dimenzi. Lemrová, Smékalová a Kelnarová (2012) zjistily, stejně jako my v této práci, vysoký počet nespokojených osob v oblasti Zdraví. Je otázkou, čím může být nespokojenost se zdravím zapříčiněna. Na učitele jsou kladeny velké požadavky, a to jak ze strany školy, tak i ze strany veřejnosti, které mohou poté vyústit ve stres a ovlivnit jejich zdraví. Jakmile nebude pedagog zdravý, nebo bude pociťovat velkou míru stresu, nebude svou práci odvádět dobře. Důkladnější analýza odhalila zajímavé skutečnosti. Nejvyšší zastoupení odpovědí ukazuje na nespokojenost v oblasti tělesné kondice, z čehož 46 pedagogů, což je 20,9 % pedagogů z celého souboru, je spíše nespokojeno se svou tělesnou kondicí. To může být způsobeno nedostatkem pohybu, a to jak v zaměstnání, tak ve volném čase. Povolání učitele je takzvané „sedavé“ zaměstnání, což může souviset s nespokojeností právě s tělesnou kondicí. Většina lidí si myslí, že učitelé učí pouze v dopoledních hodinách a v poledne odchází domů, avšak to není zcela pravda. Někteří učitelé si po vyučování dělají přípravy, vyrábí pomůcky, zapisují informace do třídní knihy, zapisují známky do školního programu, a také značnou část volného času zabere i opravování testů a písemek. U speciálních pedagogů, kteří učí, je situace podobná a jejich práce pokračuje i po odučených hodinách. Na základě zjišťování míry spokojenosti v jednotlivých dimenzích jsme zjistili alarmující výsledky v dimenzi Vlastní osoba. V této dimenzi se 41 % pedagogů a 47 % speciálních pedagogů nachází ve staninové normě 1-3, čili je nespokojeno v dané

dimenzi. Nejnižší průměrné skóre v dimenzi Vlastní osoba zjistila ve svém výzkumu i Kvintová (2019). I zde si můžeme pokládat otázku, proč takto pedagogové hodnotí svou vlastní osobu. Může to být tím, že jsou pedagogové častým tématem v médiích, nebo že jsou nedoceny společnosti. Hodnocení vlastní osoby souvisí i s osobností pedagoga samotného, jak je spokojen se svým zevnějškem, sebevědomím, sebejistotou, povahou, schopnostmi či vitalitou. I v této dimenzi jsme se rozhodli pro podrobnou analýzu, a ta odhalila skutečnost, že nejvyšší zastoupení odpovědí ukazuje na nespokojenost v oblasti sebevědomí, sebehodnocení a vnějšího vzhledu. Takové hodnocení v oblasti vlastní osoby může mít souvislost i s hodnocením spokojenosti se zdravím. V dimenzi Zdraví byla nejvíce zastoupena odpověď týkající se nespokojenosti s tělesnou kondicí, což se může poté promítat do toho, jaké má člověk sebevědomí, či jak je spokojen se svým vnějším vzhledem. Nejvyšší průměrné skóre spokojenosti se nachází v dimenzi Vztah k vlastním dětem, kde je z celého souboru spokojeno se vztahem k dětem 42 % pedagogů a 39 % pedagogů je velmi spokojeno. To, že jsou pedagogové spokojeni až velmi spokojeni se vztahem k dětem, je výtečný výsledek, a i když se v tomto kontextu jedná o vlastní děti, tak to bezpochyby ovlivňuje i vztah s dětmi ve třídě. Každý pedagog je i člověk, je důležité výchovně působit jak na vlastní děti, tak i na děti ve třídě. A to nejdůležitější v profesi pedagoga je to, že má rád děti a svou práci. Dílčím cílem práce bylo zjistit, zdali se mezi sebou pedagogové a speciální pedagogové v míře spokojenosti liší. Na základě výsledků Studentova t-testu jsme nezjistili statisticky významný rozdíl mezi průměrnými skóre při porovnávání skupiny pedagogů a skupiny speciálních pedagogů, a to jak u celkové životní spokojenosti, tak u jednotlivých dimenzí. Důvodem může být to, že pedagogové i speciální pedagogové mají stejnou náplň práce a liší se pouze okruhem dětí, a to například z hlediska věku.

