

Životní spokojenost učitelek mateřských škol

Kateřina Smětáková

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina Smětáková**
Osobní číslo: **H130316**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Životní spokojenost učitelek mateřských škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše literatury z oblasti teorie zdraví a problematiky životní spokojenosti. Vymezení teoretických východisek z oblasti současného i historického pojetí kvality života.

Příprava metodiky empirické části a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím standardizovaných psychodiagnostických metod.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně interpretace výsledků.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BLATNÝ, Marek a kolektiv. Psychosociální souvislosti osobní pohody. Brno: Masarykova Univerzita a Nakladatelství MSD, 2005. ISBN 80-86633-35-7.

DYTRTOVÁ, Radmila. Učitel: Příprava na profesi. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

HOGENOVÁ, Anna. Kvalita života a tělesnost. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 80-24-6045-74.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

OZMETE, Emine. Subjective well-being: A research of life satisfaction as cognitive component of subjective well-being. In International Journal of Academic Ressearch; Jul 2011, Vol. 3, Issue 4, 5 Charts. ISSN 207 54124.

PAULÍK, Karel. Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, Filozofická fakulta, 1999. ISBN 80-7042-550-4.

PAYNE, Jan. Kvalita života a zdraví. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-725-4657-0.


Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **24. listopadu 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 24. listopadu 2015



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 17.4.2016



¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná bakalářská práce se zabývá životní spokojeností učitelek mateřských škol, vymezuje pojmy životní spokojenost, kvalita života, štěstí, stres, vyhoření apod., popisuje rozdílné přístupy k životní spokojenosti oborů, jako je například psychologie a lékařství. Praktická část práce se zaměřuje na deset významných oblastí, kterými jsou zdraví, práce a zaměstnání, finanční situace, volný čas, manželství a partnerství, vztah k vlastním dětem, vlastní osoba, sexualita, přátelé, známí, příbuzní a bydlení, jež utvářejí a popisují životní spokojenost. Ze základů uvedených v teoretické části čerpá praktická část práce. V rámci výzkumného projektu byl aplikován standardizovaný dotazník životní spokojenosti německých autorů Fahrenberg, Myrtek, Schumacher a Brähler. Respondenty byly učitelky mateřských škol v Moravskoslezském kraji a cílem kvantitativního výzkumu bylo, na základě získaných dat, zjistit výši jejich životní spokojenosti. V závěrečné části práce je shrnuto vyhodnocení výsledků výzkumu a doporučení pro praxi.

Klíčová slova: životní spokojenost, kvalita života, osobní pohoda, štěstí, zdraví, stres, smysl života, předškolní vzdělávání, učitelky mateřských škol.

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the life satisfaction of kindergarten teachers. It delimits terms like satisfaction, quality of life, happiness, stress, burn-out syndrome, etc. and describes different approaches towards the life satisfaction in fields like psychology and medicine. The practical part focuses on ten important aspects. They are health, work, financial situation, free time, marriage and partnership, relationship with your own children, oneself, sexuality, friends, acquaintances, relatives and housing. These aspects form and describe the life satisfaction. A standardized questionnaire of the life satisfaction by German authors Fahrenberg, Myrtek, Schumacher and Brähler was used within this research project. The respondents were kindergarten teachers from Moravian region. The aim of the quantitative research was to find out their life satisfaction. Evaluation of the results and recommendations for practice are summarized in the final part.

Key words: life satisfaction, quality of life, well-being, happiness, health, stress, meaning of life, pre-school education, kindergarten teachers.

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce panu Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D. za odbornou pomoc a připomínky při vedení mé bakalářské práce, děkuji také panu prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc. za odborné rady a pomoc při konzultacích k praktické části této práce.

Ráda bych ještě poděkovala všem učitelkám, které mi věnovaly svůj volný čas a poskytly informace, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout, své rodině a přátelům za podporu během celého studia.

Motto:

„Tajemství spokojenosti je jednoduché. Najdi si to, co děláš opravdu rád, a potom do toho dej veškerou svou energii. Jakmile se ti to podaří, tvůj život se zaplní hojností a všeho, po čem toužíš, dosáhneš snadno a lehce.“

Robin Sharma

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VYMEZENÍ POJMŮ A TEORETICKÝCH VÝCHODISEK.....	13
1.1 VÝBĚR REŠERŠÍ POUŽITÉ LITERATURY	13
1.2 ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST, OSOBNÍ POHODA A ŠTĚSTÍ (WELL-BEING).....	16
1.3 KVALITA ŽIVOTA	26
2 ČESKÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	29
2.1 LEGISLATIVNÍ A KURIKULÁRNÍ VÝCHODISKA PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI V MŠ	30
3 SPECIFIKA UČITELKY MŠ	31
3.1 OSOBNOST UČITELE	31
3.2 KVALIFIKACE UČITELKY MŠ	33
3.3 ROLE UČITELKY MŠ	35
3.4 KOMPETENCE UČITELKY MŠ	37
3.5 SÍŤ PROFESNÍCH VZTAHŮ V MŠ	39
3.6 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KVALITU PRÁCE UČITELŮ MŠ.....	39
3.7 STRES A DUŠEVNÍ HYGIENA UČITELKY MŠ	40
3.8 PROFESNÍ ZÁTĚŽ.....	41
3.9 DUŠEVNÍ HYGIENA UČITELKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	43
3.10 SYNDROM VYHOŘENÍ - „BURN-OUT“	44
II PRAKTICKÁ ČÁST	48
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	49
4.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE	49
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	49
4.3 STANOVENÍ HYPOTÉZ	50
4.4 TYP VÝZKUMU.....	52
4.5 VÝBĚROVÝ SOUBOR	53
4.6 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	56
4.7 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	57
4.8 SHRNUTÍ.....	69
4.9 ZÁVĚR.....	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	73
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	77
SEZNAM OBRÁZKŮ	78

SEZNAM TABULEK.....	79
SEZNAM PŘÍLOH.....	80

ÚVOD

„Když mi bylo pět, máma mi říkala, že klíčem ke spokojenému životu je být šťastný. Ve škole se mě pak ptali, co chci v životě dělat. Když jsem odpověděl, že být šťastný, tvrdili mi, že jsem nepochopil zadání. Opáčil jsem, že oni nepochopili život.“

John Lennon

Každý z nás si přeje, aby prožíval hodnotný život, ve kterém bude spokojený a šťastný. Pro některé je smyslem lidského života poznání, pro někoho být prospěšný a pro jiné prožít šťastný život, proto je čím dál více lidí a různých oborů, kteří se zabývají právě zkoumáním našeho bytí, co nás činí šťastnými a dává našemu životu smysl. Zkoumání našeho života přináší mnoho nových otázek, co vlastně můžeme považovat za štěstí, být zdravý, mít smysluplnou práci, shromážďovat bohatství? Každý vnímáme štěstí jiným způsobem, proto čím dál více přemýšlíme nad životem, zkoumáme jeho zákonitosti, snažíme se poznat vše, co nás ovlivňuje v jeho vnímání a co nás posouvá dál. Objektem našeho zkoumání se stává život jedince, jeho prožívání všeho, co mu život přináší a jak to ovlivňuje jeho subjektivně vnímanou životní spokojenost.

Vyhledáváme, co na náš život působí, a hledáme, čím učinit život smysluplnějším, kvalitnějším, šťastnějším, stále se můžeme potkat s mnoha lidmi, kteří nemají o nic zájem, jejich život jim připadá prázdný, nedokážou se z ničeho radovat. Kdokoliv z nás by si mohl vzpomenout na někoho, kdo má problém sám se sebou, nevěří si a neumí se pro nic rozhodnout, nedokáže se s nikým přátelit, trápí se malichernostmi a neumí odpočívat. Počet nešťastných lidí prudce stoupá a najdeme je i v bohatých zemích a ve všech vrstvách společnosti, bez ohledu na dosažené bohatství. Otázka tedy zní: „Co je příčinou, že mezi dospělými je tolik lidí nešťastných a naopak, že jsou lidé, kteří mají stále dobrou náladu, srší optimismem a štěstím?“ Proto se smyslem zkoumání našeho života stává naše prožívání, vnímání, city a touhy, myšlení, tedy náš život.

Příčin životní nespokojenosti je mnoho, nezaměstnanost nebo nespokojenost v zaměstnání, samota, ale i nespokojenost v partnerství, nelehká finanční situace. Naopak k tomu, abychom byli v životě spokojeni, nám nemusí pomoci ani sebevětší částka peněz. Dalším ze základních faktorů, který výrazně ovlivňuje výchovný proces dětí a jejich vnímání života, je kromě výchovného působení rodičů i práce učitelů, kteří s dítětem tráví

velkou část dne, ovlivňují je, jsou jejich příkladem a působí na jejich vnímání vlastního života. Jedná se o učitele působící na všech stupních škol. Můžeme předpokládat, že vzhledem k věku dítěte je působení učitelky stupně nejnižšího, tedy mateřské školy, na děti mnohokrát intenzivnější než na ostatních stupních vzdělávání a zkušenosti i dovednosti získané právě v předškolním věku mají trvalejší charakter. Z tohoto důvodu je důležité, aby učitelé nabízeli nejen kvalitní výchovu a vzdělávání, ale děti pozitivně ovlivňovali svou vlastní osobou, životní spokojeností, radostí ze života, svým prožívaným štěstím. Tudíž že sami budou hledat svůj smysl života, rozvíjet své štěstí a předávat je dětem.

Životní spokojenosti, respektive kvalitě života, se v současné době věnuje více vědních oborů, zejména lékařství, psychologie, ekonomie, ale i pedagogika. Jedná se tedy o mezioborové odvětví s rozsáhlým využitím, které přináší různé přístupy a jakousi nepřehlednost v užívaných pojmech jako jsou například osobní pohoda, well-being, životní spokojenost, kvalita života, vyhoření, stres atd.. Na tom, co tyto pojmy vyjadřují, co znamenají a v čem jsou rozdílné, se nedokážou shodnout ani odborníci, kteří se této problematice věnují. V práci se těmto pojmům věnuji v souvislosti s různými obory, tak jak jsou uvedeny v odborné literatuře, a dalšími pojmy, se kterými uvedené téma souvisí. Dále se věnuji aspektům práce učitelek mateřských škol, co tyto aspekty ovlivňuje, jako jsou například vyhoření, stres, profesní dovednosti a role učitelky.

Cílem výzkumu je zjistit životní míru spokojenosti u učitelek mateřských škol se zaměřením na deset oblastí a jaké jsou rozdíly v těchto oblastech, které představují zdraví, práce a zaměstnání, finanční situace, volný čas, manželství a partnerství, vztah k vlastním dětem, vlastní osoba, sexualita, přátelé, známí, příbuzní a bydlení. Odpovídajícími výstupy by měly být poznatky o rozdílech životní spokojenosti v daných oblastech, co tyto poznatky ovlivňuje, a jak tyto oblasti ovlivňují celkovou životní spokojenost. Získaná data z provedeného výzkumu, následně poskytnout pro praxi k vytváření lepších podmínek jejich života.

„Jsme tu pro druhé lidi, především pro ty, na jejichž úsměvu a blahu závisí naše vlastní štěstí.“

Albert Einstein

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ A TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

První část práce se věnuje publikacím a autorům, kteří se zabývají životní spokojeností, kvalitou života, pedagogikou, školstvím a profesí učitele. Dále tato část obsahuje výklad významu základních pojmů a základní teoretická východiska, které jsou nezbytné k pochopení problematiky předkládané práce.

1.1 Výběr rešerší použité literatury

K vymezení pojmů a teoretických východisek byly z domácí tvorby použity tyto knihy:

Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy od autora Marka Blatného, který v knize shrnuje poznatky k hlavním tématům psychologie osobnosti. Kniha se věnuje poznatkům, které již byly prověřené a jsou obecně přijímány vědeckou obcí. Prof. PhDr. Marek Blatný, DrSc. působí v Psychologickém ústavu Akademie věd České republiky, zabývá se osobností, sebepojetím, osobní pohodou a kvalitou života.

Učitel: příprava na profesi od Radmily Dytrychové a Marie Krhutové. Ve své publikaci se autorky zaměřily především na pedagogickou přípravu na profesi učitele. V současné době se teorie a výzkum v oblasti pedagogiky a školství více zaměřuje na profesionalizaci vzdělávání. Důraz je kladen na mluvený projev, zásady správné výslovnosti, vyučovací jazyk, komunikativní dovednosti. V knize se dále věnují i nonverbálnímu projevu nebo grafické prezentaci.

Kvalita života a tělesnost je publikace od Anny Hogenové, která se zaměřila na sebepoznání, na popis intencionality, která daného člověka propojuje se světem i s ním samým, včetně všech živých bytostí. Monografie je napsána metodou fenomenologického výzkumu, založeného na analýzách především od Edmunda Husserla a Martina Heideggera.

Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání od velikána české psychologie Prof. PhDr. Jara Křivohlavého, CSc, který přednášel psychologii zdraví na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy. Ve své práci se věnoval logo-terapii, pozitivní psychologii, psychologii zdraví a problematice manželského života. Kniha pojednává o problematice kladných emocionálních zážitků, o fenoménu „well-being“ neboli štěstí, předkládá praktické poznatky „co dělat, aby nám bylo dobře“. Publikace je určena odborníkům z řad pomáhajících profesí, psychiatrům, psychologům a studentům

těchto oborů. Dále bylo pro teoretickou část práce čerpáno z jeho dalších knih *Psychologie zdraví, Psychologie nemoci, Pozitivní psychologie, Hořet, ale nevyhořet a Optimismus, pesimismus a prevence deprese*.

Další publikací byla kniha *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace* od autorky Aleny Slezáčkové, která nás seznamuje s různými pohledy odborníků na štěstí, a to jak po praktické, tak i po teoretické stránce, dále komplexně popisuje vývoj psychologického směru pozitivní psychologie. Publikace je určena pro studenty pedagogických a sociálních oborů, akademickým pracovníkům, ale i laické veřejnosti. Slezáčková zástupkyní ČR v Evropské společnosti pozitivní psychologie (ENPP) a členkou vedení Mezinárodní asociace pozitivní psychologie (IPPA Board of Directors), je zakladatelkou Centra pozitivní psychologie v ČR.

Kvalita života dětí a dospívajících od Jiřího Mareše a kolektivu autorů, kniha je rozdělena do tří částí, první se věnuje problematice kvality života z teoretického hlediska, druhá metodologická část obsahuje šest kapitol o možnostech zjišťování kvality života v různých oborech, v třetí empirické části je popsáno pět studií s použitím různých metod zjišťování kvality života u dětí. Hierarchie témat má své opodstatnění, postupuje od jedince k většímu společenství, od užšího pojetí k širšímu a od negativních námětů spíše k pozitivním. Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc. je zástupcem vedoucího Ústavu sociálního lékařství na Lékařské fakultě UK v Hradci Králové. Ve své odborné činnosti se věnuje pedagogice, psychologii a medicíně. V pedagogické psychologii se zabývá komunikací a interakcí, učitelovým pojetím výuky, styly učení u žáků a studentů, žakovým pojetím učiva a sociálním klimatem školní třídy. Dále bylo čerpáno z jeho publikace *Pedagogická psychologie* o psychologických zákonitostech výchovně vzdělávacího procesu ve školních a jiných výchovných zařízeních, ve které popisuje psychologické zákonitosti procesu výchovy, vyučování a vzdělávání v rodině, v dětských a mládežnických organizacích, spolcích, tělovýchovných zařízeních, apod., tedy tam, kde se jedná o proces výchovy v nejširším slova smyslu. Kniha navazuje na učebnici *Psychologie pro učitele* a nově zpracovává všechna témata oboru.

Další odbornou publikací byla kniha *Psychologie pro učitelky mateřské školy* od autorů Václava Mertina a Ilony Gillernové, která shrnuje nové pohledy na pedagogiku a psychologii předškolního věku. Popisuje poznatky na úrovni soudobého poznání psychologie a souvisejících vědních oborů pro mateřské školy a výchovu v předškolním

věku, které mohou významně přispět k rozvoji dítěte. V knize jsou zařazena i aktuální témata, například rozvoj sociálních kompetencí, dítě imigrantů v mateřské škole nebo stimulování citového vývoje.

Kvalita života a zdraví od autorů Jan Payne a kolektiv, publikace obsahuje příspěvky od odborníků z různých směrů, kteří se věnují otázce kvality života a zdraví. Popisuje, jak nesnadné může být informovat o významných aspektech vztahujících se ke kvalitě života: „*V literatuře existuje celá řada definic kvality života. Neexistuje však ani jedna, která by byla v průběhu posledních třiceti let všeobecně akceptována.*“. Autoři se v obou dílech sborníku snaží o přesné vymezení definice zdraví. V prvním díle popisují podrobný rozbor některých pojmových souvislostí, v druhém díle se autoři věnují empirickým poznatkům, které se vztahují k otázkám zdraví a kvality života.

Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů od autora Karla Paulíka, jedná se o odbornou monografii, která analyzuje jev subjektivního hodnocení a prožívání v souvislosti s výkonem učitelské profese na různých typech škol. Publikace vychází z četných literárních pramenů a vlastního rozsáhlého empirického výzkumu na učitelích z celé ČR. Věnuje se řešení aktuálních problémů.

Pro praktickou část práce byly využity odborné publikace od současných českých a slovenských autorů.

Úvod do pedagogického výzkumu od prof. PhDr. Petera Gavory, CSc., autor je významný vědecký pracovník a pedagog, který na Slovensku působil v Ústavu experimentální pedagogiky Slovenské akademie věd, který v současné době působí na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, je členem Vědecké rady fakulty humanitních studií. Ve své knize se zabývá kvantitativně i kvalitativně zaměřeným výzkumům a charakterizuje hlavní činnosti, s kterými se má výzkumník seznámit.

Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků od autorů prof. PhDr. Miroslava Chrásky, CSc. a Mgr. Ilony Kočvarové, Ph.D., kteří v současné době působí na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Prof. PhDr. Miroslav Chráska, CSc. je členem Vědecké rady fakulty humanitních studií. Ve své publikaci předkládají základní informace o projektování, realizaci a vyhodnocování tzv. kvantitativně orientovaných pedagogických výzkumech. Přičemž tyto výzkumy vycházejí filozoficky z pozitivizmu a charakteristickým rysem je úsilí o získávání poznatků, které jsou nezávislé

na názorech, přáních nebo postojích badatele. Publikace se zabývá podstatou a základními fázemi kvantitativně orientovaného pedagogického výzkumu, vědeckými hypotézami, jejich formulací, měřením v pedagogických výzkumech, statistickými metodami a výběrem vhodného statistického postupu. Nejrozsáhlejší kapitola se věnuje podrobnému popisu statistických metod, které se nejčastěji používají k ověřování výzkumných hypotéz. Publikace je věnována zejména pracovníkům, kteří nemají s realizací pedagogických výzkumů větší zkušenosti.

Jak se vyrábí sociologická znalost od autora Miroslava Dismana, který v uvedené metodologické učebnici s nadhledem, humorem a porozuměním srozumitelně popisuje metody sociálního výzkumu. Více než znalost statistiky samotné, zdůrazňuje autor „*schopnost rozumět skutečnému smyslu našich dat*“.

Při realizaci výzkumu byl, využíván standardizovaný *Dotazník životní spokojenosti*, při jehož zpracování byla v praktické části použita publikace *Dotazník životní spokojenosti* od německých autorů Jochen Fahrenberg, Michael Myrtek, Jörg Schumacher a Elmar Brähler, kterou do češtiny přeložili a upravili Kateřina Rodná a Tomáš Rodný. Tato publikace slouží k objektivnímu vyhodnocení celkové životní spokojenosti a životní spokojenosti v jednotlivých zkoumaných oblastech, utvářejících tuto spokojenost.

Ostatní literární zdroje, které byly použity v bakalářské práci, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

1.2 Životní spokojenost, osobní pohoda a štěstí (well-being)

Přestože je odborná literatura o problematice životní spokojenosti resp. osobní pohodě někdy taky popisovaná jako well-being, značně rozsáhlá, k jejímu přesnému vymezení se shoda zatím nenašla. Snad nejostřeji se k přeložení pojmu well-being jako pohody staví Payne (2006,s. 2), který píše „hlavně je ovšem třeba zavrhnout bizarní výraz pohoda či blaho v onom vymezení. Překroucení nastalo opakovaným překladem: zprvu do češtiny z anglického „well-being“, a to je zase poněkud těžkopádným překladem řeckého „eudaimonia“ s tím, že „eudaimonia“ bylo to, oč usilovali helénisté a před nimi vlastně i Řekové od samotného počátku: přisoudit někomu tento epiteton lze již podle Homéra pouze tehdy, když má dotyčný i smrt již za sebou, poněvadž živý člověk vždycky ještě může všechno zkazit. Vhodnějším překladem je tudíž spíše „smysl života“ než cokoliv

jiného.“ Rozlišování výše uvedených pojmů není v odborné literatuře důsledné ani jednotné. Jednotlivé pojmy jsou odlišné především v míře objektivity nebo subjektivity, kterou při vyhodnocení upřednostňují a v oblasti, na kterou se primárně zaměřují. Vzhledem k tomu, že míra subjektivity a objektivity při posuzování určité stránky života jednotlivce nemá ustálenou strukturu, je zařazení některých pojmů komplikované. Jako tradiční a všeobecně přijímanou můžeme označit definici Blatného (2005, s. 12): „*Well-being je subjektivní reflexe lidského prožívání a hodnocení vztahu k sobě i okolnímu světu a jeho psychologické zpracování.*“

Blatný (2005, s. 84) uvádí, že životní spokojenost je významným pojetím v oblasti psychologie osobní pohody. Jedná se o vědomé, souhrnné hodnocení vlastního života jako celku, které má bezprostřední souvislost se spokojeností v subjektivních oblastech života, mezi které patří rodina, přátelé, zaměstnání, sociální postavení, ekonomický status a sebehodnocení, a kognitivní složkou osobní svobody.

Kelly (2012, s. 57) k životní spokojenosti uvádí, že vychází z ukojení potřeb a přání, je to osobní naplnění a spokojenost. Spokojenost, která vychází z naplnění našich potřeb, má dlouhodobější charakter, než spokojenost z ukojení našich přání. To znamená, že v první řadě musí být uspokojeny naše potřeby, až následně potom přichází na řadu uspokojení našich přání.

Podle Dienera (1999) je tedy osobní pohoda v nejširším smyslu tvořena kognitivní a emotivní složkou. Kognitivní složku reprezentuje vědomé hodnocení vlastního života, jejíž kognitivní součásti jsou sebehodnocení, životní spokojenost a životní spokojenost ve významných oblastech života. Emoční složku tvoří souhrn nálad, emocí a afektů a je tvořena komponenty jako dlouhodobé pozitivní a negativní emoční stavy a štěstí. Dá se říci, že osobní pohoda je tedy tvořena vysokou mírou pozitivních emocí a nízkou mírou negativních emocí (in Blatný, 2010, s. 198).

Osobní pohoda se podle Světové zdravotnické organizace (WHOQOL Group, 1995) chápe jako významná složka a ukazatel kvality života. Podle Slezáčkové (2012, s. 24) se současnému pojetí osobní pohody, tzn. stavu, kdy se člověku daří a je mu dobře, připisují příbuzné pojmy jako pohoda (well-being), spokojenost (satisfaction), štěstí (happiness), psychologické bohatství (psychological wealth), optimální prospívání a vzkvétání (flourishing).

