

Univerzita Palackého v Olomouci

Katedra psychologie Filozofické fakulty

**Koreláty dimenzí psychického
stavu a životní spokojenosti učitelů**

**The correlates of dimensions of mental condition
and life satisfaction of teachers**



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Mgr. Kateřina Ďuríková**

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

Olomouc
2011

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: *Koreláty dimenzí psychického stavu a životní spokojenosti učitelů* vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 29. listopadu 2011

.....

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

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

OBSAH

ÚVOD	5
1. K úskalím současné situace ve školství u nás	7
1.1 Reformní úsilí	7
1.2 Feminizace ve školství	10
1.3 Ekonomické problémy ve školství	11
1.4 Učitelé versus reformy a politika	13
2. Životní spokojenost – terminologická vymezení	14
2.1 Životní spokojenost	14
2.2 Osobní pohoda	15
2.3 Kvalita života	15
3. Koreláty životní spokojenosti	17
3.1 Osobnost	17
3.2 Pohlaví	18
3.3 Zdraví	19
3.4 Věk	20
3.5 Rodina a rodinné vztahy	21
3.6 Pracovní spokojenost	22
3.7 Socioekonomický status	23
4. Profese učitele	24
4.1 Definice pojmu učitel a jeho úkoly	24
4.2 Požadavky na učitelskou profesi	25
4.3 Zátěž v učitelské profesi	28
4.4 K některým psychologickým problémům učitelského povolání	30
4.5 Práce učitele na školách různého stupně	32
5. Z dosavadních výzkumů k danému tématu	37
6. Metodologický rámec práce	39
6.1 Cíle práce	39

6.2	Hypotézy	40
6.3	Organizace a průběh výzkumu	41
6.4	Popis zkoumaného souboru	42
7.	Aplikovaná metodika	44
7.1	Dotazník životní spokojenosti	44
7.2	SUPOS 7	47
7.3	Dotazník Míry vyhoření BM	49
7.4	Statistické metody analýzy dat	51
8.	Výsledky výzkumu	52
8.1	Symbolika výsledkové části	52
8.2	Celková životní spokojenost zkoumaného souboru učitelů	53
8.3	Výsledky analýzy jednotlivých dimenzí dotazníku DŽS	56
8.4	Profil souboru z hlediska SUPOS 7	63
8.5	Míra vyhoření výběrového souboru	66
8.6	Vybrané koreláty	68
8.7	K platnosti hypotéz	72
9.	DISKUZE	74
10.	ZÁVĚR	78
11.	SOUHRN	79
	Literatura a zdroje	82
	Seznam tabulek	87
	Seznam grafů	89
	Seznam příloh	90

ÚVOD

Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.

Jan Amos Komenský

Profese učitele patří tradičně mezi stěžejní povolání, které provází lidstvo již od pradávna. Učitelé jsou těmi, kdo předávají mladé generaci poznání a hodnoty, k nimž dospěly generace předchozí, a obohacují je o nové poznatky. Proto bývají někdy označováni za nositele pokroku, přestože jejich práce je úzce spojena s tradicemi. Jsou jakýmsi mostem mezi starým a novým. Evropská civilizace je založena na úctě ke vzdělání, které je díky učitelům předáváno a rozšiřováno dál.

Učitelské povolání bývá někdy klasifikováno na pomezí vědy a umění, vyžaduje jisté odborné znalosti, ovšem způsob jak je předat vyžaduje umění, pedagogický a někdy též herecký talent, proto může být pro učitele prostorem pro seberealizaci a zdrojem nových výzev k osobnímu růstu, ale také bojištěm, kde selhává a snaží se už jen přežít.

Sféra školství v České republice se nachází ve stavu stálé transformace, periodicky jsou zaváděny nové reformy, protože systém vzdělávání reflektuje rychlé politické, sociální a ekonomické proměny současné společnosti. Tyto změny se citelně dotýkají učitelů, od nichž se očekává, že budou aktéry reforem a budou je uvádět do praxe. Mění se jejich pozice ve společnosti, objevují se nové nároky, vyžadují se od nich nové kompetence. Zajímalo nás, jak se tyto změny odrážejí na situaci pedagogů u nás, jak to ovlivňuje jejich životní spokojenost, psychický stav apod. Většina lidí si myslí, že učitelskou profesí dobře zná, ale jejich pohled bývá zkreslený, protože znají situaci ve škole pouze z jedné perspektivy, z úhlu pohledu žáka, který si uchová v dětských vzpomínkách zážitky ze školy, k objektivnějšímu poznání mu chybí také bližší náhled na situaci učitele. Výzkumy týkající se učitelů mohou tuto mezeru zaplnit a přinést více poznatků o profesi pedagogů, s nimiž strávíme kus života a kteří v nás zanechávají výrazné stopy. Studie, jež se věnují profesi učitele, mohou být dobrou zpětnou vazbou pro reformátory vzdělávání, aby koncipovali reformy také s ohledem na ně a jejich možnosti.

Cílem této práce je přispět k poznání profesní skupiny učitelů, která je velmi různorodá. Chceme se zaměřit se na to, jaká je jejich životní spokojenost, psychický stav i míra vyhoření v dynamice dnešní doby. Máme za to, že zkoumat úroveň životní spokojenosti a psychický stav u učitelů má velký smysl, protože spokojený a duševně vyrovnaný učitel má lepší předpoklady ke zdravému formování žáků, lépe snáší pracovní zátěž a spokojenost s dobrými výsledky pedagogického působení ho motivuje do další práce. Naproti tomu výrazně nespokojený kantor je více rozptylován rušivými vlivy, špatně snáší stres, objevují se u něho nejrůznější psychické a fyzické neduhy, od nichž se jen těžko odpoutává, snižuje se tedy jeho výkonnost a kvalita práce. Cesta k nápravě vede vždy přes odhalení a uvědomění si reálného stavu věcí.

Tato práce může být zajímavá jak pro samotné učitele, kterých se nastíněné problémy bytostně týkají, tak pro všechny (psychologové, ředitelé škol, rodiče), kteří se rádi dozvědí víc o aktuálním stavu učitelstva.

I. Teoretická část

1. K úskalím současné situace ve školství u nás

1.1 Reformní úsilí

Školství v České republice prochází periodicky velkými změnami, snaží se tak reagovat na společenské proměny, dostát nově vzniklým požadavkům a neustrnout ve vývoji, protože není izolovaným systémem, ale součástí makrosystému společnosti. Potýká se však s množstvím různých problémů sociálního, politického i ekonomického rázu. Na některé z nich se v následující stati pokusíme upozornit.

Po revoluci v roce 1989 nastoupilo školství podobně jako celá společnost na cestu demokratizace a první léta se nesla v duchu zrušení indoktrinace minulého režimu. Školství se otevřelo vlivům západoevropských zemí a vydalo se směrem ke kulturnímu pluralismu a překonávání nerovnosti příležitostí ke vzdělávání. Od té doby proběhlo již několik reforem, které zásadně změnily podmínky ve školství u nás. Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha) v roce 2001 posílil autonomii škol, svěřil jim větší pravomoci v rozhodování. Do škol byla zavedena nová média a moderní informační technologie, které se stále více využívají ve výuce.

Na program Bílé knihy částečně navazovala kurikulární reforma oficiálně zahájená v roce 2004. Začal platit nový zákon, jehož cílem byla výrazná individuální profilace škol a přizpůsobení potřebám žáků. Jejím nástrojem byly Školní vzdělávací programy, které si školy samostatně připravily na základě tzv. Rámcových vzdělávacích programů, jež zveřejnilo Ministerstvo školství pro jednotlivé typy škol a jsou pro ně závazné. Každá škola sestavila pracovní tým, který se věnoval tvorbě Školního vzdělávacího programu. Učitelé intenzivně spolupracovali, aby nově stanovili cíle vzdělávání, jasně definovali průřezová témata, klíčové kompetence a mezipředmětové vztahy. Důraz byl kladen na utváření kompetencí žáků, ovšem vyvážených se získáváním znalostí a dále zajištění individuálního přístupu. Učební aktivity by se tedy měly orientovat na plnění stanovených cílů. Školy už vyučují podle nově vytvořených vzdělávacích programů, avšak s odstupem času hodnotí učitelé reformu převážně negativně. Někteří učitelé sdílejí názor, že reforma nepřinesla nic nového, že vše na co se zaměřuje, školy v praxi už dávno realizují a velmi negativně vnímají s reformou spojený nárůst administrativy (Straková, 2010).

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

Další převratnou novinkou ve školství, která vzbuzuje protikladné emoce, jsou státní maturity. O zavedení státních maturit se hovořilo několik let, v roce 2011 tedy čeští středoškoláci poprvé maturovali podle nových pravidel. Cílem projektu státní maturity je zvýšení objektivitu při hodnocení výkonu studenta, měla by přinést jasnou a srovnatelnou informaci o znalostech a dovednostech maturanta. Zkouška má ověřit, zda si student osvojil nově zavedené, pro všechny střední školy povinné společné minimum a mohla by být také informací pro vysoké školy, případně nahrazením přijímacích zkoušek. Celkově by nový koncept měl navrátit prestiž maturitní zkoušky.

Maturanti měli v letošním roce skládat povinně zkoušku z českého jazyka, pro druhý povinný předmět si vybírali mezi cizím jazykem nebo matematikou a další dva až tři obory si volili samostatně nebo je určovala škola v souladu se svým zaměřením. Podle plánů reformy bude již za dva roky matematika také povinným předmětem. Studenti si mohou vybrat mezi dvěma úrovněmi obtížnosti. Učitelé prošli sérií školení, aby se seznámili s regulami státní maturity a zvládli splnit funkce maturitních komisařů, zadavatelů zkoušek i hodnotitelů písemných prací. Bohužel nezřídka dostávají protichůdné informace od samotných školitelů a to jim orientaci v zaváděné reformě značně ztěžuje. Často se setkáváme s názorem učitelů, že ačkoliv bylo na vypracování projektu státních maturit dost času a její spuštění bylo již několikrát posunuto, reforma nebyla dostatečně připravena. Tento názor podporují také výrazné protesty z řad studentů. Úmysl současného ministra školství Dobeše zlidštit státní maturitu je jistě velmi vítaný, protože snaha zkoušejícího dodržet všechna předepsaná pravidla a časové dotace pro jednotlivé úkoly vytváří odcizenou atmosféru maturitní zkoušky, což jistě nepodpoří studenty v dobrém výkonu při skládání zkoušky z dospělosti.

Výsledek prvních státních maturitních zkoušek, kde neuspěla přibližně pětina studentů a deset procent jich vůbec nebylo připuštěno k maturitě, je hodnocen různými způsoby. Zatímco Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ho považuje za velký úspěch, z řad pedagogů se ozývají kritické hlasy, které poukazují na to, že výsledek společné části maturitní zkoušky nevypovídá nic o kvalitě školy, pouze o různorodosti zaměření středních škol u nás, přičemž školní část zkoušky, která je neméně důležitá, není dostatečně doceněna a stojí ve stínu té celostátní. Jiní upozorňují na nebezpečí, že snížení variability úrovně u jednotlivých maturantů nakonec sníží celkovou úroveň studentů u škol s náročnějším programem, jejichž prestiž tak značně klesne místo, aby vedlo k rušení málo kvalitních škol nabízejících maturitní studium. (Husník, 2011) Další slabinou jsou vysoké finanční náklady současné koncepce, jejíž příprava stála od roku 1999 už celkem 680 milionů korun (Urbánek, 2011) a každoroční náklady na zkoušky i přes úporné snahy o racionalizaci se vyšplhají do desítek milionů.

Ze změn, které nás v nejbližší době ve oblasti školství čekají, můžeme zmínit hojně diskutované zeštíhlení sítě středních škol ve spolupráci s představiteli jednotlivých krajů, omezení počtu žáků přijímaných do osmiletých gymnázií, zavedení plošného srovnávacího testování žáků základních škol, placení školného na vysokých školách, přijetí nového zákona o vysokých školách a mnohé další. Reformy prostupují napříč úrovněmi škol a jejich důsledky zasáhnou velkou část populace. Doufejme, že jejich realizace bude našemu školství ku prospěchu a ne ke škodě.

1. 2 Feminizace ve školství

Ve sféře školství pracuje dlouhodobě vyšší podíl žen než mužů, proto se také mluví o feminizaci ve školství. Statistická ročenka školství (2010, a) uvádí, že v roce 2009 zde bylo zaměstnáno 149 229 osob, z nichž 114 225 byly ženy-učitelky, což představuje 76,5% z celkového počtu učitelů. V mateřských školách je podíl žen téměř stoprocentní (99,8%), na prvním stupni ZŠ dosahuje plných 94,8%, na druhém stupni ZŠ pak 74%. Ve středním školství působí procentuálně o něco méně žen než na předchozích stupních škol 58,6%. Největší podíl mužů pracuje na vysokých školách, Statistická ročenka školství za rok 2009/2010 sice neuvádí procentuální podíl žen, ale v roce 2001 to bylo 25%. Z uvedených statistických údajů je patrné, že podíl mužů pracujících ve školství je přímo úměrný hierarchicky vyššímu stupni vzdělání. Na nižších typech škol, které jsou spojeny s péčí o děti a jejich výchovou, dominují ženy, což odpovídá genderovým představám (název mateřská škola vystihuje tuto skutečnost a předem diskvalifikuje muže), v nichž mají ženy větší citlivost a trpělivost pro vedení menších dětí a také větší zájem o práci s malými dětmi, neboť zde mohou uplatnit své mateřské a pečující chování. U vyšších stupňů, kde se akcentují odborné znalosti a formální vzdělání, nacházejí muži větší uplatnění. Podobná situace je však také ve většině států západní Evropy.

Feminizace školství u nás souvisí s procesem emancipace žen v podmínkách socialistického zřízení v minulosti. Silný tlak na vysokou zaměstnanost žen při nezměněném modelu rozdělení mužských a ženských prací v domácnosti vedl k tomu, že se učitelské povolání začalo profilovat a prezentovat jako ženské, protože dovolovalo ženám při určité časové flexibilitě skloubit práci a péči o rodinu. Zájem mužů pracovat ve školství klesl, zatímco počet žen vzrůstal. Motivaci mužů také snižuje omezená možnost pracovního postupu a z jejich hlediska nízké finanční ohodnocení.

Z psychologického hlediska může mít menší podíl mužů v učitelských sborech za důsledek nedostatek relevantních genderových sociálních vzorů pro chlapce i dívky na školách. Mnoho dětí vyrůstá v rodině pouze v péči jednoho rodiče (většinou matky) a pro jejich vývoj je důležité, aby mohli poznat v osobní interakci chování osoby opačného pohlaví a také stejného pohlaví pro chlapce, aby se mohli snáze identifikovat s modelem maskulinní role. Pokud ve svém okolí děti nenaleznou osoby, které by jim mohly sloužit jako vzor, začnou často hledat na nesprávných místech, což jim může přinést potíže

v pozdějším životě a vztazích k opačnému pohlaví. Vyváženější podíl mužů v učitelských sborech by jistě také přispěl ke zlepšení celkového pracovního klimatu a vztahů mezi kolegy.

1.3 Ekonomické problémy školství

Zvláštní kapitolou je financování rezortu školství. Veřejné výdaje na školství se podílejí na hrubém domácím produktu České republiky v průměru za posledních devět let 4,3%, přičemž v roce 2009 to bylo 4,4% a v roce 2008 4,1% (Statistická ročenka školství, 2010, b). Ve srovnání se zeměmi OECD je to malý podíl, protože ve vyspělých zemích západní Evropy dosahuje podíl financování školství přibližně 6,1 % HDP. Ve srovnávací zprávě OECD se ČR umístila na předposledním místě ze 34 členských států (za námi skončilo jen Slovensko) (ČTK, UN, 2011, č. 32).

Často diskutovanou je otázka platů učitelů. Kantoři byli po dlouhá léta finančně podhodnoceni. V posledních letech se podařilo prosadit změny v systému odměňování ve školství, což finanční situaci poněkud zlepšilo, v roce 2010 se však v rámci úsporných opatření platové ohodnocení učitelů opět spíše snižovalo. Podle statistik Ústavu pro informace ve vzdělávání dosahoval průměrný plat učitelů a ředitelů v roce 2010 25 151 korun měsíčně, což bylo o něco více než byl celorepublikový průměr za stejné období. Po odečtení platů vedoucích pracovníků však průměrná mzda činila pouze 22 000. Platy učitelů stoupají podle stupně školy, na které vyučují. V mateřských školách si učitelky vydělaly průměrně 20 299 Kč, na základních školách činil plat 25 802 Kč, na středních školách učitelé pobírali 27 156 Kč a na vysokých školách dosahoval průměrný plat 33 910 Kč. Statistiky také ukázaly výrazné rozdíly mezi platy mužů a žen. (UN, 2011, č. 18, s. 5)

S příchodem roku 2011 nepatrně vzrostla mzda pedagogů. Nejvíce si polepšili začínající učitelé, jejichž nástupní plat by měl činit 20 000 měsíčně, zvýšení mezd pro další učitele bylo spíše mírné, ale i to se dá považovat za úspěch vzhledem k předchozímu snižování platů.

Financování škol je podřízeno ekonomickým možnostem a proto o změnách ve školství rozhodují také změny v ekonomice a hospodářství. Školství patří do sféry neproduktivních služeb a není na prvním místě při rozdělování národního produktu. Diktát ekonomiky uplatňuje svoje požadavky a hlediska i na vzdělávací proces. Ekonomický tlak působí ve dvou směrech, jednak diktuje školám, aby produkovaly

absolventy, kteří se uplatní na trhu práce, ob stojí v konkurenci a splatí společnosti to, co do něho svým vzděláním investovala, tedy rozvíjí lidské zdroje s perspektivou investiční návratnosti. Na druhé straně je vzdělání pro žáky a studenty prostředkem k dosažení vyššího sociálního a ekonomického statusu, jde o jakýsi „kariérní výtah“ (Helus, 2001). Tento pohled obsahuje ale mnohá úskalí:

1. Redukuje jedince na kolečko v soukolí ekonomické mašinérie, odcizuje ho sobě samému ve jménu tržní prosperity, nezohledňuje jeho jedinečnost, potřeby a tvořivý potenciál. Instrumentální přístup také opomíjí rozvoj morálních kvalit osobnosti a téma životního smyslu. Tento pohled na úlohu školy vzbuzuje mnohé otázky. Mělo by se vzdělání soustřeďovat pouze na předání vědomostí a trénování dovedností? Nepřipraví takový model vzdělání osobnost člověka o některé důležité složky? Neochudí tak sféru niternosti jedince?

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

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

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

1. 4 Učitelé versus reformy a politika

Učitelé uznávají, že dynamický vývoj společnosti vyžaduje také odpovídající reformy ve vzdělávacím systému, ne vždy však prosazované změny považují za žádoucí pro školu a prospěšné pro kvalitu výuky. Nemyslí si ani, že jsou jako učitelé k jejich realizaci vždy kompetentní a z vnějšku dostatečně podporováni. Jistý sklon pedagogů ke konzervatismu vyplývá patrně z toho, že učitelé vidí ve stabilním klimatu, kde platí zavedená pravidla, dobré výchovné prostředí pro své žáky. Neustálé změny vzbuzují podle nich atmosféru nejistoty a hektičnosti, která kvalitě výuky neprospívá. Potřebné proměny ve školském systému by přijímali spíše postupně a po menších krůčcích, což je ovšem v protikladu se současným trendem.

Některé požadavky reforem jsou pro učitele jen těžko realizovatelné. Nutnost zvýšení individuálního přístupu k žákům, jak ji deklaruje hlavní strategický dokument současné české vzdělávací politiky *Národní program rozvoje vzdělávání - Bílá kniha*, s ohledem na jejich osobité potřeby (např. při překonávání vzdělanostní nerovnosti) a také zajištěním maximálního rozvoje každého z nich, se jeví jako pouhá fráze při současném zvyšování počtu žáků ve třídách. Pokud nebudou současně vytvářeny odpovídající podmínky, které dovolí učitelům programové požadavky uskutečňovat, zůstanou pouze na papíře.