Zabývali jsme se i mírou ohrožení syndromem vyhoření a zjistili jsme, že u 44 % pedagogů je dobrý a uspokojivý výsledek, 37 % pedagogů by se mělo zamyslet nad životem a poskládat si své životní hodnoty a u 19 % pedagogů se objevuje přítomnost syndromu vyhoření až havarijní stav. Podobného výsledku v oblasti rizika přítomnosti syndromu vyhoření dosáhla i Kvintová (2019), která zjistila, že minimálně 20 % učitelů z jejího výzkumné vzorku vykazuje vysokou úroveň rizika ohrožení syndromem vyhoření. Profese pedagoga je jak psychicky, tak fyzicky vyčerpávající, tudíž se může vytratit elán, nadšení do práce a postupně se rozvine syndrom vyhoření. Mezi pedagogy a speciálními pedagogy se nachází mírné rozdíly ve výsledcích. Ve skupině pedagogů je dobrý a uspokojivý výsledek u 41 % pedagogů, oproti speciálním pedagogům, kterých se nachází v pásmu dobrého

a uspokojivého výsledku 48 %. V oblasti zamyšlení se nad životem a poskládáním hodnot se nachází 36 % pedagogů, oproti speciálním pedagogům, kterých se zde nachází 39 %. Syndrom vyhoření až havarijní stav je přítomen u 23 % pedagogů, oproti speciálním pedagogům, tam je přítomnost syndromu vyhoření až havarijního stavu u 13 %. Předpokládali jsme, že vyšší míra ohrožení syndromem vyhoření bude u speciálních pedagogů, a to z důvodu náročnější práce. U dobrého až uspokojivého výsledku a v oblasti zamyšlení, se nad životem a poskládáním hodnot se náš předpoklad potvrdil. Avšak přítomnost syndromu vyhoření až havarijní stav jsme zaznamenali více u pedagogů, jak u speciálních pedagogů. Ale otázkou je, proč tomu tak je? Může to být tím, že v zařízeních, kde působí speciální pedagogové probíhají supervize, čímž se riziko přítomnosti syndromu vyhoření může snížit. Také to může být tím, že speciální pedagogové jsou v kontaktu s psychology, kteří mohou pozorovat začínající příznaky syndromu vyhoření a kolegu na to upozornit. Před vyhodnocením dotazníku jsme již diskutovali o tom, zdali se bude větší míra syndromu vyhoření vyskytovat u pedagogů, kteří působí v mateřských školách, na základních školách či na středních školách, nebo u speciálních pedagogů, kteří působí ve speciálních školách, PPP, SPC či výchovném zařízení, protože jejich práce je odlišná. Přece jen mají učitele ve speciálních školách jinou náplň práce oproti speciálním pedagogům v PPP či SPC. Sice na začátku popisujeme mírné rozdíly mezi pedagogy a speciálními pedagogy, avšak statisticky významný rozdíl v míře ohrožení syndromem vyhoření u skupiny pedagogů a speciálních pedagogů jsme nezjistili.

V naší práci jsme si stanovili dvě hypotézy. První hypotéza H1 se týkala souvislosti mezi životní spokojeností a věkem, která zní: *“Věk souvisí s celkovou životní spokojeností.”* Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu jsme zjistili, že souvislost mezi danými jevy není statisticky významná, a tudíž hypotézu H1 zamítáme. Oproti nám zjistila statisticky významnou souvislost Rybičková (2006), jejíž výsledky poukazují na to, že s přibývajícím věkem klesá životní spokojenost. V jiných výzkumech (např. Popelková, 2011, Lemrová, Smékalová a Kelnarová, 2012, Křeménková, Kvintová a Pugnerová, 2017) se statisticky významná souvislosti mezi věkem a životní spokojeností neprokázala. Čím může být způsobena nejednoznačnost výsledků? Důvodem může být to, jaký zrovna pozorujeme výzkumný vzorek. V této hypotéze je důležitý věk a v některých výzkumech může být více mladých učitelů, kteří vykazují vyšší míru spokojenost a v jiných výzkumech může být vyšší počet učitelů před důchodem, kteří mohou mít nějaké zdravotní problémy, například vysoký

tlak, cukrovku, nebo mohou být méně spokojeni se svou sexualitou či se svým dlouholetým zaměstnáním.