Světová zdravotnická organizace WHO vymezuje definici zdraví, ve které je pojem well-being zakotven. Opírá se o pojetí zdraví, které není bráno pouze jako nepřítomnost nemoci, ale jako „stav úplné fyzické, psychické a sociální pohody“. (in Kebza a Šolcová, 2003, s. 334)

Osobní pohoda v pojetí E. Dienera

Významnou osobností, zabývající se výzkumem osobní pohody (subjective well-being), je Ed Diener, který tento pojem definuje jako výsledek zhodnocení vlastního života a to jak racionálně, tak emocionálně. Ukázalo se, že negativní afektivita, pozitivní afektivita a životní spokojenost se jeví jako nezávislé proměnné. Až později otec a syn Dienerovi (2008) aktuálně doplňují do koncepce osobní pohody pojem flourishing, což znamená vzkvétání, prospívání osobnosti tzn. zhodnocení spokojenosti v důležitých oblastech života jako je zdraví, pracovní/školní výkon, spokojenost sama se sebou, vztahy, využití volného času, apod. a pojem psychological health jako duševní bohatství (in Slezáčková, 2012, s. 25).

Diener a Biswas-Diener mezi složky konceptu pojetí osobní pohody řadí:

- „subjektivní stav duševní pohody, do které zahrnuje převahu pozitivních emocí a nižší poměr negativních emocí (positive affect, negative affect),
- kognitivní (racionální) zhodnocení spokojenosti se životem (life satisfaction),
- zhodnocení spokojenosti v důležitých oblastech života (flourishing tj. míra spokojenosti se zdravím, vztahy, pracovním výkonem, využití volného času, spokojenost se sebou sama apod.)“ (in Slezáčková, 2012, s. 25).

Do duševního bohatství (psychological health), jako důležitý předpoklad štěstí, zahrnují:

- „životní spokojenost a štěstí,
- spiritualitu a smysluplný život,
- pozitivní postoj a kladné emoce,
- láskyplné mezilidské vztahy,
- zapojení se do aktivit a pracovních činností,
- hodnoty a životní cíle, které vedou k jejich naplnění,
- fyzické a mentální zdraví,
- materiální dostatek pro uspokojení našich potřeb“ (in Slezáčková, 2012, s. 25).

Autoři tohoto konceptu zdůrazňují, že štěstí nelze chápat jako pevný cíl, ale musíme ho vnímat jako neustálý proces, který vzniká ze způsobu života zahrnující pozitivní postoje, smysl i spirituální rovinu. Zároveň poukazují na to, že prožívaná spokojenost a štěstí jsou prospěšné k tomu, abychom fungovali efektivně (Slezáčková, 2012, s. 26).

Hédonický a eudaimonický přístup k well-being

Z odborné literatury můžeme vyčlenit dva proudy vycházející ze dvou hlavních přístupů, které zahrnujeme mezi různá pojetí osobní pohody. Jde o hédonický přístup jako příjemný život a eudaimonický přístup jako smysluplný život.

Hédonismus pochází z období antiky, kde věřili, že hlavním životním cílem je radost a slast. Hédonický přístup směřuje ke štěstí vyhýbáním se nepříjemným a bolestivým zážitkům a z této perspektivy dosahuje potěšení. Dle Averilla a Moreho (2004, s. 664) „*Hédonický projev štěstí trvá obvykle jen chvíli a vyskytuje se dosti sporadicky (v loterii nevyhrajeme každý den)*.“ (in Křivohlavý, 2013, s. 15).

Eudaimonický přístup odborníci popisují, jako osobní pohodu, která je podle kritiků více než jen příjemnými prožitky z vlastního úspěchu, společenského postavení nebo radost ze splněného přání a zastávají názor, že skutečné štěstí vzniká právě při rozvoji vlastního potenciálu, při potřebě konat dobro, které se týká obecně lidských potřeb a nejen osobních. Často se kritizuje výzkum zabývající se osobní pohodou, že je orientován pouze na hédonickou stránku spokojenosti (Blatný 2010, s. 206).

Mezi hlavní představitele eudaimonistického přístupu k osobní pohodě patří zejména Carol Ryffová a autorská dvojice Richard Ryan a Edward Deci (Blatný, 2010, s. 206).

Teorie sebeurčení podle E. Deciho a R. Ryana (2002), kteří při zkoumání, co přispívá naší spokojenosti, zjistili, že člověk určuje svůj život vnitřní motivací, což nazvali teorií sebeurčení (Self-Determination Theory). Autoři ve své práci rozeznávají dva typy motivace, kterým jsou autonomie „*(to, jak se člověk chová na základě vlastního rozhodnutí)*“ a kontrola „*(určité chování, které vyplývá z norem a povinnosti)*.“ Podle těchto autorů je naplnění tří základních psychologických potřeb podmínkou spokojeného života: kompetence „*(Mám na to.)*“, autonomie „*(Řídím se tím, co považuji za dobré a důležité.)*“ a sociální začleněnosti „*(Vím, kam patřím.)*“ (in Slezáčková, 2012, s. 26).

Pojetí osobní pohody podle C. D. Ryffové, tato americká psycholožka svůj koncept osobní pohody označila jako duševní pohoda (psychological well-being). Člověk dosahuje osobní pohody, pokud u něho dojde k naplnění všech šesti oblastí duševního života, kterými jsou sebepřijetí, osobní růst, smysl života, pozitivní vztahy k druhým, autonomie a kontrola prostředí viz obr. 1.



Obrázek 1 - Dimenze duševní pohody dle C. D. Ryffové (in Blatný, 2010, s. 208).

Eudaimonia podle Křivohlavého (2013, s. 111) vystihuje: „Takové kvality člověka, jako jsou jeho ctnosti, že je milován, sám miluje a má dobré přátele. Eudaimonia tak vyjadřuje ideu objektivně dobrého a žádoucího života. Přitom zahrnuje i subjektivní stránku tohoto života – vědomé usilování o život charakterizovaný zvolenými ctnostmi, zvládání úspěchu i porážek s nadhledem a prožívání účelu a smysluplnosti vlastního života“.

Zdroje osobní pohody na základě výzkumu

Šťastní lidé jsou podle W. Willsona (1967) zdraví, mladí, vysoce vzdělaní s dobrým zdrojem příjmu, extravertní, optimističtí, bezstarostní, nábožensky založení, v manželském

svazku, sebevědomí s vysokou pracovní morálkou, přiměřenými aspiracemi, obojího pohlaví a s širokým rozpětím inteligence (Blatný, 2010, s. 199).

Podle Blatného (2010, s. 199) můžeme na základě dnešních poznatků zdroje osobní pohody rozdělit do čtyř kategorií:

- „*socioekonomické a demografické faktory,*
- *osobnostní dispozice,*
- *diskrepance (versus shoda) mezi osobními očekáváními a skutečností,*
- *sociální vztahy.*“

Socioekonomické a demografické faktory životní spokojenosti

V době počátků výzkumů osobní pohody se předpokládalo, že zdraví lidé, s dobrým ekonomickým a rodinným zajištěním, budou spokojenější, než lidé nemocní, opuštění a nezaměstnaní. Z tohoto důvodu se badatelé zajímali o faktory jako pohlaví, věk, vzdělání, sociální a ekonomický status, rodinný a zdravotní stav, podmínky bydlení, zaměstnání a příslušnost k rase a etniku. Na základě výzkumů se však zjistilo, že demografické faktory mají daleko menší vliv na osobní pohodu, než bychom očekávali. Například nizozemští psychologové Bartels a Boomsma (2009) při rozsáhlé studii na téma štěstí a osobní pohoda nenalezli mezi muži a ženami významný rozdíl v míře osobní pohody, což bylo potvrzeno i Šolcovou a Kebzou (2005) na reprezentativním souboru české populace (Slezáčková, 2012, s. 139).

Štěstí a věk – provedené výzkumy naznačují, že průměrná úroveň našeho štěstí vzhledem k věku má tvar písmene U, po dosažení maxima v rané dospělosti pozvolna klesá až zhruba do čtyřiceti let našeho věku, ale poté se začne životní spokojenost s přibývajícím věkem opět zvyšovat. Jedinou studií, která se snaží najít odpověď na otázku, co nám v průběhu života přináší spokojenost a štěstí je tzv. Harvardská studie psychologa G. Vailanta. Tento na základě svých výsledků formuloval sedm faktorů pro zdravé stárnutí, jsou to schopnost zralé adaptace, stabilní partnerský vztah, vzdělání, dostatečný fyzický pohyb, nekouření, přiměřená tělesná hmotnost a umírněná spotřeba alkoholu. Za nejdůležitější považuje G. Vailant vztahy s druhými lidmi, pracovat, bavit se a milovat, přičemž je nejdůležitější láska. Štěstí je láska (in Slezáčková, 2012, s. 139-140).

Štěstí a zdraví – Breetvelt a Van Dam (1991) na základě výzkumu životní spokojenosti u těžce nemocných lidí a zdravých lidí zjistili jen nepatrný rozdíl, což se připisuje ke schopnosti zvládnání zátěže kognitivními strategiemi. Dvojice badatelů Brickman Coates a Janoff-Bulmanová (1978) studovala subjektivně prožívané štěstí u osob, které vyhrály v loterii a osob na invalidním vozíku. Závěr tohoto porovnání byl, že se sice tyto skupiny od sebe v míře spokojenosti lišily ve prospěch výherců, ale nebyl shledán výraznější rozdíl v celkové spokojenosti mezi paraplegiky a běžnou populací, výherci a běžnou populací (in Slezáčková, 2012, s. 139-140).

Štěstí a práce – významný vliv na osobní pohodu má však skutečnost, jestli je člověk zaměstnaný a jak je se svou prací spokojený. Tato skutečnost samozřejmě souvisí s tím, že dospělí lidé tráví v zaměstnání většinu času, a práce se tedy stává jednou ze základních a důležitých součástí našeho života, protože souvisí s uspokojením vlastní seberealizace, potřeby sociálních kontaktů, naplněním pocitům identity a životního smyslu (Blatný, 2010, s. 199-200).

Slezáčková (2012, s. 150) dále uvádí, že jedním z nejdosažitelnějších zdrojů životní spokojenosti je právě práce. Zatímco Amy Wrzesniewská (2003) z výzkumu zjistila, že lidé pociťují vyšší životní spokojenost, pokud vnímají zaměstnání jako osobní povolání, a naopak ti, kteří zaměstnání pociťují jako nutné zlo, jsou nespokojeni, tak E. Diener (2008) zkoumal souvislost prožívaného štěstí s pracovním úspěchem a zjistil, že šťastnější pracovníci odvádějí kvalitnější práci než pracovníci méně šťastní.

J. Průcha (2002, s. 75) pracovní spokojenost definuje jako *„psychický stav jednotlivce charakterizovaný pocitem radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu ve vztahu k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a ke svým vlastním pracovním výsledkům.“*

Pracovní spokojenost učitelů definuje K. Paulík (1999), jenž je autorem *„Hodnocení spokojenosti učitelů“*, jako *„subjektivní projekci pracovních podmínek učitelské profese i širšího kontextu jejich souvislostí do prožívání, zprostředkovanou kognitivním hodnocením vzhledem k očekáváním, vycházejícím z učitelských potřeb, zájmů, aspirací, postojů a hodnot“* (Paulík, 1999, s. 52).

Štěstí a míra vzdělání – výše vzdělání je jedna z věcí, ve které se lidé liší. Psychologové tedy zjišťovali a zjišťují vztah mezi vzděláním a mírou spokojenosti a štěstí. Ukázalo se, že tento vztah je sice kladný, ale nedosahuje takové výše, aby se dalo říci, že lidé s vyšším

vzděláním jsou mnohem šťastnější, než lidé se základním vzděláním. Studie, které zkoumaly otázku vztahu mezi vzděláním a spokojeností v relativně chudších a bohatších státech, zjistily, že šťastnější a spokojenější jsou lidé s vyšším vzděláním, kteří zároveň pocházejí z chudších států. Důvodem je vliv sociálního postavení (sociální status), ale i to, že vyšší vzdělání v těchto zemích zabezpečuje lukrativnější zaměstnání, což znamená relativně vyšší příjem (ekonomický status). Jiné studie ukazují, že lidé, kteří mají vyšší vzdělání, si dokážou vhodně upravit svůj životní styl a své volno dokážou efektivněji využít ke kulturní činnosti, tvořivosti a relaxaci (Křivohlavý, 2013, s. 63-64).

V případě nenaplnění očekávání a aspirace, která souvisí s dosaženým vzděláním, podle Pavota a Dienera (2004) může mít dosažené vzdělání na naši pohodu i negativní vliv působící na míru spokojenosti a štěstí (in Slezáčková, 2012, s. 139).

Tuto skutečnost potvrzuje i Křivohlavý, který uvádí, že lidé s vyšším vzděláním mají také v práci i ve společnosti vyšší aspirace. Pakliže nedojde k jejich dosažení tak rychle, jak tito lidé očekávají, jejich spokojenost a štěstí se snižuje (Křivohlavý, 2013, s. 64).

Štěstí a rodinný stav - Slezáčková (2012, s. 110) popisuje paradox, kdy i přesto, že mnoho lidí (převážně žen) považuje spokojenost v manželství jako dosažení štěstí, více jak polovina manželství se rozpadá. Je tedy na místě se ptát: Může manželství přispět k celkové životní spokojenosti nebo spokojenost snižuje?

Podle Ed Dienera (2008) zhodnotilo 57 procent osob z „vydařeného“ manželství svůj život za velmi šťastný. 10 procent osob z „pouze dobrého“ manželství a 3 procenta osob z „nevdařeného“ manželství zhodnotily svůj život za šťastný, přičemž tito lidé byli méně spokojeni než lidé svobodní (in Slezáčkové, 2012, s. 110).

Hamplová (2014, s. 34), která se zabývá otázkou manželského štěstí u nás, shrnuje dosavadní poznatky tak, že vdané ženy i ženatí muži se dožívají vyššího věku, jsou zdravější a trpí méně často psychickými poruchami než lidé žijící bez partnera. Tuto skutečnost vysvětluje teorií selekce a teorií kauzality.

Podle teorie selekce mají do manželského svazku daleko větší šanci vstoupit páry, které jsou šťastnější a zdravější a také v něm déle zůstávají. V opačném případě je tomu u lidí, kteří jsou náchylnější k depresím, jsou nemocní, berou drogy nebo jsou závislí na alkoholu. V takových případech mají tito jedinci malou šanci vstoupit do manželství

a v případě, že se jim přece jen vdát nebo oženit podaří, jejich manželství obvykle směřuje k rozvodu (Hamplová, 2014, s. 34).

Teorie selekce, která je (podle Slezáčkové, 2012, s. 110) novými poznatky zpochybňována, tvrdí, že lidé mají určitou osobnostní charakteristiku, která udržuje dlouhodobý vztah.

Dle druhého přístupu označeného jako kauzální teorie, je příčinou kvalitního života právě rodinný stav. A podle některých autorů (Berger, Kellner 1964, Durkheim 1951) je jedna z nejvýznamnějších institucí tedy manželství důležitým zdrojem smyslu života (in Hamplová, 2014, s. 35).

Teorie kauzality spojuje manželství se zdravějším životním stylem, manželé si navzájem kontrolují zdravotní stav a poskytují si emocionální podporu. Díky společnému hospodaření bývají lidé v manželství i bohatší, s vyšším životním standardem a s vyšší finanční pohodou, což souvisí se spokojeností se životem. Je však důležité si uvědomit, že i když je manželství pro některé lidi skutečnou životní výhrou a žijí s partnerem po celou dobu hodnotný a spokojený život, jiní lidé jsou ve svazku později nespokojeni. Spokojenost nebo nespokojenost v manželství souvisí spíše s osobnostními vlastnostmi, zvládání problémů, způsobem reagování a především s výběrem partnera (Slezáčková, 2012, s. 110-111).

Osobnostní dispozice k životní spokojenosti

Psychologové se domnívají, že to, jak je člověku dobře a jaká je tedy jeho míra životní spokojenosti ovlivňují i biologické faktory osobnosti, do kterých uvádějí např. optimismus, pesimismus, komunikativnost, přístupnost podnětům, uzavřenost.

Optimismus versus pesimismus - Peterson a Steen (2002) došli k závěru, že: „Optimisté se snaží o dosažení určitého cíle, a to vytrvale a nezlomně – neodbytně, úporně, neústupně a houževnatě. Toto snažení je charakterizováno dvěma tendencemi: jednak vyrovnat se s protikladnými silami, jednak budovat silné vlastní postavení - například dobré zdraví, dobře fungující imunitu, silné stránky vlastní osobnosti a celkovou pohodu (well-being).“ Dále uvádějí, že pesimisté se naopak raději vzdávají boje a své neúspěchy řeší alkoholem, což má vliv na jejich zranitelnost a ve finále na jejich celkovou životní pohodu (well-being). Křivohlavý popisuje fakta z empirických výzkumů, které potvrzují teorii, že optimismus přispívá k vyšší osobní pohodě, což vede k lepší kvalitě života (in Křivohlavý, 2012, s. 68-78).

Extraverti versus introverti - podle provedených výzkumů vyplynulo, že extraverti jsou více pozitivně naladěni než introverti a jsou tedy spokojenější, z důvodu větší vnímavosti ke svému okolí a citlivosti ke změnám (Křivohlavý, 2012, s. 68).

Velká pětka - DeNeveová a Cooper (1998) zanalyzovali 146 studií týkajících se vztahů mezi osobní pohodou a osobnostními charakteristikami. Bývají označovány jako pětifaktorové teorie osobnosti, do kterých patří tyto rysy - extraverze, emoční stabilita, svědomitost, přátelskost a otevřenost. Nejsilnější vztah má osobní pohoda k emoční stabilitě a svědomitosti, dalšími rysy jsou extraverze a přátelskost, poslední z těchto pěti rysů - otevřenost má s osobní pohodou nejslabší vztah (in Blatný, 2010, s. 202).

Diskrepance mezi osobními očekáváními a skutečností

Podle teorie diskrepancí má míra souladu nebo neshody mezi očekávanými cíli, životními plány, aspiracemi a touhami vliv na osobní pohodu. Můžeme tedy říci, že nenaplníme-li cíle, jsme nespokojeni a naopak splnění cílů vede ke spokojenosti, pokud je dodržena podmínka, že cíle a aspirace jsou přiměřené našim schopnostem. Blatný uvádí, že příliš velké ambice ohrožují osobní pohodu. Dalším důležitým poznatkem je, že cíl musí být v souladu s našimi interními potřebami, protože dle Sheldon, Kasser (1998) splnění cíle, s kterým nesouhlasíme (tzv. povinné), může naši osobní pohodu snižovat a naopak dosažení osobního cíle vede ke spokojenosti (in Blatný, 2010, s. 203).

Csikszentmihalyi (1990) dále uvádí, že větší vliv na osobní pohodu má samotný proces plnění cílů, ne skutečnost, že jsme již cíle dosáhli. Blatný také upozorňuje na paradox z psychiatrické praxe, kdy při uskutečnění všech životních cílů člověk neví, jak vyplnit svůj čas, a může dojít k pocitům úzkosti až vzniku deprese. K tomu, aby byl člověk spokojen, potřebuje mít tedy více cílů (in Blatný, 2010, s. 204).

Sociální vztahy

Řada výzkumů dokazuje, že osobní pohodu také ovlivňují kvalitní interpersonální vztahy a naopak samota vede k nízké životní spokojenosti, přičemž partnerský vztah je pokládán za nejvýznamnější formu sociální opory. Americký psychiatr Aaron Katcher dokonce prokázal, že silnou sociální oporu nemusí poskytovat jen člověk člověku, ale i domácí zvíře (in Blatný, 2010, s. 205-206).

1.3 Kvalita života

Poprvé v historii se s pojmem „kvalita života“ setkáváme ve 20. letech minulého století, v té době se pod tímto pojmem rozuměla hlavně materiální úroveň společnosti při posuzování vlivu státní dotace na kvalitu života chudších lidí a celkový vývoj státních financí. V 60. letech použil tehdejší americký prezident Johnson tento termín v souvislosti se zlepšováním kvality života Američanů jako cíl domácí politiky. Tehdy upozornil na to, že důležitější pro blaho není kvantita spotřebovaného zboží tedy (how much), ale to, jak se lidem žije (how good) a „kvalita života“ se začala chápat jako nematerialistická dimenze života. V 70. letech byl termín „kvalita života“ poprvé použit k výzkumným účelům v souvislosti vlivu společenských změn na život lidí v Německu a v USA proběhl první celonárodní průzkum kvality života obyvatel (Campbell et al 1976 in Payne, 2005). V medicíně se pojem „kvalita života“ používá od 70. let a zejména v průběhu 80. let se využívá v klinických studiích (in Payne, 2005, s. 211).

Vymezení pojmu kvalita života

I přesto, že pro svou komplexnost je „kvalita života“ těžce uchopitelná, stal se tento pojem od poloviny 20. století předmětem zkoumání v několika vědních disciplínách. Otázkami spojené s kvalitou života a spokojeností se životem se čím dál více zabývají badatelé vědních disciplín jako ekonomie, politologie, sociologie, ale také medicíny a psychologie. Pojem kvality života má multidimenzionální charakter a definování tohoto pojmu je nejednoznačné. Kvalita života se obecně pohybuje mezi životní úrovní a spokojeností. Můžeme říci, že objektivní kvalita života je blíž k politice a ekonomii, subjektivní vnímání kvality života je blíž k medicíně, sociologii a psychologii (Dragomirecká 2007, s. 21).

Zatímco objektivní kvalita života se zabývá požadavky, které se týkají sociálních a materiálních životních podmínek, zdraví a sociálních rolí, subjektivní kvalita života postihuje lidské emoce a celkovou subjektivně pociťovanou spokojenost se životem (Payne, 2005, s. 207).

V současnosti narazíme na množství definic kvality života, z nichž však ani jedna není všeobecně přijata. Ve zkoumání kvality života sledujeme odlišné aspekty v psychologii, jinak jsou pojímány v sociologickém výzkumu a jinak je vnímáme v medicíně. (Payne, 2005, s. 209).

Sociologické pojetí

Sociologické pojetí kvality života je zaměřeno na sociální úspěšnost, do kterého patří atributy jako je společenský status, majetek, vybavení domácnosti, vzdělání, rodinný stav a jejich vztah ke kvalitě života. Mezinárodní společnost pro studium kvality života, což je sociologická organizace, definuje kvalitu života jako „*produkt souhry sociálních, zdravotních, ekonomických a environmentálních podmínek, ovlivňujících rozvoj lidí*“ (Payne, 2005, s. 211).

Medicínské pojetí

Světová zdravotnická organizace WHO (1995) definuje kvalitu života „*jako to, jak člověk vnímá svoji pozici v životě v kontextu své kultury a hodnotového systému, přičemž se přihlíží k jeho cílům, očekáváním, normám a obavám*“ (in Slezáčková, 2012, s. 23)

WHO vymezuje šest různých oblastí, které se podílí na kvalitě našeho života:

- „*vlastní tělesné zdraví,*
- *stav a úroveň našich psychických funkcí,*
- *úroveň nezávislosti,*
- *naše sociální zdraví a vztahy,*
- *prostředí, v němž žijeme,*
- *náboženství a vlastní přesvědčení*“ (in E. Řehulka, učitelé a zdraví 6, 2004, s. 194).

Osobní pohodu a životní spokojenost světová zdravotnická organizace (WHOQOL Group, 1999) chápe jako významnou složku a ukazatel kvality života (in Slezáčková, 2012, s. 24).

Ve své práci Payne uvádí, že v medicíně lékaře zajímá kvalita života u pacientů, kteří trpí různými nemocemi, nebo vliv následné terapie na kvalitu jejich života a fyzický i psychický stav pacienta. (Payne, 2005, s. 211).

Vaňurová a Mühlpachr (2005, s. 11) ve své publikaci uvádějí definici: „WHO definuje kvalitu života jako jedincovo vnímání jeho pozice v životě v kontextu své kultury a hodnotového systému a ve vztahu k jeho cílům, očekáváním, normám a obavám. Jedná se o velmi rozsáhlé pojetí ovlivněné jedincovým fyzickým zdravím, psychickým stavem, osobním vyznáním, sociálními vztahy a vztahem ke klíčovým oblastem jeho životního prostředí.“

Kvalita života v psychologii

Hlavním cílem psychologie je pomoc lidem, což bylo hlavním důvodem, proč tento vědní obor po dlouhou dobu nevěnoval přiměřenou pozornost pozitivní stránce lidského života a spíše se obracel převážně k lidsky bolestným tématům. Z tohoto důvodu převažovaly do 80. let 20. století výzkumy týkajících se negativních emocí. Tehdy se psychologové snažili pochopit, zdroje i příčiny osobní nepohody a jak je zvládat. Situace se však změnila a osobní pohoda se stala jedním z nejvíce sledovaných témat (Blatný, 2010, s. 197).

