

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Hodnocení duševního well-beingu učitelů vybraných institucí
Evaluation of mental well-being of teachers of selected institutions

Natálie Bílková

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kočí, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání — Pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Hodnocení duševního well-beingu učitelů vybraných institucí* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 10.7. 2022

Podpis:

Ráda bych využila tento prostor k poděkování vedoucí práce, PhDr. Janě Kočí, PhD. za vedení, cenné rady a neustávající motivaci. Největší dík pak Františku Bílkovi a Martinu Pluhařovi za jejich bezmeznou podporu.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá tématem well-beingu učitelů na vybraných českých školách. Přestože popularita well-beingu učitelů jako takového, a to především na mezinárodní úrovni, vzrůstá, v České republice toto téma tak populární není. Ve valné většině jsou zdroje pojednávající o well-beingu zaměřené na osobní pohodu člověka jako takovou, případně na osobní pohodu žáků a studentů. Ke změně v přístupu a nahlížení na well-being učitelů došlo především v době distanční výuky a po ní, kdy docházelo jeho značnému úpadku nejen mezi učiteli.

Cílem této bakalářské práce je představení různých přístupů k chápání a definování well-beingu v návaznosti na zdraví, také představení pojmů kvalita života a učitel, jakož i učitelská profese, její specifika a úskalí. V neposlední řadě se teoretická část zaměřuje na problematiku pozitivní psychologie, stresu a syndromu vyhoření.

Praktická část se zabývá kvantitativním výzkumem, jehož cílem bylo zjištění a hodnocení úrovně duševního well-beingu českých učitelů na vybraných druzích vzdělávacích institucí. V této části jsou představeny výzkumné cíle a otázky, jakož i výzkumný vzorek 451 respondentů. Nedílnou součástí praktické části je i interpretace výsledků a následná diskuse.

KLÍČOVÁ SLOVA

Well-being, učitel, zdraví, syndrom vyhoření, psychohygiena, kvalita života

ABSTRACT

This bachelor thesis examines the topic of well-being of teachers in selected Czech schools. The popularity of teachers' well-being as such is, especially at the international level, on the rise. However, the Czech Republic does not follow this trend. In the vast majority, sources discussing well-being are predominantly focused either on well-being as such, or on the well-being of pupils and students. Change in the approach and view of teachers' well-being has occurred mainly during and after the covid-imposed distance learning, as a significant decline of not only the teachers' well-being could have been observed.

The aim of this thesis is to introduce different approaches towards well-being and to define well-being in relation to health. Moreover, this study's aim is to introduce the terms of life quality and teacher, as well as the teaching profession as such, along with its specifics and pitfalls. The theoretical part also introduces positive psychology, stress, and the burnout syndrome.

The practical part introduces quantitative research, the aim of which was to identify and evaluate the level of mental well-being of Czech teachers of selected types of educational institutions. This section presents the research objectives and questions, as well as the research sample of 451 respondents. An integral part of the practical part is the interpretation of the results and the subsequent discussion.

KEYWORDS

Well-being, teacher, health, burnout syndrome, psychohygiene, life quality

Obsah

Teoretická část	9
1 Zdraví	9
1.1 Zdraví z pohledu historie	9
1.2 Zdraví a jeho definice	10
1.2.1 Fyzické zdraví.....	10
1.2.2 Psychické zdraví	11
1.2.3 Sociální zdraví	12
1.3 Determinanty zdraví	12
2 Well-being	14
2.1 Definice a vymezení	15
2.2 Různé přístupy ve vnímání well-beingu	16
2.2.1 Hédonický přístup – Subjektivní pohoda	16
2.2.2 Eudaimonický přístup – Psychologická pohoda.....	17
2.3 Problematika multidimenzionálních determinantů well-beingu.....	17
2.3.1 Keyes, Ryff a dimenze well-beingu	18
2.3.2 Šolcová a Blatný	18
2.4 Zdroje well-beingu.....	19
2.5 Moderní vědecké přístupy k well-beingu	20
2.5.1 Lea Walters a tzv. Visible Well-Being.....	20
2.5.2 Diener subjektivní well-being	21
2.5.3 Seligman a PERMA model jako jeden ze stěžejních moderních přístupů	22
3 Světové kulturně-tradiční pojetí kvality života	24
3.1 Blue Zones projekt.....	24

3.1.1	Power 9	24
3.2	Japonský koncept IKIGAI	26
3.2.1	Dosažení IKIGAI.....	27
3.2.2	Ikigai ve vztahu k práci	27
4	Učitel a well-being.....	28
4.1	Definice učitele	28
4.2	Specifika a úskalí učitelské profese	29
4.2.1	Nároky na učitelskou profesi	30
4.2.2	Prestiž a učitelství jako „stárnoucí“ profese	30
4.2.3	Feminizace školství	31
4.2.4	Začínající učitelé.....	32
5	Spokojený učitel	34
5.1	Zásady pozitivní psychologie jakožto způsobu navození a udržení well-beingu .	35
5.2	Trendy a doporučované aktivity dle pozitivní psychologie	36
5.2.1	Fyzická aktivita	37
5.2.2	Duševní psychohygienu a její moderní formy	37
6	Zátěž a stres – jak ovlivňují organismus a well-being (nejen) učitele	39
6.1	Rozměry stresu	40
6.1.1	Rozměry stresu dle jeho povahy.....	40
6.1.2	Rozměry stresu dle přizpůsobivosti.....	41
6.2	Stresory	41
6.3	Učitel a zdroje stresu.....	43
6.3.1	Pracovní (ne)spokojenost – proč (ne)máme dobrý pocit z námi odvedené práce? 43	
7	Syndrom vyhoření	47

7.1	Definice.....	47
7.2	Příčiny.....	48
7.3	Příznaky	49
	Praktická část.....	50
8	Výzkumný cíl a otázky	50
8.1	Výzkumné otázky a předpoklady.....	51
9	Výzkumný vzorek	53
10	Metodologie výzkumu	55
10.1	Zvolené dotazníky a jejich představení.....	56
10.1.1	SWLS Eda Dienera.....	56
10.1.2	PERMA Profiler	58
11	Výzkumné potíže.....	61
12	Výsledky.....	62
12.1	Autorská část – povědomí o well-beingu.....	62
12.2	Výsledky SWLS šetření	63
12.2.1	SWLS dle pohlaví.....	64
12.2.2	Rozdíly v SWSL na různých institucích.....	65
12.3	Výsledky PERMA šetření	67
12.3.1	PERMA dle pohlaví	68
13	Diskuse	69
13.1	Úroveň well-beingu vybraných učitelů v ČR.....	69
13.2	Povědomí vybraných českých učitelů o well-beingu.....	70
13.3	Porovnání úrovní well-beingu učitelů podle institucí	70
13.4	Porovnání úrovní well-beingu učitelů podle pohlaví	71
	Použité zdroje	73

Seznam příloh.....	80
--------------------	----

Teoretická část

1 Zdraví

Zdraví, interdisciplinární fenomén, jež představuje nadřazený prvek, základní předpoklad i determinant well-beingu. V moderní společnosti je psychické i fyzické zdraví považováno za jeden z nejzákladnějších stavebních kamenů plnohodnotného života. I přesto se v dnešní době hodnocení zdraví, jeho vnímání a jemu přisuzovaná důležitost liší napříč státy, sociálními skupinami i společenskými vrstvami. Ke změnám vnímání a přístupu ke zdraví docházelo i v průběhu historie, kdy bylo zdraví nejednoznačným, abstraktním pojmem.

1.1 Zdraví z pohledu historie

V minulosti představovalo zdraví absenci neduhů a potlačení projevů nemocí, nikoli pátrání po příčinách daných nemocí a možnostech jejich případné eliminace. Ve většinové společnosti tedy představovalo především fyzickou zdatnost a pohodu. Jeho zkoumání se tak řadilo mezi předměty medicínského působení a zkoumání.

Ke změnám docházelo až s postupem let. Jedním z nejdůležitějších posunů na poli zdraví a medicíny došlo v průběhu dvacátého století, kdy se společnost i vědci z biomedicínského pohledu na člověka přesouvají k pojetí holistickému. (Slováčková, 2008)

Holistické pojetí bere v potaz nejen lidské fyzično, ale i psychický stav a sociální aspekty života. Tato změna odstartovala změny ve vnímání člověka a zdraví jako takového, dala také vzniknout novým interdisciplinárním vztahům, či umožnila novým vědám (např. psychologii), aby se na poli vědeckých disciplín rozvinuly a osamostatnily.

Kebza (2005) fáze vývoje vnímání zdraví dělí na 4 fáze:

1. Biomedicínský model
2. Psychosomatickou medicínu
3. Biopsychosociální model
4. Bioekopsychosociální model

1.2 Zdraví a jeho definice

Zdraví nelze vnímat jako jeden konkrétní prvek. Ačkoli zdraví platí za jednu z nejdůležitějších životních hodnot, názor na vymezení tohoto pojmu je vysoce subjektivní. Podle Kebzy (2005) se jeho vnímání liší v různých populačních skupinách, jelikož závisí na řadě okolností – věku, pohlaví, vzdělání, dokonce i na socio-ekonomickém statusu.

V roce 1948 definovala Světová zdravotnická organizace (dále také jako WHO) zdraví jako „stav kompletní fyzické, duševní a sociální pohody, a nikoliv pouhé nepřítomnosti nemoci či vady“ (WHO, 2020a), tuto definici pak WHO znovu použila při představení strategie „Health 2020“ roku 2013. (WHO, 2013). Je tedy zcela jasné, že na zdraví nemůžeme pohlížet jako na ryze fyzický aspekt žití, jeho provázanost s duševními a sociálními prožitky je klíčová, nakolik se navzájem ovlivňují, ale i definují.

Jak uvedeno, WHO dělí zdraví na 3 spolu koexistující oblasti – zdraví fyzické, psychické a sociální, kdy ani jedno není nadřazeno či podřazeno druhému. Kýženým cílem zdravého, spokojeného jedince je dospět k ideálním podmínkám a hodnotám ve všech třech oblastech, za účelem dosažení tzv. wellness (Blahutková & Dan, 2008).

Mimo oblasti biologické, psychické a sociální uvádí někteří autoři oblast čtvrtou – ekologickou. Ta se dle Dosedlové (2018, podle Vymětal, 2003) týká biologických, fyzikálních a chemických vlivů prostředí, ve kterém jedinec žije a/nebo pracuje. Zdraví i nemoc se pak díky využití těchto dimenzí dají vyjádřit jejich průniky.

Roku 1977 byla definice WHO doplněna o dovětek „schopnost žít sociálně a ekonomicky produktivní život“ (Kebza, 2005, podle WHO, 1977).

Měření zdraví je vysoce komplexní, dle Kebzy (2005) se při něm musí brát ohled i na činitele, jež nejsou vždy ovlivnitelné, například genetickou podmíněnost, společensko-historický kontext, socio-ekonomickou situaci, či geografické, politické a ekonomické podmínky.

1.2.1 Fyzické zdraví

Fyzické zdraví je jedním z předpokladů, činitelů i výsledků well-beingu jedince. Spolu s psychickým i sociálním zdravím na sebe vzájemně působí, do jisté míry se i determinují.

Dle Dosedlové (2016), která pro jeho označení užívá termínu „biologická dimenze“, představuje fyzické zdraví vrozené a získané anatomické, fyziologické a biochemické faktory, které vedou k udržení či porušení zdraví.

Pro tuto oblast je esenciální zdravý životní styl. Správné stravování, přiměřená pohybová aktivita a kvalitní spánek, jedny z nejdůležitějších činitelů, působí blahodárně nejen na fyzický stav těla, ale současně i na psychický stav jedince.

Pohybová aktivita může být vnímána jako způsob k dosažení či udržení fyzické kondice, funguje také jako psychický stimul, jelikož při svalové zátěži dochází k uvolňování endorfinů, hormonů vyvolávajících dobrou náladu. Fyzická aktivita také napomáhá obranyschopnosti organismu, představuje tak prevenci různých onemocnění.

Mimo naše vnímání důležitosti zdravého životního stylu je pro tělesný stav klíčová i genetická predispozice, či jiné neovlivnitelné elementy (například pohlaví, věk).

1.2.2 Psychické zdraví

Stejně jako se fyzickým zdravím nerozumí jen absence fyzické nemoci, psychické zdraví se nedá definovat jako pouhá absence nemocí duševních. Dle WHO se v případě psychického zdraví jedná o pocit pohody, v němž každý člověk naplňuje svůj vlastní potenciál, zvládá běžný životní stres, může pracovat produktivně a plodně a je schopen přispívat k prospěchu své komunity (Národní ústav duševního zdraví, 2013, podle WHO 2004).

Možnosti duševního rozvoje, objevování schopností a jejich aktivní rozvoj jsou pro psychické zdraví nezbytné. Zdravý jedinec pro rozvíjení svých kompetencí však potřebuje víc, než jen nadání a absenci negativních emocí, a to především stimulující prostředí, v neposlední řadě také vnitřní i vnější motivaci.

Psychické zdraví přímo ovlivňuje a je ovlivňováno životní i pracovní spokojeností. Dle Dosedlové (2016) dále mezi jeho hlavní determinanty řadíme sociální oporu, nalézání smysluplnosti a spirituality. Tyto determinanty jsou úzce navázány na zmíněný aktivní rozvoj kompetencí, schopností a zájmů jedince.

1.2.3 Sociální zdraví

Posledním z pilířů komplexního pojmu zdraví je jeho sociální aspekt. Jako produkt i tvůrce sociálních vztahů (Jiřincová, 2010) je jedinec odkázán na podmínky, ve kterých žije a které současně spoluvytváří. Sociální vztahy v rámci rodiny, přátel i pracovních vztahů determinují naše možnosti i schopnosti. Začlenění do společnosti, náš sociální status a přijímání a plnění sociálních rolí nám dávají pocit sounáležitosti, ale také definují podmínky, ve kterých o sebe a své zdraví pečujeme.

Sociální zdraví mimo jiné ovlivňují převzaté a naučené vzorce chování, které definují naše reakce a zvládání náročných životních situací, negativních emocí a stresu.

1.3 Determinanty zdraví

Determinanty zdraví představují faktory, jež zdraví utváří. Dosedlová (2018, dle Rosen & Imperato, 2015, dle Baer et al., 2011) je definovala jako **osobní, společenské, ekonomické faktory** a **faktory životního prostředí**, které ve vzájemné interakci ovlivňují zdravotní stav jedince nebo populace. Světová zdravotnická organizace (Dosedlová, 2018, podle Kříž 2011, podle WHO, 2010) pojala jejich definici jako zrcadlení dimenzí zdraví, dělí je tedy na 3 základní kategorie vlivů:

1. Socioekonomické podmínky
2. Tělesné podmínky
3. Osobnostní charakteristiky a chování

WHO pak uvádí další přístup k dělení determinantů zdraví, a to dle výše jejich vlivu. Jedná se o:

1. **Životní styl** (ovlivňuje zdraví až do výše 50 %) – ten, jak bylo zmíněno výše, ovlivňuje plejáda faktorů, například stravování jedince, pohybová aktivita, vyhovující a dostatečný spánkový režim. Dosedlová (2018) mezi podmiňující faktory uvedenými WHO (Dosedlová, 2018, podle Kříž 2011, podle WHO, 2010) řadí i rozložení práce a odpočinku, odolnost a schopnost vyrovnávat se se stresem, vzdělání a sociální status.
2. **Genetické faktory** (25 %) - genetická výbava jedince, predispozice a sklony k nemocem, většinou dědičné.

3. Životní a pracovní prostředí, zdravotní péče (25 %) – WHO mezi tyto vlivy řadí složky fyzického prostředí, které jedinec neovlivní, například kvalitu vody, čistotu vzduchu, intenzitu hluku. Do těchto vlivů řadíme i podmínky pracovního prostředí, kulturu a tradice, sociální vazby a jejich kvalitu. U sociálních vazeb považujeme za nejdůležitější především ty rodinné, naučené vzorce chování a navazování vztahů jedinci opakují i mimo rodinné prostředí.

Zhodnocení WHO však nepředstavuje jediný přístup k dělení podílů, vesměs však zohledňují velmi podobné či totožné faktory – chování a životní styl, genetické vlivy, ekologické podmínky, dostupnost a kvalitu zdravotnických služeb (Dosedlová, 2018).

2 Well-being

V definici zdraví užívá (viz kapitola 1.2) WHO pojmu „*duševní a sociální pohody*“, v angl. originále „**well-being**“ (WHO, 2020a). Jak uvádí Kebza s I. Šolcovou (2005), ačkoli je pojem well-beingu vnímán primárně jako pojem psychologický, dotýká se řady dalších společenskovedních i přírodovědných oborů.

V historii byly zaznamenány definice a rozvíjení idejí příbuzných našemu dnešnímu pojetí well-beingu jako takového, například při definování a zkoumání blaženosti u Aristotela (Madeson, 2021, podle Seligman 2011), nebo při vyzdvihování potřeb člověka v období renesance a humanismu.

Dalo by se diskutovat, že moderní pojetí well-beingu vychází například z přístupů humanistické psychologie, jejíž představitelé kladli největší důraz na subjektivní prožitky jedinců a uspokojování jejich potřeb.

Jedním z nejvýznamnějších představitelů, A. Maslow, přednesl Maslowovu teorii potřeb. Ta je reprezentována tzv. Maslowovou pyramidou, kde jsou lidské potřeby rozděleny do předem určených stupňů. Maslow potřeby seřadil dle hierarchie, naplnění potřeby nadřazené je přímo závislé na naplnění potřeby podřazené.

V první příčce se nachází potřeby biologické. Jedná se o potřeby nejzásadnějšího rázu, bez jejich saturování by v žádném případě nemohlo dojít k naplňování potřeb dalších. Patří mezi ně nejzákladnější tělesné potřeby, díky kterým je organismus schopný funkce – dýchání, spánek, uspokojení základních potřeb přijímání potravy a vody, vyměšování, dále také například spánek a regulace tělesné teploty (Katedra psychologie ČZU, 2009).

Po uspokojení potřeb fyziologických následují potřeby bezpečí a jistoty. Plynou z lidské potřeby mít jistotu ve zdraví a/nebo rodině. Mimo jiné jsou součástí těchto potřeb i jistoty bezpečí před násilím a zabezpečením finančním prostřednictvím příjmů z jistého zaměstnání.

Třetí příčkou pyramidy je sounáležitost. Po zajištění fyziologických potřeb a potřeb bezpečí, jistot a zabezpečení následuje potřeba někam/k někomu patřit. Být součástí sociálních skupin, zaujímat v nich sociální role a z nich vyplívajících postavení ve společnosti. Člověk je tvorem společenským, potřeba navazování vztahů přátelského i

milostného charakteru je inherentní, jakož i biologická potřeba rozmnožování a následného utváření vlastní rodiny, jíž budeme navždy součástí.

Příčku čtvrtou zaujímá potřeba úcty a uznání, vyplývá ze všech potřeb předchozích, především z potřeby sounáležitosti. Už zaujmutím určité společenské a pracovní role ovlivňujeme to, jak k nám ostatní přistupují. Potřeba být ostatními uznávaný a ctěný je člověku typická, ovlivňuje naše sebevědomí. Respekt, úcta a uznání jsou ovlivňovány mimo jiné tím, jak přistupujeme k sobě samým, ale i k ostatním.