Reformám ve školství jistě také neprospívá nestabilní politická situace v České republice, ministři školství nesetrvávají ve funkci dlouho a někdy se mění i během volebního období, chybí jednotná koncepce rozvoje vzdělávání, která by vzešla z konsensu napříč politickým spektrem, na niž by mohli další vedoucí rezortu školství navazovat. S nástupem nového ministra se často opouštějí rozpracované projekty, do nichž se investovaly nemalé prostředky, zavádí se nové změny, často opačné oproti předchozímu trendu. Příkladem může být nové zavádění standardů, které jsou obdobou osnov zrušených s velkým halasem před několika lety. Nové reformy se tedy zavádějí živelně, avšak nepromyšleně a narušují důvěru pedagogů i široké veřejnosti ve smysluplnost nejnovějších koncepcí.

Všechny tyto neblahé trendy a potíže v našem školství se promítají do prostředí, ve kterém učitelé pracují, a nemalou měrou ovlivňují jejich spokojenost v práci, stejně jako celkovou životní pohodu.

2. Životní spokojenost

2.1 Životní spokojenost - terminologická vymezení

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

Životní spokojenost obsahuje čtyři dimenze:

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

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

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

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

2. 2 Osobní pohoda

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

2. 3 Kvalita života

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

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

3. Koreláty životní spokojenosti

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

3. 1 Osobnost

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

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

Výzkumy uvádí nejčastěji jako vlastnosti a kognitivní dispozice spojené s vlastní životní spokojeností extroverzi a neuroticismus. Extroverze obecně přináší pozitivní emoce, neuroticismus negativní. Blatný a Osecká (1998) ve své studii zjistili, že extroverti a stabilní osoby jsou spokojenější a mají také vyšší sebehodnocení. Extroverze bývá spojována s tendencí kladně hodnotit sama sebe. Extroverti reagují pozitivněji na každodenní zážitky a podněty než introverti a také mají vyšší hladinu pozitivních emocí. Co se týče negativních prožitků, žádné rozdíly v jejich vnímání mezi extroverty a introverty zjištěny nebyly.

Jedním z hlavních předpokladů životní spokojenosti je pozitivní sebehodnocení. V současné západní společnosti, která se orientuje na výkon, hrají v sebehodnocení

důležitou roli rozvíjení vlastního já, autonomie, sebeprosazení, úspěch a schopnost, jak se člověk vyrovnává s nároky života. Vysoké sebehodnocení je spojeno s emoční stabilitou, extroverzí a svědomitostí.

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

3. 2 Pohlaví

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

Marek Blatný ve své studii dochází k jiným závěrům. V jeho výzkumu českých adolescentů (n=408) s průměrným věkem 16 let se ukázala statisticky významnější spokojenost se životem u chlapců než u dívek. Svůj vliv mají také temperamentové a interpersonální vlastnosti osobnosti. Dominance koreluje u obou pohlaví pozitivně s extroverzí a záporně s neuroticismem. Afilace se u chlapců pojí s neuroticismem, ale u dívek je na temperamentu nezávislá a pozitivně ovlivňuje životní spokojenost. U chlapců zvyšuje spokojenost charakteristika extravertze pravděpodobně proto, že jim zajišťuje dobrou pozici v rámci sociální skupiny, přispívá k dobré adaptaci a přináší pozitivní pocity (Blatný, 1997).

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

3. 3 Zdraví

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

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

3. 4 Věk

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

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

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

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

3.5 Rodina a rodinné vztahy

Psychologický pohled definuje rodinu jako společenskou skupinu, která je spojena manželstvím nebo pokrevními vztahy, ale kromě toho také odpovědností a vzájemnou pomocí (Hartl, Hartlová, 2009). Rodina je pro jedince první společenskou skupinou a pokud je funkční, ovlivňuje pozitivně celkovou úroveň spokojenosti všech jejích členů. Má různé funkce a jako celek prochází neustálými změnami (velikost, význam, začlenění do společnosti). Hlavním posláním rodiny je poskytnutí péče a ochrany, a to zvláště ve chvílích, kdy se jedinec sám o sebe neumí, případně nemůže postarat. Umožňuje, ale i respektuje tělesný, duševní a citový rozvoj člověka, dává mu pocit jistoty a teplo domova. Podle potřeby se světu otevírá, ale taky uzavírá, aby chránila a pečovala o svoje členy. Každý rodinný systém se skládá z několika subsystémů, z nichž nejpodstatnější je manželský (partnerský) subsystém, subsystém rodič - dítě a sourozenecký subsystém. Manželský subsystém je základní, hraje ústřední roli ve všech vývojových fázích životního cyklu. Není sporu o tom, že celkově úspěšné soužití jakékoliv rodiny závisí do značné míry na schopnosti ženy a muže vypracovat si dobře fungující vztah (Sobotková, 2007).

Existuje řada studií, které se zabývají významem rodiny a sociálních vztahů. Jejich výsledky převážně prokazují, že lidé žijící v partnerském vztahu jsou v životě více spokojeni než lidé, kteří žijí z jakéhokoli důvodu osaměle. Tato zjištění potvrzuje také studie D. Hamplové, která pracovala s daty rozsáhlého souboru obyvatel z 21 evropských zemí zjišťujícími míru spokojenosti. Tato studie potvrdila, že osoby žijící v manželském vztahu byly se svým životem spokojenější, dožívaly se vyššího věku a byly v průměru zdravější. Manželský svazek totiž souvisí také s vyšší jistotou v oblasti finanční situace, s větší spokojeností v sexuálním životě a celkovou spokojeností v rodinných vztazích. Manželské dvojice v České republice byly spokojenější než osamělí jedinci a vykazovaly rovněž signifikantně vyšší pohodu než nesezdané páry. Celkově dosahovali Češi průměrných hodnot životní spokojenosti ve srovnání s jinými evropskými zeměmi (Hamplová, 2006).

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

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

3.6 Pracovní spokojenost

Ke korelátům životní spokojenosti patří také pracovní spokojenost, protože čas, který člověk stráví v práci, je nezanedbatelnou součástí všedního dne a představuje velkou část jeho produktivního věku. Někteří lidé kvůli nespokojenosti v práci mění místo výkonu práce nebo i profesi, aby dosáhli většího uspokojení z pracovní činnosti.

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

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

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

Druhý Herzbergův model pracovní spokojenosti představuje její dimenze jako relativně nezávislé veličiny, které jsou syceny různými aspekty pracovní činnosti. Jejich pestrá škála se dá rozlišit na satisfaktory a dissatisfaktory, avšak nepřítomnost jednoho z nich nevyvolá automaticky odezvu na opačné polaritě. Za satisfaktory jsou považovány především vnitřní charakteristiky práce (obsah práce, nároky, možnost postupu, zodpovědnost). Za zdroje pracovní nespokojenosti (dissatisfaktory) se označují vnější faktory jako organizační a řídicí aspekty práce, plat, bezpečnost, materiální podmínky a

mezilidské vztahy. Pokusy o ověření jednoho nebo druhého modelu nepřinesly jednoznačné výsledky (Paulík, 1999).

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

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

3. 7 Socioekonomický status

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

4. Povolání učitele

4.1 Definice pojmu učitel a jeho úkoly

Učitelská profese je z hlediska společenského významu jedním z nejdůležitějších povolání, které klade značné nároky na své adepty, přesto není v mnoha ohledech patřičně oceněno. Za povšimnutí stojí fakt, že socioprofesionální skupina *učitelů* je velmi početná. Navenek se jeví jako homogenní, avšak při bližším zkoumání zjišťujeme, že jde o skupinu, která je bohatě vnitřně diferencovaná (podle stupně školy, vyučovaných předmětů, věku žáků, charakteru pracovní činnosti atd.). Dle současné legislativy České republiky je učitelská profese dána odbornou a pedagogickou způsobilostí.

Význam slova učitel je lidem všeobecně jasný a není třeba ho vysvětlovat, protože každý vychází ze své vlastní životní zkušenosti, kdy se s nějakým učitelem setkal. V odborné literatuře při definici pojmu ale vyvstávají obtíže. Pedagogický slovník uvádí tuto definici: „*Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261).

Učitel bývá velmi důležitou osobou v životě dítěte a může zásadně poznamenat jeho vývoj. Významnou roli v interakci žáka a učitele hraje jeho osobnost, temperament, schopnost komunikovat a také jeho morální vlastnosti. Od učitele se očekává, že bude žáky vzdělávat i vychovávat (Čáp, Mareš, 2001).

Tradičně byl učitel tím, kdo lidem přinášel světlo poznání, kdo osvobozoval z pout nevědomosti, kdo setřel nános samozřejmosti a učil žáky dívat se na svět jinými očima, s údivem a okouzlením z nového vidění. Toto pojetí učitelské profese dobře ilustruje Platónův mýtus o jeskyni, kde filozof sundává otrokům okovy, aby odložili iluzorní vnímání věcí a nahlédli jejich pravou podstatu. Ačkoliv je toto poslání stále aktuální (v systematičnosti a rozmanitosti oborů), dnešní učitel a ani škola už nemají výlučné postavení zprostředkovatele poznatků vzhledem ke snadné dostupnosti jiných zdrojů informací (knihy, internet).

Nezastupitelnou roli však hraje stále škola jako mocný prostor pro socializaci, pro funkční začlenění jedince do společnosti. V každodenním soužití se spolužáky a učiteli se dítě seznamuje s normami skupinového chování, učí se demokratickému vyjednávání i podřízení se autoritě, formuje se jeho sociabilita. Učiteli na tomto poli patří významné

místo, stanovuje meze, vychovává a usměrňuje nežádoucí interakce. V intenzivním setkávání s různými typy lidí, řešením konfliktů se člověk připravuje na vytváření mezilidských vztahů, učí se toleranci a respektu k názoru druhých. V pozdějších ročnících ho připravuje na plnění občanských rolí a pomáhá mu orientovat se v soudobé společnosti.

Učitel také předává žákům ať už cíleně nebo nezáměrně jistou hodnotovou orientaci a účinnost jeho působení závisí na jeho osobní vyspělosti a autentičnosti.

Jaroslav Kořa (1996) upozorňuje, že úkolem učitele je rovněž předávat mladé generaci ideály o fungování společnosti, které by většina dospělých odmítla považovat za zbytek za reálné. Učitel tak uvádí mladé lidi do jakéhosi „muzea ctností“, kde můžeme obdivovat národní hrdiny, slavná období historie a na vyvýšeném stupínku také podobu společnosti, k níž bychom měli směřovat.

4. 2 Požadavky na učitelkou profesi

Aby mohl učitel dobře vykonávat své povolání, potřebuje mít jisté kvality a dovednosti, které mu umožní zvládnout specifické situace a nároky vzdělávacího procesu. Potřebuje mít určité kompetence. Pedagogický slovník definuje kompetence učitele jako *„soubor profesních dovedností s dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s.103).

Jiné vymezení definuje kompetenci učitele jako *„připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti“* (Slavík a Siňor (1993) in Průcha, 2002, s. 106). Tato vymezení pojímají učitelkou kompetence jako komplexní schopnosti, získané životními zkušenostmi, přípravou na povolání, praxí a zčásti se jedná o vrozené dispozice (např. inteligence, umělecký talent, vyrovnávání se s zátěží) potřebné k výkonu povolání.

Co tedy musí učitel umět a zvládat, aby mohl uspět ve svém povolání? Působení učitelů zahrnuje mnohé kompetence, jejichž počet a různorodost přesahuje možnosti vyčerpávající klasifikace a účel této práce. Zmíníme tedy jen o některých autorech, kteří se pokusili shrnout hlavní kompetence učitele.

Jitka Novotová shrnuje ve své stati potřebné učitelkou kompetence, vychází z koncepce M. Vašutové a přidává některé vlastní (Novotová, 2011):

- **kompetence odborněpředmětová** – zahrnuje odborné znalosti svého předmětu, nutnost držet krok s aktuální úrovní vědeckého poznání a být otevřen novým poznatkům, ovládání specifických metod vyučovaného předmětu
- **kompetence pedagogická** - zahrnuje schopnost poradit si s řešením edukačních problémů žáků, rozvíjet jejich komunikační a sociální dovednosti, vytvořit příznivé klima ve třídě
- **kompetence psychodidaktická** - umění přizpůsobit didaktické postupy a techniky edukačním cílům a vývojové úrovni žáků, motivovat a vést je k samostatnému myšlení či řešení problémů
- **kompetence komunikativní** – předpokládá umění zdravé komunikace se žáky i jejich rodiči
- **kompetence organizační a řídicí** – znamená např. plánovat a řídit výuku ve třídě, organizovat mimoškolní aktivity, plnit administrativní úkoly
- **kompetence diagnostická a intervenční** – vyžaduje schopnost rozpoznat individuální potřeby žáků (pomoc žákům se specifickými vzdělávacími potřebami), stejně jako ohodnotit výsledky jejich učení, zásadní je také znalost a schopnost užití prevence a nápravy sociálně patologických jevů
- **kompetence reflexe vlastní činnosti** – nezanedbatelná je rovněž schopnost reflektovat své pedagogické působení na žáky a umění vyvodit z této úvahy konstruktivní podněty pro další práci
- **kompetence osobnostní** – mají charakter jednak vrozených předpokladů k práci s lidmi jako kladný vztah k žákům, stabilitu osobnosti, odolnost vůči stresu a jisté charakterové vlastnosti, jednak získané znalosti a dovednosti: znalost cizích jazyků, počítačová gramotnost
- **kompetence inovativní a výzkumné** – souvisí s novými trendy a reformami ve vzdělávání, na nichž se učitelé musí podílet, což také vyžaduje specifické kompetence (Novotová, 2011)

Vzhledem k současnému stavu školství se nabízí další kompetence, která je nutná pro to, aby učitel mohl v dnešní době ve své práci obstát, a to je kompetence k permanentní změně. Proměny vzdělávacího systému vyžadují značnou dávku flexibility, odolnosti a

vytrvalosti, aby se mohl učitel přizpůsobit novým nárokům a náplň reforem aktivně realizoval.

Ch. Kyriacou (2008) rozčleňuje učitelské kompetence z empirického hlediska a popisuje sedm klíčových dovedností, které souvisí s výukou:

1. plánování a příprava
2. realizace vyučovací jednotky
3. řízení vyučovací jednotky
4. klima třídy
5. kázeň
6. hodnocení prospěchu žáků
7. reflexe vlastní práce a evaluace.

Kompetence nejsou izolované, nýbrž se vzájemně ovlivňují a doplňují a v jejich zvládnutí spočívá úspěšné působení učitele na žáky.

Zdeněk Helus (2003) v duchu humanistické psychologie podtrhuje vedle kompetencí také učitelovu morálněosobnostní kvalitu vyjádřenou ve čtyřech pedagogických ctnostech:

1. pedagogická láska – je projevem citu učitele k dítěti, který mu tak dává pocit, že mu na něm záleží a je připraven mu pomoci z těžkostí

1. **pedagogická moudrost** – učitel překonává rutinní praktikismus instrukcí a návodů, ale usiluje o pochopení žáka jako jedinečné osobnosti tady a teď, přičemž se opírá nejenom o vědecké poznání, ale také o vlastní zkušenosti
2. **pedagogická odvaha** – znamená neochvějné rozhodnutí učitele stavět se na odpor proti odcizujícím tendencím ve škole v podobě přebujelé byrokracie, necitlivým organizačním zásahům a předpisům a odvahu bránit práva dítěte na osobnostní rozvoj
3. **pedagogická důvěryhodnost** - vychází z jednání, jež vzbuzuje důvěru k učiteli, která je pro něho potom závazkem (Helus, 2003)

Každodenní činnosti učitele vyžadují natolik komplexní kompetence, že jsou nanejvýš udivující návrhy některých politiků na zkrácení dostatečné učitelské kvalifikace, o čemž se už mnohokrát vedly vzrušené diskuze. Podle nich by měl učitelům stačit

k výkonu jejich povolání pouze bakalářský stupeň vzdělání. Profese, která si nárokuje značné odborné i osobnostní kvality, je tak devalvována v očích veřejnosti i samotných pedagogů.

4.3 Zátěž v učitelské profesi

Pestrá škála učitelských kompetencí vyplývá z různorodých požadavků nezbytných pro praxi učitelského povolání. Jejich plnění pak provází nezanedbatelná zátěž, přestože ji veřejnost a někdy i sami učitelé podceňují. Průcha (2002, s. 66) uvádí definici zátěže jako *„nesoulad mezi požadavky na pracovníka a jeho možnostmi, tedy mezi tím, čemu je vystaven (expoziční), a jaké jsou jeho předpoklady tyto nároky zvládnout (dispoziční).“*

V profesi učitele převažují intelektuální činnosti nad fyzickými, dominuje zde tedy především psychická zátěž, z fyzické zátěže je specifická hlasová zátěž typická pro toto povolání. Učitelé zažívají při své práci převážně tři druhy zátěže (Řehulka, 1998):

- **Senzorickou zátěž** – vyplývá z nutnosti sledovat s vyostřenými smysly, co se děje ve třídě, zatěžuje především zrak a sluch.
- **Mentální zátěž** – je dána psychologickými problémy práce s žáky
- **Emocionální zátěž** – rezultuje z emocionální angažovanosti kantora při práci s žáky

Ačkoliv učitelé nevnímají samotnou výuku jako výrazně zatěžující, stresují je okolnosti s jejich prací spojené jako chování žáků, organizační změny, atmosféra ve školství apod. (Žídková, Martínková, 2003). Nároky na učitele vycházejí z různých stran, zdroje stresu pramení nejčastěji podle Mlčáka (1999) z interakcí učitele:

s žáky (např. malá motivace k učení, kázeňské problémy)

s rodiči (např. neochota ke spolupráci, nedostatek respektu)

s pedagogickým sborem (např. malá podpora kolegů)

se školou jako institucí (např. mnoho administrativy, nízký plat)

s vyučovanou látkou (např. příliš náročné učivo, nevhodné učebnice)

s jinými vnějšími institucemi (např. nezáměr o spolupráci)

Pracovní psychická zátěž, která se projevuje především sníženou pozorností a zvýšeným pocitem zodpovědnosti, se odráží i v motivaci k práci, ve vztazích na pracovišti, v jednání s lidmi, v pracovních i zdravotních rizicích, v napětí, únavě, poklesu pracovní výkonnosti apod.

Z konkrétních stresorů bylo vybráno v šetření K. Paulíka 14 nejčastěji uváděných zátěžových faktorů učiteli na základních a středních školách (in Kohoutek, 2011):

1. nízké společenské hodnocení – prestiž,
2. neodpovídající plat,
3. podřizování se administrativě, se kterou často nesouhlasí,
4. nedostatek času pro odpočinek a relaxaci,
5. učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků,
6. nedostatečná spolupráce s rodiči,
7. špatné postoje žáků k práci,
8. nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování,
9. špatné chování žáků,
10. učení ve třídách s velkým počtem žáků,
11. práce spojená se shonem a chvatem,
12. mnoho žáků nenosí do školy potřebné pomůcky,
13. potíže s motivováním žáků,
14. nedostatek prostoru pro skupinovou práci.

4. 4 K některým psychologickým problémům učitelského povolání

Učitelské povolání je spojeno s některými příznačnými potížemi a konflikty, s nimiž se učitelé ve své práci potýkají. Pro postavení učitele ve vztahu k žákům je typický vnitřní konflikt rolí přítele, který chápe jejich potíže a snaží se jim pomoci, a dohláze, jenž vyžaduje plnění úkolů, dodržování pravidel a někdy také trestá. V některých situacích musí učitel postupovat dominantně, v jiných raději ustoupí. Tuto dichotomii rolí si musí každý učitel vyřešit sám a nalézt jejich optimální poměr. Míra osobní angažovanosti ve vztahu k žákům je tak velmi individuální.

