

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Bc. Tereza Gardavská

Syndrom vyhoření a životní spokojenost u pedagogů volného času

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Syndrom vyhoření a životní spokojenost u pedagogů volného času“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Tereza Gardavská

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Simoně Dobešové Cakirpaloglu, Ph.D., za odborné vedení, metodickou, odbornou pomoc a za čas, který mi věnovala na konzultacích. Mé poděkování patří také všem respondentům za jejich přínos pro výzkumnou část této diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	3
1 STRES JAKO MOŽNÝ DŮSLEDEK SYNDROMU VYHOŘENÍ	5
1.1 TEORETICKÁ POJETÍ STRESU	5
1.2 ZDROJE STRESU	6
1.3 NEGATIVNÍ DŮSLEDKY PŮSOBENÍ STRESU	7
1.4 ZVLÁDÁNÍ STRESU	8
2 PROBLEMATIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ	10
2.1 RIZIKOVÉ FAKTORY	11
2.2 HLAVNÍ PŘÍZNAKY	12
2.3 PROCESUÁLNÍ VÝVOJ SYNDROMU	13
2.4 VÝSKYT SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	15
3 VÝCHOVNÉ PŮSOBENÍ PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU	16
3.1 PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU.....	16
3.2 VOLNÝ ČAS	16
3.3 VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE	17
3.4 VÝCHOVA MIMO VYUČOVÁNÍ.....	19
3.5 PEDAGOG VOLNÉHO ČASU	19
Zkušenosti pedagogů volného času ze zahraničí	20
4 PROBLEMATIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ V KONTEXTU PEDAGOGICKÉM	22
4.1 ZÁTĚŽOVÉ FAKTORY	22
4.2 PROBLEMATICKÉ OBLASTI.....	23
5 PROTEKTIVNÍ FAKTORY, PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ	26
5.1 HLAVNÍ KONCEPCE PSYCHICKÉ ODOLNOSTI	26
5.2 COPINGOVÉ STRATEGIE A OPTIMISMUS	28
5.3 VZTAHOVÉ SÍTĚ A SOCIÁLNÍ OPORA	28
5.4 RELAXAČNÍ METODY	29
SHRNUTÍ, JAK SE CHRÁNIT PŘED SYNDROMEM VYHOŘENÍ	29
6 ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST A JEJÍ VYMEZENÍ	31

6.1	POZITIVNÍ PSYCHOLOGIE	32
6.2	ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST DLE WHO	33
6.3	MODEL ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI	34
6.4	PRACOVNÍ SPOKOJENOST.....	34
6.5	FINANČNÍ SPOKOJENOST.....	35
6.6	SPOKOJENOST S BYDLENÍM	35
6.7	SPOKOJENOST SE ZDRAVÍM.....	35
6.8	SPOKOJENOST S TRÁVENÍM VOLNÉHO ČASU	36
6.9	VLIV SOCIÁLNÍ OPORY	36
7	PŘEHLED VYBRANÝCH VÝZKUMŮ	37
8	VÝZKUMNÁ ČÁST	39
8.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÝ CÍL, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	39
8.2	METODOLOGIE.....	40
8.3	VÝBĚROVÝ SOUBOR.....	40
8.4	METODY SBĚRU DAT	43
	Maslach Burnout Inventory	44
	Dotazník životní spokojenosti	45
8.5	ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT.....	47
9	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	49
9.1	VYHODNOCENÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ – STANDARDIZOVANÝ DOTAZNÍK MBI	49
9.2	VYHODNOCENÍ ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI – STANDARDIZOVANÝ DŽS.....	54
9.3	STATISTICKÉ TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ	55
10	INTERPRETACE HYPOTÉZ	59
11	DISKUZE	60
	ZÁVĚR.....	63
	SOUHRN.....	65
	SUMMARY.....	66
	REFERENČNÍ SEZNAM	67
	SEZNAM ZKRATEK.....	74
	SEZNAM OBRÁZKŮ	75
	SEZNAM TABULEK	76
	SEZNAM GRAFŮ	77
	SEZNAM PŘÍLOH.....	78

ÚVOD

Výchova a vzdělávání v 21. století představuje pro pedagogy řadu výzev. Vzhledem k těmto výzvám potřebují pedagogové v organizacích převzít více rolí, aby splnili očekávání svěřenců, rodičů a komunity. Jako v každé profesi, jejíž podstatou je komunikace s lidmi a závislost na jejich hodnocení, hrozí pedagogům syndrom vyhoření. Pedagogická profese je považována za vysoce rizikové povolání, kvůli vysokému dopadu pracovních rizikových faktorů na zdraví pedagogů. Vyžaduje, aby se vypořádali s širokou škálou stresorů, včetně pracovní zátěže, tzn.: vysoké nároky, maximální výkonnost, problémové chování u svěřenců, nedostatek sociální podpory na pracovišti. Následky syndromu vyhoření jsou silně negativní pro osobní i profesní život pedagogů.

Hlavním cílem diplomové práce je analyzovat míru a charakter vyhoření pedagogů volného času v souvislosti s úrovní jejich celkové životní spokojenosti, pomocí korelační analýzy. Práce se skládá z části teoretické a praktické. V teoretické části práce jsou zpracována východiska pro praktickou část. Zahrnuje sedm kapitol. První kapitola se zabývá stresem, jeho působením a zvládnutím zátěžových situací. V další kapitole je definován syndrom vyhoření a popsán dosavadní stav poznání. Třetí kapitola pojednává o výchovném působení pedagoga volného času a souvisejících základních pojmech. Následně navazuje kapitola vyhoření ve vztahu k pedagogické profesi. Stěžejní kapitola se věnuje protektivním faktorům, koncepci psychické odolnosti a prevenci celkově. Kapitola šestá vymezuje životní spokojenost a její aspekty. V poslední kapitole je uvedeno shrnutí dosavadních výsledků výzkumů řešené problematiky. Výzkumná část prezentuje realizovaný kvantitativní výzkum dotazníkového šetření a jeho výsledky. Následně jsou výzkumné výsledky diskutovány a vyvozeny závěry.

Syndrom vyhoření představuje pro pedagogy a školská, volnočasová zařízení nebo organizace vážný problém. Je významným aspektem stresu na pracovišti. Vyhoření je také vnímáno jako nakažlivé v pracovním prostředí. Projevuje se vyčerpáním, absencemi, sníženou produktivitou a efektivitou práce, nízkou angažovaností. V důsledku zanedbání nebo úplné absence duševní hygieny se objevují duševní problémy, psychické problémy. Pochopení faktorů souvisejících s vyhořením pedagogů pomáhá při budování zařízení či organizací, které podporují pracovní spokojenost pedagogů a poskytování kvalitního

zájmového vzdělání. Spokojenost s prací je zásadním prvkem životní spokojenosti, well-beingu. V rámci zlepšení výchovně – vzdělávacího procesu je třeba myslet nejen na systémové kroky, ale také na pedagogické pracovníky, kteří jsou uváděni do praxe.

V rámci této diplomové práce byly stanoveny následující výzkumné otázky a formulovány hypotézy:

V1: Jakou míru syndromu vyhoření vykazují pedagogové volného času?

V2: Jakou úroveň celkové životní spokojenosti vykazují pedagogové volného času?

V3: Jaký je vztah mezi mírou syndromu vyhoření a celkovou životní spokojeností a dalšími položkami životní spokojenosti?

H1: Existuje signifikantní negativní vztah mezi mírou emocionálního vyčerpání a pracovní spokojeností.

H2: Existuje signifikantní negativní vztah mezi mírou osobního uspokojení a pracovní spokojeností.

H3: Existuje signifikantní negativní vztah mezi mírou emocionálního vyčerpání a úrovní celkové životní spokojenosti.

H4: Existuje signifikantní negativní vztah mezi mírou depersonalizace a úrovní celkové životní spokojenosti.

H5: Existuje signifikantní vztah mezi mírou osobního uspokojení a úrovní celkové životní spokojenosti.

H6: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v pracovní spokojenosti.

1 STRES JAKO MOŽNÝ DŮSLEDEK SYNDROMU VYHOŘENÍ

V této části je uveden význam pojmu stres, zátěž, dále koncept stresu ve spojení s reakcemi organismu na zátěž a obecného adaptačního syndromu. Dále jsou popsány stresové faktory a zvládnutí stresu. Široká veřejnost často hovoří o stresu, mnohdy i v neodpovídajících situacích. Proto je na místě ozřejmit tento pojem dle odborné terminologie. Jasně definovat stres není zcela možné, jelikož zahrnuje rozsáhlý okruh. Podle Kebzy (2005) v odborném názvosloví větší procento autorů rozlišuje význam slova zátěž (load) od stresu. Zátěž je zde chápána ve smyslu takové úrovně požadavků, kterým jedinec dokáže odolat. Jedná se o optimální zátěž, která je považována za stimulující. Přítomnost zátěže pomáhá organismu přizpůsobovat se nárokům a působí proti stagnaci ve vývoji. Autoři Hartl, Hartlová (2015), ale definují pojem psychologická zátěž ve stejném významu jako stres, tedy zátěž v negativním smyslu slova, která je jedincem negativně vnímána a přesahuje hranice adaptability.

1.1 Teoretická pojetí stresu

Mezi nejznámější autory, zabývající se biologickým pojetím stresu patří Pavlov, Cannon, Selye. Všímají si především reakce organismu na vnější podněty. Pavlov pozoroval zvířata (psy), kteří byli uvedeni do těžké konfliktní situace. Museli rozpoznat diametrálně odlišné podněty od jiných diametrálně odlišných podnětů, fyziologické změny v jejich organismu (např. pes dostal žrádlo při expozici čtverce, pokud byl ale vystaven obdélník, dostal ránu elektrickým proudem). Postupně zmenšoval odlišení mezi čtvercem a obdélníkem do té doby, než si pes nebyl jist, zda je exponován čtverec či obdélník. Zmiňoval se o následcích těchto stavů (dnes označovány stresovými situacemi) jako o stržení nervové činnosti (Křivohlavý, 2009). Lazarus je považován za autora jedné z nejznámějších teorií stresu, kde poukazuje na kognitivní hodnocení a zvládnutí. Stres vzniká jako následek fyzického ohrožení. Stres tedy představuje vztah mezi člověkem a prostředím. Obě tyto složky jsou rozvíjeny, v průběhu života se mění a vzájemně ovlivňují. Členění kognitivního hodnocení situace podle Lazaruse je následující: primární, vystihující nebezpečnost situace (ztráta, hrozba, výzva), ohrožení nebo naopak možný rozvoj well beingu jedince, a sekundární, které se vztahuje k možnosti úspěšného zvládnutí situace a volby copingu (Paulík, 2010).

Reakce na stres

Selye se věnoval studiu nauky o stresu, který se podle něj, projevuje jako nespecifická odpověď organismu na jakýkoliv nárok na organismus kladený (Schreiber, 2000). Popsal obecný adaptační syndrom **GAS** (General Adaptation Syndrom), podle kterého probíhá stresová reakce ve třech fázích:

1. **Poplachová reakce** (A. R. – alarm reaction)
2. **Stadium rezistence** (S. R. – the stage of resistance)
3. **Stadium vyčerpání** (S. E. – the stage of exhaustion) (Selye, 2016).

Jedinec je nucen neustále reagovat na měnící se okolní prostředí, aby byla udržena tato homeostáza organismu (Soják, 2018). Selye je také spojován s prvním vymezením „rozměr stresu“, přitom ještě pojmenoval dvě bipolární rozporující se stránky stresu **distres** (negativně působící stres), a **eustres** (kladně působící stres). V případě nezvládnutí přípustné zátěže, změny pohledu na věc, když jedinec necítí pevnou půdu pod nohama, značí překlenutí v distres. Mezi často diskutované termíny této éry se řadí i hyperstres, kdy je stres větší než jedincova schopnost se stresu přizpůsobit tzv. adaptabilita a hypostres, pokud netrvá dlouhodobě, dá se ukočírovat, v krajním případě může dojít ke zvratu. Nebezpečí pro jedince hrozí až v případě, kdy stres přeroste únosnou míru a přechází v distres (Bártová, 2011).

1.2 Zdroje stresu

Stres neúprosně sužuje celou společnost. Obzvláště pedagogové při jeho nahromadění bojují proti selhání. Vzhledem k častému narušení duševního zdraví se jeví povolání jako jedno z nejrizikovějších. Neboť jsou pedagogové dennodenně vystaveni stresovým faktorům a situacím různé intenzity se uvádí i vysoce stresující. Proto se často potýkají se syndromem vyhoření. Do školského prostředí zasahuje stres působící dlouhodobě tzv. **chronický**, i stres **akutní**, navíc často vyvolávaný odlišnými faktory. Do toho se přidávají další (v různé intenzitě, délce i směru působení) zatěžující a často škodliví činitelé. Tím se rapidně snižuje šance na vytvoření obranného mechanismu vůči konkrétnímu faktoru. Z tohoto hlediska velmi nevyzpytatelné. Zatěžující a často i škodliví činitelé podněcují stres (Švamberk Šauerová, 2018).

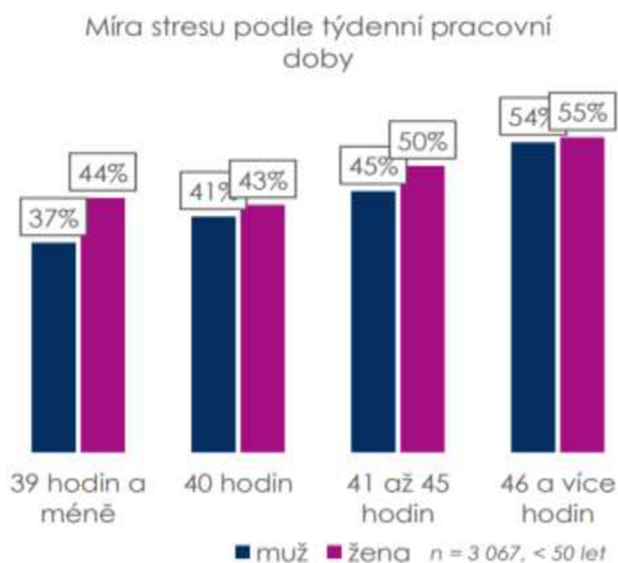
Dle Stocka (2010) obvyklými stresovými faktory – stresory mohou být:

- **Stresory fyzické** zapříčiněné hladem nebo žízní, přemírou podnětů, nadměrným hlukem či vibracemi
- **Stresory psychogenní povahy** vyvolané časovým presem, příliš vysoko nebo naopak příliš nízko danou zodpovědností, významnou psychickou změnou či duševním traumatem
- **Stresory sociogenní povahy** způsobené konflikty ve vztazích, ztrátou blízké osoby

Příčiny stavu fyzického, a především psychického zdraví i životní spokojenosti lze hledat v každodenních běžných stresových situacích, ale také v rámci dlouhodobějšího působení těchto stresorů. Dlouhodobý, chronický stres se nejčastěji objevuje v pracovním prostředí v souvislosti se vznikem syndromu vyhoření. Na tuto skutečnost poukázaly již dříve provedené výzkumné studie (Kolaříková a Němec, 2017).

1.3 Negativní důsledky působení stresu

V dospělé populaci se více než třetina pravidelně potýká se stresem a nedostatkem času. Lidé, kteří jsou pravidelně vystavováni časovému presu, často zanedbávají své zdraví a naříkají si na jeho narušení. Pohybová aktivita pro ně většinou představuje další ztrátu času. Ve věku do 50 let jsou zatíženi stresem nejvíce a jen desetina z nich hodnotí své zdraví na výbornou. Přemíra stresu zvyšuje pravděpodobnost zdravotně rizikovějšího chování a souvisí s podhodnocováním svého vlastního zdraví. Dostatek volného času snižuje míru stresu – ale jen u mužů (Proměny české společnosti, 2016).



Obrázek 1: Grafické zobrazení míry stresu podle týdenní pracovní doby (Zdroj Proměny české společnosti, 2016)

Grafické zobrazení reflektuje, jak pracovní zátěž v rámci týdenní pracovní doby ovlivňuje míru stresu u mužů a žen do 50 let. Muži, kteří týdně odpracují 39 hodin a méně, vykazují nejnižší míru stresu 37 %, zatímco u žen nejnižší výskyt stresu 43 % odpovídá týdenní pracovní době 40 hodin. Nejvyšší míry stresu 54 % muži a 55 % ženy dosahují jedinci, kteří v práci tráví 46 hodin a více/týden. Čím delší pracovní doba, tím se zvyšuje i míra stresu. Tento trend lze sledovat především u mužských respondentů. Delší pracovní doba tedy může souviset s vyšší pravděpodobností vzniku onemocnění v důsledku intenzivnějšího stresu. Muži, protože nadprůměrnou pracovní dobu hlásí častěji než ženy, se z tohoto hlediska stávají rizikovější skupinou (Proměny české společnosti, 2016).

1.4 Zvládání stresu

Okruh problémů týkajících se stresu je komplikovaná záležitost. Pro každou osobnost je příznačný odlišný přístup ke zdolávání zátěžových situací. Díky nim je snazší vyrovnat se se stresujícími okolnostmi nebo právě naopak. Vnější stresové vlivy společně s povahovými faktory podněcují vznik nebo zintenzivnění burnout syndromu. Mezi typy chování má nejbližší k vyhoření tzv. typ A, jelikož podává extrémní výkony. Má tendence k přehnané soutěživosti a workoholismu. Nastavuje si nereálné cíle (Stock, 2010). Odezva na stimul se u každého jedince razantně liší. Reakci na zátěž nastartuje vsugerování si

myšlenky neúspěchu nebo obstání, ale jen s těžkostmi. Je hnacím motorem vedoucím ke stresu. To vysvětluje rozdílné chování jedinců za obdobné situace. V někom může podnět stres vzbudit a v jiném zase ne. Vedle působení vnějších vlivů, záleží na vnitřním uspořádání a nátuře jedince, jež tvoří kompletní osobnost. Také na vlivu všech prostředí, která jednotlivce v jeho životních rolích utvářela. Na tzv. coping jako obrannou techniku a mechanismus, pomocí něhož se člověk vyrovnává se zátěží, upozorňují odborníci z praxe. (Stock, 2010).

Za klíčové faktory, které ovlivňují zvládnání stresu a zátěžových situací, jsou považovány: stanovisko, které člověk zaujímá, vnitřní pohled na realitu, povahové vlastnosti člověka, schopnost a způsob řešení problémových situací, aktuální životní situace, výskyt nepříznivých sociálních situací, kvalitní interpersonální vztahy a sociální zázemí, dosavadní zkušenosti se stresem, sociální status. V neposlední řadě záleží, jak dlouho negativní vlivy působí a v jaké síle (Paulík, 2011). V souvislosti s pedagogickou profesí lze s některými faktory dále pracovat zapojením adekvátních způsobů, technik ve smyslu prevence a ochrany (Švamberk Šauerová, 2018).

2 PROBLEMATIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ

Pojem syndrom vyhoření vychází z psychologie a psychoterapie, byl již dobře známý v 70. letech 20. stol. Zabýval se ním americký psychoanalytik německého původu Herbert J. Freudenberger. Pojmenoval tento stav jako: „*vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka (např. lidi, kteří se snaží druhým v jejich těžkostech pomoci a pak se cítí sami přemoženi jejich problémy)*“ a nazval ho syndromem vyhoření (Freudenberger, in Křivohlavý, 2012). Byl to popud k systematickému zkoumání ze strany dalších psychologů. Jelikož je první, kdo užil tento pojem, je považován za průkopníka (Křivohlavý, 2012). Autor od autora se liší příkládáním určitého významu jednotlivým proměnným. Například Freudenberger se zaměřuje na osobité rysy. Autoři Pinesová a Aronson ve své definici zmiňují permanentně emocionálně vypjaté situace jako důsledek. Na rozdíl od Maslach soustředí se na vliv vnějších okolností (Honzák, 2018).

„Burnout je syndromem emocionálního vyčerpání, depersonalizace a sníženého osobního výkonu. Dochází k němu tam, kde lidé pracují s lidmi, tj. tam, kde se lidé věnují potřebným lidem“ (Maslach a Jackson in Křivohlavý, 2012).

