

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra psychologie



Diplomová práce

Mgr. Blanka Tomková

**Klima školy a jeho vztah k profesní spokojenosti a zdraví
pedagogických pracovníků.**

**The School Climate and its Relationship to the Professional
Satisfaction and Health of the Pedagogical Staff.**

Praha 2016

Vedoucí práce: PhDr. Iva Štětovská, PhD.

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce PhDr. Ivě Štětovské, PhD. za její nadhled, trpělivost a podporu. Děkuji také své rodině, spolužákům a přátelům, kteří mě po celou dobu mého studia a při psaní této práce podporovali a také všem učitelům, bez jejichž ochoty by tento výzkumný projekt nemohl vzniknout.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 3. 2016

.....

Mgr. Blanka Tomková

Abstrakt:

Diplomová práce se věnuje problematice klimatu školy a jeho vztahu k profesní spokojenosti a zdraví učitelů. V širší souvislosti se tato práce zabývá vztahem mezi pracovním prostředím reprezentovaným klimatem školy a dvěma dimenzemi subjektivní kvality života a osobní pohody – štěstím a spokojeností v profesi a práci a s kvalitou života souvisejícím zdravím.

Teoretická část předkládá definici a teoretická východiska klimatu školy, věnuje se také metodologické problematice spojené s jeho výzkumem. Profesní spokojenost je zde představena z hlediska pozitivní psychologie a operacionalizována jako štěstí. Kapitola pojednávající o zdraví shrnuje různá pojetí zdraví a nemoci a představuje ty faktory ovlivňující zdraví, které jsou relevantní pedagogické profesi. V závěru kapitoly je představen projekt Škola podporující zdraví. Poslední kapitola je věnována profesi učitele a výzkumným poznatkům ve vztahu ke školnímu klimatu, spokojenosti a zdraví.

Empirická část diplomové práce se skládá ze dvou částí. V první části jsou uvedeny poznatky kvantitativního výzkumu vztahů mezi klimatem školy a spokojeností a mezi klimatem školy a zdravím učitelů, druhá část shrnuje výsledky kvalitativního výzkumu zaměřeného na hledání konkrétních souvislostí zkoumaných fenoménů a na nalezení těch složek klimatu školy, které mají na spokojenost a zdraví učitelů pozitivní vliv. V závěru práce jsou diskutovány výsledky obou výzkumných částí a shrnuty poznatky výzkumného šetření.

Klíčová slova:

Klima školy, profesní spokojenost, zdraví, učitelé.

Abstract:

This diploma thesis deals with the topic of school climate and its relationship to the professional satisfaction and health of teachers. In the broader context, this paper deals with the relationship between the work environment represented by school climate and the two dimensions of subjective quality of life and personal well-being – happiness and satisfaction in the profession and job, and health-related quality of life.

The theoretical part presents the definition of and theoretical bases for school climate, it also deals with methodological issues associated with its research. Professional satisfaction is presented from the viewpoint of positive psychology and operationalized as happiness. The chapter concerning health summarizes different concepts of health and disease, and presents the aspects of health which are relevant to the teaching profession. The project “Škola podporující zdraví” (Health promoting school) is presented at the end of the chapter. The last chapter focuses on the teaching profession and research findings related to school climate, satisfaction and health.

The empirical part of the diploma thesis consists of two parts. The first part describes the findings of quantitative research of the relationship between school climate and satisfaction and between school climate and health of teachers, the second part summarizes the results of qualitative research focused on finding specific links between studied phenomena and on identifying those components of school climate that positively affect satisfaction and health of teachers. Towards the end of the paper, results of both parts of the research are discussed and findings of the research summarized.

Keywords:

School climate, professional satisfaction, health, teachers.

Obsah

Seznam použitých zkratk:	9
Úvod.....	10
Teoretická část	12
1. Klima školy.....	12
1.1 Vymezení pojmu.....	13
1.2 Související pojmy	15
1.3 Diagnostika klimatu školy	16
1.4 Významné faktory klimatu školy.....	19
1.5 Klima v českých školách	22
2. Profesní spokojenost.....	24
2.1 Štěstí.....	26
2.1.1 Konstituce	28
2.1.2 Životní okolnosti.....	29
2.1.3 Faktory ovládané vůlí	32
2.2 Práce jako zdroj radosti a štěstí.....	35
3. Zdraví.....	37
3.1 Pojetí zdraví a nemoci.....	38
3.2 Faktory ovlivňující zdraví.....	43
3.2.1 Vulnerabilita	43
3.2.2 Resilience.....	43
3.2.3 Stres	45
3.2.4 Duševní hygiena	48
3.2.5 Sociální opora	49
3.2.6 Sociální kapitál a sociální koheze.....	50
3.3 Škola podporující zdraví.....	51
4. Učitelé.....	53