Někteří autoři poukazují na psychoanalytický rozměr vzájemného vztahu žáka a učitele. Pedagog má obdobnou roli jako rodič a v jejich interakci se mohou objevit podobné jevy jako ve vztahu k matce či otci, stejně tak učitel může mít k žákům mateřský či otcovský vztah a objevují se zde fenomény přenosu a protipřenosu (Jedlička, 1999).

Ačkoliv se kantor snaží o přiblížení a pochopení svých svěřenců, využívá přitom vzpomínek z vlastního dětství a mládí, nemůže nikdy překonat všechny přehrad, které ho od nich oddělují, nemůže překlenout generační konflikt, protože jeho dětství probíhalo v jiné době a vzhledem k rychlému tempu proměny současné společnosti, bylo velmi odlišné. Mnohé věci, s nimiž se setkávají dnešní mladí lidé a jsou pro ně zásadní (facebook, internet, konzumentské postoje, makeup), generace jejich učitelů v jejich věku neznala nebo neřešila, proto musí pedagog vyvinout značnou dávku empatie, aby pochopil některé způsoby reagování a chování svých žáků. Avšak i přes veškerou snahu je mohou jisté věci v chování či mluvě žáků iritovat, přestože nevybočují z normy. Mnozí učitelé se tak nedokáží vyrovnat se svéráznými rysy jejich chování a myšlení a cítí se ohroženi, protože někteří mladí se vyznají v jistých oblastech lépe než oni sami, utrácejí rozmařile velké obnosy peněz a vysoko si cení jiných hodnot, než které zdůrazňuje škola.

Učitel jako představitel jisté instituce disponuje značnou mocí. Vědomí jeho postavení mu pomáhá získat si autoritu, udržet kázeň, řešit konflikty. Může však vést také ke zneužití moci vůči žákům nebo rodičům, např. když je učitel frustrován, protože nedosáhl zamýšleného cíle, nebo když chce demonstrovat svoji moc, aby si vynutil respekt. Konstelace školního prostředí pak může být potenciálně vhodná pro projevení skrytých autoritářských sklonů učitele. V konfliktních situacích se objevují urážky, ponižování nebo výsměch, jak ze strany učitelů, tak i žáků, kteří se v takových případech také někdy aktivně připojují k boji o moc.

Značným zdrojem stresu je pro pedagoga nevypočitatelnost jeho působení na žáky. Učitel nikdy nemůže s jistotou předvídat, že ho určité činnosti, výchovné styly nebo rozhodnutí dovedou k zamýšleným cílům. Ať je jeho příprava a profesní kvality sebedokonalejší, nemusí nutně vést k úspěšnému výsledku. Vždy se může objevit nějaká okolnost (nesoustředěnost žáků, nekázeň, vliv počasí apod.), která jeho snažení zhatí. Neplatí zde jednoduchý vztah příčiny a následku, protože kauzální řetězec může být kdykoliv narušen subjektivitou studentů, se kterými pracuje, a jinými těžko předvídatelnými okolnostmi.

Učitel má odpovědnost vůči žákům, rodičům, vedení školy i vůči společnosti, ale nejtíživější je vnitřní odpovědnost, kterou pedagog pocítuje, ať už za studijní výsledky, chování nebo za bezpečnost svých svěřenců. Tato subjektivní odpovědnost je definována jako „*učitelovo vnitřní přesvědčení, subjektivní pravděpodobnostní úsudek o svém osobním podílu na výsledcích žáků, které vyučuje.*“ (Mareš, 1994, s. 24). Ve studii na vzorku 421 učitelů, kterou vedl J. Mareš a kol., bylo zjištěno, že ženy mají větší tendenci připisovat si úspěch žáků než muži. Tento způsob atribuce také koreluje s délkou praxe, což znamená, že zkušenější učitelé považují úspěch žáků často také za svoji zásluhu, avšak neúspěchu se zříkají.

Odpovědnost souvisí také s osamoceností učitele, který ač je součástí pedagogického sboru, ač je obklopen mnoha dětmi, sám plánuje, rozhoduje a musí mnohdy také čelit náhle vzniklým potížím a neodkladně vyřešit spoustu pedagogických situací. Je to odvrácená strana autonomie, která je velkou předností tohoto povolání. Možnost poradit se s spolupracovníky, postěžovat si, svěřit se s vnitřními dilematy může být prospěšná, ale v praxi není tento druh sociální opory zcela běžný, protože učitel nechce vypadat jako někdo, kdo si neumí s žáky poradit, kdo není kompetentní ke své práci, raději řeší každodenní problémy sám a svěřuje se kolegům jen se závažnými starostmi nebo velkými úspěchy. Sám pak také nese důsledky případných nezdarů. Zvýšená emocionální zátěž a nedostatek sociální opory na pracovišti vede často k tomu, že učitelé hledají potřebnou podporu doma, řeší pracovní problémy s rodinnými příslušníky, nedokáží se odpoutat od školních starostí, přemýšlejí o nich, „*nosí si práci domů*“. Tento přesah pracovní do soukromé sféry však není z dlouhodobého hlediska únosný a může negativně poznamenat rodinné vazby, zvláště v případech, kdy se napětí z práce přenáší do rodinné atmosféry nebo se vybíjí v malicherných hádkách s partnerem, ačkoliv jejich příčina tkví v profesní zátěži.

4.5 Práce učitele na školách různého stupně

Práce učitele se samozřejmě liší podle typu školy, kde pracuje. Vývoj dětí přináší v každém období svoje specifické nároky a problémy, které se nutně projevují i při práci ve škole. Kooperace učitele s dětmi různého věku se značně liší, protože vyplývá z jejich aktuálních potřeb, možností a kognitivního stylu. Učitelé tak vnímají rozdílně některé zdroje stresu, což zřejmě souvisí se specifickými podmínkami práce s dětmi různých vývojových úrovní.

Odlíšnost vychází hlavně z dynamiky dvou základních úkolů učitele, čímž jsou výchova a vzdělávání (viz s. 18). Přestože obě činnosti nejsou v protikladu a měly by jít ruku v ruce, v praxi není snadné obojí skloubit. Podle převládajícího zaměření rozlišuje Ch. Caselmann dva druhy učitelů: **logotropa**, který se soustřeďuje především na předávání znalostí ze svého oboru a **paidotropa**, jehož pozornost se zaměřuje hlavně na žáka a jeho potřeby (Čáp, Mareš, 2001). Ve vyhraněné podobě není přijatelný ani jeden typ, přestože každý z nich má své kladné stránky. Obecně platí, že čím je dítě mladší, tím více výchovného působení ze strany učitele se mu dostává, se stoupajícím věkem žáků se klade větší důraz na znalosti a dovednosti z různých oborů.

Většina dětí začíná školní docházku v mateřské škole, kde si zvyká na nepřítomnost matky, seznamuje se s kamarády, učí se základním sociálním pravidlům a připravuje se na vstup do základní školy. Učitelky svou mateřskou péčí nahrazují maminku, musí často mírnit úzkost ze separace, pomáhají překonávat obavy z nového prostředí a zapojovat dítě do kolektivu. Zde má dítě poprvé příležitost poznat uspořádání výchovy skupiny přibližně stejně starých dětí, kterou vede jeden dospělý, což bude model, s nímž se budou setkávat po celou dobu školní docházky. Vzhledem k tomu, že se děti tohoto věku nacházejí z hlediska vývoje intelektu podle Piageta ve stádiu předoperačního myšlení s prvky egocentrismu a magického vnímání světa (Vágnerová, 2000) podporuje se fantazie vyprávěním pohádek, hraním rolí, volnou hrou apod. Ericsonova teorie charakterizuje toto období konfliktem mezi iniciativou a pocity viny. Zvýšená aktivita dětí by se měla usměrňovat tak, aby nenarušovala normy soužití, avšak zároveň aby nevyvolávala u dítěte pocity viny. Ve způsobu práce dominuje hravost, trpělivost a laskavý přístup k dětem, protože děti jsou v předškolním věku zvýšeně citlivé na jakékoliv negativní verbální či neverbální signály. Odměnou za vynaložené úsilí je učitelkám v mateřské škole

bezprostřední radost, spontánní projevy lásky a rychlé pokroky dětí. To je zřejmě důvod, proč jsou učitelky MŠ v práci poměrně spokojené, jak dokládá např. studie L. Paškové a M. Valihorové (2010), a svoje povolání by vesměs neměnily.

Nástup do první třídy znamená pro dítě velký přelom, stává se součástí vzdělávací instituce, která mu nabízí spoustu nových poznatků a dovedností, ale také na ně klade postupně se zvyšující množství nároků. Sžití se s novou sociální rolí není snadné a učitelé se snaží žákům ulehčit aklimatizaci v novém prostředí, přivyknout rytmu činností ve škole, respektovat pravidla, učí své žáčky čtení, psaní a počítání. Zvýšenou pozornost věnují učitelé dětem, které nejsou dostatečně zralé pro školu, pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí, mají obtíže s učením v důsledku snížené obecné inteligence nebo specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie). Potíže s přizpůsobením se školnímu prostředí se u dětí často somatizují, objevují se nespecifické bolesti břicha při odchodu do školy, ranní nevolnosti apod. V prvních letech ve škole je přístup k dětem v mnohém podobný přístupu v mateřské škole, převládá citovost a snaha o pozitivní emoční klima, hravé a fantazijní aktivity, ukládají se však již různé úkoly, jejichž plnění je vyžadováno, a stoupá jejich náročnost. Pokud jsou učitelé přiměřeně citově angažovaní ve vztahu k žákům, děti jim to často oplácejí vřelým vztahem a považují paní učitelku (či pana učitele) za významnou osobu ve svém životě srovnatelnou se členy rodiny. V mladším školním věku (7-8 let) vstupuje dítě do stadia konkrétních logických operací, což znamená, že se více zaměřuje na realitu, dokáže posuzovat věc z více hledisek. Snahou učitele by mělo být, aby žákův harmonický vývoj ve fázi píle a snaživosti nebyl narušen pocitem méněcennosti při opakovaných selháních a aby nevedl k rezignaci na školní snahu. Součástí práce pedagoga na prvním stupni bývá organizování mimoškolních aktivit: exkurzí, slavností, vystoupení dětí, čemuž musí často obětovat část svého osobního volna. Učitelé se v tomto období více setkávají s rodiči svých svěřenců, protože děti zpravidla potřebují jejich pomoc, aby zvládly nároky školních povinností (příprava pomůcek, domácí úkoly apod.). Řeší se i závažnější problémy při adaptaci ve škole (např. šikana) a někdy se bohužel stává, že rodiče přenášejí na učitele odpovědnost za své vlastní selhání ve výchově nebo se vůbec odmítají podílet na řešení nežádoucí situace, což vyžaduje značnou dávku diplomacie a pochopení ze strany kantora. Na prvním stupni základní školy se nicméně zdají učitelé spokojenější než na druhém stupni a jsou méně vyhořelí (Paulík, 1999, Miškolciová, 2010).

Přechod na druhý stupeň základních škol je pro žáky výraznou změnou zaběhaného školního pořádku. Zpravidla ztrácejí třídního učitele, který je vyučoval ve většině předmětů, začínají se pravidelně setkávat s rozmanitými dosud neznámými učiteli různých oborů. Mnozí žáci přicházejí o své kamarády, kteří odcházejí studovat na osmileté gymnázium, ve třídě se vytvářejí nová kamarádství, případně se buduje nový kolektiv (v primě na gymnáziu). Z toho vyplývají další úkoly pro učitele: starat se o sblížení žáků ve třídě či úspěšné začlenění nově příchozích. Odliv intelektově nadaných žáků vyžaduje od vyučujících přizpůsobení didaktické strategie i výchovných a motivačních postupů. V posledních ročnících druhého stupně vstupují studenti do puberty a potýkají se s nároky somatického a psychického zrání. Ve výkonově orientované společnosti, která přikládá velký důraz na úspěch a přitažlivý vzhled, ne všichni mohou uspět. Učitelé se tak střetávají s potížemi žáků, které vyplývají z nevyřešených vnitřních i vnějších konfliktů a chronického stresu. Setkávají se s problémy zneužívání návykových látek, poruchami příjmu potravy (bulimie, anorexie), sebepoškozováním, záškoláctvím, depresemi spojenými se ztrátou motivace apod., které vyžadují jejich intervenci a jsou dosti emocionálně náročné. V tíživé situaci může učitel pro žáka udělat často víc než psycholog či dětský psychiatr (Jedlička, 1999). Žáci jsou pak v tomto období zvýšeně kritičtí vůči autoritám, včetně učitelů, dostávají se s nimi do konfliktu, někdy dávají najevo vzdor, posměch či pohrdání. Intelektový vývoj žáků se s příchodem puberty posouvá do konečného stadia formálních operací, které dovoluje myslet logicky a operovat s hypotetickými konstrukty, ještě však nedosahuje kvality myšlení dospělého člověka (emoční blokády, formální neznalosti, nižší intelektuální schopnosti) (Vágnerová, 2000). Dává jim to dobré východisko k rozvíjení kritického myšlení, ovšem jeho konstruktivní využití může být problematické vzhledem k tomu, že žáci někdy ztrácejí motivaci k učení, neboť považují většinu školních znalostí za zbytečné. Zaujmout nebo nadchnout žáky pro nějaké téma je pro učitele dětí v tomto vývojovém stádiu obecně dosti obtížné, protože žáci ze zásady nechtějí projevovat nadšení ke školní práci, i když by pro ně mohla být zajímavá, ztratili by totiž „tvář“ před svými spolužáky, kteří by je mohli považovat za „šprty“. Ocenění za dobrou práci učitelů, jestli vůbec, projevují velmi rezervovaně a střídavě, avšak vítají u pedagogů nadhled a smysl pro humor. Chybění pozitivní zpětné vazby spolu se zvýšenou mírou kázeňských konfliktů může být příčinou relativně nižší pracovní spokojenosti učitelů druhého stupně základních škol a vyšší míry vyhoření (Paulík, 1999, Miškolciová, 2010).

Na střední škole pokračují a prohlubují se vývojové tendence, které se projevily v počátečním období puberty. Mladý člověk vstupuje do druhé fáze dospívání do období adolescence (15-20 let). Žák se stává studentem, což se projevuje také tím, že mnozí učitelé studentům vykájí. Na gymnáziích učitel pracuje s nadanými studenty, kteří prošli výběrem u přijímacích zkoušek. Získávají větší možnost volby (např. volitelných předmětů), ale také větší zodpovědnost za plnění povinností, vítají partnerský přístup a očekávají od učitelů, že budou respektovat jejich názory. Povýšení statusu jim přináší větší sebevědomí a mnohým také odhodlání věnovat se zodpovědně studiu. Role studenta má také větší sociální prestiž než role učeň, což si adolescenti dobře uvědomují.

Dospívající v tomto období prožívají intenzivní hledání sebe sama, ačkoliv má pro ně vrstevnická skupina zásadní význam, baží po svobodě, která by jim to umožnila, ale nejsou ochotni přijmout také zodpovědnost. Často zkoušejí různé role, přitahují je intenzivní zážitky, což je někdy přivádí k experimentování s drogami. Pokud se jim nedaří rozvinout vlastní osobitost, zmateně střídají jednu roli za druhou, aniž by jim to přineslo uspokojení.

Vyhraněné zájmy a postoje často manifestují studenti specifickým stylem úpravy zevnějšku a oblékání, aby tak zdůraznili svoji individualitu nebo příslušnost k jisté subkultuře („skejtáři“, „emaři“, „rokeři“ apod.) Tělesná atraktivita je stále důležitou složkou sebehodnocení a zdrojem uznání sociálním skupiny. Také učitel musí dbát o svůj zevnějšek, protože si je vědom toho, že ho studenti posuzují rovněž z hlediska vnějšího vzhledu. Je třeba však znát míru, protože přílišná snaha přiblížit se mladým lidem ve stylu oblékání může nakonec vyznívat trapně či směšně, což může vést ke ztrátě autority.

Na gymnáziu se výrazněji profilují zájmy studentů o předměty s ohledem na budoucí profesní zaměření. Akcentuje se zvládnutí znalostí v jednotlivých oborech na úkor výchovného působení. Vidění světa mladých lidí tohoto věku je často černobílé, odmítají kompromisy, chtějí jednoznačné odpovědi a někteří cítí zároveň touhu řešit transcendentální témata. Tak se stávají někdy snadnou kořistí sektářských skupin, kterým obětují svoji svobodu a těžko se z ní potom vymaňují. Zde také může pomoci včasná intervence rodiče nebo učitele. Přestože se adolescenti více a více odpoutávají od závislosti na rodině, vyhledávají dospělého, který by jim imponoval, naslouchal jim bez zbytečného moralizování a byl pro ně přirozenou autoritou, tuto roli také učitelé nezřídka plní. Maturita je pak pro středoškoláky vrcholem jejich studijního snažení a prubířským kamenem schopností podat kvalitní výkon. Pro učitele je velmi důležité, aby své studenty na zkoušku z dospělosti dobře připravili, protože jejich výsledek je také vizitkou práce

vyučujících. Pro některé znamená maturita ukončení studií a vstup do pracovní sféry, mnozí dále pokračují na vysoké škole dle svého výběru. Pracovní spokojenost pedagogů na středních školách se drží přibližně na střední pozici mezi kantory základních a vysokých škol, liší se však podle zaměření školy, přičemž na gymnáziích je vyšší než na SOŠ nebo SOU.

Profesionální činnosti učitelů na vysoké škole jsou velmi rozmanité, zahrnují výukové aktivity, řízení samostatné práce studentů, vlastní vědecké bádání různého charakteru i publikování výsledků. Odborná stránka, která má svoji důležitost v každém typu školy, zde hraje zásadní úlohu. Předpokladem je permanentní doplňování poznatků z dané disciplíny. Psychologicko-pedagogická rovina je poněkud podceňována, protože osobnost vysokoškolských studentů je již více méně utvořena. Z hlediska budoucího povolání je ještě dobré některé charakteristiky dotvářet, např. rozvíjet kritické a tvůrčí myšlení. Výuka netvoří takový objem práce jako na nižších stupních škol, je pestřejší a kvalitativně odlišná. Mimo individuální konzultace, tvoří učební texty a další pomůcky pro studium. Je pověřován různými úkoly a funkcemi, které souvisí s řízením školy, komunikuje s ostatními kolegy na poradách, zasedáních apod. (Paulík, 1995). Výzkumy jejich pracovní spokojenosti vesměs uvádějí vysokou úroveň pracovní spokojenosti, zvláště u žen (Paulík, 1999, Valihorová, 2010), což je pochopitelné vzhledem k vysoké autonomii, kreativité povolání a lepšímu finančnímu ohodnocení.

II. Výzkumná část

5. Z dosavadních výzkumů k danému tématu

Psychickým zdravím učitelů se zabývala studie Žídkové a Martínkové (2003). Předmětem jejich výzkumu bylo 142 učitelů základních škol na Blanensku. Celkově se povolání učitele prokázalo jako silně zatížené stresem, zejména psychickým, což může mít vliv na výkonnost v práci a způsobovat zvýšenou únavu při plnění každodenních úkolů. Desetina osob byla značně poznamenána příznaky syndromu vyhoření, pětina pociťovala jeho počáteční symptomy a ve srovnání s jinými zkoumanými soubory pomáhajících profesí (pracovníci rychlé záchranné služby, zdravotní sestry, personál domova důchodců) vykázali signifikantně vyšší podíl míry vyhoření. Paradoxně ale byla u tohoto souboru učitelů zjištěna poměrně vysoká pracovní spokojenost, pouze 3,5% kantorů přiznávalo silnou nespokojenost s prací. Učitelé hodnotili subjektivně hůře svůj zdravotní stav a uváděli více zdravotních potíží než jiné profesní skupiny, 8,5 % pociťovalo silné dlouhodobé zdravotní potíže. V analyzovaném souboru se objevily také ve zvýšené míře neurotické příznaky, které udávala při individuálním hodnocení téměř třetina respondentů. Vliv věku, pohlaví nebo délky pedagogické praxe se na životní spokojenosti neprojevil.