Vrchní příčku Maslowovy pyramidy představuje naše potřeba vlastní seberealizace. Po naplnění všech podřazených (nicméně ne nedůležitých) potřeb přichází nutnost objevování a zdokonalování vlastních schopností a chtíčů. Seberealizace se nám dostává prostřednictvím osobního rozvoje, fenoménu dnešní doby. Poslední roky s sebou přináší rozšiřování povědomí o nutnosti a přínosnosti osobního rozvoje, a to prostřednictvím odborné i neodborné literatury, vzory často bývají nejen známé osobnosti a autoři self-help knih (tedy knih osobního rozvoje), ale i marketéři udávající trendy dnešní doby – tzv. influenceři. I díky jejich působení se dostává well-beingu větší pozornosti než kdy dříve.

Well-being, jak jej známe dnes, začal nabírat na popularitě v období padesátých let dvacátého století, kdy byl Světovou zdravotnickou společností jmenován nedílnou součástí definice zdraví. V posledních letech dochází k jeho renesanci - „obrození“.

2.1 Definice a vymezení

Stejně jako zdraví, i well-being je komplexní, nejednoznačný pojem. Přístupy k well-beingu se (nejen) u českých autorů liší, nabízí se tak multiparadigmatický výklad jeho definice, jakož i mnoho interpretací překladu. Podle Křivohlavého (2013) jsou nejčastěji užívanými českými pojmy blaho, osobní spokojenost, subjektivní pohoda, životní spokojenost, nebo štěstí. Ty mají být ekvivalentem anglického well-being.

Vzhledem ke složitosti pojmu ale nejde o překlady zcela přesné, well-being se netýká pouze pocitů štěstí a blaha. Kebza (2005) well-being definuje jako jev především psychologický, přesahující do dalších společenských a přírodních oborů (filosofie, sociologie, medicíny, pedagogiky a jejich subdisciplín). Blatný (2010) osobní pohodu interpretuje jako „*dlouhodobý či přetrvávající emoční stav, ve kterém je*

reflektována spokojenost člověka s vlastním životem“. Pojem well-being/osobní pohoda v sobě totiž snoubí duševní, tělesnou, sociální i spirituální dimenzi (Blatný, 2005).

Obdobně vidí well-being i Slezáčková (2012), v pozitivní psychologii jej definuje jako stav spokojenosti, psychického zdraví a vzkvétání jedince.

Pedagogický slovník (Průcha et al., 2013) well-being pokládá za multidimenzionální pojem s vymezením lišícím se v závislosti na oboru, ve kterém ho zkoumáme. Dle autorů Pedagogického slovníku well-being vyjadřuje vztah jedince k vlastním cílům, očekávaným hodnotám a zájmům, který v sobě mimo jiné zahrnuje nejen psychický stav, ale i stav fyzický, kvalitu sociálních vztahů a charakteristiky prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Tento přístup zrcadlí i definici WHO. Jedincovo vnímání vlastního well-beingu pak ovlivňuje i zvnitřněný systém hodnot a kultura, ve které byl vychováván (Průcha et al., 2013).

Pro účely ucelenosti této práce bude užívána především anglická verze pojmu, tj., well-being, a to s občasným využitím jednoho z nejčastějších českých ekvivalentů – osobní pohoda.

2.2 Různé přístupy ve vnímání well-beingu

Na zmíněných definicích různých autorů je zjevné, že well-being je vysoce komplexní a subjektivní konstrukt. Pocity uspokojení z vlastního života se úměrně mění s ohledem na hodnoty a cíle daného jedince (Křivohlavý, 2013).

Zkoumání well-beingu dle Blatného (2010) ve většině případů podléhá 2 hlavním trendům – **hédonickému** a **eudaimonickému** přístupu. Z těchto dvou přístupů vychází většina autorů zabývajících se tímto fenoménem.

2.2.1 Hédonický přístup – Subjektivní pohoda

Hédonický přístup zkoumá především subjektivní pocity. Mezi uváděné komponenty subjektivní pohody spadá životní spokojenost, přítomnost pozitivních emocí a nepřítomnost emocí negativních. Příjemné prožitky pramení ze společenského postavení, úspěchu, splněných přání a optimismu (Blatný, 2010). Hédonický přístup je často kritizován za svou jednosměrnou orientaci, která nebere v potaz lidské schopnosti a potřeby, pouze jejich pocity.

2.2.2 Eudaimonický přístup – Psychologická pohoda

Eudaimonický přístup čerpá při hodnocení well-beingu z vícera faktorů. Inspirováni Aristotelovým výkladem pojmu „eudaimonia“ (blaženost), autoři protěžující tento přístup přisuzují důležitost rozvoji lidského potenciálu, naplňování potřeb osobních, ale i obecných lidských. Zatímco hédonický přístup tkví v emočně příjemně prožitém životě, eudaimonický koncept vyzdvihuje psychologickou pohodu. Psychologický well-being je ve své podstatě trvalejší, jelikož je vázán na plnost a smysluplnost prožitků, osobní růst, či kvalitu sociálních vazeb jedince (Blatný, 2010, dle Ryff, 1989).

2.3 Problematika multidimenzionálních determinantů well-beingu

Osobnost, náš pohled na svět, příslušenství k určité sociální skupině, tyto i další skutečnosti determinují naše prožitky well-beingu. V závislosti na autorovi, jehož pohled na determinanty bychom interpretovali, se může měnit pojetí těchto skutečností, jejich důležitost i pořadí. Zatím totiž nedošlo ke stanovení jednoho dominantního přístupu ve zkoumání kritérií a prediktorů osobní pohody. Pro zjednodušení bychom však determinanty mohli rozdělit na skupiny dvě – determinanty vnitřní a vnější.

Kebza (2005, podle DeNeve a Cooper, 1998) problematiku nejednotného přístupu ve zkoumání determinantů demonstruje na meta-analýze H. Coopera a K. M. DeNeveové, v níž tito autoři analyzovali celkem 9 přístupů k determinantům a prediktorům prožívání well-beingu. V jejich pojetí se jednalo o vlivy vnitřního rázu, zabývali se především vazbou osobnostních proměnných a well-beingu jedince. V analýze mimo jiné představují přístup tzv. „**top-down models**“, jehož zastánci věří, že náš pohled na svět determinují především **interní procesy**, do nichž spadají například **cíle** nebo **styl vypořádávání se se stresem a náročnými situacemi**.

Cooper a DeNeveová se také zabývají teoriemi vyzdvihujícími psychobiologický vliv temperamentu a osobnosti na emoční stavy (Kebza, 2011, podle Gray, 1991).

Mezi nejzásadnější determinanty se však u většiny autorů řadí **zdravotní stav**. Někteří autoři vnímají pojmy zdraví a well-beingu jako pojmy synonymní, jiní, například Kebza (2005), vidí zdraví a well-being jako vzájemně se determinující, avšak samostatné prvky.

2.3.1 Keyes, Ryff a dimenze well-beingu

Americká psychologička Carol Ryffová spolu se sociologem a psychologem Coreym Keyesem (Kebza, 2005 podle Keyes a Ryff, 1995) definovala strukturu **osobní (psychické) pohody** s využitím **6 základních dimenzí**, jejichž naplnění pohodu determinuje vytváří.

Za základní pilíře well-beingu Ryffová a Keyes (Kebza, 2005 podle Keyes a Ryff, 1995) považují:

1. **Sebepřijetí** (anglicky „self-acceptance“)
2. **Schopnost navazování a udržování pozitivních vztahů s druhými** („positive relations“)
3. **Autonomii** („autonomy“)
4. **Kontrolu životního prostředí** (anglicky „environmental mastery“), která představuje schopnost efektivity v nakládání a organizování vlastního života jedince.
5. **Smysl života** (purpose in life), kdy jedinec vnímá a je přesvědčen, že jeho život má účel i smysl.
6. **Osobní rozvoj** (personal growth), Ryffová a Keyes jej popisují jako nepřetržitý vývoj, absenci stagnace a schopnost vidět pozitivní změny v rámci vlastního chování.

Stejně jako je well-being důležitým indikátorem zdraví, zatímco je zdravím sám ovlivňován, i tyto psychologické oblasti nejsou jen zdrojem, ale i nedílnou součástí pohody.

Keyes však tvrdí, že psychologický i subjektivní přístup, ačkoli jsou založeny na rozličných teoriích a postojích, směřují ke stejnému cíli – a to k vyjádření míry osobní pohody (Dvořáková, 2012).

2.3.2 Šolcová a Blatný

Šolcová (Blatný, 2005, dle Šolcová 2005) vnímá well-being jako dvousložkový pojem. Za jeho základní dimenze považuje subjektivní osobní pohodu a objektivní osobní pohodu. **Objektivní pohodou** se rozumí „vnější“ vlivy, tedy vlivy jiného než mentálního rázu,

například stav lidského organismu, zdravotní stav a postavení jedince v rámci socioekonomické situace.

Do faktorů ovlivňujících prožívání **subjektivní pohody** Blatný (2005, dle Šolcová 2005) řadí:

1. Psychickou osobní pohodu jedince,
2. pocitování sebeúcty/sebevědomí (z anglického originálu self-esteem),
3. sebeuplatnění (self-efficacy)
4. a tzv. osobní zvládnání (mastery)

Psychickou osobní pohodu jedince definuje prostřednictvím prožitků v rámci emoční a kognitivní dimenze, Šolcová (Blatný, 2005, dle Šolcová, 2005) v této teorii tedy zohledňuje životní spokojenost, štěstí i diskrepanci mezi našimi očekáváními a realitou, či náladu. Tento přístup zrcadlí Blatného pojetí zdrojů well-beingu (Blatný, 2010), kde také rozlišuje vlivy vnější (sociodemografické) a vnitřní.

2.4 Zdroje well-beingu

Odkud získáváme pocity štěstí a subjektivní spokojenosti? Stejně jako zdroje zdraví jako takového, i zdroje well-beingu jakožto jedné ze složek zdraví jsou vysoce komplexní a závislé na různých proměnných. Blatný (2010) je však shrnul do 4 základních kategorií:

1. **Zdroje socioekonomické a demografické** – do těch spadá například věk, pohlaví, sociální status, výše příjmu jedince, vzdělání, rasa.
2. **Osobnostní dispozice** – proběhnuvší studie dokazují spojitost mezi prožívanou úrovní well-beingu a charakteristickými rysy jedinců. Blatný (2010, podle Diener, 1992, podle Costa a McCrae, 1984) čerpá ze zahraničních výzkumů Eda Dienera, Paula Costy a Roberta McCraea. Jejich výzkumy prokázaly korelaci mezi extravertí introvertí, emoční ne/stabilitou a úrovní životní spokojenosti. Jejich šetření taktéž prokázala, že extrovertní a emočně stabilní lidé prožívají vyšší úroveň well-beingu.
3. **Diskrepance a shoda mezi osobními očekáváními a realitou** – Vztah mezi tím, čeho dosáhneme a čeho dosáhnout chceme. Pro well-being je klíčové neočekávat od sebe přespříliš, ale ani příliš málo. Nenaplnění cílů vede k nespokojenosti.

Přespřílišné nároky tedy představují vysoké riziko neuspokojení vlastních potřeb a ambicí. Přehnaně nízké ambice jsou ale také problematické, cíle, které jsou vzhledem k našim možnostem a schopnostem nízké, vyústí do nudy, někdy dokonce i do úzkosti. Udržitelným tempem je tedy stanovení si dílčích cílů nepozbývajících na důležitosti. Jejich plněním dosáhneme nejen vlastního uspokojení, ale i vyšší produktivity (Blatný, 2010).

- 4. Sociální vztahy** – Kvalita nad kvantitu. Sounáležitost, pocit, že někam zapadáme a máme s kým sdílet veškeré aspekty našeho žití. Sociální vztahy patří mezi jedny z nejdůležitějších zdrojů a determinantů well-beingu. Blatný (2010) jejich důležitost vidí především v sociální opoře. Reciprocitní pocity důvěry a příslušnosti k nějaké skupině či komunitě vedou k vyšším prožitkům osobní pohody, zatímco samotářství vévodí trend opačný. Výzkumy Kolumbijské univerzity (Institute for Family Studies, 2019) dokázaly, že lidé oddaní uvádí vyšší spokojenost než jejich single vrstevníci. Podobný trend potvrdil také výzkum Priorové a Hayesové z roku 2003, který potvrzuje korelaci mezi manželstvím a lepším fyzickým zdravím (Blatný 2010, podle Prior a Hayes, 2003).

2.5 Moderní vědecké přístupy k well-beingu

Především na mezinárodní rovině se problematice well-beingu začíná věnovat mnoho odborníků. Vzhledem k multiparadigmatické povaze problematiky osobní pohody a jejího pojetí vznikají různé přístupy k jejímu zkoumání a měření well-beingu jako takového.

2.5.1 Lea Walters a tzv. Visible Well-Being

Australská profesorka, autorka, mezinárodně uznávaná výzkumnice a psychologka Lea Walters se zabývá především pozitivní psychologií a jejími přínosy. Zaměřuje se především na využití poznatků pozitivní psychologie v rámci well-beingu studentů a edukátorů.

Visible Well-Being, neboli Viditelný well-being (dále VWB) je jedním z jejích nejzásadnějších projektů. Jedná se o tzv. „evidence-based programme“, tedy edukativně zaměřený program založený na důkazech a výsledcích. Waltersová (2019) ve VWB

využívá poznatky o well-beingu a poznatky o procesech učení za účelem dosažení 3 základních cílů:

1. Pomoci studentům a edukátorům jasněji rozpoznat vlastní i cizí well-being pomocí postupů VWB
2. Pomoci studentům a edukátorům systematicky pracovat na své osobní pohodě a zvyšovat jak prožitky a úroveň well-beingu
3. Usnadnění učení i vyučování ve třídách vlivem (a za pomoci) postupů VWB

Dle webových stránek projektu VWB a Waltersové (2019) prošlo programem přes 8000 edukátorů a zaměstnanců vzdělávacího sektoru a 55000 studentů, původem z 22 zemí a 320 různých škol.

Waltersová s týmem odborníků využila poznatků ze své dvacetileté praxe, jakož i údajů z 18000 akademických článků a studií. Cílem tohoto postupu bylo vytvoření programu uplatnitelného na akademické půdě i mimo ni – VWB.

V rámci programu pracují zaměstnanci i studenti škol se školiteli na facilitaci a zautomatizování postupů šesti klíčových kompetencích:

1. Strengths – Silné stránky
2. Emotional management – Schopnosti a dovednosti emočního managementu (řízení)
3. Attention and Awareness – Pozornost a povědomí
4. Relationships – Vztahy
5. Coping – Zvládání náročných situací (postupy tzv. coping mechanismů)
6. Habits and goals – Návyky a cíle

Do VWB programu se mohou zapojit celé školní instituce, jakož i edukátoři samotní, a to formou prezenční i distanční.

2.5.2 Diener subjektivní well-being

Zkoumání a definici SWB (subjektivního well-beingu) se věnoval například Ed Diener.

Edward F. Diener byl odborník na pozitivní psychologii a štěstí, americký profesor a přední autor a psycholog. Diener mimo jiné působil jako vedoucí pracovník v rámci

Gallupovy organizace (Chan, 2009). Při svých výzkumech přisuzoval důležitost subjektivnímu vnímání – kognitivnímu a emočnímu hodnocení vlastního života jedince.

Subjektivní well-being definuje Diener (Dosedlová, 2016, dle Diener, 2000) vidí SWB jako součet 3 základních prvků:

1. Subjektivní stav duševní pohody zahrnující převahu pozitivních emocí a nižší poměr negativních emocí.
2. Racionální zhodnocení spokojenosti se životem.
3. Zhodnocení spokojenosti v důležitých doménách života, jako je zdraví, vztahy, pracovní výkon, využití volného času, sebeláska (Dosedlová, 2016, dle Diener, 2000).

Kognitivní SWB Diener měří prostřednictvím tzv. SWLS (Satisfaction With Life Scale), tedy Škály spokojenosti s životem. Kobauova (2010) pětibodová škálu založená na zjištěních Dienera byla, s dílčími otázkami a návodem na rozklíčování výsledků, Illinoiskou univerzitou uveřejněna online (<http://labs.psychology.illinois.edu/>) za účelem volného šíření a používání.

2.5.3 Seligman a PERMA model jako jeden ze stěžejních moderních přístupů

Jeden z nevlivnějších a nejuznávanějších průkopníků pozitivní psychologie, autor Martin Seligman (2014), pro účely zkoumání v rámci přístupů pozitivní psychologie vytvořil tzv. pětisložkový PERMA model. Martin E. P. Seligman nyní mimo jiné působí na Pensylvánské univerzitě, v minulosti také vedl americkou psychologickou asociaci.

Název **PERMA** představuje akronym faktorů, jež dotazník zkoumá, a tedy:

1. **P – positive emotion**, tedy prožívání pozitivních emocí.
2. **E – engagement**, neboli zaujetí jedince činnostmi, jíž se věnuje, jeho angažování se v rámci dané aktivity.
3. **R – positive Relations** – v češtině pozitivní vztahy. Tento prvek poukazuje na důležitost správně nastavených sociálních vztahů.
4. **M – meaning**, v překladu smysl, či smysluplnost. Abychom mohli dosahovat vysokých úrovní well-beingu, aktivity, které vykonáváme a život, který žijeme, by pro nás měl mít smysl.

5. **A – accomplishment**, pocit, že jsme dosáhli skvělých (a kýžených) cílů a výkonů, v češtině se tento prvek nejčastěji překládá jako úspěšný výkon (Seligman, 2014).

Každý z prvků je v rámci dotazníku zkoumán v několika rovinách, celkem těchto 5 dimenzí subjektivní spokojenosti s životem Seligman (2014) zkoumá prostřednictvím 23 různých tvrzení a úrovně ne/souhlasu respondentů s každým z nich. Dotazník i návod na interpretaci jeho výsledků byl uveřejněn online Pensylvánskou univerzitou (www.authentic happiness.sas.upenn.edu) jakož i prostřednictvím stránky Peggy Kern (<https://www.peggykern.org/>), taktéž pod taktovkou Pensylvánské univerzity.

3 Světové kulturně-tradiční pojetí kvality života

Rozlišné pojetí osobní pohody je dle Kebzy (2005) zcela běžné nejen v rámci populace, ale i na úrovni mezinárodní. Některé z postupů nynějších vědců čerpají z kulturně-tradičních poznatků obyvatel zemí celého světa.

Moderní odborníci na zdraví, osobní pohodu a zdravý životní styl se tak často vrací „ke kořenům“ a čerpají z lety osvědčených praktik – jógy, meditace, tradiční čínské medicíny, šamanských postupů a dalších.

Mezi kulturně-tradiční pojetí života řadíme například dánský přístup k životu spojený s pohodou a hledání krásy v každém okamžiku zvaný „Hygge“, švédský „Lagom“ čerpající ze zásad minimalismu, nebo skotský „Coorie“ zaměřující se na pocity uvolnění, pohody a spokojenosti.