4.1 Učitelé a školní klima	55
4.2 Spokojenost učitelů.....	58
4.3 Zdraví učitelů	60
Empirická část.....	64
1. Kvantitativní výzkum	64
1.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	64
1.2 Výzkumné předpoklady a formulace hypotéz	65
1.3 Výzkumné metody	65
1.3.1 Klima školy – dotazník pro učitelky, učitele	66
1.3.2 Kvalita života – dotazník Světové zdravotnické organizace WHOQOL-BREF	68
1.3.3 Dotazník profesní spokojenosti	69
1.4 Výzkumný soubor a sběr dat	73
1.5 Statistická analýza dat.....	74
1.5.1 Deskriptivní statistika výzkumného souboru.....	74
1.5.2 Deskriptivní statistika dotazníku Klima školy	78
1.5.3 Deskriptivní statistika Dotazníku profesní spokojenosti	79
1.5.4 Deskriptivní statistika škál Fyzické zdraví, Prožívání a Spokojenost se zdravím dotazníku WHOQOL-BREF.....	80
1.6 Induktivní statistika a testování hypotéz.....	82
1.6.1 Klima školy a jeho vztah k profesní spokojenosti a zdraví	82
2. Kvalitativní výzkum	85
2.1. Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	85
2.2. Výzkumné metody.....	85
2.3. Struktura a průběh rozhovoru	86
2.4. Výzkumný soubor a sběr dat	87
2.4.1 Základní deskriptivní údaje výzkumného vzorku.....	88
2.5 Výsledky	89

2.5.1 Klima školy.....	90
2.5.2 Klima školy a profesní spokojenost.....	95
2.5.3 Klima školy a zdraví.....	98
3. Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse.....	105
3.1 Klima školy.....	106
3.2. Klima školy a profesní spokojenost.....	109
3.3. Klima školy a zdraví.....	112
3.4 Metodologické limity studie a náměty pro další výzkum.....	116
4. Závěr.....	119
5. Doporučení pro praxi.....	120
Seznam použité literatury.....	122
Seznam příloh:.....	133

Seznam použitých zkratk:

APA	Americká psychiatrická společnost
Bc.	vysokoškolský titul – bakalář
ČR	Česká republika
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
FF UK	Filosofická fakulta Univerzity Karlovy
FKSP	fond kulturních a sociálních potřeb
HDP	hrubý domácí produkt
Ing.	vysokoškolský titul – inženýr
Mgr.	vysokoškolský titul – magistr
MKN	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí, úrazů a příčin smrti
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Obr.	obrázek
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (zkráceně OECD z angl. Organisation for Economic Co-operation and Development)
OU	odborné učiliště
PF UJEP	Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně
SŠ	střední škola
ŠVP	školní vzdělávací plán
Tab.	tabulka
UJAK	Univerzita Jana Amose Komenského
UJEP	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
UK	Univerzita Karlova
WHO	World Health Organization – Světová zdravotnická organizace
ZŠ	základní škola

Úvod

Když jsem před dvaceti lety končila studium na pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem, nebyla situace začínajících učitelů nijak jednoduchá. Téměř minimální mzda spolu s mizivou možností uplatnit v praxi nové metody a postupy při výuce způsobily to, že si vystudovaní učitelé často hledali zaměstnání mimo oblast školství. Školství od té doby prošlo a stále prochází obdobím mnoha změn, které ovlivňují nejen práci učitelů a ředitelů, ale také pedagogickou profesi jako celek.

Již v době mých studií se začínalo hovořit o klimatu škol, o důležitosti vztahů mezi aktéry výchovy a vzdělávání, o vlivu školního prostředí na osobní pohodu a výkon žáků. Díky Miluši Havlínové se dostávalo do popředí téma vlivu školy na zdraví členů školní komunity, které se rozvinulo do podoby institucionálního zdraví v projektu Škola podporující zdraví. V popředí snah o vytváření pozitivního školního prostředí vždy byl a bude především žák, snaha o jeho optimální výchovu a vzdělávání a osobnostní rozvoj. Učitelé a vedení školy jsou zodpovědní za vytvoření optimálních podmínek pro žáky, avšak podpora a zajištění podmínek pro výkon jejich náročného povolání optimální stále není.

Ve své práci jsem se rozhodla věnovat učitelům, jejich pohledu a vnímání klimatu školy. Zajímá mě, jak se učitelé ve škole a pedagogickém profesí cítí, jak jsou ve školách spokojeni a jakým způsobem klima na pracovišti ovlivňuje jejich zdraví. Vzhledem k tomu, že se většina studií zabývá negativními jevy provázejícími pedagogickou profesi, chtěla bych se vedle těchto jevů zaměřit také na pozitivní stránky učitelského povolání, ze kterých učitelé čerpají štěstí, radost a energii pro svou práci. Také mě zajímá, nakolik se klima ve školách a podmínky pro jejich práci odrážejí ve vnímání a spokojenosti s vlastním zdravím.