Syndrom vyhoření se vyznačuje skupinou příznaků, jakými jsou emoční, profesní i osobní frustrace zapříčiněná dlouhodobým vyčerpávajícím kontaktem s lidmi. Velký podíl mají naděje a očekávání na straně jedné a nekorespondující chronické situační stresy na straně druhé. Čím vyšší angažovanost, a ještě větší zainteresovanost na začátku, tím rychleji a ve větší míře opadá entuziasmus. V konečném důsledku přechází dlouhodobý chronický stres ve vyčerpání, vyhasnutí, vyhoření. Výsledek dlouhodobého (chronického stresu), se zdá být v mnoha ohledech podobný, zvláště vzhledem k fyzickým příznakům. Původ stavu emoční a fyzické nepohody je kvůli stresovým činitelům, jakožto klíčovými stimulům se stresem spojen, neboť na stresových činitelích záleží. Avšak nelze je stavět do jedné roviny. V případě burnout syndromu se lidé potýkají s dlouhodobou nevyvážeností odpočinku a zátěže. Beck et al. (2013) ve svém výzkumu zdůrazňují skutečnost, že zhoršené kognitivní funkce mohou být následkem syndromu vyhoření. Nebývá klasifikován v diagnostických systémech, nejedná se o definovanou diagnózu. Podobně jako u stresu i přes dlouholeté výzkumy neexistuje žádná pevně daná definice syndromu vyhoření. Bývá zaměňován vzhledem k mnoha podobným příznakům s depresemi, neurastenií, úzkostnými poruchami (Maroon, 2012). Společným etiologickým činitelem je chronický stres působící hlavně v pracovním prostředí. Výzkumy poukazují na skutečnost, že největší podíl osob

postihnutých vyhořením se objevuje právě ve spojení s pomáhajícími profesemi. Jedná se o (možný) následek, kdy jsou zaměstnanci permanentně zainteresovaní do péče o své klienty. Patří mezi ně i pedagogická profese, kde může frustrace bránit pedagogům při péči o svěřence (Smetáčková et al., 2017). Proto má vysoký individuální, sociální a ekonomický dopad (Ptáček et al., 2013).

2.1 Rizikové faktory

Z dosavadních výzkumů při současném stavu poznání nelze přesně identifikovat, které z proměnných, vnější či vnitřní faktory, jsou výraznějším spouštěčem syndromu vyhoření (Ponižilová a Urbanovská, 2013). Podle výsledků, na něž poukazují Kebza a Šolcová, (2008) mají dlouhodobě zátěžové situace značné dopady. Vyhoření podmiňuje sdružování rizikových faktorů, které se týkají jak osobnosti člověka, tak pracovní sféry i mimopracovního života (Pešek a Praško, 2016).

Osobnostní: deprivace emočních potřeb v dětství, osobnostní typ A, perfekcionismus, příliš vysoká očekávání a zapálení pro věc především při nástupu do zaměstnání, stresující negativní nastavení mysli, tendence nedávat najevo emoce nebo je tlumit, nízké sebevědomí a asertivita, vysoká míra empatie, nutkavá touha po oblíbenosti, zalíbení se ostatním, ambicióznost, soutěživost, vysoké cíle, konflikt hodnot, neschopnost relaxovat, neefektivní plánování a hospodaření s časem, nízká míra sebereflexe (Křivohlavý, 2009).

Pracovní: nedoceněná společenská prestiž povolání, stereotyp v pracovním procesu nebo iracionální pracovní náplň, neúčelná organizace práce, nároky na maximální pracovní nasazení, příliš mnoho úkolů, nízká míra samostatnosti, nedostatečná podpora a ocenění od kolegů a nadřízených, absence kvalitní supervize, chybí profesní perspektiva – není možnost kariérního růstu, nedostatečně využitá odbornost a kvalifikace, absence dalšího vzdělávání, nelehká práce s klienty, nespravedlivé poměry, žádný vliv na uskutečnění změny v organizaci, nedostatečné finanční ohodnocení, nevyhovující ergonomie a podmínky na pracovišti (Pešek a Praško, 2016).

Mimopracovní: absence partnera – osamělost, nerespektující partner, konfliktní partnerství, příliš ctižádnostivý partner, nezdravá rivalita mezi partnery, nedostatek sociální opory, nepodporující vztahová síť, nedostatek koníčků a zájmů, nouze o volnočasové aktivity a aktivní trávení volného času, nezdravý životní styl či dokonce rizikové chování, vysoká

četnost nepříznivých sociálních situací, špatné existenční podmínky (bydlení, finance) (Křivohlavý, 2009; Pešek a Praško, 2016).

2.2 Hlavní příznaky

Celá řada příznaků determinuje vyhoření. Představuje psychický proces pomalu nastupujících, postupně přidávajících se symptomů v různých fázích (Urbanovská, 2011). Člověk trpí pocity bezmoci, beznaděje, sklíčenosti. Tělo chřadne a už není taková chuť a síla do práce. Pochopitelně jsou tím poznamenány i vztahy k lidem. Ty také začínají chladnout a vůbec v životním globálu vyvstává negativismus. Vyčerpání, citové ochladnutí, zlhostejnění, myšlenkové vyprázdnění a pokles výkonnosti neboli pracovní nevole, se jeví jako převládající klíčové faktory značící vyhaslost (Stock, 2010).

Fyzická úroveň

Dotyčného frustrují špatné emoce a fyzické stavy, které by se daly označit znechucením. Uvedenými pocity bývá doprovázena zejména deprese. Ztrácí schopnost odolávat impulzům a pudům ve prospěch dlouhodobých cílů (nekontrolovatelný pláč nebo podrážděnost doprovázená výbuchy vzteku). Převládají pocity strachu, utápí se v prázdnotě, osamocení. Dominuje netečnost a ztráta neohroženosti. Fyzickou pohodu narušuje nedostatek energie (síly, elánu), chronická únava. Objevuje se svalový tonus, bolest zad. Jednotlivec více inklinuje k infekčním onemocněním a potýká se s problémy se spánkem (insomnie). K tomu se přidávají funkční poruchy, kam spadá např. kardiovaskulární a zaživací potíže. Narušeny jsou také kognitivní funkce, především neschopnost se soustředit a amnézie. Zvyšuje se pravděpodobnost výskytu náchylnosti k nehodám (Kebza a Šolcová, 2003; Stock, 2010).

Emoční úroveň: odcizení

Vývoj syndromu vyhoření nejvíce často začíná pocitem emočního vyčerpání, který je považován za klíčový aspekt syndromu. Ukázalo se, že míra vyhoření a emočního vyčerpání souvisí se sebevědomím pedagogů, motivací, pracovní spokojeností, blahobytem a úmysly opustit učitelskou profesi (Hakanen, Bakker a Schaufeli, 2006). U lidí potýkajících se s vyhasnutím lze většinou v zaměstnání a jim blízkém prostředí pozorovat tento trend. Zaujímají apatické stanovisko vůči osobám. V extrémních případech může vést k jízlivému

až vysoce impulsivnímu výbušnému chování. Současně ztrácí zájem o kontakt s okolím. Mezi nejčastější projevy odcizení při burnout syndromu se mimo jiné, v první řadě zařazuje hlavně negativní postoj k sobě samému, k životu, k práci a taky ostatním lidem. Tito jedinci už jen těžko udržují mezilidské vztahy, a tak není divu, že se vytrácí schopnost navazovat vztahy nové. Se ztrátou celkové sebeúcty souvisí i pocity vlastní nedostatečnosti a méněcennosti (Kebza a Šolcová, 2003; Urbanovská, 2012).

Kognitivní úroveň

Pokles výkonnosti jakožto další znak spojený s vyhořením. Dotyčný se sám zbytečně podhodnocuje, nedůvěřuje si, s čímž souvisí jeho snížená výkonnost. Úkony mu zaberou mnohem více času a stojí ho to také víc sil, než tomu bylo dříve. Proto si jeho organismus říká o odpočinek a regeneraci nad rámec běžného volna o víkendech a dovolené (Urbanovská, 2011).

2.3 Procesuální vývoj syndromu

Stock (2010) definuje burnout jako dlouhodobou záležitost. Proto autoři studují a popisují jeho jednotlivá stádia. Existuje více modelů, které simulují několik fází vyhoření. Z nichž nejzákladnější promítá tři, nejsložitější pojme hned dvanáct. Fáze jsou interferenčně se překrývající a ovlivňující, bez hraničních bodů. Ne všemi fázemi musí jedinec projít postupně, některé z nich lze do určité míry přeskochit.

Vyhoření zahrnuje tyto fáze:

- 1. Idealistické nadšení**
- 2. Stagnace**
- 3. Frustrace**
- 4. Apatie**
- 5. Vyhoření**

Idealistické nadšení

Pro tuto první, počáteční fázi je charakteristická mimořádná zapálenost v rámci vykonávané profese. Těžko se dá skloubit přílišná snaha v kombinaci s velkým množstvím jeho vynaložené energie a naproti tomu požadavky na sebe i okolí stavěné mimo realitu.

V těchto případech se lidé úplně oddají své práci, až přestanou žít svůj život. Úplně se zablokují vůči okolnímu světu. Pokud je vše v rovnováze a člověk dokáže najít správnou míru, nemusí dojít k pracovnímu vyhasnutí. Naopak seberealizace je největším úspěchem, co se lidských potřeb týče (Stock, 2010; Honzák, 2018).

Stagnace

S realističtějším nadhledem nastává prozření do reality, člověk mění počáteční ideály. Zažil několik zklamání. Zaměstnání mu již nepřináší tolik radosti jako dříve, přesto stále přetrvává v pracovním procesu. Kariérní žebříček hodnot se najednou ubírá jiným směrem. Větší význam přikládá věcem dříve nepodstatným. Objevující se trhliny v rodinném životě jsou často důsledkem toho, že vše se točí jen kolem práce. V tomto počátečním stadiu lze zatím jen těžko odhalit charakteristické znaky onemocnění (Stock, 2010).

Frustrace

Dochází ke zjištění, že není v jeho silách vše ovlivnit a zvládnout. Ztrácí v sebe víru, nevidí perspektivu svého snažení, jeho úsilí ztrácí smysl. Nad věcmi nemá kontrolu, tak jak by chtěl. Dle jeho soudu se mu nedostává uznání, vše se zdá komplikované a brání efektivnímu fungování. Dochází k deziluzi, zklamání z vlastní profesionální úspěšnosti, jelikož není reálné provést všechny vytyčené cíle (Kebza 2003; Stock 2010).

Apatie

Jako pocit bezvýchodnosti a komplexní odevzdání se situaci. Pedagog svůj rutinní výkon učitelství vnímá už jen jako nutné zlo, které musí podstoupit pro zdroj obživy. Nepřináší mu žádné uspokojení, ztrácí o ni zájem. K práci přistupuje velmi pasivně. Plní jen nejnnutnější věci, které je povinen udělat. Odmítá jakékoliv pedagogické inovace. Žákům, kolegům a celkově ostatním lidem se straní, obtěžují ho. Určitě nelze mluvit o entuziasmu, zapálení pro věc. Celou fází přitěžují pocity rezignace, popřípadě zoufalství na učitelské povolání, způsobené nedostatkem jiných možností uplatnění (Stock, 2010; Honzák, 2018).

2.4 Výskyt syndromu vyhoření

Zatížení se může týkat oblasti samotné rodiny, okruhu přátel a práce. Osobní život se s profesním prolíná, avšak těžko určit, zda břemena, která s sebou vlečeme z osobního života, jsou ta, která ovlivňují náš profesní život nebo zda se napětí v pracovní sféře zrcadlí v soukromí. Zvláště, když jedinec pocítí nadlimitní zátěž, klesne na dno ve všech výše zmíněných životních kruzích. Dle výzkumných studií není důležité vytyčení priorit, ale nutno si uvědomit, že nahromaděný stres pracovního nebo osobního charakteru se kumuluje, což může mít za následek zažehnutí plamene vyhoření. Obzvláště u osob vnitřně náchylných vzhledem k vyhoření se jeví kombinace činitelů způsobujících stres, jako vysoce nebezpečná. Je třeba si uvědomit a zohlednit účinky ve všech oblastech: na vlastní konstituci člověka, rodinu, okruh přátel a pracovní sféru. Dalším činitelem působícím na tento stav může být strukturální násilí. Čímž rozumíme např. bez rozmyšlení zadávané povinnosti nezohledňující lidský potenciál a nadměrná očekávání (Hagemann, 2012). Jedince zapálené pro věc může zradit vlastní způsob (zahrnující jejich psychickou a emoční přizpůsobivost), jak se s těžkostmi vypořádat. Odolnost organismu na zátěžovou situaci v dospělém věku mohou ovlivnit také prožitky z dětství. Zmíněné okolnosti vyvolávající neúnosný stresový stav musí být sledovány a v případě potřeby dotčeným nabídnout oporu, jelikož si ve většině případů o pomoc sami neřeknou (Stock, 2010).

3 VÝCHOVNÉ PŮSOBENÍ PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU

Kapitola se věnuje základním pojmům pedagogiky volného času: volný čas; výchova ve volném čase, její specifika a funkce; výchova mimo vyučování. Důležitou součástí tvoří vymezení profese pedagoga volného času-hlavního činitele výchovného procesu a příslušné legislativy, také jeho osobnosti a předpokladů k výkonu této profese.

3.1 Pedagogika volného času

Pedagogika volného času se řadí mezi pedagogické vědy aplikované. Stojí v popředí pedagogických disciplín, jakožto hlavní nástroj pedagogického ovlivňování a smysluplného trávení volného času (Bendl, 2015). Předmětem zkoumání jsou tři vzájemně propojené oblasti **výchova ve volném čase** (představuje prostor, který bere v potaz specifické podmínky), **výchova volným časem** (prostřednictvím institucí a jejich aktivit, metod a forem jako prostředků), **výchova k volnému času** (cílená orientace pro volný čas) (Vyhnálková, 2013). Řeší otázky výchovy ve volném čase, klade důraz zejména na pedagogické prostředky, stanovené cíle (obsah činností, metody a formy práce). Také se zabývá tím, za jakých podmínek bude výchova probíhat. Poskytuje jedincům prostor růst a rozvíjet všechny složky jedince v různých životních etapách (Bendl, 2015).

3.2 Volný čas

Dumazedier definuje volný čas: „*komplex aktivit mimo pracovní, společenské závazky, jimiž se jedinec zabývá ze své vůle, aby si buď odpočinul, pobavil nebo svobodně zdokonaloval svou tvůrčí kapacitu*“ (Veselá, 1999).

Pro volný čas jsou charakteristické tyto znaky:

- Čas, kdy má člověk uspokojené základní životní potřeby, splněné povinnosti, svobodně se rozhoduje o jeho využití a vybírá si náplň tohoto času, tzv. volnost
- Aktivity naplňují člověka, jsou spjaté s kladnými emocemi
- Představuje odměnu (nejčastěji po práci) v podobě regenerace těla, duše i mysli, načerpání nových sil a příležitost k osobnímu rozvoji
- **Zájmové činnosti** – koníčky, hobby naplňují volný čas, proto jsou s ním neodmyslitelně spjaty (Pávková, 2014).

Význam volného času

Podle Kratochvílové (2007) vychází volný čas z potřeb a zájmů, shledává ho velmi důležitým z hlediska zdravého psychického vývinu. Demografické faktory (jako např. věk, úroveň vzdělání, profese) významně ovlivňují způsob trávení volného času každého jednoho člověka. Vzdělávat se (a ještě k tomu i dobrovolně) je jeden z nejlepších způsobů, jak efektivně naložit s volným časem a to nejlepší, co pro sebe člověk může udělat v každém věku (další vzdělávání nebo vzdělávání seniorů) (Průcha, 2014). Vliv socializace se celkově odráží ve volném čase jedince, nejen na volbě aktivit, ale také na kvalitě a způsobu jeho trávení. Způsob trávení volného času jedince se odráží i v jeho životě. Účinky se projevují na fyzickém zdraví, působí při odbourávání každodenního stresu. Rovněž existuje souvislost s vnímáním životní pohody. Míra zvládnutí stresu se dá vyladit do přijatelnějších hodnot díky účelně (s)trávenému volnému času (a to především pak u mužů) (Kolaříková a Němec, 2017).

Na Čecha připadá v průměru čtyřicet pět hodin týdně volného času. Muži ve volném čase provozují častěji než ženy nějaký sport, surfují na internetu nebo hrají počítačové hry. Ženy si rády odpočinou četbou knihy či poslechem hudby. I když stráví v zaměstnání méně času než muži, mají v porovnání s nimi méně volného času. Zastávají větší část domácích prací a péči o děti. Z kvantitativního hlediska je volný čas z velké části dán pracovní vytížeností. Čím víc času stráví jedinec v práci, tím víc se zvyšuje míra stresu. Skutečnost, že lidé zúžením časovým presem vykazují horší zdravotní stav dokládá nevyvratitelnou spojitost mezi stresem a zdravím (Proměny české společnosti, 2016). Obzvláště dnešní uspěchaná doba vybízí k tomu, aby pedagogové volného času věnovali pozornost jejich zájmu vztahu stresu k volnému času (Kolaříková a Němec, 2017).

3.3 Výchova ve volném čase

Výchova ve volném čase se řadí mezi oblast výchovy a vzdělání. Od ostatních se odlišuje svými zvláštnostmi, avšak klíčové rysy záměrnost, cílevědomost jsou zachovány. Představuje prostor pro možnost pozitivního formování, výchovného ovlivňování, proto zde platí nepsané pravidlo být vnímaví, nenutit a pokusit se najít, něco, čím nadchnout (Pávková, 2014).

Funkce výchovy ve volném čase

Všeobecně, ale především z pedagogického úhlu pohledu je jedna z funkcí výchovy ve volném čase často vyzdvihována, a to především **preventivní**. Jeho smysluplné využití pomáhá předejít rizikovým nežádoucím jevům a snižuje se nebezpečí vzniku rizikového chování a sociálně patologických jevů, tzv. primární prevence (Kolaříková a Němec, 2017). Proto i autorka Pávková (2014) považuje tuto funkci, a další **výchovně-vzdělávací, sociální, zdravotní** za klíčové. Díky pestrým volnočasovým aktivitám jsou realizovány funkce volného času. Aktivity představují zábavnou smysluplnou formu jeho aktivního trávení. Účelně naplňují volný čas, oproti bezbřehé volnosti, brouzdání po sociálních sítích a jinému rizikovému chování. Mimo to rozvíjí jedince v různých zájmových oblastech, komplexně formuje jeho přístup ke zdravému životnímu stylu. (Kolaříková a Němec, 2017).

Specifické podmínky výchovy ve volném čase

Práce pedagoga volného času má svá specifika. Není jednoduché umět nadchnout, vhodně motivovat většinu účastníků, aby se dobrovolně a ochotně sami účastnili činností. Ve své profesi, kdy výchovně ovlivňují jedince v jejich volném čase, jsou často konfrontováni s velmi náročnými situacemi, ale zároveň jim přináší zajímavé zkušenosti a zážitky (Kratochvílová, 2007). Pedagog volného času zabezpečuje svěřencům efektivní využití volného času. Pomocí nedirektivních metod formuje a podporuje rozvoj jejich osobnosti. Také poskytuje poradenskou činnost. Zajišťuje součinnost se spolupracujícími institucemi a organizacemi zaměřujícími se na poskytování služeb pro volný čas. Prostřednictvím aktivit působí výchovně a buduje kladný vztah v oblastech sociálního a životního prostředí. Utváří osobnost odpovědnou za své činy a chování. Osobnost nezávislou, vnitřně zapálenou pro věc. Současně též tvora vnitřně nezávislého a zodpovědného, uvědomujícího si potřebu odvahy a angažovanosti v zápase o hodnoty, v zájmu úcty ke kulturnímu odkazu, lidskému životu a budoucnosti mnohotvárné, celistvé. Posláním profesionálního pedagoga volného času je pomoc druhým, hledání sebe sama, upevňování a zosobnění vnitřního řádu (Hofbauer 2004; Vážanský, 2018).