3.1 Blue Zones projekt

Jednou z dalších ukázek čerpání z kulturně-tradičních postupů a poznatků je projekt Blue Zones, který vznikl ve spolupráci National Geographic (dále NG) a Dana Buettnera. Cílem projektu bylo objevení a zmapování oblastí, kde ve vysoké míře dochází k dlouhověkosti, a to za účelem odhalení tajemství dlouhověkosti jako takové.

Lékaři, epidemiologové, vědci, demografičtí pracovníci a antropologové pod taktovkou NG a Buettnera objevili celkem 5 těchto míst, tzv. „modrých zón“, které daly projektu jeho jméno. Jedná se o následující místa:

- Okinawa, Japonsko
- Sardinie, Itálie
- Nicoya, Costa Rica
- Ikaria, Řecko
- Loma Linda, Kalifornie (IKIGAI.CZ, 2021)

3.1.1 Power 9

Po bližším zkoumání bylo odhaleno 9 společných jmenovatelů (tzv. Power 9), které dle Buettnera napřímo ovlivňují délku života:

Move naturally

Jedním z jmenovatelů, stejně jako u zdraví a well-beingu v jiných pojetích, je přirozený pohyb. Výzkum odhalil, že většina dotazovaných v rámci průzkumu nevykonávala vrcholové sporty, ani nechodila do fitness center. Místo toho se věnovali přirozenému pohybu v rámci každodenních činností, a to bez pomoci technických vynálezů moderní doby (například při obstarávání zahrady). (Buettner, 2018)

Purpose

V překladu účel, záměr, smysl, nebo cíl, v japonštině již zmíněné Ikigai. Zodpovězení otázky staré jako samo lidstvo („Jaký je můj úděl na tomto světě?“) prý prodlouží život až o sedm let. (Buettner, 2018)

Down Shift

Česky „podřazení“, zbavení se stresu. Down Shift představuje objevení rutin (psychohygieny), které napomáhají se snížením hladiny prožívaného stresu. Předcházíme tak nejen neklidu a nepohodě, ale především chronickým a jiným chorobám spojeným se stresem. (Buettner, 2018)

80% Rule

Jako většina konceptů Power 9, Pravidlo 80% (jak bychom tento přístup přeložili) rezonuje se zásadami zdravého životního stylu. Pravidlo navrhuje nejen nepřejídat se, ale nejíst do úplné sytosti, nýbrž zhruba do 80% plnosti. Podle respondentů může zbývajících 20% znamenat rozdíl mezi hubnutím či udržením si váhy a přibíráním. (Buettner, 2018)

Plant Slant

Doslovný překlad plant (rostlina/rostlinný) a slant (nachýlit, sklon). Tento princip poukazuje na poměr rostlinných a živočišných zdrojů ve stravě respondentů, kde složka rostlinná jednoznačně přesahuje. Živočišná strava (především maso) je v modrých zónách poměrně střídmá, průzkum hovoří o průměrném množství pěti masitých jídel měsíčně. (Buettner, 2018)

Wine at 5

Mírní, avšak pravidelní konzumenti alkoholu žijí dle výše zmíněného výzkumu déle než abstinenti. Dotazovaní (vyjma adventistů) uvedli, že pijí průměrně 1-2 sklenky alkoholu

denně, a to při jídle, nebo v přítomnosti přátel a blízkých. (Buettner, 2018) Klíčem je tedy především rozvaha a přiměřené množství.

Belong

Ekvivalent českých výrazů náležet a patřit. Z 263 dotazovaných respondentů (obyvatel modrých zón ve věku sto a více let) pouze 5 uvedlo, že nevyznává nějakou víru. Buettner (2018) uvádí, že pravidelné navštěvování církevní služby může život prodloužit o 4-14 let. Pravidelností výzkum rozumí 4 církevní služby měsíčně.

Loved Ones First

Princip, který si dovolím přeložit jako „Stavění nejbližších na první místo“, poukazuje na zdravé a hluboké sociální (především rodinné) vazby. Blue Zones projekt prokázal v domácnostech dotazovaných nižší míru onemocnění i mortality. Dokonce i zavázáním se k životnímu partnerovi a udržováním daného vztahu můžeme ovlivnit délku života – a to až o 3 roky. (Buettner, 2018)

Right Tribe

Posledním (ačkoli neméně důležitým) atributem je příslušnost ke správné sociální skupině/sociálnímu kruhu (v doslovném překladu se jedná o správný/pravý (right) kmen/klan (tribe). (Buettner, 2018) Prostředkem k eliminaci nežádoucích vlastností a vzorců chování je obklopení se vhodnými jedinci. Tento přístup úzce souvisí se sociálním zdravím, ale i předchozími principy z popisované Power 9.

3.2 Japonský koncept IKIGAI

Ikigai, výraz s etymologickými kořeny ve slovech ikiru (život) a kai (mít hodnotu, využití, přínos, účinek). Podle Kawulokové (2021) se v doslovném překladu jedná o „smysl života“ představuje honbu za objevením důvodu, „pro který ráno vstát z postele“.

Koncept, který do určité míry koresponduje s oběma, psychologickým i subjektivním pojetím well-beingu, uvedl Dan Buettner jako jeden z 9 principů dosažení dlouhověkosti ve svém projektu Blue Zones (Buettner, 2018).

3.2.1 Dosažení IKIGAI

Spokojenost v osobní rovině se občas neobejde bez obětí na úkor roviny pracovní/akademické, stejně je tomu i naopak. Nalezením vlastního ikigai aspirujeme na kvalitní a spokojené prožívání veškerých oblastí života.

Ikigai přístupu využívají nejen vědci za účelem zkoumání dlouhověkosti, ale i odborníci na vzdělávání, či kariérní poradci a průvodci (například www.zkola.cz), a to právě k poznání sebe samého, umožnění seberealizace a zajištění nejen osobní, ale i profesní spokojenosti a pohody.

Ikigai je podle Kawulokové (2021) kombinací 4 základních oblastí našeho života:

- 1. Toho, co milujeme**
- 2. Toho, v čem jsme dobří**
- 3. Toho, co svět potřebuje**
- 4. Toho, co nás uživí.**

Kombinací těchto 4 pilířů nalezneme ikigai, které povede nejen k odhalení našich tužeb a silných stránek, ale napomůže k nastavení dobré work/life balance (Buettner, 2018) – tedy balancování osobního a pracovního aspektu života.

3.2.2 Ikigai ve vztahu k práci

Rozluštěním vlastního ikigai dojdeme k lepšímu pochopení sebe samých. Mimo to ale napomůžeme nalezení pracovního uplatnění, která nás bude veskrze naplňovat, čímž docílíme lepších předpokladů vyvážené prioritizace osobního a pracovního života (tzv. work-life balance).

Dosažení ikigai může být výhodou nejen zaměstnanců, ale i zaměstnavatelů. Podle Libuše Tomanové (2020) má firma, která zná ikigai svých zaměstnanců a umístí je na pro ně vhodné pracovní pozice velký potenciál prosperity. Zaměstnanec, který v rámci své pracovní pozice uplatní své ikigai, bude totiž v práci spokojený a loajální vůči firmě.

4 Učitel a well-being

V práci byly přestřeny pojmy z oblasti zdraví, well-beingu a jejich dílčích složek, abychom mohli lépe porozumět tomu, jak významné jsou pro náš život. Sociální vazby, životospráva, rozdíl mezi očekáváním a skutečným prožíváním vlastního života, sebezpřijetí, schopnost rozeznávat vlastní emoce (pozitivní i negativní) a příslušně s nimi nakládat. Tyto i jiné fenomény bezpodmínečně formují naše prožívání osobní pohody i pracovní spokojenosti. Kvalita a vyváženost obou je esenciální pro každou profesi, zejména pak pro ty pomáhající, do kterých spadá i profese učitelská.

Podle Hurrena (2006) je osobní pohoda úzce spjata s pracovním klimatem, které napřímou ovlivňuje pracovní výkon a efektivitu školy jako takové. Zkoumání a vylepšování well-beingu učitelů se tedy jeví jako zásadní nejen pro životy učitelů jako takových, ale i pro úroveň a kvalitu vzdělávacích institucí českého školství.

4.1 Definice učitele

Učitelská tradice nezačíná s Komenským, Piagetem, ani Konfuciem. Historie učitelství totiž sahá ještě mnohem dál. Každý se od učil od někoho – Aristotel (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999) od Platóna, Platón od Sokrata, i dnešní učitelé mohou následovat různé přístupy ke vzdělávání, tradiční, či alternativní. V širším slova smyslu je každý učitel považován za edukátora (Štréblová, 2014), tím může podle Štréblové (2014) být i instruktor, lektor, vychovatel, dokonce i rodič. Edukátor je subjektem edukačního procesu (Štréblová 2014), dle definice Průchy (2013) se dá za edukátora považovat ten, kdo na někoho jiného (edukanta) působí, tedy jej edukuje – vzdělává.

Dle Průchy (2013) je edukace (z latinského *educatio*) procesem učení a vyučování, ale i vychovávání, ke kterému dochází v prostředí formálním (škola) i neformálním (například v rodině). Nejedná se tedy jen o vzdělávání v rámci procesu řízeného učení, jak mu rozumí obecná pedagogika. Edukace je tedy multidimenzionální, mezioborový pojem.

Učitel je v našem pojetí nejen edukátorem, ale i pedagogickým pracovníkem, toho MŠMT České republiky (2016) definuje jako osobu, která koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na

základě zvláštního právního předpisu (MŠMT, 2016). Jedná se také o někoho, kdo „*je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“ (MŠMT, 2016).

Průcha (2013) pak učitele považuje za osobu podněcující a řídicí, která je součástí vzdělávacího procesu. Ze své pozice působí na žáky, spoluvytváří edukační prostředí a klima třídy, mimo jiné také organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení i jeho výsledky. Podle Prokopa (1996) má být učitel nejen odborníkem v jeho oboru, ale musí být také schopný vést děti, jako učitel má totiž zodpovědnost za jejich sociální dospělost.

V rámci vzdělávacího systému České republiky rozlišujeme dle pole působnosti učitele mateřské školy, učitele prvního stupně základní školy, učitele druhého stupně základní školy, učitele přípravné třídy základní školy, učitele přípravného stupně základní školy speciální, učitele střední školy, učitele uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední odborné škole a konzervatoři, učitele vyšší odborné školy, učitele jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky, učitele náboženství a učitele odborného výcviku v zařízení sociálních služeb (MŠMT, 2016).

V praktické části této bakalářské práce se zaměříme na vybrané skupiny učitelů, a to především na učitele 1. a 2. stupně základní školy, učitele působící na obou stupních ZŠ, učitele střední školy (s rozlišením gymnázií i středních škol odborných a učilišť) a v neposlední řadě i učitele jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky, jakožto zástupce tzv. neformálního vzdělávání.

4.2 Specifika a úskalí učitelské profese

Výzkumníci osobní pohody se často zaměřují na pohodu dětí a studentů jako takových, nakolik jsou jejich školní léta plná nástrah a úskalí, ale zároveň je formují a determinují, jaké osobnosti z nich vyrostou. Školní prostředí však nepředstavuje výzvu jen pro studenty, ale i pro zaměstnance vzdělávacích institucí, do nichž spadají učitelé.

Především v posledních letech, díky dozvukům náročných situací dob distanční výuky, je nástrahám učitelské profese věnována větší pozornost. Stresory ale v této pomáhající profesi existovaly i dávno před dobou povinné distanční výuky.

Mezi nejprobíranější úskalí patřící k této profesi spadají vysoké nároky s nevyváženou odměnou, tedy nízkou sociální prestiží i finančním ohodnocením, jakož i přespřílišná feminizace školství a nedostatek učitelů jako takových. Nedostatek nové pracovní síly a problematika začínajících učitelů na stávající učitele vyvíjí neustálý tlak učit více, déle a efektivnějším způsobem.

4.2.1 Nároky na učitelskou profesi

Hovoříme-li o zaměstnání učitele jako o profesi, je nutné pojem profese blíže specifikovat. Dle Průchy (2002b) můžeme o profesi mluvit tehdy, je-li povolání na základě zákonného oprávnění spojené s určitou kvalifikací, odbornými znalostmi a dovednostmi. Ty jsou v České republice uvedeny v rámci zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Ten uvádí, že pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- c) je bezúhonný,
- d) je zdravotně způsobilý a
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak (MŠMT, 2016).

4.2.2 Prestiž a učitelství jako „stárnoucí“ profese

„Kdo neumí, učí!“ Přestože je učitel nejdůležitějším faktorem vzdělávání (Heřmanová, 2004), úcta k tomuto povolání klesá. Jak bylo zmíněno, úkolem učitele jakožto edukátora není jen předávání znalostí. Učitel ze své pozice buduje novou generaci, v rámci sociálního učení předává svým žákům mnohem víc než jen novou látku. Produktem sociálního učení je neustálý proces formování návyků, postojů a vztahů (Palán, 2021). Proč je tedy v naší společnosti přisuzována tomuto povolání tak nízká míra prestiže?

Ačkoli se učitelství stále řadí mezi přední příčky nejuznávanějších povolání, průzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV České republiky z roku 2019 odhalil klesající

tendenci v při jeho hodnocení. Respondenti obdrželi toto zadání: „Na seznamu jsou uvedena některá povolání. Vyberte povolání, jehož si vážíte nejvíce, a dejte mu 99 bodů. Pak vyberte takové, jehož si vážíte nejméně, a obodujte je číslem 01. Poté postupujte odshora dolů a všem zbývajícím přiřadte body od 02 do 98 podle osobního uvážení.“ V rámci průzkumu pak učitel vysoké školy mezi lety 2004-2019 klesl ze třetí příčky na čtvrtou (se ztrátou 6,3 bodu), zatímco učitel základní školy obsadil příčku pátou (z dřívější čtvrté) s bodovou ztrátou 1,2 bodu (Tuček, 2019).

Ztrátu prestiže povolání může indikovat i nižší zájem o studium pedagogických škol, a tedy i nedostatek nové pracovní síly. Z TALIS (Teaching and Learning International Survey) šetření provedeného OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) roku 2018 víme, že v daném roce zastávali učitelé ve věku 50 a více let celých 34 % z celkového množství všech učitelů České republiky (Schwabe, 2019). Tou dobou byl průměrný věk českého učitele 45 let, během roku pak toto číslo podle tiskové zprávy MŠMT ČR zpracované Jelenem a Maršíkovou (2019) stoupl na 47,2 let.

4.2.3 Feminizace školství

Dalším z indikátorů (a možných příčin) klesající prestiže učitelského povolání je feminizace školství. Dle Bendla (2002) nejde o nový trend, ve svém článku uvádí, že „od roku 1864 do konce devadesátých let 20. století dochází k obrovskému nárůstu počtu žen mezi učiteli základních škol, a sice o zhruba 80 %.“ Školská feminizace podle něj ale není jen českým úkazem, týká se celého světa. V článku Bendl také poukazuje na fakt, že z genderově nevyváženého kolektivu vyplývají mnohé nedostatky, například nepříznivé klima učitelských sborů, nebo přetíženost žen. Jako jednu z nejzásadnějších příčin tohoto fenoménu Bendl spatřuje právě nedostatečnou společenskou prestiž tohoto povolání, které může pramenit i z nedostatečného finančního ohodnocení.

Dalo by se namítat, že Bendlův článek z roku 2002, kde čerpá ze statistických šetření 90. let 20. století a počátku 21. století je již neaktuální. Opak je pravdou, k fenoménu feminizace školství se totiž vyjadřuje i vládní šetření a plán „**Strategie rovnosti žen a mužů na léta 2021-2030**“ vydaný v únoru 2021 (MŠMT, 2021). Ten uvádí alarmující údaje, totiž procentuální zastoupení žen v českém školství posledních let. Z jejich statistiky vyplývá, že v mateřských školách tvoří 99 % pedagogického personálu ženy. Na

základních školách jde pak o 86 %. Střední školy jsou oproti ostatním institucím značně genderově vyváženější (59 % žen). Ve vyšším odborném stupni vzdělávání pak ženy tvoří 68 % personálu (MŠMT, 2021).

Předmětem diskuse o genderovém ne/vyvážení školství může být i tzv. efekt skleněného výtahu (McCallister, 2003). Šetření MŠMT o genderové rovnosti totiž poukazuje na to, že v převážně ženských pedagogických sborech zastávají vedoucí pozice muži. Podle teorie tohoto efektu mají ve feminizovaných kolektivech muži rychlejší a snadnější postup po kariérním žebříčku (MŠMT, 2014).

4.2.4 Začínající učitelé

Dalším úskalím učitelské profese jsou první roky působení. Učitel platí nejen za edukátora, není jen mostem k nabytí vědomostí, formuje budoucí generace a společnost. Z rámcového vzdělávacího programu (MŠMT, 2004) víme, že nejmladší žáci (1.-2. třída) stráví ve škole 22 vyučovacími hodinami týdně, třetí až pátá třída má pak 26 povinných vyučovacími hodinami týdně. S rozšiřujícím se kurikulem a zvyšující se schopností koncentrace se vyučovací hodiny úměrně zvyšují i nadále – žáci 6. a 7. ročníku mají 30 vyučovacími hodinami týdně, zatímco osmáci a deváťáci ve škole týdně tráví hodinami 32. Velký skok pak nastává pro středoškoláky a studenty vyšších odborných škol, konzervatoří, nebo třeba oborů s povinným odborným výcvikem a/nebo praxemi, s ohledem na druh středního a vyššího odborného vzdělávání je pak předepsáno 35 až 46 vyučovacími hodinami týdně.

V závislosti na věku a druhu vzdělávání pak tráví studenti s učiteli významnou část svého dne – a je tomu tak i naopak. Podle nařízení vlády č. 75/2005 Sb. (2005) je hodinový rozsah plného úvazku učitele 40 hodin týdně, z toho 22 hodin přímé pedagogické činnosti a zbylých 18 hodin má být využito na další související práce. Zpravidla však těmito úkony učitelé stráví více času, především ti začínající.

Zatímco starší kolegové už mohli najít svůj rytmus a využívají v minulosti připravených plánů hodin, začínající učitelé takové zázemí nemají. Disponují sice kýženou pedagogickou kvalifikací a vysokoškolským vzděláním, ale chybí jim zkušenosti. Začínající učitelé teprve objevují specifika svého povolání, musí si zvyknout na byrokratická pravidla a povinnosti, plánování veškerých hodin, přizpůsobování jejich průběhu nejen potřebám studentů, ale také náležitostem RVP a ŠVP, vytváření a

známkování testů, domácích úkolů. To a mnohem víc, za nutnosti být stále profesionální autoritou, odborníkem ve svém oboru a dobrým pedagogem – to vše za měsíční mzdu 30 930 (Langerová, 2020) korun hrubého. Měsíční mzda je tedy v případě začínajícího učitele nižší než výše průměrné měsíční mzdy v České republice. Ta podle posledních šetření v roce 2022 vystoupala na 38 911 (NextPage Media, 2022) korun hrubého.

Mezi nejčastější potíže začínajících učitelů kromě nízkého nástupního platu patří nezáměr žáků o vzdělání, nekázeň v hodinách a nevalná úroveň znalostí žáků, jakož i alarmující vztahy učitele s dalšími členy sboru, nebo s rodiči žáků.