Diplomová práce obsahuje dvě části, teoretickou část a empirickou část. V teoretické části se věnuji třem základním tématům – klimatu školy, profesní spokojenosti a zdraví. V širší souvislosti se tato práce zabývá vztahem mezi pracovním prostředím reprezentovaným klimatem školy a dvěma dimenzemi subjektivní kvality života a osobní pohody – štěstím a spokojeností v profesi a práci a s kvalitou života souvisejícím zdravím.

Kapitola věnovaná klimatu školy pojímá tento fenomén v celé jeho komplexní šíři, předkládá definici a teoretická východiska pojmu a hlavní aspekty klimatu školy, věnuje se také metodologické problematice spojené s výzkumem klimatu školy. V další kapitole je

teoretická část zaměřena na profesní spokojenost, která je pojata z hlediska pozitivní psychologie a operacionalizována jako štěstí. Jsou v ní představeny jednotlivé komponenty, které se na našem štěstí podílejí – konstituce, vnější okolnosti a vnitřní faktory ovládané vůlí a také pojetí práce jako zdroje štěstí. Třetí kapitola pojednává o zdraví, shrnuje různá pojetí zdraví a nemoci a představuje ty faktory ovlivňující zdraví, které jsou relevantní pedagogické profesi. V závěru kapitoly je představen projekt Škola podporující zdraví. Poslední kapitola je věnována profesi učitele a výzkumným poznatkům ve vztahu ke školnímu klimatu, spokojenosti a zdraví.

Empirická část diplomové práce se skládá ze dvou částí. V první části jsou uvedeny poznatky kvantitativního výzkumu vztahů mezi klimatem školy a spokojeností a mezi klimatem školy a zdravím učitelů. Zde jsou předloženy výsledky statistické analýzy získaných dat a ověřeny stanovené hypotézy. V druhé části předkládám výsledky kvalitativního výzkumu zaměřeného na hledání konkrétních souvislostí zkoumaných fenoménů a na nalezení těch složek klimatu školy, které mají na spokojenost a zdraví učitelů pozitivní vliv. Výzkum byl realizován pomocí polo-strukturovaného rozhovoru, získaná data byla vyhodnocena metodou analýzy významových trsů. V závěru práce jsou diskutovány výsledky obou výzkumných částí a shrnuty poznatky výzkumného šetření.

Teoretická část

1. Klima školy

Za posledních dvacet pět let prošlo naše školství řadou změn. Změnilo se pojetí školního kurikula, původně jednotné školní osnovy nahradily rámcové vzdělávací programy, které prostřednictvím vymezení klíčových kompetencí stanovují rámec pro tvorbu školních vzdělávacích plánů. Řada státních kompetencí přešla spolu s vlastnictvím škol na jejich zřizovatele, kteří poskytují školám finanční prostředky na údržbu a rozvoj školy, často ve velmi omezeném množství. Nutné je proto zajištění vícezdrojového financování škol, například prostřednictvím operačních programů evropských fondů. Pro školy tak vznikla řada nových povinností, které přibýly ke stávající práci ředitelů a učitelů. Výrazně se zvýšil podíl činností, které nesouvisí s přímou výukou, a přesto je nutné jejich zajištění. Vzrostla školní administrativa, nutností se stalo zajištění odborných pedagogických funkcí – kromě výchovného poradce např. školního metodika prevence a koordinátora ICT, které nejsou finančně ohodnoceny, ani zvýhodněny snížením úvazku ve výuce. Celkově je práce učitelů dlouhodobě finančně i společensky podhodnocena. V souvislosti s možnostmi srovnání s ostatními zeměmi EU vzrůstá společenský a politický tlak na kvalitu a efektivitu výuky, aniž by byly vytvářeny dostatečné podmínky. Na vzdělávání je v současné době v ČR vynakládáno méně finančních prostředků, než je průměr zemí OECD, nejnovější údaje zpracované za rok 2011 uvádějí 5 % HDP v ČR oproti průměru 6,1 % v zemích OECD (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013 – 2015). Díky proměnlivé politické situaci se v posledních letech často střídají ministři školství, stále chybí dlouhodobá a jednotná vize jeho rozvoje. Řada oblastí postrádá legislativní rámec, nejsou stanoveny standardy profese učitele a není dokončen karierní systém, který by umožnil vyšší diferenciaci mezd učitelů.