Do **neformálního, zájmového vzdělávání** vstupují jedinci a různorodé skupiny odlišných věkových kategorií, se kterými pedagogové volného času pracují. Proto se při jejich působení vyžaduje určitá znalost věkových zvláštností a charakteristik. Úroveň komunikace pedagogického významu se odráží v pozitivních vztazích. Přičemž

se komunikace liší svými specifiky od formálně dané komunikace ve školském prostředí. Dalo by se říct, že je méně svázaná. Kvalitní vztahy mezi vychovávajícím a jeho svěřenci předurčují funkčnost a účelnost výchovně-vzdělávacího procesu. Navozená příjemná a uvolněná atmosféra ve střediscích zaměřujících se na výchovu ve volném čase je přílepkující okolností pro zachování duševního zdraví (Hájek et al., 2004; Kaplánek, 2012). Důležitá kompetence spočívá v účelném rozložení činností v rámci denního harmonogramu. Stejně tak se snaží o partnerský přístup, spolupráci a usměrňování vztahů mezi všemi účastníky výchovného systému. Usiluje o vhodné podmínky, ať už prostorové nebo materiální. To všechno jsou kroky podporující příznivé klima. Jako výchovné prostředky mu/jim v průběhu slouží i základní lidské činnosti hra, učení a práce. Hra nepochybně patří do náplně volného času. Učení a práce nabývají ve volném čase specifické povahy. Gró spočívá v pedagogickém ovlivňování volného času a zachování (podmínky) dobrovolnosti (Pávková, 2014).

3.4 Výchova mimo vyučování

Představuje výchovné působení v době mimo povinné vyučování. Především ve volném čase, kdy jedinec není přímo ovlivněn rodinou a toto působení je institucionálně zaštitěno. Týká se to především nastaveného systému či režimu školní družiny, domova mládeže, střediska volného času, dětského domova, atd... Tento termín zahrnuje větší rozsah činností než pojem výchova ve volném čase. V rámci výchovy mimo vyučování jsou zařazeny jak dobrovolné volnočasové aktivity, tak i určité povinnosti (Pávková, 2014).

3.5 Pedagog volného času

Zákon o pedagogických pracovnících v § 2 odst. 1 stanovuje, že: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (...).*“ (aktuální znění zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů). Pedagogové volného času zajišťují zájmové vzdělávání v rámci přímé pedagogické činnosti dle výše uvedeného zákona. Jejich kvalifikovaným vzděláním je ve školských zařízeních a zařízeních pro zájmové vzdělávání

garantována příslušná odbornost. Pedagogové volného času nalézají uplatnění ve školských zařízeních, tzn. střediscích volného času (domy dětí a mládeže, stanice zájmových činností), anebo v soukromém sektoru a ostatních neškolských zařízeních komerčních a neziskových (Pávková, 2014).

Osobnost pedagoga a jeho předpoklady pro výkon profese

Základní podmínky pro zdárný výkon funkce pedagoga volného času zahrnují způsobilost k právním úkonům, trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost. Další důležitou část utváří znalosti, dovednosti a osobnostní vlastnosti. V rámci osobnostních rysů se jedná především o pozitivní vztah k dětem a mládeži, skvělá organizační schopnost, vykazovat přirozenou autoritu, ale zároveň se umět postarat o zábavu. Určitě se neobejde bez komunikačních dovedností zahrnující kultivovaný projev a vystupování, ale i pečlivosti, a velkorysosti. Neboť se jedinci vyvíjí a v čase se mění také podmínky výchovy, musí si s těmito faktory umět poradit. Proto kreativita a schopnost kreativního myšlení představuje jednu z nejdůležitějších požadavků v rámci této profese. Flexibilita, motivace se vzdělávat a rozvíjet, schopnost improvizovat patří mezi důležité dovednosti dnešní doby. Tyto dovednosti napomáhají rychlejší a lepší adaptaci na změny v podmínkách a (sledování) trendech (Bendl, 2015).

Zkušenosti pedagogů volného času ze zahraničí

V rámci výzkumné studie ve Švédsku popsalo deset švédských pedagogů volného času s více než třicetiletou praxí svou profesní kariéru. Z provedených rozhovorů vyplynulo, že se cítí být dětem „blíže“ než učitelé ve škole. Také zmiňují rozdíly v roli učitele. Co se týká úspěšnosti v sociální interakci s dětmi, vnímají ji všichni respondenti jako velmi úspěšnou a vyzdvihují ji. Z rozhovorů je patrné, že se rádi podílí na spolupráci se školou. Myslí si, že právě děti vítězí ve spolupráci se školou, kde se celkový rozhled zvýšil a pedagogové volného času se s dětmi setkávají i v době školní docházky. Mezitím se čas na každé dítě zkrátí a je třeba splnit mnoho pracovních úkolů, což vedlo k tomu, že se člověk zdokonaluje v organizaci činnosti. Někteří vypověděli, že mohou v něčem změnit plánování, což jeden z dotazovaných popisuje jako improvizální pedagogiku. Jeden z participantů hodnotí práci ve škole jako obtížnější z důvodu větší míry kontroly. Přestože je podle nich práce pedagoga volného času dnes vnímána jako o to roztržitější, mnozí vyjadřují, že se stala zábavnější. Jsou si vědomi své zodpovědnosti při práci a činnostech kvůli velkému počtu svěřenců. Dle nich je třeba mít kuráž, pevnou vůli a odhodlání vydržet. Na závěr

dodávají, že je důležité zvládnout pocit, kdy přesně člověk neví, kde všechny děti jsou (Dahl a Karlsud, 2015).

4 PROBLEMATIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ V KONTEXTU PEDAGOGICKÉM

S vyhořením se často potýkají učitelé s dlouhodobou praxí. Týká se biologické, psychické, společenské i sociální složky člověka. Nutno podotknout, že za vznikem tohoto psychického stavu, nestojí pouze poměry v učitelské profesi, ale i společenství lidí, ve kterém člověk žije a pracuje. Také osobnostní předpoklady, tedy vnitřní založení každého jedince. Mnohdy je spojuje zapálení, entuziasmus a obrazně řečeno úplné oddání se své práci. K syndromu vyhoření mohou přispět personální změny, procesy a reorganizace související s výkonem povolání na pracovišti. Vedle pracovních podmínek dále také pocity bezmoci, beznaděje, nedocnění pracovního nasazení nebo oslabení v kariérní oblasti (Hagemann, 2012). Dle autorů (Pešek a Praško, 2016) se 20-30 % osob v pomáhajících profesích v osobním životě potýká s burnoutem. Důsledkem toho není ohrožena jen samotná osoba, nýbrž představuje hrozbu pro celou organizaci, včetně jejích klientů.

4.1 Zátěžové faktory

Pedagogové v rámci neformálních diskusí čím dál častěji konstatují, že výchovné problémy ve školách a školských zařízeních narůstají. Přibývá i na jejich závažnosti. Podlamují přirozenou autoritu pedagoga a vytrácí se disciplína. Důležitost této situace ještě umocňují problémy, se kterými se pedagogové volného času během své praxe setkávají. (Novotná, 2017). Bendl (2015) vnímá jádro problémů v několika záležitostech. Zásluhy pedagogické profese nejsou ve společnosti doceněny, kvůli přesvědčení, že si chodí do práce jen „pohrát“ s dětmi. Přitom je často opomínán význam výchovné funkce. Také upozorňuje na nedopracovaný systém profesní přípravy v oboru, kvalifikačních studií i dalšího vzdělávání pedagogů. Při zájmových činnostech se potýkají s překážkami, neboť jsou limitováni malým prostorovým zázemím či nedostačujícím materiálním vybavením. Žijeme ve 21. století, v době moderních a informačních technologií. Děti se mohou bavit i bez vyvinutí vlastního úsilí, proto je čím dál těžší pro ně vymyslet takové zájmové činnosti, které by je bavily, a ještě u nich navíc i chvíli vydržely.

Každý pracovní den je koloběh ustavičného neprospívajícího stresu. Přináší s sebou těžké břímě, čímž trpí celé tělo. Musí se adaptovat na podněty – vyrovnání se s hlukem a klimatickými faktory. Není to ku prospěchu myslí ani celkové duševní pohody. Komplikace nastávají obzvláště v případech, kdy se k už vzniklým problémům začnou

současně i z dalších sfér přidávat jiné nesváry. Nastává konfrontace mezi následkem nátlaku k vynikajícím výkonům v zaměstnání, rozepřemi, které pedagogy pronásledují den, co den, na cestě životem, a také neuskutečněnými představami. Bez vhodné pracovní atmosféry, dostatečné supervize, povolaného vedení a kvalitního odpočinku se zvyšuje zátěž pedagogů a možnost rozvoje syndromu vyhoření (Hagemann, 2012). V případě jejich vyhoření je ohrožen nejen celý výchovný proces, ale jsou také narušeny vzájemné vztahy. Proto bývá tento fenomén považován za vysoce rizikový. Kvůli nastolené apatii brání pedagogům v plnohodnotném vykonávání svých povinností. Nejsou schopni efektivně komunikovat se svěřenci a kolegy, řešit a vhodně reagovat na nové nebo náročné situace. Nedostatečně stimulují a nevhodně reagují na jejich potřeby. Vyučující s příznaky syndromu vyhoření nemohou naplňovat stále se zvyšující profesní požadavky (Smetáčková, Vondrová a Topková, 2017).

4.2 Problematické oblasti

Prostřednictvím tematické analýzy ve spojitosti se stresovými faktory byly zjištěny nejčastěji uváděné problematické oblasti, které negativně ovlivňují výkon pedagogické profese

- **Nedostatek profesního uznání**

Ze strany společnosti se pedagogům i přes zvyšující se nároky dostává neuspokojivé sociální, materiální a finanční podpory.

- **Dysfunkční koncept**

Pedagogové často poukazují na neustálý tlak ze strany školského systému na zavádění nových programů, strategií, osnov a vyhlášek, které nedávají smysl. Také se necítí být informováni nebo připraveni na změny v politice a postupech.

- **Problematika inkluze**

Teorie se zde střetává s praxí. Realita je mnohdy z více hledisek problematická. Pedagogové jsou příliš zatíženi administrativou a nemají čas řešit všechny potřeby svěřenců. Nemají k tomu dostatečné kompetence. Postrádají soustavnou odbornou podporu. Metodika pro nastavení

podpůrných opatření v rámci systému je nevyhovující. Celkově v této záležitosti chybí finanční prostředky a odpovídající podpora.

- **Nevhodné, patologické chování**

Následkem poruchy některé ze základních funkcí rodiny nebo ovlivněním sociální skupinou se u sociálně narušených jedinců objevují výchovné problémy, patologie, rizikové chování. Pedagogové musí být neustále ve střehu, a to je extrémně energeticky náročné. Nejčastěji pozorovanými jevy jsou: psychická i fyzická agrese, nerespektování autorit, neuposlechnutí příkazů, neplnění povinností, rušivé chování, lhaní, porušování práv a norem, krádeže.

- **Neadekvátní výchova rodičů**

Do školství se promítá současná výchova. Ovlivnění rodinou (primární sociální skupinou) často narušuje vztahy a finále celé vzdělávací a výchovné působení. Jedná se o případy, kdy rodiče nejeví vůbec úplný zájem o dítě, zanedbávají ho péčí a dítě tak nemá uspokojeny potřeby. Nebo naopak rodiče praktikují bezhraniční liberální výchovu.

- **Problematické vztahy s rodiči**

Pedagogové poukazují na pocit, že mají mezi rodiči nízké postavení. Zahrnovalo výroky týkající se očekávání rodičů, jejich zapojení, rodiči kladená velká zodpovědnost na pedagogy, konfliktní či frustrující komunikace a nedostatečné spolupráce s rodiči: učitelé např. zmiňovali, že rodiče si učitelů neváží, nefunguje komunikace mezi školou a rodiči a rodiče mají na učitele přehnané požadavky

- **Nemotivovanost**

Svěřenci nemají zájem a chuť se zapojovat do činností, jsou pasivní. Mají lhostejný přístup. Často je obtížné najít způsoby, jak svěřence povzbudit.

- **Administrativní zahlcení**

Pedagogové pocítují přetížení v důsledku administrativní činnosti a časového presu. Kvůli papírování nemohou činnostem věnovat tolik času, kolik by chtěli. Stížnosti se tedy vztahovaly k pracovnímu stresu. Důvodem je zahlcení prací, která sama o sobě není zaměřena na práci se svěřenci.

- **Nekolegiální klima**

- Týmová práce může být výzvou a zdrojem stresu. Může vést k neshodám kvůli odlišným hodnotám a způsobům. Mezi výroky se objevila negativita mezi kolegy nebo je stresující pracovat v prostředí, kde se pozitivní zpětná vazba téměř nikdy nedává, ale na chyby jsou okamžitě upozorněni. Vyžaduje konstruktivní diskuse (Vorlíček et al., 2022).

Kolektiv autorek (Smetáčková, Vondrová a Topková, 2017) dle provedených porovnání výzkumů doporučuje zaměřit na následující tři problematické oblasti:

- Vztahová síť s dětmi, rodiči, kolegy
- Určité pracovní prostředí a podmínky
- Postavení pedagogické profese ve společnosti

5 PROTEKTIVNÍ FAKTORY, PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ

5.1 Hlavní koncepce psychické odolnosti

Psychické odolnosti (*resilience*), jako jedné z interních osobních vlastností je připisován největší podíl. Působí protektivně vůči syndromu vyhoření a stresu obecně. Resilience ve smyslu komplexního chápání pojímá podstatné složky „Sense of coherence“ (smysl pro soudržnost) a „Hardiness“ (nezdolnost) (Ponížilová a Urbanovská, 2013). Dle Stocka (2010) termín resilience označuje odolnost jedince (po stránce fyzické, psychické, emocionální i povahové).

Hardiness podle Kobasové, představuje souhrnnou tříložkovou osobnostní dispozici: kontrola (přesvědčení jedince, že je schopen ovlivňovat události ve svém životě a okolí), ztotožnění (odpovědnost, zaujetí či oddanost, trvalé angažování) a pojetí stresu jako výzvy (Petrová, 1995).

Sense of coherence (SOC): Antonovsky na základě vlastního bádání o věznicích, kteří byli vězněni v nacistických koncentračních táborech (v rámci jejich adaptability na tyto extrémní podmínky) formuloval konstrukt „smyslu pro soudržnost“ (Kebza, 2005). Považován za adaptivní dispoziční orientaci (tedy v rámci osobnosti), která umožňuje vyrovnat se s nepříznivou zkušeností. Smysl pro soudržnost lze popsat jako globální orientaci, která vyjadřuje míru, do jaké má člověk všudypřítomný, trvalý i když dynamický pocit důvěry, že jeho vnitřní a vnější prostředí je předvídatelné. Také předpokládá vysokou míru pravděpodobnosti, že věci budou fungovat tak dobře, jak lze rozumně očekávat. Ovlivňuje tak individuální vnímání podnětů. Definice smyslu pro koherenci zahrnuje tři hlavní složky, které tento pojem reprezentují, a to srozumitelnost, zvládnutelnost a smysluplnost (Antonovsky, 1987).

- Srozumitelnost znamená, do jaké míry člověk vnímá podněty z vnitřního a vnějšího prostředí jako informace, které jsou uspořádané, strukturované a konzistentní. Podněty jsou vnímány jako srozumitelné a dávají smysl na kognitivní úrovni.

- Zvládnutelnost se týká rozsahu, v jakém jednotlivci prožívají události v životě jako situace, které jsou snesitelné nebo zvládnutelné a lze je dokonce vnímat jako nové výzvy.
- Smysluplnost se týká míry, do jaké má člověk pocit, že život dává smysl na emocionální, a nejen kognitivní úrovni (Antonovsky, 1987).

Zaměstnanci, kteří vnímají podněty z okolí jako srozumitelné, zvládnutelné a smysluplné, budou proto připisovat výkon k příčinám, které mají pod kontrolou (spíše než silám mimo jejich kontrolu). projevovat vyšší obecnou vlastní účinnost (Rothmann, 2001).

Locus of control (LOC) popsán jako rozsah, v jakém jednotlivci cítí, že hrají kauzální roli v událostech v jejich životě. Rotter (1966) definoval místo kontroly jako zobecněné očekávání vnímané vnitřní nebo vnější kontroly. Jednotlivci mohou projevit vnitřní nebo vnější místo kontroly. První z nich znamená, že pozitivní anebo negativní výsledky jsou připisovány vlastním činům a jsou následně považovány za interní locus of control. Externí locus znamená, že pozitivní či negativní výsledky jsou považovány za nesouvisející s vlastním chováním. Proto jsou mimo osobní kontrolu. Jedinci s vnitřním místem kontroly ve srovnání s jedinci s externím místem kontroly budou méně náchylní vyrovnávat se s frustrací v organizacích nebo agresivní reakcí. Jsou také úspěšnější v osobních vztazích. Místo kontroly (včetně vnitřního místa kontroly, externího místa kontroly a autonomie) významně koreluje s celkovou spokojeností s prací. Zaměstnanec, který přisuzuje výkon příčinám, které má pod kontrolou, věří ve své schopnosti, jedná samostatně, sebevědomě, rozhoduje se a podniká kroky k řešení problémů, zažije větší uspokojení z práce než ti, kteří tak nečiní. Zaměstnanci, kteří vnímají, že mají schopnost kontrolovat situace, jsou se svou prací spokojenější (Rothmann, 2001).

Self-efficacy definuje Bandura (1989) sebeúčinnost jako víru ve své schopnosti mobilizovat motivaci, kognitivní zdroje a postupy potřebné ke splnění daných organizačních požadavků. Self-efficacy je víra v pravděpodobnost, že člověk může úspěšně provést nějakou budoucí akci nebo úkol, aby dosáhl nějakého výsledku. V pracovním kontextu se sebevědomí zaměstnanci domnívají, že budou pravděpodobně úspěšní ve většině nebo ve všech svých pracovních povinnostech a odpovědnosti. Vystihuje vzájemný účinek tří nejvýznamnějších souborů činitelů (chování, vnitřní osobnostní dispozice a vnější prostředí, víru ve vlastní schopnosti a v možnost je uplatnit (Kebza, 2005).

5.2 Copingové strategie a optimismus

Neboli strategie zvládnání stresu. Jedná se o označení pro souhrn způsobů vědomého jednání, které jedinec aktivně aplikuje, aby si udržel psychickou pohodu. Uplatňují se, aby podpořili úsilí dobře zvládnout obtížnou životní situaci, když zátěž přesáhne osobní odolnost (Paulík, 2017). Jde o reakci na stres a způsob jeho zvládnutí. Rozlišují se podle toho, zda jsou to:

- **strategie orientované na problém** – soustředí se na zlepšení skrze vyhledávání informací, přehodnocení vlastního počínání si, změnu podmínek, prosbu o pomoc (např. otevřená komunikace, vyjádření vlastního názoru).
- Nebo **emoce – zaměřené** na projevy ke zmírnění stresu (obrané mechanismy, přehodnocení situace a jejích složek). Zde jsou využívány zejména pozitivní emoce (Stock, 2010).

V rámci optimismu se organismus snadněji modifikuje, přizpůsobuje. Právě optimisté dokážou za pomoci copingových strategií aktivně hledat východisko z problému nebo zlepšit jejich emoční stav. Situacím, jež jsou pro ně dle osobního uvážení zvládnutelné, se na rozdíl od pesimistů nevyhýbají a nezavrhují je. Nezměnitelné situace akceptují rychleji a neunikají z nich. I když v cestě stojí nějaká překážka, optimisté se nad tím dokážou povznést a brát to jako výzvu, která je posilní, když překážku zdolají. Méně se obviňují a podporují humor (Dosedlová, 2016).

5.3 Vztahové sítě a sociální opora

Jak se ukázalo v mnoha výzkumných studiích, mimo jiné ve výsledcích výzkumu Suldové et al. (2015) velký podíl na posílení duševního zdraví se připisuje hlavně sociální opoře. Figuruje mezi faktory, které mají ochranný účinek na duševní zdraví (Dosedlová, 2016). Křivohlavý (2009) uvádí, že sociální oporou v širším slova smyslu se rozumí pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, jenž se nachází v zátěžové situaci. Jednoduše si lze sociální oporu představit jako opěrnou hůl, která člověku pomůže situaci překlenout. Ve většině případů přichází opora k člověku v nesnázích od jeho nejbližšího okolí.

5.4 Relaxační metody

Relaxační techniky počínaje obvykle dýcháním, navozují záměrně klidový stav, který je opakem stresové reakce. Tyto techniky směřují k vnímání svého těla, dechu a pocitů. Aktivují relaxační odezvu těla.