Na Slovensku uskutečněná komparativní studie přinesla podobné výsledky (Popelková 2011). Rozsáhlého výzkumu porovnávajícího životní spokojenost tří skupin zaměstnanců: učitelů, bankovních úředníků a zdravotníků, se zúčastnilo celkem 386 osob. Bylo zjištěno, že celková životní spokojenost souboru učitelů (N=197) se od jiných profesních skupin významně neliší. Spokojenost se zdravím je však signifikantně nižší než u jiných kontrolních souborů, obzvláště v porovnání s pracovníky bankovního sektoru. Zato ve sféře pracovní spokojenosti se kantoři ukázali jako výrazně spokojenější se svým povoláním než bankéři.

Mezi nejrozsáhlejší studie, které se věnují zkoumání pracovní spokojenosti učitelské obce, patří výzkum Karla Paulíka z roku 1999. Výsledky šetření na vzorku 1280 učitelů škol různé úrovně ukázaly jisté rozdíly. Pracovně nejspokojenější byly učitelé působící na vysokých školách (88,6%), vykazovali ovšem méně sebedůvěry a optimismu než za nimi následující učitelé 1. stupně základní školy (72,5%), v pomyslném žebříčku byli dalšími v pořadí kantoři ze středních škol (70,3%) a relativně nejméně spokojeni v práci byli učitelé 2. stupně základních škol (64%). Ženy vyjadřovaly také v porovnání s muži častěji

pracovní spokojenost (zejména na vysokých školách). Další studie tohoto autora z roku 2001 upozornila na fakt, že u učitelů se objevuje více zdravotních stesků než u jiných profesních skupin.

Řehulková a E. Řehulka (2008) se ve své studii zabývali kvalitou života v závislosti na věku u souboru učitelek (N=148). Podle závěrů výzkumu se ve výběrovém vzorku kvalita života s věkem zvyšovala navzdory zhoršujícímu se subjektivnímu hodnocení zdravotního stavu.

Empirická studie L. Paškové a M. Valihorové (2010) řešila otázku, jak se mění životní spokojenost učitelů v závislosti na stupni vzdělávací instituce, kde působí. Ve srovnávacím výzkumu na vzorku 244 učitelů zjistily, že učitelé v mateřských školách a na universitách jsou celkově spokojenější než na základních a středních školách. Co se týká jednotlivých oblastí životní spokojenosti, byly nalezeny také jisté rozdíly mezi učiteli ve spokojenosti s prací, financemi, vlastní osobou a se studenty.

Další výzkum, který vedla Lýdia Miškolciová (2010) na Slovensku se zaměřil na souvislosti mezi osobnostními charakteristikami (Neo Big Five), některými sociodemografickými daty, syndromem vyhoření a pracovní spokojeností. Miškolciová pracovala se souborem 242 učitelů základních škol. Z faktorové analýzy dat vyplynulo, že vysoká míra neuroticismu a nízká úroveň extroverze u učitelů koreluje s vyhořením. Věk, ani délka praxe s burnout syndromem nesouvisela, avšak učitelé na druhém stupni školy jím byli více zasaženi než na prvním.

Jiné zahraniční šetření Marie Brudnikové (2004) zkoumalo míru vyhoření u polských učitelů tělesné výchovy (N=256). Výsledky ukázaly, že syndromem vyhoření trpělo 27,4 % výzkumného vzorku. Proměnná pohlaví přitom neměla na přítomnost syndromu vyhoření signifikantní vliv.

6. Metodologický rámec práce

V předchozích kapitolách jsme se zabývali vybranými tématy, které se týkají současného stavu školství u nás, konceptu životní spokojenosti a jejích determinant, profese učitele, kompetencí, které vyžaduje toto povolání a specifika práce pedagoga na školách různé úrovně. Upozornili jsme také na jisté psychologické problémy spojené s prací učitele a konečně jsme nahlédli do některých studií, jež se touto problematikou zabývají.

V empirické části práce bychom se chtěli zaměřit na otázku, jak současný stav společnosti a transformace školství ovlivňují životní spokojenost učitelů, jak se vysoké nároky učitelského povolání odrážejí v jejich psychické kondici a do jaké míry jsou ohroženi syndromem vyhoření. Blíže budeme zkoumat spokojenost v jednotlivých sférách života, poměr složek psychického stavu a míru neurastenie. Bude nás zajímat, zda spolu všechny tyto elementy souvisí, a jak se mění s věkem učitelů. Všimneme si také některých rozdílů mezi učiteli a učitelkami a srovnáme získané výsledky se závěry některých výzkumů. Výsledky studie mohou přispět k poznání tak různorodé skupiny, jimiž učitelé bezpochyby jsou.

6.1 Cíle práce

V empirické části této práce budeme sledovat několik cílů:

- Zjistit míru životní spokojenost sledovaného souboru učitelů, zmapovat její dimenze pomocí dotazníku DŽS a porovnat je se standardizačními údaji platnými pro běžnou populaci.
- Zjistit, jaká je struktura složek psychického stavu výběrového souboru pomocí dotazníku SUPOS 7 a srovnat je s normami pro běžnou populaci.
- Zjistit, jaká je míra vyhoření v daném souboru učitelů za použití dotazníku BM.
- Zjistit, zda existují statisticky významné souvislosti mezi dimenzemi životní spokojenosti, složkami psychického stavu, mírou vyhoření a některými sociodemografickými proměnnými zkoumaného vzorku učitelů.

6.2 Hypotézy

V naší výzkumné práci jsme si stanovili čtyři hypotézy, které se týkají předpokládaných výsledků dotazníkového šetření u daného výběrového souboru.

- **H 1** : S celkovou mírou životní spokojenosti statisticky významně stoupá kvalita celkového psychického stavu.
- **H 2** : S kvalitou celkového psychického stavu statisticky významně klesá míra vyhoření.
- **H 3** : Se stoupající mírou vyhoření statisticky významně klesá celková míra životní spokojenosti.
- **H 4** : Se stoupající mírou vyhoření statisticky významně stoupá míra neurastenie.

6.3 Organizace a průběh výzkumu

Sběr dat dotazníkového výzkumu probíhal od listopadu 2010 do ledna 2011. Osloveni byli přátelé a známí z řad učitelů, aby se zúčastnili výzkumu. Celkově bylo pro účely šetření rozdáno přibližně 85 sad dotazníků, následně bylo doručeno zpět 57 dotazníků, z nichž šest bylo vyplněno pouze z části a musely být proto vyřazeny. Konečné podklady pro výzkum jsme shromáždili od celkového počtu 51 učitelů státních, základních, středních a vysokých škol v Olomouckém a Zlínském kraji. Respondenti se účastnili výzkumu dobrovolně. Administrace dotazníků se uskutečňovala individuálně formou papír tužka. Dotazníky byly vloženy v čisté obálce, kterou účastníci po vyplnění zalepili, aby byla zajištěna důvěrnost informací. Série dotazníků obsahovala Dotazník životní spokojenosti k zachycení individuálního obrazu celkové životní spokojenosti a diferencování této spokojenosti do deseti oblastí, jehož vyplnění zabere probandovi 5 až 10 minut, byl doplněn Mírou vyhoření BM s dobou administrace 5 minut a Dotazníkem subjektivních pocitů a stavů SUPOS, kde zaznamenání odpovědí trvá přibližně 5 -10 minut. Celkově se čas strávený nad dotazníky pohybuje v rozmezí 15-25 minut. Respondenti vyplňovali dotazníky individuálně, většinou v klidu domova nebo v práci, takže se tato doba může lišit podle osoby. Před samotným vyplňováním dotazníků byli respondenti požádáni, aby upřímní a podávali pravdivé informace. Zaručena jim byla také anonymita a důvěrnost informací.

Ochota zúčastnit se výzkumu byla rozdílná. Mnozí učitelé projevíli rychle zájem a brzy také vraceli vyplněné dotazníky, další je přijali, ale už nevyplnili, jiní je vraceli nevyplněné s tím, že otázky jsou příliš osobní. Někteří učitelé odmítali participovat na výzkumu z časových důvodů nebo s odůvodněním, že musí v práci každou chvíli vypisovat různé formuláře, takže je další činnost tohoto druhu neláká.

Asi nejožehavější připadaly zúčastněným respondentům dotazy týkající se spokojenosti se sexuálním životem, které několik probandů nevyplnilo. Pro některé bylo těžké rozlišovat a kvantifikovat škálu vlastních pocitů v dotazníku SUPOS, vyplňování opouštěli, škrtili a opravovali frekvenci subjektivních pocitů. Celkově ochotnější k účasti ve výzkumu byly ženy. Udávaly větší rozpětí pocitů v míře vyhoření. Mnohým učitelům-mužům se do vyplnění dotazníků nechtělo a odrazovala je také nutnost reflektovat subjektivní pocity. Z tohoto důvodu možná někteří muži zaznamenávali odpovědi spíše

mechanicky s menší variabilitou odpovědí. Výzkumná práce byla provedena v souladu se všemi etickými zásadami.

6. 4 Popis zkoumaného souboru

Výběrový soubor tvořilo 26 žen a 25 mužů, kteří vyplnili všechny distribuované dotazníky: Dotazník životní spokojenosti, SUPOS a BM – dotazník, což znamená relativní četnost 51% žen a 49% mužů. Věkové rozpětí účastníků výzkumu se pohybovalo mezi 26 a 59 lety. Jejich průměrný věk činil přibližně 40 let, u mužů 37, u žen 43,5. Minimální doba odučené praxe byla dva měsíce, maximální 432 měsíců (36 let), přičemž její průměrná délka dosahovala v celém souboru 180,27 měsíců, což představuje více než 15 let práce v učitelském povolání, z toho ženy odučily v průměru 222,1 měsíců (18,5 let) a muži 136,8 měsíců (11,4 let) .

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

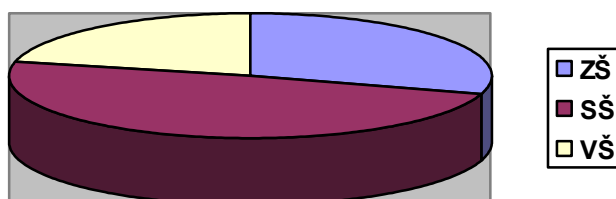
Soubor	N	%	Průměrný věk	SEN1	SEN2
				v měsících	v měsících
Ženy	26	51	43,5	222,1	117,8
Muži	25	49	36,84	136,8	74,16
Celkem	51		40,24	180,27	96,39

Učitelé, kteří se podíleli na výzkumu, působili na třech typech škol různé úrovně, které jsou klíčové pro náš systém vzdělávání: základních, středních a vysokých školách. Na základních školách vyučovalo 11 pedagogů, což je 21,6 % výběrového souboru, ze středních škol pocházelo 25 učitelů s podílem 49 % zkoumaného vzorku a na vysokých školách působil 15 vyučujících, kteří tvořili 29,4% testovaného souboru.

Tab. č. 2: Absolutní (n) a relativní četnosti (%) učitelů působících na ZŠ, SŠ, VŠ výběrového souboru (N=51)

Typ školy	N	%
ZŠ	11	21,6
SŠ	25	49
VŠ	15	29,4
Celkem	51	

Graf č. 1: Rozložení respondentů zkoumaného souboru podle jednotlivých typů škol (N=51)



Ze všech respondentů, kteří se zúčastnili na výzkumu, žilo v partnerském vztahu 40 osob, což představuje 78%, 30 osob bylo vdaných či ženatých, tzn. 59% celého souboru, a 12% (6 osob) rozvedených. Vlastní děti vychovávalo 32 učitelů s relativní četností 63%.

7. Aplikovaná metodika

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

7.1 Dotazník životní spokojenosti

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

Dotazník životní spokojenosti obsahuje deset dimenzí, které zachycují různé složky životní spokojenosti. Každé škále odpovídá sedm položek, na něž respondent odpovídá na sedmibodové stupnici (od 1 „velmi nespokojen“ až po 7 „velmi spokojen“). Dotazování je zaměřeno na aktuální stav probanda, ale některé položky mají prospektivní a retrospektivní charakter. Index tzv. celkové životní spokojenosti je vypočten sečtením jednotlivých hrubých skóre dosažených v následujících škálách: zdraví (ZDR), finanční situace (FIN), volný čas (VLC), vlastní osoba (VLO), sexualita (SEX) a přátelé, známí a příbuzní (PZP). Do hodnoty celkové životní spokojenosti se nezahrnují dimenze práce a zaměstnání (PAZ), manželství a partnerství (MAN) a vztah k vlastním dětem (DET), protože tato data v dotaznicích respondentů často chybí. Hrubé skóre se dále převádějí na staniny, aby bylo možné vyrovnat rozdíly věku a pohlaví a následně srovnat výsledky s většinovou populací. Podle tabulek norem, které jsou rozděleny do sedmi věkových pásem: od 14-25, 26-35, 46-55, 56-65, starší 75 let pro celkový soubor N = 2870, se vyhledají staniny odpovídající věku, pohlaví a dosaženým hrubým skóre. Standardní hodnoty zde byly zvoleny jako devítistupňové staninové hodnoty se středem 5 a standardní odchylkou 1,96.

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

Dimenze Dotazníku životní spokojenosti:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.2 SUPOS 7

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

- PE – „psychická pohoda“ – zahrnuje pocit spokojenosti, příjemného naladění s prožitky euforie a sebedůvěry. Posuzuje se zde míra pocitu spokojenosti, svěžesti, psychické vyrovnanosti či optimismu a dobrého vyladění.
- A – „aktivnost, činorodost“ (pocity síly a energie spojené touhou něco dělat). Jedná se o zvýšenou pohotovost k aktivně interagovat s dynamikou situačních proměnných, která se dá charakterizovat takovými kvalitami psychických jevů, jako je touha po činnosti a průbojnost.
- O – „impulzivita, odreagování se“ (nekorigované, samovolné uvolňování energetického a psychického napětí). Dá se definovat náladovostí, vznětlivostí, mrzutostí, a nekontrolovanou agresivitou.
- N – „psychický nepokoj, rozlada“ - psychická tenze projevující se psychickým a motorickým neklidem, mrzutostí, roztěkaností a netrpělivostí, kdy člověk není schopen nalézt cesty pro její uvolnění.
- D – „psychická deprese, pocity vyčerpání“ zahrnuje komplex pocitů a stavů, jejichž nejvýznačnějším znakem je tendence k pasivitě spolu s nulovou tenzí. Ve vnitřním prožívání jedince i pro jeho okolí se projevuje pesimismem, slabostí, otráveností, zmožeností a apatií.
- U – „úzkostné očekávání, obavy“ (pocity nejistoty, prožitky psychického napětí, úzkostná nálada). Jedná se o astenické prožívání psychické tenze při ohrožujícím či nejistém vývoji situace. Subjektu ovšem schází připravenost k řešení nevyhovujícího stavu věcí, z nichž má obavy.

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

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

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

7.3 Dotazník Míry vyhoření BM

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

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

Použité odstupňování:

1. nikdy
2. jednou za čas
3. zřídka
4. někdy
5. často
6. obvykle
7. vždy

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

- fyzické (tělesné) vyčerpání
- emocionální (citové) vyčerpání - je považováno za klíčový aspekt syndromu vyhoření
- duševní (psychické) vyčerpání

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

- a) s pracovní a životní spokojeností, se spokojeností sama se sebou
- b) s fluktuací
- c) s fyzickými zdravotními problémy

d) s množstvím zkonsumovaného alkoholu

e) s pocity beznaděje.

Interpretace dotazníku:

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

BM = 2 a nižší dobrý výsledek z hlediska psychologie zdraví

BM = 2-3 uspokojivý výsledek

BM = 3-4 potencionální ohrožení

BM = 4-5 přítomnost syndromu psychického vyčerpání za prokázanou

BM větší než 5 havarijní signál – nutná terapeutická pomoc

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

- Emocionální vyčerpání (emotional exhaustion EE)
- Depersonalizace (depersonalisation DP)
- Uspokojení z práce (personal accomplishment PA)

7. 4 Statistické metody analýzy dat

Údaje shromážděné v dotaznících jsme vyhodnotili podle manuálu k příslušným testům. Pro jejich analýzu jsme použili některé kategorie deskriptivní statistiky, vypočítali jsme průměr hodnot, relativní četnosti a směrodatnou odchylku výběrového souboru. Také jsme zkoumali úroveň vztahů mezi vybranými proměnnými. K tomuto účelu jsme využili Pearsonův korelační koeficient, který je vhodný pro zjištění statistické závislosti mezi dvěma metrickými proměnnými a udává jejich statistickou významnost. Korelační koeficient se značí r a nabývá hodnot od -1 do $+1$. Čím více se blíží krajním hodnotám intervalu, tím je jejich vztah těsnější. Kladné hodnoty korelačního koeficientu znamenají, že mezi dvěma proměnnými existuje vztah lineární závislosti, negativní korelace vyjadřuje, že proměnné jsou navzájem v protikladném vztahu. Pokud jsou dvě hodnoty na sobě nezávislé, jejich korelační koeficient je roven 0, $r=0$ (Reiterová, 2004).

Pro posouzení signifikantnosti korelačního vztahu jsme použili tabulku kritických hodnot korelačního koeficientu, pro soubor 51 probandů jsme brali v úvahu kritické hodnoty na hladinách významnosti 5% a 1% vyhodnocené pro 50 subjektů, protože přesný počet 51 tabulka neuvádí (viz tab. č. 3). Ke statistické analýze dat byl použit program Microsoft Excel a Statistics, verze 17.

Tabulka č. 3 : Signifikantnost korelace a hladiny významnosti

Signifikantnost korelace	5% hladina významnosti	1% hladina významnosti
51 subjektů	0,273	0,354
25 subjektů	0,381	0,487

8. Výsledky výzkumu

8.1 Symbolika výsledkové části

Použité zkratky:

HS	Hrubý skór
SEN1	Seniorita 1-celková délka praxe
SEN2	Seniorita2-délka praxe na stávající škole
BQ	Burnout mesure - míra vyhoření
DŽS	Dotazník životní spokojenosti
PAZ	Práce a zaměstnání
ZDR	Zdraví
FIN	Finanční situace
VLC	Volný čas
VLO	Vlastní osoba
PZP	Přátelé, známí a příbuzní
MAN	Manželství
DET	Děti
SEX	Sexualita
BYD	Bydlení
∑ DŽS	Suma DŽS

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

8.2 Celková životní spokojenost zkoumaného souboru učitelů

Data získaná z vyplněných dotazníků jsme sečetli v jednotlivých dimenzích, vypočítali jsme odpovídající hrubé skóry, směrodatné odchylky i celkovou životní spokojenost. Hrubé skóry jsme poté převedli na standardní staninové hodnoty (ST1-ST9) DŽS podle věku a pohlaví respondentů, abychom mohli výsledky srovnat s normami. Za normu jsou považovány staniny 4 – 6, protože představují rozložení 54% populace (Fahrenberg, 2001).

Tab. č. 4: Průměrné HS výběrového souboru, směrodatné odchylky a odpovídající staninové hodnoty (N=51)

Dimenze DŽS	Průměrný hrubý skór výběrového souboru	Směrodatná odchylka průměrného HS	Staniny
Zdraví	36,3	6,58	4
Práce a zaměstnání	35,1	6,59	4
Finanční situace	30	7,29	4
Volný čas	37,6	7,7	5
Manželství	38,6	8,58	4
Vztah k dětem	41,5	6,32	5
Vlastní osoba	37,5	5,45	4
Sexualita	36,7	6,76	5
Přátelé a příbuzní	36,7	6,15	5
Bydlení	38,4	5,6	5
Celková živ. Spokojenost	254,5	28,9	5

Jak je patrné z předchozí tabulky, staninové hodnoty jednotlivých dimenzí DŽS i celkové životní spokojenosti zkoumaného souboru učitelů (mužů i žen) se pohybují v rámci normy (staniny 4-6), která byla standardizována na souboru 2870 osob.