V posledních letech se tématy jako „spokojenost“, „blaho“, nebo „štěstí“ (moderně well-being) zabývají psychologové po celém světě a snaží se vysledovat a popsat, co se pod pojmem „kvalita života“ skrývá:

- životní spokojenost - hledá odpovědi na otázky, čímž se zjišťuje spokojenost se životem a struktura faktorů, které přispívají ke spokojenosti,
- prožívaná subjektivní pohoda (subjective well-being) a štěstí (happiness, flow), kde se klade důraz na hodnocení kvality života všeobecně (Payne, 2005, s. 209).

Výzkumem životní spokojenosti jako kognitivní (základní) složky subjektivní životní spokojenosti se zabývala Ozmete (2011, s. 4-5). Zjistila, že pocíťovaná subjektivní životní spokojenost je důležitá pro pozitivní vnímání a slouží jako ukazatel, předpoklad, který ovlivňuje výstupní spokojenost. Jestliže nízká životní spokojenost je spojena s psychologickými, sociálními problémy a problémy s chováním, tak vysoká spokojenost souvisí s dobrou přizpůsobivostí a optimálním mentálním zdravím jednotlivce. Ve své práci hodnotí životní spokojenost jako základní složku subjektivně pocíťované životní spokojenosti. Výzkum byl proveden na vzorku 108 žen a mužů. Respondenti byli dotazováni ve dvaceti položkách, jak subjektivně pocíťují celoživotní spokojenost, většina respondentů dosahovala všeobecně pozitivních hodnot.

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že už při výběru pojmu životní spokojenost naznačujeme, které oblasti našeho života se budeme věnovat. V oblasti, kterou definujeme předkládanou prací, existují v současné době dva přístupy. V prvním pojetí je to zkoumání v souvislostech ke zdravotním a sociálním ukazatelům. Druhý přístup má blíže k pozitivní psychologii a filosofii. V naší práci chceme zjistit celkovou míru životní spokojenosti učitelek mateřských škol, jaká je míra životní spokojenosti v jednotlivých oblastech a co tuto jejich životní spokojenost ovlivňuje.

2 ČESKÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V České republice je v současné době předškolní vzdělávání nepovinné, nejznámějším a nerozšířenějším poskytovatelem jsou mateřské školy (dne 9. 3. 2016 byla schválena novela školského zákona, kterou se zavádí povinný rok předškolního vzdělávání). Tyto školy navštěvují děti ve věku od dvou do šesti let. Mateřská škola podporuje rozumový, citový a tělesný rozvoj osobnosti dítěte, podílí se na osvojení pravidel chování a jeho začlenění do kolektivu.

Ve školním roce 2014/2015 bylo na území České republiky 5158 mateřských škol, které navštěvovalo 367603 dětí, které byly rozděleny do 15729 tříd. V mateřských školách působilo 29283 učitelů na plný úvazek. Tyto údaje o počtu škol, tříd a dětí jsou uvedeny včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a včetně speciálních mateřských škol (Český statistický úřad, © 2016).

Častá, ale nesprávná představa laické veřejnosti je, že vzdělávání nastává nástupem dítěte na základní školu, tedy povinnou školní docházkou. Je proto důležité si uvědomit, že děti v předškolních institucích jsou začleněny do systematického a organizovaného systému edukace a jsou součástí celoživotního vzdělávání, přičemž systém českého předškolního vzdělávání patří k nejvyspělejším na světě (Průcha a Kořátková, 2013, s. 112-113).

Taktéž Mertin a Gillernová zastávají názor, že je v současné době jednoznačně přijímán fakt, že dítě se vzdělává již v předškolním období. Výzkumy dokonce ukazují, že lze jen obtížně překonat vliv předškolního vzdělávání v následujícím školním vzdělávání (Mertin a Gillernová, 2010, s. 9).

Dle školského zákona č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání platí: „předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Česko, 2016)

2.1 Legislativní a kurikulární východiska pedagogické činnosti v MŠ

Pedagogické působení učitelky mateřské školy je zakotveno v těchto kurikulárních a legislativních dokumentech:

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílá kniha (2001). Tento dokument se soustřeďuje na formu vzdělávání celého školského systému *„Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2016).
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004, s. 47), což je *„kurikulární dokument státní úrovně platný pro veškeré předškolní vzdělávání, vymezuje zejména cíle předškolního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací obsah, podmínky vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, v souladu s ním mateřské školy vypracovávají a realizují své školní vzdělávací programy“* (Česko, 2016).
- Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání. *„Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen "vzdělávání") uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství“* (Česko, 2016).
- Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ze dne 24. 9. 2004.
„(1) Tento zákon upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém“ (Česko, 2016).
„ (2) Tento zákon se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení1) (dále jen "škola"), a na pedagogické pracovníky v zařízeních sociálních služeb“ (Česko, 2016).

3 SPECIFIKA UČITELKY MŠ

Burkovičová uvádí, že specifika profese učitelky mateřské školy vyplývají nejen z významu této profese a její úlohy, jež přisuzuje česká společnost této instituci, ale i skutečnost, že v mateřské škole pracují až na jedinečné případy ženy.

Učitelka mateřské školy je zpravidla první osobou, se kterou se dítě setkává mimo své známé prostředí a to mnohdy, pro dítě, po docela dlouhou denní dobu. Dítě přijímá nové sociální okolí, musí se vyrovnat s tím, že se najednou setkává s paní učitelkou, jejímž úkolem je napomáhat mu v rozvoji jak po stránce kognitivní, tak psychomotorické, ale i emocionálně sociální a to i za předpokladu, že dítě mnohdy vyjadřuje svůj nesouhlas.

Na rozdíl od jiných skupin pedagogických pracovníků, působí v mateřské škole na dítě v průběhu celého školního roku dvě učitelky. Obě učitelky by měly spolupracovat tak, aby jejich edukační působení bylo, tedy mělo by být jednotné. Mělo by se vzájemně doplňovat a navazovat na sebe. Učitelky mateřských škol se také každý den, jako jedna z mála skupin pedagogických pracovníků, setkávají buď s rodiči, nebo zákonnými zástupci dětí, na které svým jednáním a chováním také působí (Burkovičová, 2013, s. 15-16).

3.1 Osobnost učitele

Být učitelem znamená pracovat v profesi s velkým společenským významem, jenž by měl pozitivně působit na žáky, měl by být přirozenou autoritou s co nejkompetentnějšími znalostmi a dovednostmi k vykonávání své odpovědné práce, přičemž by měl disponovat také určitými charakterovými vlastnostmi.

Dytrtová a Krhutová ve své práci uvádějí, že nejsnazší způsob k tomu, abychom poznali osobnost učitele, je jeho sledování v akčním prostředí tzn. v interakčních souvislostech z reálu, kde se jeho vlastnosti osobnosti nejlépe projevují. Zároveň uvádějí komponenty, které v tomto akčním prostředí u učitelů můžeme odhalit, a jsou to:

- psychická odolnost (rezistence vůči dezintegrujícím vlivům), vzhled do podstaty a povahy problémových situací (odpovídající inteligenční úroveň, kreativita, operativní myšlení),
- adaptabilita a adjustabilita (schopnost alternativního řešení situací, psychická flexibilita),

- schopnost osvojovat si nové poznatky, učit se, schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity (s ohledem na aktuální situační kontexty),
- sociální empatie a komunikativnost (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 45-46)

Výzkumy zkoumající osobnost učitele

Holeček ve své práci uvádí, že existuje mnoho výzkumů zkoumajících osobnost učitele. Například Langová (1992) se zmiňuje o jednom z nejstarších výzkumů D. Ryanse, který zkoumal velký soubor učitelů a v závěru vyčlenil tři základní osobnostní faktory potřebné k úspěšnému výkonu této profese:

1. „faktor X tvoří vlastnosti jako je vřelost, pochopení, přátelskost,
2. faktor Y obsahuje odpovědnost, čilost, systematičnost,
3. faktor Z byl sycen především tvořivostí a schopností podněcovat“.

Jako další příklad můžeme uvést výzkum F. W. Warburtona, jenž odhalil tři dimenze osobnosti učitele, ovlivňující účinnost pedagogického působení: vytvořit kvalitní mezilidské vztahy, emocionální stabilita a inteligence, přičemž u úspěšných učitelů uvedl tyto charakteristiky: objektivita, ochota, citlivost pro interpersonální kontext a kooperaci, přátelskost. Naopak, jaké vlastnosti požadují žáci na učitelích, zjišťovala M. Benová a dospěla k závěru, že žáci si přejí milé a trpělivé učitelé, kteří rozumějí dětem, pomáhají dětem a mají smysl pro humor. Oblíbený učitel by si měl umět udělat ve třídě pořádek, ale na druhou stranu by měl dát žákům určitou volnost. Z několikaletých výzkumů M. Langová uvádí, že k pozitivním pedagogickým situacím přispívají tyto rysy osobnosti: vřelost, integrita osobnosti (emocionální stabilita, sebedůvěra, racionální přístup), dynamika osobnosti a přiměřený stupeň dominance. Dále výzkum M. Langové prokázal, že pozitivní ladění v pedagogických situacích dovedou vytvořit učitelé, kteří jsou integrovanější a dynamičtější (in Holeček, 2014, s. 95-96).

J. A. Komenský propagoval tzv. pedagogický optimismus, na který je v současnosti kladen velký důraz. V pedagogické profesi se pozitivní přijetí vzdělávaného vzdělavatelem chápe jako empatické přijetí jedince. Jak zdůrazňuje C. Rogers a Z. Helus nástrojem k vzájemné komunikaci ve škole se stává empatie. Emocionální inteligence učitele má vliv na jeho chování a interakční projevy (in Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 16).

3.2 Kvalifikace učitelky MŠ

Jedním ze základních faktorů vzdělávacího procesu je učitelka, podle definice pedagogického slovníku se jedná o profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu. Pro výkon učitelského povolání je nepostradatelná pedagogická způsobilost. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 261).

Pokud se zabýváme kvalifikací učitelského povolání, musíme mít na zřeteli dvě hlediska, a to profesní a právní.

Z profesního hlediska se věnujeme: *„způsobilosti pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 110-111). Zjednodušeně můžeme napsat, že se jedná o profesní kompetence, bez kterých není možné profesi učitelky v mateřské škole vykonávat, tedy kompetence, které k výkonu povolání učitelka potřebuje. Právní hledisko je dáno zákonnými požadavky na kvalifikaci učitelů mateřských škol, například zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, katalogem prací a dalšími (Syslová, 2013, s. 19-20).

Mateřské školy v ČR jsou součástí školské soustavy od roku 2005 a tehdy také vstoupily v platnost požadavky, které se týkají vzdělání a kvalifikace pedagogických pracovníků platné v zemích Evropské unie. Kvalifikace je rozdělena dle různé úrovně podle klasifikace ISCED (Průcha a Koťátková, 2013, s. 113).

ISCED (International Standard Classification of Education) je mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO od roku 1976. Patří do rodiny ekonomických a sociálních klasifikací Organizace spojených národů (OSN). Klasifikace ISCED zařazuje vzdělávací programy podle jejich obsahu pomocí dvou hlavních průřezových proměnných: úrovně vzdělávání a oboru vzdělání. Stávající verze je z roku 2011, původní verze vznikla v roce 1997 (Národní agentura pro evropské vzdělávací programy, © 2016).

ISCED 3A - čtyřletý program, který uskutečňuje odborné vzdělání na střední odborné škole ukončené maturitní zkouškou (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014, s. 108). Velmi vysoké požadavky kladené v těchto školách nabízejí absolventům široké uplatnění (Průcha a Koťátková, 2013, s. 113).

ISCED 5B - tříleté až tří a půlleté vzdělávání na vyšší odborné škole (VOŠ) pro absolventy středních škol s maturitním vysvědčením. Toto vzdělávání připravují absolventy na náročné odborné činnosti (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014, s. 108)

ISCED 5A - vysokoškolské vzdělávání v bakalářských a magisterských programech (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014, s. 108)

Příprava učitelů pro předškolní výchovu má u nás dlouholetou tradici, která se odráží v dobré úrovni našich mateřských škol (Průcha a Kořátková, 2013, s. 113).

V dnešní mateřské škole není důležitý jen láskyplný vztah učitelky k dětem, podstatná je také schopnost předat dítěti základy, které mu napomáhají k lepší připravenosti a vyšší úspěšnosti ve škole. Nejedná se tedy jen o místo mateřské péče, ale o plnohodnotnou vzdělávací instituci (Wiegerová a kol., 2015, s. 10).

Burkovičová (2013, s. 21-22) uvádí, že v posledních letech se u nás objevuje požadavek na vysokoškolsky vzdělané učitelky v mateřských školách. Zvyšují se nároky rodičů, kteří chtějí v mateřské škole nejen pečovatelku, která zajistí bezpečnost, ochranu a dohlídne na jejich dítě v určenou dobu, ale předpokládají, že odborně vzdělaná učitelka včas zjistí nedostatky v rozvoji nebo vývoji jejich dítěte a upozorní je na to. V případě potřeby je může učitelka nasměrovat k vhodným odborníkům, kteří tyto nedostatky zvládnou odstranit, nebo alespoň částečně zmírnit. Tyto nároky nepřicházejí jen z řad rodičů, ale i zakladatelé firemních mateřských škol, mají vysoké požadavky, jak na kvalitní odbornou péči a edukaci dětí předškolního věku svých zaměstnanců, tak na kvalifikaci a úroveň individuálních znalostí a profesních aktivit učitelek, které se v pracovní době starají o jejich děti.

Z výše popsaného vyplývá, že požadavky na kvalitu předškolního vzdělávání, jsou stále vyšší, proto by každý učitel měl být schopen obhájit své postupy a zároveň přesvědčit společnost o důležitosti a vážnosti učitelké profese na předškolním stupni vzdělávání (Wiegerová a kol., 2015, s. 21).

Již před čtrnácti lety se odborníci z OECD vyjádřili ve zprávě o stavu předškolní výchovy o nutnosti vysokoškolského vzdělávání předškolních pedagogů. Shodně doporučení obsahuje i Národní program rozvoje vzdělávání, ve kterém se můžeme dočíst o utlumení vzdělávání učitelů mateřských škol přes střední pedagogické školy, a navrhuje, aby kvalifikace učitelek mateřských škol byla získávána na pedagogických fakultách.

Důvodům o nutnosti vysokoškolského vzdělání učitelů mateřských škol se ve svém výzkumu věnovaly Syslová a Hornáčková (2014), které zjistily u vysokoškolsky vzdělaných učitelů vyšší schopnost reflexe své činnosti, stanovení dosažitelných cílů a lepší zdůvodnění výběru a významu aktivit pro děti. Podle Heluse je vysokoškolská kvalifikace učitelů zárukou vyšší dovednosti a pochopení učitelovy práce. Takto vzdělaného učitele považuje schopného vycházet z příslušného vzdělávacího programu a obhájit svou práci před změnami, které by mohly vzdělání dítěte ohrozit (in Wiegerová a kol., 2015, s. 12).

Například jeden z výzkumů Syslové a Hornáčkové, který se orientoval na sledování úrovně reflektivních dovedností učitelek mateřských škol s různou úrovní kvalifikace, poskytl poznatky o tom, že vysokoškolsky vzdělané učitelky dosahují v úvahách vyšších hladin myšlenkových operací, než učitelky se středoškolským vzděláním. Učitelky s vysokoškolským vzděláním posuzovaly své profesní dovednosti ve vztahu k dětem, braly na vědomí, jak jejich počínání ovlivňuje rozvoj dětí a jaký dopad má na výsledky vzdělávání. Své hodnotící výroky a návrhy alternativních řešení většinou zakládaly na Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Učitelky se středoškolským vzděláním používaly častěji osobní, ničím nepodložené, spíše intuitivní hodnotící výroky o své práci. Své počínání posuzovaly výhradně izolovaně, bez vazby na děti, to znamená bez vzájemného propojení vlivů vlastního počínání na chování a rozvoj dětí (in Wiegerová a kol., 2015, s. 39).

3.3 Role učitelky MŠ

Role, tedy očekávaný způsob chování učitelky, je podmíněn tomu, že kvalifikovaná učitelka v mateřské škole nejenže disponuje danými kompetencemi důležitými k práci s dětmi předškolního věku, ale musí také zvládnout mnoho dalších rolí, které jsou potřebné k tomu, aby zvládala práci s tak specifickou skupinou, jako jsou právě děti předškolního věku. Povinnosti těchto pedagogů jsou ukotveny jak legislativně, např. v zákonech o předškolním vzdělávání, tak v předškolním kurikulu, a dále nesmíme zapomenout i na určité a oprávněné očekávání samotných dětí, jejich rodičů i ostatních partnerů školy (Berčíková, Šmelová, Stojinská a kol., 2014, s. 10-11).

Šmelová ve své práci uvádí základní role předškolního pedagoga ve velmi obecné rovině, které však zdaleka nezachycují role v takové míře, v jaké je učitelka v mateřské škole ve skutečnosti vykonává:

„Učitel - inspirátor *Vytváří podmínky vzhledem k zájmům a potřebám každého dítěte. Akceptuje přirozená vývojová specifika a podporuje dětskou zvědavost.*

Učitel - facilitátor *Podporuje individuální rozvojové možnosti, je průvodcem dítěte na cestě za jeho poznáním, iniciuje vhodné činnosti, připravuje prostředí, které dítě motivuje k přemýšlení, chápání a porozumění sobě samému a všemu kolem sebe.*

Učitel - konzultant *Vytváří prostředí otevřené přátelské komunikace na základě vzájemné důvěry. Směřuje k poradenství“ (Berčíková, Šmelová, Stojinská a kol., 2014, s. 11).*

Další vymezení rolí předškolního pedagoga specifikuje Tomanová (2004) takto:

- „Role pečovatelky - empatická učitelka je ohleduplná k dětským potřebám, jako jsou láska, bezpečí a úcta, podporuje jeho zdravý styl života, zajišťuje bezpečnost před nebezpečím, poskytuje pomoc dítěti, vede dítě k samostatnosti.
- Role komunikátora - učitelka je schopna komunikovat nejen s dětmi, ale i s ostatními účastníky pedagogických situací (rodiči, kolegyněmi, provozními zaměstnanci atd.), je schopna naslouchat, sdělovat informace, odpovídat a adekvátně reagovat na situace v mateřské škole, vhodnou komunikací a působením dokáže získat rodiče ke spolupráci, prosadit své pedagogické záměry a vysvětlit smysl pedagogických činností.
- Role vůdce - učitelka se v této roli objevuje při spolupráci s rodinou nebo při dobrovolné spolupráci s dalšími institucemi.
- Role manažera - učitelka nejenže řídí chod instituce a jednotlivé články ve struktuře řízení, ale také vyhodnocuje, reaguje na podněty a provádí také jednotlivé prvky z řídicí práce, např. zjišťuje jednotlivá přání, očekávání účastníků, reaguje na signály obce, základní školy a podobně.

- Role obhájce - učitelka zajišťuje podmínky pro plnění Úmluvy práv dítěte např., pokud zjistí špatné uspokojování potřeb dítěte, může učinit jednotlivé kroky k nápravě.
- Role poradce - učitelka umí poradit rodičům, jak stimulovat dítě k rozvoji v souvislosti s výjimečnými předpoklady nebo naopak v situaci, kdy dítě zaostává v některé oblasti, učitelka dokáže nabídnout řešení na úrovni její profesní kompetence, případně dokáže rodiče nasměrovat k institucím, které jsou schopny dítěti pomoci (pedagogicko-psychologická poradna, logopedická poradna, zdravotnické zařízení nebo základní umělecká škola, apod.).
- Role učitelky - učitelka děti učí poznávat samy sebe, poznávat svět, který je obklopuje, učí děti jednat, žít, učit se a poznávat své schopnosti a možnosti v životních situacích. Úkolem učitelky je navodit přirozené i modelové situace, ze kterých dítě pozná smysl toho, co objevuje. Specifické činnosti vyplývající z role učitelky jsou:
 - diagnostika - učitelka je schopna jednat jako pedagog diagnostik,
 - projekty - učitelka projektuje nové situace, prostřednictvím kterých dítě stimuluje, formuluje přiměřené cíle a hledá vhodné strategie k dané věkové skupině, promýšlí metody, pomůcky, prostředky a případně spolupráci,
 - motivace - učitelka děti vhodně motivuje a tím dává dětem možnost, aby si ověřily své dovednosti a prožily radost z vynaloženého úsilí, tím podporuje chuť k učení
 - hodnocení - učitelka dokáže, za pomoci kontroly, posoudit účinnost, a to jak pedagogické práce, tak úspěchy dětí i své (in Berčíková, Šmelová, Stojinská a kol., 2014, s. 11-12).

3.4 Kompetence učitelky MŠ

Pedagogický slovník definuje kompetence učitele takto: „*Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby byl schopen efektivně vykonávat své povolání, jsou zčásti získávány přípravou (učením), zčásti jsou dány genetickými potencialitami (podobně jako třeba umělecký či sportovní talent). Toto pojetí nahlíží*

na kompetence učitele komplexně, naproti tomu existují pojetí užší, podle kterých jsou učitelovy kompetence pouze produktem osvojeným (naučeným) na základě přípravy učitelů.“ (Průcha, 2002, s. 106).

V další odborné literatuře uvádějí, že k tomu, aby mohl každý učitel naplňovat své role, potřebuje být vybaven profesními kompetencemi. Zároveň upozorňují na to, že na rozdíl od klíčových kompetencí, které jsou uvedeny v RVP PV, profesní kompetence učitele nejsou oficiálně obsaženy v žádném legislativně ukotveném dokumentu. Neexistuje tedy žádný dokument, který by odkryl náročnost a hodnotu této profese (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol., 2014, s. 23).

Dále Průcha uvádí definici autorů Slavíka a Siňora, kteří vymezují kompetence učitele jako *„připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.“ (Slavík a Siňor in Průcha, 2002, s. 106).*

Tento termín lze tedy vnímat jako pravomoc (ve smyslu jsem kompetentní něco vykonat), předpokládáme tedy, že rozumíme určité situaci, kterou jsme schopni řešit. To znamená, že jsme vybaveni souborem znalostí, dovedností, zkušeností.

Dále v této práci uvádíme členění profesních kompetencí podle Vašutové, jenž popsala v roce 2001 v rámci projektu „Podpora práce učitelů“, který byl jedním z návrhů profesního standardu pro učitele mateřských škol. Oblasti kompetencí podle Vašutové:

- *„kompetence předmětová nebo oborově předmětová,*
- *kompetence didaktická a psychologická,*
- *kompetence pedagogická nebo obecně pedagogická,*
- *kompetence diagnostická a intervenční,*
- *kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,*
- *kompetence manažerské a normativní,*
- *kompetence profesně a osobnostně kultivující.“*

Názor na práci učitele věrohodně prezentuje Vašutová ve svém příspěvku v Učitelských listech (2007): *„Učitelská profese je ve svém poslání neměnná, avšak vyvíjí se a proměňuje ve své kvalitě, v poli působnosti, v rolích, v kompetencích. A to v takové míře, v jaké je schopna a mocna reflektovat dynamiku vzdělávacího kontextu.“ (in Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol., 2014, s. 23).*

3.5 Síť profesních vztahů v MŠ

Učitelka mateřské školy musí zvládat mnoho rozmanitých činností, a to i ve vzájemně se ovlivňující síti sociálních vztahů, která je, jak uvádí Gillernová (2010, s. 25) složitá, bohatá, ale zároveň velmi zajímavá. Dále autorka uvádí, že předpoklad k tomu, aby se sociální vztahy v mateřské škole rozvíjely, je jejich porozumění, schopnost se v těchto vztazích vyznat a následně do nich vstupovat s jistotou a přehledem.