Zde je uveden výčet relaxačních metod:

- autogenní trénink podle Schultze;
- uvolnění svalů podle Jacobsona;
- asijské techniky jako jóga, Tai chi, Čchi-kung;
- (auto)hypnóza;
- meditační metoda mindfulness (všímavost);
- (nenáboženská) meditace, tzv. bdělé snění;
- biofeedback neboli biologická zpětná vazba;
- arteterapie, muzikoterapie;
- párová a rodinná terapie (Stock, 2010; Hagemann, 2012).

Shrnutí, jak se chránit před syndromem vyhoření

Nejprve je dobré zamyslet se, analyzovat a zhodnotit jak život soukromý, tak profesní. Následně zhodnotit a identifikovat individuální stresové faktory jak vnější, tak vnitřní. Člověk, který má stanovené priority a nastavené realistické cíle týkající se změn chování, postojů a rámcových podmínek, se lépe soustředí na podstatné, a to mu umožňuje znovu získat kontrolu nad současnou situací. V důsledku celkového přehodnocení životního přístupu se jedinec může ocitnout v rozporu nebo setkat s nesouhlasem od okolí. Odměnou za tuto nelehkou transformaci se v časovém horizontu dostaví především vyklidnění, uvolněnost. Spokojenost zaměstnanců závisí ve velké míře na pracovním prostředí a kolektivu. Jestliže dlouhodobá nespokojenost nemá řešení a zaměstnanci se nedostávají dostatečné podpory, je někdy změna nevyhnutelná. Vyvážený program, ve kterém nechybí uvolňující cvičení a dostatek pohybu, řádný oddech ve smyslu regenerace, načerpání nových sil a spokojenost při oblíbených volnočasových aktivitách, dokáže zabezpečit účinnou ochranu proti vyhoření (Stock, 2010).

V souvislosti s pedagogickou profesí lze s některými faktory dále pracovat zapojením adekvátních způsobů, technik ve smyslu prevence a ochrany. Jedna z možností spočívá v tom, zaměřit se na nejčastěji zjištěné, uváděné stresogenní situace mezi pedagogickými pracovníky. Dále s nimi pracovat v modelových (situacích) neohrožujících příkladech, aby věděli, jak by se v budoucnu měli v takových případech zachovat. Potvrzuje to skutečnost, čím více je člověk na stresor bez možnosti ovlivnění připravený a předpovídá ho, o to méně ho paralyzuje/ohrožuje. Logicky vzato, pokud člověk dbá na svůj osobní rozvoj i v psychické oblasti, zdokonaluje se, více si sám věří. Jeho osobnost není tolik náchylná vůči okolním vlivům, nepodléhá frustračním aspektům a díky vhodné psychohygieně narůstá šance změnit subjektivně vnímanou míru náročnosti (Paulík, 2017).

6 ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST A JEJÍ VYMEZENÍ

Seedhouse (1995) uvádí, že: „optimální stav zdraví určité osoby závisí na stavu souboru podmínek, které ji umožňují žít a pracovat tak, aby byly splněny její realisticky zvolené a biologické možnosti (potenciály)“. Životní spokojenost (life satisfaction) reprezentuje globální hodnocení vlastního života jako celku, přičemž toto vyhodnocení závisí na cílech jedince a kontextu situace, v níž se nachází (Diener et al. 2000). Keyes (2007) v rámci hlediska emocionální pohody uvádí životní spokojenost jako pocit spokojenosti v současnosti, míra uspokojení z uplynulých let svého života, a to obecně i v jednotlivých oblastech. Jedná se o širokosáhlou problematiku s nejednoznačným ani jednotným vymezením, v podstatě reflektují různé aspekty téhož. V literatuře se nejčastěji objevují spolu související pojmy jako well being (osobní pohoda) (Kebza, Šolcová, 2003). Životní spokojenost byla konceptualizována jako kognitivní složka subjektivní pohody. Odráží jak míru uspokojení základních potřeb, tak míru, do jaké jsou různé další cíle považovány za dosažitelné. Realizací více cílů vzroste i spokojenost se životem (Prasoon a Chaturvedi, 2016). Životní spokojenost zajišťuje, aby se lidé v mnoha ohledech cítili lépe, a tím pozitivně ovlivňuje jejich celkovou pohodu. Všeobecně se celkový well-being posuzuje z hlediska různých životních (sociálních) rolí, jako je bydlení, manželství/partnerství, rodina a práce/zaměstnání. Práce představuje důležitý kontext z hlediska duševní pohody jednotlivců a řadí se mezi nejvyšší úrovně determinantů životní spokojenosti (Rothmann, 2010). Současná sociologie považuje výzkum kvality života za významné téma, i když často kontroverzní (Rapley, 2003). V mnoha případech definic se liší náhled na životní spokojenost, štěstí a subjektivní či psychologické blaho. Spojuje je důraz kladený na subjektivitu hodnocení – lidé mohou být spokojeni a šťastní, jen tehdy, pokud se tak sami cítí a své pocity vyjadřují navenek (Hamplová, 2006).

V rámci výzkumů osobní pohody a kvality života se zkoumají právě faktory, které napomáhají ke štěstí a spokojenosti v životě. Pojem well-being je zkoumán ve dvou aspektech, kterými jsou subjektivní pohoda a objektivní (psychologická) pohoda. Zatímco subjektivní pohoda mezi těmito pojmy spíše odpovídá hédonistickému pohledu – předpovídání útěku jednotlivce od bolesti a přístupu k potěšení. Psychické pohodě odpovídá zajištění osobního rozvoje jednotlivce a uvědomění si svých potenciálů, které přesahují hledání potěšení. Zahrnuje fyziologické a duchovní zdraví. Koresponduje s životními podmínkami daného člověka (zdravotním stavem, socioekonomickým statutem apod.).

Pojem subjektivního well-beingu, nahlíží na to, jak jednotlivci pozitivně využívají svůj život. Má dvě složky a to sice, emocionální a kognitivní, včetně prvků životní spokojenosti s pozitivními a negativními emocemi. Uvádí se, že životní spokojenost jednotlivců je ovlivněna faktory, jako je mít radost ze života, nacházet smysl života, důslednost v dosahování životních cílů, pozitivní individuální identita, cítit se fyzicky dobře, ekonomické zabezpečení a sociální faktory (Çapri, Gündüz a Akbay, 2013). Rozdílná, ale vzájemně propojená stanoviska – hédonický (příjemný život) a eudaimonický (smysluplný život) se prosazují při zkoumání osobní pohody. Současné pojednání novějších studií usiluje o soulad obou postojů tak, aby bylo lidské štěstí budováno v souhrnném celku (Delle Fave et al., 2011). Kvalita života se měří prostřednictvím metod:

- objektivních založených na slovním hodnocení dle určitých daných kritérií, kde hodnotitelem je druhá osoba,
- subjektivních – osoba sama posuzuje, co subjektivně pociťuje např. v sebe posuzovacím dotazníku nebo rozhovoru)
- smíšené (kombinace dvou předchozích metod) (Slezáčková, 2012).

6.1 Pozitivní psychologie

Studiem okolností přispívajících ke kvalitnímu, spokojenému a smysluplnému životu se zabývá psychologické odvětví pozitivní psychologie (Seligman a Csikszentmihalyi, 2000). Jeden z hlavních pilířů pozitivní psychologie a odvozený terapeutický přístup zakládá na předpokladu, kdy cílenou orientací na to, co je v životě člověka nejdůležitější, aktivně funkční, lze lépe zaktivizovat strategie zvládnání obtížných stresových situací. Základem je budování pozitivních emocí a vztahů, smysluplné zaujetí pro věc a udržení dobrého výkonu, čímž se posilují ustálené funkční úkony nebo jevy. Respektive důraz je kladen na silné stránky osobnosti společně s kladnými stránkami života na podporu resilience a zároveň zvýšení úrovně štěstí a spokojenosti v životě. Seligman (2014) považuje za stěžejní pojem pozitivní psychologie osobní pohodu, která se posuzuje mírou optimálního prospívání. Pozitivní psychologie si klade za cíl zvýšit trvale celkovou životní spokojenost prostřednictvím budováním pozitivních vztahů, naladěním na pozitivní emoce, smysluplným jednáním k hodnotnému cíli a zachováním efektivní pracovní morálky.

6.2 Životní spokojenost dle WHO

Kvalita lidského života je podle WHO (1997) dána šesti základními faktory:

- **Fyzickým zdravím**, tedy úrovní tělesné činnosti a tělesné pohody a schopností a právem jednat samostatně (= **stupněm nezávislosti jedince**) - roli sehrává zhodnocení energetické kapacity, spánek a odpočinek, snášení bolesti a nepohodlí s čímž se pojí závislost jedince na léčivech a lékařské péči, dále příznačná klasifikace tělesné statnosti, účinek každodenních činností, a také se k tomu pojí schopnost práce.
- **Psychologicky-duševní a sociální pohodou**, kdy se projevuje koncepce vlastního já – selfkoncept, celková sebereflexe, jak vnímá negativní a pozitivní vjemy, selfesteem - zda má k sobě kladný či záporný postoj a poznávací procesy a myšlenkové operace jako proces získávání a předávání zkušeností, (návyků a dovedností, znalostí, hodnot), osvojení informací a smyslový vjem
- **Přesvědčením jedince v oblasti duchovních otázek, vyznání a osobních názorů** ale také osobní víra a spiritualita
- **Dimenzí sociálních vztahů a interakcí:** zainteresovanost v interpersonálních vztazích, intimní život a sociální podpora
- **Prostředím** = vše, co jedince obklopuje (vnější prostředí – klimatické podmínky a míra znečištění a hluku) a poskytuje mu nezbytnosti k životu, finanční prostředky, dostupnost lékařské a sociální péče, podmínky domácího prostředí)

Společně vytváří celkovou kvalitu života a všeobecné zdraví.

6.3 Model životní spokojenosti

Praagem et al. (2003) byl navržen strukturální model, který interpretuje podstatu kognitivní složky osobní pohody, tzn. je založený na spokojenosti se životem jako celkem a uspokojení jeho jednotlivých domén. Spokojenost se životem jako celkem lze chápat jako sloučený soubor domén-zdrojů životní spokojenosti. Při jejich vzájemném souladu hovoříme o celkové životní spokojenosti.



Obrázek 2: Strukturální model životní spokojenosti (Praag et al., 2003).

Jak vyplývá z modelu, existuje množina objektivně měřitelných proměnných X_1 , kdy (X = věk, finanční příjem atd.), pomocí nichž lze interpretovat uspokojení v různých sférách životní spokojenosti. Je pravděpodobné, že budou existovat proměnné, které určité domény ovlivňují, ne však všechny. Životní spokojenost souvisí s individuální spokojeností v různých oblastech života, jako je zdraví, finanční situace, zaměstnání (Praag et al., 2003).

6.4 Pracovní spokojenost

Pracovní spokojenost je komplexní proměnná a je ovlivněna situačními faktory pracovního prostředí i dispozičními charakteristikami jedince. Zaměstnanci budou spokojeni s prací, pokud budou mít pocit, že jejich individuální schopnosti, zkušenosti a hodnoty mohou být využity v jejich pracovním prostředí a že jim pracovní prostředí nabízí příležitosti a odměny (Rothmann, 2001). Z empirické analýzy Praaga et al., (2003), založené na německém sociálně-ekonomickém panelu pro domácnosti vyplývá, že spokojenost v práci závisí na věku. Ve své studii identifikovali minimální spokojenost v této doméně od 48 do 53 let. Taky se ukázala menší spokojenost u mužů v práci. Finanční příjem

ovlivňuje pracovní spokojenost ve dvou úrovních. Praag et al. (2003) odlišují příjmy, které respondent získá v zaměstnání, tj. příjem z práce a (samostatný) příjem domácnosti. Čím větší je pracovní příjem, tím vyšší je spokojenost s prací. Pokud je v domácnosti další příjem, také to ovlivňuje spokojenost s prací. Větší příjem domácnosti dává každému pracujícímu členovi větší možnost volby práce, selektivitu pro svůj typ zaměstnání, a snazší odchod ze neuspokojující práce. Pracovní prostředí má přímý vliv na životní spokojenost zaměstnanců. Příjemné pracovní prostředí koreluje s vyšší mírou životní spokojenosti (Çapri, Gündüz a Akbay, 2013).

6.5 Finanční spokojenost

Nejnižší spokojenost, jak bylo podle Praaga et al., (2003) zjištěno, převládá v rozmezí 45-54 let. Počet dětí žijících v domácnosti ovlivňuje příjem, což se výrazně negativně odráží na finanční spokojenosti. Naopak kladný vliv v této oblasti vykazuje vzdělání. Také při soužití v domácnosti s partnerem byl shledán pozitivní účinek. Finanční spokojenost byla mužským pohlavím v analýze Praaga et al., (2003) hodnocena hůře v porovnání s ženským pohlavím. V souvislosti s finanční spokojeností se taktéž prokázal příznivý vliv při vytváření si finančních rezerv.

6.6 Spokojenost s bydlením

Z výzkumu Praaga et al. (2003) vyplynulo, že s bydlením jsou nejméně spokojeni jedinci ve věku 29 let. Vyšší spokojenost s bydlením ovlivňuje vyšší příjem jedince., dobrá situovanost a kvalitní vybavení. Dle zjištění Praaga et al. (2003) vyplývá, že spokojenost s bydlením klesá s rostoucím počtem členů v domácnosti. Došli k závěru, že lidé s vyšším vzděláním jsou kritičtější k podmínkám bydlení nebo mají vyšší očekávání, která nelze splnit. U nedávno rekonstruovaných domů či bytů shledali vyšší míru spokojenosti.

6.7 Spokojenost se zdravím

Praag et al. (2003) zjistili, že s přibývajícím věkem se spokojenost se zdravím snižuje, a naopak roste s příjmem. Proto náhodné změny příjmu budou mít menší dopad na zdraví než trvalé změny. Dále jednotlivci s vyšším vzděláním jsou se svým zdravím výrazně spokojeni. To může naznačovat, že více dbají na zdravější životní styl.

6.8 Spokojenost s trávením volného času

Jeho využití rozlišil Praag et al. (2003) čas na: pracovní dobu, práci v domácnosti a volný čas. Byla prokázána menší spokojenost v souvislosti s více strávenými hodinami v práci, a naopak čím více je pokryto volnočasovými, aktivitami, tím vyšší je stupeň spokojenosti. Nejnižší spokojenost vykazují lidé se zaměstnáním ve věku kolem 35 let a nepracující jedinci v 31 letech udávají nejnižší spokojenost. Ukázalo se, že vyšší vzdělání má negativní dopad na spokojenost v této oblasti. Svobodní lidé jsou spokojenější se svým volným časem oproti zadaným, jak konstatoval Praag et al. (2003). Počet jedinců žijících ve společné domácnosti nepříznivě ovlivňuje tuto doménu domácnost (Praag et al., 2003). Celkově můžeme hovořit o tom, že kvalitně trávený volný čas zvyšuje pocit životní pohody, a to jak u dětí, tak u dospělých, u nichž se navíc podílí na rozvoji kariérní adaptability, především v kontextu provozování sociálních volnočasových aktivit (Kolaříková a Němec, 2017).

6.9 Vliv sociální opory

Z výsledků řad doposud publikovaných studií, se prokázal značný vliv sociálních kontaktů, ať už po stránce kvantitativní, tak kvalitativní (v rámci jejich rozvoje), na osobní pohodu. S tím úzce souvisí koncepce sociální opory, poskytující protektivní účinek jednak v závislosti na jejich jednotlivých druzích a formách, jednak v součinnosti s dalšími faktory (Šolcová, Kebza, 1999).

7 PŘEHLED VYBRANÝCH VÝZKUMŮ

Studie Hamplové (2004) na téma Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory se věnuje životní spokojenosti českých mužů a žen v šetření výzkumného programu ISSP 2002, které se současně konalo ve 34 zemích světa, přičemž zkoumána byla Rodina a gender a faktory, které ji ovlivňují. Z výsledků byl prokázán nízký vliv pohlaví na spokojenost a zhruba stejná spokojenost se svým životem u obou pohlaví, u českých mužů i žen. Spokojenost se snižuje důsledkem přibývajících věku a čím jsou lidé starší, tím se snižuje jejich spokojenost se svým životem. Ve výzkumu sice nebyly zmiňovány faktory, které se za tímto faktem skrývají, ale dalo by se vyvodit, že snížení kvality života u starších lidí zapříčiňuje, zhoršený zdravotní stav, ekonomické poměry a hrozící vyšší riziko sociálního odloučení. Rodinný stav, respektive, typ soužití v celkové spokojenosti také velmi významně figuruje. Důkazem toho je celková větší spokojenost sezdaných, vdaných a osob žijících s partnerem v porovnání s ostatními. Data rovněž naznačují, že větší významnost, než práci je v souvislosti s životní spokojeností přikládána rodině.

Hnilica (2004, 2005, 2006) se výzkumně věnoval pozorování různorodých činitelů jako např. socioekonomický status, životní standard, hodnotová a politická orientace nebo životní události a pracovní stres, které jsou dávány do souvislostí ze spokojenosti se životem. Důležité téma zdravotních dispozic zdraví a životní spokojenosti zkoumaly Dosedlová a Slováčková (2008). Ze sociologického hlediska nabízí náhled na životní spokojenost a štěstí Hamplová (2006).

Slezáčková a Škrabská (2013) ve své studii zkoumaly, do jaké míry spolu souvisí míra zastoupení silných stránek charakteru u učitelů základních škol a u vysokoškolských studentů pedagogiky ve vztahu k životní a pracovní spokojenosti, tzn. které z pozitivních vlastností a rysů osobnosti významně souvisejí s jejich životní, resp. pracovní spokojeností. Nebyly zjištěny významné rozdíly mezi mírou prožívání životní spokojenosti u učitelů a studentů. Studie prokázala, že spiritualita má největší pozitivní vliv na jejich životní spokojenost. Při zkoumání další dimenze, týkající se pracovní spokojenost učitelů byla zjištěna signifikantní relace silných stránek: sebekontrola, láska, vděčnost, obezřetnost a již zmíněná spiritualita s životní spokojeností učitelů. Tím se potvrdila jejich hypotéza kladného vztahu pracovní spokojenosti s životní spokojeností učitelů. Vztah k žákům a kvalita odvedené práce se odvíjí od životní spokojenosti.

V roce 2015 byl proveden výzkum Proměny české společnosti: Jak Češi tráví volný čas v rámci interdisciplinárního šetření domácností pod záštitou Sociologického ústavu Akademie věd ČR a Masarykovy univerzity. K hlavním tématům šetření patřilo bydlení, práce a vzdělávání, rodinný život, zdraví a trávení času a politická a občanská participace. První část sledovala harmonogram dne a aktivit z časového hlediska v pracovním týdnu a o víkendu v české populaci starší 18 let. Další v pořadí byl popsán charakter trávení času u vybraných sociálních skupin. Třetí část zprávy přináší podrobnější informace o čtyřech základních typech činností – placené práci, domácí práci, péči o děti a dospělé a volném čase. Čtvrtá část popisuje, do jaké míry pocítují Češi a Češky ve svém životě nedostatek času a poukazuje na souvislost takto vzniklého stresu a zdraví. Vedle časové tísně se i zabývá nedostatkem spánku.

Autoři Kolaříková a Němec (2017) zpracovali přehledovou studii, která je analýzou osmi tuzemských i zahraničních výzkumných studií (kvantitativní metoda zpracování), se zaměřením na volný čas v kontextu sociální pedagogiky. Cílem bylo prezentovat (srovnat a zhodnotit) různé metodologické přístupy, tematicky zvolené, a také obeznámit s hlavními výzkumnými zjištěními. Předmětem zájmu byla výzkumná témata trávení volného času v rámci účinků na zdraví fyzické i duševní. Dále se zde řešilo, jakou roli hraje socioekonomický status ve volnočasové oblasti aktivit, nebo také ovlivnění způsobu trávení volného času dětí kontrolou jejich rodičů. Prezentované výzkumné výsledky popisují zejména relační vztahy mezi proměnnými.