Druhá hypotéza H2, se zabývala souvislostí mezi mírou syndromu vyhoření a délkou pedagogické praxe, která zní následovně: *“Délka pedagogické praxe souvisí se syndromem vyhoření.”* Platnost hypotézy jsme zjišťovali stejným způsobem jako u hypotézy H1. Nejistili jsme statisticky významnou korelaci mezi délkou pedagogické praxe a syndromem vyhoření, a tak zamítáme i hypotézu H2. Souvislost mezi délkou praxe a mírou syndromem vyhoření zjistila Kvintová (2019), a to ve všech dimenzích syndromu vyhoření. Zjistila, že počet odpracovaných let pedagogické praxe souvisí s nižší úrovní osobního uspokojení. Se zvyšující se délkou praxe se zvyšuje pocit emocionálního vyčerpání, a i úroveň depersonalizace se zvyšuje. Stejný výsledek, že se s délkou praxe zvyšuje úroveň emocionálního vyčerpání, zjistili Márová, Pančocha a Přinosilová (2015). Nejen souvislost mezi délkou praxe a mírou syndromu vyhoření, ale i pohlavím zjistila dvojice Urbanovská a Kusák (2009), kdy u mužů s narůstající praxí narůstá pocit vyhoření a v případě žen má skóre syndromu vyhoření překvapivě klesající tendenci. Slovenským autorkám Žitniakové Gurgové a Behúňové (2017) přinesly výsledky výzkumu statisticky významný rozdíl mezi učiteli začátečníky, u kterých byla průměrná míra vyhoření nižší než u učitelů expertů. I zde může být důvodem, proč jsme nezjistili statisticky významný rozdíl to, jaký výzkumný vzorek pozorujeme. Je rozdíl, zdali budeme pozorovat výzkumný vzorek, který tvoří dvě třetiny pedagogů, kteří učí méně jak pět let nebo výzkumný vzorek, který tvoří dvě třetiny pedagogů, kteří mají praxi více jak dvacet let. Tato proměnná by mohla způsobit značný rozdíl ve výsledcích. Dalším důvodem, proč jsme nezjistili statisticky významný rozdíl může být i to, jakého věku dosahují naši probandi. Nejvíce probandů, kteří tvoří náš výzkumný vzorek, se nachází ve věkovém rozmezí 26-35 let.

V naší práci jsme se rozhodli i pro podrobnou analýzu, která se týkala skupiny pedagogů a skupiny speciálních pedagogů. Při zpracování dat jsme se zamýšleli nad tím, zdali ve skupině pedagogů je rozdíl v míře spokojenosti v jednotlivých dimenzích mezi učiteli základních škol a učiteli mateřských škol. Pomocí Studentova t-testu jsme nezjistili významný statistický rozdíl mezi těmito pedagogy. Ve skupině speciálních pedagogů jsme mezi sebou porovnali speciální pedagogy, kteří pracují v SPC či PPP a speciální pedagogy, kteří učí na speciálních školách. V této skupině jsme pomocí Studentova t-testu zjistili statisticky významný rozdíl v dimenzi Práce a zaměstnání. Výsledky nám odhalily, že speciální pedagogové, kteří působí v SPC a PPP vykazují v průměru vyšší spokojenost s prací

a zaměstnáním než speciální pedagogové, kteří působí na speciálních školách. Nebylo to cílem naší práce, ale je to jediný statisticky významný výsledek naší práce. Důvodem může být jiná náplň práce u speciálních pedagogů v SPC a PPP oproti speciálním pedagogům, kteří učí na speciální škole. Přece jen do SPC a PPP přijde klient na vyšetření, a pokud je to potřeba, jsou nastavena podpůrná opatření, mohou probíhat reedukace a další termín vyšetření je například za dva roky. Na druhé straně u pedagogů, kteří učí na speciální škole a se žáky se vidí každý pracovní den, můžou společně řešit konflikty, nepříjemné situace, problémy, a to se poté může odrazit na pracovní spokojenosti. Dalším důvodem může být i to, že je v SPC a PPP je menší kolektiv pracovníků, možnost komunikace s kolegy, poznat se a mít k sobě přátelský vztah. Na speciálních školách působí několik desítek učitelů a čas ke konverzaci nemají, a to například z důvodu dozoru ve třídách, nebo chystání pomůcek.

Jak jsme již zmínili, v naší práci jsme zjistili alarmující výsledky v oblasti dimenzí Zdraví a Vlastní osoba a vzhledem k tomuto zjištění by byla dobrá návaznost pro zjišťování, čím jsou alarmující výsledky zapříčiněny. Sice jsme udělali podrobnou analýzu, ale domníváme se, že by se tímto měl zabývat podrobnější výzkum. Tím, že jsme zjistili statisticky významný rozdíl mezi speciálními pedagogy, kteří pracují v PPP a SPC a vykazují v průměru vyšší spokojenost s prací a zaměstnáním než speciální pedagogové, kteří pracují na speciálních školách, by se mohl tento výsledek využít k dalšímu empirickému šetření a mohli by se zjistit další souvislosti či rozdíly mezi speciálními pedagogy. Poznatky z této práce by mohly sloužit i pro ředitele škol, protože jak vidíme z výsledků práce, objevují se u učitelů příznaky syndromu vyhoření či dokonce v některých případech havarijní stav. Ředitelé škol by se tedy mohli do budoucna zabývat prevencí syndromu vyhoření, pořádat besedy či semináře na toto téma.