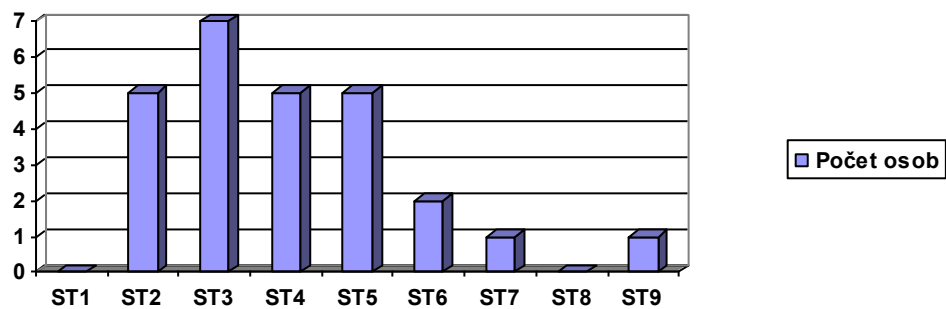
Výsledky z dotazníků respondentů jsme rozčlenili pro větší přehlednost na podíl těch, kteří jsou spíše či velmi nespokojeni (ST1-ST3), a ostatních, jež se považují za spíše až velmi spokojené (ST4-ST9). Z hlediska celkové životní spokojenosti bylo 29%

výběrového souboru učitelů spíše nespokojeno a v průměru 71 % bylo se svým životem jako celkem více méně spokojeno (viz. tab. č. 5).

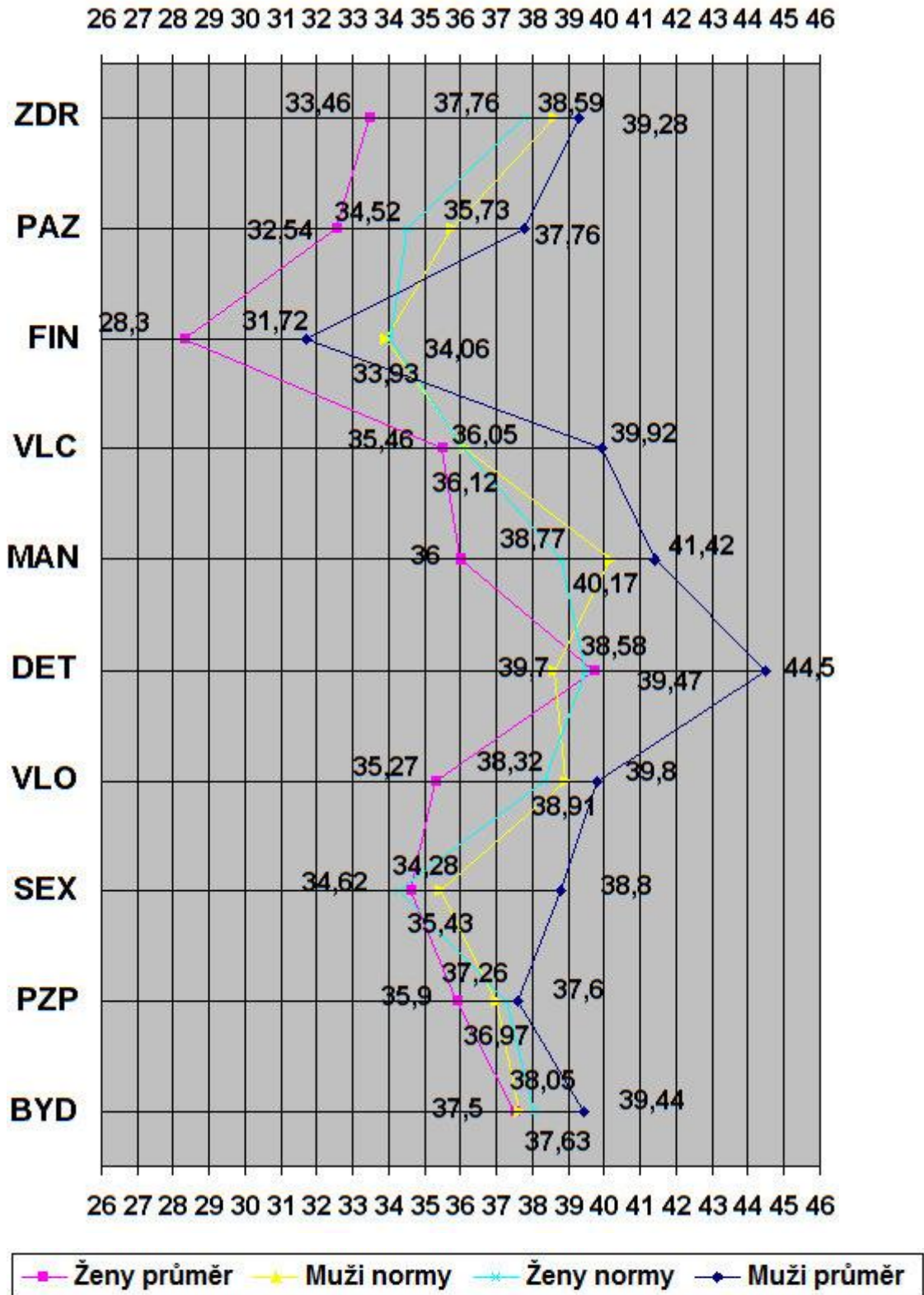
Tab. č. 5: Absolutní a relativní četnosti celkové životní spokojenosti zkoumaného souboru učitelů (N=51)

Staniny	N	%
ST 1-3	15	29
ST 4-9	36	71

Graf č. 2: Rozložení staninů celkové životní spokojenosti zkoumaného souboru učitelů (N=51)



Graf č. 3: Rozložení průměrných hrubých skóre v jednotlivých dimenzích DŽS u mužů a žen zkoumaného souboru ve srovnání s příslušnými normami (N=51)



8. 3 Výsledky analýzy jednotlivých dimenzí dotazníku DŽS

Následující tabulka (tab. č. 6) podává přehled průměrných hrubých skóre v dimenzích dotazníku životní spokojenosti a směrodatných odchylek pro mužskou a ženskou část zkoumaného souboru.

Tab. č. 6: Průměrné hrubé skóre dimenzí DŽS a směrodatné odchylky žen (N=26) a mužů (N=25) výběrového souboru

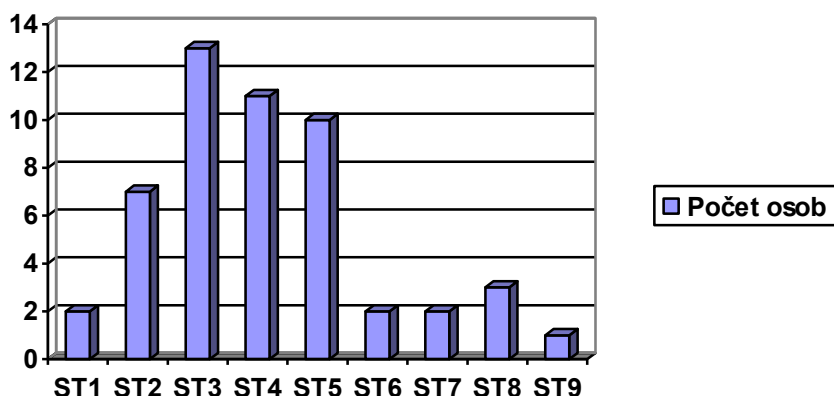
Dimenze DŽS	Průměrný HS – ženy	Směrodatná odchylka -ženy	Průměrný HS – muži	Směrodatná odchylka-muži
ZDR	33,46	6,54	39,28	5,27
PAZ	32,54	7,53	37,76	4,12
FIN	28,35	7,30	31,72	7,04
VLC	35,46	7,16	39,92	7,72
MAN	36,0	9,28	41,42	6,89
DET	39,70	6,98	44,50	3,55
VLO	35,27	5,57	39,80	4,32
SEX	34,62	7,11	38,80	5,77
PZP	35,88	6,27	37,60	6,03
BYD	37,46	5,02	39,44	6,08
SUMA DŽS	234,50	27,86	267,88	24,80

Výsledky podrobnější analýzy ukázaly, že 43% zkoumaného souboru učitelů není se svým zdravím spokojeno, resp. je s ním spíše nebo zcela nespokojeno, zatímco 47 % je s vlastním zdravotním stavem v zásadě spokojeno (viz tab. č. 7).

Tab. č. 7: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Zdraví (N=51)

Staniny	N	%
ST 1-3	22	43
ST 4-9	29	47

Graf č. 4: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Zdraví (N=51)

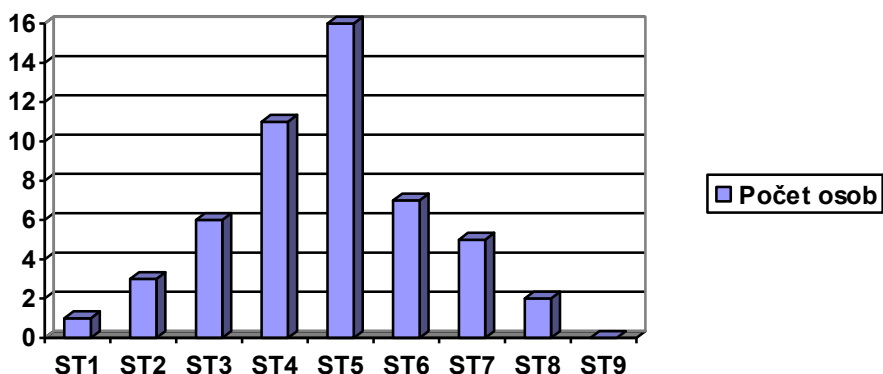


V dimenzi Práce a zaměstnání dopadly výsledky následovně: 80% výběrového souboru učitelů je se svou prací spíše nebo velmi spokojeno, kdežto 20% z nich s prací spokojenost spíše nepocítuje.

Tab. č. 8: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Práce a zaměstnání (N=51)

Staniny	n	%
ST 1-3	10	20
ST 4-9	41	80

Graf č. 5 : Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Práce a zaměstnání (N=51)

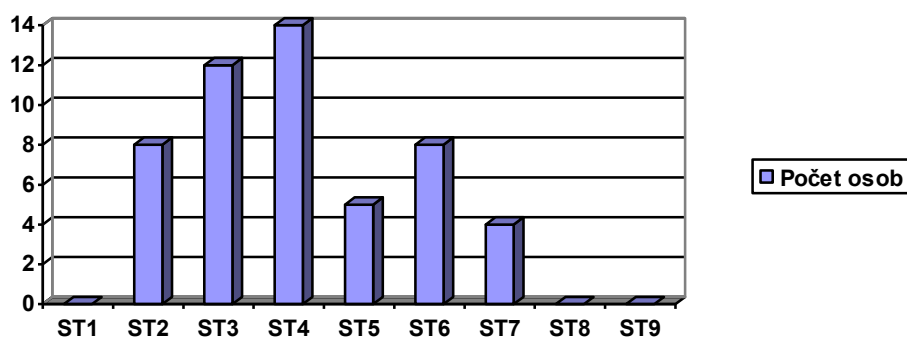


V dimenzi Finanční situace, která je tradičně bolavým místem pro učitelský stav, jak je z tabulky č. 9 patrné, je 39% kantorů v této oblasti spíše nespokojených, zbylých 61% označuje tedy své finanční poměry za uspokojivé.

Tab. č. 9: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Finanční situace (N=51)

Staniny	N	%
ST 1-3	20	39
ST 4-9	31	61

Graf č. 6: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Finanční situace (N=51)

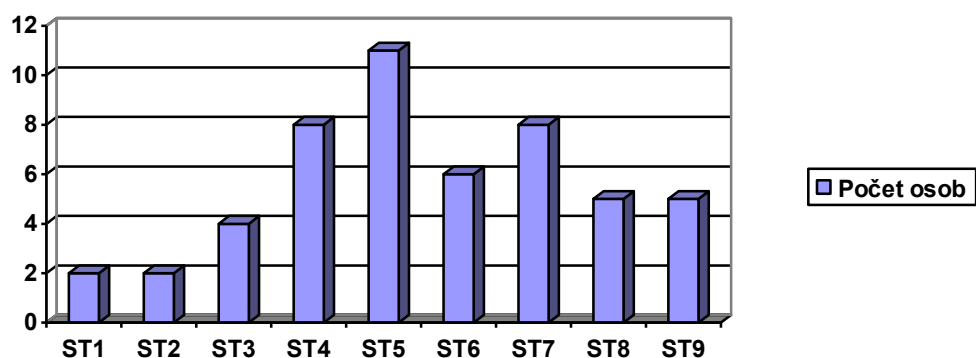


Volný čas si spokojeně užívá 84% učitelů, pouze 16% ho shledává z kvalitativního či kvantitativního hlediska neuspokojivým.

Tab. č. 10: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Volný čas (N=51)

Staniny	N	%
ST 1-3	8	16
ST 4-9	43	84

Graf č. 7 : Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Volný čas (N=51)

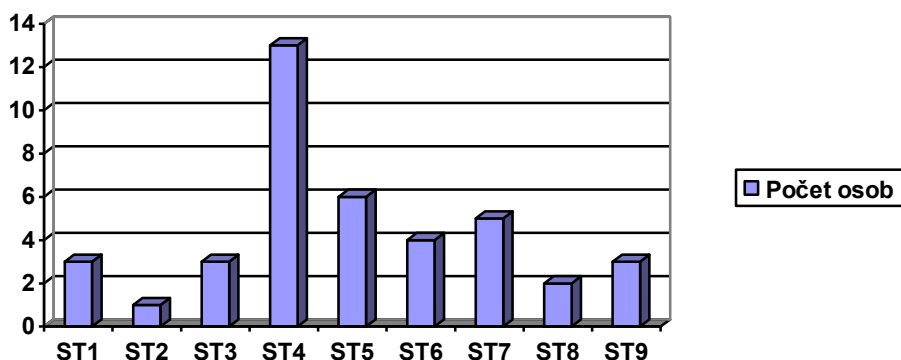


Manželství je zdrojem spokojenosti pro 83% našeho souboru učitelů, 17% se pak cítí být v partnerství spíše nebo zcela nespokojeno.

Tab. č. 11: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Manželství (N=40)

Staniny	N	%
ST 1-3	7	17
ST 4-9	33	83

Graf č. 8: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Manželství (N=40)

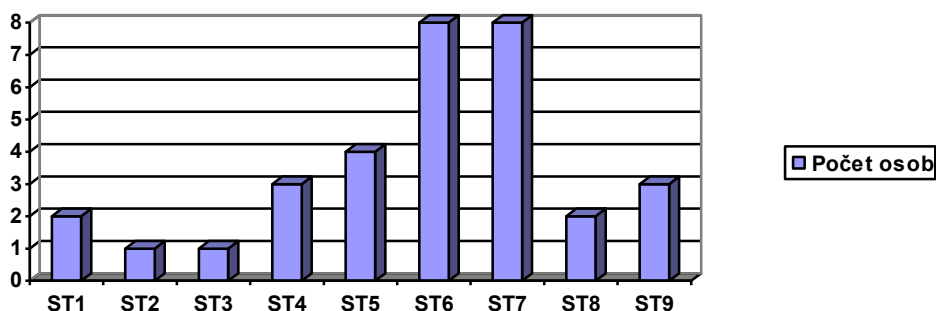


Děti dělají radost 87 % výběrového souboru, proti 13%, kteří se vztahem k vlastním dětem spokojeni nejsou.

Tab. č. 12 : Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Děti (N=32)

Staniny	N	%
ST 1-3	4	13
ST 4-9	28	87

Graf č. 9 : Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Děti (N=32)

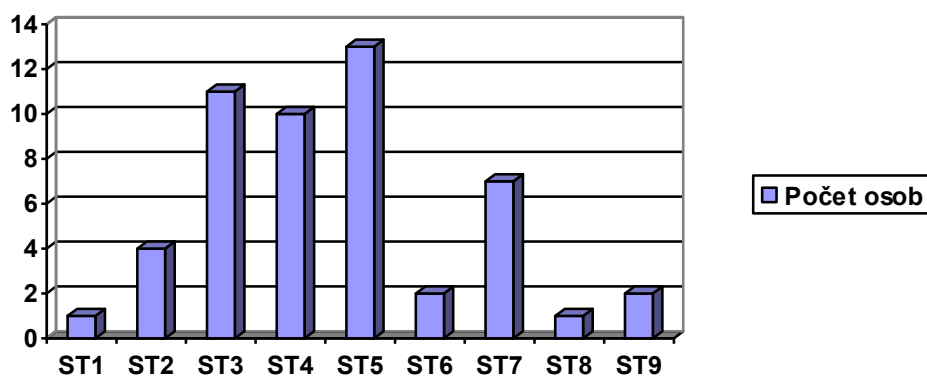


Z následující tabulky č. 13 a grafu č. 10 vyplývá, že se sebou samým je spokojeno 69% respondentů, kdežto nespokojenost s vlastní osobou vyjadřuje 31% zkoumaného souboru učitelů.

Tab. č. 13: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Vlastní osoba (N=51)

Staniny	N	%
ST 1-3	16	31
ST 4-9	35	69

Graf č. 10 : Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Vlastní osoba (N=51)

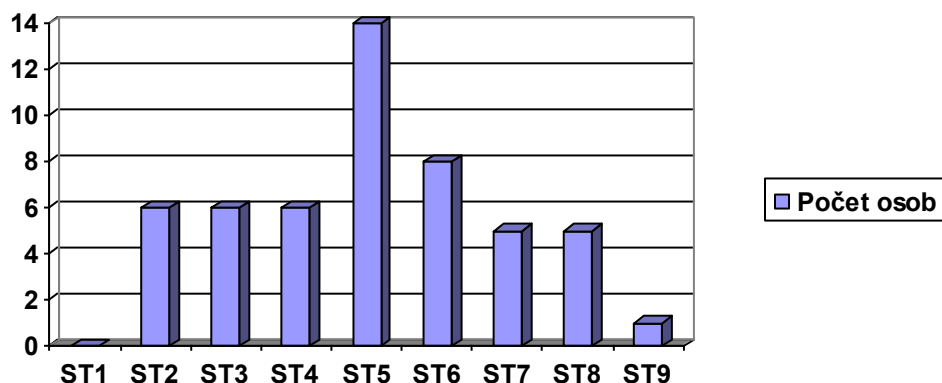


V oblasti sexuality je průměrně spokojeno 76 % dotázaných, zatímco 24% je s tou komponentou životní spokojenosti spíše či zcela nespokojeno, jak ukazují výsledky v níže uvedené tabulce (tab. č. 14) a grafu (graf č. 11).

Tab. č. 14: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Sexualita (N=51)

Staniny	N	%
ST 1-3	12	24
ST 4-9	39	76

Graf č. 11: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Sexualita (N=51)

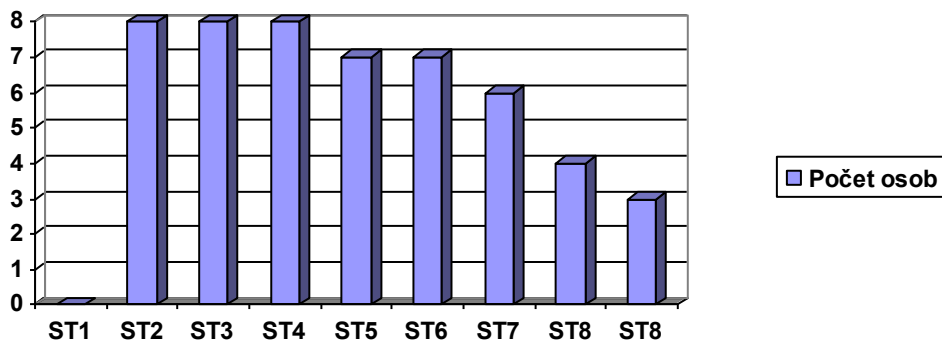


V dimenzi vztahů k přátelům, známým a příbuzným vyjádřilo svoji spokojenost 69% zkoumaného souboru, přičemž 31 % je více či méně nespokojených.