Cílem studie Ptáčka et al. (2018) bylo zjistit míru vyhoření u učitelů základních škol a identifikovat hlavní zdroje vyhoření a jejich souvislost s životním stylem. Výsledný soubor tvořilo 2394 pedagogů. Zjistili, že pro alarmujících 53,2 % učitelů je jejich práce zdrojem dlouhodobého stresu vedoucímu k vyhoření a pouze 16 % učitelů uvedlo absenci syndromů vyhoření. Výzkum Ptáčka et al. (2018) poukazuje na to, že syndrom vyhoření je spojován s faktory ovlivnitelnými samotnými učiteli a taky, že prevence zde hraje nezastupitelnou roli a není jí nikdy dost.

8 VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část vychází z teoretických východisek. Prostřednictvím výzkumu by měly být ověřeny (přijaty nebo zamítnuty) formulované hypotézy.

8.1 Výzkumný problém, výzkumný cíl, výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumný problém: Jaký je výskyt syndromu vyhoření a úroveň životní spokojenosti u pedagogů volného času?

Hlavním cílem této diplomové práce je vyhodnotit míru a charakter vyhoření pedagogů volného času v souvislosti s úrovní jejich celkové životní spokojenosti. Tento hlavní cíl je realizován splněním dílčích teoretických a praktických cílů:

- Zjistit stupeň rizika ohrožení syndromem vyhořením u pedagogů volného času;
- Zjistit a analyzovat úroveň životní spokojenosti v jednotlivých dimenzích u zkoumaného souboru;
- Zjistit úroveň celkové životní spokojenosti;
- Zjistit souvislost mezi faktory syndromu vyhoření a úrovní životní spokojenosti.

Výzkumnému šetření předcházela formulace výzkumných otázek a cílem práce je na tyto otázky odpovědět.

Výzkumný problém prostřednictvím výzkumných otázek

V1: Jakou míru syndromu vyhoření vykazují pedagogové volného času?

V2: Jakou úroveň celkové životní spokojenosti vykazují pedagogové volného času?

V3: Jaký je vztah mezi mírou syndromu vyhoření a celkovou životní spokojeností a dalšími položkami životní spokojenosti?

Hypotézy vychází z literární rešerše a byly formulovány dle stanovených cílů práce.

H1: Existuje signifikantní negativní vztah mezi mírou emocionálního vyčerpání a pracovní spokojeností.

H2: Existuje signifikantní negativní vztah mezi mírou osobního uspokojení a pracovní spokojeností.

H3: Existuje signifikantní negativní vztah mezi mírou emocionálního vyčerpání a úrovní celkové životní spokojenosti.

H4: Existuje signifikantní negativní vztah mezi mírou depersonalizace a úrovní celkové životní spokojenosti.

H5: Existuje signifikantní vztah mezi mírou osobního uspokojení a úrovní celkové životní spokojenosti.

H6: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v pracovní spokojenosti.

8.2 Metodologie

Tato kapitola je zaměřena na zvolený výzkumný design - pracovní postup (přístup k řešení, metody, techniky, nástroje apod.), který byl v práci použit. Studuji obor Řízení volnočasových aktivit. Chtěla bych se v tomto oboru uplatnit, proto jsem si v rámci výzkumného šetření vybrala tuto profesní skupinu.

8.3 Výběrový soubor

Ze základního souboru byly prvky vybrány prostým záměrným výběrem. Vzniká konkrétním záměrem na základě určení relevantních znaků potřebných pro výzkumné šetření. Realizuje se na základě rozhodnutí výzkumníka nebo zkoumaných osob (Chrásková, 2016). Vzorek tvořili pedagogové volného času, kteří byli ochotni podílet se na výzkumu. Byli požádáni o účast na dotazníkovém šetření prostřednictvím e-mailu (s příslušnými informacemi a výzvou k participaci), který byl distribuován vedoucím pracovníkům školských a volnočasových zařízení ve všech krajích České republiky. Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 125 pedagogů volného času z celé České republiky. Výrazně větší zastoupení v celkovém souboru měly ženy 89 (71,2 %) oproti mužům 36 (28,8 %), viz Tabulka 1 níže. Ve výzkumném vzorku 125 respondentů byl zjištěn průměrný věk 43 let, medián 43. Nejmladší pedagog volného času (muž) měl 22 let a nejstarší 62 let (žena) se směrodatnou odchylkou 10,8. Průměrný počet let pedagogické praxe byl 16,1 (SD 11,6).

Více než polovina (55,2 %) z nich působí v domech dětí a mládeže nebo střediscích volného času, viz Tabulka 6.

Tabulka 1: Charakteristika souboru podle pohlaví

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Žena	89	71,2
Muž	36	28,8
Celkem	125	100

Tabulka 2: Zastoupení respondentů ve věkových kategoriích

VĚK (let)	ŽENY		MUŽI	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
18-25	4	4,5	3	8,3
26-35	16	18	10	27,8
36-45	26	29,2	9	25
46-55	29	32,6	9	25
56-62	14	15,7	5	13,9

Tabulka 2 dokumentuje věkovou strukturu souboru. Skupina 18-25 let čítala nejméně respondentů, jak u žen 4 (4,5 %), tak u mužů 3 (8,3 %). Naopak nejvíce respondentů se celkově řadilo do věkové kategorie 46-55. Konkrétně u žen to bylo celkové zastoupení 29, což představuje 32,6 %. Muži měli nejvyšší podíl zastoupení 27,8 %, tedy 10 respondentů v kategorii 26-35 let.

Tabulka 3: Charakteristika respondentů podle délky praxe

	platných N	Průměr	Medián	Minimální	Maximální	Směrodatná odchylka
Praxe (let)	125	16,1	15,0	0,0	41,0	11,6

Tabulka 3 demonstruje statistické údaje o délce praxe. Nejkratší doba praxe byla zaznamenána 1 rok, a to u ženy. Nejdelší doba působení v této profesi byla 41 let. Průměrná doba praxe vyšla na 16,1 let praxe.

Tabulka 4: Zastoupení respondentů podle délky praxe

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
0-5	29	23,2
6-15	40	32
16-25	28	22,4
26-35	17	13,6
35-50	11	8,8

Tabulka 4 vypovídá o tom, že ze zkoumaného souboru má nejvíce pedagogů volného času praxi v rozmezí 6-15 let. Nejmenší podíl respondentů 8,8 % se nachází v rozmezí pedagogické praxe 35-50 let.

Tabulka 5: Zastoupení respondentů v jednotlivých typech zařízení

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Školní družina nebo školní klub	27	21,6
Dům dětí a mládeže nebo středisko volného času	69	55,2
Dětský domov nebo domov mládeže	24	19,2
Výchovný ústav	4	3,2
Jiné	1	0,8

Tabulka 5 informuje o zastoupení pedagogů volného času v jednotlivých typech zařízení. Ve zkoumaném souboru 125 respondentů nejvíce z nich (69, tj. 55,2 %) působí v domech dětí a mládeže nebo střediscích volného času. Ve školních družinách nebo školních klubech je zaměstnáno 21,6 %. V dětských domovech vykonává svoje povolání 24 pedagogů volného času, procentuálně 19,2 %. Pouze jedna respondentka pracuje ve středisku ekologické výchovy.

8.4 Metody sběru dat

Pro zkoumání byl použit kvantitativně orientovaný přístup. Chráska (2016) vymezuje kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum: „*záměrná a systematická činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“ Průzkum a sběr dat započal v listopadu roku 2021 a byl ukončen na konci ledna 2022. V rámci sběru potřebných dat byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Tento způsob se vyznačuje písemným dotazováním respondentů na kladené otázky a získáváním písemných odpovědí. Účelná a objektivní koncepce dotazníku je podmíněná formulací konkrétního cíle, který vychází ze zkoumaného problému (Čábalová, 2011). Prostřednictvím nástroje Google Forms byl vytvořen online dotazník a zpřístupněn respondentům k vyplnění. Následně byl prostřednictvím elektronické pošty sdílen pedagogům volného času s průvodním dopisem na jejich pracovní emailové adresy. Všichni

respondenti byli informováni o cílech výzkumného šetření a důležitém významu tohoto šetření. Byla zajištěna jejich anonymita. Během sběru a analýzy dat byly dodržovány etické zásady. Dotazník zahrnoval tři části. Otázky v první části byly zaměřené na sociodemografické údaje (pohlaví, věk, rodinný stav, bydliště, délka pedagogické praxe, typ zařízení, ve kterém dotazovaní působí). Zbývající dvě části tvořila testová baterie zahrnující standardizované dotazníky: Maslach Burnout Inventory (Maslach et al., 1986) a Dotazník životní spokojenosti (Fahrenberg et al, 2001). Zde uvádím popis výše zmíněných metod sběru dat:

Maslach Burnout Inventory

Maslach Burnout Inventory (dále jen MBI) nejpopulárnější nástroj pro hodnocení syndromu vyhoření. MBI obsahuje 22 položek, které se hodnotí na 7 bodové stupnici v rozsahu od 1 = nikdy do 7 = každý den. Sleduje tři faktory, z nichž první dva, emocionální vyčerpání (EE) a depersonalizace (DP), jsou laděny negativně a poslední, osobní uspokojení z práce (PA), naopak pozitivně. Subškála emoční vyčerpání měří pocity pedagogů, jejich emocionální přetížení a vyčerpání svou prací (např. „Cítím se vyčerpaný na konci pracovního dne“). Subškála depersonalizace měří pedagogické vnímání neosobní a necitlivé reakce ke svým svěřencům (např. „Mám pocit, že zacházím se studenty, jako by to byli neosobní předměty“). Osobní uspokojení hodnotí pocit kompetence pedagogů ve své práci. Položky jsou zodpovězeny podle frekvence, s jakou respondent prožívá tyto pocity a také na stupnici intenzity (síly) a vyhodnocuje se celkový skóre pro jednotlivé faktory (Židková, 2016).

Pro každou dimenzi se hodnotí nízké, mírné a vysoké skóre. Tři subškály, které dotazník sleduje ve své intenzitě prožívání, formulují míru rizika postižení burnout syndromem. Pro emocionální vyhoření a depersonalizaci korespondují vysoké hodnoty s vysokým stupněm vyhoření, naopak u osobního uspokojení korespondují s vyhořením nízké hodnoty. Vysoké skóre EE, DP nebo nízké skóre PA značí syndrom vyhoření. Podle počtu dosažených dimenzí se rozlišují fáze závažnosti: nízké: je dosaženo pouze 1 dimenze; mírné: poškození 2/3 dimenzí; vysoké: všechny 3 dimenze jsou patologické.

Křivohlavý (2012) uvádí charakteristiku dimenzí burnoutu:

EE=emocionální vyčerpání

Společně s ostatními determinanty jako například nedostatek elánu do života, vysílení a nulové pohnutky související s vykonávanými činnostmi má velmi významný podíl na vzniku syndromu vyhoření. O přítomnosti burnout syndromu rozhoduje právě emocionální vyčerpání.

DP=depersonalizace

Projevuje se výrazně u lidí, kteří jeví známky psychického vyčerpání. Tento faktor se týká vztahu k ostatním lidem. Cítí se být frustrováni, pokud lidé, kterým se věnují, nereagují pozitivně. Zahořklost, necitelnost a bezohledné chování k druhým lidem i ztráta respektu a úcty odráží nedání kladné odezvy.

PA=osobní uspokojení

Úroveň osobního uspokojení představuje poslední sledovaný faktor. Charakteristické pro jedince s nízkou mírou zdravého sebeceňení, sebehodnocení, sebedůvěry. Tím, že si sami sebe moc necení, nemají ani dostatek energie ke zvládnutí stresových situací, konfliktů a životních těžkostí.

Dotazník životní spokojenosti

Z originálu přeložili dotazník životní spokojenosti, dále jen DŽS (2001) do češtiny a upravili Rodná a Rodný, který posléze vydalo Testcentrem, Praha 2001. Dotazník hodnotící deset životních domén (Zdraví, Práce a zaměstnání, Finanční situace, Volný čas, Manželství a partnerství, Vztah k vlastním dětem, Vlastní osoba, Sexualita, Přátelé, známí a příbuzní, Bydlení) byl sestavený podle přesně dodržovaných a jednotných principů a zásad, normalizovaný v Německu na vzorku 2870 osob. Každá jedna dimenze je respondentem hodnocena na sedmibodové stupnici, kdy 1 odpovídá „velmi nespokojen/a“ až 7 „velmi spokojen/a“.

Celková hodnota pojímá následující domény:

Zdraví (ZDR), Finanční situace (FIN), Volný čas (VLC), Vlastní osoba (VLO), Sexualita (SEX) a Přátelé, známí a příbuzní (PZP). Z důvodu časté absence dat v dimenzích Práce a zaměstnání (PAZ), Manželství a partnerství (MAN) a Vztah k vlastním dětem (DET) nejsou započítávány do hodnoty celkové životní spokojenosti. V rámci srovnání s normami se dosažené hrubé skóry v jednotlivých oblastech převádějí na staniny. To jsou standardní skóry, které odpovídají empirickému rozložení a pro praktické účely jsou dostačující.

Skrze jednotlivé dimenze Dotazník životní spokojenosti J. Fahrenberga et al. (2001) pozoruje:

Zdraví (ZDR) – značí, celkovou spokojenost se zdravotním stavem, ať už z hlediska fyzické, tak psychické kondice, včetně odolnosti.

Práce a zaměstnání (PAZ): vyjadřuje uspokojení se svou pracovní místem, poměry a náplní práce, sebeúčinností a úspěšností. Také se zhodnocuje satisfakce možnosti kariérního růstu a rozvoje. Získané vysoké skóre svědčí o dosažení seberealizace v zaměstnání, tzn. práce baví, není stereotypní/jednotvárná a dotyčný je schopen bez problému obstát pracovním závazkům a zátěží.

Finanční situace (FIN): vztahující se na spokojenost, co se týče příjmu, majetku, životního standardu. Odráží i finanční spokojenost a zajištění do budoucna, s čímž souvisí i finanční možnosti rodiny a očekávané finanční zajištění ve stáří.

Volný čas (VLC): se týká délky a kvality volného času, možností odpočinku-dovolené. Ti, kdo jsou spokojeni v této dimenzi, nemají nouzi o dostatek času, ve kterém se věnují různorodým volnočasovým aktivitám a zájmům.

Manželství a partnerství (MAN): osoby vykazující vysoké hodnoty v této oblasti jsou celkově spokojeni se vztahem, protože spolu, tráví dostatek času, mají společné aktivity. Spokojenost tkví také v tom, že jsou k sobě upřímní, otevření a jeden pro druhého oporou.

Vztah k vlastním dětem (DET): reflektuje spokojenost vztahu, vycházení s vlastními dětmi, což je spojováno s dalšími aspekty, jako jsou: společný čas, sdílení radosti, zdarů, vzájemný respekt, ale také finanční přítěž – náklady, fyzická i psychická námaha.

Vlastní osoba (VLO): sděluje komplexně kladné posouzení vztahu k vlastní osobě. Hodnocení se dotýká všestranného vnímání sama sebe, self-efficacy, životního stylu a také způsobů vycházení s ostatními lidmi způsobem dosavadního života.

Sexualita (SEX) – vypovídá o spokojenosti s fyzickou přitažlivostí, sexuální výkonností, frekvencí sexuálních kontaktů a četností tělesných kontaktů. O sexualitě otevřeně hovoří lidé uspokojení v této oblasti.

Přátelé, známí a příbuzní (PZP) – Jedinci dosahující vysokých skóre v této oblasti jsou spokojeni se vztahem se svými přáteli, příbuznými, známými a sousedy. Nemají nouzi o sociální podporu. Aktivně se podílí, jsou angažováni jak sociálně, tak společensky.

Bydlení (BYD) – tato dimenze hodnotí, jak jsou osoby celkově spokojené s velikostí, stavem a polohou bytu, s úbytky finančních prostředků za byt, s dostupností dopravy, případným zatížením hlukem a s vybavením bytu (Fahrenberg et al., 2001).

8.5 Zpracování a analýza dat

Vyplněné dotazníky byly shromážděny, následně proběhla kontrola a příprava dat. Data bylo potřeba roztřídit, aby mohly být sesbírané odpovědi zpracovány a převedeny pomocí nástroje Microsoft Office Excel do grafů a tabulek. Data byla analyzována pomocí softwaru STATISTICA (StatSoft). Pro zpracování sesbíraných dat bylo využito popisné statistiky, korelační analýzy. Rozložení dat umožňovalo použití parametrických testů. Rozdíly mezi středními hodnotami skupin byly určeny pomocí Studentova dvouvýběrového t-testu. Pro zjištění souvislostí mezi mírou vyhoření a úrovní životní spokojenosti u zkoumaného souboru pedagogů volného času, byl vzhledem k povaze dat použit Pearsonův korelační koeficient. Ke statistickému zpracování výpočtů byl použit program STATISTICA (StatSoft).

Pearsonův koeficient korelace

Pearsonova korelace je způsob, jak určit sílu a směr lineárního vztahu mezi dvěma proměnnými. Korelační koeficient podle Pearsona slouží jako míra síly korelace intervalově škálovaných znaků a hodnoty se pohybují mezi -1 a +1. Čím větší je absolutní hodnota Pearsonova korelačního koeficientu, tím silnější je vztah. Extrémní hodnoty -1 a +1 označují

dokonale lineární vztah, kdy změna jedné proměnné je doprovázena dokonale konzistentní změnou druhé. Koeficient nula nepředstavuje žádný lineární vztah. Když se jedna proměnná zvyšuje, druhá proměnná nemá tendenci ani růst, ani klesat. (Když je hodnota mezi 0 a +1/-1, existuje vztah). Znaménko Pearsonova korelačního koeficientu představuje směr vztahu. Kladné koeficienty naznačují, že když se hodnota jedné proměnné zvyšuje, má tendenci růst i hodnota druhé proměnné. Záporné koeficienty představují případy, kdy hodnota jedné proměnné roste, hodnota druhé proměnné má tendenci klesat (Chráška, 2016; Hendl, 2015).

Studentův t-test

Studentův t-test je statistická metoda používaná při testování hypotéz. Používá se k porovnání průměrů skupin pro konkrétní proměnnou. Testuje, zda je střední rozdíl mezi dvěma skupinami statisticky významný. U této metody by testovací proměnná (závislá proměnná) měla být ve spojitém měřítku. Měla by mít přibližně normální rozložení. Střední hodnota je reprezentativní mírou pro normálně rozdělenou spojitou proměnnou. Statistické metody používané k porovnání těchto průměrů se nazývají parametrické metody (Chráška, 2016).

9 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

9.1 Vyhodnocení syndromu vyhoření – standardizovaný dotazník MBI

Prostřednictvím dotazníku MBI byl zjištěn u zkoumaného souboru pedagogů volného času stupeň emocionálního vyčerpání: body u otázek EE (emocionální vyčerpání) 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20; stupeň depersonalizace: body u otázek DP 5, 10, 11, 15, 22 a osobní uspokojení z práce: položky PA 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21. Účastníci byli požádáni, aby zhodnotili každou položku z hlediska frekvence jejich pocitů v rozsahu od 0 (vůbec) do 7 (velmi silně). Vyhodnocuje se na základě sečtení všech bodových hodnocení v jednotlivých sub-škálách. Celý dotazník k nahlédnutí v Příloze č 1. Lidé trpící syndromem vyhoření mají vysoké skóre ve dvou faktorech emocionálního vyčerpání a depersonalizace a nízké skóre ve faktoru osobního uspokojení.

V1: Jakou míru syndromu vyhoření vykazují pedagogové volného času?