Limity práce můžeme spatřit ve výzkumném vzorku. Počet respondentů, kterých je 220, je sice uspokojivý, avšak by bylo významnější mít větší výzkumný vzorek. Důležitým limitem práce je to, že soubor tvoří 216 žen a pouze 4 muži, avšak ve školství se nachází velké procento ženské populace, ale pro příště by bylo dobré oslovit více mužů. Co se týče délky pedagogické praxe, nachází se nejvíce respondentů (28 %) v rozpětí 0-5 let praxe, což mohlo ovlivnit výsledky šetření. Sběr odpovědí probíhal v březnu a dubnu 2021, kdy mohly být výsledky šetření ovlivněny postoji, názory, náladami a rozpoložením respondentů ohledně pandemie COVID-19.

## 9 Závěr

V diplomové práci jsme se zabývali mírou životní spokojenosti a mírou ohrožení syndromem vyhoření. Tímto výzkumným šetřením jsme chtěli přispět k poznání aktuálního stavu pedagogů a speciálních pedagogů vzhledem k jejich životní spokojenosti a syndromu vyhoření.

Teoretická část je zaměřena na čtyři klíčové pojmy, a to je pedagog, speciální pedagog, životní spokojenost a syndrom vyhoření. Vymezili jsme pojem pedagog, zaměřili jsme se i na pojem speciální pedagog, protože se na něj zaměřuje naše výzkumná část a specifikovali jsme jejich práci v ŠPP, ŠPZ či ve speciální škole. Dalším klíčovým pojmem je životní spokojenost, u které jsme uvedli její faktory, jako je zdraví, věk, peníze, rodina a vztahy, vzdělávání či práce. Posledním klíčovým pojmem je syndrom vyhoření, u kterého uvádíme stručnou historii, definici pojmu, příznaky a fáze. V teoretické části práce se věnujeme i syndromu vyhoření u pedagogů a speciálních pedagogů. Na konci teoretické práce se zabýváme výzkumy, které se věnují souvislosti mezi věkem a celkovou životní spokojeností a souvislosti mezi délkou praxe a mírou ohrožení syndromem vyhoření.

Výzkumného šetření se zúčastnilo 220 probandů, mezi kterými bylo 216 žen a 4 muži. Jednu skupinu tvořili pedagogové, kteří působí v mateřských, základních a středních školách a těch bylo 117. Druhou skupinu tvořili speciální pedagogové, kteří působí ve speciálních školách, PPP, SPC či ve výchovných zařízeních a bylo jich celkem 103. Průměrný věk respondentů byl 40,9 let. Nejmladšímu respondentovi bylo 20 let a nejstaršímu 65 let. Data jsme sbírali prostřednictvím dotazníků, které jsme poté vyhodnotili. Vyhodnocením dotazníků a statistickými metodami jsme získali odpovědi na naše stanovené cíle, dílčí cíle, a také na stanovené hypotézy.

Hlavním cílem naší práce, kterým bylo zjistit míru celkové životní spokojenosti, míru ohrožení syndromem vyhoření, a jejich vzájemnou souvislost, a tento cíl se nám podařil splnit. Míra celkové životní spokojenosti se nachází ve staninu 5, čili do pásma normy a průměrná hodnota celkové životní spokojenosti dosahuje hodnoty 254,10. Průměrné skóre ve všech dimenzích spadá také do pásma normy, tudíž do 4-6 staninu. Nejvyšší dosažené průměrné skóre vykazovali respondenti v dimenzi Vztah k vlastním dětem a nejnižší dosažené průměrné skóre vykazovali v dimenzi Sexualita. Alarmující výsledky jsou ve dvou dimenzích, a to v dimenzi Zdraví a Vlastní osoba. V dimenzi Zdraví je nespokojeno až velmi nespokojeno 42 % respondentů. V dimenzi Vlastní osoba je nespokojeno až velmi



nespokojeno 44 % respondentů. Na základě těchto výsledků jsme se rozhodli pro podrobnou analýzu a zjistili jsme, že nejvyšší zastoupení odpovědi v dimenzi Zdraví ukazuje na nespokojenost s tělesnou kondicí. V dimenzi Vlastní osoba nejvyšší zastoupení odpovědi ukazuje na nespokojenost se sebevědomím a sebejistotou.

Prostřednictvím Studentova t-testu jsme zjišťovali, zdali se od sebe liší pedagogové a speciální pedagogové, a to jak v míře celkové životní spokojenosti, tak v míře spokojenosti v jednotlivých dimenzích. Na základě provedené analýzy jsme neprokázali významný statistický rozdíl mezi těmito dvěma skupinami.

Co se týče míry ohrožení syndromem vyhoření, je u 44 % výzkumného souboru dobrý a uspokojivý výsledek. U 19 % respondentů se nachází přítomnost syndromu vyhoření až havarijní stav. I v míře ohrožení syndromem vyhoření jsme mezi sebou porovnávali skupinu pedagogů a skupinu speciálních pedagogů. Ani zde jsme pomocí Studentova t-testu neprokázali statisticky významný rozdíl mezi skupinami.