Perpetuum.cz (2019) uvedlo, že podle šetření SYPO je nejčastějším kamenem úrazu právě kázeň, tu uvedlo jako problematickou oblast, ve které by potřebovali pomoc a vedení, celkem 54 % tázaných. Dotazovaní začínající učitelé pak na nejvyšších příčkách uvádí i byrokratické úkony, tedy vedení školní dokumentace (53 %) a hodnocení žáků (40 %). Mimo to by začínající učitelé uvítali vedení a pomoc při práci se žáky s SVP (speciálními vzdělávacími potřebami) a komunikaci s jejich rodiči, jako i s reflexí jejich vlastní práce (SCIO, 2019).

Ne všechny instituce však nabízí možnost tzv. „uvádějícího učitele“, který s novým kolegou projde veškerá úskalí a nástrahy této profese. Čerství absolventi pedagogických fakult pak bývají přemoženi množstvím povinností a informací, kterých se jim dostává, jsou často ve stresu, nestíhají zvládat pracovní povinnosti ve stanovené pracovní době, a tak pracují i na úkor svého volného času. Nedostává se jim tak nutného odpočinku, volnočasových aktivit, psychohygieny a dostatečného prožití osobního života, to může mít za následek psychické i fyzické zdravotní potíže, například ve formě psychosomatických nemocí, deprese, úzkostí, stresu nebo syndromu vyhoření. Následkem těchto a dalších skutečností bývá bohužel odchod začínajících učitelů ze vzdělávacího systému naprosto běžným úkazem, nikoliv výjimečnou událostí.

5 Spokojený učitel

V případě zaměstnání na plný úvazek strávíme v zaměstnání alespoň 40 hodin týdně, toto množství představuje 23,81 % týdne. Můžeme tedy bez nadsázky tvrdit, že běžný zaměstnanec prožije v práci téměř čtvrtinu svého aktivního, produktivního věku.

Bez ohledu na druh, zaměstnání bezesporu ovlivňuje vnímání a postavení jedince ve společnosti. Pracovní a životní spokojenost jsou na sebe úzce navázané, negativní prožitky v rovině jedné mohou nepřímo ovlivňovat rodinu druhou – to však platí i pro prožitky pozitivní. Pracovní život může tedy napomáhat náš osobní život naplňovat a obohacovat, ale i devalvovat. Toto potvrzuje i Kociánová (2010), podle ní hraje pracovní spokojenost zásadní roli v celkové životní spokojenosti.

Dle Paulíka (1999) je pracovní spokojenost kantora definována 6 základními determinanty:

1. Raport (vztah) a spokojenost s žáky
2. Dostatečný plat
3. Dobré vztahy s kolegy
4. Schopné vedení (a dobré vztahy s nadřízenými vně vedení školy)
5. Spokojenost s vybavením instituce, kde působí
6. Odpovídající a stimulující prostředí, kde se nachází

Tyto determinanty pracovní spokojenosti učitelů korelují s obecnými vnějšími faktory pracovní spokojenosti zaměstnanců jako takových, bez ohledu na obor. Některé ekvivalentní poznatky uvádí Armstrong (2007, dle Provazník, 1997):

1. Schopnosti a styl vedení
2. Odpovídající (stimulující) odměna za práci
3. Charakter práce a pracovní podmínky
4. Spolupracovníci a atmosféra na pracovišti

Armstrong (2007, dle Provazník, 1997) mimo jiné uvádí i uznání, či hodnocení a feedback, tedy proměnné závislé na našem sociálním postavení a sociálních vazbách, což podporuje některé z poznatků o multidimenzionálních determinantech well-beingu.

Zaměříme-li se ale znovu na poznatky prezentované v druhé kapitole, je zcela zjevné, že všichni zmínění autoři vidí well-being jako vícesložkový fenomén. Dlouhodobý stav well či ill-beingu, který přímo zrcadlí spokojenost člověka s vlastním životem (Blatný, 2010), je tedy determinován nejen pracovní spokojeností.

Za účelem dosažení spokojenosti ve všech oblastech života je tedy nutné rozvíjet silné stránky jedince, objevovat nové možnosti a koníčky, pracovat na vlastním fyzickém i psychickém zdraví, věnovat se psychohygieně a navazovat a udržovat zdravé vztahy v pracovním i osobním životě.

5.1 Zásady pozitivní psychologie jakožto způsobu navození a udržení well-beingu

Předmětem pozitivní psychologie jsou prožitky pozitivních emocí a jejich význam pro život a kvalitu života jedince. Přístupy pozitivní psychologie přisuzují well-beingu výsostnou důležitost a navrhuje postupy, jak well-being nejen podporovat, zvyšovat a udržovat, ale i jak se vymanit ze spárů psychických nemocí, přespřílišného stresu i syndromu vyhoření.

Mezi průkopníky pozitivní psychologie patří mimo jiné autoři zmiňovaní v této práci, například Martin Seligman, Jaro Křivohlavý, nebo Jaroslava Dosedlová.

Dosedlová například (2016) považuje schopnost prožívání a pocíťování naděje a optimismu za základní prediktory well-beingu. Jak bylo řečeno v předchozích kapitolách, i optimismus má totiž vliv na způsob, jakým prožíváme a zvládáme náročné životní situace.

Křivohlavý (2010) představuje 3 dimenze pozitivní psychologie, a to naději, radost a odpouštění. Stejně jako Dosedlová (2016), i on vidí naději jako jeden z nejzásadnějších faktorů.

Dle Křivohlavého (2010) je pozitivní, šťastný život kombinací několika klíčových zdrojů. Ty zahrnují vnitřní (například emoce) i vnější (sociální skupiny a jejich důležitost) prvky. Na pozitivních prožitcích a šťastném životu se totiž musí pracovat.

Prediktory pozitivního života a principy pozitivní psychologie podle Křivohlavého (2010) zahrnují mimo jiné tyto prvky:

1. Empatie a altruismus, nezdolnost (resilienci), sebevědomí a sebeocnění (self-esteem) – kvality, na kterých jedinec musí pracovat. Přespříliš vysoké sebevědomí je stejně nebezpečné jako zcela chybějící empatie. Ve své podstatě je ale člověk tvorem sobeckým, musí se tedy naučit najít zlatý střed, ve kterém bude moci prosperovat on i jeho blízcí.
2. Lásku, přátelství – význam schopnosti navazování a udržování kvalitních sociálních i milostných vazeb byl v práci již několikrát zmíněn. Bez pevných základů se totiž nedá stavět nic – ani přívětivý vztah k sobě samému, natož k ostatním.
3. Moudrost, vděčnost, spiritualitu, well-being – skrze dosažení vysoké úrovně spirituality, praktikování aktivní vděčnosti a snahu o moudrost můžeme dosáhnout vyšší úrovně spokojenosti ve vlastním životě.

5.2 Trendy a doporučené aktivity dle pozitivní psychologie

Aktivity podporující zdraví a well-being jsou poměrně známé. Dosedlová (2016) zdůrazňuje význam dostatečné pohybové aktivity, správných stravovacích návyků, dostatečného spánku a celkové spánkové hygieny a předcházení rizikovému chování (jedinec by se například neměl zbytečně vystavovat stresujícím situacím).

Díky novodobému trendu sociálních sítí ale dochází ke vzniku, znovuobjevení a facilitaci dalších (mnohdy experimentálních a vědecky nepodložených) způsobů ovlivňování prožitků well-beingu. Spadají mezi ně například:

1. Morning pages – postup využívající přístupu proudu vědomí.
2. Occupational therapy – tzv. terapie pro zaměstnance (CAOT, 2016).
3. Happiness manager – odborník s psychologickým vzděláním jako podpůrná osoba v rámci firem a společností. Happiness Manager je pracovník, který úzce spolupracuje s tzv. human resources oddělením dané společnosti.
4. Gratitude lists – seznamy uvádějící vděčnosti jedince, účelem je soustředit se na pozitiva maličností, stejně jako důležitých věcí v našem životě.

Některé proměnné utvářející osobní pohodu jedince není možné ovlivnit, spadají mezi ně především některé socioekonomické a demografické podmínky (Blatný, 2010) – pohlaví jedince, věk, příslušnost k určitému pohlaví, či rase.

Další z faktorů utvářejících a podporujících well-being jako takový můžeme ovlivnit zavedením různých aktivit, zvnitřněním a zautomatizováním vzorců chování a myšlení.

5.2.1 Fyzická aktivita

„Ve zdravém těle zdravý duch!“, toto přísloví existovalo i v době, kdy o pojmu well-being neměla společnost ani ponětí. Přitom zcela jasně definuje vazbu mezi fyzickým zdravím a zdravím psychickým, faktory, jež jsou nedílnou součástí osobní pohody.

Dle Kebzy (2005) má pohybová aktivita krátkodobý i dlouhodobý blahodárný vliv na well-being, utváří a posiluje pocity sebeúcty, ovlivňuje percepci stresu. Hormony vyplavující se při fyzické aktivitě také bojují s projevy úzkosti a depresivními stavy. Kebza (2005, podle Pelham a Campagna, 1991) uvádí, že pozitivní vztah mezi fyzickou kondicí a pocity pohody byly prokázány u dětí a dospělých, taktéž u osob nemocných a zdravých.

5.2.2 Duševní psychohygienu a její moderní formy

Dle Zuzaníkové (2020) je psychohygienu: „...obor na pomezí medicíny, psychologie a sociologie. V moderní psychologii existuje od počátku 20. století a zaměřuje se na profylaxii, což je ochrana duševního zdraví a prevenci, tedy předcházení psychickým potížím. Určena je jak lidem zcela zdravým, tak lidem fyzicky nebo psychicky již nemocným. Může být ale také účinným nástrojem pro zjištění, zda se k duševnímu onemocnění neblížíme.“

Díky sociálním sítím a vlivu tzv. influencerů se do povědomí široké společnosti dostávají praktiky psychohygieny, jimiž můžeme aktivně bojovat proti stresu, psychickým nemocem a například i syndromu vyhoření.

Moderní formu psychohygieny představuje například praktikování aktivní vděčnosti prostřednictvím tzv. „morning pages“ a „gratitude lists“, zmíněných v předešlé podkapitole. Jejich prostřednictvím si za účelem zklidnění a pozitivního naladění jedinci zapisují vděčnosti, plány, radosti a téměř cokoli, co je během psaní díky proudu vědomí (ang. Stream of consciousness, styl modernistických a postmodernistických autorů).

Rozmohl se také trend tvoření tzv. „to-do listů“, seznamů, jež obsahují to, co má jedinec ten den zvládnout. To-do seznamy mohou však být dvousečnou zbraní, zatímco některým odškrtnutí splněných úkolů (nízké i vysoké důležitosti) navozuje pocit produktivity a spokojenosti ve vlastním životě, pro jiné může být představa takové odpovědnosti a očekávání spouštěčem stresu. Tomuto tématu se věnuje autor James Clear, který ve své knize Atomové návyky (2020) zdůrazňuje důležitost malých, avšak konzistentních krůčků za lepším a spokojenějším „já“. Clear (2020) tvrdí, že pocity (ačkoli) drobných úspěchů představují tzv. motor, motivaci pro kroky další, větší. Malé úspěchy, souhlasí i Viljoen, (2018), jsou v dlouhodobém pohledu důležitější, nakolik nás motivují dílčími kroky postupovat ke kýženému cíli, který by se zpočátku mohl zdát děsivý a nezvládnutelný.

V neposlední řadě považuji za nutné zmínit de-tabuizaci navštěvování psychoterapeutů, psychiatrů, mentorů a koučů. V posledních letech tento fenomén zažívá akceleraci růstu (dost možná právě vlivem hnutí na sociálních platformách), jde o zásadní krok, který formuje nové generace společnosti k ohleduplnosti, chápavosti a otevřenosti.

6 Zátěž a stres – jak ovlivňují organismus a well-being (nejen) učitele

Vysoké nároky, nepřiměřené očekávání, podhodnocený plat, nedostačující zázemí v rámci pedagogického sboru, neaktuální vybavení školy, neshody s rodiči studentů. Tyto i jiné zátěže jsou většinou spouštěči stresu.

Podle Průchy (2013) lze stres popsat jako stav organismu, který vzniká vzájemným působením vnitřních i vnějších zátěžových vlivů a schopností organismu odolat takové zátěži. Průcha rozlišuje 3 teorie:

- 1) Stres jakožto reakce organismu
- 2) Stres jako vnější podnět
- 3) Stres jako transakce mezi jedincem a prostředím.

Nejedná se však o jediné přístupy k dělení stresu, podle Kebzy (2005, Psychosoc determinanty zdraví) je v posledních letech pojem stres často skloňován nejen v rámci akademické obce a odborníků, ale i v neoborné veřejnosti. Důsledkem jeho popularizace médií je mu přisuzováno větší důležitosti než kdy předtím.

Kebza (2005) za stres považuje jakoukoli zátěž (prospěšnou i škodlivou), jedná se o univerzální, snad i nadužívaný pojem, který označuje nejen jakékoli požadavky, kterým je potřeba vyhovět, ale i jakékoli části stresové reakce (od podnětů a stresorů až k reakci). Kemeny dle Kebzy (2005, podle Kemeny 2003) se k tomuto trendu vyjadřuje a zrcadlí ho postoji odborníků, jež abúzus pojmu stres vidí jako problematický, jelikož z něj činí pojem nekonzistentní, vágní a obtížně definovatelný.

I přes inkonzistentní interpretace se o definici stresu pokusil Hans Selye (Bártová 2011), popisuje ho jako nespecifickou fyziologickou reakci na jakýkoli nárok kladený na lidský organismus. Mimo jiné zavedl i rozšiřující koncept tzv. rozměru stresu. Ten dělí na distres (negativně působící stres) a eustres (pozitivně působící stres). K nim přiřazuje ještě pojmy hyperstres a hypostres. **Hyperstres** je stresem nadměrným, velmi těžce snesitelným, jemuž se jen ztěžka přizpůsobuje, zatímco hypostres je stresem „snesitelným“, stresem, jemuž se dá přizpůsobit. **Hypostres** by však měl mít krátké trvání, v případě dlouhodobého působení zvládnutelné hladiny stresu dochází k negativním následkům.

Stres může mít i pozitivní účinky, podle Martina Zikmunda (2016) je stres dokonce nutný pro náš osobní rozvoj, prožití stresu je stimul. Po stresujícím zážitku dochází k tzv. posttraumatickému růstu. V tom případě jedince přiměřený a krátkodobý stres posílí a vede k dospívání, zocelení a růstu. Jak uvádí Kebza (2005), pakliže se jedná o stres akutní, neopakovaný (jednorázový), relativně silný, se kterým se jedinec vypořádá pozitivně a dopřede si poté odpočinku, nedají se předpokládat dlouhodobý negativní vliv na lidský organismus. Kebza (2005, podle Dientsbier, 1989) sděluje, že Dientsbier dokonce takový stres pokládá za pozitivní vliv, jelikož jeho prožití vede ke zvýšení stresové tolerance. Nevítaný účinek však můžeme očekávat, jedná-li se o stres dlouhodobého charakteru, tzv. stres chronický (tedy stále působící, opakovaný).

6.1 Rozměry stresu

Jak bylo řečeno, Hans Seley (Bártová, 2011, podle Schreiber, 2002) rozlišuje 4 druhy rozměru stresu – **eustres**, **distres**, **hyperstres** a **hypostres**. Jedná se o 2 dvojice polárních protikladů.

6.1.1 Rozměry stresu dle jeho povahy

Mnozí uvádí, že se k nejlepším výkonům vybičují tzv. „za pět dvanáct“, tedy na poslední chvíli. Blížící se deadline, poslední termín zkoušky, i to jsou zdroje stresu. S povahou jedince se v těchto případech může měnit i povaha prožívaného stresu, jedinci, kteří pracují lépe pod tlakem si užívají benefitů eustresu. Díky blížícím se termínům a dalším okolnostem, jejichž ovlivnění je mimo možnosti jedince, se vybičují k lepšímu výkonu. Stres (eustres) je pro ně akcelerátorem. Jak je však výše popsáno, v těchto případech hovoříme o stresu silném, avšak krátkodobém, jehož zvládnutí obvykle následují pozitivní emoce a odpočinek. Takový podnět je především podporující a stimulující.

Po chemické stránce totožný, ale co do povahy rozličný (Bártová, 2011) s eustresem je distres. Distres je doprovázen pocitem negativního rázu, například zoufalstvím, bezmocí. Nepůsobí jako akcelerátor, jeho účinek na výkonnost jedince je opačný, jeho prožití vnímáme i fyziologicky. Bártová (2011, podle Rheinwaldová, 1995) zmiňuje psychické i fyzické projevy signalizující distres. Řadí mezi ně například bolesti hlavy, zvýšené pocení,

nechutenství nebo přejídání, či motání hlavy na straně projevů fyzických, nervozitu, pocity úzkosti, slabosti, či dokonce depresi v signálech psychických.

V českých publikacích, médiích i napříč neodbornou českou veřejností je obvyklé považovat pojem stres za synonymum distresu. Stres má totiž především negativní konotaci, jeho pozitivní účinky jsou málokdy zvažovány.

6.1.2 Rozměry stresu dle přizpůsobivosti

Stres tedy může být pozitivní i negativní. Kromě povahy se na stres můžeme dívat i z pohledu jeho závažnosti (hloubky) a délky prožívání. K dalším z přístupů patří i rozlišování stresu podle jedincovy schopnosti se stresu přizpůsobit a pracovat s ním. Hans Selye (Bártová, 2011, podle Schreiber, 2002) v tomto případě rozlišuje hyperstres a hypostres.

Hyperstres představuje stres přespřílišný, jemuž se nejsme schopni přizpůsobit. Následkem takového silného prožitku může být nervové zhroucení, deprese, dokonce i fyzické projevy (například infarkt).

Jeho protiklad, hypostres, se jeví poměrně bezpečně. Selye (Bártová, 2011, podle Schreiber, 2002) jej definuje jako stres zvládnutelný, na nějž se zvládá jedinec adaptovat. Nebezpečí se skrývá v jeho délce – zatímco se na relativně krátkodobý hypostres zvládneme adaptovat, v případě jeho dlouhodobého (chronického) prožívání může mít fatální následky. Dle Kebzy (2005) v případě chronického hypostresu dochází k potížím v té části organismu, kde je jeho slabé místo, funguje například jako spouštěč nemoci.

6.2 Stresory

Jako ve všem v životě, i v případě stresu platí zákon akce a reakce. Stres bývá reakcí na nějaký podnět. Jak již bylo výše zmíněno, Hans Selye za takový podnět považuje vše, co na jedince klade nároky, čemu se musí jedinec jakkoli přizpůsobit a na co musí reagovat (Bártová, 2011, podle Schreiber, 2002). Tyto spouštěče v odborné literatuře nazýváme stresory.

Ačkoli by se dalo namítat, že předchozí generace měly stresorů více (1. i 2. světovou válku, totalitní režimy, Studenou válku a jiné), Kebza (2005) věří, že stresorů v dnešní poměrně nekonfliktní době není méně. Došlo však ke změně jejich povahy. Jak uvádí

Bártová (2011), během prožívání stresové reakce se se zvyšujícím stresem úměrně snižuje jedincova schopnost sebekontroly.