Míra emocionálního vyčerpání pedagogů volného času

Tabulka 6: Vyhodnocovací klasifikace emocionálního vyčerpání

Faktor	Stupeň		
	Nízký	Mírný	Vysoký
Emocionální vyčerpání EE	0–16	17–26	27 a více = vyhoření

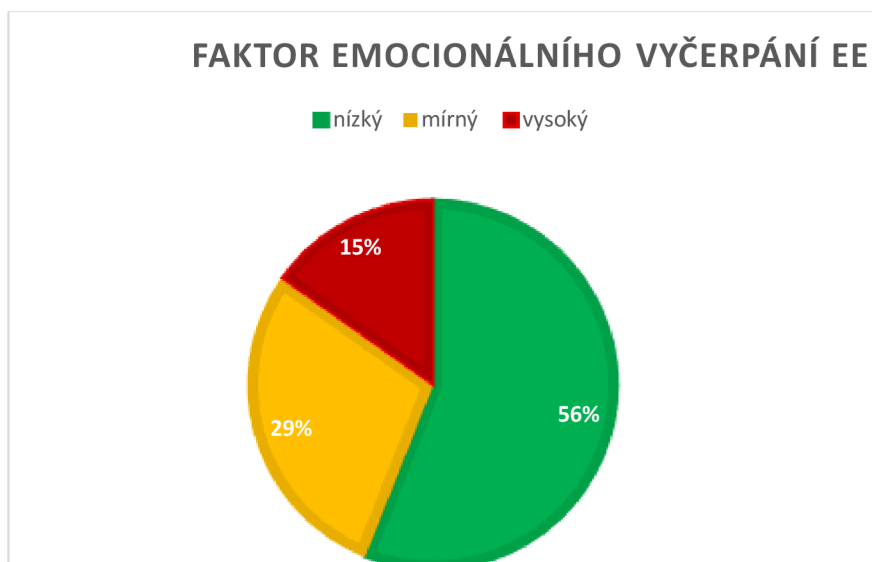
(Židková, 2016)

V dimenzi emocionálního vyčerpání hrozí nízké riziko v rozmezí 0-16 bodů, mírné se pohybuje mezi 17 a 26 a vyhoření v této oblasti značí hodnoty přesahující 27 bodů.

Tabulka 7: Popisná statistika faktoru emocionálního vyčerpání

	platných N	Průměr	Medián	Min.	Max.	sm.odch.
Faktor emocionálního vyčerpání EE	125	17,0	15,0	1,0	54,0	10,8

Ve faktoru bylo dle Tabulky 7, dosaženo průměrného stupně emocionálního vyčerpání 17,0, tzn. mírné vyhoření, se směrodatnou odchylkou 10,8. Nejnižší uvedená hodnota byla 1,0 a nejvyšší 54,0.



Graf 1: Procentuální zastoupení ve faktoru emocionálního vyčerpání EE

V Grafu 1 jsou zobrazeny procentuální podíly faktoru emocionálního vyčerpání. V celém zkoumaném souboru 125 pedagogů volného času je **15 % vysoce emocionálně vyčerpaných – vyhořelých**. Mírný stupeň vyhoření postihuje 29 % pedagogů volného času. Více než polovina (56 %) dosahuje nízké intenzity emocionálního vyčerpání.

Míra depersonalizace u pedagogů volného času

Tabulka 8: Vyhodnocovací klasifikace depersonalizace

Faktor	Stupeň		
	Nízký	Mírný	Vysoký
Depersonalizace	0–6	7–12	13 a více = vyhoření

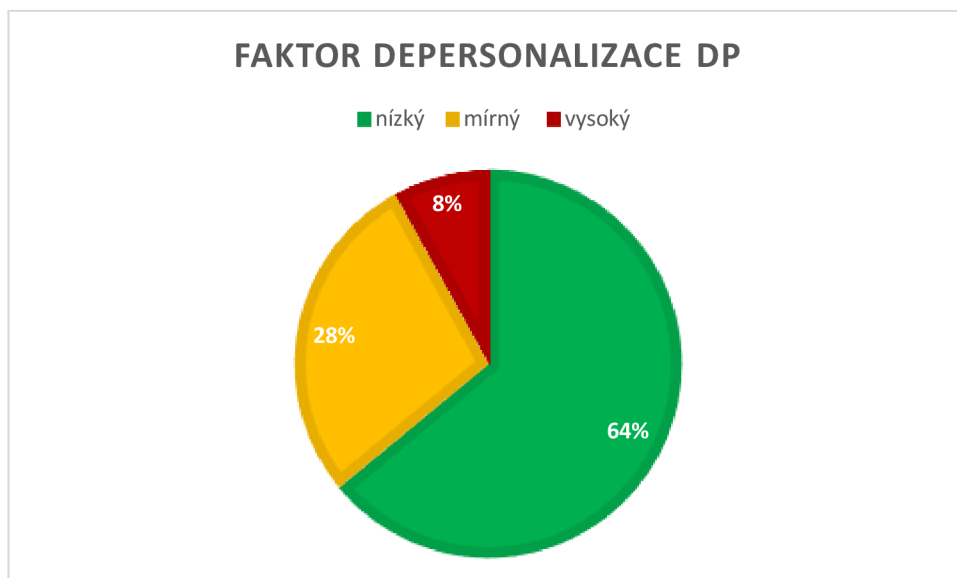
(Židková, 2016)

Nízký stupeň depersonalizace odpovídá bodové hranici 0-6. Při mírném stupni je to rozsah 7-12. Hodnoty rovny 13 a výše znamenají vyhoření v dimenzi depersonalizace.

Tabulka 9: Popisná statistika faktoru depersonalizace

Faktor	platných N	Průměr	Medián	Min.	Max.	sm.odch.
Depersonalizace DP	125	5,3	4,0	0,0	22,0	4,7

Ve faktoru depersonalizace respondenti dosáhli průměrné hodnoty 5,3 zařazující se do nízkého stupně. Nejnižší udaná hodnota byla 0,0 a nejvyšší 22,0, SD 4,7.



Graf 2: Procentuální zastoupení ve faktoru depersonalizace

Nízkou depersonalizaci pociťuje nadpoloviční většina (64 %) respondentů. Mírnou depersonalizaci vykazuje 28 % zkoumaných pedagogů volného času. Vysokou depersonalizací trpí 8 %.

Míra osobního uspokojení pedagogů volného času

Tabulka 10: Vyhodnocovací klasifikace osobního uspokojení

Faktor	Stupeň		
Osobní uspokojení PA	Vysoký	Mírný	Nízký
	39 a více	38–32	31–0 = vyhoření

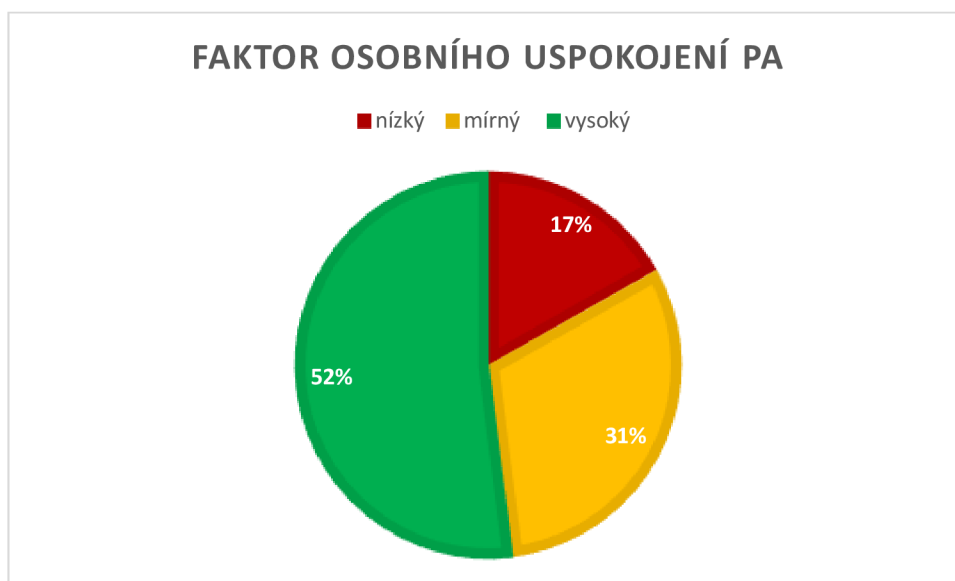
(Židková, 2016)

V tomto faktoru na rozdíl od předešlých platí, že čím více bodů, tím vyšší je uspokojení z práce, konkrétně 39 a více. Nižší hodnoty 31 a méně svědčí o nízkém uspokojení.

Tabulka 11: Popisná statistika faktoru osobního uspokojení

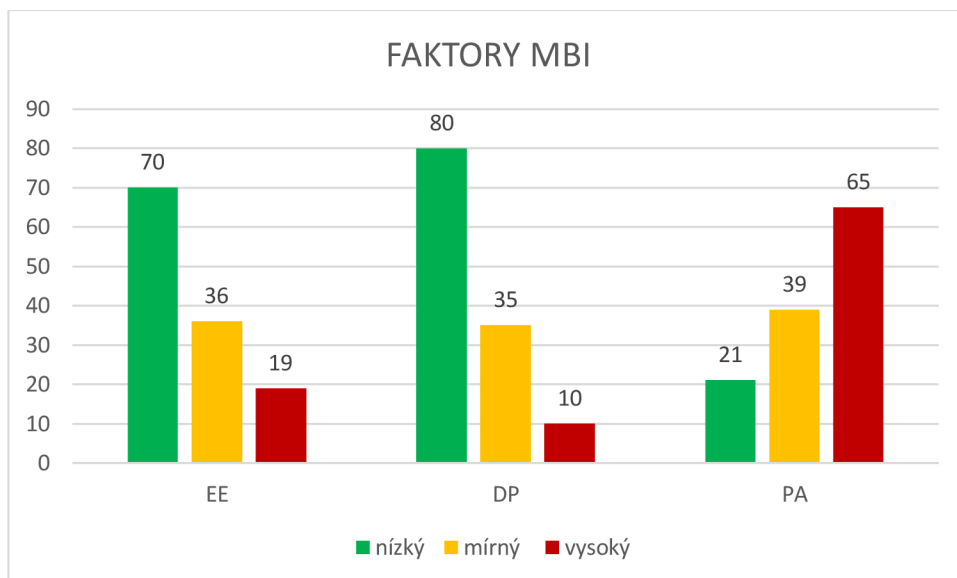
Faktor	platných N	Průměr	Medián	Min.	Max.	sm.odch.
Osobní uspokojení PA	125	38,3	39,0	17,0	56,0	7,1

Tabulka 11 dokládá, že průměrné uspokojení 38,3 je kategorizováno mezi mírným a vysokým stupněm uspokojení. Minimální hodnota byla zaznamenána 17,0. Maximální hodnota 56,0 u pedagogů volného času je velmi vysoká a směrodatná odchylka 7,1.



Graf 3: Procentuální zastoupení ve faktoru osobního uspokojení PA

Graf 3 znázorňuje, že vysokého (stupně) uspokojení dosahuje největší podíl respondentů 52 %. V mírném intervalu osobního uspokojení se vyskytuje 31 %. Ohroženo vyhořením v souvislosti s nízkým osobním uspokojením je 17 %.



Graf 4: Zastoupení pedagogů volného času ve všech faktorech MBI

Výše je graficky vyjádřeno zastoupení respondentů v jednotlivých stupních faktorů: emocionální vyčerpání EE, depersonalizace DP a osobní uspokojení PA. Z celého zkoumaného souboru, který čítá 125 respondentů je **40 %**, tedy bezmála **třetina ohrožena vysokou mírou vyhoření**. Jedná se o případy, kdy pedagogové vykazují hraniční stupeň vyhoření, vždy alespoň u jednoho ze tří faktorů. Nadpoloviční většina pedagogů volného času (60 %) pociťuje mírné nebo nízké vyhoření.

9.2 Vyhodnocení životní spokojenosti – standardizovaný DŽS

Součtem hrubých skóre sedmi škálových hodnot pro jednotlivé dimenze se zjistí celková životní spokojenost (CŽS).

V2: Jakou úroveň celkové životní spokojenosti vykazují pedagogové volného času?

Tabulka 12: Vyhodnocení životní spokojenosti

Legenda: ZDR= Zdraví, PAZ= Práce a zaměstnání, FIN= Finanční situace, VLC= Volný čas, MAN= Manželství a partnerství, DET= Vztah k vlastním dětem, VLO= Vlastní osoba, SEX= Sexualita, PZP= Přátelé, známí a příbuzní, BYD= Bydlení, CŽS= Celková životní spokojenost

Proměnná	platných N	Průměr	Medián	Min.	Max.	sm.odch.	Stanin
ZDR	125	35,0	36,0	7,0	49,0	8,2	4
PAZ	125	37,3	39,0	17,0	49,0	6,4	5
FIN	125	35,3	37,0	11,0	49,0	8,1	5
VLC	125	35,0	36,0	9,0	49,0	8,5	5
MAN	108	37,2	40,0	2,0	49,0	9,6	4
DET	105	39,1	41,0	8,0	49,0	8,0	4
VLO	125	37,0	37,0	21,0	49,0	5,6	4
SEX	125	34,8	36,0	11,0	49,0	7,5	4
PZP	125	36,8	37,0	21,0	49,0	5,6	5
BYD	125	39,0	40,0	16,0	49,0	6,6	5
CŽS	125	252,8	256,0	150,0	340,0	34,3	5

Tabulka 12 prezentuje vyhodnocení dotazníku životní spokojenosti. V každé dimenzi životní spokojenosti se maximální možné skóre rovná 49 bodům. Tato maximální hodnota byla zjištěna u výzkumného souboru ve všech oblastech životní spokojenosti. U celkové životní spokojenosti lze maximálně dosáhnout 343 bodů. Nejnižší skóre spokojenosti bylo zaznamenáno u manželství/partnerství 2,0, dále zdraví 7,0 a volného času 9,0.

Dle Fahrenberga et al. (2001) jsou stanoveny normy průměrných hodnot jednotlivých dimenzí životní spokojenosti. K těmto hodnotám jsou přidruženy staniny, což znamená, že hodnoty mezi 1. až 4. skóre stanin určují nižší pocit životní spokojenosti, 5 a 6 stanin průměrnou životní spokojenost a od 7 do 10 značí vysokou životní spokojenost. Pedagogové volného času jsou nejméně spokojeni se sexualitou (HS 34,8, stanin 5 – střední spokojenost).

Devátou a osmou příčkou nejnižší spokojenosti zaujímá současně zdraví a volný čas s průměrem 35,0. V žebříku následuje finanční spokojenost - 35,3. 6. místo zabírají přátelé, známí a příbuzní, kde je průměrná hodnota 36,8. V půlce žebříčku se nachází spokojenost s vlastní osobou, průměr 37,0. Na čtvrtém místě se umístila spokojenost manželství, partnerství 37,2. Třetí oblast v pořadí obsadila spokojenost s prací, zaměstnáním s průměrným skóre 37,3. Druhé místo přísluší dimenzi bydlení, kde průměrná hodnota dosahuje 39,0. Nejlépe hodnocenou dimenzí je pro pedagogy volného času spokojenost se vztahem k vlastním dětem (HS 39,1, stanin 4 – střední spokojenost). Jejich celková životní spokojenost (HS 252,8) odpovídá střední spokojenosti.

9.3 Statistické testování hypotéz

Výpočty sesbíraných dat byly provedeny programem STATISTICA, StatSoft. Data pochází z normálního rozdělení. Pro statistické testování hypotéz byly zvoleny parametrické metody – Pearsonův korelační koeficient a Studentův dvouvýběrový t-test při stanovené hladině významnosti (signifikance) $\alpha \leq 0,05$.

V3: Jaký je vztah mezi mírou syndromu vyhoření a celkovou životní spokojeností a dalšími položkami životní spokojenosti?

Tabulka 13: Vztah pracovní spokojenosti a faktorů syndromu vyhoření

		Emocionální vyčerpání EE	Depersonalizace DP	Osobní uspokojení PA
Pracovní spokojenost PAZ	Pearsonův korelační koeficient <i>r</i>	-0,461	-0,234	0,334
	<i>p</i> -hodnota	0,000	0,024	0,001

(Zdroj StatSoft, 2022)

Korelační matice obsahuje korelační koeficienty pro všechny dvojice proměnných. Tabulka 13 znázorňuje část korelační matice, přičemž byl zkoumán vztah pracovní

spokojenosti a faktorů syndromu vyhoření. Vzhledem k numerické povaze sledované proměnné byl pro statistické testování hypotéz využit Pearsonův korelační koeficient. Na základě provedeného testu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, byl zjištěn signifikantní vztah mezi pracovní spokojeností a všemi třemi faktory syndromu vyhoření. Konkrétně u emocionálního vyčerpání a depersonalizace se jedná o signifikantní negativní vztah. Z toho vyplývá, že zvyšující se míra emocionálního vyčerpání podstatně snižuje spokojenost s prací. Rostoucí míra depersonalizace zapříčiňuje nižší pracovní spokojenost. Čím větší je osobní uspokojení, tím větší je i pracovní spokojenost.

Pro ověření vztahu celkové životní spokojenosti a faktorů syndromu vyhoření byl užit Pearsonův korelační koeficient.

Tabulka 14: Vztah celkové životní spokojenosti a faktorů syndromu vyhoření

		Emocionální vyčerpání EE	Depersonalizace DP	Osobní uspokojení PA
Celková životní spokojenost CŽS	Pearsonův korelační koeficient <i>r</i>	-0,438	-0,196	0,458
	<i>p</i> -hodnota	0,000	0,058	0,000

(Zdroj StatSoft, 2022)

Při porovnání zjištěných *p*-hodnot s hladinou významnosti $\alpha = 0,05$ byl zjištěn signifikantní vztah pouze v rámci celkové životní spokojenosti a emocionálního vyčerpání, osobního uspokojení. Mezi celkovou životní spokojeností a emocionálním vyčerpáním je nepřímá závislost. To znamená, že celková životní spokojenost klesá při rostoucím emocionálním vyčerpáním. Mezi celkovou životní spokojeností a osobním uspokojením existuje přímá závislost, na rozdíl od předchozího faktoru vyhoření. Růst celkové životní spokojenosti je vyvolán růstem osobního uspokojení (viz Tabulka 14).

Dále byly v rámci vybraných dimenzí životní spokojenosti srovnány hodnoty obou skupin pedagogů volného času, viz Tabulka 15.

Tabulka 15: Skupinové porovnání středních hodnot faktorů vyhoření

Legenda: SV= počet stupňů volnosti, p = minimální hladina významnosti, na níž lze H_0 zamítnout, N = počet platných, SD= směrodatná odchylka; EE= emocionální vyčerpání, DP= depersonalizace, PA= osobní uspokojení

t-testy; Grupovací: Pohlaví, Skup. 1: muž; Skup. 2: žena, T2=22,994 F(14,79)=1,4103
p=0,168

	Průměr muž	Průměr žena	Hodnota t	SV	p hodnota	N muž	N žena	SD muž	SD žena	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
EE	17,5	16,7	0,3	123	0,7	36	89	11,2	10,7	1,1	0,7
DP	6,4	4,9	1,7	123	0,1	36	89	4,3	4,8	1,2	0,5
PA	37,0	38,8	-1,3	123	0,2	36	89	6,6	7,3	1,2	0,5

(Zdroj StatSoft, 2022)

Tabulka 16: Skupinové porovnání středních hodnot životní spokojenosti

Legenda: SV= počet stupňů volnosti, p = minimální hladina významnosti, na níž lze H_0 zamítnout, N = počet platných, SD= směrodatná odchylka; ZDR= Zdraví, PAZ= Práce a zaměstnání, FIN= Finanční situace, VLC= Volný čas, MAN= Manželství a partnerství, DET= Vztah k vlastním dětem, VLO= Vlastní osoba, SEX= Sexualita, PZP= Přátelé, známí a příbuzní, BYD= Bydlení, CŽS= Celková životní spokojenost

t-testy; Grupovací: Pohlaví, Skup. 1: muž; Skup. 2: žena, T2=22,994 F(14,79)=1,4103
p=0,168

	Průměr muž	Průměr žena	Hodnota t	SV	p hodnota	N muž	N žena	SD muž	SD žena	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
ZDR	35,0	34,9	0,0	123	1,0	36	89	8,9	7,9	1,3	0,4
PAZ	35,3	38,1	-2,3	123	0,1	36	89	7,6	5,7	1,8	0,0
FIN	33,3	36,0	-1,7	123	0,1	36	89	9,1	7,6	1,4	0,2
VLC	35,0	35,1	-0,1	123	1,0	36	89	8,8	8,4	1,1	0,7
MAN	39,2	36,4	1,3	106	0,2	30	78	8,6	9,9	1,3	0,4
DET	37,6	39,7	-1,2	103	0,2	27	78	9,2	7,5	1,5	0,2
VLO	36,5	37,1	-0,5	123	0,6	36	89	6,0	5,4	1,2	0,4
SEX	35,1	34,7	0,3	123	0,8	36	89	7,6	7,6	1,0	1,0
PZP	35,9	37,2	-1,1	123	0,3	36	89	4,9	5,9	1,5	0,2
BYD	38,0	39,4	-1,0	123	0,3	36	89	6,934 33	6,5	1,2	0,6
CŽS	248,9	254,4	-0,8	123	0,4	36	89	37,7	32,9	1,3	0,3

(Zdroj StatSoft, 2022)

Statisticky významný rozdíl byl prostřednictvím Studentova dvouvýběrového t-testu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, zjištěn pouze v kategorii pracovní spokojenosti. Ženy vykazují významně vyšší pracovní spokojenost oproti mužům. Ženy v této oblasti dosahují průměru 38,15, zatímco muži jen 35,33. Test shody dvou středních hodnot se v testové statistice realizuje hodnotou $t = -2,264$, počet stupňů volnosti 123. Rozdíly v hodnotách faktorů vyhoření a domén životní spokojenosti nejsou statisticky významné. Ve faktorech syndromu vyhoření dosahují nejnižšího průměrného skóre v rámci depersonalizace 4,9 ženy a 6,4 muži. Nejvyšší průměr ve faktorech vyhoření byl zaznamenán v souvislosti s osobním uspokojením u žen (38,8) a u mužů (37,0). Co se týká životní spokojenosti, nejnižšího průměrného skóre (33,3) dosahují muži ve spokojenosti s finanční situací. Ženy jsou pak nejméně spokojeny se sexualitou 34,7. Dále jsou obě pohlaví nespokojeny se zdravím a volným časem. V těchto dvou oblastech vykazují skupiny přibližně stejné průměrné skóry. Nejvyšší průměrné hodnoty dosahují ženy ve vztahu s vlastními dětmi 39,7. Muži jsou nejvíce spokojeni v manželství/partnerství, průměrná hodnota 39,2. Dále pak mezi oběma pohlavími převládá spokojenost s bydlením. Ženy jsou dále spokojené s prací a zaměstnáním průměr - 38,1, oproti tomu muži se vztahem k vlastním dětem 37,6.