Tab. č. 15: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Přátelé, známí a příbuzní (N=51)

Staniny	N	%
ST 1-3	16	31
ST 4-9	35	69

Graf č. 12: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Přátelé, známí a příbuzní (N=51)

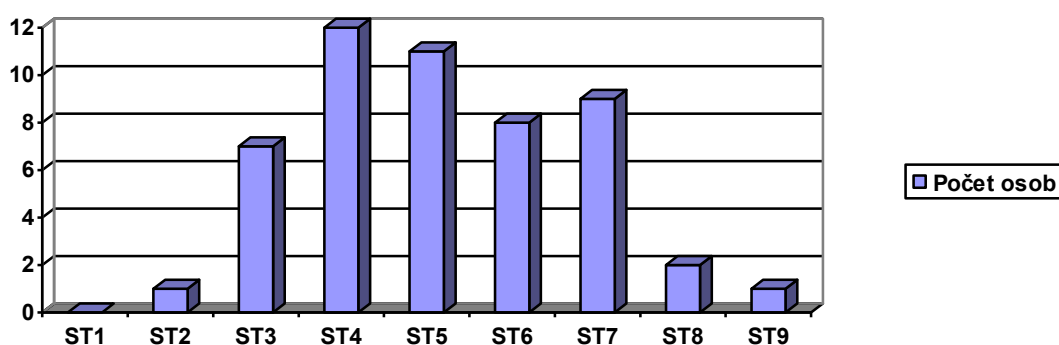


Se svými bytovými podmínkami vyjádřilo větší či menší spokojenost 84% zkoumaného souboru učitelů, zatímco 16% s bydlením spokojeno není.

Tab. č. 16: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Bydlení (N=51)

Staniny	n	%
ST 1-3	8	16
ST 4-9	43	84

Graf č. 13: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Bydlení (N=51)



Z výše uvedených výsledků je patrné, že nejvíce trápí učitele sledovaného souboru jejich zdravotní stav, celých 43% respondentů uvedlo větší či menší nespokojenost se zdravím. Druhou oblastí s koncentrací nespokojenosti se ukázala dimenze finanční situace, kde se projevilo 39% nespokojených učitelů. Z hlediska nespokojenosti následuje vztah k vlastní osobě a přátelům, známým a příbuzným s 31% dotazovaných v obou případech.

Na druhou stranu nejvíce spokojených respondentů můžeme najít v dimenzi vztahu k vlastním dětem (87%), s bydlením je spokojeno 84%, stejně jako s využitím volného času, v manželství nebo partnerství nachází uspokojení (83%) a 80% dotázaných je spokojeno také ve svém zaměstnání.

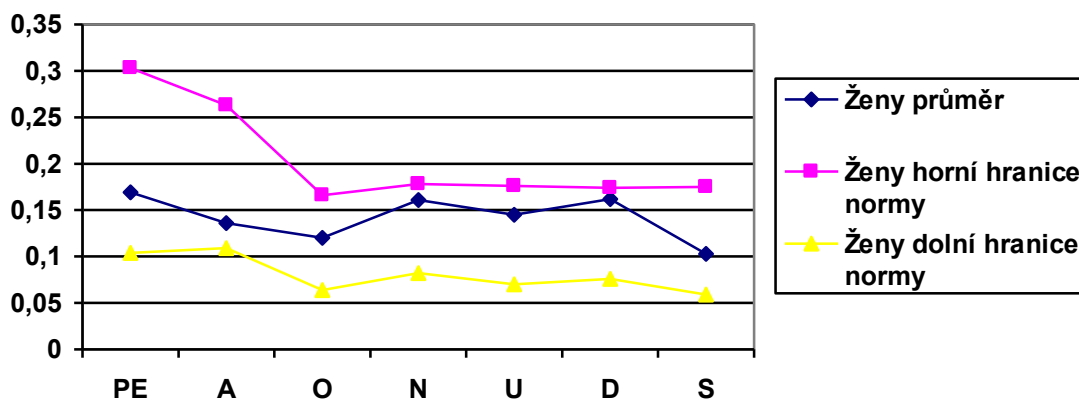
8.4 Profil souboru z hlediska SUPOS 7

Data získaná z vyplněných dotazníků SUPOS 7 od respondentů výběrového souboru učitelů jsme vyhodnotili podle testové příručky, vypočítali podíl jednotlivých složek celkového psychického stavu u jednotlivců (jejich součet se rovná jedné) a vyvodili průměrné hodnoty pro ženy i pro muže. Podle příručky k testu (Mikšík, 1993) není třeba zohledňovat při vyhodnocování dat respondentů aspekt věku, protože výsledky s věkem nekorelují. V tabulce č. 17 můžete vidět srovnání průměrů „proporcí“ výběrového souboru se standardními hodnotami dotazníku SUPOS 7 pro muže i ženy.

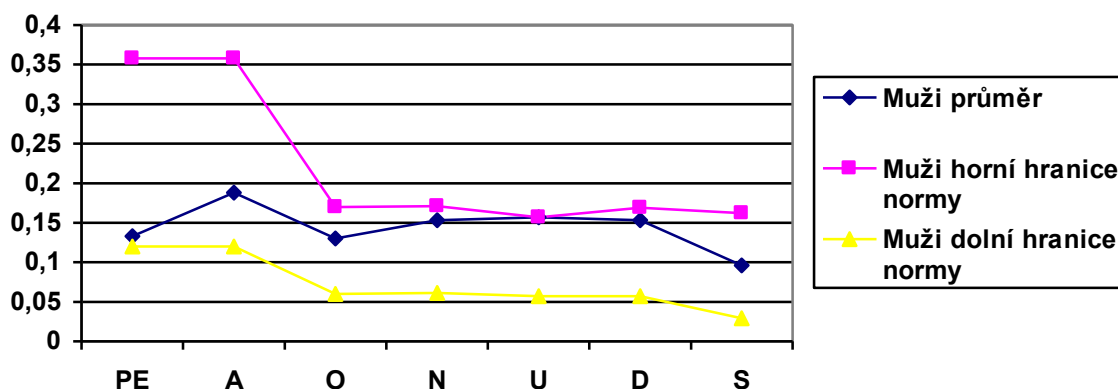
Tab. č. 17: Přehled průměrných hodnot složek psychického stavu mužů (N=25) a žen (N=26) výběrového souboru, srovnání s normami SUPOS pro každé pohlaví.

Komponenta	Průměr ženy	Norma SUPOS- ženy	Průměr- muži	Norma SUPOS- muži
PE	0,169	0,205	0,133	0,239
A	0,136	0,186	0,188	0,214
O	0,12	0,115	0,13	0,115
N	0,161	0,130	0,153	0,116
U	0,145	0,125	0,157	0,113
D	0,162	0,123	0,153	0,107
S	0,103	0,117	0,096	0,007

Graf č. 14: Srovnání průměrných hodnot komponent psychického stavu u žen zkoumaného souboru s rozmezím norem SUPOS pro ženy (N=26)



Graf č. 15: Srovnání průměrných hodnot komponent psychického stavu u mužů zkoumaného souboru s rozmezím norem SUPOS pro muže (N=25)



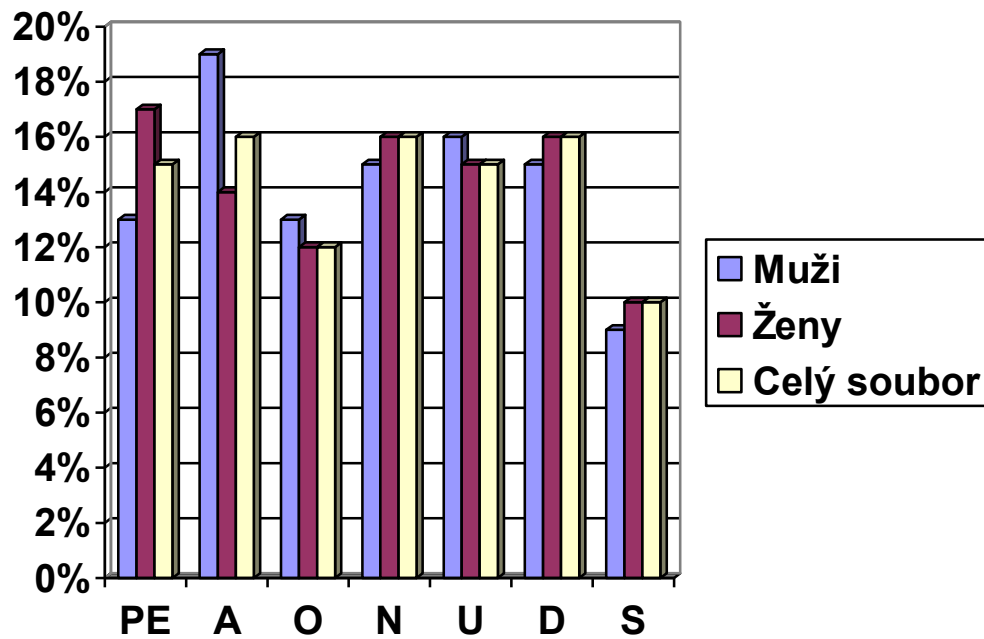
Graficky jsou vztahy průměrů jednotlivých komponent psychického stavu mužů a žen výběrového souboru a normami v rámci směrodatné odchylky pro každé pohlaví znázorněny v grafu č. 14 a grafu č. 15. Jak můžeme vidět, výsledky rozložení komponent psychického stavu se pohybují v rámci normy SUPOS, jak pro soubor žen, tak pro soubor mužů. Na některých místech se však blíží hraničním hodnotám, např. u žen jsou hodnoty neklidu a depresivity zvýšené a blíží se horní hranici normy, také míra aktivity se pohybuje spíše v dolní části normy. Rovněž u mužů jsou neklid a depresivita poměrně zvýšené, avšak míra úzkostnosti je přímo hraničně vysoká, zároveň se jejich psychická pohoda snižuje k dolní hranici standardních hodnot.

Tab. č. 18: Podíl jednotlivých komponent dotazníku SUPOS 7 na celkovém psychickém stavu

Komponenty SUPOS-7	PE	A	O	N	U	D	S
Ženy	17%	14%	12%	16%	15%	16%	10%
Muži	13%	19%	13%	15%	16%	15%	9%
Celý soubor	15%	16%	12%	16%	15%	16%	10%

Z tabulky č. 18 je zřejmé, že v procentuálním rozložení jednotlivých komponent psychického stavu u celého výběrového souboru žádná složka výrazně nepřevažuje, pouze podíl sklíčenosti je nižší než u ostatních složek. Porovnáním výsledků ženské a mužské části souboru (viz graf č. 16) zjišťujeme, že u mužů je výrazně zvýšený podíl aktivity, avšak učitelé zároveň dosahují nižších hodnot psychické pohody. Rozdíly ostatních komponent celkového psychického stavu jsou zanedbatelné.

Graf č. 16: Procentuální podíl jednotlivých komponent celkového psychického stavu u mužů, žen a u celého výběrového souboru (N=51)



Průměrná hodnota neurastenie pro celý výběrový soubor dosahovala hodnoty 5,41 se směrodatnou odchylkou 2,95. Přičemž muži se na ní podíleli průměrem 4,68 a ženy 6,1. Minimální skór nalezený v dotaznících respondentů byla 0 a maximální 13.

8.5 Míra vyhoření výběrového souboru

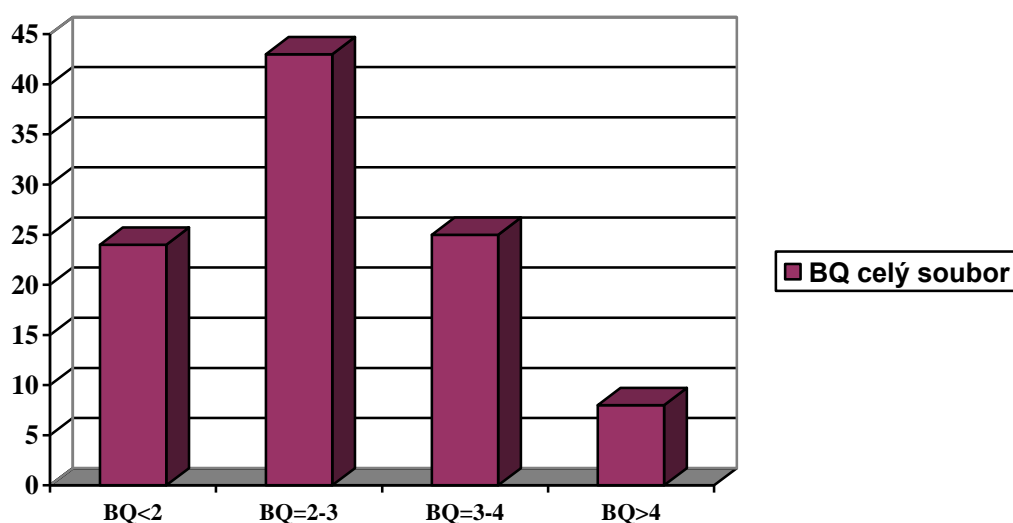
Po vyhodnocení dotazníků míry vyhoření jsme zjistili následující výsledky (viz tab. č. 19): 67% učitelů ze zkoumaného souboru má hodnotu míry vyhoření do 3, což znamená z hlediska psychologie zdraví, že jde o uspokojivý výsledek. Celých 33% učitelů daného souboru však vykazuje míru vyhoření větší než 3, což už není dobrý ukazatel pro mentální zdraví a 8% učitelů již pociťuje rozvinuté příznaky syndromu vyhoření.

Tab. č. 19: Absolutní a relativní četnosti výsledků v pásmech míry vyhoření u mužů, žen a u celého zkoumaného souboru (N=51)

Hodnota BQ	Muži-absol. Četnost	Muži-relativní četnost	Ženy-absolutní četnost	Ženy-relativní četnost	Celý soubor-abs. četnost	Celý soubor – relativní četnost
BQ ≤ 2	8	32%	4	15%	12	24%
BQ = 2 – 3	11	44%	11	42%	22	43%
BQ = 3 – 4	5	20%	8	31%	13	25%
BQ = 4 – 5	1	4%	3	12%	4	8%
BQ > 5	0	0%	0	0%	0	0%

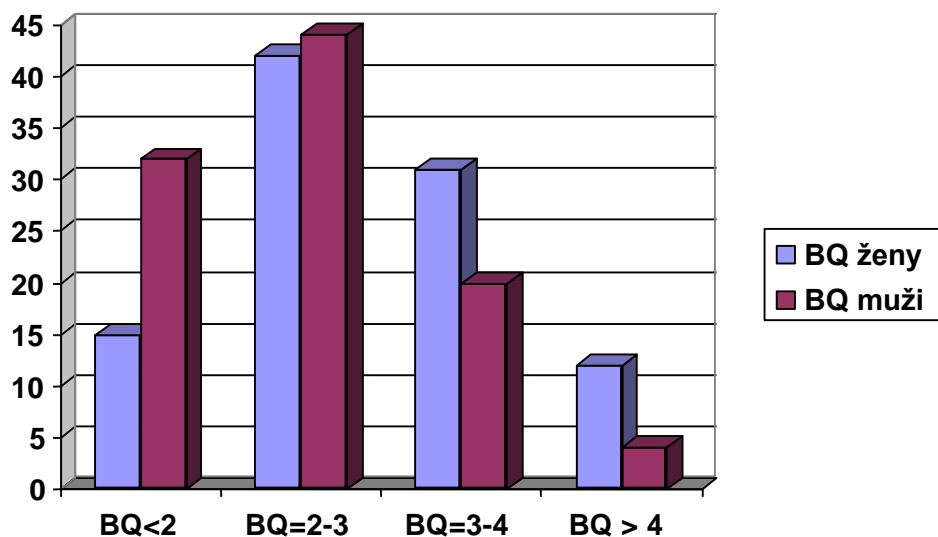
Graf č. 17 prezentuje názorně výsledky míry vyhoření celého zkoumaného souboru učitelů v jednotlivých pásmech.

Graf č. 17: Relativní četnosti míry vyhoření celého souboru učitelů v jednotlivých pásmech (N=51)



Ženy vykazovaly ve srovnání s muži vyšší míru vyhoření, jak můžeme vidět na grafu č. 18. V pásmu $BQ < 2$, které poukazuje na velmi dobrou psychickou kondici se nacházelo 32% učitelů a pouze 15% učitelek, v druhém rozmezí $BQ = 2-3$ už byl podíl vyrovnanější 44% : 42%, přestože zde muži opět dosáhli mírné převahy. V dalším pásmu $BQ = 3-4$ převažovaly ženy s 31% oproti mužům s 20%. A konečně v pásmu, které indikuje již možnou přítomnost syndromu vyhoření, dominovaly ženy s podílem 12% vyhořelých, zatímco u mužů to byla 3 %.

Graf č. 18: Srovnání relativních četností míry vyhoření mužů (N=25) a žen (N=26) v jednotlivých pásmech.



8. 6 Vybrané koreláty

Abychom zjistili, jaká je statistická souvislost mezi některými proměnnými, použili jsme Pearsonův korelační koeficient. Následující tabulka podává přehled korelačních koeficientů mezi deseti dimenzemi dotazníku DŽS a sumou celkového psychického stavu, mírou vyhoření a neurastenii pro celý zkoumaný soubor učitelů.

Tab. č. 20: Zjištěné korelace mezi dimenzemi DŽS, sumou SUPOS, mírou vyhoření, neurastenii a celkovou životní spokojeností pro celý soubor (N=51)

	ZDR	PAZ	FIN	VLC	MAN	DET	VLO	SEX	PZP	BYD
Σ SUP.	-0,541**	-0,474**	-0,279*	-0,251	-0,456**	-0,418*	-0,755**	-0,448**	-0,40**	-0,177
BQ	-0,498**	-0,490**	-0,166	-0,245	-0,463**	-0,488**	-0,723**	-0,443**	-0,407**	-0,261
NEU	-0,622**	-0,329*	0,002	-0,292*	-0,423**	-0,292	-0,503**	-0,321*	-0,290*	-0,149
VĚK	-0,284*	-0,252	-0,085	0,049	-0,276	-0,241	-0,244	-0,426**	-0,086	0,025

** Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.01

* Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.05

Statistickou analýzou bylo zjištěno, že celkový psychický stav u učitelů výběrového vzorku se výrazně zhoršuje se stoupající nespokojeností v dimenzích vlastní osoba, zdraví, negativně souvisí také s nespokojeností v práci, nesouladem v partnerském vztahu a sexuální oblasti a odráží se také v třenicích s příbuznými a přáteli, to vše na 1% hladině významnosti. Na 5% hladině významnosti koreluje kvalita celkového psychického stavu negativně s nespokojeností ve vztahu k dětem a finanční situaci. Pokud se zvyšuje míra vyhoření, klesá zároveň spokojenost se zdravím, s prací, pohoda ve vztazích s partnerem, dětmi i přáteli, společně se spokojeností v sexu. Nejvíce však stoupá při vyhoření u pedagogů nespokojenost s vlastní osobou. Neurastenie bývá provázána nespokojeností se zdravím, partnerským vztahem a sebou samým na 1% hladině významnosti, méně významná je její korelace s nespokojeností v práci na hladině 5%. Zvyšující se věk ovlivňuje spokojenost v sexuální oblasti dotazovaných, méně významný je jeho vliv na zdraví.

Tab. č. 21 : Zjištěné korelace mezi komponentami SUPOS, mírou vyhoření, sumou SUPOS, neurastením a sumou DŽS u celého zkoumaného souboru (N=51)

	PE	A	O	N	U	D	S
Σ SUPOS	-0,741**	-0,491**	0,501**	0,828**	0,813**	0,838**	0,775**
BQ	-0,593**	-0,349*	0,401**	0,689**	0,598**	0,680**	0,623**
NEU	-0,553**	-0,214	0,399**	0,520**	0,532**	0,515**	0,528**
Σ DŽS	0,594**	0,182	-0,361**	-0,453**	-0,431**	-0,579**	-0,360**

** Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.01

* Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.05

Pro celý výběrový soubor učitelů platí, že celkový psychický stav kladně koreluje s komponentami psychické pohody a aktivity a záporně se složkami impulzivity, psychického neklidu, úzkostností, depresivity a sklíčenosti, jak lze očekávat. Podobně to platí pro vztah komponent celkového psychického stavu a sumy životní spokojenosti, kde ovšem zvýšená aktivita respondentů nesouvisí s životní spokojeností. S mírou vyhoření a neurastením je tomu naopak, při stoupající psychické pohodě obě proměnné klesají, zatímco s narůstající impulzivitou, neklidem, úzkostností, depresivitou a sklíčeností se zvyšuje množství somatických příznaků stresu a stoupá pravděpodobnost vyhoření.