Roviny sociálních vztahů v mateřské škole:

- „interakce učitelky a dětí,
- vztahy mezi učitelkami a spolupracovnicemi v rámci jedné mateřské školy,
- vztahy mezi učitelkami a rodiči“ (Mertin a Gillernová, 2010, s. 25).

3.6 Faktory ovlivňující kvalitu práce učitelů MŠ

Učitel, který je kvalitně vzdělaný, ovlivňuje kvalitu pedagogických procesů. Existují však základní faktory, které kvalitu učitelů a s tím spojené vzdělávání v mateřských školách ovlivňují. Patří k nim:

- vysoký poměr pracovníků a malý počet dětí ve skupině - podle výzkumů Huntsmana, 2008 se ukázalo, že počet dětí na učitele ovlivňuje kvalitu vzdělávacích výsledků. Učitelé s nižším počtem dětí ve třídě se cítí lépe a tím se snižuje jejich stres. Důležitý faktor ovlivňující výsledky vzdělávání je také to, že ve výzkumech (týkajících se velikosti skupin) není zohledňována jejich heterogenita. V posledních letech v souvislosti se stoupající demografickou křivkou a zrušením velkého počtu mateřských škol se zvýšil počet dětí ve třídách a to na 28, což podle průzkumu VÚP (2011) učitelky omezuje v naplňování požadavků RVP PV,
- konkurenční mzdy a jiné výhody - podle výzkumů se ukazuje, že spokojenost s tímto zaměstnáním ovlivňuje vyšší prestiž, která je spojená s vyšší mzdou a lepšími pracovními podmínkami. Nízká prestiž, je příčinou toho, že práce v mateřské škole je pro kvalifikované učitele málo atraktivní viz výzkumy Ackerman, 2006 a Huntsman, 2008 (in Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014, s. 116-117),

- přiměřený pracovní rozvrh / pracovní zátěž - všeobecně platí, že příčinou stresu, který působí na nižší výkon, je vysoké zatížení pracovníků. Lze říci, že k vyššímu zatížení negativně přispívají i vysoké počty dětí na jednoho učitele,
- nízká fluktuace zaměstnanců - podle (Huntsman, 2008) je v předškolním vzdělávání vysoká fluktuace, která snižuje kvalitu i výsledky předškolního vzdělávání. S fluktuací souvisí především nízká mzda. V mnoha zemích se fluktuace pohybuje mezi 30-50%. V České republice se mzdy učitelů pohybují v porovnání průměrných mezd na nižších příčkách. I přesto, že někteří učitelé mateřské školy mají vysokoškolské vzdělání, patří jejich mzda k nejnižším ze všech učitelských povolání,
- vhodné a odpovídající prostředí - k efektivnějšímu učení dětí přispívá větší prostor, který umožňuje učitelům lépe organizovat vzdělávání v menších skupinách, což potvrzují některé studie (Sheridan a kol., 2009). Větší prostor nabízejí lepší podmínky pro hru, relaxaci a učení. České mateřské školy patří k nejvybavenějším a prostorově největším v Evropě, což může přispívat k příznivému ovlivnění kvality předškolního vzdělávání (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014, s. 117-119).

3.7 Stres a duševní hygiena učitelky MŠ

„Podle základní definice je stres definován jako negativní emocionální zážitek, který je doprovázen určitým souborem biochemických, fyziologických, kognitivních a behaviorálních změn, které jsou zaměřeny na změnu situace, jež člověka ohrožuje, nebo na přizpůsobení se tomu, co nelze změnit“ (Křivohlavý, 2001, str. 170).

Ve své další práci Křivohlavý (2012, s. 38) uvádí, že stres je vztah, mezi dvěma silami. Na jedné straně jsou „*stresory*“, které na nás působí negativně a na druhé straně to jsou „*salutory*“ tzv. obranné schopnosti, které nám pomáhají zvládat těžkosti. Pokud nejsou tyto dvě síly v rovnováze nebo pokud převažují stresory, dochází ke stresu. Stres však rozlišujeme dále na „*distres*“, o kterém hovoříme v případě, kdy přesáhne tento nepoměr sil určitou zvládnutelnou hranici, což na náš organismus působí až patologicky. Pokud stres a zvláště *distres* působí na člověka po dlouhou dobu, může se stát, že dojde k psychickému vyhoření.

Štětovská upozorňuje na výrazné zátěžové momenty vyskytující se v práci učitelek mateřských škol, které kladou vyšší nároky na schopnost každé učitelky vyrovnat

se s profesní zátěží. Prezentuje, že se v současnosti čím dál více připisuje učitelům role „socializátor“ což je ten, kdo učí žít ve společnosti ostatních, a tím se stává určitým modelem sociální role. Učitel tak ve zvýšené míře svou osobou investuje do výchovného procesu. Zvyšují se tak nároky na schopnost s tímto „specifickým profesním nástrojem“ zacházet. Proto se mezi profesní dovednosti učitele také dostává schopnost vyváženě zacházet s vlastní kondicí a se svou odolností v náročných životních situacích (in Mertin a Gillernová, 2010, s. 39-41)

Ve své práci Mertin a Gillernová uvádějí, že profese učitelky v mateřské škole patří k řadě profesí, které svou povahou řadíme mezi značně stresující, a vymezují možné příčiny tohoto stavu:

- „hlídač“ dětí, nebo učitel? - u některých rodičů existuje tendence podceňovat práci učitelek tím, že z jejich pohledu jde v mateřské škole o jakýsi baby-sitting, což vyplývá z nevyhraněné představy o této profesi u veřejnosti, čímž se do jisté míry zpochybňuje status role učitelky,
- specifická zátěž ženského kolektivu - přinášející řadu nevýhod. Určitý nesoulad v pracovních vztazích se může promítnout na intenzitě spolupráce,
- suplování působení širší společnosti - v současnosti se stále více a u stále mladších dětí vyskytují problémové jevy jako např. (zajištění bezpečnosti, závislost nebo poruchy příjmu potravy), které jsou učitelé nuceni zvládat a pro samotné učitelé jsou do určité míry jevy nové,
- náhradní společenství vrstevníků - tím, že se snižuje počet dětí v rodině a přirozených vrstevníků ubývá, je na učitelce je nahradit,
- různorodost dětí v poměrně početné skupině - učitelka pracuje ve své třídě s velkým počtem dětí různého věku,
- multikulturní integrace - stále narůstající jev migrace způsobuje, že se i mateřská škola stává prostředím, kde se děti stále více setkávají s odlišností jazyka, vzhledu i kultury (Mertin a Gillernová, 2010, s. 39-42).

3.8 Profesní zátěž

Profese učitele se řadí k povoláním, která přinášejí specifickou podobu zátěže, která při pohledu laika může působit volně a pohodově. Navenek se může učitelská profese jevit, jako práce s velkým rozsahem volného času a autonomie při realizaci vlastní výuky.

Na druhé straně je nutné si uvědomit, že učitel svou práci vykonává pod stálým dohledem okolí, na které silně působí síť sociálních vztahů ve skupině, kterou právě učí. Velká samostatnost při realizaci samotné výuky sebou mnohdy přináší pochybnosti o správnosti vybraných postupů a účinnosti své pedagogické práce. V hodinovém vyjádření poměrně krátký pracovní úvazek v sobě skrývá velké množství skryté práce, jako např. různé administrativní činnosti, dozor, mimoškolní aktivity se žáky, domácí příprava výuky, atd., přičemž i v soukromém životě, po pracovní době musí učitel na své okolí působit v souladu se svou profesí. Musíme pamatovat na to, že každý učitel je se svou prací identifikován v odlišné míře a taktéž měřitelnost profesní zátěže je nereálná (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 101).

Strukturovaný přehled zdrojů psychické zátěže českých učitelů předkládá Z. Mlčák, který zdůrazňuje významnou roli charakteristik vnějšího prostředí a subjektivního hodnocení jejich významu pro konkrétního jedince. Zdroj psychické zátěže rozděluje na primární a sekundární (in Gillernová a Krejčová, 2012, s. 100-101).

Primární zdroje zátěže působí na učitele v užším prostředí třídy a školy. Tyto zdroje si učitelé většinou uvědomují a pokouší se je aspoň z části ovlivnit. Můžeme je rozdělit podle interakčních oblastí, které rozlišujeme v činnosti učitele, na zdroje plynoucí z:

- *„interakce učitel a učivo (představující např. nárůst poznatků a informací, didaktické potíže, které učitel řeší),*
- *interakce učitel a děti (reprezentují např. problémy s motivací, pozorností dětí, odlišná úroveň jednotlivých dětí ve třídě),*
- *interakce učitel a pedagogický sbor (souvisejí např. s nedostatkem sociální podpory, ocenění, porozumění, nedostatečnou úrovní spolupráce a chybějící přátelskou atmosférou na pracovišti),*
- *interakce učitel a škola jako specificky organizovaná sociální instituce (např. platové ocenění učitele, časový tlak vyvíjený na jeho práci, krátký odpočinek během dne, nepostačující možnosti odborného růstu a dalšího pracovního postupu, nízká spoluúčast na rozhodování, příliš početné třídy),*
- *interakce učitel a rodiče (např. obtížné individuální jednání s rodiči nebo jejich nezájem, přílišná kritičnost rodičů vůči škole a učiteli a nedostatek uznání z jejich strany, malá ochota ke spolupráci),*

- *interakce učitel a jiné vnější sociální instituce (patrný je nezájem některých institucí o spolupráci se školou a učitelem nebo značná formálnost této spolupráce“ (in Gillernová a Krejčová a spol., 2012, s. 102).*

Oproti primárním, vycházejí sekundární zdroje zátěže z komplexního systému edukace a jeho politických, ekonomických, psychologických a sociologických kritérií. Tyto zdroje se shodují se základním pojetím sociální role učitele a s celou řadou nejistot a změn, které učitelskou profesi provázejí. Výzkumy orientované na pozorování chronického stresu, nadměrné zátěže, popřípadě i vyhoření učitelů v souladu s pedagogickou praxí prokazují, že během pedagogického působení je učitel, podobně jako lékaři, sociální pracovníci, psychologové a terapeuti, vystaven nadměrnému působení různých stresorů. Není možné přehlížet ani intuitivní obranu před vyhořením (in Gillernová a Krejčová, 2012, s. 102).

3.9 Duševní hygiena učitelky v mateřské škole

Pod pojmem duševní hygiena (psychohygienou) chápeme souhrn poznatků, postupů, zásad a konkrétních technik, které jsou schopny minimalizovat nežádoucí důsledky stresu, naučit nás zvládat náročné životní situace nebo jim předcházet, zvyšovat naši odolnost, přivést nás k rozvoji osobních a osobnostních schopností (Mertin a Gillernová, 2010, s. 43).

Pro kvalitní vykonávání své profese musí mít učitelka k dispozici alespoň minimální množství psychohygienických informací, technik a dovedností. V případě, že si učitelka uvědomuje pozitivní stránky svého života a udělá pro sebe, svou psychickou pohodu, pro pohodu v práci něco dobrého, bude to mít kladný vliv i na její děti ve třídě. Dokáže lépe, pružněji a pohotověji reagovat, vnímá druhé lidi přesněji a bez zkreslení. Nepřenáší na druhé svou špatnou náladu a únavu (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 102).

S pojmem duševní hygiena se můžeme setkat ve třech rovinách:

- terciální prevence - „první pomoc“ – určité konkrétní postupy a techniky, jak snižovat nežádoucí dopady stresových situací,
- sekundární prevence - příprava na náročné situace – zvýšení vlastní kondice, případně snížení napětí před obtížnými situacemi, které očekáváme,

- primární prevence - „vlastní životní styl“ - zvyšovat vlastní odolnost, relaxace, pravidelným zařazováním kondičních a očištných cvičení (Mertin a Gillernová, 2010, s. 43).

Psychohygiena se zaměřuje na prevenci tělesných a psychických nemocí, na osobní spokojenost, na fungující sociální vztahy, na zlepšení pracovní výkonnosti. Jedná se o schopnost odborně a účinně se vyrovnávat s problémy, které nám náš život a povolání přináší. Nejde tedy jen o pouhé pasivní překonávání problémů (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 103).

3.10 Syndrom vyhoření - „Burn-out“

„Burn-out“, česky syndrom vyhoření, je odborný název, který se objevil v psychologii a psychoterapii v sedmdesátých letech minulého století. Poprvé ho použil Hendrich Freudenberger (Křivohlavý, 2012, s. 58).

V knize Pedagogická psychologie Mareš (2013, s. 512) uvádí, že už v polovině sedmdesátých let dvacátého století se objevily výzkumy u příslušníků pomáhajících profesí, které upozorňovaly, na závažné riziko, kterému jsou tyto vystaveni. Jejich opakované zážitky distresu, jsou schopny u některých z nich způsobit „problémy spojené s obtížemi při vedení života“, které pod číslem Z37.0 syndrom vyhasnutí (vyhoření), tj. stav životního vyčerpání stanoví diagnóza podle MKN-10 Mezinárodní klasifikace nemocí (2011). Tento negativní jev byl poprvé charakterizován v roce 1974 pod označením „burn-out“. Bylo provedeno mnoho výzkumů u sociálních pracovníků, lékařů, zdravotních sester, manažerů, psychologů, ale též pracovníků ve školství. Při zkoumání učitelů se nejčastěji používá definice: *„Vyhoření je psychologický syndrom emočního vyčerpání, citového stažení (tzv. depersonalizace) a ztráty důvěry v osobní výkonnost, který se může objevit u osob, jejichž profesí je práce s lidmi.“*

Syndromem vyhoření trpí velice často učitelé, zejména učitelky základních a středních škol. Velmi často se jedná o relativně nejlepší učitelky, které na začátku své profesní dráhy měly představu, že budou svým žákům pomáhat na jejich cestě do světa poznání. Mnohdy to byly učitelky patřící mezi nejlepší na pedagogických školách. Po svém nástupu poznaly realitu, nezájmem žáků o to, co je chtěly naučit, s mimořádně nízkou kázní na jedné straně a s nedostatkem kázeňských prostředků učitelů na straně druhé, s nedobrymi mezilidskými vztahy v učitelském sboru, kladení nesmyslných překážek ze strany vedení - tzv. „házení

klacků pod nohy“, atp. Když se k tomu ještě přidalo například nedorozumění v rodině, přicházely první příznaky psychického vyhoření (Křivohlavý, 2012, s. 32-33).

Ve své práci Křivohlavý uvádí příznaky psychického vyhoření, které dělí do tří skupin:

I. Příznaky - začíná se objevovat stav psychického vyhoření

- „když se snažíme dělat stále více a více, a přitom máme stále méně a méně radosti z práce,
- když nám druzí lidé stále více a více „jdou na nervy“ a nemůžeme to již déle vydržet,
- když bychom nejraději už nechali toho, co děláme,
- když se cítíme jako řidič autobusu, který vozil do školy děti, a prohlásil: „Mám rád svůj autobus, mám rád cestu, kterou denně jezdím, avšak nenávidím každého školáka, kterého musím vozit“,
- když nám dělá potíže odlišovat osobnost lidí od jejich činnosti, od toho, co dělají,
- když jsme již sáhli k alkoholu, k práškům na spaní či k tabletám na uklidnění, ke kávě, čaji, čokoládě či jiným drogám, jen abychom danou situaci „přežili“,
- když nám už někdy „povolily nervy“, například když jsme se na někoho rozkřičeli,
- když jsme znehybněli, či ztuhli ve chvíli, kdy jsme měli něco udělat.“

II. Příznaky - akutní úroveň psychického vyhoření

- „když jsme v rozčilení zažili určité zdravotní obtíže, případně bolesti v srdeční krajině,
- když jsme někdy zažili citové zhroucení, nebo dokonce když nás napadla myšlenka, že by bylo lepší ani nebýt,
- když se nám někdy stalo, že jsme udělali něco, co bychom nikdy v normálním stavu neudělali, když jsme se neudrželi,
- když se nám stalo, že jsme někdy nebyli s to ovládnout svou zlost,
- když se cítíme vyčerpáni tak, jako bychom vydali poslední kapku energie,

- když nás opustilo veškeré nadšení pro to, co děláme,
- když jsme ztratili své ideály a naděje, které nás dříve pobízely k tomu, abychom něco dělali.“

III. Příznaky – stav psychického vyčerpání jako chronický jev

- „když se neustále vyhýbáme své práci,
- když je nám opravdu zatěžko hovořit s druhými lidmi,
- když se ve společnosti druhých lidí cítíme zle, například když se nemůžeme přemoci, abychom se někomu podívali do očí, abychom se s někým setkali a vydrželi s ním být,
- když jsme ze zaměstnání odešli (dali výpověď), aniž bychom k tomu měli pádné důvody,
- když nemáme sílu (energii), abychom účinně (efektivně) řešili každodenní drobné úkoly a problémy, například každodenní úkoly běžného rodinného života,
- když odmítáme hovořit s druhými lidmi o problémech, které máme,
- když nejsme s to uznat, že problémy skutečně máme a že je zde opravdu zapotřebí odborné psychologické pomoci“ (Křivohlavý 2012, s. 47-49).

Intervence snižující vyhoření

Podle Křivohlavého (2012, s. 47-49) má syndrom vyhoření několik zdrojů. Nejprve je potřeba zjistit, kde je těžiště problémů, zda v osobních zvláštностech učitele nebo v neobvyklostech učitelského sboru, v nepřesných či přehnaných požadavcích vedení školy anebo v individuálnosti žáků, které učitel vyučuje. Až následně, když je toto základní rozhodnutí splněno, může nastoupit záměrná intervence. Nejdříve se pracuje s učitelem jako jednotlivcem. Ve spolupráci s psychologem mohou projednat podstatu problémů a domluvit postupy, které je schopen učitel vykonávat individuálně: určit si priority, lépe si rozplánovat denní režim, zařadit sportovní aktivity i relaxaci, obnovit „koníčky“. Je možné zahájit i psychoterapii, přičemž nejčastěji psycholog využívá kognitivně-behaviorální terapii. Zjistí-li se, že má učitel nedostatky i v odborné oblasti, může mu psycholog s vedením školy zařídit výcvik ve vhodné pedagogické komunikaci,

v řízení třídy nebo v obecných psychosociálních dovednostech. Činnost psychologa s učitelem, jako jedincem musí být dlouhodobá a systematická, nemůžeme očekávat změnu k lepšímu za pár dní. Zahraniční praxe prezentuje, že první příznivé změny se objevují nejdříve po měsíční intenzivní spolupráci učitele se specialistou.

Další problémy mohou být způsobeny z formy dosavadního fungování dané školy, jedná se o problémy systémové povahy, které učitel zažívá. Mnohdy nejde učitelům jenom o změnu systému financování školství a přidělování odměn ze strany vedení školy, chybí jim ocenění jejich práce, jejich snahy inovovat a zlepšit výuku. Pro vedení školy to představuje pro učitelský sbor stanovit reálné a splnitelné požadavky, zveřejnit přijatelná kritéria hodnocení práce učitelů a dodržovat je. Dále musí učitelům poskytnout odbornou perspektivu, vést je k systematickému zvyšování kvalifikace, zprostředkovat jim výcvik a kvalitní školení. Podporovat vzájemnou pomoc, hlídat psychickou zátěž učitelů a v případě prvních příznaků vyhoření v pravou chvíli přijmout potřebná zdravotní a organizační opatření (Křivohlavý 2012, s. 47-49).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Účelem této kapitoly je představit výzkumný projekt a jeho náležitosti. Byla vybrána metoda sběru dat formou standardizovaného dotazníku Dotazník životní spokojenosti (dále jen DŽS). Výhody standardizovaného dotazníku jsou správně vytvořené položky, měří to, co chceme měřit, má změřenou reliabilitu (spolehlivost, hodnověrnost, při opakovaném měření dosahujeme stejných výsledků) a validitu (platnost, přesnost, testujeme opravdu to, co jsme chtěli testovat). Zjištěná data v dotaznících byla zpracována v programu MS Excel.

Cílem této kapitoly je prezentovat výzkumný projekt bakalářské práce a jeho náležitosti. V následující kapitole, potom uvádíme výsledky výzkumného šetření, jejich interpretaci a doporučení pro praxi.

4.1 Stanovení výzkumného cíle

Hlavním cílem naší práce bylo určit míru životní spokojenosti u učitelek mateřských škol. Chtěli jsme zjistit, jaká je míra jejich spokojenosti v daných oblastech a jak tyto jednotlivé oblasti ovlivňují celkovou míru jejich životní spokojenosti.

Učitelky mateřských škol měly popsat svůj subjektivní pocit na životní spokojenost. Šetření mapuje úroveň životní spokojenosti v oblastech zdraví, práce a zaměstnání, finanční situace, volný čas, manželství a partnerství, vztah k vlastním dětem, vlastní osoba, sexualita, přátelé, známí, příbuzní a bydlení.

Dílčí výzkumné cíle se zaměřují na vliv dosaženého vzdělání, rodinného stavu a dvou věkových kategorií na životní spokojenost učitelek mateřských škol. Na základě těchto vlivů byly vymezeny tři alternativní hypotézy.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka výzkumu byla formulována takto:

- **Jaká je míra životní spokojenosti učitelek mateřských škol?**

Vedlejší výzkumné otázky se odvíjejí ze zkoumaných dílčích oblastí, které zahrnují zdraví, práce a zaměstnání, finanční situace, volný čas, manželství a partnerství, vztah k vlastním

dětem, vlastní osoba, sexualita, přátelé, známí, příbuzní a bydlení a byly formulovány takto:

- Otázka č. 1: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol se zdravím?
- Otázka č. 2: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol s prací a zaměstnáním?
- Otázka č. 3: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol se svou finanční situací?
- Otázka č. 4: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol se svým volným časem?
- Otázka č. 5: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol s manželstvím nebo partnerstvím?
- Otázka č. 6: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol se vztahem k vlastním dětem?
- Otázka č. 7: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol s vlastní osobou?
- Otázka č. 8: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol se svou sexualitou?
- Otázka č. 9: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol se vztahem ke svým přátelům, známým a příbuzným?
- Otázka č. 10: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol s bydlením?

4.3 Stanovení hypotéz

V práci se více zaměřujeme na vliv dosaženého vzdělání, rodinného stavu a dvou věkových kategorií na životní spokojenost učitelek mateřských škol. Na základě těchto vlivů byly vymezeny tři alternativní hypotézy, ve kterých předpokládáme statisticky významný rozdíl v životní spokojenosti mezi učitelkami mateřských škol s vysokoškolským a bez vysokoškolského vzdělání, rozdíl v životní spokojenosti mezi rozvedenými učitelkami mateřských škol a svobodnými a vdanými a rozdíl v životní spokojenosti mezi učitelkami mateřských škol ve věkové kategorii 46 až 65 let a kategorií 19 až 45 let.

Profesor Chráska a Mgr. Kočvarová vymezují obecně hypotézu jako „*podmíněný výrok o vztahu mezi dvěma nebo více proměnnými.*“ Rozlišujeme hypotézy jednostranné a oboustranné. Z důvodu jasného a jednoznačně předpokládaného závěru statistické hypotézy je přesnější užití jednostranných hypotéz (Chráska a Kočvarová, 2014, s. 12 – 13).

Byly formulovány tři jednostranné hypotézy, tzv. alternativní hypotézy, které označujeme H_1 , H_2 , a H_3 , k nim je postavená vždy nulová hypotéza předpokládající neexistenci vztahu mezi proměnnými označená jako H_0 .

Formulace hypotéz

Nezávisle proměnnou v hypotéze H_1 je stupeň vzdělání učitelek a na této je závisle proměnná míra životní spokojenosti.

- **H_1 : Učitelky mateřských škol s vysokoškolským vzděláním mají vyšší životní spokojenost než učitelky mateřských škol bez vysokoškolského vzdělání.**
- H_0 : Neexistuje statisticky významný rozdíl v životní spokojenosti mezi učitelkami s vysokoškolským vzděláním a učitelkami bez vysokoškolského vzdělání.