10 INTERPRETACE HYPOTÉZ

H1: Existuje signifikantní negativní vztah mezi mírou emocionálního vyčerpání a pracovní spokojeností.

Jelikož byl při ověření hypotézy pomocí Pearsonova korelačního koeficientu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ shledán signifikantní negativní vztah mezi mírou emocionálního vyčerpání a pracovní spokojeností, **přijímáme** hypotézu H1.

H2: Existuje signifikantní vztah mezi mírou osobního uspokojení a pracovní spokojeností.

Statisticky významná souvislost byla prokázána mezi mírou osobního uspokojení a pracovní spokojeností. Hypotézu H2 tedy **přijímáme**.

H3: Existuje signifikantní negativní vztah mezi mírou emocionálního vyčerpání a úrovní celkové životní spokojenosti.

Z vyhodnocení Pearsonova korelačního koeficientu je patrné, že na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ formulovanou hypotézu H3 o existenci signifikantního negativního vztahu mezi mírou emocionálního vyčerpání a úrovní celkové životní spokojenosti **přijímáme**.

H4: Existuje signifikantní negativní vztah mezi mírou depersonalizace a úrovní celkové životní spokojenosti.

Při ověření hypotézy prostřednictvím Pearsonova korelačního koeficientu se nepotvrdil statisticky významný vztah, tudíž hypotézu H4 **zamítáme**.

H5: Existuje signifikantní vztah mezi mírou osobního uspokojení a úrovní celkové životní spokojenosti.

Na základě provedeného testu, viz Tabulka 14, ověřovanou hypotézu H5 o existenci signifikantního vztahu mezi mírou osobního uspokojení a úrovní celkové životní spokojenosti **přijímáme**.

H6: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v pracovní spokojenosti.

Při ověřování hypotézy pomocí Studentova dvouvýběrového t-testu bylo zjištěno, že vypočtená p-hodnota se rovná $0,03 < 0,05$. Tudíž **zamítáme** hypotézu H6 při stanovené hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

11 DISKUZE

Problematika syndromu vyhoření a životní spokojenosti pedagogů je předmětem zájmu tuzemských i zahraničních výzkumů, hlavně v posledních několika desetiletích. Pedagogická profese jako interaktivní a stresující povolání je vysoce náchylná k vyhoření. Řada studií prokázala vliv faktorů souvisejících s prací na stres a syndrom vyhoření pedagogů. Vyhoření může mít různé důsledky (Ghanizadeh a Jahedizadeh, 2015). V rámci výzkumu byla sledována profesní skupina pedagogů volného času. Výzkumný soubor tvořilo pouze 28,8 % (necelá třetina) mužů. Tento menšinový podíl je velmi blízko zjištěným údajům MŠMT (2021). Za rok 2021 byl podíl mužů, pedagogů volného času 25,3 % z celkového počtu pedagogických pracovníků v regionálním školství. U pedagogických pracovníků lze dlouhodobě sledovat trend výrazné převahy žen oproti mužům (MŠMT, 2021).

Při výzkumném šetření byla zkoumána míra ohrožení syndromem vyhoření u pedagogů volného času a jeho tři dílčí faktory, prostřednictvím standardizovaného dotazníku MBI. Kvantitativní metodou dotazníkového šetření byly zjištěny tyto skutečnosti: pedagogové volného času se potýkají se syndromem vyhoření ve všech jeho faktorech. Celkově je 40 % pedagogů volného času ze zkoumaného souboru (n=125) ohroženo vysokou mírou vyhoření. Což představuje třetinu zkoumaného souboru. Nejvíce respondentů tj. 17 % vykazuje nízké osobní uspokojení. Při součtu s mírným stupněm osobního uspokojení 31 % se prokázalo, že téměř polovina pedagogů 48 % je psychicky vyhořelá v souvislosti se sníženým pracovním výkonem. Dle Křivohlavého (2012) je nízké osobní uspokojení spojováno s nízkou mírou self-efficacy. Tento snížený pocit vlastní účinnosti je umocněn nedostatkem pracovních zdrojů (pracovních pozitiv), a také nedostatkem sociální podpory a příležitostí k profesnímu rozvoji (Maslach a Leiter, 2016).

Ve faktoru emocionálního vyčerpání vyhořením trpí 15 % pedagogů volného času. Mírný stupeň emocionálního vyčerpání vykazuje 29 % pedagogů volného času. Na tuto skutečnost, že pedagogové čelí emocionálnímu vyčerpání a sníženým osobním úspěchům, upozorňují ve své studii také Jamaludin a You (2019). Ve faktoru depersonalizace dosahuje 64 % respondentů nízkého stupně. V mírném stupni se nachází 28 % a vysoká míra depersonalizace se prokázala jen u 8 %.

Výsledky analýzy úrovně životní spokojenosti pomocí standardizovaného DŽS ukázaly, že výzkumný soubor pedagogů volného času se skórem celkové životní spokojenosti se řadí do střední spokojenosti (stanin 5), což je (při porovnání) v souladu s normou dle Fahrenberga et al. (2001). Neboť ohraničil střední spokojenost, kterou vykazuje 54 % populace, staninami 4–6. Celkově nejnižší spokojenost v celém výzkumném souboru pedagogů volného času byla zaznamenána v oblasti sexuality. Což může být způsobeno příliš osobní, citlivou povahou dat. Dále byla velmi nízká spokojenost v celém souboru zjištěna u zdraví a volného času. Ptáček et al. (2018) upozorňují na podstatný vliv kvality (způsobu) trávení volného času a jeho kvantity na úroveň celkové životní spokojenosti a míru syndromu vyhoření. Spokojenost se vztahem k vlastním dětem je celkově pro pedagogy volného času na prvním místě. Dále vykazují největší spokojenost s bydlením. Tuto skutečnost lze vysvětlit tvrzením Praaga (2003), že úroveň dosaženého vzdělání má do jisté míry vliv na spokojenost s bydlením. Také jsou spokojeni se svou prací. Spokojenost žen odpovídá spokojenosti v jednotlivých doménách života celého výzkumného souboru. U skupiny mužů se některé oblasti liší. Nejméně spokojeni jsou s finanční situací a nejlépe hodnotí spokojenost v manželství či partnerství. Praag et al. (2003) poukazuje na významný vliv individuální spokojenosti v životních dimenzích: zdraví, finanční situace a zaměstnání.

Na základě stanovených cílů bylo formulováno šest hypotéz. Při ověřování hypotéz nejvíce signifikantně koreloval faktor emocionálního vyčerpání, což koresponduje s tvrzením Maslach a Leitera (2016), že ze tří faktorů syndromu vyhoření, emoční vyčerpání nebo pocit emocionálního vyčerpání, je identifikován jako ústřední aspekt celkového konstruktů vyhoření. První tři hypotézy byly vyhodnoceny daty podpořeny a přijaty. Oblast pracovní spokojenosti signifikantně korelovala s emocionálním vyčerpáním a osobním uspokojením. Pracovní spokojenost negativně souvisí s emocionálním vyčerpáním. Ukázalo se, že vyhoření pedagogů má významný dopad nejen na blaho pedagogů z hlediska jejich sebehodnocení zdraví, duševního, ale také spokojenosti s prací. Negativní souvislost mezi syndromem vyhoření a spokojeností s prací byla nalezena také ve studii (Smetáčková et al., 2019). Naopak pozitivní vztah pracovní spokojenosti byl shledán v souvislosti s osobním uspokojením. Ke stejnému zjištění dospěli i Saloviita a Pakarinen (2021). Výsledky odhalily signifikantní negativní souvislost mezi emocionálním vyčerpáním a celkovou životní spokojeností, což koresponduje se zjištěním (Smetáčkové et al., 2020) Výsledkem je zhoršení psychické kvality života, celkové životní spokojenosti.

Syndrom vyhoření a životní spokojenost (well-being) stojí proti sobě jako protiklady. Čtvrtá hypotéza o existenci signifikantního negativního vztahu mezi mírou depersonalizace a úrovní celkové životní spokojenosti byla zamítnuta. Pátá hypotéza byla vyhodnocenými daty podpořena. Prokázalo se, že osobní uspokojení pozitivně ovlivňuje celkovou životní spokojenost. A poslední hypotéza byla zamítnuta. Prostřednictvím statistické analýzy porovnání obou skupin v dimenzích životní spokojenosti byl shledán statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami v rámci pracovní spokojenosti. Tato zjištěná skutečnost koresponduje se zjištěním Praaga et al. (2003).

V rámci preventivních opatření pro praxi lze doporučit potřebnou podporu ve formě mentoringu, supervize jako zdroj sebereflexe a skupinového sdílení s kolegy. Dále se zaměřit na metody, formy prevence, které pozitivně působí na klima organizace jako např. wellbeing zaměstnanců, psychohygienu v rámci organizace, včetně možnosti psychologického poradenství pro pedagogy, programy zaměřené na osobnostní rozvoj (Šik, 2012). Výstupy lze považovat za orientační. Dalo by se předpokládat, že pedagogové, kteří jsou vyčerpaní, nesdílí cíle a hodnoty zařízení či organizace nebo musí používat výchovné metody, se kterými nejsou ztotožnění, jsou tímto ve své profesi ovlivňováni. V důsledku toho mohou projevat méně trpělivosti, mohou být méně ochotni měnit jejich výchovné postupy, tráví méně času přípravou zájmových činností a jsou méně vnímaví k potřebám svěřenců. Tyto úvahy je však třeba v budoucím výzkumu systematicky zkoumat.

Aktuálně nebyl nalezen žádné tuzemské výzkumy či studie, které by se věnovaly samotné problematice vyhoření u pedagogů volného času či v souvislosti s jejich úrovní životní spokojenosti. Vzhledem ke zjištěným skutečnostem, že pedagogové volného času jsou ohroženi vyhořením, by bylo přínosné se v rámci výzkumu zaměřit i na tuto skupinu a věnovat této problematice pozornost. Zajímavý by výzkum mohl být také pro vedoucí pracovníky školských nebo volnočasových zařízení.

Limity výzkumu

Za hlavní limity výzkumného šetření lze považovat nehomogenní soubor, nerovnoměrně rozložené skupiny, genderově nevyvážené. Ve výzkumu byly měřeny pouze vybrané proměnné, přičemž existují i další ke zkoumání. Dalším omezením je, že byl výzkum proveden u pedagogů volného času, což znamená, že zjištění nelze zobecnit. Dotazník MBI není standardizován pro českou populaci. Odpovědi mohou být zkreslené v závislosti na aktuálním stavu, situaci.

ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo zkoumat míru a charakter vyhoření pedagogů volného času v souvislosti s úrovní jejich celkové životní spokojenosti. Z vyhodnocení výzkumného šetření vyplývají tyto závěry:

Více než polovina pedagogů volného času, tj. 56 % je nespokojená se svým zdravím. Čtvrtina pedagogů volného času je vyhořelá, přičemž pedagogové vykazují vyhoření ve všech jeho faktorech. Zbývajících 60 % je ohroženo vznikem vyhoření mírného nebo nízkého stupně. Ze všech tří faktorů MBI emocionální vyčerpání nejvíce negativně koreluje především s oblastmi životní spokojenosti a celkovou životní spokojeností. Ve faktoru osobního uspokojení hrozí vysoké a mírné riziko vyhoření bezmála polovině pedagogů volného času. Necelá třetina vykazuje nízkou pracovní spokojenost. Tyto výsledky jsou alarmující a vyžadují pozornost. Vnímaný stres pedagogů volného času a syndrom vyhoření se mohou zhoršovat a negativně ovlivňovat celkovou životní spokojenost. Mezi oblasti, které mají ve výzkumném souboru největší vliv na spokojenost v životě, se řadí: vlastní osoba, volný čas, příbuzní či přátelé. Dalšími v pořadí jsou manželství, partnerství, zdraví, sexualita, práce nebo zaměstnání. Negativní výroky, tedy nespokojenost v uvedených oblastech významně ovlivňují celkovou životní spokojenost. Prokázalo se, že většina výsledků výzkumného šetření se do jisté míry shoduje se zjištěními jiných výzkumných studií. Na základě zjištěných výsledků byly vyvozeny závěry. Stanovených výzkumných cílů bylo dosaženo.

Velmi důležitý je vlastní postoj člověka k vnímání zátěžových situací, jak v zaměstnání, tak v osobním životě, dále příznivé osobní charakteristiky a sociální opora. Nedílnou součástí psychické pohody je také pozitivní klima ve škole, příznivé pracovní podmínky. Výzkumy ukazují, že dispoziční charakteristiky, které se týkají copingových stylů, se zdají být předmětem změn. Vysoká učitelská self-efficacy (sebeúčinnost) je významným prediktorem pracovní spokojenosti. Organizace mohou přispět k rozvoji smyslu pro soudržnost zaměstnanců poskytováním informací v konzistentním, strukturovaném, uspořádaném a srozumitelném formátu. Dále vybavením zaměstnanců nezbytnými znalostmi, dovednostmi, materiálem, nástroji a dalšími zdroji. Zajištěním rovnováhy v zátěži úkolů, které je třeba zvládnout, budou zaměstnanci stále více cítit, že pracovní očekávání jsou zvládnutelná. Prevence syndromu vyhoření by se proto měla stát součástí péče

o pedagogy v rámci jejich celoživotního rozvoje. Důležitou prevencí jsou zdroje energie a relaxace v soukromém životě.

SOUHRN

Klíčová slova: Učitelská profese, stres, pracovní zátěž, syndrom vyhoření, pracovní spokojenost, životní spokojenost

Syndrom vyhoření a životní spokojenost pedagogů volného času je zvoleným tématem diplomové práce. První část měla teoretický charakter literární rešerše stresu, syndromu vyhoření, pedagogice volného času. Praktická – výzkumná část prezentovala výsledky a následně je diskutovala. Ve výzkumném souboru měly majoritní podíl ženy 71,2 % a respondenti ve věku 46–55 let (32,6 %). Celkově bylo 40 % pedagogů volného času vyhořelých z povolání. Hodnocení subškály vyhoření MBI ukázalo, že nejvýznamnějším faktorem bylo osobní uspokojení a emocionální vyčerpání, kdy vyhořelých v souvislosti s nízkým osobním uspokojením se potvrdilo u 17 % a s emocionálním vyčerpáním 15 %. Na základě těchto výsledků se potvrdilo, že stres z povolání je důležitým faktorem při určování životní spokojenost a úrovně vyhoření. Ženy vykazují vyšší pracovní spokojenost oproti mužům.

SUMMARY

Key words: Teaching profession, stress, workload, burnout syndrome, job satisfaction, life satisfaction

Burnout syndrome and life satisfaction of leisure time teachers is chosen as the topic of the diploma thesis. The first part had the theoretical character of a literary search of stress, burnout syndrome, and leisure pedagogy. The practical - research part presented the results and then discussed them. In the research group, women had a majority share of 71.2 % and respondents aged 46–55 years (32.6 %). Overall, 40 % of leisure educators were burnt out. The evaluation of the MBI burnout subscale showed that the most important factor was personal satisfaction and emotional exhaustion, with a burnout in connection with low personal satisfaction confirmed at 17 % and emotional exhaustion 15 %. Based on these results, it was confirmed that occupational stress is an important factor in determining life satisfaction and burnout levels. Women show higher job satisfaction than men.

REFERENČNÍ SEZNAM

1. ANTONOVSKY, Aaron. Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well. Jossey-bass, 1987.
2. BANDURA, Albert. Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 1989, 44.9: 1175.
3. BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-110-7.
4. BECK, Johannes, et al. Executive function performance is reduced during occupational burnout but can recover to the level of healthy controls. *Journal of psychiatric research*, 2013, 47.11: 1824-1830.
5. BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
6. ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, 272 s. ISBN: 978-80-247-2993-0
7. ÇAPRI, Burhan; GÜNDÜZ, Bülent; AKBAY, Sinem Evin. The Study of Relations between Life Satisfaction, Burnout, Work Engagement and Hopelessness of High School Students. *International Education Studies*, 2013, 6.11: 35-46
8. DAHL, Marianne; KARLSUDD, Peter. Leisure-time teachers in a changed profession. *Problems of Education in the 21st Century*, 2015, 68: 22.
9. DELLE FAVE, Antonella, et al. The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social indicators research*, 2011, 100.2: 185-207.
10. DIENER, Ed., et al. The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 1985, 49.1: 71-75.
11. DIENER, Ed. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 2000, 55.1: 34.
12. DOSEDLOVÁ, Jaroslava. *Chování související se zdravím: determinanty, modely a konsekvence*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8458-2.
13. FAHRENBERG, J., MYRTEK, M., SCHUMACHER, J., & Brahler, E. Dotazník životní spokojenosti. Praha, Testcentrum. 2001.
14. GHANIZADEH, Afsaneh; JAHEDIZADEH, Safoura. Teacher burnout: A review of sources and ramifications. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 2015, 6.1: 24-39.

15. HAGEMANN, Wolfgang. *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2012. ISBN 978-80-7414-364-9.
16. HÁJEK, Bedřich et al. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. 120 s. ISBN 80-86784-06-1.
17. HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.
18. HAKANEN, Jari J.; BAKKER, Arnold B.; SCHAUFELI, Wilmar B. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 2006, 43.6: 495-513.
19. HAMPLOVÁ, Dana, et al. Životní spokojenost, štěstí a rodinný stav v 21 evropských zemích. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2006, 42.01: 35-55.
20. HAMPLOVÁ, Dana. *Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, c2004. Sociologické studie. ISBN 80-7330-063-x.
21. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
22. HENDL, Jan. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Páté, rozšířené vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0981-2.
23. HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
24. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
25. HONZÁK, Radkin. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. 3. vydání. V Praze: Vyšehrad, 2018. ISBN 9788076010048.
26. HNILICA, Karel. Vlivy socioekonomického statusu a přírodní katastrofy na zdraví a spokojenost se životem. *Československá psychologie*, 2006, 50.1: 16.
27. HNILICA, KAREL. Vlivy politické orientace, sociálního srovnávání a osobnosti na spokojenost se životem. *Československá psychologie*, 2005, 49.2: 97–114 .
28. HNILICA, Karel. Vliv pracovního stresu a životních udalostí na spokojenost se životem. *Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi*, 2004.:"
29. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
30. JAMALUDIN, Izzul Ilham; YOU, Huay Woon. Burnout in relation to gender, teaching experience, and educational level among educators. *Education Research International*, 2019, 2019.