Souvislost, mezi mírou celkové životní spokojenosti a mírou ohrožení syndromem vyhoření, jsme ověřovali pomocí korelační analýzy a statisticky významnou souvislost jsme neprokázali.

V práci jsme si stanovili dvě hypotézy. Hypotéza H1 zní: „*Věk souvisí s celkovou životní spokojeností.*“ Hypotéza H2 zní: „*Délka pedagogické praxe souvisí se syndromem vyhoření.*“ Na základě statistického ověřování hypotéz pomocí Pearsonova korelačního koeficientu jsme nezjistili statisticky významné souvislosti, tudíž obě hypotézy zamítáme.

Na základě diskuse ohledně rozdílu práce mezi učiteli v MŠ a na ZŠ, a mezi speciálními pedagogy v SPC, PPP a těmi, kteří učí na speciální škole, jsme se společně rozhodli pro podrobnou analýzu rozdílu v míře celkové životní spokojenosti a v jednotlivých dimenzích. Mezi pedagogy v MŠ a ZŠ jsme neprokázali statisticky významné rozdíly ani v celkové míře životní spokojenosti, ani v jednotlivých dimenzích. Avšak u speciálních pedagogů, kteří pracují v SPC a PPP, a kteří pracují na speciální škole, jsme statisticky významný rozdíl prokázali v dimenzi Práce a zaměstnání. Speciální pedagogové, kteří pracují v SPC či PPP, vykazují v průměru vyšší spokojenost s prací a zaměstnáním než učitelé, kteří učí na speciálních školách.

## Seznam bibliografických citací

BARUTCU Esin a Celalettin SERINKAN. 2013. Burnout Syndrome of Teachers: An Empirical Study in Denizli in Turkey. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89 [online]318 – 322. [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813029844>

BLATNÝ, Marek. 2017. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-3462-3I

ČADOVÁ, Naděžda, Miloš PALEČEK, Jan ČERVENKA, Lenka SVOBODOVÁ a Jiří VINOPAL. 2006. *Jak se v Česku vnímá práce*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 80-7330-103-2.

ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ a Jiří ŠMEJKAL. 2021. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s. r. o. ISBN: 978-80-7496-472-5.

ČERVENKA, Jan. 2015. Spokojenost s celkovým pracovním životem: co představuje a s čím souvisí? *Naše společnost* 2015/1. Praha: Sociologický ústav AV ČR: Centrum pro výzkum sociálního mínění. ISBN: 1214-438X

DAGLI Abidin and Nigah BAYSAL. 2017. Investigating Teachers' Life Satisfaction. In: *Universal Journal of Educational Research*. [online] 5(7): 1250-1256. [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1147811>

DEMIREL, Hüsne. 2013. An investigation of the relationship between job and life satisfaction among teachers. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 116/2014, 4925–4931. [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814010684>

FAHRENBERG, Jochen, Michael MYRTEK, Jörg SCHUMACHER a Elmar BRÄHLER. 2001. *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum.

HAMPLOVÁ, Dana. 2004. *Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. Sociologické studie. ISBN 80–7330–063-x.

HAMPLOVÁ, Dana. 2006. Životní spokojenost, štěstí a rodinný stav v 21 evropských zemích. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 42 (1): 35-55. ISSN 0038-0288.

- HAMPLOVÁ, Dana. 2015. Proč potřebujeme rodinu, práci a přátele. Štěstí ze sociologické perspektivy. Praha: Fortuna Libri. ISBN 978-80-7321-947-5.
- HAMPLOVÁ, Dana. 2018. Co Češi potřebují ke štěstí? In: POSPÍŠILOVÁ, Jaroslava a Eva KRULICHOVÁ. Jak se žije Čechům v současné Evropě? Vydání I. Praha: Academia, 2018. Společnost (Academia). ISBN 978-80-200-2855-6.
- HOLEČEK, Václav. 2014. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3704-1.
- JANKOVSKÝ, Jiří. 2018. Etika pro pomáhající profese. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Stanislav Juhaňák-Triton. ISBN 978-80-7553-414-9.
- KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. 2003. Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu). 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.
- KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. 2004. Kvalita života v psychologii: Osobní pohoda (well-being), její determinanty a prediktory. In: HNILICOVÁ, Helena, ed. Kvalita života: sborník příspěvků z konference, konané dne 25.10.2004 v Třeboni, Kongresový sál hotelu Aurora. Kostelec nad Černými lesy: Institut zdravotní politiky a ekonomiky, 2004. ISBN 80-86625-20-6.
- KEBZA, Vladimír a Iva Šolcová. 2005. Koncept osobní pohody (well-being) a jeho psychologické a interdisciplinární souvislosti. In: BLATNÝ, Marek, Vladimír KEBZA, Iva ŠOLCOVÁ a Jaroslava DOSEDLOVÁ: Psychosociální souvislosti osobní pohody. Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství MSD Brno. ISBN 80-86633-35-7.
- KOLIBÁROVÁ, Ivana. 2012. Syndróm vyhorenia v učiteľskej profesii vo vzťahu k pracovnej spokojnosti a socialnej opore. In: Pedagogicke rozhľady, odbornometodický časopis pre školy a školské zariadenia [online]. 3-4/2012, 9-14 [cit. 2022-02-15]. ISSN: 1335-0404. Dostupné z: [https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pedagogicke\\_rozhlady\\_2012\\_3\\_4.pdf](https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pedagogicke_rozhlady_2012_3_4.pdf)