Nezávisle proměnnou v hypotéze H_2 je rodinný stav učitelek a na této je závisle proměnná míra životní spokojenosti.

- **H_2 : Rozvedené učitelky mateřských škol mají nižší životní spokojenost než svobodné a vdané učitelky mateřských škol.**
- H_0 : Neexistuje statisticky významný rozdíl v životní spokojenosti mezi rozvedenými učitelkami a učitelkami svobodnými nebo vdanými.

Nezávisle proměnnou v hypotéze H_3 je věková kategorie učitelek a na této je závisle proměnná míra životní spokojenosti.

- **H_3 : Učitelky mateřských škol ve věkové kategorii 46 až 65 let mají vyšší životní spokojenost než učitelky mateřských škol ve věkové kategorii 19 až 45 let.**
- H_0 : Neexistuje statisticky významný rozdíl v životní spokojenosti mezi učitelkami ve věkové kategorii 46 až 65 let a učitelkami ve věkové kategorii 19 až 45 let.

4.4 Typ výzkumu

Pro naše šetření jsme zvolili kvantitativně orientovaný výzkum, zvolili jsme metodu sběru dat formou standardizovaného dotazníku. Dotazníkové šetření bylo zvoleno, protože patří mezi jedny z nejčastějších metod sběru dat. Vyznačuje se relativně nízkými nároky na čas a finance, menší náročností na počet výzkumníků, je možné opakované použití dotazníku a je zaručena dostatečná míra anonymity. Získaná data byla ručně přepsána a zpracována v programu MS Excel.

Výzkumnou technikou byl stanoven standardizovaný Dotazník životní spokojenosti (dále jen DŽS) německých autorů Fahrenberg, Myrtek, Schumacher a Brähler. Dotazník byl vybrán z důvodu, že se věnuje všem důležitým oblastem života, jako jsou zdraví, práce a zaměstnání, finanční situace, volný čas, manželství a partnerství, vztah k vlastním dětem, vlastní osoba, sexualita, přátelé, známí, příbuzní a bydlení, jež utvářejí a popisují životní spokojenost.

Dotazník DŽS byl sestaven a standardizován v Německu, u nás ho vydalo nakladatelství Testcentrum Praha, do češtiny ho přeložili a upravili Kateřina Rodná a Tomáš Rodný, dotazník je možné si objednat přes internet za 990 Kč. DŽS je určen k objektivnímu hodnocení celkové životní spokojenosti a životní spokojenosti v deseti významných oblastech, které vytvářejí tuto spokojenost.

Tyto oblasti, jednotlivé škály dotazníku, jsou zdraví, práce a zaměstnání, finanční situace, volný čas, manželství a partnerství, vztah k vlastním dětem, vlastní osoba, sexualita, přátelé, známí, příbuzní a bydlení. Každá z oblastí je zastoupena sedmi otázkami, které mají přiřazeno sedm odpovědí, z kterých si může respondent subjektivně vybrat, která nejvíce odpovídá jeho pocitům. Tyto odpovědi jsou číselně ohodnoceny od 1 do 7, hodnota 1 označuje nejnižší spokojenost v dané oblasti, hodnota 7 vyjadřuje nejvyšší spokojenost. Následně se v dané oblasti např. zdraví všechny odpovědi sečtou, každá má přiřazenou nějakou hodnotu, podle pocitu respondenta, sečtením dostaneme tzv. hrubý skóre dané oblasti. V jedné oblasti můžeme získat hrubý skóre od minimální hodnoty 7 do maximální hodnoty 49, který se následně pomocí normovaných staninů převádí na tzv. standardní skóre, jehož jednotlivé hodnoty od 1 až 9, představují při hodnotě 1 nejnižší spokojenost a při hodnotě 9 nejvyšší spokojenost. Při vyhodnocení standardního skóre životní spokojenosti se středové hodnoty 4,5,6 sčítají a představují průměr,

který podle provedených výzkumů, můžeme očekávat u 54 procent respondentů, konkrétně tyto středové hodnoty představují odpovědi typu nevím, spíše ano, spíše ne.

Staninové normy jsou rozčleněny podle věku respondentů a jejich pohlaví.

Pro zjištění celkové životní spokojenosti se podle instrukcí autorů dotazníku, započítávají jen standardní skóry sedmi oblastí, z důvodu časté absence údajů k oblastem práce a zaměstnání, manželství a partnerství a oblasti vztah k vlastním dětem. V případě, že chceme zařadit všech deset oblastí do vyhodnocení životní spokojenosti, např. z důvodu přesnějšího vyhodnocení, musíme data z dotazníků statisticky zpracovat již z hrubého skóru, pro takovéto zpracování je podmínkou zkoumání homogenní skupiny.

4.5 Výběrový soubor

Výzkum se uskutečnil v Moravskoslezském kraji, konkrétně v městech Ostrava, Opava, Karviná, Frýdek-Místek, Nový Jičín, Rýmařov, Frýdlant, Kopřivnice a Odry.

Respondenty byly učitelky mateřských škol ve výše uvedených městech. Sběr dat proběhl v měsících leden, únor a březen 2016. **Výběr respondentů byl záměrný**, cílovou skupinou byly učitelky mateřských škol v Moravskoslezském kraji.

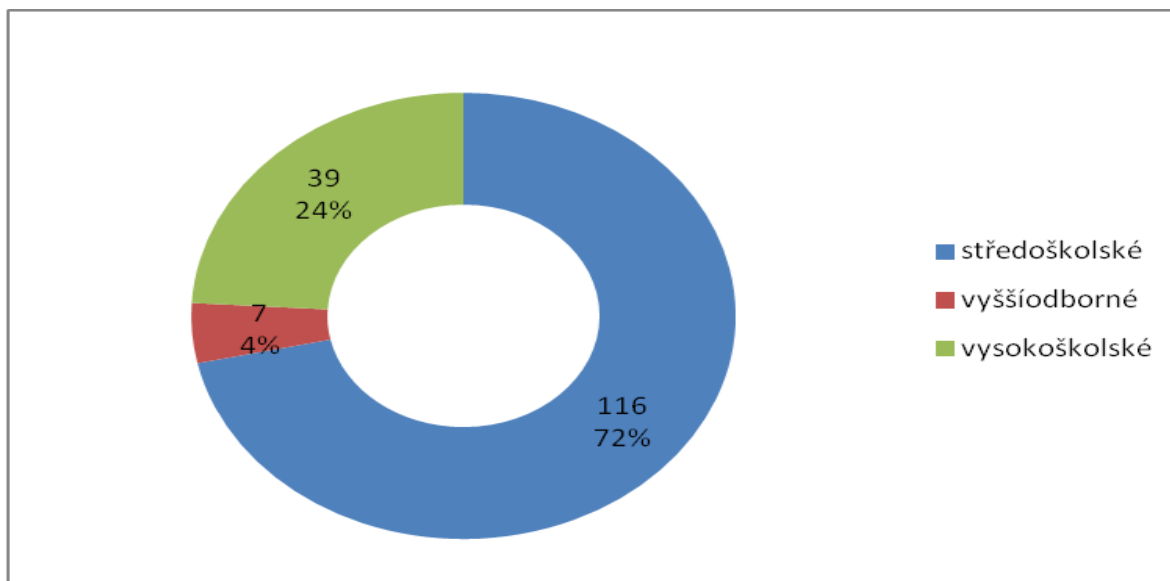
Celkem bylo rozdáno 170 dotazníků, správně vyplněných, tedy platných dotazníků se vrátilo 162, návratnost je 95 %, respondenti byli osloveni individuálně a byla zdůrazněna anonymita šetření.

Doba potřebná k vyplnění byla v rozmezí 10 až 20 minut. Při výzkumu nebylo pracováno s proměnnou pohlaví, všichni respondenti byly ženy.

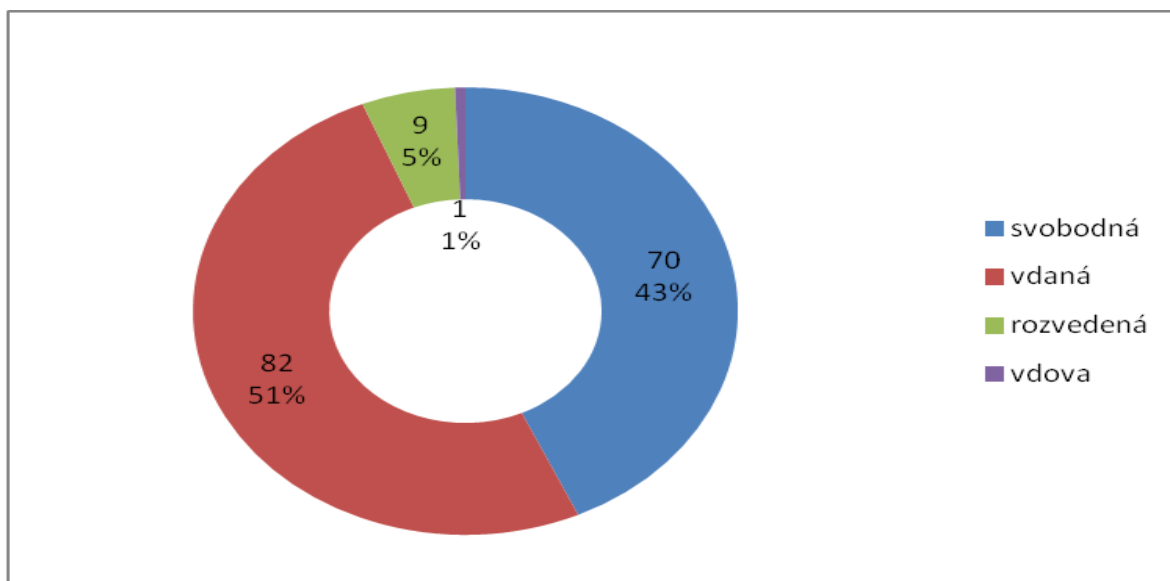
Struktura respondentů

Bylo zpracováno 162 dotazníků, pro přehlednost a z důvodu stanovených hypotéz H₁, H₂ a H₃ byly učitelky mateřských škol rozděleny podle dosaženého vzdělání, rodinného stavu a věkových kategorií.

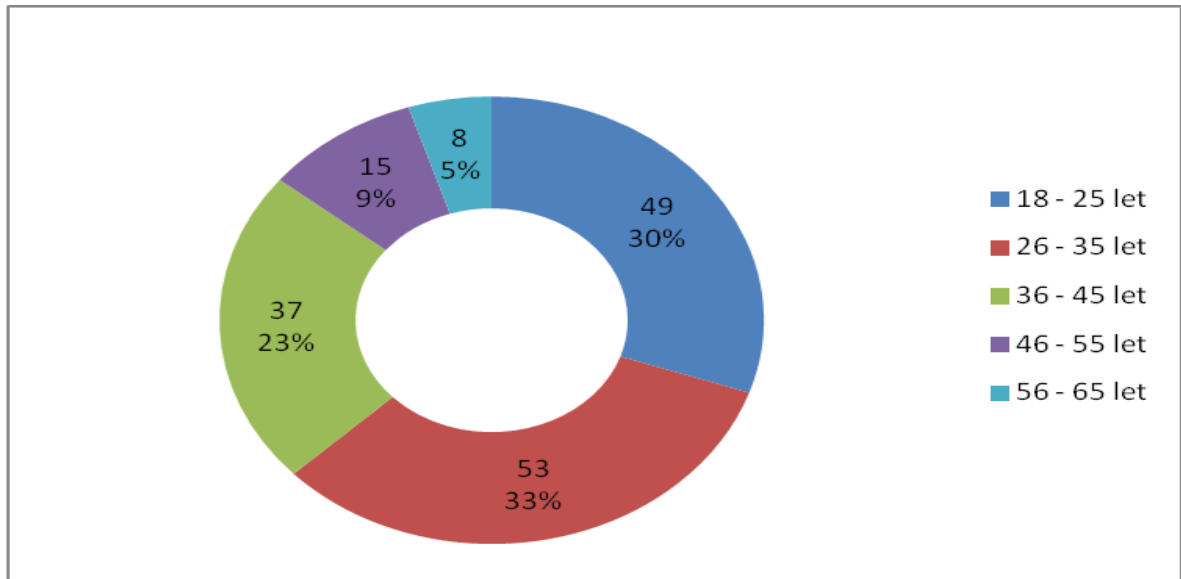
Tato získaná data, které se týkaly dosaženého vzdělání, rodinného stavu a věkových kategorií, byly pomocí funkce Microsoft Excel „automatický filtr“ zpracovány do tabulek absolutních a relativních četností a převedeny pro znázornění do následujících grafů.



Graf 1 - znázorňuje rozdělení respondentů podle dosaženého stupně vzdělání, vysokoškolské vzdělání má jen 24 % učitelek mateřských škol, vyšší odborné má 4 % a 72 % učitelek má středoškolské vzdělání. „Podle Heluse je vysokoškolská kvalifikace učitelů zárukou vyšší dovednosti a pochopení učitelovy práce.“ viz s. 35 této práce.



Graf 2 - znázorňuje rozdělení respondentů podle rodinného stavu, 51 % učitelek je vdaných, 43 % je svobodných, 5 % rozvedených a 1 % jsou vdovy. „Slezáčková popisuje paradox, kdy i přesto, že mnoho lidí (převážně žen) považuje spokojenost v manželství jako dosažení štěstí, více jak polovina manželství se rozpadá. Je tedy na místě se ptát: Může manželství přispět k celkové životní spokojenosti nebo spokojenost snižuje?“ viz s. 23 této práce.



Graf 3 - znázorňuje rozdělení respondentů do pěti věkových kategorií, v kategorii 56 až 65 let bylo 5 %, v kategorii 46 až 55 let bylo 9 %, v kategorii 36 až 45 let 23 %, v kategorii 18 až 25 let 30 % a největší zastoupení měla věková kategorie 26 až 35 let s 33 %.

„Provedené výzkumy naznačují, že průměrná úroveň našeho štěstí vzhledem k věku má tvar písmene U, po dosažení maxima v rané dospělosti pozvolna klesá až zhruba do čtyřiceti let našeho věku, ale poté se začne životní spokojenost s přibývajícím věkem opět zvyšovat. Jediněnou studii, která se snaží najít odpověď na otázku, co nám v průběhu života přináší spokojenost a štěstí je tzv. Harvardská studie psychologa G. Vailanta. Tento na základě svých výsledků formuloval sedm faktorů pro zdravé stárnutí, jsou to schopnost zralé adaptace, stabilní partnerský vztah, vzdělání, dostatečný fyzický pohyb, nekouření, přiměřená tělesná hmotnost a umírněná spotřeba alkoholu. Za nejdůležitější považuje G. Vailant vztahy s druhými lidmi, pracovat, bavit se a milovat, přičemž je nejdůležitější láska. Štěstí je láska.“ viz s. 21 této práce.

Výzkumné metody

Jako výzkumné metody byly vybrány Studentův t-test a F-test. Před použitím Studentova t-testu byla shodnost rozptylů ověřena F-testem, který vymezuje, zda je rozdíl mezi dvěma rozptyly významný (signifikantní). Pro ověření hypotéz byla aplikována statistická metoda Studentova t-testu, jejíž pomocí můžeme určit, zda dva soubory dat, získané měřeními ve dvou různých skupinách osob, mají shodný aritmetický průměr, jestli tedy mezi určenými skupinami osob existuje u zjišťovaných parametrů rozdíl. Tento parametrický test (předpokládající normální rozdělení) musí splňovat několik

podmínek. V obou porovnávaných skupinách je přibližně stejný rozptyl, data jsou metrická, soubor dat má normální rozdělení a měření jsou navzájem nezávislá (Chráska a Kočvarová, 2014, s. 68).

4.6 Ověření hypotéz

Před použitím Studentova t-testu byla shodnost rozptylů ověřena F-testem, který vymezuje, zda je rozdíl mezi dvěma rozptyly významný (signifikantní). *U všech testovaných hypotéz bylo potvrzeno, že rozptyly zkoumaných skupin, ze kterých výběry pocházejí, jsou stejné.* U hypotézy označené H_1 byla naměřena hodnota $F = 0,372538403$, u druhé hypotézy H_2 byla naměřena hodnota $F = 0,914289779$ a v případě poslední třetí hypotézy H_3 byla naměřena hodnota $F = 0,283973651$. Tyto vypočítané hodnoty byly porovnány s nejbližší tabulkovou kritickou hodnotou pro tyto stupně volnosti:

- vzdělání 40/120 $F_{\text{krit}} = 1,58$ na 0,05 hladině významnosti,
- rodinný stav 9/120 $F_{\text{krit}} = 2,75$ na 0,05 hladině významnosti,
- věkové kategorie 20/120 $F_{\text{krit}} = 1,90$ na 0,05 hladině významnosti.

V případě první hypotézy H_1 byla Studentovým t-testem vypočítaná hodnota $t = 0,164200476$, která byla následně porovnána s kritickou tabulkovou hodnotou $t_{\text{krit}} = 1,977$ na 0,05 hladině významnosti, pro nejbližší stupeň volnosti $sv = 140$. *Zamítáme alternativní hypotézu H_1 , protože vypočítaná hodnota nepřesáhla kritickou hodnotu, a můžeme tedy tvrdit, že neexistuje statisticky významný rozdíl v životní spokojenosti mezi učitelkami mateřských škol s vysokoškolským vzděláním a učitelkami bez vysokoškolského vzdělání.*

U druhé hypotézy H_2 byla Studentovým t-testem vypočítána hodnota $t = 0,402992176$, která byla porovnána s kritickou tabulkovou hodnotou $t_{\text{krit}} = 1,977$ na 0,05 hladině významnosti, pro nejbližší stupeň volnosti $sv = 140$, *proto zamítáme alternativní hypotézu H_2 , jelikož vypočtená hodnota nepřesáhla kritickou hodnotu, proto lze tvrdit, že neexistuje statisticky významný rozdíl v životní spokojenosti mezi rozvedenými učitelkami mateřských škol a učitelkami v jiném rodinném stavu.*

V případě hypotézy H_3 byla Studentovým t-testem vypočtená hodnota $t = 0,330370911$, která byla také porovnána s kritickou tabulkovou hodnotou $t_{\text{krit}} = 1,977$ na 0,05 hladině významnosti, pro nejbližší stupeň volnosti $sv = 140$. *Zamítáme alternativní hypotézu H_3 ,*

protože vypočítaná hodnota nepřesáhla kritickou hodnotu, a můžeme tedy tvrdit, že neexistuje statisticky významný rozdíl v životní spokojenosti mezi učitelkami mateřských škol ve věkové kategorii 46 až 65 let a učitelkami mateřských škol ve věkové kategorii 19 až 45 let.

4.7 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

V této části se věnujeme deskripci získaných dat, tato data budou pro větší přehlednost prezentována a charakterizována v tabulkách a grafech, které popisují jednotlivé dílčí oblasti celkové životní spokojenosti učitelek mateřských škol, pro lepší orientaci uvádíme v grafech absolutní i relativní četnost (relativní četnost je zaokrouhlena).

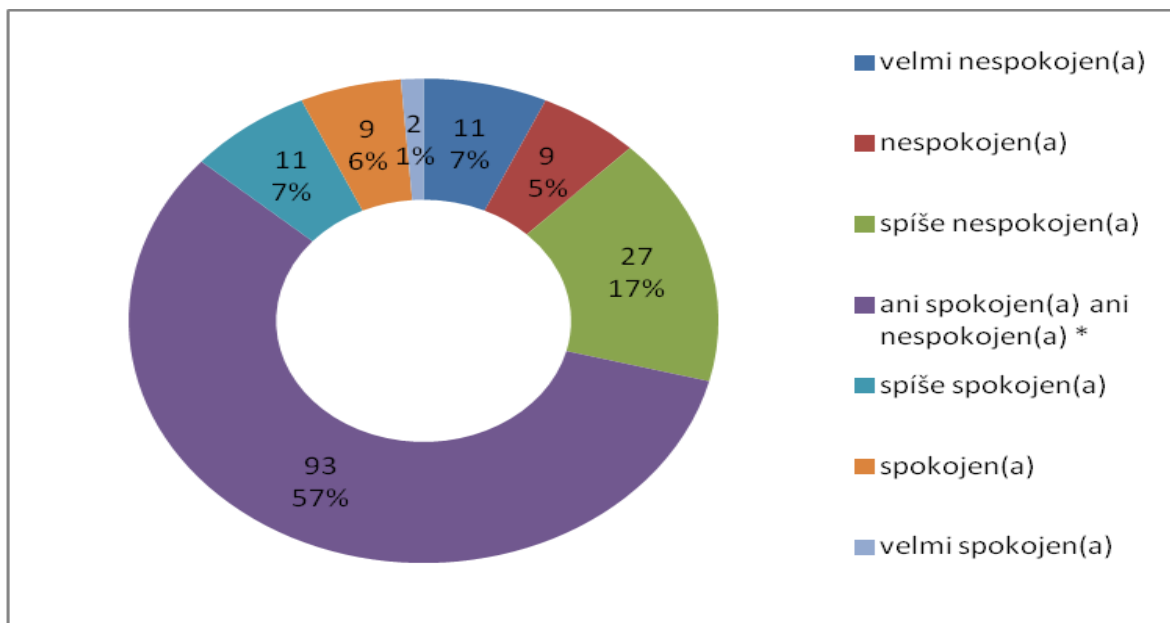
Vyhodnocení celkové životní spokojenosti je zobrazeno v tabulkách, které jsou rozčleněny podle standardních skóru do tří zón (viz příloha staninové normy), charakterizující zóny, které nazýváme „zóna nespokojenosti“ hodnoty 1,2,3, „zóna ani spokojen ani nespokojen“ hodnoty 4,5,6 a „zóna spokojenosti“ k hodnotám 7,8, a 9. K rozdělení do těchto tří zón, došlo na základě dat z dotazníků, které mají přiřazeny jednotlivé hodnoty, které určují staninové normy, které jsou rozčleněny podle pohlaví a věku respondentů.

Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka naší práce byla stanovena takto:

➤ Jaká je míra životní spokojenosti učitelek mateřských škol?

Ke zjištění míry životní spokojenosti jsme použili standardizovaný Dotazník životní spokojenosti, jehož pomocí jsme zjišťovali míru životní spokojenosti učitelek mateřských škol v deseti různých dílčích sférách týkajících se našeho života. Z těchto deseti sfér se do celkové životní spokojenosti nezapočítávají podle normovaných staninů tři oblasti: „práce a zaměstnání“, „manželství a partnerství“ a „vztah k vlastním dětem“, a to z důvodu časté absence dat v těchto oblastech, což se projevilo i při našem výzkumu, kde například v oblasti „vztah k vlastním dětem“ chyběla data 71 respondentů, tedy 44 procent, tito respondenti ještě žádné vlastní děti neměli a nemohli tedy v dané oblasti odpovídat. Celková životní spokojenost vychází ze sedmi oblastí, a to zdraví, finanční situace, volný čas, sexualita, přátelé, známí a příbuzní a oblast bydlení. Při vyhodnocení celkové životní spokojenosti se hodnoty standardního skóru hodnot 4,5,6 sčítají, tato hodnota představuje průměr, který lze očekávat u 54 procent respondentů.



Graf 4 - Celková životní spokojenost učitelek mateřských škol

Z grafu je zřetelné rozložení životní spokojenosti do daných zón, největší zastoupení má zóna „ani spokojen ani nespokojen“ do které spadá 57 % učitelek, nejmenší zastoupení má zóna „velmi spokojen“, které uvádí jen 2 % učitelek mateřských škol.