Selye (Bártová, 2011, podle Schreiber, 2002) rozlišuje dva druhy stresorů – a to sice stresory fyzikální a stresory emocionální.

Fyzikálními stresory se rozumí jakési materiální či zpozorovatelné podněty, které mohou stresovou reakci vyvolat – patří mezi ně například návykové látky (alkohol, nikotin, drogy), také jedy. Do fyzikálních stresorů spadá i počasí, přírodní katastrofy, nebo změny ročních období (Bártová, 2011).

Mezi emocionální stresory pak Selye řadí především stavy úzkosti, strachu, smutku, nenávisti. Stres nevalně ovlivňuje i pocit nevyspalosti, nedostatečného odpočinku, pocitování nenávisti a zloby, otrávenosti. Dokonce i narušené sociální vazby mohou být stresory, spadá do nich jak nedostatečné rodinné zázemí, tak i narušené mezilidské vztahy (Bártová, 2011, podle Schreiber, 2002).

Pro doplnění uvádí Bártová (2011) i definice stresorů podle Charley Cungi a Evy Rheinwaldové.

Charley Cungi (Bártová, 2011, podle Cungi, 2001), stejně jako Selye (Bártová, 2011, podle Schreiber, 2002), uvádí dva druhy stresorů. V jejím pojetí se jedná o stresory:

- A. Akutní** – akutní stresory jsou ve školství poměrně častým jevem. Jedná se ale o nečekané situace, kdy učitel s relativně pohodovým duševním rozpoložením narazí na nepředpokladatelné chování žáka – odmítnutí, zavržení požadavku učitele. V takových situacích je prožitek stresu poměrně traumatizující, učitel totiž musí zareagovat rychle, ale především přiměřeně, aby nedošlo k narušení vztahů s žáky. Při nezvládnutí situace může dojít až k posttraumatickému stresu (Bártová, 2011, podle Cungi, 2001), nebo třeba k šikaně učitele ze strany jeho žáků.
- B. Chronické** – stresory stálější povahy, které jsou stálé, nebo se opakují.

Poté Bártová (2011, podle Rheinwaldová, 1995) uvádí další 3 druhy stresorů:

1. **Stresory myšlenkové**
2. **Stresory úkolové**
3. **Stresory fyzikální**

6.3 Učitel a zdroje stresu

Tep společnosti se zrychluje a včera bylo pozdě. Podle APA (Americká psychologická asociace) jsou právě mileniálové, nynější dospívající, začínající a produktivní pracovní síla, tou nejvíce vystresovanou generací vůbec, s generací Z v těsném závěsu (APA, 2018). Stresu ale nečelí jen začínající učitelé, kteří jsou negativně překvapeni objemem práce a nedostatkem času, prestiže a financí. Stres a jeho prožívání se totiž týká všech profesí, bez ohledu na pracovní „stáří“ jedince. A i zkušený učitel mu podléhá v průběhu celé své kariéry.

Průcha (2013) na stres související s učitelským povoláním nahlíží prostřednictvím výsledků empirických měření a výzkumů. Ty uvádí, že nejčastějšími zdroji učitelského stresu jsou nevychovaní žáci bez zájmu o výchovu i vzdělání, nevyhovující pracovní podmínky, postavení učitele v rámci pedagogického sboru a ne/možnost dosažení na postavení lepší, časový tlak a společenské nedocenení této profese. Mezi další zdroje stresu by se dala považovat některá z úskalí této profese, ať už feminizace školství a z něj vzniknuvší tlak na ženy-učitelky, nebo třeba nedostatečný respekt a úctu.

Výše zmíněná teorie emocionálních stresorů sekunduje výsledky průzkumů a šetření zkoumajících stresory učitelů, a to špatné vztahy. K narušeným či nedostatečným mezilidským vztahům dochází u učitelů jak na pracovišti (například v rámci učitelského sboru, popřípadě s problémovými žáky a jejich rodiči), tak i mimo něj v životě osobním, oba případy mohou představovat nebezpečné stresory. Stejně jako u dalších povolání, stres totiž nemusí být nutně přítomen jen v pracovní dimenzi. Nepříjemné subjektivní prožitky v osobním životě mohou napřímo ovlivňovat naše pracovní schopnosti, a tedy i vytvářet stresující pracovní situace.

6.3.1 Pracovní (ne)spokojenost – proč (ne)máme dobrý pocit z námi odvedené práce?

Pracovní nespokojenost je dalším zdrojem stresu a determinantem well-beingu učitelů. Pracovní spokojenost a pocity po odvedení naší práce jsou témata, jimiž se zabývá například Dan Ariely, profesor psychologie a behaviorální ekonomie. Ve jeho přednášce TED talk se vyjadřoval k tomu, proč zažíváme pocity spokojenosti z odvedené práce a co ovlivňuje povahu těchto pocitů (Miller, 2017).

Ariely zjistil, že uspokojením našich pracovních potřeb nejsou jen peníze. Své objevy demonstroval na několika skupinách respondentů. Provedl několik šetření, z nichž 2 zmíním v této práci (Miller, 2017).

1. V rámci prvního šetření měli respondenti skládat lego podle předlohy. Za každou složenou lego figurku obdrželi určitý obnos peněz, obdržený obnos peněz za jednu figurku se s každou další figurkou snižoval. Jedna skupina však měla lehce pozměněné podmínky – zatímco v první skupině respondenti jen skládali lego, ve skupině druhé byly složené figurky přímo před očima respondentů rozkládány na dílčí kostičky. Z těch pak měli figurky znovu stavět. Figurky první nebyly respondentům rozebrány přímo před očima. Kontroloři experimentu jim však sdělili, že po ukončení šetření dojde k jejich rozebrání.
2. Druhý experiment pracoval se 3 skupinami respondentů. Všechny skupiny měly stejný úkol – hledat a kroužkovat určité páry repetitivních písmenek na potištěných archích papíru. Za jejich výkon byli placeni od „odpracované“ stránky. Cena za každý další arch se i v tomto experimentu snižovala. První skupina respondentů měla každý z prozkoumaných papír podepsat. Kontrolor pak od nich každý papír převzal, krátce si jej prohlédl odshora až dolů, utrousil: „Aha,“ a položil arch na stůl.
Ve skupině druhé respondenti prozkoumané papíry nepodepisovali, ani kontroloři si je neprohlíželi odshora dolů. Jen letmo se na archy podívali a pokládali je na hromádku na stole.
Ve třetí skupině taky nedocházelo k podepisování prozkoumaných dokumentů, nedocházelo však ani k letmému pohledu kontrolora na papíry jeho respondentů. Kontrolor od svého respondenta arch přijal, ale přímo před jeho očima jej nechal skartovat.

Výsledky obou experimentů potvrdily, že provádění určité (ačkoli třeba jednotvárné) práce a spokojenost s tím spojená není závislá jen na peněžní odměně. V obou experimentech se s každým dalším úkonem cena za postavený/prohlédnutý kus snižovala. V případě prvního experimentu by se ale dalo namítat, že to nevádí, respondenti stavili jednu a tu samou figurku, postup si tedy v průběhu experimentu osvojili a další kousky skládali svižnějším

tempem. Mohli bychom tedy očekávat, že respondenti ze skupiny první postaví více figurek, jelikož nedojde k okamžitému devalvování výsledku jejich (v tomto případě doopravdy sisyfovské) práce.

V případě druhého experimentu bychom mohli očekávat nejvyšší produktivitu respondentů, jejichž archy nikdo nekontroloval a okamžitě je skartoval. V takovém případě měli totiž ideální podmínky pro podvádění, a tedy k vydělání si vyššího obnosu peněz.

V případě prvního experimentu Ariely odhalil, že i přes klesající tendenci peněžní odměny s každou další figurkou postavili respondenti první skupiny o 4 figurky více než respondenti skupiny druhé. Byl ale jediným determinantem rozdílu v množství postavených figurek pocit zbytečné práce u respondentů, jejichž figurky byly rozloženy? Respondenti první skupiny totiž věděli, že s jejich odchodem dojde k rozebrání jimi postavených figurek. Měli tedy také možnost pociťovat nedůležitost a zbytečnost jimi vykonávané práce.

I v případě druhého experimentu došlo k rozdílným mírám produktivity mezi všemi skupinami respondentů. Nejméně archů zkontrolovali respondenti, jejichž práce nebyla kontrolována. Překvapivě, skupina respondentů, jejichž nepodepsané archy prošly jen velmi letmou kontrolou, měla téměř stejné výsledky jako respondenti, jejichž archy byly ignorovány a okamžitě skartovány. Skupina respondentů, kterým byl každý jejich (podepsaný!) arch letmo prohlédnut kontrolorem, měla tu nejvyšší úroveň produktivity. Proč ale nevykazovali respondenti, kterým archy nebyly skartovány, alespoň podobnou míru produktivity a snaživosti jako respondenti skupiny s podepsanými archy? Proč se průměrné číslo nepodepsaných odevzdaných papírů blížilo spíše množství listů skartovaných?

Ariely (Miller, 2017) tvrdí, že v rámci obou experimentů byli respondenti motivováni nemonetárními skutečnostmi. V případě prvního experimentu respondenti neuváděli jako nejzásadnější vliv peníze a případné rozložení figurek před jejich zraky. Ano, rozložení stále hrálo zásadní roli. Ale proč byl výsledek tolik rozdílný? Proč jedna skupina postavila v průměru pouhých 7 figurek, zatímco průměr skupiny druhé dosahoval čísla 11? Důvod byl prostý. Respondenti, kteří postavili více figurek, uvedli, že je lego zkrátka baví.

Hnacím motorem respondentů druhého experimentu také nebyly jen peníze. Zvláštní rozdíl v množství odevzdaných papírů podle výsledků šetření tkví v uznání. Skupina, jejíž práce byla naprosto devalvována skartováním, vykazovala téměř totožné množství zkontrolovaných archů jako skupina s archy nepodepsanými jen z důvodu ignorování snahy respondentů.

Ariely (Miller, 2017) uvádí, že ignorování něčí snahy tedy není o nic lepší než znehodnocení výsledků jeho práce.

Tento výzkum je výstižnou metaforou prožitků spojených s učitelskou profesí. Mimo již zmíněných obecných stresorů představují jedny z největších úskalí učitelství nesprávně nastavené vztahy na pracovišti, trend snižující se úroveň prestiže, která je tomuto povolání přisuzována, a nedostatečná pozitivní (vnitřní i vnější) motivace učitelů.

Právě kolegové a nadřízení v rámci učitelského sboru, jakož i rodiče žáků a žáci samotní mají možnosti snížení stresu a zvýšení prožitků well-beingu učitelů ve svých rukou. Především oni mohou opětovat učitelům jejich snahu, ocenit jejich úsilí a motivovat je k lepším výsledkům.

7 Syndrom vyhoření

Burnout syndrom, česky syndrom vyhoření představuje celospolečenský problém. Fenomén tohoto syndromu, jemuž se konečně dostává větší pozornosti, se netýká pouze školství. Podle studií jím bývají postihováni především pracovníci pomáhajících profesí.

Takoví pracovníci však představují nebezpečí nejen pro sebe, ale i pro ostatní, stávají se totiž nejzranitelnějším bodem jakékoli oblasti lidské činnosti (Ptáček et al., 2013).

7.1 Definice

Nyní se tímto pojmem zabývají mnozí specialisté, jedná se však o poměrně mladý předmět zkoumání. Prvně byl v literatuře uveden psychologem Herbertem J. Freudenbergerem, a to roku 1974 v rámci jedné z jeho publikací v časopisu *Journal of Social Issues*. (Ptáček, et al., 2013).

Autoři publikace *Burnout syndrom* jako mezioborový jev však poukazují i na starší (ačkoli jinak pojmenované) vyobrazování tohoto fenoménu, například v návaznosti na řecké báje a pověsti pojednávající o tzv. „sysifovské“, neboli zbytečné a nevděčné práci, z níž nepocítujeme uspokojení (Ptáček, Raboch a Kebza, 2013).

Samotné anglické pojmenování *burnout syndrome* je však asi nejvíce vystihující. Název tohoto syndromu totiž vychází z anglického frázového slovesa „burn out“, které do češtiny překládáme jako vyhasnout či vyhořet. Tato metafora popisuje stav člověka, jež syndromem trpí – zkrátka už mu došel „pohon“.

Kebza (2005) se k této symbolice také vyjadřuje. Oheň, který v nás vyhasíná, podle něj představuje motivaci, zájem, aktivitu a nasazení.

Mluvíme-li o syndromu vyhoření, můžeme si jej představit jako stav úplného vyčerpání, především emocionálního a psychického, které se napřímo dotýká naší vůle, motivace a schopnosti vykonávat zaměstnání (v případě studentů i studium). Mimo dimenze psychické do velké míry ovlivňuje zdraví a kvalitu života (Kebza, 2005).

7.2 Příčiny

Učitelství patří mezi pomáhající profese. Jako takové se tedy mimo jiné vyznačuje permanentním kontaktem s osobami, za než nese učitel odpovědnost. Taková povolání ale oproti ostatním vykazují nepřiměřeně vysoký výskyt syndromu vyhoření. Proč tomu tak je? Blažková (2004) za příčiny syndromu vyhoření v učitelské profesi považuje především dlouhodobé působení stresu a psychické pracovní zátěže. Její tvrzení podporuje i teorie stresu, ve které H. Seley (Bártová, 2011, podle Schreiber, 2002) varuje před fatálními následky dlouhodobého distresu.

Příčiny syndromu vyhoření učitelů víceméně zrcadlí některá již zmíněná úskalí, specifika a stresory této profese. Zkoumání stresorů učitelů se věnoval V. Holeček mezi lety 1999-2001 (Ptáček, Raboch a Kebza, 2013). Ptáček, Raboch a Kebza (2011) Mezi nejčastějších 7 stresorů na základě zmíněného výzkumu řadí:

1. Pracovní přetížení
2. Vedení školy nadřízenými orgány
3. Problémové žáky
4. Neuspokojenou potřebu seberealizace, jež vyústí ve frustraci
5. Problémové rodiče
6. Nevyhovující pracovní prostředí školy
7. Problémové kolegy.

Irena Smetáčková (Ptáček, Raboch a Kebza, 2013) Holečkovy faktory doplňuje ještě o výsledky zahraničních výzkumů Bracketta a kolegů, kteří za nejzásadnější stresory považují tuto šestici:

1. Neadekvátní plat a nízkou prestiž
2. Konflikt rolí a profesní dilemata
3. Časový tlak
4. Žákovské problematické chování
5. Vztahy s nadřízenými a supervizory
6. Příliš početné třídy.

Přestože byly tyto fenomény zkoumány v jiných demografických prostředích, v několika zásadních bodech se shodují. Oba výzkumy zmiňují pracovní podmínky, sociální vztahy a vnímání učitelské profese společností.

Tlak vyvíjený na učitele se dá jen těžce ustát. S lety stoupá modernizace školství, ale i nároky na učitele. Správný učitel by měl udržovat dobré vztahy s kolegy, studenty i rodiči studentů. Měl by působit na své studenty, zábavně a srozumitelně jim předávat informace, vést je a pomáhat jim. To vše, zatímco musí držet krok s nejnovějšími edukativními přístupy a technologiemi. Reciprocitně se mu však podobných podnětů nedostává. Přes rostoucí nároky platy učitelů stagnují, prestiž profese v očích společnosti klesá. Učitel, který jen dává, ačkoli už téměř nemá z čeho, je na přímé cestě k vyhoření.

7.3 Příznaky

Bártová (2011) uvádí 4 roviny příznaků syndromu vyhoření – rovinu duševní, citovou, tělesnou a sociální.

V rámci duševní a citové roviny můžeme hovořit o pocitech zbytečnosti, sebelítosti, frustrace i deprese. Jedinci trpící syndromem vyhoření považují svou práci za zbytečnou, mnohdy je i števe. Zaujímají negativní postoj nejen vůči práci jako takové, ale i vůči všem jejím složkám a náležitostem, například vůči žákům, pracovnímu prostředí, kolegům. Ztrácí zájem o svou profesi.

Bártová (2011) také uvádí spojitost mezi dimenzí tělesnou a sociální. Fyzická únava, svalové vypětí, poruchy spánku a zvýšená náchylnost k nemocem mají za následek ztrátu na kvalitě sociálních vazeb a společenské angažovanosti.

Učitelé postihnutí tímto syndromem jsou citově vyprahlí, nešťastní, se zhoršujícími se vztahy. Často si připadají zbytečně, své působení ve škole považují za neuspokojivé a zbytečné, mají potíže s pamětí i soustředěním.

Praktická část

Well-being se od 50. let 20. století stává stále častěji zmiňovaným tématem, a to především v mezinárodních kruzích. Pohoda a prožitky štěstí jsou předmětem průzkumů a studií mnohých odborníků, například zmíněného Eda Dienera a Martina Seligmana, jejichž dotazníky byly pro účely práce použity.

Ačkoli se tématu osobní pohody, pozitivní psychologie a štěstí věnovali i někteří čeští autoři (například Dosedlová, Kebza, Křivohlavý a další), téma fyzické, duševní i sociální pohody (nejen) učitelů se dostalo do povědomí širší veřejnosti až s nárůstem epidemiologických restrikcí a povinným distančním vzděláváním v uplynulých letech.

Právě doba omezení a izolace totiž představovala pro mnohé zatěžkávací zkoušku, díky níž si ověřili, zda jsou jejich návyky a psychohygienu dostatečné.

8 Výzkumný cíl a otázky

Přestože je well-being na mezinárodní úrovni řešeným tématem, jemuž jsou zasvěceny laboratoře (např. <https://wellbeinglaboratory.org/>) i studie a souvislosti mezi kvalitou well-beingu a úrovní odvedené práce se přisuzuje důležitost, v tuzemsku tomu tak donedávna nebylo.

Cílem bakalářské práce je představení různých přístupů k chápání a definování well-beingu v návaznosti na zdraví, a jeho následné zkoumání na vzorku učitelů vybraných institucí. Práce kromě well-beingu představuje i učitelskou profesi, její specifika a úskalí, jakož i koncept pozitivní psychologie a její návrhy/přístupy k zlepšování well-beingu jedinců.

Tato práce si za hlavní cíl klade především zjistit úroveň well-beingu některých českých učitelů vybraných institucí, a to za pomoci online dotazníkového měření (využívajícího dva různé existující dotazníky – PERMA Profiler a SWSL) a doplňujících autorských otázek. Autorské otázky by měly mimo jiné pomoci při porovnávání výsledků napříč institucemi.

Dále tato práce zjišťuje, zda z důvodu feminizace školství dochází k rozlišnému zhodnocení prožitků well-beingu mezi muži a ženami, jakož i porovnání úrovně well-

beingu napříč věkovými kategoriemi. Dalším z dílčích úkolů je porovnání úrovně well-beingu učitelů z rozličných působišť.

Práce by mohla sloužit jako podnět k dalšímu zkoumání tohoto fenoménu, což by zapříčinilo nejen prohloubení znalostí v rámci daného tématu, ale konec znevažování důležitosti well beingu jako takového – v i mimo pomáhající profese. Konsekvencí by mohlo být zlepšení života učitelů, jeho úrovně, osobní i pracovní pohody. Takový krok by ve výsledku představoval nejen změnu pohledu společnosti na učitelskou profesi, ale i její zlepšení jako takové, vedoucí k následnému zdokonalení vzdělávání v České republice.