31. KAPLÁNEK, Michal. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.
32. KALIMO, Raija; HAKANEN, Jari. Työuupumus. *Työ ja terveys Suomessa*, 2000, 200: 119-126.
33. KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
34. KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. Syndrom vyhoření--rekapitulace současného stavu poznání a perspektivy do budoucna. *Československá psychologie*, 2008, 52.4: 351.
35. KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *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, 2003. ISBN 80-7071-231-7.
36. KEYES, Corey LM. Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American psychologist*, 2007, 62.2: 95.
37. KOLAŘÍKOVÁ, Veronika a Jiří NĚMEC. Volný čas ve výzkumném diskursu v konsekvencích témat sociální pedagogiky. *Sociální pedagogika*. 2017, roč. 5, č. 1, s. 10-28. ISSN 1805-8825.
38. KRATOCHVÍLOVÁ, Emilía a kolektiv. *Úvod do pedagogiky*, Trnava: Pedagogická fakulta Trnavské Univerzity, 2007. s. 16. ISBN 978-80-8082-145-6
39. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. Orientace. ISBN 978-80-7195-573-3.
40. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.
41. MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0180-9
42. MASLACH, Christina, et al. *Maslach burnout inventory*. Palo Alto, CA: Consulting psychologists press, 1986.
43. MASLACH, C.; JACKSON, S. E.; LEITER, M. P. *Maslach burnout inventory manual 3rd edth ed*. Palo Alto (CA): Consulting Psychologists Press Inc, 1996.
44. MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. Burnout. In: *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior*. Academic Press, 2016. p. 351-357.
45. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2.
46. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 9788024729596.

47. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.
48. PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie. V Praze: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.
49. PETROVÁ, Alena. *Osobnost v zátěžových situacích*. In Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas Paedagogica, Psychologica VI, Studia Psychologica I. Olomouc: UP. 1995
50. PONÍŽILOVÁ, Tereza; URBANOVSKÁ, Eva. *Výzkum protektivních faktorů ve vztahu k syndromu vyhoření v České republice a v zahraničí*. 2013.
51. PRASOON, Rituparna; CHATURVEDI, K. R. Life satisfaction: a literature review. *The Researcher: International Journal of Management, Humanities and Social Sciences*, 2016, 1.02: 24-31.
52. PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5232-7.
53. PTÁČEK, Radek, Jiří RABOCH a Vladimír KEBZA. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, 2013. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. ISBN 978-80-247-5114-6.
54. PTÁČEK, Radek, et al. SYNDROM VYHOŘENÍ A ŽIVOTNÍ STYL UČITELŮ ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL. *Ceská a Slovenská Psychiatrie*, 2018, 114.5.
55. RAPLEY, Mark. *Quality of life research: A critical introduction*. Sage, 2003.
56. ROTHMAN, Brett. *Burnout and work engagement among South African psychologists*. 2010. PhD Thesis. North-West University.
57. ROTHMANN, Sebastiaan. Job satisfaction, occupational stress, burnout and work engagement as components of work-related wellbeing. *SA journal of industrial psychology*, 2008, 34.3: 11-16.
58. ROTHMANN, S. Sense of coherence, locus of control, self-efficacy and job satisfaction. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 2001, 4.1: 41-65.
59. ROTTER, Julian. Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol Monogr*, 1966, 80: 609.
60. SCHAARSCHMIDT, Uwe. *Psychische Belastung im Lehrerberuf. Und wie sieht es für die Sportlehrkräfte aus*, 2005, 132-140
61. SCHAARSCHMIDT, Uwe., Fischer, A. W. *Bewältigungsmuster im Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 2001
62. SCHAUFELI, W., & Enzmann, D. *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London7Taylor & Francis. 1998

63. SCHREIBER, Vratislav. *Lidský stres*. 2., upr. vyd. Ilustroval Jaroslav PLESL. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0240-5.
64. SEEDHOUSE, David. 'Well-being': health promotion's red herring. *Health Promotion International*, 1995, 10.1: 61-67.
65. SELIGMAN, Martin E. P. *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. V Brně: Jan Melvil, 2014. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-95-0.
66. SELIGMAN, M. E. P., & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. *American Psychologist*, 55, 5–14.
67. SELYE, Hans. *Stres života*. Přeložil Petra KUDRNÁČOVÁ. Hodkovičky: Pragma, [2016]. ISBN 9788073493929.
68. SLEZÁČKOVÁ, Alena a Simona ŠKRABSKÁ. *Vztah silných stránek charakteru s životní a pracovní spokojeností učitelů a studentů pedagogiky*. Brno: Psychologický ústav, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita. 2013. 02(01).
69. SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3507-8.
70. SMETÁČKOVÁ, Irena; VONDROVÁ, Eliška; TOPKOVÁ, Petra. Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *E-pedagogium*, 2017, 1.
71. SMETÁČKOVÁ, Irena, et al. Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Ceskoslovenska Psychologie*, 2019, 63.4: 386-401.
72. SOJÁK, Petr. *Osobnostní a sociální rozvoj, aneb, Strom, mozaika a vzducholoď*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0342-3.
73. STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.
74. SULDO, Shannon M., et al. *Influence of peer social experiences on positive and negative indicators of mental health among high school students*. *Psychology in the Schools*, 2015, 52.5: 431-446.
75. ŠOLCOVÁ, Iva; KEBZA, Vladimír. Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 1999, 43.1: 19-38.
76. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3.
77. URBANOVSKÁ, Eva. Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. *Škola a zdraví*, 2011, 21: 309-322.

78. VAN PRAAG, et al. *The anatomy of subjective well-being*. Journal of Economic Behavior & Organization, 2003, 51.1: 29-49
79. VÁŽANSKÝ, Mojmír. K přípravě pedagogů volného času. *Pedagogická orientace*, 2018, 6.18-19: 153-156.
80. VESELÁ, Jana. *Základy sociologie volného času*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999. ISBN 80-7194-187-5.
81. VORLÍČEK, Radek, et al. STRESORY VE ŠKOLE Z POHLEDU UČITELŮ A JEJICH SOUVISLOSTI S INDIVIDUÁLNÍMI CHARAKTERISTIKAMI A VYHOŘENÍM. *Ceskoslovenska Psychologie*, 2022, 66.1: 1-16.
82. VYHNÁLKOVÁ, P. *Základy pedagogiky volného času*. Olomouc: Gevak, 2013. ISBN 978-80- 86768-91-5.
83. WHOQOL GROUP, et al. The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Social science & medicine*, 1995, 41.10: 1403-1409.
84. WORLD HEALTH ORGANIZATION, et al. *WHOQOL: Measuring quality of life World health organization: Division of mental health and prevention of substance abuse*. Geneva: WHO, 1997.

Právní předpis

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Elektronické zdroje

85. Genderová problematika zaměstnanců ve školství, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 14.06.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
86. Odborný článek: Supervize jako forma prevence syndromu vyhoření v procesu vzdělávání. *Metodický portál / Odborné články* [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/17915/supervize-jako-forma-prevence->

87. PRASOON, Rituparna; CHATURVEDI, K. R. Life satisfaction: a literature review. *The Researcher: International Journal of Management, Humanities and Social Sciences*, 2016, 1.02: 24-31.
88. SALOVIITA, Timo; PAKARINEN, Eija. Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 2021, 97: 103221.
89. ŽÍDKOVÁ, Zdeňka, (2013). Dotazník MBI [online] Dostupné z: <https://zdenka-zidkovapsvz.webnode.cz/metody/>

SEZNAM ZKRATEK

CŽS – celková životní spokojenost

DP – Depersonalizace

DŽS – Dotazník životní spokojenosti

EE – Emocionální vyčerpání

MBI – Maslach Burnout Inventory

PA – Osobní uspokojení

Tj. – To je

Tzn. – To znamená

WHO = Světová zdravotnická organizace

SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obrázek 1:** Grafické zobrazení míry stresu podle týdenní pracovní doby (Zdroj Proměny české společnosti, 2016) 7
- Obrázek 2:** Strukturální model životní spokojenosti (Praag et al., 2003) 33

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Charakteristika souboru podle pohlaví	40
Tabulka 2: Zastoupení respondentů ve věkových kategoriích	40
Tabulka 3: Charakteristika respondentů podle délky praxe	41
Tabulka 4: Zastoupení respondentů podle délky praxe	41
Tabulka 5: Zastoupení respondentů v jednotlivých typech zařízení	42
Tabulka 6: Vyhodnocovací klasifikace emocionálního vyčerpání	48
Tabulka 7: Popisná statistika faktoru emocionálního vyčerpání	49
Tabulka 8: Vyhodnocovací klasifikace depersonalizace	50
Tabulka 9: Popisná statistika faktoru depersonalizace	50
Tabulka 10: Vyhodnocovací klasifikace osobního uspokojení	51
Tabulka 11: Popisná statistika faktoru osobního uspokojení	51
Tabulka 12: Vyhodnocení životní spokojenosti	53
Tabulka 13: Vztah pracovní spokojenosti a faktorů syndromu vyhoření (Zdroj Statsoft, 2022)	54
Tabulka 14: Vztah celkové životní spokojenosti a faktorů syndromu vyhoření (Zdroj Statsoft, 2022)	55
Tabulka 15: Skupinové porovnání středních hodnot faktorů vyhoření (Zdroj Statsoft, 2022)	56
Tabulka 16: Skupinové porovnání středních hodnot životní spokojenosti (Zdroj Statsoft, 2022)	56

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Procentuální zastoupení ve faktoru emocionálního vyčerpání EE	49
Graf 2: Procentuální zastoupení ve faktoru depersonalizace	50
Graf 3: Procentuální zastoupení ve faktoru osobního uspokojení PA	51
Graf 4: Zastoupení pedagogů volného času ve všech faktorech MBI	52

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 - Dotazník Maslach Burnout Inventory (MBI)

Příloha 2 - Dotazník životní spokojenosti (DŽS)

PŘÍLOHA P 1: MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI)

1	Práce mne citově vysává	
2	Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil	
3	Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a	
4	Velmi dobře rozumím pocitům svých klientů/pacientů	
5	Mám pocit, že někdy s klienty/pacienty jednám jako s neosobními věcmi	
6	Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá.	
7	Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých klientů/pacientů	
8	Cítím "vyhoření", vyčerpání ze své práce	
9	Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňují a nalaďují.	
10	Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivým k lidem	
11	Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým	
12	Mám stále hodně energie	
13	Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení	
14	Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává	
15	Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými klienty/pacienty	
16	Práce s lidmi mi přináší silný stres	
17	Dovedu u svých klientů/pacientů vyvolat uvolněnou atmosféru	
18	Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými klienty/pacienty	
19	Za roky své práce jsem byl úspěšný a udělal/a hodně dobrého	
20	Mám pocit, že jsem na konci svých sil	
21	Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.	
22	Cítím, že klienti/pacienti mi přičítají některé své problémy	

PŘÍLOHA P2: DOTAZNÍK ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI (DŽS)

U každého tvrzení, zaškrtněte prosím pouze jedno políčko.

ZDRAVÍ	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	Velmi nespokojen/a	Nespokojen/a	Spiše nespokojen/a	Ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	Spiše spokojen(a)	Spokojen(a)	Velmi spokojen(a)
Se svým tělesným zdravotním stavem jsem...							
Se svou duševní kondicí jsem...							
Se svou tělesnou kondicí jsem...							
Se svou duševní výkonností jsem...							
Se svou obranyschopností proti nemoci jsem...							
Když myslím na to jak často mám bolesti, jsem...							
Když myslím na to, jak často jsem až dosud byl(a) nemocný(á), jsem...							

PRÁCE A ZAMĚŠTNÁNÍ (osoby v důchodu: hodnotěte své bývalé zaměstnání)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	Velmi nespokojen/a	Nespokojen/a	Spiše nespokojen/a	Ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	Spiše spokojen(a)	Spokojen(a)	Velmi spokojen(a)
Se svým postavením na pracovišti jsem...							
Když myslím na to, jak jistá je moje budoucnost v zaměstnání, jsem...							
S úspěchy, které mám v zaměstnání, jsem...							
S možnostmi postupu, které mám na svém pracovišti, jsem...							
S atmosférou na pracovišti jsem...							
Co se týká mých pracovních povinností a zátěže, jsem...							
S pestrostí, které mi nabízí mé zaměstnání, jsem...							

FINANČNÍ SITUACE	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	Velmi nespokojen/a	Nespokojen/a	Spiše nespokojen/a	Ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	Spiše spokojen(a)	Spokojen(a)	Velmi spokojen(a)
Se svým příjmem/platem jsem...							
S tím, co vlastním, jsem...							
Se svým životním standardem jsem...							
S hmotným zajištěním své existence jsem...							

Se svými budoucími možnostmi výdělků jsem...							
S možnostmi, které mohu vzhledem ke své finanční situaci nabídnout své rodině, jsem...							
Se svým budoucím očekávaným (finančním) zajištěním ve stáří jsem...							

VOLNÝ ČAS	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	Velmi nespokojen/a	Nespokojen/a	Spiše nespokojen/a	Ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	Spiše spokojen(a)	Spokojen(a)	Velmi spokojen(a)
S délkou své každoroční dovolené jsem...							
S množstvím svého volného času po práci a o víkendech jsem...							
S kvalitou odpočinku, který mi přináší dovolená, jsem...							
S kvalitou odpočinku, který mi přináší volný čas po práci jsem...							
S množstvím času, který mám k dispozici pro své koníčky, jsem...							
S časem, který mohu věnovat blízkým osobám, jsem...							
S pestrosti svého volného času jsem...							

MANŽELSTVÍ A PARTNERSTVÍ (vyplňte prosím, pouze pokud máte stálého partnera/partnerku)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	Velmi nespokojen/a	Nespokojen/a	Spiše nespokojen/a	Ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	Spiše spokojen(a)	Spokojen(a)	Velmi spokojen(a)
S požadavky, které na mne klade mé manželství/partnerství jsem...							
S našimi společnými aktivitami jsem...							
S upřímností a otevřeností svého partnera/partnerky jsem...							
S pochopením, které má pro mne můj partner/partnerka, jsem...							
S něžností a náklonností, kterou mi můj partner/partnerka projevuje, jsem...							
S bezpečím, které mi poskytuje můj partner/partnerka, jsem...							
S ochotou pomoci, kterou mi projevuje můj partner/partnerka, jsem...							
VZTAH K VLASTNÍM DĚTEM (Vyplňte pouze pokud máte vlastní děti)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	Velmi nespokojen/a	Nespokojen/a	Spiše nespokojen/a	Ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	Spiše spokojen(a)	Spokojen(a)	Velmi spokojen(a)
Když myslím na to, jak s dětmi vzájemně vycházíme, jsem...							

Když myslím na úspěchy svých dětí ve škole a zaměstnání, jsem...							
Když myslím na to, kolik radosti mám ze svých dětí, jsem...							
Když myslím na námahu a výdaje, které mě mé děti stály, jsem...							
S vlivem, který mám na své děti, jsem...							
S uznáním, kterého se mi od mých dětí dostává, jsem...							
S našimi společnými aktivitami jsem...							

VLASTNÍ OSOBA	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	Velmi nespokojen/a	Nespokojen/a	Spiše nespokojen/a	Ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	Spiše spokojen(a)	Spokojen(a)	Velmi spokojen(a)
Se svými schopnostmi a dovednostmi jsem...							
Se způsobem, jak jsem až doposud žil, jsem...							
Se svým vnějším vzhledem jsem...							
Se svým sebevědomím a sebejistotou jsem...							
Se svým charakterem (povahou) jsem...							
Se svou vitalitou (tzn. s radostí ze života a životní energií) jsem...							
Když myslím na to, jak vycházím s ostatními lidmi, jsem...							

SEXUALITA	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	Velmi nespokojen/a	Nespokojen/a	Spiše nespokojen/a	Ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	Spiše spokojen(a)	Spokojen(a)	Velmi spokojen(a)
Se svou tělesnou přitažlivostí jsem...							
Se svou sexuální výkonností jsem...							
S četností svých sexuálních kontaktů jsem...							
S tím, jak často se mi můj partner/má partnerka tělesně věnuje (dotýká se mne, hladí mne) jsem...							
Se svými sexuálními reakcemi jsem...							
Když myslím na to, jak otevřeně mohu mluvit o sexuální oblasti, jsem...							
Když myslím na to, jak se k sobě s partnerem v sexuálně hodíme, jsem...							

PŘÁTELE, ZNÁMÍ A PŘÍBUZNÍ	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	Velmi nespokojen/a	Nespokojen/a	Spiše nespokojen/a	Ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	Spiše spokojen(a)	Spokojen(a)	Velmi spokojen(a)

Když myslím na okruh svých přátel a známých jsem...							
S kontaktem se svými příbuznými jsem...							
S kontaktem se svými sousedy jsem...							
S pomocí a podporou, kterou mi poskytují přátelé a známí, jsem...							
Se svými veřejnými a spolkovými aktivitami jsem...							
Se svou společenskou angažovaností jsem...							
Když myslím na to, jak často se dostanu mezi lidi, jsem...							

BYDLENÍ	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	Velmi nespokojen/a	Nespokojen/a	Spiše nespokojen/a	Ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	Spiše spokojen(a)	Spokojen(a)	Velmi spokojen(a)
S velikostí svého bytu jsem...							
Se stavem svého bytu jsem...							
S výdaji za svůj byt (nájem, příp. splátky) jsem...							
S polohou svého bytu jsem...							
S dosažitelností dopravních prostředků jsem...							
Když myslím na míru zátěže hlukem, jsem ve svém bytě...							
Se standardem svého bytu jsem...							

Odpovězte, prosím, na následující otázky tak, že zaškrtnete hodící se odpověď:

pohlaví: muž žena

Věk:

Dosažené vzdělání:

- nedokončené základní vzdělání
 základní
 vyučen bez maturity
 vyučen s maturitou
 ukončené středoškolské vzdělání
 ukončené vysokoškolské vzdělání

Rodinný stav:

- ženatý/vdaná
 svobodný(á)
 vdovec/ vdova
 rozvedený/á

Jste zaměstnaný(á)?

- ano
 ano, ve vlastní firmě
 v domácnosti
-anebo jste-
 žák/žákyně
 student/studentka
 v učení
 v důchodu

Domácnost:

- nezaměstnaný
 žiji sám/sama
 žiji s partnerem/partnerkou

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Gardavská
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Syndrom vyhoření a životní spokojenost u pedagogů volného času
Název v angličtině:	Burnout syndrome and life satisfaction in leisure educators
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje problematice syndromu vyhoření, pracovní spokojenosti a životní spokojenosti pedagogů volného času. Cílem práce bylo vyhodnotit míru a charakter vyhoření pedagogů volného času v souvislosti s úrovní jejich celkové životní spokojenosti. Ve výzkumné části bylo ke sběru dat využito standardizovaných sebereportovacích dotazníků MBI, které zkoumají míru vyhoření a DŽS sledující úroveň životní spokojenosti. Prostřednictvím Pearsonova korelačního koeficientu byla zjišťována souvislost mezi mírou vyhoření a úrovní životní spokojenosti u zkoumaného souboru. Výsledky výzkumného šetření jsou v samostatné kapitole stručně diskutovány.
Klíčová slova:	Stres, stresor, pracovní zátěž, syndrom vyhoření, volný čas, pedagog volného času, pedagogická profese, pracovní spokojenost, životní spokojenost

Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the issue of burnout syndrome, job satisfaction and life satisfaction of educators of leisure time. The aim of the work was to evaluate the degree and character of burnout in leisure teachers in connection with the standard of their life satisfaction, overall. In the research part, standardized self-reporting MBI questionnaires were used to collect data, which looks into the rate of burnout and DŽS monitorings the level of life satisfaction. The connection between the burnout rate and the level of life satisfaction in the examined group was determined by means of the Pearson correlation coefficient. The results of the research are briefly discussed in a separate chapter.
Klíčová slova v angličtině:	Stress, stressor, workload, burnout syndrome, leisure time, leisure educator, pedagogical profession, job satisfaction, life satisfaction
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	85
Jazyk práce:	Český