Tab. č. 22: Zjištěné korelace mezi komponentami SUPOS, mírou vyhoření, sumou SUPOS, neurastením a sumou DŽS u zkoumaného souboru učitelek (N=26)

	PE	A	O	N	U	D	S
Σ SUPOS	-0,860**	-0,692**	0,463*	0,905**	0,812**	0,844**	0,835**
BQ	-0,593**	-0,414*	0,328	0,588**	0,544**	0,653**	0,557**
NEU	-0,709**	-0,550**	0,219	0,783**	0,599**	0,737**	0,651**
Σ DŽS	0,527**	0,309	-0,351	-0,364	-0,514**	-0,560**	-0,451*

** Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.01

* Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.05

Jak je patrné z výše uvedené tabulky č. 22, u souboru učitelek se ukazuje úzká souvislost mezi stoupající kvalitou psychického stavu a její komponentou psychické pohody, která je charakterizována pocitem optimismu a pohody a je také ukazatelem menší míry vyhoření a neurastení. Rovněž celková životní spokojenost vzrůstá s psychickou pohodou a klesá s vyšší mírou úzkostnosti, depresivity a sklíčenosti. Dále je zřejmé, že čím jsou ženy učitelky aktivnější, tím jsou na tom psychicky lépe. Naopak se vzrůstající mírou psychického neklidu, úzkosti, depresivity a sklíčenosti se snižuje celková kvalita

jejich psychického stavu a signifikantně roste hodnota míry vyhoření a neurastenie na 1% hladině významnosti.

Tab. č. 23 : Zjištěné korelace mezi komponentami SUPOS, mírou vyhoření, sumou SUPOS, neurastením a sumou DŽS u zkoumaného souboru učitelů (N=25)

	PE	A	O	N	U	D	S
Σ SUPOS	-0,585**	-0,201	0,578**	0,692**	0,852**	0,785**	0,625**
BQ	-0,384	-0,076	0,641**	0,505*	0,584**	0,511**	0,512**
NEU	-0,446*	0,116	0,505*	0,338	0,502*	0,136	0,397*
Σ DŽS	0,484*	0,022	-0,381	-0,403*	-0,304	-0,493*	-0,077

** Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.01

* Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.05

U mužské části výběrového souboru učitelů dopadly výsledky korelací u některých proměnných podobně jako u učitelek (viz tab. 23). Také kvalita psychického stavu má kladnou souvislost s psychickou pohodou a zápornou s rostoucím neklidem, úzkostností, pocity beznaděje a sklíčenosti. S tím rozdílem, že u mužů se objevila negativní korelace mezi impulzivitou a kvalitou psychického stavu. Čím více jsou tedy učitelé náladoví a vznětliví, tím hůře se celkově cítí. Zato úroveň aktivity u mužů na rozdíl od žen nesouvisí s kvalitou celkového psychického stavu.

U mužů se objevují statisticky méně významná propojení složek psychického stavu a mírou vyhoření a neurastením. Psychická pohoda nebo aktivita v této části souboru s vyhořelostí nijak nesouvisí, avšak zvyšující se impulzivita, úzkostnost, depresivní ladění a sklíčenost jsou indikátorem míry vyhoření. U neurastenie je možné najít souvislost mezi stoupající pohodou a menším počtem somatických obtíží, který naopak narůstá s náladovostí, pocity úzkosti a sklíčenosti, hodnoty korelace u mužů jsou však méně významné než u žen, pohybují se na 5% hladině významnosti a jsou výrazně nižší.

Také celková životní spokojenost u učitelů vykazuje méně signifikantních korelací se složkami psychického stavu (pouze na 5% hladině významnosti) než u souboru učitelek, kladně koreluje pouze s psychickou pohodou a záporně s neklidem a depresivitou.

Tab. č. 24: Přehled korelací mezi neurastením a sumou SUPOS, DŽS a mírou vyhoření u žen a mužů výběrového souboru

	Σ SUPOS	SUMA DŽS	BQ
NEU - Ženy	0,680**	-0,472*	0,680**
NEU - Muži	0,487*	-0,319	0,511**

** Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.01

* Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.05

Jak je vidět z korelačních koeficientů v tabulce č. 24, u učitelek při zhoršujícím se psychickém stavu výrazněji narůstá počet tělesných stesků, s tím je spojena také mírně nižší životní spokojenost a vzrůstající míra vyhoření. U učitelů sice s neurastenií také roste míra vyhoření, ale psychický stav se zhoršuje spíše mírně a na celkovou životní spokojenost to žádný vliv nemá.

Tab. č. 25: Zjištěné korelace mezi celkovou životní spokojeností, mírou vyhoření, sumou SUPOS, neurastenií a věkem pro celý výběrový soubor (N=51)

		BM	SUMA DŽS	SUMA SUPOS	NEU
BM	Pearson Correlation	1	-0,596**	0,787**	0,601**
	N	51	51	51	51
SUMA DŽS	Pearson Correlation	-0,596**	1	-0,591**	-0,464**
	N	51	51	51	51
SUMA SUPOS	Pearson Correlation	0,787**	-0,591**	1	0,643**
	N	51	51	51	51
NEU	Pearson Correlation	0,601**	-0,464**	0,643**	1
	N	51	51	51	51
VĚK	Pearson Correlation	0,045	-0,159	0,124	0,297*
	N	51	51	51	51

** Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.01

* Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.05

Výsledky jednotlivých dotazníků celého zkoumaného souboru učitelů spolu statisticky významně souvisí, jak je vidět z korelačních hodnot tabulky č. 25. Pokud u respondentů stoupá celková životní spokojenost, snižuje se míra vyhoření, neurastenie a zlepšuje se celkový psychický stav. Jeho zhoršení je naopak spojeno s nárůstem somatických neduhů a zvyšující se vyhořelostí, jež je také provázena signifikantně zvýšenou neurastenií. Všechny tyto hodnoty platí na hladině významnosti 0,01. Aspekt věku slabě koreluje pouze s mírou neurastenie, na jiné proměnné vliv nemá.

8.7 K platnosti hypotéz

V úvodu empirické části této práce jsme si stanovili čtyři hypotézy. Nyní zhodnotíme jejich platnost na základě analýzy výsledků výzkumu.

H 1 : S celkovou mírou životní spokojenosti statisticky významně stoupá kvalita celkového psychického stavu.

Statistický rozbor výsledků dotazníkového šetření ukázal, že čím je vyšší hodnota celkové životní spokojenosti, tím je nižší součet komponent dotazníku SUPOS, což znamená, že stoupá kvalita celkového psychického stavu (viz tabulka č.). Korelace mezi sumou DŽS a sumou SUPOS dosahuje záporné hodnoty $r = -0,591$ na hladině významnosti 1%. Můžeme tedy říci, že čím jsou učitelé ve výběrovém souboru v životě spokojenější, tím je lepší také jejich celkový psychický stav. Vzhledem ke zjištěné hodnotě korelace je možné hypotézu přijmout.

Hypotéza tedy byla potvrzena.

H 2 : S kvalitou celkového psychického stavu statisticky významně klesá míra vyhoření.

Analýzou výsledků bylo zjištěno, že se stoupající mírou SUPOS, stoupá také hodnota míry vyhoření. Korelace mezi sumou SUPOS a BM je $r = 0,787$ na 1% hladině významnosti. Je tedy možné tvrdit, že čím jsou učitelé v lepším psychickém stavu, tím jsou také méně vyhořelí.

Vzhledem ke zjištěné korelační hodnotě je možné hypotézu přijmout.

Hypotéza tedy byla potvrzena.

H 3 : Se stoupající mírou vyhoření statisticky významně klesá celková míra životní spokojenosti.

Výsledky studie ukázaly, že pokud stoupá hodnota míry vyhoření, klesá součet celkové životní spokojenosti. Vztah mezi oběma proměnnými vyjadřuje korelační hodnota $r = -0,596$, která je signifikantní na 1% hladině významnosti. Z toho můžeme usuzovat, že

čím jsou učitelé zkoumaného souboru více vyhořelí, tím méně jsou celkově spokojeni se životem.

Vzhledem ke zjištěné hodnotě korelace je možné hypotézu přijmout.

Hypotéza tedy byla potvrzena.

H 4 : Se stoupající mírou vyhoření statisticky významně stoupá míra neurastenie.

Na základě analýzy získaných dat se ukázalo, že se zvyšující se hodnotou míry vyhoření signifikantně stoupá také míra neurastenie. Statistická souvislost mezi oběma proměnnými dosahuje hodnoty korelace $r = 0,601$ na hladině významnosti 0,01. T toho je možné vyvodit, že čím jsou učitelé více vyhořelí, tím více somatických projevů stresu pociťují.

Vzhledem ke zjištěné hodnotě korelace je možné hypotézu přijmout.

Hypotéza tedy byla potvrzena.

9. DISKUZE

V naší práci jsme zkoumali úroveň životní spokojenosti, kvalitu psychického stavu a míru vyhoření u souboru učitelů. Analýza výsledků z vyplněných dotazníků pedagogů přinesla množství informací, které se týkají jejich psychické kondice, životní spokojenosti v různých oblastech života i míry vyhoření.

Zjištěné hodnoty celkové životní spokojenosti zkoumaného souboru ukazují, že učitelé jsou se životem vcelku spokojeni, výsledky spadají do normy (staniny 4-5), zkoumaná skupina se tedy z hlediska životní spokojenosti zásadně nevymyká. Podobné výsledky přinesla také mezinárodní studie Hamplová (2006) o české populaci. Přibližně třetina pedagogů (29%) sledované skupiny je tedy spíše nespokojena.

Při bližším pohledu do výsledků v jednotlivých dimenzích Dotazníku životní spokojenosti je patrné, že nejvíce nespokojených respondentů výběrového souboru bylo v dimenzi zdraví. Se svým zdravotním stavem je nespokojeno celých 43% učitelů zkoumaného vzorku. Vysokou úroveň zdravotních stesků, ať už fyzických nebo psychických, v profesní skupině učitelů potvrzují i jiné studie (Popelková, 2011, Paulík, 2001) ve srovnání s jinými povoláními. Příčin může být hned několik. Zátěž převážně psychického rázu, která je spojena s povoláním učitele, se negativně promítá do jeho zdravotního stavu a způsobuje řadu psychosomatických nemocí. Obecně je učitelství považováno za stresující povolání a chronická zátěž může zhoršovat stav zdraví jedince, pokud nemá dostatek kvalitních copingových strategií, aby dokázal profesní zatížení dobře kompenzovat. Dalším důvodem může být všeobecně rozšířená praxe, že učitelé často menší neduhy a nemoci „přecházejí“, chodí dále do práce i přes zdravotní indispozici, aby za ně nemuseli kolegové suplovat nebo aby se neopozdili s plněním tematického plánu, protože větší počet zameškaných hodin, které nejsou kvalitně „odsuplovány“, se jen těžko dohání. Důsledkem může být, že se zdravotní potíže chronifikují nebo se objevují jiné. U učitelů nespokojených se zdravím se také zhoršuje celková psychická kondice a narůstá míra vyhoření.

Druhou nejproblematictější oblastí životní spokojenosti se ukázala finanční situace dotazovaných s 39% nespokojených. Učitelé se dlouhodobě cítí platově podhodnoceni vzhledem k zátěži a odpovědnosti, kterou jejich povolání vyžaduje. Vysokoškolsky vzdělaní pracovníci jiných profesí (manažeři, lékaři, inženýři) vydělávají totiž podstatně

více a to v nich utvrzuje pocit neodpovídajícího mzdového ohodnocení. Nicméně nespokojenost s finanční situací ovlivňuje u zkoumaných učitelů jen velmi slabě jejich celkový psychický stav.

V našem výzkumu v dimenzi vztahu k vlastní osobě projevilo svou nespokojenost 31% kantorů. Jak vyplývá z korelační analýzy, učitelé s nízkým sebehodnocením mají celkově horší psychický stav, jsou více ohroženi vyhořením a zvyšuje se u nich počet či intenzita somatických potíží. Nízké sebehodnocení u učitelů může mít mnoho příčin. Učitelé sami vnímají, že jejich povolání se těší menšímu uznání ve srovnání s jinými vysokoškolsky vzdělanými odborníky, ačkoliv některé ankety prestiže povolání umisťují profesi učitele na přední místa. Přispívá k tomu platové nedocnění a negativní hodnocení ze strany laiků (rodičů, novinářů), s nimiž se učitelé setkávají. Nespokojenost se sebou samým může být ovlivněna také kritickým přístupem a hodnocením dospívajících, se kterými učitelé pracují na druhém stupni ZŠ a na střední škole. Je zřejmě těžké zůstat dokonale imunní vůči kritickým poznámkám některých adolescentů (zvláště pak ty, které se vztahují k tělesnému vzhledu). Tuto domněnku podporuje také výzkum Paškové a Valihorové (2010), které zjistily nižší spokojenost se sebou samým u učitelů středních škol.

Ve vztahu k práci bylo 80% učitelů výběrového souboru spokojeno, pracovní více či méně nespokojených učitelů bylo tudíž 20%, z nichž 7,8% se cítí být silně nespokojených, přičemž pracovní spokojenost s věkem či délkou praxe nesouvisela, ačkoliv by se dal očekávat opak. Zjištěná úroveň pracovní nespokojenosti je vyšší, než udává studie Židkové a Martínkové (2003), které zjistily pouze u 3,5% učitelů výběrového souboru silnou pracovní nespokojenost. Také výzkum K. Paulíka (1999) uvádí pracovní nespokojenost pouze u 10% kantorů. Rozdíly mohou jít na vrub odlišné metodice použité při testování i obavám učitelů z nepříjemných důsledků při upřímném vyplnění dotazníku.

Z výsledků korelací vyplývá, že celkově v životě spokojení učitelé mají dobrou psychickou kondici, jsou méně vyhořelí a trápí je méně somatických neduhů. V rámci celého souboru jsme zjišťovali, jak životní spokojenost respondentů souvisí s věkem. Celková životní spokojenost u sledovaných učitelů je na věku a délce praxe nezávislá, pouze v sexuální oblasti se spokojenost zhoršuje s přibývajícím věkem, vliv na spokojenost se zdravím je spíše malý. Tento výsledek se shoduje s jinými výzkumy (Fahrenberg, 2001, Kebza, Šolcová, 2005), přestože ne všechna šetření docházejí ke stejným závěrům (Řehulka, Řehulková, 2008). Zdá se, že přestože v některých oblastech

s rostoucím věkem může přibývat nespokojenost, její negativní vliv může být v jednotlivých případech kompenzován jinde (přátelé, koníčky, náboženské vyznání apod.).

Celkový psychický stav zkoumaný dotazníkem SUPOS souboru učitelů nevybočuje z normy, přestože se v některých aspektech dotýká hraničních hodnot, a nesouvisí s věkem dotazovaných. Ženy výběrového souboru pocítují více neklidu a mají tendenci k prožívání, které je příznačné slabostí, pesimismem a vyčerpaností. U mužů se objevuje zvýšené prožívání psychického napětí, obav, také podobně jako u žen neklid a depresivita, mají rovněž ve svém profilu psychického stavu méně pohody a více aktivity než učitelky. Vyšší míra aktivity u mužů není překvapující, protože bývá považována za rys maskulinity. Statisticky významně však nekoreluje úroveň aktivity s žádnou ze sledovaných proměnných. Zjištěné výsledky pravděpodobně odrážejí zvýšenou pracovní zátěž, která učitelské povolání provází. Jisté zkeslení však mohlo nastat při nedbalém vyplnění dotazníku respondentem, zvláště někteří muži se neradi zamýšleli nad nuancemi a frekvencí svých pocitů a jiní zase jistým adjektivům příliš nerozuměli (např. otazníky u adjektiva zmořený).

Zhoršený psychický stav může být překážkou kvalitní práce pedagoga a efektivního řešení konfliktních situací, protože např. mrzutost a netrpělivost mohou potencovat rozbouřené emoce u žáků. Učitel tak někdy svými reakcemi spíše přilévá olej do ohně než, aby tišil rozbouřené vody. Na druhou stranu kantor se sklony k depresivitě a úzkostnosti s nižší úrovní psychické pohody bývá v napětí, otrávený z práce, těžko se rozhoduje, šíří kolem sebe atmosféru pesimismu. Takový učitel stěží může strhnout žáky k nadšenému plnění úkolů a předat jim zájem o probíranou látku. Únava a znechucení se snadno přenášejí z vyučujícího na žáky a kazí pracovní klima ve třídě.

V rozboru neurastenie se ukázalo, že v rámci celého vzorku se u učitelů s větším množstvím somatických potíží zhoršuje psychický stav, snižuje se celková životní spokojenost a narůstá míra vyhoření. Nalezeny však byly podstatné rozdíly mezi pohlavími. U souboru učitelů byla zjištěna výrazně nižší hodnota neurastenie (NEU= 2,95) než u učitelek (NEU= 5,41) i přes evidentní psychickou zátěž, kterou muži pocítují dle dotazníku SUPOS. Učitelky vykazují užší souvislost mezi somatickými příznaky, celkovým psychickým stavem a životní spokojeností. K odlišnému výsledku mohl přispět vyšší věkový průměr ženské části (43,5 roku) sledovaného souboru než u jejích mužských kolegů (37 let), pokud bereme v úvahu, že s přibývajícím věkem se množí somatické potíže.

Zjištěná korelace mezi věkem a neurastenii zkoumaného vzorku je však velmi slabá $r = 0,297^*$ na 5% hladině významnosti a nemůže vysvětlit tak markantní rozdíl. Je tudíž možné usuzovat, že učitelky mají větší tendenci promítat psychickou zátěž do svého zdravotního stavu a somatizovat příznaky stresu. U mužů tento sklon není nijak výrazný, příčiny neurastenie by bylo možno hledat i jinde, např. v nezdravém způsobu života.

Co se týká míry vyhoření: ve sledovaném souboru učitelů bylo 8% s již rozvinutými příznaky syndromu vyhoření, což přibližně koresponduje s výsledky studie Žídkové a Martínkové (2003), která nachází ve svém souboru 10% vyhořelých a 20% ve stadiu směřujícím k vyhoření. V našem šetření byl zjištěn ještě vyšší podíl a to 25% učitelů, kteří jsou potenciálně ohroženi syndromem vyhoření. Polská studie (Brudniková, 2004) uvádí výrazně vyšší podíl vyhořelých (27,4%), což může souviset s rozdílnými podmínkami ve školství v sousedním Polsku. Vliv věku, ani délky praxe na tendenci k vyhoření prokázán nebyl. U ženské části zkoumaného souboru byl podíl vyhořelých však výrazně vyšší (12%) než v mužské (3%). Důvodem může být vyšší citová angažovanost učitelek vůči žákům, která při opakovaných zklamáních vede k emočnímu vyčerpání, jež je klíčovou součástí tohoto syndromu. Vyšší nároky mimopracovních aktivit u žen (péče o děti, domácnost), méně příležitostí k odpočinku mohou též přispívat k rozvoji vyhoření. Na druhou stranu dá se předpokládat, že muži postižení syndromem vyhoření budou pravděpodobně méně ochotni zúčastnit se výzkumu a analyzovat svoje pocity.

U vyhořelých učitelů se objevuje řada potíží. Nejvýraznější je nespokojenost s vlastní osobou, se zaměstnáním, se zdravotním stavem, syndrom zasahuje také do oblasti vztahů k partnerovi, dětem, přátelům, narušuje harmonii v sexuální oblasti, celkově snižuje životní spokojenost a zhoršuje psychický stav. V neposlední řadě se vyhořelí učitelé potýkají s větším množstvím somatických korelátů stresu. Jak je vidět, vyhoření je vážný stav, který podstatně snižuje kvalitu života a promítá se do mnoha aspektů života. Jeho přítomnost tedy není radno podceňovat a pozornost odborníků ve školství, stejně jako samotných učitelů by se měla soustředit především na jeho prevenci.