8.1 Výzkumné otázky a předpoklady

Tato práce se zabývá otázkou well-beingu učitelů v sektoru formálního i neformálního vzdělávání. Zabývá se nejen celkovou úrovní pohody českých učitelů vybraných druhů institucí, pojednává také o rozdílech mezi zmíněnými sektory (jazykové školy vs. zbytek formálních institucí figurujících v dotazníku) a institucemi, jakož i o rozdílech prožitků v pohledu demografickém. Práce je konkrétně zaměřena na tyto otázky:

- **V01.** Jaká je úroveň well-beingu vybraných učitelů v České republice?
 - Předpoklad: „Kdo neumí, učí!“. Ve většinové společnosti si stále všímáme pejorativního pojetí učitelů, jejich schopností a důležitosti. Domnívám se ale, že česká společnost pomalu dospívá k názoru, že škola, učitelé a jejich pravidla nejsou jen pouhými nesmyslnými výmysly. I přesto se obávám, že nejen náročnost distanční výuky a nedostatek socializace, ale i náročná povaha povolání ovlivnily well-being vybraných českých učitelů spíše negativně.
- **V02.** Mají vybraní čeští učitelé povědomí o fenoménu well-beingu?
 - Předpoklad: Vzhledem k relativní novosti fenoménu a menšímu množství českých autorů a šetření (v porovnání s cizími) zkoumajících fenomén osobní pohody a negativnímu postoji české společnosti k psychologii jako takové, nejen pozitivní, se domnívám, že pojem bude znát maximálně polovina dotazovaných.
- **V03.** Liší se úroveň well-beingu vybraných učitelů v návaznosti na typu instituce, kde pedagogicky působí?

- Vzhledem k náročné povaze práce se studenty v adolescentním věku (cca 11-19 let), kdy se člověk mění, prochází pubertou, adolescencí a obdobími vzdoru předpokládám nižší úroveň well-beingu učitelů druhého stupně základní školy, jelikož právě ve věku 11-16 let dochází k vyhraňování a formování osobnosti a postojů, jakož i k období vzdoru a objevování alkoholu a jiných návykových látek. Dále by se dal předpokládat nižší well-being učitelů gymnázií, kde toho období pokračuje a zároveň zažívají tlak na vyšší a lepší vzdělání (za účelem přijetí na dobrou VŠ) kromě studentů i učitelé. Naopak předpokládám nejvyšší úroveň osobní pohody u učitelů neformálního rázu, tedy učitelů z jazykových škol, nakolik jejich studenti dochází do škol téměř vždy dobrovolně a ve volném čase, nabízí se tedy možnost lepších a provázanějších vztahů (raportu).
- **V04.** Liší se úroveň prožitku well-beingu těchto učitelů-respondentů v návaznosti na jejich pohlaví?
 - Předpoklad: V (nejen) českém prostředí je na ženy vyvíjen tlak ze strany společnosti i žen samotných. Zvládnutí veškerých sociálních rolí v rámci pracovního i osobního prostředí na 100 % je nejen v naší zemi ještě stále předpotopním předpokladem a požadavkem, nikoli jen možností. S ohledem na tuto skutečnost a vysokou feminizaci školského pracovního prostředí (pro niž je specifický např. efekt skleněného výtahu) předpokládám, že well-being žen bude oproti tomu mužskému na nižší úrovni.

9 Výzkumný vzorek

Výběr výzkumného vzorku byl definován především zákonem o pedagogických pracovnících (viz kapitola Učitel) a tedy definicí učitele jako takového. Výzkum se pak zaměřoval na učitele vybraných institucí – institucí formálního vzdělávání v zastoupení základních a středních škol, oproti nimž stojí zástupce vzdělání neformálního – jazykové školy.

Výsledky jsou první představeny na celém výzkumném vzorku, poté jsou porovnávány. Pro lepší přehlednost dosažených výsledků jsou pak výsledky a zkušenosti učitelů základních škol rozděleny dle působení, tedy učitelé prvního, druhého a obou stupňů základního vzdělávání. Taktéž i učitelé středních škol jsou pro účely práce rozdělováni na učitele středních odborných škol a učilišť (nakolik zde dochází k zaměřování vzdělávání žáků na určitý obor) a učitele čtyřletých gymnázií.

Za účelem získání co nejrozličnějších výsledků byla prostřednictvím e-mailu, příspěvků na facebookových učitelských skupinách a na internetových fórech pro edukátory k vyplnění dotazníku BP oslovena řada učitelů z celé republiky. Dotazník nakonec vyplnilo **451 respondentů** ve věkovém rozmezí **19 až 73 let**.

Pro účely přehlednosti a jednoduchosti interpretace výsledků byli respondenti rozděleni do pěti odpovídajících věkových skupin, a to:

- a) Do 25 let (včetně)
- b) 26-35 let (včetně)
- c) 36-45 let (včetně)
- d) 46-55 let (včetně)
- e) 56 a více let (včetně)

Z celkového počtu **451** participantů představovaly **409** respondentů ženy a **42** muži. Zjištěné rozložení pohlaví respondentů by mělo zhruba odpovídat statistickým šetřením OECD (zmiňným v části teoretické), jež se touto problematikou zabíralo. Z celkového čísla 451 bylo tedy **mužské pohlaví zastoupeno přesně 9,3 %** respondentů. Zbývajících **90,7 % respondentů pak byly učitelky – ženy**.

Z celkového počtu 451 respondentů působí nejvíce respondentů na školách základních, a to přesně **311 lidí**. Z nich učitelé prvního stupně základní školy zastupovalo **20,6 %** z celkového počtu dotazovaných (**tj. 93 lidí**), druhý stupeň základní školy zaškrtno jako pole své působnosti **29,5 %** respondentů (**tj. 133 lidí**). Mezi respondenty však byli i učitelé působící na obou stupních základní školy, ti tvořili **18,8 %**, tedy **85** z dotazovaných. Ze zbývajících 140 respondentů pak připadlo **11,5 % (52 učitelů)** na kantory gymnaziální, zatímco učitelé středních odborných škol a učilišť tvořili **17,7 % (80 respondentů)**. Zbývajících **1,8 % respondentů** představuje **8 učitelů** z jazykových škol. Procentuální zastoupení bylo pro účely přehlednosti zaokrouhleno na jedno desetinné místo.

10 Metodologie výzkumu

Pro účely empirického šetření této bakalářské práce byla zvolena možnost standardizované metody kvantitativní výzkumné strategie. Pro tento přístup je zásadní vyšší množství respondentů, a to za účelem analýzy a ověřitelnosti správnosti dat – v tomto případě získaných prostřednictvím online dotazníku.

Vzhledem k vybranému přístupu bylo nejvhodnějším způsobem získávání dat vybráno dotazníkové šetření. Pro účely práce byly na základě konzultace s vedoucí práce vybrány 2 existující dotazníky zkoumající well-being, a to pětisložkový dotazník autora Eda Dienera (Satisfaction With Life Scale) a tzv. PERMA Profiler dotazníku, který byl založen na 5 pilířích well-beingu autora Martina Seligmana. Výzkum byl tedy založen na uzavřených otázkách, na které se dalo odpovědět pomocí škály/čísla, s výjimkou 1 otevřené (autorské) otázky.

Ve své finální verzi byl dotazník rozdělen na 11 dílčích částí:

1. Část úvodní s povětšinou doplňujícími otázkami. V této části byly respondentům pokládány autorské otázky, jež nebyly součástí výše zmíněných existujících dotazníků. Tyto otázky se doptávaly na detaily důležité pro další zkoumání – pohlaví a věk respondentů, místo a druh školy, kde působí. V této části se také zkoumalo, zda jsou respondenti obeznámeni s významem pojmu well-being, což byla jediná otevřená otázka celého dotazníku. Celkem zde bylo 5 otázek.
2. Následující částí byl pětisložkový zaškrťávací dotazník autora Eda Dienera, tzv. SWLS – Satisfaction With Life Scale. Respondenti zde prostřednictvím předem stanovené slovní škály zhodnotili, nakolik souhlasí s výrokem.
3. Dalších 8 částí bylo věnováno zhodnocení 23 položek dotazníku PERMA Profiler. I zde respondenti vyjadřovali svůj názor prostřednictvím předem stanovené škály. Ta však tentokrát měla rozsah 0-10 bodů, se stanovenou slovní škálou pouze v extrémech (tedy u 0 a 10).
4. V poslední části měli respondenti možnost vyjádřit svůj názor na cokoli z dotazníku a sdělit autorce veškeré připomínky, nápady a návrhy. V neposlední řadě zde měli možnost zanechat svůj e-mail, pakliže chtěli, aby jim byly zaslány výsledky dotazníkového šetření.

Dotazníkové šetření probíhalo on-line prostřednictvím nástroje Google forms, především kvůli snadné dostupnosti a nenáročnosti šíření. Šetření probíhalo tři dny a zúčastnilo se ho 451 učitelů. Původní počet respondentů měl však být nižší. Za účelem testování jsem před tzv. covidovou krizí oslovila učitele z 6 různých institucí v Praze a Ústí nad Labem. Tyto instituce jsem si vybrala na základě osobní zkušenosti s každou z nich. Vzhledem k náročnosti distanční výuky, změně charakteru povinností daných učitelů a důsledkem odchodu některých z nich z daných institucí došlo k výraznému snížení původního zamýšleného vzorku respondentů.

Z důvodu dodržení zásad kvantitativní metody jsme se proto s vedoucí práce rozhodly pozměnit charakter práce na obecnější a oslovit i další učitele, a to prostřednictvím facebookových skupin pro učitele a veřejných fór pro edukátory. Zde se mé žádosti setkaly s velkým úspěchem, díky čemuž bylo finální číslo respondentů tak vysoké.

10.1 Zvolené dotazníky a jejich představení

Vyjma autorských otázek se dotazník pro účely této BP skládá z dvou dílčích, existujících dotazníků zaměřených na zkoumání osobní pohody, a to z tzv. PERMA Profileru a pětisložkového SWLS dotazníku.

10.1.1 SWLS Eda Dienera

Satisfaction With Life Scale Eda Dienera, neboli SWLS, škála měření spokojenosti s životem byla průběžně představena v teoretické části BP. Tato metoda zkoumání spokojenosti instruuje participanty výzkumu a nabádá je, aby vybrali odpovědi ze 7 předem daných možností na škále **Rozhodně nesouhlasím-Rozhodně souhlasím**, tato škála se pro statistické účely dá převést na škálu číselnou s rozpětím 1-7 (Křivohlavý, 2013).

Tvrzení, k nimž se respondenti v této části vyjadřují, jsou následující (vlastní překlad autorky BP):

1. Většinou se můj život blíží ideálu.
2. Moje životní podmínky jsou vynikající.
3. Jsem se svým životem spokojený/á.
4. Dosud jsem v životě dosáhl/a všech důležitých věcí, které jsem chtěl/a.

5. Kdybych svůj život mohl/a prožít znovu, nic bych neměnil/a.

Škála možných odpovědí je následující (vlastní překlad):

- Rozhodně nesouhlasím
- Nesouhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Neutrální (ani rozpor, ani souhlas)
- Spíše souhlasím
- Souhlasím
- Rozhodně souhlasím

Jak bylo zmíněno, za účelem jednoduchosti statistického výpočtu lze slova nahradit číselnou škálou 1-7, kdy 1 představuje negativní extrém (rozhodně nesouhlasím) a 7 pozitivní extrém (rozhodně souhlasím).

Zprůměrované výsledky šetření se pak porovnávají s klíčem uvedeným a volně dostupným na stránkách Illinoiské univerzity (<http://labs.psychology.illinois.edu/>). Ty jsou dle úrovně spokojenosti s kvalitou života rozděleny na 6 dílčích možností podle dosažených hodnot:

1. 6-7 (v případě nedělení množstvím otázek 30-35) - Very high score; highly satisfied – tedy volným překladem **Velmi vysoké skóre; vysoce spokojený**
2. 5-6 (v případě nedělení množstvím otázek 25-29 – High score – tedy volným překladem **Vysoké skóre**
3. 4-5 (v případě nedělení množstvím otázek 20-24) - Average score – tedy volným překladem **Průměrné skóre**
4. 3-4 (v případě nedělení množstvím otázek 15-19) - Slightly below average in life satisfaction – tedy volným překladem **Lehce podprůměrná životní spokojenost**
5. 2-3 (v případě nedělení množstvím otázek 10-14) – Dissatisfied – tedy volným překladem **Nespokojený**
6. 1-2 (v případě nedělení množstvím otázek 5-9) - Extremely Dissatisfied – tedy volným překladem **Extrémně nespokojený** (Diener, 2006)

10.1.2 PERMA Profiler

Jak bylo zmíněno v části teoretické, dotazník PERMA profiler vytvořil na účelem zkoumání well-beingu Martin Seligman.

Akronym **PERMA** kromě výsledného čísla představujícího celkový well-being respondentů zkoumá i 5 faktorů, které tento well-being utváří:

1. **P – positive emotion**, tedy prožívání pozitivních emocí.
2. **E – engagement**, neboli zaujetí jedince činnostmi, jíž se věnuje, jeho angažování se v rámci dané aktivity.
3. **R – positive Relations** – v češtině pozitivní vztahy. Tento prvek poukazuje na důležitost správně nastavených sociálních vztahů.
4. **M – meaning**, v překladu smysl, či smysluplnost. Abychom mohli dosahovat vysokých úrovní well-beingu, aktivity, které vykonáváme a život, který žijeme, by pro nás měl mít smysl.
5. **A – accomplishment**, pocit, že jsme dosáhli skvělých (a kýžených) cílů a výkonů, v češtině se tento prvek nejčastěji překládá jako úspěšný výkon (Seligman, 2014).

Každý z prvků je v rámci dotazníku zkoumán v několika rovinách, celkem těchto 5 dimenzí subjektivní spokojenosti s životem Seligman (2014) zkoumá prostřednictvím 23 různých tvrzení a úrovně ne/souhlasu respondentů s každým z nich.

Dotazník i návod na interpretaci jeho výsledků byl uveřejněn online Pensylvánskou univerzitou (www.authentic happiness.sas.upenn.edu) jakož i prostřednictvím stránky Peggy Kern (<https://www.peggykern.org/>), taktéž pod taktovkou Pensylvánské univerzity. Pro účely této práce byly otázky i škály uveřejněné na stránkách Pensylvánské univerzity volně přeloženy autorkou, nakořik překlad, který stránka uváděla, byl dodaný dobrovolným překladatelem a byl syntakticky kostrbatý.

Přeložené otázky dotazníku zveřejněného Peggy Kern a Julií Butler (2016) měly následující znění:

1. Jak často máte pocit, že se přibližujete splnění svých cílů?
2. Jak často vás to, co děláte, naprosto pohltí?
3. Jak často se obecně cítíte radostně?

4. Jak často obecně pociťujete úzkost?
5. Jak často dosahujete důležitých cílů, které jste si pro sebe stanovili?
6. Jak je na tom obecně vaše zdraví?
7. Do jaké míry podle vás vedete účelný a smysluplný život?
8. Jak moc se vám dostává pomoci a podpory od ostatních, když je potřebujete?
9. Do jaké míry obecně cítíte, že to, co ve svém životě děláte, je hodnotné a stojí za to?
10. Do jaké míry se obecně pro něco nadchnete a zajímáte se o věci?
11. Jak moc se ve svém každodenním životě cítíte osaměle?
12. Jak jste spokojeni se svým současným fyzickým zdravím?
13. Jak často se obecně cítíte pozitivně, jak často býváte v dobré náladě?
14. Jak často se obecně cítíte našťavaně?
15. Jak často jste schopni zvládnout veškeré své povinnosti?
16. Jak často obecně pociťujete smutek?
17. Jak často ztrácíte pojem o čase, když děláte něco, co vás baví?
18. Jak je na tom vaše zdraví v porovnání s vašimi vrstevníky stejného pohlaví?
19. Do jaké míry se cítíte být milováni?
20. Jak moc obecně pociťujete, že máte ve svém životě smysl i směr?
21. Jak moc jste spokojeni se svými osobními vztahy?
22. Do jaké míry se obecně cítíte spokojeni?
23. Když nyní uvážíte veškeré faktory, jak moc byste řekli, že jste šťastní?

V dotazníkovém šetření se na ně odpovídalo číselnou škálou v rozmezí čísel **0 až 10**, kdy 0 představuje negativní extrém (**Nikdy, vůbec, hrozně**) a 10 extrém pozitivní (**Vždy, výborně, zcela, úplně, neustále**).

Zprůměrované výsledky se pak vyhodnocují dle škály zveřejněnou Peggy Kern a Julií Butler (2016), která byla opět pro účely práce autorkou BP volně přeložena:

1. Very high functioning = 9 and above (0 to 1 for negative emotion) – Velmi vysoce funkční
2. High functioning = 8-8.9 (1.1 to 3 for negative emotion) – Vysoce funkční

3. Normal functioning = 6.5 to 7.9 (3 to 5 for negative emotion) – Normálně/průměrně funkční
4. Sub-optimal functioning = 5 to 6.4 (5.1 to 6.5 for negative emotion) – Neoptimálně funkční
5. Languishing = below 5 (above 6.5 for negative emotion) - Trpící/strádavý/chřadnoucí

11 Výzkumné potíže

Zpočátku byl předpoklad pracovat pouze s 6 institucemi ze 2 měst – Ústí nad Labem a Prahy, od toho ale bylo upuštěno. Následkem krize covid-19 totiž došlo k odchodu mnohých pedagogických pracovníků (učitelů), kteří byli ochotni dotazník vyplnit. Výzkumný vzorek by tak klesl na počet respondentů nevyhovující požadavkům kvantitativního výzkumu.

Z toho důvodu došlo ke změně požadavků. Namísto institucí z Prahy a Ústí nad Labem jsem se zaměřila na sběr dat z vybraných institucí z celé republiky, a to ze škol základních, středních a jazykových. V rámci škol středních pro účely průzkumu rozlišuji mezi čtyřletým gymnáziem a středními odbornými školami/středními odbornými učilišti.

Šíření i vyplňování dotazníku probíhalo online formou, ta byla lehce dostupná a komfortní pro všechny zúčastněné, čímž se předešlo dalším možným potížím.

12 Výsledky

V této části práce jsou detailně představeny, shrnuty a statisticky komparovány výsledky online dotazníkového šetření.

Prvními porovnávanými výsledky jsou autorské otázky uzavřeného charakteru, které se zaměřují na pohlaví, věk, typ školního zařízení a místo, kde respondenti kantorsky působí.

Další částí je jediná otevřená otázka, zkoumající povědomí respondentů o problematice well-beingu. Autorské otázky tedy nabízí pohled na statistiku znalosti tohoto fenoménu, zajímají se učitelé o well-being? Kolik z nich o něm nikdy neslyšelo?

Zbývajícimi částmi dotazníku jsou pouze uzavřené otázky. První soubor výsledků tzv. SWLS poukazuje na životní spokojenost respondentů. V tomto případě se jedná o dotazník škálového charakteru s lehce porovnatelnými výsledky.