Tabulka 1 - Vyhodnocení celkové životní spokojenosti učitelek mateřských škol

Vyhodnocení celkové životní spokojenosti podle staninů do tří oblastí		
zóna nespokojenosti	47	29 %
zóna ani spokojen ani nespokojen	93	57 %
zóna spokojenosti	22	14 %

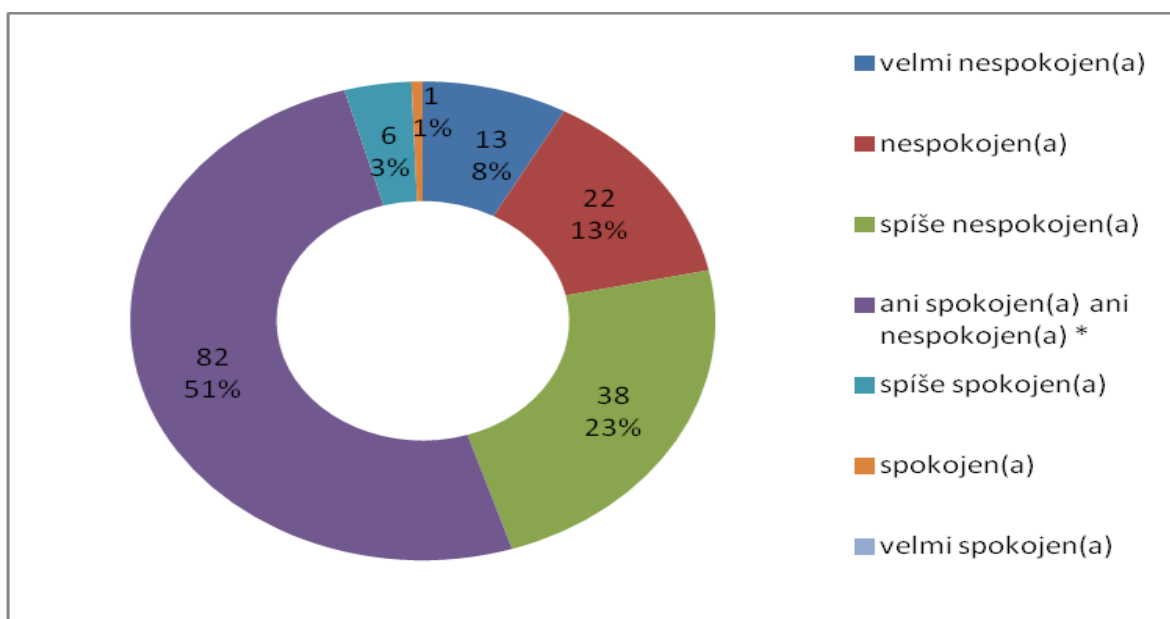
Z tabulky je jasně patrná nespokojenost 29 % učitelek se svou celkovou životní spokojeností, můžeme říct, že se jedná téměř o každou třetí učitelku, tato hodnota je dvojnásobně vyšší než hodnota v oblasti spokojenosti, kterou uvádí 14 % učitelek. Zbývající učitelky 57 % nejsou se svou životní spokojeností ani spokojeny, ale ani nespokojeny. Publikace k DŽS popisuje, že vysoká životní spokojenost souvisí s více osobnostními rysy, osoby spokojené se životem uvádí méně tělesných obtíží, jsou pozitivně laděné, lépe zvládají stres, sociální rezonance, sociální potence a propustnost je rozvinutá. Vzhledem k nárokům, jaké jsou v současné době kladeny na naše děti, bylo by určitě přínosnější pro jejich pozitivní rozvoj v mateřských školách, aby této charakteristiky dosahovalo více než jen 29 % učitelek mateřských škol. „V případě, že si učitelka uvědomuje pozitivní stránky svého života a udělá pro sebe, svou psychickou pohodu, pro pohodu v práci něco dobrého, bude to mít kladný vliv i na její

děti ve třídě. Dokáže lépe, pružněji a pohotověji reagovat, vnímá druhé lidi přesněji a bez zkreslení. Nepřenáší na druhé svou špatnou náladu a únavu.“ viz s. 43 této práce.

Míra životní spokojenosti v jednotlivých oblastech

Vedlejší výzkumné otázky byly vybrány na základě zkoumaných dílčích oblastí, které popisuje dotazník životní spokojenosti. Jednotlivé vedlejší výzkumné otázky byly formulovány takto:

Otázka č. 1: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol se zdravím?



Graf 5 - Celková spokojenost učitelek mateřských škol se zdravím

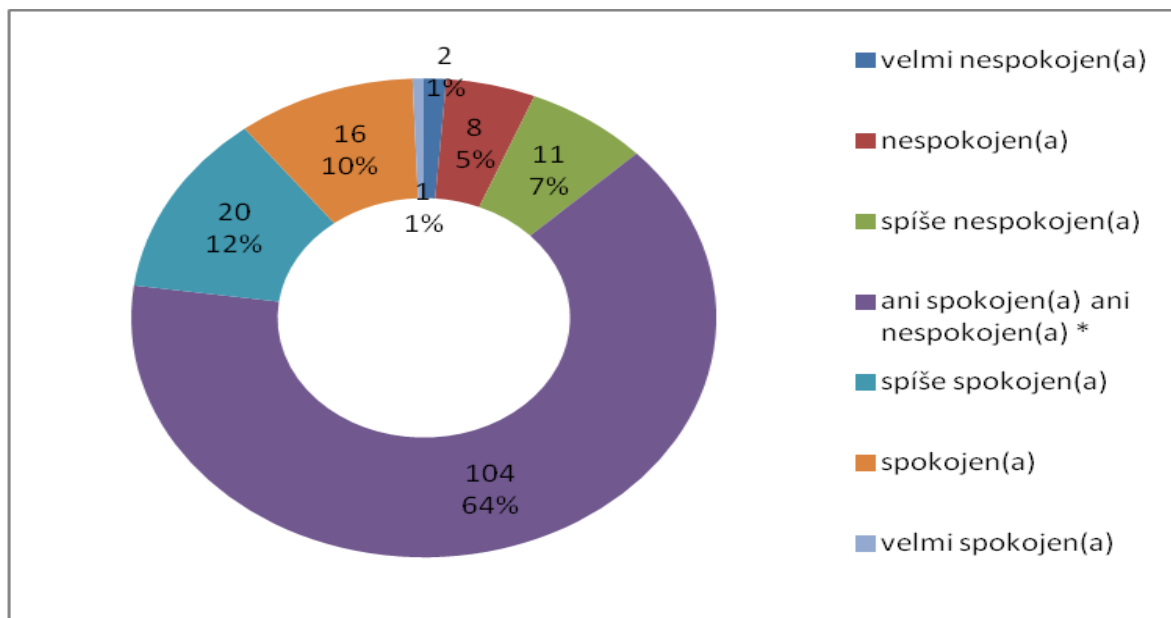
Graf názorně ukazuje rozložení spokojenosti učitelek se zdravím, největší četnost odpovědí dosahujeme opět v zóně „ani spokojen ani nespokojen“ do které spadá 51 % učitelek, ale co je však velmi alarmující, zónu „spokojen“ uvádí jen 1 % a zónu „velmi spokojen“ neuvádí dokonce žádná učitelka ze zkoumaných mateřských škol, tedy 0 %, do oblasti nespokojenosti se svým zdravím spadá podle uvedených odpovědí velká část 45 % učitelek mateřských škol.

Tabulka 2 - Vyhodnocení spokojenosti se zdravím

Vyhodnocení staninů do tří zón		
zóna nespokojenosti	73	45 %
zóna ani spokojen ani nespokojen	82	51 %
zóna spokojenosti	7	4 %

Z uvedených odpovědí ve výzkumu až hrozivě vyplývá nespokojenost 45% učitelek se svým zdravím, tato hodnota je jedenáckrát vyšší než hodnota v zóně spokojenosti, kterou uvádí 4% učitelek. V oblasti „ani spokojen ani nespokojen“ je největší četnost dat, do této zóny spadá 51% učitelek. Podle charakteristiky v publikaci DŽS k oblasti zdraví jsou při nízké spokojenosti uváděny speciální a obecné tělesné obtíže, nízká sociální potence (nespolečenský, ostýchavý), zvýšená emocionalita, nízká sociální rezonance (neschopnost se prosadit, nepřitažlivost, neoblíbenost) a více mezilidských problémů. „Breetvelt a Van Dam na základě výzkumu životní spokojenosti u těžce nemocných lidí a zdravých lidí zjistili jen nepatrný rozdíl, což se připisuje ke schopnosti zvládnání zátěže kognitivními strategiemi. Byla provedena studie subjektivně prožívaného štěstí u osob, které vyhrály v loterii a osob na invalidním vozíku. Závěr tohoto porovnání byl, že se sice tyto skupiny od sebe v míře spokojenosti lišily ve prospěch výherců, ale nebyl shledán výraznější rozdíl v celkové spokojenosti mezi paraplegiky a běžnou populací, výherci a běžnou populací.“ viz s. 22 této práce.

Otázka č. 2: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol s prací a zaměstnáním?



Graf 6 - Celková spokojenost učitelek s prací a zaměstnáním

Graf zřetelně ukazuje rozložení spokojenosti učitelek se svou prací, největší četnost je v zóně ani „spokojen ani nespokojen“ do které spadá 64 % učitelek, nejmenší zastoupení mají zóny z opačných pólů „velmi spokojen“, které uvádí jen 1 % učitelek mateřských škol

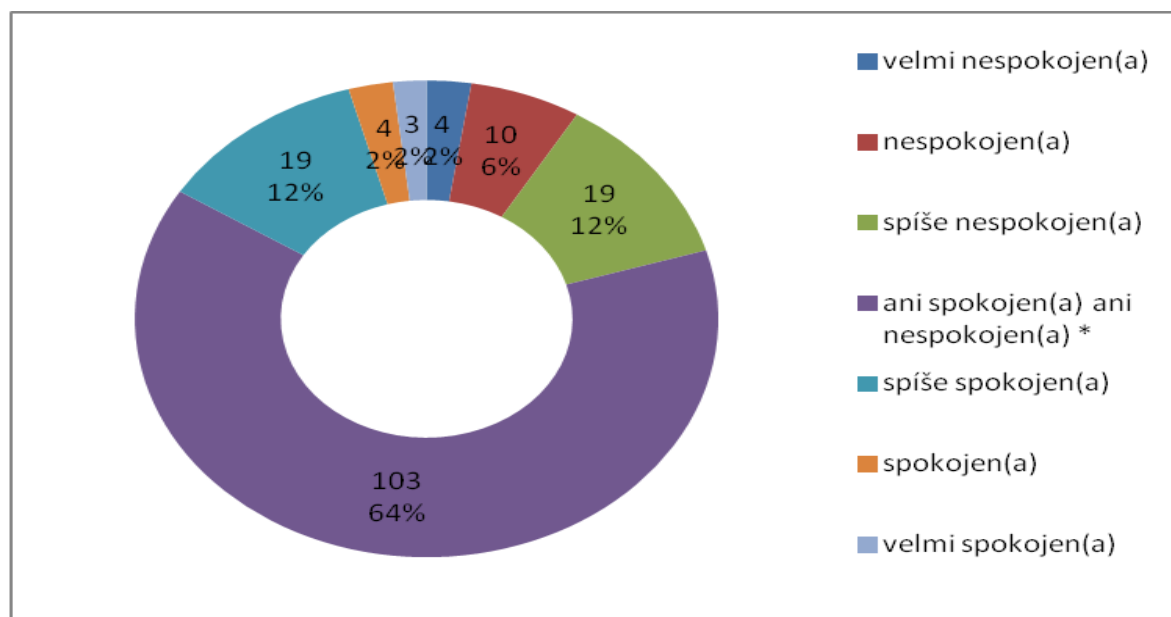
a „velmi nespokojen“, které uvádí také 1 % učitelek, spokojeno se svou prací je dvakrát více učitelek tedy 10 %, než učitelek, které jsou se svou prací nespokojené 5 %.

Tabulka 3 - *Vyhodnocení spokojenosti s prací a zaměstnáním*

Vyhodnocení staninů do tří oblastí		
zóna nespokojenosti	21	13 %
zóna ani spokojen ani nespokojen	104	64 %
zóna spokojenosti	37	23 %

Tabulka poukazuje na větší spokojenost s prací, která je téměř dvakrát vyšší než nespokojenost. Podle DŽS k oblasti práce a zaměstnání osoby s vysokou škálovou hodnotou pozitivně hodnotí pracovní klima a jsou spokojeny s mírou požadavků a zátěže v zaměstnání, naopak při nízké spokojenosti se objevují tělesné obtíže a depresivní naladění. „*Jedním z nejdosažitelnějších zdrojů životní spokojenosti je právě práce. Zatímco Amy Wrzesniewská z výzkumu zjistila, že lidé pociťují vyšší životní spokojenost, pokud vnímají zaměstnání jako osobní povolání, a naopak ti, kteří zaměstnání pociťují jako nutné zlo, jsou nespokojeni, tak E. Diener zkoumal souvislost prožívaného štěstí s pracovním úspěchem a zjistil, že šťastnější pracovníci odvádějí kvalitnější práci než pracovníci méně šťastní.*“ viz s. 22 této práce.

Otázka č. 3: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol se svou finanční situací?



Graf 7 - *Celková spokojenost učitelek se svou finanční situací*

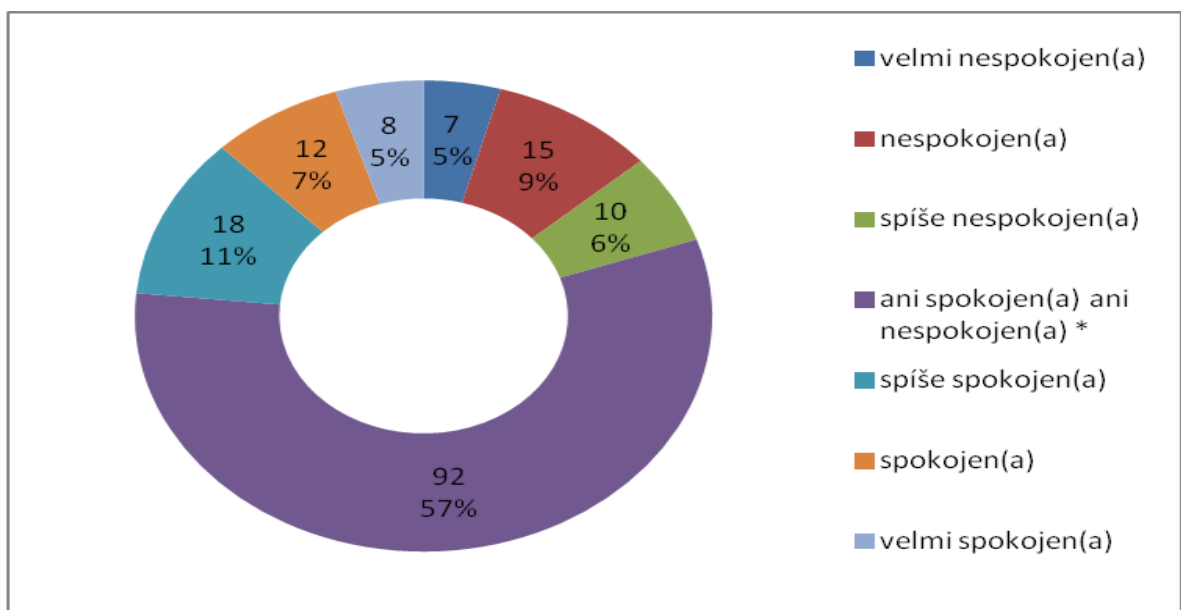
Graf ukazuje rozložení spokojenosti s finanční situací, mírně převažuje nespokojenost s finanční situací, nespokojeno je 6% učitelek, třikrát více než u učitelek, které uvádějí spokojenost, tedy 2 %.

Tabulka 4 - *Vyhodnocení staniňů s finanční situací*

Vyhodnocení staniňů do tří oblastí		
zóna nespokojenosti	33	20 %
zóna ani spokojen ani nespokojen	103	64 %
zóna spokojenosti	26	16 %

V této zóně je zřejmá mírná nespokojenost u 20 % učitelek, oproti 16 % učitelek spokojených se svou finanční situací. Podle charakteristiky v DŽS osoby s vysokou škálou hodnot považují svůj příjem, výši svého majetku a svůj životní standard za uspokojující, tohoto tedy dosahuje jen 16 % učitelek v mateřských školách. „*Teorie kauzality spojuje manželství se zdravějším životním stylem, manželé si navzájem kontrolují zdravotní stav a poskytují si emocionální podporu. Díky společnému hospodaření bývají lidé v manželství i bohatší, s vyšším životním standardem a s vyšší finanční pohodou, což souvisí se spokojeností se životem.*“ viz s. 24 této práce.

Otázka č. 4: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol se svým volným časem?



Graf 8 - *Celková spokojenost učitelek se svým volným časem*

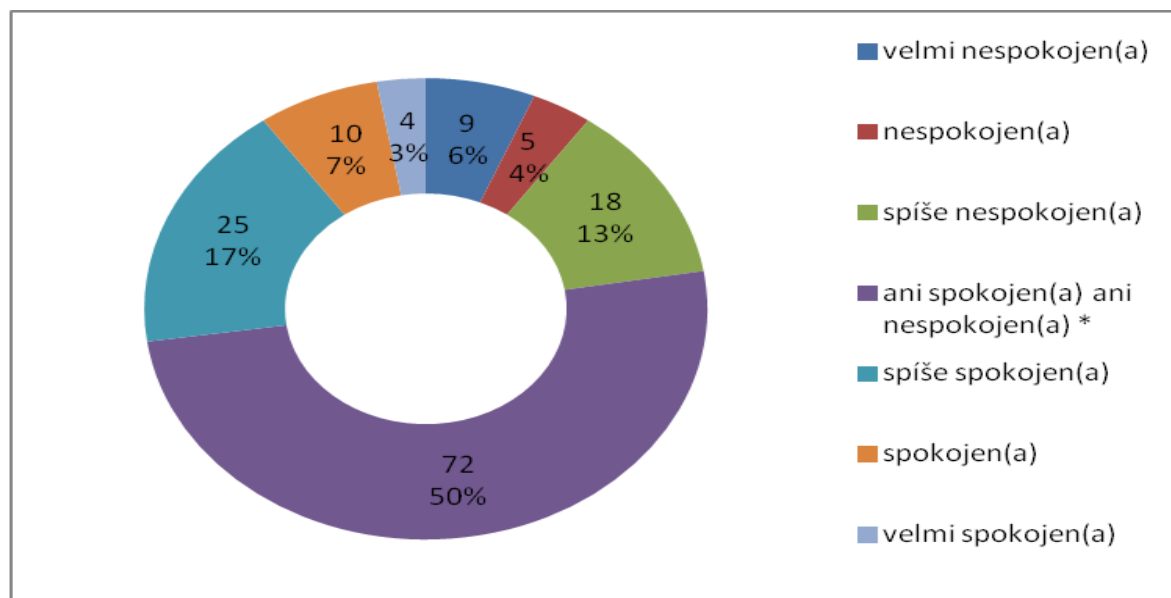
Graf ukazuje rozložení spokojenosti s volným časem, největší četnost je v oblasti „ani spokojen ani nespokojen“ do které spadá 57 % učitelek, nejnižší hodnota je v zóně „velmi nespokojen“, kterou uvádí 4 % učitelek.

Tabulka 5 - *Vyhodnocení staniňů do tří oblastí*

Vyhodnocení staniňů do tří oblastí		
zóna nespokojenosti	32	20 %
zóna ani spokojen ani nespokojen	92	57 %
zóna spokojenosti	38	23 %

Z tabulky vyplývá mírně větší spokojenost u 23 % učitelek se svým volným časem, nespokojenost uvádí 20 %. DŽS k oblasti volného času uvádí, že osoby s vysokou škálou jsou spokojeny jak s délkou své dovolené, tak s časem, který mají k dispozici na své koníčky a pro blízké osoby. Pozitivně hodnotí pestrost svého volného času. „Pro intervenci vyhoření je potřeba znát postupy, které je schopen učitel vykonávat individuálně: určit si priority, lépe si rozplánovat denní režim, zařadit sportovní aktivity i relaxaci, obnovit „koníčky“. viz s. 46 této práce.

Otázka č. 5: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol s manželstvím nebo partnerstvím?



Graf 9 - *Celková spokojenost učitelek s manželstvím nebo partnerstvím*

V grafu vidíme rozložení spokojenosti s manželstvím nebo partnerstvím, opět mírně převažuje spokojenost, největší četnost je v oblasti ani „spokojen ani nespokojen“,

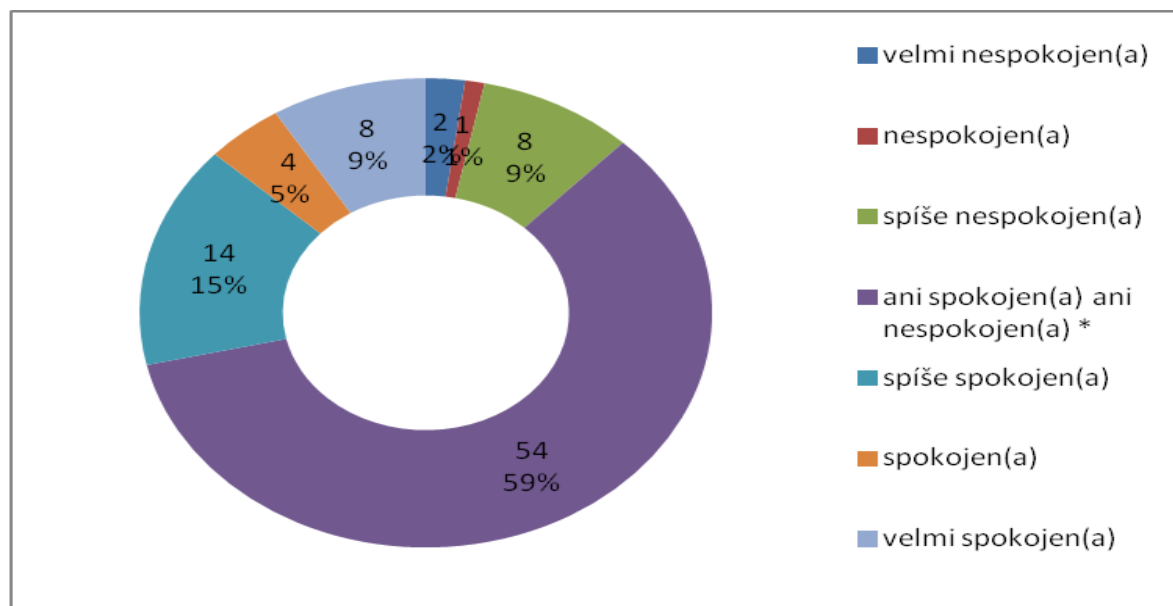
do které spadá 50 % učitelek, **19 (12%) učitelek v této oblasti neodpovídalo z důvodu, že nemá manžela ani partnera.**

Tabulka 6 - *Vyhodnocení spokojenosti s manželstvím nebo partnerstvím*

Vyhodnocení stáníů do tří oblastí		
zóna nespokojenosti	32	20 %
zóna ani spokojen ani nespokojen	72	44 %
zóna spokojenosti	39	24 %

Hodnoty v tabulce ukazují na mírně větší spokojenost 24 % učitelek se svým manželstvím nebo partnerstvím, nespokojenost uvádí 20 % učitelek. V publikaci k DŽS uvádí, že při nízké spokojenosti více interpersonálních problémů, nízká sociální potence, depresivní ladění a nízká sociální rezonance. Osoby, které jsou s partnerkým životem spokojeny, za podstatné aspekty považují: partnerovu otevřenost, pochopení a ochotu pomáhat, společné aktivity, pocit bezpečí a projevy něžnosti. „*Hamplová shrnuje, že vdané ženy i ženatí muži se dožívají vyššího věku, jsou zdravější a trpí méně často psychickými poruchami než lidé žijící bez partnera. Toto vysvětluje teorii selekce a kauzality.*“ viz s. 23-24 této práce.

Otázka č. 6: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol se vztahem k vlastním dětem?