- KŘEMÉNKOVÁ, Lucie, Jana KVINTOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ. 2017. Vztah životní spokojenosti a jejích složek s osobnostními charakteristikami u studentů učitelských oborů. In: E-pedagogium: Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice [online]. 1/2017, 76-88 [cit. 2022-02-15]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: [http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2017/e-Pedagogium\\_1-2017online.pdf](http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2017/e-Pedagogium_1-2017online.pdf)
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 1998. Jak neztratit nadšení. Praha: Grada Publishing. ISBN: 80-7169-551-3.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 2004. Kvalita života – vymezení pojmu a jeho aplikace v různých vědních disciplínách s důrazem na medicínu a zdravotnictví. In: HNILICOVÁ, Helena, ed. Kvalita života: sborník příspěvků z konference, konané dne 25.10.2004 v Třeboni, Kongresový sál hotelu Aurora. Kostelec nad Černými lesy: Institut zdravotní politiky a ekonomiky, 2004. ISBN 80-86625-20-6.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 2013. Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4436-0.
- KVINTOVÁ, Jana. 2019. Výzkumné šetření syndromu vyhoření ve vztahu k životní spokojenosti učitelů. In: PUGNEROVÁ, Michaela. Psychologie: pro studenty pedagogických oborů. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.
- LEMROVÁ, Soňa, Eleonora SMÉKALOVÁ a Tereza KELNAROVÁ. 2012. Životní spokojenost učitelů ZŠ a SŠ. In: Sborník z konference, XXX. Psychologické dny, 12. - 14. září 2012, str. 140-150, [cit. 2020-03-23]. ISBN 978-80-244-3492-6. Dostupné z: [https://cmpsy.cz/files/pd/Psychologicke\\_dny\\_2012.pdf](https://cmpsy.cz/files/pd/Psychologicke_dny_2012.pdf)
- MAROON, Istifan. 2012. Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0180-9.
- MÁROVÁ, Ivana, PANČOCHA Karel a Dagmar PŘINOSILOVÁ. 2015. Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků základních škol speciálních. Speciální pedagogika. Praha: Univerzita Karlova, 2015, roč. 25, č. 2, s. 123-134. ISSN 1211-2720.
- MATOUŠKOVÁ, Ingrid. 2013. Aplikovaná forenzní psychologie. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4580-0.

- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ, Lenka FELCMANOVÁ a kolektiv. 2015. Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4675-7.
- MOŽNÝ, Ivo. 2002. Česká společnost. Nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života. Praha: Portál. ISBN 80-7178-624-1.
- PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. 2016. Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88163-00-8.
- POPELKOVÁ, Marta. 2011. Spokojnost' učitel'ov so zdravím in Škola a zdraví 21, 2011, Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem.
- POSPÍŠILOVÁ, Jaroslava, Eva KRULICHOVÁ a kol. 2018. Jak se žije Čechům v současné Evropě? Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2855-6.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra. 2014. Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 978-80-244-4127-6.
- PUGNEROVÁ, Michaela a kol. 2019. Psychologie: pro studenty pedagogických oborů. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.
- PREIß, Mirriam. 2015. Jak zvládnout syndrom vyhoření. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN: 978-80-247-5394-2
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. 2003. Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- RŮŽIČKOVÁ, Veronika a kolektiv. 2018. Speciální pedagog jako profese. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN:978-80-244-5468-9.
- RYBIČKOVÁ, Marta. 2006. Osobnostní a sociodemografické faktory jako determinanty životní spokojenosti učitelů. In: 2. konference ŠKOLA A ZDRAVÍ 21. Brno.
- SLEZÁČKOVÁ, Alena a Simona ŠKRABSKÁ. 2013. Vztah silných stránek charakteru s životní a pracovní spokojeností učitelů a studentů pedagogiky. Časopis Psychologie, 02/2013.