10. ZÁVĚR

V naší výzkumné práci jsme dospěli k následujícím zjištěním:

- Při stoupající životní spokojenosti se zlepšuje celkový psychický stav učitelů zkoumaného vzorku.
- Celková životní spokojenost u učitelů výběrového souboru se pohybuje v rámci normy, přibližně třetina pedagogů je celkově spíše nespokojena. Aspekt věku nebo délka praxe nemají na celkovou životní spokojenost vliv. Pouze spokojenost se sexualitou se s věkem snižuje a ukazuje se tendence k mírnější nespokojenosti se zdravím. Neuspokojivý zdravotní stav je oblastí, kde se cítí být nespokojeno nejvíce učitelů. Na druhém místě vyjádřili respondenti nespokojenost s finanční situací, za níž následuje nespokojenost s vlastní osobou.
- 20% sledovaného souboru udává větší či menší nespokojenost s prací.
- Psychický stav výběrového vzorku spadá do pásma standardních hodnot, u učitelek se objevuje hraničně zvýšený neklid a depresivita, u mužů navíc ještě tendence k úzkostnosti při nižší psychické pohodě.
- Psychický stav respondentů koreluje negativně s nespokojeností s vlastní osobou, se zdravím, se sníženou pracovní spokojeností, disharmonií v partnerském vztahu i sexuální oblasti.
- U souboru učitelek byla zjištěna vyšší míra neurastenie než u učitelů. U žen také těsněji souvisí s celkovým psychickým stavem.
- Při probíhajícím procesu vyhoření se snižuje celková životní spokojenost, zhoršuje se psychický stav a s mírou vyhoření také přibývá u učitelů tělesných korelátů stresové zátěže. Tyto hypotézy byly ve výzkumu potvrzeny.
- V ženské části zkoumaného souboru byl zjištěn významně vyšší podíl vyhořelých učitelek (12%) než u učitelů (4%).
- Aspekt věku, ani délka praxe s mírou vyhoření u sledovaného souboru učitelů nesouvisí.

11. SOUHRN

Tato práce se zaměřuje na profesní skupinu učitelů, konkrétně na to, jaká je životní spokojenost a psychický stav učitelů v dynamice dnešní doby. Práce je rozčleněna na dva oddíly, na část teoretickou a výzkumnou. V úvodu teoretické části, která je rozdělena do čtyř kapitol, jsme se zaměřili na současnou situaci ve školství, zamýšleli jsme se nad přínosem probíhajících reforem, poukázali jsme na některé přetrvávající potíže v oblasti financování resortu školství, na feminizaci v této profesi a uvažovali jsme nad vztahem pedagogů k transformačním změnám v jejich oboru.

Druhá kapitola je podává vymezení pojmů životní spokojenosti, osobní pohody a kvality života, které jsou značně propojené. U různých autorů se objevují poněkud odlišná pojetí těchto konceptů nebo bývají zaměňovány. Následující kapitola se věnuje stěžejním faktorům, které životní spokojenost ovlivňují. Patří mezi ně např.: osobnost, věk, pohlaví, zdraví, rodinné zázemí, pracovní spokojenost či socioekonomický status. U každého aspektu životní spokojenosti uvádíme výsledky českých i zahraničních studií, které se jejich významem zabývají.

Čtvrtá kapitola je věnována povolání učitele. V úvodu definujeme význam pojmu učitel a nastiňujeme jeho základní úkoly v procesu socializace žáků. Další podkapitola přináší přehled a povahu kompetencí, které jsou nutné pro výkon učitelského povolání, z teoretického i empirického hlediska. Zátěží v práci učitele se zabývá další část, rozlišuje druhy zátěže, zdroje, z nichž vychází, a podává přehled stresorů, které učitele nejvíce obtěžují. Na některé psychologické problémy, jež jsou spojeny s prací pedagoga, upozorňujeme následujícím oddíle. Jedná se o konflikt rolí učitele, který pomáhá a chápe své žáky a zároveň vyžaduje disciplínu a plnění úkolů, dále generační konflikt, aspekt moci ve vztahu k žákům, odpovědnost i osamocenost učitele atd. V poslední části se zamýšlíme nad rozdíly stylů práce pedagogů na školách různého stupně (základní, střední a vysoká) vzhledem k vývojovým odlišnostem žáků různého věku, porovnáváme zde též úroveň pracovní spokojenosti kantorů na základě různých studií.

V úvodu výzkumné části práce podáváme přehled závěrů některých šetření, která se zabývají životní spokojeností, zdravím i syndromem vyhoření v profesní skupině učitelů. Pak už se zabýváme metodologickým rámcem práce realizovaného výzkumu. Zkoumaný soubor tvořilo 51 učitelů, z toho 26 žen a 25 mužů vyučujících na základních, středních a

vysokých školách. Průměrný věk celého souboru činil 40 let, u učitelů 37 let, u učitelek 43,5 roku. Průměrná délka praxe dosahovala v celém souboru 180,27 měsíců, což představuje více než 15 let práce v učitelském povolání. K získání potřebných informací byly použity Dotazník životní spokojenosti, SUPOS 7 a dotazník Míry vyhoření BM.

V výzkumné práci jsme se stanovili několik cílů:

Zjistit míru životní spokojenost sledovaného souboru učitelů, zmapovat její dimenze pomocí dotazníku DŽS a porovnat je se standardizačními údaji platnými pro běžnou populaci, popsat strukturu složek psychického stavu výběrového souboru pomocí dotazníku SUPOS 7 a srovnat ji s normami pro běžnou populaci. Prozkoumat míru vyhoření v daném souboru učitelů za použití dotazníku BM. Zjistit, zda existují statisticky významné souvislosti mezi dimenzemi životní spokojenosti, složkami psychického stavu, mírou vyhoření a některými sociodemografickými proměnnými zkoumaného vzorku učitelů.

Získaná data z dotazníků respondentů jsme vyhodnotili podle manuálů k dotazníkům a analyzovali pomocí některých kategorií popisné statistiky. Ke zjištění vztahu mezi složkami psychického stavu, životní spokojeností a mírou vyhoření byla použita Pearsonova korelace pro metrická data. Analýzou dat jsme dospěli k následujícím výsledkům:

Životní spokojenost kladně korelovala s celkovým psychickým stavem učitelů zkoumaného vzorku. Jejich psychický stav se pohyboval v pásmu standardních hodnot, u učitelek byl zjištěn neklid a depresivita na horní hranici normy, u mužů navíc ještě tendence k úzkostnosti při nižší psychické pohodě. Zajímavým zjištěním byla také vyšší míra neurastenie u souboru učitelek než u učitelů. U žen také těsněji souvisela s celkovým psychickým stavem, z čehož můžeme usuzovat, že ženy mají větší sklon k somatizaci psychické zátěže. Psychický stav respondentů souvisel negativně s nespokojeností s vlastní osobou, se zdravím, se sníženou pracovní spokojeností, disharmonií v partnerském vztahu i sexuální oblasti.

Celková životní spokojenost u učitelů výběrového souboru spadala do rámce normy, přibližně třetina pedagogů byla celkově spíše nespokojena. Aspekt věku nebo délka praxe neměly na celkovou životní spokojenost vliv. Pouze spokojenost se sexualitou se s věkem snižovala a ukázala se tendence k mírnější nespokojenosti se zdravím. Neuspokojivý zdravotní stav byl oblastí, kde se cítilo být nespokojeno nejvíce učitelů. Na druhém místě

vyjádřili respondenti nespokojenost s finanční situací, za níž následovala nespokojenost s vlastní osobou. 20% sledovaného souboru udávalo větší či menší nespokojenost s prací.

Pokud se zvyšovala míra vyhoření u učitelů sledovaného souboru, snižovala se jejich celková životní spokojenost, zhoršoval se psychický stav a s mírou vyhoření také přibývalo tělesných korelátů stresové zátěže. Tyto hypotézy byly ve výzkumu potvrzeny. V ženské části zkoumaného souboru byl zjištěn významně vyšší podíl vyhořelých učitelek (12%) než u učitelů (4%). Aspekt věku, ani délka praxe s mírou vyhoření u sledovaného vzorku učitelů nesouvisela.

Získané výsledky přibližně korespondovaly s některými tuzemskými výzkumy, ale jejich rozbor nebyl zdaleka vyčerpávající. V další fázi výzkumu v rámci magisterské diplomové práce bychom se rádi zaměřili na podrobnější analýzu dat a rozebrali blíže rozdíly mezi mužskou a ženskou částí zkoumaného souboru a dali je do souvislosti s jinými studii tohoto tématu.

Literatura a zdroje

1. Blatný, M. (1997). *Osobnost a životní spokojenost u chlapců a dívek*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
2. Brudnik, M. (2004). *Burnout in physical training teachers a macro-path of professional burnout*. PALACKIANAE OLOMUCENSIS GYMNICA, dostupné 6. 9. 2011 na http://www.gymnica2.upol.cz/gymnica-34_2.pdf#page=17
3. Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
4. Drápela, V. (2011). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál
5. Fahrenberg, J., Kurtek, M., Schumacher, J., Brähler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum.
6. Hamplová, D. (2006). Životní spokojenost, štěstí a rodinný stav v 21 evropských zemích. *Sociologický časopis*, 42, 1, 35-55, dostupné 14. 5. 2011 na http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/1030/580_105hamplova20.pdf
7. Hartl, P., Hartlová, H.(2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
8. Helus, Z. (2001). Čtyři teze k tématu „změna školy“. *Pedagogika* 1/2001, s. 25-41
9. Helus, Z. (2003). Učitelství-doména pedagogických ctností? *Pedagogika* roč. LIII, č. 4, s. 355 - 357
10. Hnilica, K. (2004). Vliv pracovního stresu a životních událostí na spokojenost se životem. *Československá psychologie*, roč. XLVIII, č. 3, s. 193 - 202
11. Hřebíčková, M., Blatný, M., Jelínek, M. (2010). Osobnost jako predikátor osobní pohody v dospělosti. *Československá psychologie*, roč. LIV, č., 1, s. 31 - 41.

12. Husník, (2011) *Učitelství noviny*, č. 26, s. 3
13. Ivanovičová, M., Gropel, P. (2009). Iracionálne presvedčenia a spokojnosť so životom: korelačná štúdia. *Československá psychologie*, roč. LIII, č. 10, s. 84-91.
14. Jedlička, R. (1999). Hlubinně psychologické inspirace pro výchovu. *Pedagogika* 4/99, s. 310-322
15. Jeklová, M., Reitmayerová, E. (2006). *Syndrom vyhoření*. Praha : Vzdělávací institut ochrany dětí.
16. Kebza, V., Šolcová, I. (1998). Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. *Československá psychologie*, roč. XLII, č. 5, str. 429 – 427.
17. Kebza, V., Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie*, roč. XLVII, č. 4, s. 333 –345.
18. Kohoutek, R., Řehulka, E. (2011). Stresory učitelů středních základních škol v České republice. *Škola a zdraví 21*. Dostupné 23. 6. 2011 z www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/37/texty/cze/kohoutek_rehulka.pdf.
19. Kořa, J. (1996). Poslání školy. *Pedagogika* 4/96 s. 318-328
20. Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.
21. Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál
22. Kyriacou, Ch.(2008). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
23. Mareš, J., Skalská, H., Kantorová, H. (1994). Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika* 1/94, s. 23-36

24. Mikšík, O. (1993). SUPOS – 7 – PC. Praha: Heuréka Progress
25. Miškolciová, L. (2010). The Factor Analysis of Research into the Burnout Process of Teachers. *The New Educational Revue*. Vol. 20. No. 2. str. 306-319. Dostupné 6. 9. 2001 z www.educationalrev.us.edu.pl/vol/tner_2_2010.pdf#page=306
26. Mlčák, Z. (1999). K teoretickému a výzkumnému paradigmatu psychické, zátěže učitelů. *Učitelé a zdraví*, č.2 , Brno, s. 107-121.
27. Novotová, J. (2011). *Kompetence učitelů v primární škole*. Dostupné 12. 9. 2011 z http://scholar.google.cz/scholar?hl=cs&q=novotov%C3%A1+kompetence&btnG=Hledat&as_ylo=&as_vis=0
28. Pašková, L., Valihorová, M. (2010). Life Satisfaction of Slovak Teachers Depending on the School Type. *The New Educational Revue*. Vol. 20. No. 1. str. 157-172. Dostupné 6. 9. 2011 z www.educationalrev.us.edu.pl/vol/tner_1_2010.pdf#page=157
29. Pauknerová, D. (2006). *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada
30. Paulík, K.(1995). *Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
31. Paulík, K.(1999). Pracovní spokojenost a subjektivní zdraví učitelů. *Učitelé a zdraví 2*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, s. 99-106.
32. Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
33. Paulík, K. (2001). Subjektivní hodnocení vlastního zdraví učitelů. *Učitelé a zdraví 3*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, s. 41-50.

34. Popelková, M. (2011). Spokojnost' učitelov so zdravím, *Škola a zdraví 21*, Brno
35. Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
36. Průcha, J., Walterová, E., Mareš. J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
37. Reiterová, E. (2004). *Statistické metody*. Olomouc
38. Řehulka E., Řehulková, O. (2008). Otázky kvality života na základě předchozích výzkumů. *Kvalita života v souvislostech zdraví a nemoci*. Brno, s. 16-30. Dostupné 21. 10. 2011 z http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2008/21/21/texty/kvalita_zivota_cze.pdf
39. Sobotková, I. (2007). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
40. *Statistická ročenka školství 2009*. (2010, a). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
41. *Statistická ročenka školství 2009/2010*. (2010, b). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
42. Straková, J. (2010). Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. *Učitel v současné škole*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy: Praha, s. 167-175
43. Šolcová, I. (2004). *Kvalita života v psychologii: Osobní pohoda (well-being), její determinanty a prediktory. Kvalita života-Sborník příspěvků z konference konané dne 25. 10. 2004 v Třeboni*. Kostelec nad Černými lesy: Institut zdravotní politiky a ekonomiky.
44. Šolcová, I. Kebza V. (2005). Prediktory osobní pohody (well-being) u reprezentativního souboru české populace. *Československá psychologie*, roč. IL, č. 1, s. 1-7.

45. Šolcová, I. Kebza V. (2006). Subjektivní zdraví: současný stav poznatků a výsledky dvou českých studií. *Československá psychologie*, roč. L, č. 1, s. 1 – 15.
46. Urbánek, D. (2011). Ministr Dobeš odstartoval státní maturity. Dostupné 21. 6. 2011 z <http://www.finance.cz/zpravy/finance/311708-ministr-dobes-odstartoval-statni-maturity/>
47. Vágnerová, M.(2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
48. Žídková, Z. Martínková, M. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, č. 3

Seznam tabulek

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

Tab. č. 2: Absolutní (n) a relativní četnosti (%) učitelů působících na ZŠ, SŠ, VŠ výběrového souboru

Tab. č. 3 : Signifikantnost korelace a hladiny významnosti

Tab. č. 4: Průměrné HS výběrového souboru, směrodatné odchylky a odpovídající staninové hodnoty (N=51)

Tab. č. 5: Absolutní a relativní četnosti celkové životní spokojenosti zkoumaného souboru učitelů (N=51)

Tab. č. 6: Průměrné hrubé skóry dimenzí DŽS a směrodatné odchylky žen (N=26) a mužů (N=25) výběrového souboru

Tab. č. 7: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Zdraví (N=51)

Tab. č. 8: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Práce a zaměstnání (N=51)

Tab. č. 9: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Finanční situace (N=51)

Tab. č. 10: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Volný čas (N=51)

Tab. č. 11: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Manželství (N=40)

Tab. č. 12 : Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Děti (N=32)

Tab. č. 13: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Vlastní osoba (N=51)

Tab. č. 14: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Sexualita (N=51)

Tab. č. 15: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Přátelé, známí a příbuzní (N=51)

Tab. č. 16: Absolutní a relativní četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Bydlení (N=51)

Tab. č. 17: Přehled průměrných hodnot složek psychického stavu mužů (N=25) a žen (N=25) výběrového souboru, srovnání s normami SUPOS pro každé pohlaví

Tab. č. 18: Podíl jednotlivých komponent dotazníku SUPOS 7 na celkovém psychickém stavu

Tab. č. 19: Absolutní a relativní četnosti výsledků v pásmech míry vyhoření u mužů, žen a u celého zkoumaného souboru

Tab. č. 20: Zjištěné korelace mezi dimenzemi DŽS, sumou SUPOS, mírou vyhoření, neurastením a celkovou životní spokojeností pro celý soubor (N=51)

Tab. č. 21 : Zjištěné korelace mezi komponentami SUPOS, mírou vyhoření, sumou SUPOS, neurastením a sumou DŽS u celého zkoumaného souboru (N=51)

Tab. č. 22: Zjištěné korelace mezi komponentami SUPOS, mírou vyhoření, sumou SUPOS, neurastením a sumou DŽS u zkoumaného souboru učitelek (N=26)

Tab. č. 23 : Zjištěné korelace mezi komponentami SUPOS, mírou vyhoření, sumou SUPOS, neurastením a sumou DŽS u zkoumaného souboru učitelů (N=25)

Tab. č. 24: Zjištěné korelace mezi celkovou životní spokojeností, mírou vyhoření, sumou SUPOS, neurastením a věkem pro celý výběrový soubor (N=51)

Tab. č. 25: Přehled korelací mezi neurastením a sumou SUPOS, DŽS a mírou vyhoření u žen a mužů výběrového souboru

Seznam grafů

- Graf č. 1: Rozložení respondentů zkoumaného souboru podle jednotlivých typů škol (N=51)
- Graf č. 2: Rozložení staninů celkové životní spokojenosti zkoumaného souboru učitelů (N=51)
- Graf č. 3: Rozložení průměrných hrubých skóre v jednotlivých dimenzích DŽS u mužů (N=25) a žen (N=26) zkoumaného souboru ve srovnání s příslušnými normami
- Graf č. 4: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Zdraví (N=51)
- Graf č. 5: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Práce a zaměstnání (N=51)
- Graf č. 6: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Finanční situace (N=51)
- Graf č. 7: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Volný čas (N=51)
- Graf č. 8: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Manželství (N=40)
- Graf č. 9: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Děti (N=32)
- Graf č. 10: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Vlastní osoba (N=51)
- Graf č. 11: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Sexualita (N=51)
- Graf č. 12: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Přátelé, známí a příbuzní (N=51)
- Graf č. 13: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Bydlení (N=51)
- Graf č. 14: Srovnání průměrných hodnot komponent psychického stavu u žen zkoumaného souboru s rozmezím norem SUPOS pro ženy (N=26)
- Graf č. 15: Srovnání průměrných hodnot komponent psychického stavu u mužů zkoumaného souboru s rozmezím norem SUPOS pro muže (N=25)
- Graf č. 16: Procentuální podíl jednotlivých komponent celkového psychického stavu u mužů, žen a u celého výběrového souboru
- Graf č. 17: Relativní četnosti míry vyhoření celého souboru učitelů v jednotlivých pásmech (N=51)
- Graf č. 18: Srovnání relativních četností míry vyhoření mužů (N=25) a žen (N=26) v jednotlivých pásmech

Seznam příloh

Příloha č. 1: Zadání bakalářské práce

Příloha č. 2: Abstrakt BP v českém jazyce

Příloha č. 3: Abstrakt BP v anglickém jazyce

Příloha č. 4: Dotazníky – SUPOS 7

Příloha č. 5: Dotazníky – Dotazník životní spokojenosti

Příloha č. 5: Dotazníky – Dotazník Míry vyhoření BM

Příloha č. 6: Ukázka naměřených dat výběrového souboru

Příloha č. 7: Ukázka korelací dimenzí psychického stavu a vybraných proměnných