Graf 10 - *Celková spokojenost učitelek se vztahem k vlastním dětem*

Graf znázorňuje rozložení spokojenosti se vztahem k vlastním dětem, největší četnost je v oblasti ani „spokojen ani nespokojen“, kterou uvádí 59 % učitelek, **zde musíme**

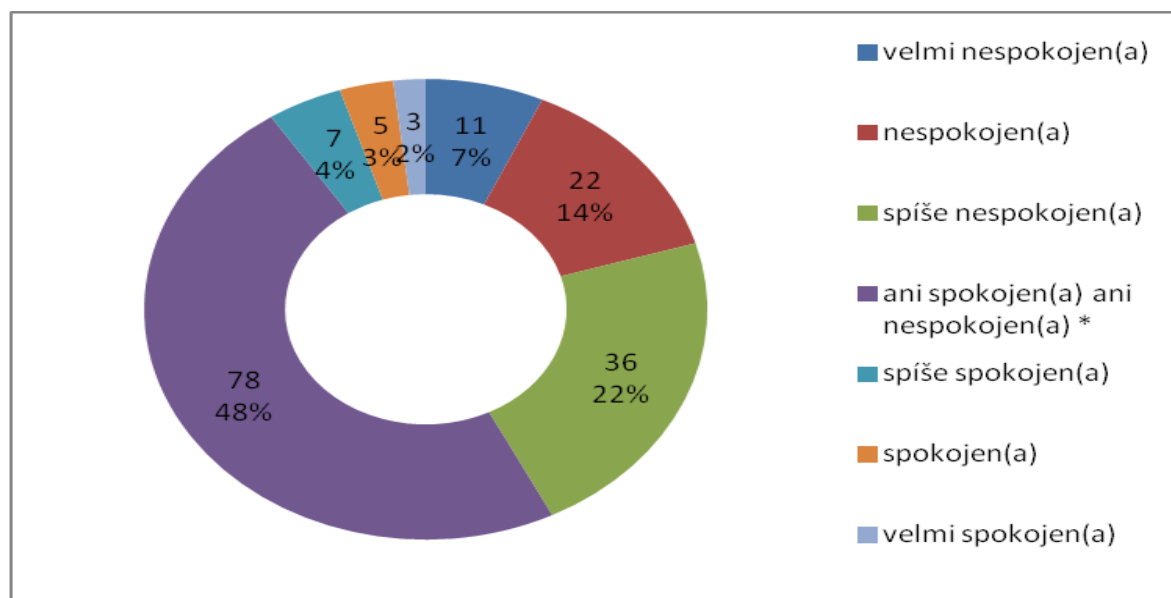
zdůraznit, že 71 učitelek tj. 44 %, které se účastnily výzkumu, nemá vlastní děti, výše uvedená data jsou od 91 učitelek, tedy od 56 % respondentů.

Tabulka 7 - Vyhodnocení spokojenosti se vztahem k vlastním dětem

Vyhodnocení staninů do tří oblastí		
zóna nespokojenosti	11	7 %
zóna ani spokojen ani nespokojen	54	33 %
zóna spokojenosti	26	16 %

Z tabulky jednoznačně vyplývá, že dvojnásobný počet učitelek tj. 16 % z 91 respondentů je spokojeno se vztahem k vlastním dětem, oproti oblasti nespokojenosti, kterou uvedlo 7 % učitelek. Podle charakteristiky DŽS osoby s vysokou hodnotou u vztahu k dětem, uvažují o jejich radostech, pokrocích ve škole a v zaměstnání, o tom, jak s dětmi vycházejí, jsou spokojeny se společnými aktivitami, s tím, jak si jich děti cení a se svým vlivem na děti. Při nízké spokojenosti se vztahem k vlastním dětem jsou uváděny tělesné obtíže a více interpersonálních problémů. „Řada výzkumů dokazuje, že osobní pohodu také ovlivňují kvalitní interpersonální vztahy a naopak samota vede k nízké životní spokojenosti, přičemž partnerský vztah je pokládán za nejvýznamnější formu sociální opory.“ viz s. 25 této práce.

Otázka č. 7: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol s vlastní osobou?



Graf 11 - Celková spokojenost učitelek s vlastní osobou

V grafu vidíme rozložení spokojenosti učitelek s vlastní osobou, je zde výrazná nespokojenost ze strany učitelek, v dotazníkovém šetření bylo nejčastěji uváděna

nespokojenost s vlastním vzhledem a nespokojenost s vlastním sebevědomím. Největší četnost je v oblasti ani „spokojen ani nespokojen“ do které spadá 48 % učitelek, ale tuto oblast těsně následuje oblast „spíše nespokojen“ s 22 % a oblast „nespokojen“ s 14 %. Velmi spokojeno s vlastní osobou jsou 2 % učitelek.

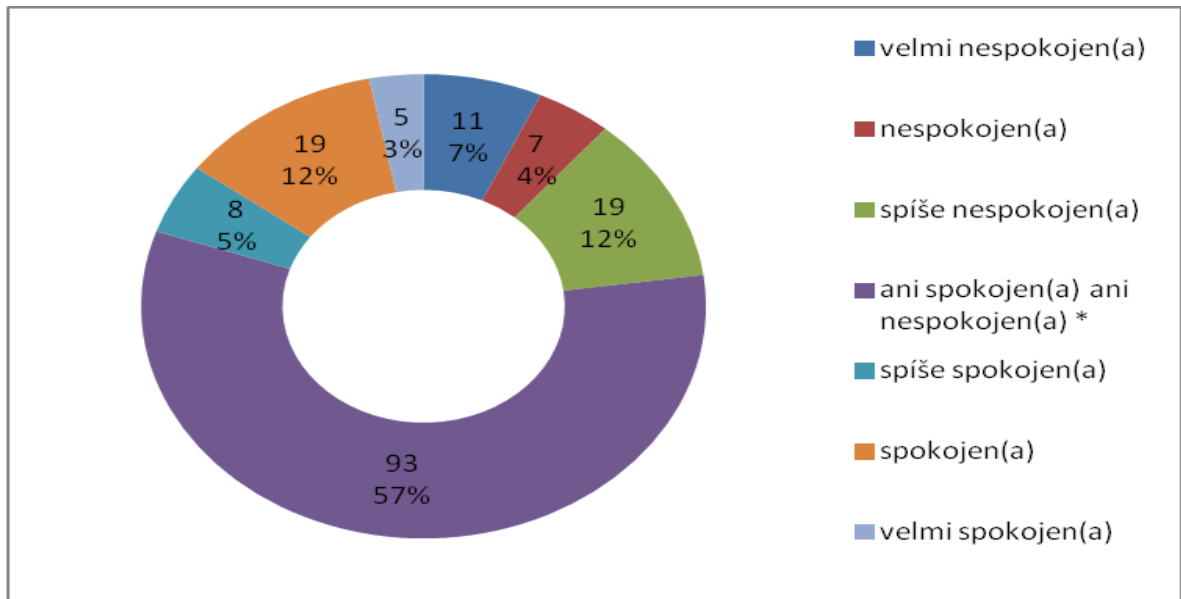
Tabulka 8 - *Vyhodnocení spokojenosti s vlastní osobou*

Vyhodnocení staniňů do tří oblastí		
zóna nespokojenosti	69	43 %
zóna ani spokojen ani nespokojen	78	48 %
zóna spokojenosti	15	9 %

Z tabulky vyplývá velmi výrazná nespokojenost 43 % učitelek mateřských škol s vlastní osobou, spokojenost s vlastní osobou uvádí jen 9 % učitelek. Podle charakteristiky v DŽS k oblasti spokojenosti s vlastní osobou je spokojenost spojena s mnoha aspekty své osoby, např. se vzhledem, svými schopnostmi, charakterem, vitalitou a sebevědomím. Při nízké spokojenosti jsou zmiňovány vysoké souvislosti s interpersonálními problémy, dále depresivní ladění, více tělesných obtíží, nízká sociální rezonance a potence, prožívané odmítání vlastními rodiči. „DeNeveová a Cooper (1998) zanalyzovali 146 studií týkajících se vztahů mezi osobní pohodou a osobnostními charakteristikami. Bývají označovány jako pětifaktorové teorie osobnosti, do kterých patří tyto rysy - extraverte, emoční stabilita, svědomitost, přátelskost a otevřenost. Nejsilnější vztah má osobní pohoda k emoční stabilitě a svědomitosti, dalšími rysy jsou extraverte a přátelskost, poslední z těchto pěti rysů - otevřenost má s osobní pohodou nejslabší vztah.“ viz s. 25 této práce.

„Optimismus versus pesimismus - Peterson a Steen (2002) došli k závěru, že: Optimisté se snaží o dosažení určitého cíle, a to vytrvale a nezlomně – neodbytně, úporně, neústupně a houževnatě. Toto snažení je charakterizováno dvěma tendencemi: jednak vyrovnat se s protikladnými silami, jednak budovat silné vlastní postavení - například dobré zdraví, dobře fungující imunitu, silné stránky vlastní osobnosti a celkovou pohodu (well-being). Dále uvádějí, že pesimisté se naopak raději vzdávají boje a své neúspěchy řeší alkoholem, což má vliv na jejich zranitelnost a ve finále na jejich celkovou životní pohodu (well-being). Křivohlavý popisuje fakta z empirických výzkumů, které potvrzují teorii, že optimismus přispívá k vyšší osobní pohodě, což vede k lepší kvalitě života.“ viz s. 24 této práce.

Otázka č. 8: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol se svou sexualitou?



Graf 12 - Celková spokojenost učitelek se svou sexualitou

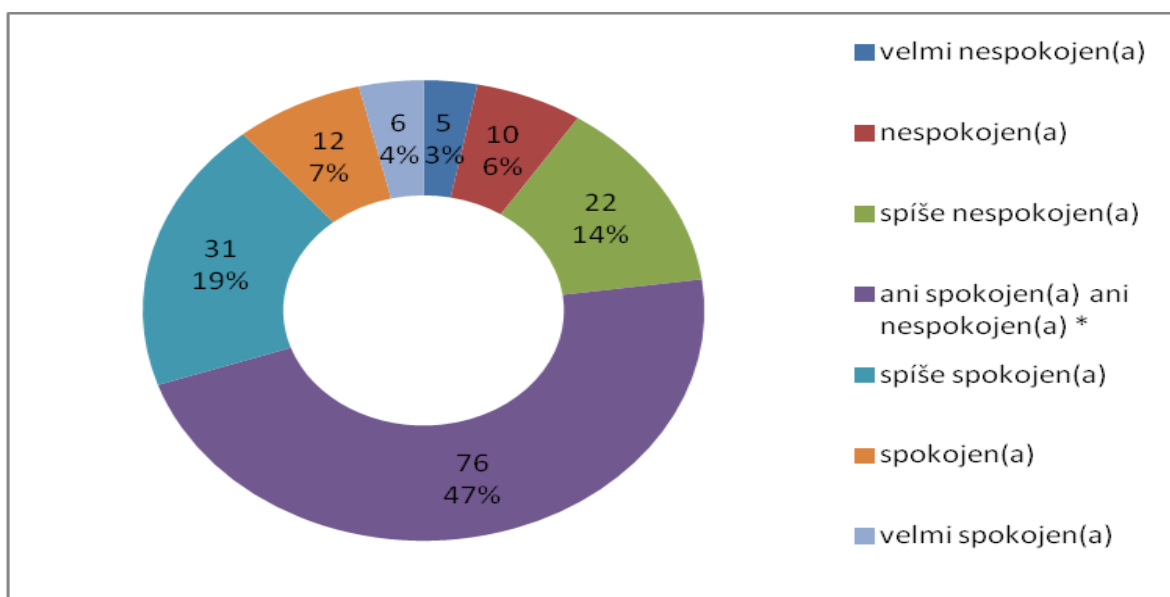
Graf ukazuje rozložení spokojenosti učitelek s vlastní sexualitou, oblast „velmi nespokojen“ uvádí 7 % respondentů, což je dvakrát více, než uvádějí učitelky v oblasti „velmi spokojen“, které uvádí 3 %.

Tabulka 9 - Vyhodnocení spokojenosti se svou sexualitou

Vyhodnocení staninů do tří oblastí		
zóna nespokojenosti	37	23 %
zóna ani spokojen ani nespokojen	93	57 %
zóna spokojenosti	32	20 %

Z tabulky vyplývá, že převyšuje mírně nespokojenost 23 % učitelek v oblasti vlastní sexuality nad spokojeností, kterou uvádí 20 % respondentů. Podle publikace DŽS k oblasti sexuality, osoby s vysokou škálovou hodnotou pozitivně hodnotí svou fyzickou atraktivitu, jsou spokojeni se sexuálními kontakty, sexuální výkonností a sexuálními reakcemi. Při nízké spokojenosti se sexualitou je udáván aktuálně špatný zdravotní stav, tělesné obtíže, nižší sociální rezonance a potence a depresivní ladění. Spokojenost se sexualitou bývá obecně vyšší u mužů, zvláště mladších, dále u osob žijících v manželstvích nebo s partnerem a také u osob s vyššími příjmy.

Otázka č. 9: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol se vztahem ke svým přátelům, známým a příbuzným?



Graf 13 - Celková spokojenost se vztahem k přátelům, známým a příbuzným

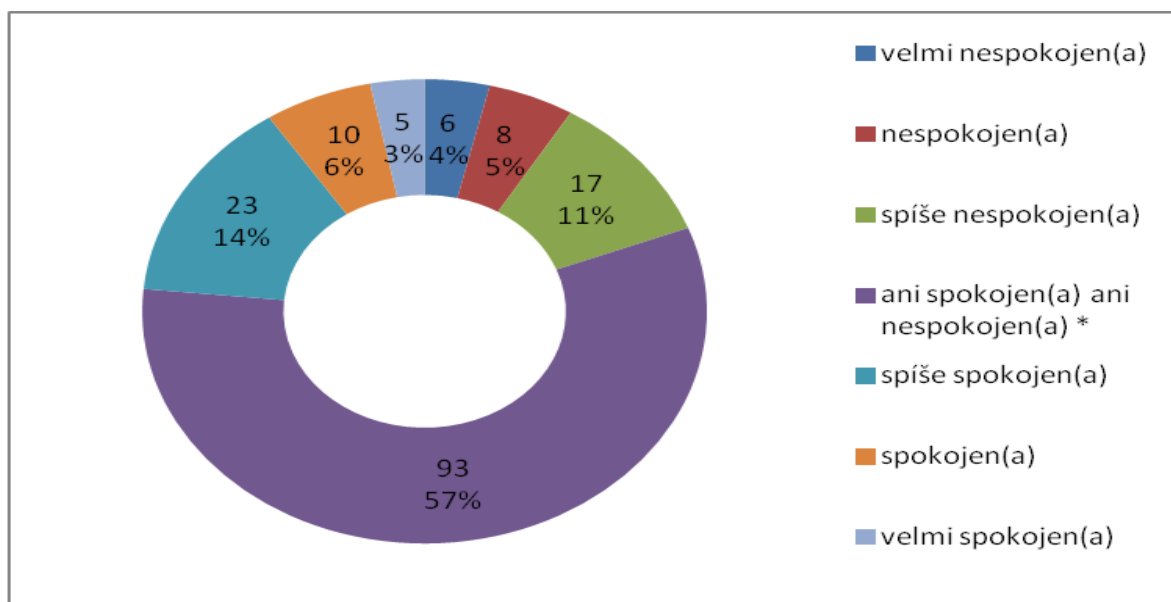
Graf znázorňuje rozložení spokojenosti se vztahem k přátelům, známým a příbuzným, zónu „velmi nespokojen“ s nejnižším počtem respondentů uvádí 3 %, druhé nejnižší zastoupení má zóna „velmi spokojen“, kterou uvádí 4 % respondentů.

Tabulka 10 - Vyhodnocení staninů do tří oblastí

Vyhodnocení staninů do tří oblastí		
zóna nespokojenosti	37	23 %
zóna ani spokojen ani nespokojen	76	47 %
zóna spokojenosti	49	30 %

Z tabulky vyplývá vyšší míra spokojenosti, která po sečtení udává hodnotu 30 %, oproti 23 %, kterou uvádějí respondenti, kteří jsou nespokojeni se vztahem k přátelům, známým a příbuzným. Podle popisu v DŽS k oblasti vztahu k přátelům, známým a příbuzným, jsou osoby s vysokou škálovou hodnotou spokojeny se svými sociálními vztahy, tzn. s okruhem svých známých, se svými sousedy a se svými příbuznými. Kladně jsou hodnoceny sociální aktivity, společenská angažovanost a sociální podpora. Při malé spokojenosti se vyskytuje více tělesných obtíží, depresivní ladění, nízká sociální rezonance a potence, vliv má i vztah k prožívanému výchovnému stylu rodičů.

Otázka č. 10: Jaká je míra spokojenosti učitelek mateřských škol s bydlením?



Graf 14 - Celková spokojenost učitelek mateřských škol s bydlením

Graf znázorňuje uváděnou spokojenost učitelek s bydlením, největší četnost jev oblasti „ani spokojen ani nespokojen“, která zahrnuje odpovědi 57 % učitelek, nejnižší početní zastoupení má oblast „velmi spokojen“, kterou uvádí jen 3 % učitelek.

Tabulka 11 - Vyhodnocení spokojenosti učitelek s bydlením

Vyhodnocení stání do tří oblastí		
zóna nespokojenosti	31	20 %
zóna ani spokojen ani nespokojen	93	57 %
zóna spokojenosti	38	23 %

Tabulka poukazuje na vyšší míru spokojenosti s bydlením, kterou udává 23 % učitelek, oproti 19 % nespokojených se svým bydlením. Dle popisu DŽS k oblasti vlastního bydlení, osoby s vysokou škálovou hodnotou jsou spokojeny s velikostí bytu, jeho polohou, dostupností, případně s náklady na bydlení. Spokojenost či nespokojenost s bydlením vykazuje jen relativně nepatrné souvislosti s rysy osobnosti.

4.8 Shrnutí

Z dotazníkového šetření, které jsme použili v tomto výzkumu, je zřejmé, že dotazník zaznamenává subjektivní pohled jednotlivce na své životní podmínky, které můžeme souhrnně označit jako životní spokojenost. Dotazník se zabývá deseti důležitými oblastmi

života, pokud chceme při vyhodnocení vycházet ze všech těchto oblastí, musíme vycházet z hrubých skóru, což přináší určité zkreslení dat, protože pro všechny oblasti nejsou dostupné staninové normy. Převedení hrubých skóru na standardní skóry se používá, když má být životní spokojenost osob srovnávána a přitom mají být kontrolovány věkové rozdíly a rozdíly v pohlaví.

Tento dotazník jsme použili jako nástroj ke zjištění rozdílu v míře životní spokojenosti učitelek mateřských škol, které jsme rozdělili do určitých skupin. Učitelky byly rozděleny do skupin podle stupně dosaženého vzdělání, na učitelky s vysokoškolským vzděláním a učitelky s jiným stupněm vzdělání. Další rozdělení bylo určeno rodinným stavem učitelek, na učitelky rozvedené a učitelky svobodné nebo vdané. Třetí rozdělení bylo vymezeno věkovou kategorií, na učitelky ve věkové kategorii 19 až 45 let a učitelky ve věkové kategorii 46 až 65 let.

Formulovali jsme tři hypotézy označené jako H_1 , H_2 a H_3 , které byly ověřovány metodou Studentova t-testu, který srovnával naměřené aritmetické průměry hodnot životní spokojenosti obou skupin. Při popsaném ověřování daných hypotéz nebyl v žádném z výše uvedených případů zjištěn statisticky významný rozdíl mezi skupinami a nedošlo k potvrzení žádné z uvedených alternativních hypotéz.

V uvedených dílčích oblastech, které ovlivňují životní spokojenost učitelek, byly zjištěny rozdílné hodnoty, problematickou se může jevit vymezení staninových norem v hodnotách 4,5 a 6, pro zónu „ani spokojen“ „ani nespokojen“, ve které se ve většině výzkumů nachází minimálně 54 % respondentů. Tato zóna „ani spokojen“ „ani nespokojen“, neposkytuje výzkumníkovi žádnou podstatnou informaci o životní spokojenosti větší části respondentů a snižuje vypovídací hodnotu provedeného výzkumu.

V případě, že bychom tuto oblast mohli např. považovat za standardní (běžnou, tzv. ani dole ani nahoře) životní spokojenost, kdy respondent vnímá svoji životní spokojenost standardně vzhledem ke společnosti, kde žije, že mu tedy nic nechybí, ale ani nedostává do života nic navíc, že ho tedy jen „přežívá“ místo toho, aby si ho užil, mohlo by to mít určitou hodnotu pro další směřování těchto respondentů, ale toto je jen zamyšlení pro případnou diskuzi.

Nejhorších hodnot dosáhly učitelky v oblastech „zdraví“ a „vlastní osoba“. V oblasti „zdraví“ je nespokojeno 45 procent žen, podle popisu publikace DŽS jsou příčinou

speciální a obecné tělesné obtíže, vlastní vliv na udržení zdraví je považován za malý. Druhá oblast s nejnižšími hodnotami je „vlastní osoba“ 43 procent učitelek mateřských škol je nespokojeno s vlastní osobou, nejméně spokojené byly podle uváděných odpovědí se svým vzhledem a sebevědomím. Jaké jsou příčiny tohoto stavu, by mohlo být cílem dalšího výzkumu, který by tyto příčiny odkryl. Učitelky, ale ne jen ony, všechny ženy, by se měly naučit uvědomovat si vlastní cenu, mít se rády a pečovat o svůj růst v mezích svých individuálních možností.

Nejlepších hodnot dosáhly učitelky v oblastech „přátelé a příbuzní“ a „manželství a partnerství“. Výsledky v těchto oblastech vyjadřují jejich spokojenost se svými sociálními vztahy, s okruhem svých přátel a známých, se svými kontakty s příbuznými a sousedy. Jejich partnerský život je aktivní, u partnerů nacházejí pochopení a ochotu pomáhat, cítí se bezpečně.

4.9 Závěr

Tématem bakalářské práce bylo zjistit, jaká je míra životní spokojenosti učitelek mateřských škol. Provedeným šetřením bylo překvapivě zjištěno, že dvojnásobně více učitelek subjektivně pociťuje životní nespokojenost, oproti učitelkám, které se cítí v životě spokojené.

Pokud vezmeme v úvahu poznatky autorek Gillernové a Krejčové, které popisují, jak je pro učitelku důležité si uvědomovat pozitivní stránky života, dokázat si vytvořit pohodu doma i v práci, čímž následně dochází k ovlivnění dětí ve třídě. Musíme konstatovat, že naše zjištění je znepokojivé nejenom pro samotné učitelky, ale zároveň i pro rodiče dětí a systém předškolního vzdělávání.

Není náhodou, že nejhorších výsledků dosáhly učitelky v oblastech „vlastní osoby“ a „zdraví“, protože být učitelkou znamená pracovat v profesi s velkým společenským významem, měla by být přirozenou autoritou, která pozitivně působí na své okolí a žáky, přitom musí disponovat určitými charakterovými vlastnostmi. Pokud vezmeme všechny tyto aspekty v potaz, zjistíme, že učitelka musí být po teoretické stránce vybavena jako psycholog i pedagog a zároveň musí být pro své okolí uznávanou osobností. V případě, že na tento tlak není učitelka dostatečně připravena, musí časem zákonitě dojít k pocitu nekompetentnosti, ke kterému se postupně přidávají další interpersonální

problémy, depresivní naladění a tělesné obtíže, čímž dochází k negativnímu ovlivnění její životní spokojenosti.

V současné době se zvyšují požadavky na kvalitu předškolního vzdělávání, jak uvádí Wiegerová, v dnešní mateřské škole není důležitý jen láskyplný vztah učitelky k dětem, podstatná je také schopnost předat dítěti základy, které mu napomáhají k lepší připravenosti a vyšší úspěšnosti ve škole. Nejedná se tedy jen o místo mateřské péče, ale o plnohodnotnou vzdělávací instituci, přičemž každý učitel by měl být schopen obhájit své postupy a zároveň přesvědčit společnost o důležitosti a vážnosti učitelké profese na předškolním stupni vzdělávání. Je toho však učitel schopen i v případě subjektivně vnímané nespokojenosti se svým životem?