Respondenti vybírají odpovědi ze 7 předem daných možností na škále Rozhodně nesouhlasím-Rozhodně souhlasím.

Druhý použitý je pětisložkový dotazník PERMA autora Martina Seligmana. Každá ze složek/oddílů dotazníku obsahuje 1-5 otázek, na něž se taktéž odpovídá prostřednictvím škály v rozmezí čísel **0 až 10**, kdy 0 představuje negativní extrém (**Nikdy, vůbec, hrozně**) a 10 extrém pozitivní (**Vždy, výborně, zcela, úplně, neustále**).

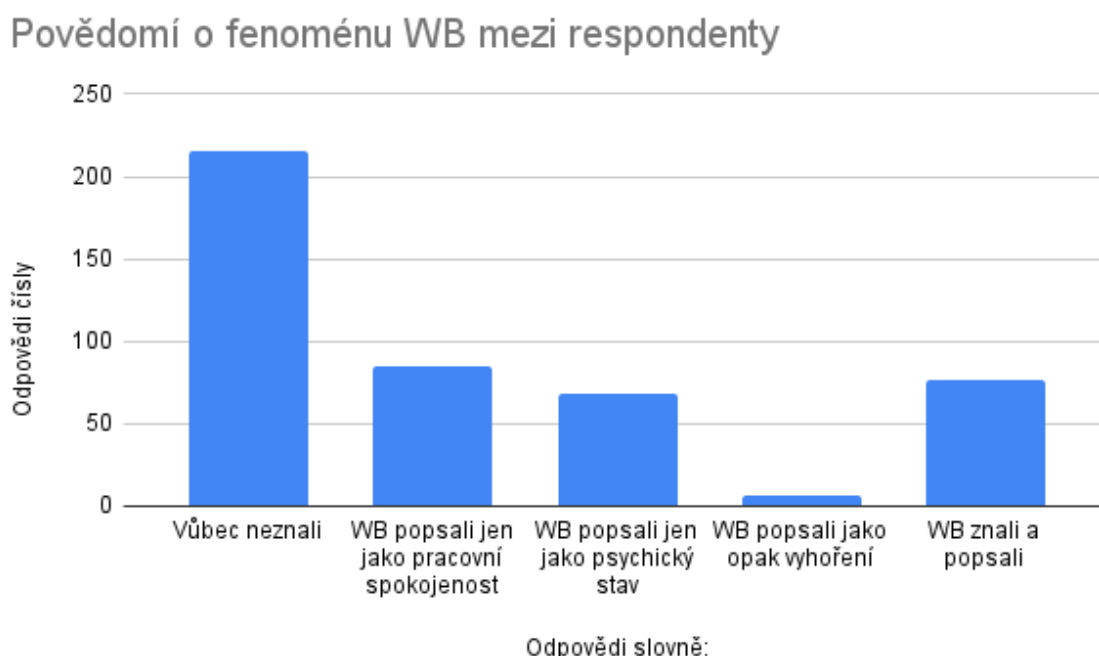
12.1 Autorská část – povědomí o well-beingu

Tato otázka představovala jedinou část dotazníkového šetření, ve které museli účastníci odpovídat vlastními slovy – jednalo se tedy o otázku otevřenou. Pro účely přehlednosti práce byly odpovědi rozděleny na 5 kategorií:

1. Vůbec neznali
2. Well-being popsali jen jako pracovní spokojenost
3. Well-being popsali jen jako psychický stav
4. Well-being popsali jako opak vyhoření
5. Well-being znali a popsali

Jak vidno z grafu, **47,9 %** respondentů (**216**) vůbec neznalo pojem well-being. Dalších **18,9 % (85)** respondentů uvedlo, že si pod pojmem well-being představují pouze pracovní spokojenost, nezahrnuli tedy ostatní oblasti utvářející osobní pohodu. Podobnou chybu udělalo dalších **68** respondentů (celkem **15 %** z celkového počtu), ti věří, že well-being se vztahuje jen k psychické stránce člověka. Přesně **6** respondentů, tedy **1,3 %**, chápou well-being jako přesný opak syndromu vyhoření. Zbývající počet **76** respondentů, čítajících **16,9 %** všech participantů, pojem well-being zná a popsali ho komplexním způsobem.

Graf 1. Povědomí o WB



12.2 Výsledky SWLS šetření

Tato podkapitola se zaměřuje na výsledky měření za pomoci škály SWLS. Zde respondenti užívali škály, na níž měli zohlednit, nakolik souhlasí s uvedenými tvrzeními.

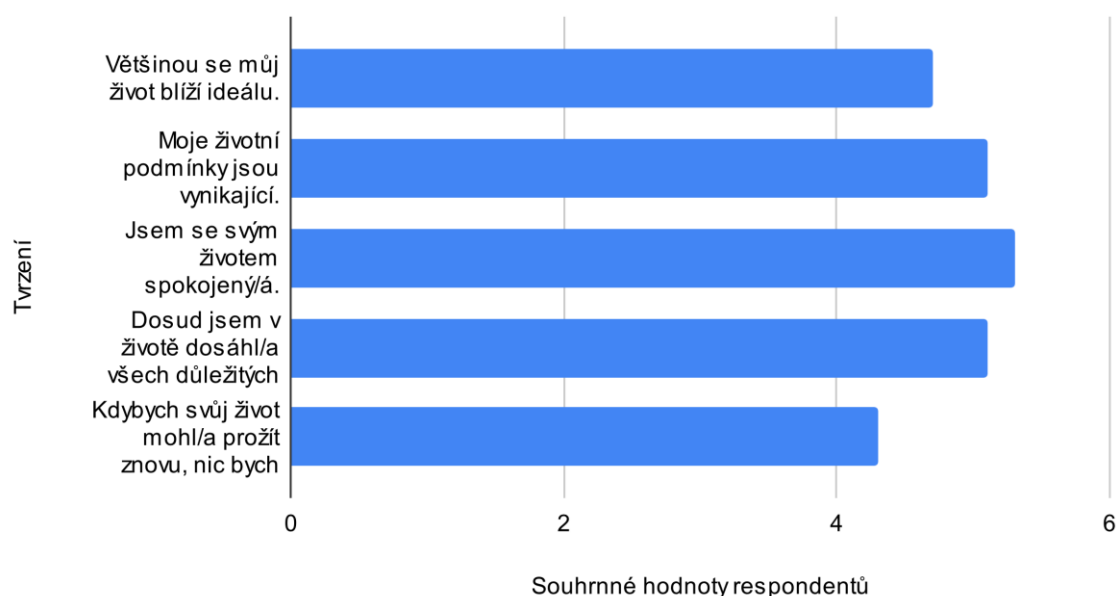
Hodnota celkové úrovně SWLS (Spokojenosti s kvalitou života) vzniknuvší zprůměrováním dílčích výsledků všech respondentů byla **4,9**. To dle Dienera (2016) znamená **průměrné skóre**.

Dílčí hodnoty všech participantů zobrazené v grafu XX jsou pak následující:

1. Většinou se můj život blíží ideálu. – celková hodnota 4,7 – průměrné skóre.
2. Moje životní podmínky jsou vynikající. – 5,7 – vysoké skóre.
3. Jsem se svým životem spokojený/á. – 5,3 – vysoké skóre.
4. Dosud jsem v životě dosáhl/a všech důležitých věcí, které jsem chtěl/a. – 5,1 – vysoké skóre.
5. Kdybych svůj život mohl/a prožít znovu, nic bych neměnil/a. – 4,3 – průměrné skóre.

Graf 2. Souhrnné SWLS

Souhrnné SWLS hodnoty respondentů



12.2.1 SWLS dle pohlaví

Na první pohled je z grafu viditelné, že vyšší spokojenost s životem je spíše doménou učitelů – mužů. Ve všech tvrzeních uváděli muži vyšší hodnoty než ženy. Celková spokojenost s životem dosáhla u mužů skóre 5,1 (tedy vysokého), zatímco u žen pouze 4,9 (tedy průměrného).

Rozdíly u dílčích tvrzení byly následující:

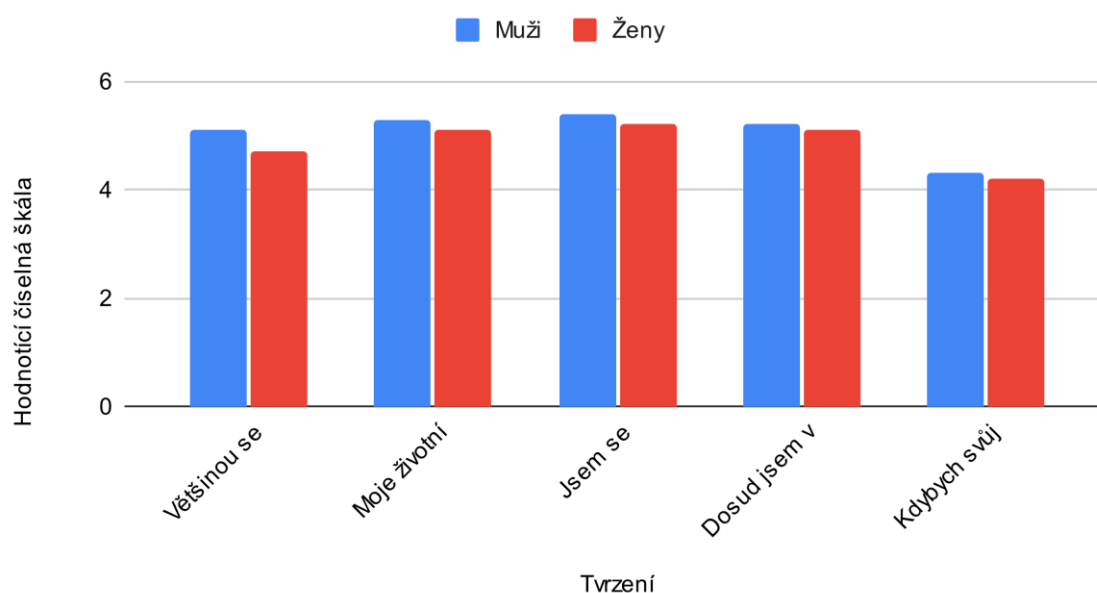
1. Většinou se můj život blíží ideálu. – **M 5,1; Ž 4,7**
2. Moje životní podmínky jsou vynikající. – **M 5,3; Ž 5,1**

3. Jsem se svým životem spokojený/á. – M 5,4; Ž 5,2
4. Dosud jsem v životě dosáhl/a všech důležitých věcí, které jsem chtěl/a. – M 5,2; Ž 5,1
5. Kdybych svůj život mohl/a prožít znovu, nic bych neměnil/a. – M 4,3; Ž 4,2

Dalo by se tedy potvrdit, že muži – učitelé ve všech oblastech spokojenosti s kvalitou života vykazují vyšší úroveň spokojenosti než ženy – učitelky.

Graf 3. Rozdíly SWLS dle pohlaví

Rozdíly ve výsledcích SWLS mezi muži a ženami



12.2.2 Rozdíly v SWSL na různých institucích

Rozdíly v celkové hodnotě SWLS byly dle šetření následující:

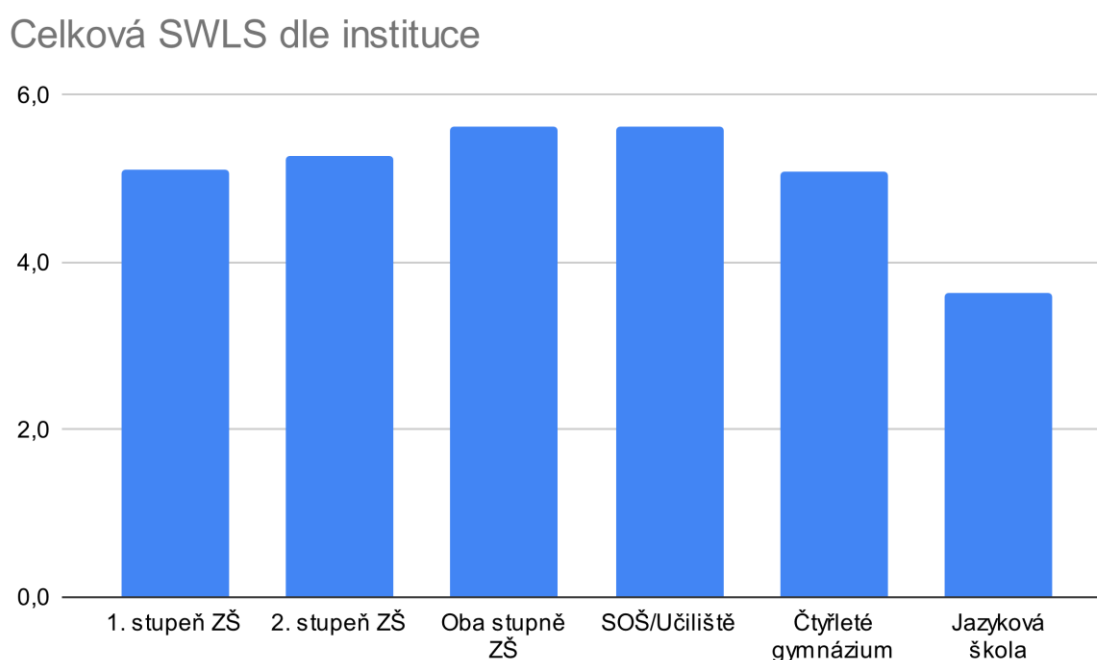
- 1. stupeň ZŠ – 5,1
- 2. stupeň ZŠ – 5,3
- Oba stupně ZŠ – 5,6
- SOŠ/Učiliště – 5,6
- Čtyřleté gymnázium – 5,1
- Jazykové školy – 3,6

Učitelé institucí neformálního vzdělání (jazykových škol) tedy vykazují zcela nejnižší hodnoty spokojenosti s kvalitou života. Hodnotu 3,6 Diener (2006) považuje za druhý nejhorší extrém – Nespokojení. Lidé udávající tuto hodnotu mívají signifikantní potíže v pracovní i soukromé sféře života. Měli by podle něj vyhledat pomoc, nakolik nemohou dostatečně fungovat v běžném (osobním i pracovním) životě.

U institucí formálního vzdělávání si pak nejlépe vedli učitelé SOŠ a učilišť spolu s učiteli obou stupňů základních škol, ti udávali hodnotu 5,6, což je podle Dienera (2006) Vysoké skóre, tito učitelé vedou kvalitní, dobré životy, v nichž sice negativa nechybí, ale jsou násobně vyvážena pozitivy.

Do stejné skupiny se řadí i učitelé 2. stupně ZŠ, kteří udali hodnotu 5,3 a zbylí respondenti, učitelé 1. stupně ZŠ a čtyřletých gymnázií. Ti, ačkoli se kvalifikovali pro úroveň „Vysoké skóre“ udávali ze všech učitelů formálního vzdělávání nejnižší hodnotu, a to 5,1.

Graf 4. Rozdíly SWLS dle instituce



Rozdíly ve zhodnocování dílčích tvrzení napříč institucemi pak vypadaly následovně:

Tabulka 1. SWLS dílčí výsledky

	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ	Oba stupně ZŠ	SOŠ/Učiliště	Čtyřleté gymnázium	Jazyková škola
Většinou se můj život blíží ideálu.	4.7	4.7	4.8	4.7	4.6	3.8
Moje životní podmínky jsou vynikající.	5.2	5.1	5.1	5.2	5.3	4.3
Jsem se svým životem spokojený/á.	5.4	5.2	5.4	5.3	5.3	4.1
Dosud jsem v životě dosáhl/a všech důležitých věcí, které jsem chtěl/a.	5.2	4.9	5.1	5.2	5.2	3.5
Kdybych svůj život mohl/a prožít znovu, nic bych neměnil/a.	4.6	4,01	4.2	4.2	4.6	3.1

12.3 Výsledky PERMA šetření

PERMA Profiler je oproti SWLS dotazníku delší a komplexnější. Souhrnné výsledky odhalily, že PERMA úroveň všech dotazovaných českých učitelů dosahuje hodnoty **6,8**, dle klíče výsledků Peggy Kern a Julie Butler (2016) se jedná o hodnotu „normal functioning“, čeští učitelé jsou dle tohoto výsledku tedy průměrně (normálně) spokojeni. Nabízí se tedy prostor pro zlepšení i zhoršení celkového well-beingu.

Výsledky dílčích otázek jsou pak dle tabulky následující:

Tabulka 2. PERMA dílčí výsledky

Jak často máte pocit, že se přibližujete splnění svých cílů?	7,0
Jak často vás to, co děláte, naprosto pohltí?	7,6
Jak často se obecně cítíte radostně?	7,1
Jak často obecně pociťujete úzkost?	4,2
Jak často dosahujete důležitých cílů, které jste si pro sebe stanovili?	7,1
Jak je na tom obecně vaše zdraví?	7,3
Do jaké míry podle vás vedete účelný a smysluplný život?	7,9
Jak moc se vám dostává pomoci a podpory od ostatních, když je potřebujete?	7,6
Do jaké míry obecně cítíte, že to, co ve svém životě děláte, je hodnotné a stojí za to?	8,1
Do jaké míry se obecně pro něco nadchnete a zajímáte se o věci?	8,1
Jak moc se ve svém každodenním životě cítíte osaměle?	3,7
Jak jste spokojeni se svým současným fyzickým zdravím?	6,5
Jak často se obecně cítíte pozitivně, jak často býváte v dobré náladě?	7,1
Jak často se obecně cítíte naštvaně?	3,6

Jak často jste schopni zvládnout veškeré své povinnosti?	7,4
Jak často obecně pociťujete smutek?	3,9
Jak často ztrácíte pojem o čase, když děláte něco, co vás baví?	7,2
Jak je na tom vaše zdraví v porovnání s vašimi vrstevníky stejného pohlaví?	6,7
Do jaké míry se cítíte být milováni?	7,6
Jak moc obecně pociťujete, že máte ve svém životě smysl i směr?	7,8
Jak moc jste spokojeni se svými osobními vztahy?	7,3
Do jaké míry se obecně cítíte spokojeni?	7,6
Když nyní uvážíte veškeré faktory, jak moc byste řekli, že jste šťastní?	7,7

Nejnižšího skóre dosahovali participanti u otázky „Jak často máte pocit, že se přibližujete splnění svých cílů?“, získané negativní skóre je pouze **3,6** a spadá do kategorie „languishing“, jež by se mohla přeložit jako „trpící/strádavá/chřadnoucí“. Čeští učitelé uvedených institucí tedy nemají pocit, že by se přibližovali ke svým cílům, což může ovlivňovat ostatní oblasti jejich osobní i pracovní spokojenosti a pohody.

Naopak nejvyšší skóre získaly otázky „Do jaké míry se obecně cítíte spokojeni?“ a „Když nyní uvážíte veškeré faktory, jak moc byste řekli, že jste šťastní?“, přičemž obě dosáhly u participantů pozitivního průměru **8,1**; ta na škále Kern a Butler (2016) obsazuje druhé nejvyšší místo nazvané „highly functioning“, tedy Vysoce funkční. Přes nízké skóre některých dílčích otázek se tedy učitelé cítí obecně spokojeni a šťastni.