SMETÁČKOVÁ, Irena. 2018. Zpráva z dotazníkového šetření „Syndrom vyhoření mezi učitelkami a učiteli mateřských škol. In: Edukační laboratoř, Praha. Dostupné z: <https://www.edukacnilaborator.cz/vyhoreni>

SMETÁČKOVÁ, Irena, Eliška VONDROVÁ a Petra TOPKOVÁ. 2017. Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. In: E-pedagogium: Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice [online]. 1/2017, 76-88 [cit. 2022-02-15]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: [http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2017/e-Pedagogium\\_1-2017online.pdf](http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2017/e-Pedagogium_1-2017online.pdf)

SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH, Ida VIKTOROVÁ, Veronika MARTANOVÁ, Anna PÁCHOVÁ a Veronika FRANCOVÁ. 2020. Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1668-1.

STOCK, Christian. 2010. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout. Praha: Grada. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.

ŠTUDENTOVÁ, Kateřina. 2016. Burnout, neboli syndrom vyhoření: informace pro pacienty. Praha: Maxdorf. ISBN: 978-80-7345-520-0

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. 2018. Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.

URBANOVSKÁ, Eva a Pavel KUSÁK. 2009. Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. In: E-pedagogium: Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice [online]. 4/2009, 108-121 [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2009/04/09.pdf>

URBANOVSKÁ, Eva a Pavel ŠKOBRTAL. 2012. Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3066-9.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících [online] 2004 [cit. 2022-10-24] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

ŽÁČKOVÁ, Hana. 2004. Syndrom vyhoření u učitelů žáků se specifickou poruchou chování. In HELLER, Daniel, Jana PROCHÁZKOVÁ a Irena SOBOTKOVÁ (ed.). Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 2005. Dostupné z: <https://cmpsy.cz/files/pd/2004/texty/pdf/zackova.pdf>

ŽITNIAKOVÁ GURGOVÁ Beata a Lucia BEHÚŇOVÁ. 2017. Stresory a syndróm vyhořenia v práci učiteľa ZŠ. In: PEDAGOGIKA.SK, Slovenský časopis pre pedagogické vedy [online]. Ročník 8, 2017, číslo 2. ISSN 1338–0982. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-8/cislo-2/studia-gurgova.pdf>

ŽÍDKOVÁ, Zdeňka a Jaroslava MARTINKOVÁ. 2003. Psychická zátěž učitelů základní škol. České pracovní lékařství [online]. 03/2003. [cit. 2022-03-16]. Dostupné z: [https://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/\\_files/200000015-065300843a/psych\\_zatez\\_ucitelu\\_zakl\\_skol.pdf](https://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/_files/200000015-065300843a/psych_zatez_ucitelu_zakl_skol.pdf)

#### **Seznam internetových zdrojů:**

Hogrefe. 2022 [online]. Dotazník životní spokojenost. Praha: Hogrefe – testovací centrum. [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <http://hogrefe.cz/dzs>

World Health Organization. 2022. [online]. Constitution. Switzerland. [cit. 2022-03-19]. Dostupné z: <https://www.who.int/about/governance/constitution>

## Seznam tabulek

- Tabulka č. 1: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti věku
- Tabulka č. 2: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti pohlaví
- Tabulka č. 3: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti zaměření – speciální pedagog a pedagog
- Tabulka č. 4: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti školského zařízení
- Tabulka č. 5: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti typu zařízení
- Tabulka č. 6: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti délky praxe
- Tabulka č. 7: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti krajů
- Tabulka č. 8: Minimální (MIN) a maximální (MAX) hodnota v jednotlivých dimenzích, průměrné hrubé skóre a stanin u celého souboru (N=220) u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)
- Tabulka č. 9: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi Zdraví dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)
- Tabulka č. 10: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi Práce a zaměstnání dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)
- Tabulka č. 11: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi Finance dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)
- Tabulka č. 12: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi Volný čas dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)
- Tabulka č. 13: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi Manželství dotazníku DŽS u celého souboru (N=186), u pedagogů (N=97) a speciálních pedagogů (N=89)



- Tabulka č. 14: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi Vztah k vlastním dětem dotazníku DŽS u celého souboru (N=155), u pedagogů (N=73) a speciálních pedagogů (N=82)
- Tabulka č. 15: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi Vlastní osoba dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)
- Tabulka č. 16: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi Sexualita dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)
- Tabulka č. 17: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi Přátelé, známí a příbuzní dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)
- Tabulka č. 18: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti dosažených výsledků převedených na staninové normy v dimenzi Bydlení dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)
- Tabulka č. 19: Výsledky Studentova t–testu pro zjištění rozdílů v jednotlivých dimenzích životní spokojenosti mezi pedagogy (N=117) a speciálními pedagogy (N=103) na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$
- Tabulka č. 20: Míra ohrožení syndromem vyhoření u celého souboru (N=220), pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)
- Tabulka č. 21: Výsledky Studentova t–testu pro zjištění rozdílů v míře ohrožení syndromem vyhoření mezi pedagogy (N=103) a speciálními pedagogy (N=117) na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$
- Tabulka č. 22: Výsledek korelace mezi mírou celkové životní spokojenosti a mírou ohrožení syndromem vyhoření u celého souboru (N=220)
- Tabulka č. 23: Výsledek korelace míry celkové životní spokojenosti a věku u celého souboru (N=220)
- Tabulka č. 24: Výsledek korelace míry ohrožení syndromem vyhoření a délky praxe u celého souboru (N=220)
- Tabulka č. 25: Počet uvedených odpovědí u jednotlivých tvrzení v dimenzi Zdraví dotazníku DŽS u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)