V teoretické části jsme se věnovali aspektům, které tvoří a ovlivňují životní spokojenost. Zjistili jsme, že i v odborné veřejnosti panuje nesoulad, co životní spokojenost, štěstí, kvalitní život či pohoda vlastně znamená. Nevíme ani, jestli je vůbec možné přesné vymezení těchto pojmů, ale za podstatně důležitější považujeme fakt, že se tomuto tématu a těmto termínům vědeckí pracovníci věnují. Hledají poznatky, které náš život i nás samotné ovlivňují v tom, jak věci okolo nás, a v nás samotných, vnímáme, jak nás ovlivňují. Jen tak můžeme dospět k poznání, jak učinit náš život lepším, šťastnějším a spokojenějším. V tomto hledání vidíme smysl i možnost, náš život zlepšit, a vlastně i proto jsme si vybrali tohle téma k bakalářské práci. V další teoretické části shrnujeme poznatky k učitelké profesi v mateřských školách, co tato práce obnáší a jaké jsou výhledy do budoucnosti.

V praktické části se zabýváme životní spokojeností učitelek mateřských škol. Myslíme si, že je žádoucí, aby se naše děti v mateřských školách potkávaly s lidmi, kteří mají rádi svou práci, jsou zdraví, šťastní a spokojení a toto předávají našim dětem. Ve výzkumu se věnujeme právě oblastem, které nám můžou pomoci najít příčiny nebo nedostatky, snižující životní spokojenost učitelek mateřských škol, jak v profesním, tak soukromém životě. Určili jsme si dílčí výzkumné cíle, kterými jsme chtěli ověřit, zda dosažené vzdělání, rodinný stav nebo určitá věková kategorie ovlivňuje jejich životní spokojenost. Následně na základě zjištěných negativních aspektů, které ovlivňují životní spokojenost učitelek, budeme moci otevřít diskusi, o formách prevence a pomoci, které umožní tyto negativní aspekty odstranit nebo alespoň zmírnit. To bylo a je cílem naší práce a požadovaným výsledkem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ, 2014. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4033-0.
- [2] BLATNÝ, Marek, 2005. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-86633-35-7.
- [3] BLATNÝ, Marek, 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
- [4] BURKOVIČOVÁ, Radmila, 2013. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-403-0.
- [5] DIENER E, Seligman MUP. *Very happy people*. [online] Psychological Science 2002; 13: 81-84. [cit. 2015-03-17]. Dostupné z:
<http://condor.depaul.edu/hstein/NAMGILES.pdf>
- [6] DISMAN, Miroslav, 1998. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, s. 374. ISBN 80-718-4141-2.
- [7] DRAGOMIRECKÁ, Eva, 2007. *Prediktory kvality života ve vyšším věku*. Disertační práce. Praha: Filosofická fakulta University Karlovy.
- [8] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- [9] FAHRENBERG, Jochen et al., 2001. *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum, s. 84. ISSN 80-86471-16-0.
- [10] GAVORA, Peter, 1996. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, s. 130. ISBN 80-859-3115-X.
- [11] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, s. 207. ISBN 80-85931-79-6.
- [12] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

- [13] HAMPLOVÁ, Dana, 2014. *Rodina a zdraví - jejich vzájemné souvislosti*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-169-5.
- [14] HOGENOVÁ, Anna, 2002. *Kvalita života a tělesnost*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0457-4.
- [15] HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- [16] CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ, 2014. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014, s. 108. Pedagogika. ISBN 978-807-4544-200.
- [17] KEBZA, Vladimír, 2005. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, s. 263. ISBN 80-200-1307-5.
- [18] KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ, 2003. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.
- [19] KELLY, Matthew, 2012. *Bud'te spokojení v práci i doma*. Praha: Beta, s. 146. ISBN 978-80-7306-499-0.
- [20] KOHOUTEK, Rudolf, 2007. *Psychologie zdraví a duševní hygiena*. Brno: IMS, s. 134. ISBN 80-210-4077-7.
- [21] KOJANOVÁ, Helena, 2002. *Stáří, stárnutí a kvality života. Depresivní a úzkostné pocity ve stáří v závislosti na kvalitě života*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita.
- [22] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, s. 279. ISBN 978-80-7367-568-4.
- [23] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2002. *Psychologie nemoci*. Praha: Grada, s. 200. ISBN 80-247-0179-0.

- [24] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2004. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, s. 200. ISBN 978-80-7367-726-8.
- [25] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2012. *Hořet, ale nevyhořet. 2., přeprac. vyd., V KNA 1*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. Orientace (Karmelitánské nakladatelství). ISBN 978-80-7195-573-3.
- [26] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2012. *Optimismus, pesimismus a prevence deprese*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4007-2.
- [27] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2013. *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4436-0.
- [28] MALLOTOVÁ, Kateřina, 2000. Burn-out neboli syndrom vyhoření. *Psychologie dnes*. Ročník 2000, č. 2, s. 14-15. ISSN 1211-5886.
- [29] MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [30] MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.), 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- [31] OZMETE, Emine, Jul. 2011. Subjektive well-being: A research on life satisfaktion as cognitive komponent of subjective weell-being. In International Journal of Academic Ressearch; Vol 3, Issue 4,5 Charts. ISSN 20754124.
- [32] PAULÍK, Karel, 1999. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-550-4.
- [33] PAYNE, Jan, 2005. *Kvalita života a zdraví*. Vyd. 1. V Praze: Triton. ISBN 80-7254-657-0.
- [34] PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- [35] SLEZÁČKOVÁ, Alena, 2012. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3507-8.
- [36] SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

- [37] SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA, 2014. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7478-354-8.
- [38] VAĎUROVÁ, Helena a Pavel MÜHLPACHR, 2005. *Kvalita života: teoretická a metodologická východiska*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, s. 143. ISBN 80-210-3754-7.
- [39] WIEGEROVÁ, Adriana, 2015. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Vydání 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-555-9.

Internetové zdroje

<https://www.czso.cz/>

<https://www.naep.cz/>

<https://www.who.cz/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
č.	číslo
DŽS	Dotazník životní spokojenosti
H_0	nulová hypotéza
$H_{1,2,3}$	alternativní hypotézy
ISCED	International Standard Classification of Education je mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO
max.	maximum
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MS Excel	Microsoft Excel - tabulkový procesor od firmy Microsoft
např.	například
Obr.	Obrázek
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (zkráceně OECD z angl. Organisation for Economic Co-operation and Development - Ukazatele OECD jsou oficiálním zdrojem přesných a relevantních informací týkajících se celosvětové situace ve školství a vzdělávání. Zahrnují údaje o struktuře, financování a úspěšnosti vzdělávacích systémů nejen ve 34 členských zemích OECD, ale i v řadě dalších států skupiny G20.
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ST1-9	staniny 1-9
SVP	speciálními vzdělávací potřeby
Tab.	tabulka
tj.	to je
tzv.	takzvaný
WHO	Světová zdravotnická organizace

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Dimenze duševní pohody dle C. D. Ryffové	20
--	----

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - znázorňuje rozdělení respondentů podle dosaženého stupně vzdělání	54
Graf 2 - znázorňuje rozdělení respondentů podle rodinného stavu	54
Graf 3 - znázorňuje rozdělení respondentů do pěti věkových kategorií	55
Graf 4 - Celková životní spokojenost učitelek mateřských škol	58
Graf 5 - Celková spokojenost učitelek mateřských škol se zdravím	59
Graf 6 - Celková spokojenost učitelek s prací a zaměstnáním	60
Graf 7 - Celková spokojenost učitelek se svou finanční situací	61
Graf 8 - Celková spokojenost učitelek se svým volným časem	62
Graf 9 - Celková spokojenost učitelek s manželstvím nebo partnerstvím	63
Graf 10 - Celková spokojenost učitelek se vztahem k vlastním dětem	64
Graf 11 - Celková spokojenost učitelek s vlastní osobou	65
Graf 12 - Celková spokojenost učitelek se svou sexualitou	67
Graf 13 - Celková spokojenost se vztahem k přátelům, známým a příbuzným	68
Graf 14 - Celková spokojenost učitelek mateřských škol s bydlením	69

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Vyhodnocení celkové životní spokojenosti učitelek mateřských škol	58
Tabulka 2 - Vyhodnocení spokojenosti se zdravím	59
Tabulka 3 - Vyhodnocení spokojenosti s prací a zaměstnáním	61
Tabulka 4 - Vyhodnocení spokojenosti s finanční situací	62
Tabulka 5 - Vyhodnocení spokojenosti s volným časem	63
Tabulka 6 - Vyhodnocení spokojenosti s manželstvím nebo partnerstvím	64
Tabulka 7 - Vyhodnocení spokojenosti se vztahem k vlastním dětem	65
Tabulka 8 - Vyhodnocení spokojenosti s vlastní osobou	66
Tabulka 9 - Vyhodnocení spokojenosti se svou sexualitou	67
Tabulka 10 - Vyhodnocení spokojenosti se vztahem k přátelům, známým, příbuzným	68
Tabulka 11 - Vyhodnocení spokojenosti učitelek s bydlením	69

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: standardizovaný Dotazník životní spokojenosti (DŽS)

Příloha PII: vyhodnocovací list k dotazníku DŽS

Příloha PIII: Hodnoty staninů DŽS

PŘÍLOHA P I: STANDARDIZOVANÝ DOTAZNÍK

Dotazník životní spokojenosti

J. Fahrenberg, M. Myrtek, J. Schumacher, E. Brähler (překlad Kateřina Rodná a Tomáš Rodný)

Dobrý den,

jmenuji se Kateřina Smětáková a jsem studentkou III. ročníku bakalářského studia oboru Učitelství pro MŠ na Universitě Tomáše Bati ve Zlíně, Fakultě humanitních studií. V současné době píší bakalářskou práci na téma Životní spokojenost učitelek mateřských škol, proto bych Vás chtěla tímto požádat o vyplnění anonymního dotazníku. U odpovědí vyberte vždy pouze jednu z uvedených možností a tu označte křížkem.

Děkuji za Vaši ochotu a čas strávený vyplňováním dotazníku.

S pozdravem

Kateřina Smětáková

Zaškrtněte prosím u každého tvrzení vždy to číslo, které nejvíce odpovídá vaší spokojenosti ve vztahu k danému tvrzení.

Pokud tedy - jako v tomto případě - nejste s počasím ani spokojen(a), ani nespokojen(a), zaškrtněte prosím 4.

	1	2	3	4	5	6	7
Například:	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
S počasím jsem...				X			

Demografické otázky

	běžná MŠ		alternativní MŠ (např: Montessori, Leoni školy, apod.)				D e m o g r a f i c k é o t á z k y
Ve kterém typu MŠ pracujete?							
	svobodná	vdaná	rozvedená	vdova			
Jaký je váš rodinný stav?							
	středoškolské		vyšší odborné	vysokoškolské			
Jaké máte dosažené vzdělání?							
	18 - 25 let	26 - 35 let	36 - 45 let	46 - 55 let	56 - 65 let	66 - 75 let	
Která z kategorií zahrnuje váš věk?							

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

	1	2	3	4	5	6	7
PRÁCE A ZAMĚSTNÁNÍ	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
Se svým postavením na pracovišti jsem...							
Když myslím na to, jak jistá je moje budoucnost v zaměstnání, jsem...							
S úspěchy, které mám v zaměstnání, jsem...							
S možnostmi postupu, které mám na svém pracovišti, jsem...							
S atmosférou na pracovišti jsem...							
Co se týká mých pracovních povinností a zátěže, jsem...							
S pestrostí, které mi nabízí mé zaměstnání, jsem...							

	1	2	3	4	5	6	7
FINANČNÍ SITUACE	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
Se svým příjmem / platem jsem...							
S tím, co vlastním, jsem...							
Se svým životním standardem jsem...							
S hmotným zajištěním své existence jsem...							
Se svými budoucími možnostmi výdělku jsem...							
S možnostmi, které mohu vzhledem ke své finanční situaci nabídnout své rodině, jsem...							
Se svým budoucím očekávaným (finančním) zajištěním ve stáří jsem...							

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

PŘÍLOHA P II: VYHODNOCOVACÍ LIST K DOTAZNÍKU DŽS

VYHODNOCOVACÍ LIST

Dotazník životní spokojenosti

J. Fahrenberg, M. Myrtek, J. Schumacher, E. Brähler

Jméno a příjmení:

Pohlaví: muž žena Věk:

Examinátor: Datum:

Chybějící odpovědi:

Hrubý skór	Standardní skór	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Staniny
		4	7	12	17	20	17	12	7	4	Procenta
	1. Zdraví					54 %					
	velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	2. Práce a zaměstnání										
	velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	3. Finanční situace										
	velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	4. Volný čas										
	velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	5. Manželství a partnerství										
	velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	6. Děti										
	velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	7. Vlastní osoba										
	velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	8. Sexualita										
	velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	9. Přátelé, známí a příbuzní										
	velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	10. Bydlení										
	velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)
	11. Celková životní spokojenost					54 %					
	velmi nespokojen(a)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	velmi spokojen(a)

PŘÍLOHA P III: HODNOTY STANINŮ DŽS

Staninové normy

Celkový soubor N = 2870

	ZDR	PAZ	FIN	VLC	MAN	DET	VLO	SEX	PZP	BYD	SUM
ST1	7-21	7-15	7-15	7-19	7-24	7-26	7-26	7-19	7-25	7-23	49-189
ST2	22-27	16-25	16-21	20-26	25-28	27-28	27-30	20-24	26-29	24-28	190-209
ST3	28-33	26-28	22-27	27-29	29-34	29-34	31-34	25-28	30-32	29-33	210-232
ST4	34-37	29-34	28-33	30-34	35-39	35-39	35-38	29-32	33-36	34-36	233-251
ST5	38-41	35-39	34-37	35-39	40-42	40-41	39-41	33-38	37-39	37-40	252-269
ST6	42-43	40-42	38-41	40-42	43-45	42-43	42-42	39-41	40-41	41-43	270-283
ST7	44-46	43-44	42-42	43-45	46-47	44-46	43-44	42-43	42-43	44-45	284-295
ST8	47-48	45-48	43-46	46-48	48-48	47-48	45-46	44-46	44-46	46-48	296-308
ST9	49-49	49-49	47-49	49-49	49-49	49-49	47-49	47-49	47-49	49-49	309-343

Muži 14-25 let

	ZDR	PAZ	FIN	VLC	MAN	DET	VLO	SEX	PZP	BYD	SUM
ST1	7-30	7-16	7-14	7-21	7-26	7-23	7-29	7-21	7-27	7-18	49-209
ST2	31-35	17-24	15-20	22-28	27-27	24-26	30-33	22-26	28-31	19-25	210-232
ST3	36-39	25-30	21-24	29-33	28-32	27-29	34-36	27-29	32-34	26-31	233-240
ST4	40-42	31-36	25-29	34-36	33-37	30-34	37-39	30-34	35-36	32-34	241-254
ST5	43-44	37-40	30-35	37-40	38-41	35-40	40-41	35-38	37-39	35-38	255-270
ST6	45-47	41-43	36-39	41-42	42-44	41-45	42-43	39-42	40-41	39-41	271-286
ST7	48-48	44-45	40-41	43-46	45-47	46-48	44-45	43-46	42-44	42-44	287-293
ST8	49-49	46-48	42-43	47-48	48-48	49-49	46-47	47-48	45-48	45-48	294-306
ST9	-	49-49	44-49	49-49	49-49	-	48-49	49-49	49-49	49-49	307-343

Muži 26-35 let

	ZDR	PAZ	FIN	VLC	MAN	DET	VLO	SEX	PZP	BYD	SUM
ST1	7-27	7-19	7-15	7-20	7-25	7-27	7-26	7-23	7-23	7-23	49-195
ST2	28-32	20-27	16-21	21-24	26-29	28-28	27-31	24-28	24-28	24-26	196-216
ST3	33-37	28-32	22-28	25-28	30-34	29-35	32-36	29-33	29-32	27-30	217-236
ST4	38-41	33-36	29-33	29-34	35-41	36-39	37-40	34-37	33-35	31-35	237-257
ST5	42-43	37-39	34-36	35-38	42-42	40-41	41-41	38-41	36-39	36-39	258-273
ST6	44-45	40-42	37-40	39-41	43-45	42-43	42-43	42-42	40-41	40-42	274-286
ST7	46-47	43-45	41-43	42-43	46-47	44-46	44-45	43-45	42-44	43-45	287-300
ST8	48-48	46-48	44-45	44-46	48-48	47-48	46-46	46-48	45-46	46-48	301-310
ST9	49-49	49-49	46-49	47-49	49-49	49-49	47-49	49-49	47-49	49-49	311-343

Ženy 26-35 let

	ZDR	PAZ	FIN	VLC	MAN	DET	VLO	SEX	PZP	BYD	SUM
ST1	7-23	7-16	7-17	7-19	7-24	7-28	7-25	7-23	7-25	7-22	49-188
ST2	24-30	17-22	18-22	20-24	25-28	29-32	26-30	24-27	26-29	23-27	189-210
ST3	31-35	23-28	23-26	25-28	29-35	33-37	31-35	28-31	30-33	28-31	211-236
ST4	36-40	29-33	27-31	29-33	36-40	38-41	36-39	32-36	34-36	32-35	237-254
ST5	41-42	34-38	32-36	34-38	41-42	42-42	40-41	37-40	37-39	36-39	255-270
ST6	43-44	39-41	37-40	39-41	43-45	43-44	42-42	41-42	40-41	40-42	271-285
ST7	45-47	42-44	41-42	42-42	46-47	45-47	43-44	43-44	42-43	43-45	286-298
ST8	48-48	45-48	43-46	43-46	48-48	48-48	45-47	45-48	44-45	46-47	299-308
ST9	49-49	49-49	47-49	47-49	49-49	49-49	48-49	49-49	46-49	48-49	309-343

Ženy 36-45 let

	ZDR	PAZ	FIN	VLC	MAN	DET	VLO	SEX	PZP	BYD	SUM
ST1	7-24	7-19	7-14	7-19	7-21	7-27	7-26	7-21	7-25	7-24	49-187
ST2	25-29	20-25	15-21	20-25	22-28	28-30	27-30	22-27	26-29	25-28	188-211
ST3	30-34	26-28	22-28	26-29	29-33	31-35	31-34	28-31	30-33	29-34	212-235
ST4	35-38	29-34	29-34	30-34	34-40	36-39	35-38	32-35	34-36	35-37	236-255
ST5	39-41	35-39	35-38	35-38	41-42	40-41	39-41	36-40	37-39	38-41	256-272
ST6	42-43	40-41	39-41	39-41	43-44	42-44	42-42	41-42	40-41	42-43	273-284
ST7	44-45	42-43	42-42	42-43	45-46	45-46	43-43	43-43	42-43	44-45	285-296
ST8	46-48	44-47	43-45	44-47	47-48	47-48	44-46	44-46	44-45	46-48	297-313
ST9	49-49	48-49	46-49	48-49	49-49	49-49	47-49	47-49	46-49	49-49	314-343

Ženy 46-55 let

	ZDR	PAZ	FIN	VLC	MAN	DET	VLO	SEX	PZP	BYD	SUM
ST1	7-21	7-11	7-13	7-19	7-21	7-27	7-25	7-19	7-24	7-26	49-186
ST2	22-28	12-24	14-21	20-26	22-27	28-31	26-30	20-25	25-29	27-29	187-211
ST3	29-33	25-28	22-29	27-29	28-34	32-35	31-34	26-28	30-33	30-34	212-231
ST4	34-37	29-34	30-34	30-34	35-38	36-38	35-37	29-32	34-36	35-37	232-249
ST5	38-41	35-39	35-38	35-38	39-41	39-41	38-41	33-37	37-39	38-41	250-267
ST6	42-42	40-42	39-41	39-42	42-44	42-43	42-42	38-41	40-41	42-44	268-287
ST7	43-44	43-44	42-43	43-45	45-47	44-47	43-45	42-42	42-43	45-47	288-303
ST8	45-47	45-48	44-48	46-48	48-48	48-48	46-47	43-45	44-45	48-48	304-313
ST9	48-49	49-49	49-49	49-49	49-49	49-49	48-49	46-49	46-49	49-49	314-343

Ženy 56-65 let

	ZDR	PAZ	FIN	VLC	MAN	DET	VLO	SEX	PZP	BYD	SUM
ST1	7-20	7-12	7-17	7-24	7-23	7-27	7-26	7-19	7-24	7-25	49-192
ST2	21-26	13-26	18-24	25-27	24-27	28-29	27-30	20-21	25-29	26-28	193-207
ST3	27-30	27-27	25-28	28-30	28-28	30-34	31-34	22-27	30-33	29-34	208-233
ST4	31-35	28-28	29-34	31-35	29-37	35-38	35-38	28-29	34-37	35-39	234-249
ST5	36-39	29-32	35-37	36-40	38-41	39-41	39-41	30-34	38-39	40-41	250-269
ST6	40-42	33-40	38-41	41-43	42-43	42-44	42-42	35-39	40-42	42-44	270-280
ST7	43-44	41-42	42-42	44-46	44-46	45-46	43-44	40-41	43-44	45-47	281-292
ST8	45-46	43-47	43-45	47-48	47-48	47-48	45-46	42-42	45-47	48-48	293-308
ST9	47-49	48-49	46-49	49-49	49-49	49-49	47-49	43-49	48-49	49-49	309-343

Ženy 66-75 let

	ZDR	PAZ	FIN	VLC	MAN	DET	VLO	SEX	PZP	BYD	SUM
ST1	7-20	7-9	7-18	7-21	7-25	7-27	7-26	7-19	7-25	7-24	49-190
ST2	21-23	10-17	19-23	22-27	26-27	28-28	27-29	20-20	26-28	25-30	191-206
ST3	24-28	18-24	24-29	28-31	28-28	29-33	30-33	21-24	29-32	31-35	207-226
ST4	29-34	25-27	30-34	32-35	29-33	34-39	34-37	25-27	33-37	36-39	227-249
ST5	35-37	28-28	35-38	36-41	34-40	40-41	38-40	28-29	38-40	40-41	250-262
ST6	38-41	29-31	39-41	42-44	41-45	42-43	41-42	30-33	41-42	42-43	263-271
ST7	42-43	32-42	42-42	45-48	46-48	44-45	43-43	34-39	43-44	44-46	272-290
ST8	44-47	43-47	43-46	49-49	49-49	46-48	44-46	40-43	45-48	47-48	291-296
ST9	48-49	48-49	47-49	-	-	49-49	47-49	44-49	49-49	49-49	297-343

Ženy nad 75 let

	ZDR	PAZ	FIN	VLC	MAN	DET	VLO	SEX	PZP	BYD	SUM
ST1	7-14	7-9	7-23	7-25	7-24	7-27	7-26	7-9	7-26	7-26	49-188
ST2	15-19	10-17	24-27	26-28	25-26	28-28	27-27	10-21	27-27	27-30	189-202
ST3	20-25	18-22	28-31	29-32	27-27	29-34	28-32	22-26	28-31	31-34	203-214
ST4	26-29	23-27	32-35	33-35	28-29	35-37	33-35	27-27	32-37	35-39	215-246
ST5	30-34	28-31	36-39	36-41	30-33	38-41	36-40	28-28	38-40	40-42	247-257
ST6	35-37	32-35	40-41	42-44	34-43	42-43	41-42	29-29	41-43	43-44	258-276
ST7	38-44	36-37	42-43	45-48	44-46	44-47	43-46	30-31	44-46	45-47	277-292
ST8	45-47	38-40	44-48	49-49	47-48	48-48	47-48	32-41	47-48	48-48	293-306
ST9	48-49	41-49	49-49	-	49-49	49-49	49-49	42-49	49-49	49-49	307-343