12.3.1 PERMA dle pohlaví

Rozdíly výsledků PERMA dotazníku mezi muži a ženami byly šokující, **popírají totiž výsledky SWLS šetření**. Zatímco v kratším SWLS dotazníku se jako spokojenější jeví muži, v případě PERMA je tomu naopak. Jedná se však o velmi malý rozdíl, pouze jedno desetinné místo. Zatímco SWLS u žen dosáhlo hodnoty **6,8**, u mužů byla hodnota spokojenosti **6,7**. V rámci PERMA klíče by se mělo jednat o výsledky spadající do identického zhodnocení, tedy „normal functioning“, přestože muže a ženy dělí 1 desetina.

13 Diskuse

Přestože měla BP mít původně formu kvalitativního výzkumu, zaměřujícího se na rozdíly prožitků duševního well-beingu učitelů určitých Ústeckých a Pražských škol, kvůli neočekávaným potížím bylo od této představy upuštěno. Práce tak získala stávající kvantitativní podobu zabývající se duševním well-beingem učitelů určitých českých institucí. Hlavní výzkumnou otázkou byla stanovena otázka V01, týkající se úrovně well-beingu vybraných učitelů v ČR.

Dalšími otázkami byly otázky dílčí, například výzkumná otázka V02 zkoumající povědomí vybraných českých učitelů o této problematice. Mezi dílčí otázky také spadaly V03 a V04, zkoumající rozdíly prožitků osobní pohody mezi učiteli různých institucí a rozdíly prožitků well-beingu dle pohlaví učitelů.

- **V01.** Jaká je úroveň well-beingu vybraných učitelů v České republice?
- **V02.** Mají vybraní čeští učitelé povědomí o fenoménu well-beingu?
- **V03.** Liší se úroveň well-beingu vybraných učitelů v návaznosti na typu instituce, kde pedagogicky působí?
- **V04.** Liší se úroveň prožitku well-beingu těchto učitelů-respondentů v návaznosti na jejich pohlaví?

13.1 Úroveň well-beingu vybraných učitelů v ČR

Vzhledem k pejorativnosti vnímání učitelů, náročné povaze této pomáhající profese a náročnosti vzdělávání v posledních 3 uplynulých letech vlivem restrikcí a nálezů byly autorkou u vybraných českých učitelů očekávány velmi nízké, nedostatečné úrovně osobní pohody.

Výsledky šetření SWLS i PERMA dotazníků toto očekávání ale nepodpořily. Z obou šetření vyšla celková osobní pohoda učitelů jako průměrná, a to s hodnotami 4,9 (Průměrná úroveň) i rámci dotazníku SWLS a 6,8 (Normálně/průměrně funkční) u PERMA dotazníku.

Výsledek není zcela negativní, ale není ani proč se radovat. Nachází se přímo v prostředku škál a indikuje tedy určité oblasti nespokojenosti a nedostatků.

13.2 Povědomí vybraných českých učitelů o well-beingu

Vzhledem k relativní novosti fenoménu a menšímu množství českých autorů a šetření (v porovnání s cizími) zkoumajících fenomén osobní pohody a negativnímu postoji české společnosti k psychologii jako takové, byl výzkumný předpoklad k učitelům velmi strohý.

Ukázalo se však, že nebyl daleko od pravdy a nebyl tedy přehnaně podceňující. Téměř polovina (**47,9 %**) respondentů uvedlo, že pojem osobní pohody/well-beingu absolutně nezná. Dalších **18,9 % (85)** respondentů uvedlo, že si pod pojmem well-being představují pouze pracovní spokojenost, nezahrnuli tedy zbývající oblasti utvářející osobní pohodu a pojmu rozuměli jen částečně. Podobnou chybu udělalo dalších **68** respondentů (celkem **15 %** z celkového počtu), ti uvedli, že well-being se vztahuje jen k psychické stránce člověka. Přesně **6** respondentů, tedy **1,3 %**, uvedlo, že well-being je v jejich očích přesným opakem syndromu vyhoření, což také není zcela pravda, jelikož se well-being hodnotí jako škála, není tedy jen absolutně pozitivní a absolutně negativní, jak vidno hned v první výzkumné otázce, může být i zcela průměrný. Zbývající počet **76** respondentů, čítajících **16,9 %** všech participantů, pojem well-being znalo a popsali ho komplexním způsobem odpovídajícím různým pojetím osobní pohody rozličných autorů.

13.3 Porovnání úrovní well-beingu učitelů podle institucí

Vzhledem k náročné povaze práce se studenty v adolescentním věku (cca 11-19 let) byla předpokládána nedostatečná hodnota prožitků well-beingu u učitelů druhého stupně ZŠ, podobný předpoklad byl i u gymnázií, a to především kvůli vysokému tlaku na úroveň studentů i učitelů. Naopak nejvyšší úroveň osobní pohody byla předpokládána u učitelů neformálního rázu, tedy učitelů z jazykových škol, vzhledem k neformální a dobrovolné povaze tohoto druhu vzdělávání.

Správný byl pouze předpoklad týkající se gymnázia, tam učitelé opravdu uvedli to nejnižší skóre v porovnání s učiteli ostatních formálně-vzdělávacích institucí.

V institucích neformálních – jazykových školách – však došlo ke zcela opačnému výsledku, JŠ totiž dopadly z celého šetření zcela nejhůře, a to i v porovnání s nejnižší hodnotou formálního vzdělávání (5,1). JŠ získaly skóre pouhých 3,6 bodu. Mohli bychom se domnívat, že tento jev je následkem ztráty práce mnohých učitelů jazykových škol

vlivem pandemie covid-19, která byla v době průběhu dotazování ještě palčivým, aktuálním tématem.

13.4 Porovnání úrovní well-beingu učitelů podle pohlaví

Vzhledem k feminizaci školství (potvrzené rozložením pohlaví respondentů, kdy 90,7 %, tedy 409 respondentů tvořily ženy) byl očekáván propastný rozdíl mezi prožitky duševního well-beingu mezi muži a ženami.

Šetření však předpoklad nemohlo ani potvrdit, ani vyvrátit, nakolik participanti v rámci šetření uvedli v dotazníku SWLS údaje rozličné, předpoklad potvrzující (tedy u mužů vyšší, přesněji 5,1 a u žen nižší, 4,9), ale v dotazníku PERMA Profiler rozdíl opačného rázu. V PERMA Profileru tedy muži uvedli úroveň nižší, přesněji 6,7, zatímco ženy si vedly o jednu desetinu lépe a uvedly 6,8.

Toto by mohlo být způsobeno rozdílnou délkou a lehce rozdílnou povahou dotazníků.

6 Závěr

Cílem této práce bylo vysvětlit pojmy týkající se well-beingu a učitelů, a to v návaznosti na pojmy zdraví, problematiku pozitivní psychologie a dalších. Praktická část měla sloužit k změření, zmapování a porovnání výsledků určitých českých učitelů, a to na měřítku globálnějším, tedy zjištěním celkové úrovně osobní pohody, jakož i v měřítku detailnějším, s porovnáním prožitků dle místa působení, nebo pohlaví daného učitele.

Sami učitelé dle ohlasů na konci dotazníku považovali předmět zkoumání práce za přínosný, chtěli zaslat výsledky šetření a popisovali své nadšení pro téma, přičemž ho téměř polovina z nich objevila až při vyplňování dotazníku!

Bakalářská práce ověřila (tedy potvrdila či vyvrátila) kýžené cíle a výzkumné otázky a měla by sloužit především jako případný odrazový můstek pro další, hlubší a detailnější, zkoumání podobného rázu.

Použité zdroje

1. BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. [Kralice na Hané]: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-110-7.
2. BENDL, Stanislav. *Feminizace školství a její pedagogické konsekvence*. In: ČESKÁ PEDAGOGICKÁ SPOLEČNOST. *Pedagogická orientace* [online]. 2002 [cit. 2021-5-1]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8500>
3. BLAHUTKOVÁ, M., Dan, J. *Zdraví a osobní pohoda: některé nové přístupy a metody posuzování*. In: ŘEHULKA, Evžen. *Škola a zdraví 21, 3/2008. Současný diskurs zkoumání školy a zdraví* [online]. Brno: MSD, 2008 [cit. 2012-06-25], s. 123–128. ISBN 978-80-7392-042-5. Dostupné z : <http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2008/25/25/texty/cze/diskurs.pdf>
4. BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
5. BLATNÝ, Marek. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-86633-35-7.
6. BLAŽKOVÁ, Vlasta, 2004. *Učitelé a zdraví*. BOZPinfo.cz. BOZP.cz [online] [cit. 2021- 04-06]. Dostupné z: <https://www.bozpinfo.cz/ucitele-zdravi>
7. BUETTNER, D. *Blue Zones Power 9: Lifestyle Habits of the World's Healthiest, Longest-Lived People*. In: Blue zones [online] Blue zones ©2018 [cit. 30.6.2021]. Dostupné z: <https://www.bluezones.com/2016/11/power-9/>
8. ČESKÁ REPUBLIKA. *Narizení vlády č. 75: § 23 odst. 5 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In: Školský zákon. Praha, 2005, číslo 75. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>
9. ČESKÁ REPUBLIKA. *Školský zákon 561/2004 Sb.: O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. In: 561/2004 Sb. 2004, číslo 561. Dostupné také z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-1-paragraf-26>
10. DOSEDLOVÁ, Jaroslava. *Optimismus a jeho role v kontextu zdraví*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-8951-8.

11. DOSEDLOVÁ, Jaroslava. *Chování související se zdravím: determinanty, modely a konsekvence*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8458-2.
12. DVOŘÁKOVÁ, L. *Souvislost mezi mírou souladu individuálních a vnímaných organizačních hodnot a psychologickým well-beingem jedince*. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
13. Health 2020 - *National Strategy for Health Protection and Promotion and Disease Prevention*. Prague: Ministry of Health of the Czech Republic in cooperation with the National Institute of Public Health, 2014. ISBN 978-80-85047-50-9.
14. HEŘMANOVÁ, Vladislava. *Profesní sebepojetí učitelů*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2004. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 80-7044-618-8.
15. KAWULOKOVÁ, Klára. *O Ikigai*. Ikigai.cz [online]. Česká republika, 2021 [cit. 2021-05-13]. Dostupné z: <https://ikigai.cz/o-ikigai/>
16. Institute for Family Studies. *Does Marriage Really Make Us Healthier and Happier?*. Strong Families. Sustainable Societies. [online]. Charlottesville: Institute for Family Studies, 2019 [cit. 02.06.2021]. Dostupné z: <https://ifstudies.org/blog/does-marriage-really-make-us-healthier-and-happier>
17. JIŘINCOVÁ, B., Svoboda, M. *Sociální zdraví z pohledu studentů učitelských oborů*. Škola a zdraví 21. Výchova ke zdraví: mezinárodní zkušenosti. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2010 [cit. 25.6.2021]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/36/36/texty/cze/jirincova_svoboda.pdf
18. Katedra psychologie ČZU. *Maslowova hierarchie lidských potřeb*. [online]. Praha: Moodle KPs ČZU, 2009 [cit. 10.6.2021]. Dostupné z: https://moodle.czu.cz/scorms/EPE71E/PS003/resources/33.Maslowova_hierarchie_lidskych_potreb.htm
19. KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
20. Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Praha: Grada.

21. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4436-0.
22. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-726-8.
23. LANGEROVÁ, Jana. *Učitel stále bere almužnu. Prodavač v Lidlu hravě dosáhne na jeho běžný plat* [online]. 26. 8. 2020 [cit. 2021-6-10]. Dostupné z: <https://www.podnikatel.cz/clanky/ucitel-stale-bere-almuznu-prodavac-v-lidlu-hrave-dosahne-na-jeho-bezny-plat/>
24. MARŠÍKOVÁ, Michaela a Václav JELEN. *Tisková zpráva: MINISTERSTVO ZJIŠŤOVALO STAV UČITELŮ V REGIONÁLNÍM ŠKOLSTVÍ* [online]. Praha, 21.5.2019, 89 [cit. 2021-4-3]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalo-stav-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi>
25. MILLER, Jeff. *TED Talk Tuesday: What Makes Us Feel Good About Our Work?* [online]. 2017 [cit. 2021-7-4]. Dostupné z: <https://www.cornerstoneondemand.com/resources/blogs/ted-talk-tuesday-what-makes-us-feel-good-about-our-work/>
26. MŠMT. *Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1.9. 2016, MŠMT ČR* [online]. Marta Ptáčková. 16.8. 2016 [cit. 28.6.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>
27. MŠMT. *Strategie rovnosti žen a mužů na léta 2021 – 2030* [online]. In: . Úřad vlády ČR. Únor 2021, s. 207 [cit. 2021-5-12]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/Aktuality/Strategie_rovnosti_zen_a_muzu.pdf
28. MŠMT. *Vládní strategie pro rovnost žen a mužů v České republice na léta 2014 – 2020* [online]. ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY. Odbor lidských práv a ochrany menšin. 2014, 55 [cit. 2021-6]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/genderova-rovnost>
29. Národní Ústav Duševního Zdraví. *Duševní zdraví ve škole*. In: Všech pět pohromadě – Program na podporu duševního zdraví žáků [online]. 2013 [cit. 13.6.2021]. Dostupné z: <https://vsechpetpohromade.cz/dusevni-zdravi-ve-skole/>

30. PALÁN, Zdeněk. *Sociální učení* [online]. [cit. 2021-4-12]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/socialni-uceni>
31. Power 9® - *Blue Zones. Blue Zones—Live Longer, Better - Blue Zones* [online]. Copyright ©2008 [cit. 12.07.2021]. Dostupné z: <https://www.bluezones.com/2016/11/power-9/>
32. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
33. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
34. PTÁČEK, Radek, Jiří RABOCH a Vladimír KEBZA. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, 2013. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. ISBN 978-80-247-5114-6.
35. SCIO. *Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějíciho učitele*. SCIO. Perpetuum [online]. 26.3.2019 [cit. 2021-07-é8]. Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2019/03/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele/?fbclid=IwAR167h-I3Dmqr9N0BlyCgZnRVjp8LxROzZkAHwPQebOd8GJLtcNXPcAzCvE>
36. SELIGMAN, M. *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Brno: Jan Melvil, 2014. ISBN 978-80-87270-950.
37. SCHWABE, Markus. OECD. *Zjištění z mezinárodního měření TALIS 2018: Česká republika – Country note* [online]. 2019. Paříž, 6 s. [cit. 2021-3-12]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2019/TALIS_2018_country_note/html5/index.html?&locale=CSY&pn=6
38. SLEZÁČKOVÁ, A. *Průvodce pozitivní psychologií. Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada, 2012. Psyché. ISBN 978-80-247-3507-8
39. SLOVÁČKOVÁ, Zuzana. *Zdraví – historie a současnost*. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Brno: Masarykova univerzita, 2008, roč. 12, č. 1, s. 85-98, 114 s. ISSN 1211-3522.

40. Stress in America: *Generation Z. Stress in America™ Survey* [online]. In: American Psychological Association, 2018 [cit. 2021-7-7]. Dostupné z: <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2018/stress-gen-z.pdf>
41. ŠTRÉBLOVÁ, Miroslava. *Vybrané kapitoly z pedagogiky: informace, výchova, pedagogika*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN isbn978-80-7290-669-7.
42. TOMANOVÁ, L. *IKIGAI – japonský pohled na poslání a smysluplný život*. In: Průvodce kariérou. [online]. 13.5.2020 [cit. 28.6.2021]. Dostupné z: <https://pruvodcekarierou.zkola.cz/ikigai-japonsky-pohled-na-poslani-a-smysluplny-zivot/>
43. TUČEK, Milan. *Tisková zpráva: Prestiž povolání*. In: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i [online]. Praha, červen 2019, s. 7 [cit. 2021-5-10]. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf
44. WHO. Basic Documents, Forty-ninth edition, *Constitution of the world health organization*. Geneva: World Health Organization, 2020a. ISBN 978-92-4-000051-3.
45. ZIKMUND, M. *Umění opravy aneb proč zranění lidé jsou krásnější*. In: Je čas na změnu. [online]. 26.8.2016 [cit. 24.3.2021]. Dostupné z: <https://jecasnazmenu.cz/2016/08/26/umeni-opravy-aneb-proc-zraneni-lide-jsou-krasnejsi/>
46. Visible Well-Being. *Lea Walters* [online]. Australia, 2019 [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: <https://www.leawaters.com/visible-wellbeing>
47. HURREN, B. Lee. *The Effects of Principals' Humor on Teachers' Job Satisfaction*. *Educational Studies*. 2006, 4, s. 1-13.
48. Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). *Subjective Well-being: Three Decades of Progress*. *Psychological Bulletin*, 125, 276 – 302.
49. KOCIANOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.

50. PAULÍK, Karel. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-550-4.
51. ARMSTRONG, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. (10. vyd., 789 s.) Praha: Grada.
52. MADESON, M. *Seligman's PERMA+ Model Explained: A Theory of Wellbeing. Positive Psychology* [online]. 22.5.2021 [cit. 2021-8-3]. Dostupné z: <https://positivepsychology.com/perma-model>
53. CHAN, Micaela. Ed Diener. *Ed Diener* [online]. America, 2009 [cit. 2022-07-01]. Dostupné z: <http://labs.psychology.illinois.edu/~ediener/bio.html>
54. MCCALLISTER, Jessica. *Glass Escalator in Sociology: Definition, Effects & Quiz. Education Portal* [online]. [cit. 2015-01-02]. Dostupné z: <http://education-portal.com/academy/lesson/glass-escalator-in-sociology-definition-effects-quiz.html#lesson>
55. Výpočet čisté mzdy 2022 [online]. Česká Republika: NextPage Media, 2022 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: <https://www.penize.cz/kalkulacky/vypocet-ciste-mzdy>
56. KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010. Psyché. ISBN 978-80-247-2497-3.
57. What is Occupational Therapy? [online]. Canada: Canadian Association of Occupational Therapists, 2016 [cit. 2022-06-19]. Dostupné z: <https://www.caot.ca/site/aboutot/whatisot?nav=sidebar>
58. CLEAR, James. *Atomové návyky: jak si budovat dobré návyky a zbavovat se těch špatných*. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2020. ISBN 978-80-7555-097-2.
59. Viljoen, J. C. *Investigating the use of the PERMA theory of wellbeing in the New Zealand General Social Survey* [online]. Albany, New Zealand, 2018 [cit. 2021-8-3]. Dostupné z: https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/14631/02_whole.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
60. DIENER, Ed. *Understanding Scores on the Satisfaction with Life Scale* [online]. 2006 [cit. 2022-07-10]. Dostupné z: <http://labs.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Understanding%20SWLS%20Scores.pdf>

61. BUTLER J., & KERN, M. L. (2016). *The PERMA-Profiler A Brief Multidimensional Measure of Flourishing*. *International Journal of Wellbeing*, 6, 1-48.

Seznam příloh

Seznam grafů

Graf 1. Povědomí o WB str. 64

Graf 2. Souhrnné SWLS str. 64

Graf 3. Rozdíly SWLS dle pohlaví str. 66

Graf 4. Rozdíly SWLS dle instituce str. 67

Seznam tabulek

Tabulka 1. SWLS dílčí výsledky str. 67

Tabulka 2. PERMA dílčí výsledky str. 67-68