- Tabulka č. 26: Počet uvedených odpovědí u jednotlivých tvrzení v dimenzi Vlastní osoba dotazníku DŽŠ u celého souboru (N=220), u pedagogů (N=117) a speciálních pedagogů (N=103)
- Tabulka č. 27: Výsledky Studentova t–testu pro zjištění rozdílů v jednotlivých dimenzích životní spokojenosti ve skupině pedagogů – učitelé na ZŠ (N=43) a učitelé v MŠ (N=67) na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$
- Tabulka č. 28: Výsledky Studentova t–testu pro zjištění rozdílů v jednotlivých dimenzích životní spokojenosti ve skupině speciálních pedagogů – speciální pedagog ve speciální škole (N=34) a speciální pedagog v SPC a PPP (N=53) na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$

## **Seznam zkratek**

DŽS – Dotazník životní spokojenosti

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně pedagogické centrum

ŠPP – Školské poradenské pracoviště

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Demografický dotazník

Příloha č. 1 – Demografický dotazník

**Dotazník sociodemografických dat**

**Pohlaví:**  muž  žena

**Věk:** ..... let

**Zaměstnání:**  pedagog  speciální pedagog

**Školské zařízení:**  Mateřská škola  Speciální škola  
 I. Stupeň základní školy  Poradenské zařízení (PPP, SPC)  
 II. Stupeň základní školy  Výchovné zařízení  
 Střední škola

**Délka praxe v oboru:** ..... let

**Typ zařízení:**  Venkovská škola  městská škola

**V jakém kraji se nachází**

**škola/zařízení:**  Hlavní město Praha  Moravskoslezský kraj  
 Jihočeský kraj  Olomoucký kraj  
 Jihomoravský kraj  Pardubický kraj  
 Karlovarský kraj  Plzeňský kraj  
 Kraj Vysočina  Středočeský kraj  
 Královehradecký kraj  Ústecký kraj  
 Liberecký kraj  Zlínský kraj

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Anna Prudilová, DiS.
<b>Katedra:</b>	Katedra psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

<b>Název práce:</b>	Životní spokojenost a syndrom vyhoření u pedagogů
<b>Název v angličtině:</b>	Life satisfaction and burnout syndrom of teachers
<b>Anotace práce:</b>	<p>Tato práce se zaměřuje na životní spokojenost a syndrom vyhoření pedagogů. Teoretická část definuje pedagoga, speciálního pedagoga, životní spokojenost a její faktory. Dále definuje syndrom vyhoření, jeho stručnou historii, fáze, příznaky a syndrom vyhoření u pedagogů a speciálních pedagogů. Výzkumná část mapuje celkovou míru životní spokojenosti, míru spokojenosti v jednotlivých dimenzích a zdali se v této oblasti mezi sebou pedagogové a speciální pedagogové liší. Dále se výzkumná část zabývá mírou ohrožení syndromem vyhoření, zdali se mezi sebou v této oblasti pedagogové a speciální pedagogové liší, a zdali existuje souvislost mezi mírou celkové životní spokojenosti a mírou syndromu vyhoření. Výzkumná část se zabývá i tím, zdali věk ovlivňuje životní spokojenost a zdali délka pedagogické praxe ovlivňuje míru syndromu vyhoření.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Pedagogové, speciální pedagogové, životní spokojenost, syndrom vyhoření.
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The work is specializes on life satisfaction and burnout syndrome of teachers. The theoretical part defines educator, special educator, life satisfaction and its factors. It also defines burnout syndrome and its brief history, stages, symptoms and burnout syndrome in educators and special educators. The research section maps the overall level of life satisfaction, the level of satisfaction in each dimension, and whether educators and special educators differ in this area. Furthermore, the research part deals with the level of threat of burnout syndrome, whether educators and special educators differ from each other in this area and whether there is a relationship between the level of overall life satisfaction and the level of burnout syndrome. The research section also looks at whether age affects life satisfaction and whether length of teaching experience affects the level of burnout.</p>

<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Teachers, special educator, life satisfaction, burnout syndrome
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 – Demografický dotazník
<b>Rozsah práce:</b>	68
<b>Jazyk práce:</b>	český