Vedle těchto globálních problémů, které jsou často diskutovány a mediálně prezentovány, existuje vnitřní život jednotlivých škol. Každá škola je svým způsobem jedinečná, vyvíjí se jako živý organismus, má své ustálené zvyklosti, vztahy, charakteristické prostředí a určité „klima“, které vnímají a pociťují všichni, kteří v ní pobývají. Klima školy vytvářejí všichni členové školní komunity a všichni jsou jím zpětně ovlivňováni. Jeho důležitost spočívá především ve svém vlivu na hlavní úlohu školy – výchovu a vzdělávání žáků, ovlivňuje jejich rozvoj nejen v emoční a sociální oblasti, souvisí také s jejich školními výsledky. Dressmann (1982) konstatuje, že klima vnímané žáky má na vysvětlení jejich

výkonu a motivace vyšší podíl, než inteligence. Kognitivní výkon se rozvíjí tam, kde existují osobní vztahy mezi učitelem a žáky, podporuje se samostatnost a sebedůvěra, vyučování je dobře zorganizované a klade se důraz na pravidla a jejich dodržování. Také Oswald a kol. (1989) uvádějí, že v pozitivním školním klimatu podávají žáci vyšší výkony.

1.1 Vymezení pojmu

Klima školy je fenomén obsahující mnoho aspektů v mnoha úrovních. Zajímá se o něj řada různých oborů pedagogiky, psychologie a také obory zabývající se zdravím a prevencí nežádoucích jevů. Je užitečný pro vymezení různorodých podob školy, nezávisle na jejich rozdělení. Teoreticky a výzkumně je velmi obtížně uchopitelný a postihnout jej je velmi náročné (Mareš, 2003b). Diskurz o klimatu školy není jednotný, nejen mezioborově, ale i mezi odborníky v rámci jednotlivých oborů. Školské systémy se v jednotlivých zemích značně liší, proto jsou i koncepce klimatu školy různě definovány a důraz je kladen na odlišné aspekty. Odborníci nejsou ve zkoumání tohoto fenoménu ještě tak daleko, aby byl konsenzus ohledně klimatu školy možný (Grecmanová, 2003a; Ježek, 2003; Mareš, 2003b).

Přesné vymezení školního klimatu není možné, vzhledem k jeho složitosti a provázanosti s širšími souvislostmi. Klima školy je jevem dlouhodobým, dynamicky proměnlivým, na jehož vzniku, fungování a proměnách se podílejí všichni členové školní komunity: žáci, učitelé, vedení školy, ostatní pracovníci školy, rodiče, představitelé státní správy a představitelé správy územních samosprávných celků, či jiní zřizovatelé školských zařízení (Grecmanová, 2003a, 2003b; Mareš, 2003b). Vnímání klimatu je mezi jednotlivými skupinami velmi odlišné. Jinak vnímají klima školy žáci, jinak učitelé a rodiče (Kodrlová, 2012; Mareš, Ježek, Grecmanová, Dopita, 2012). Vymezování pojmu klima školy provázejí snahy o vymezení jeho podstatných částí tak, aby se dal výzkumně uchopit a studovat, nebo naopak snaha o podchycení klimatu školy jako komplexního systému zahrnujícího co nejvíce složek. Lze jej chápat jako nezávislou proměnnou a zkoumat její dopad na aktéry, nebo jako závislou proměnnou, kterou sledujeme při zavádění změn, či cílené intervenci (Mareš, 2003b).

Při studiu klimatu školy můžeme vycházet z různých indikátorů jeho kvality. Mareš (2003a) uvádí příklady, které si nekladou za cíl poskytnout úplný výčet možností, dobře však ilustrují zvolený přístup. Mezi objektivní indikátory řadí stáří školní budovy, intenzitu osvětlení v prostorách školy, počet a sociální složení žáků školy a tříd, kvalifikovanost pedagogického sboru, příjem učitelů a počet hodin skutečně věnovaných výuce.

Subjektivními indikátory klimatu školy jsou například spokojenost, vnímaná sociální opora, afiliace, pocit přátelství, otevřenosti a nadšení učitelů, vnímaný vliv ředitele na dění ve škole, pocit bezpečí ve škole, spravedlnost pravidel, porozumění, vztahy mezi žákem a učitelem a pocit svobody a volnosti v učitelském sboru (Mareš, 2003a).

Významný je také vztah klimatu školy a okolního prostředí, jejich provázanost a vzájemné působení (Grecmanová, 2003a). Klima školy je propojeno s vnějším prostředím a na různých faktorech tohoto prostředí je závislé (například kulturních, geografických, architektonických apod). Podle těchto faktorů rozlišujeme jeho různé druhy, například školní klima, komunikační klima, klima učitelského sboru, klima tříd. Také je možné vymezit dílčí typy klimatu školy, například demokratické školní klima, progresivní, otevřené, s důrazem na emoce, nebo mezilidské vztahy a také jeho varianty, například emocionální klima vyučovací hodiny, pracovní klima, sociální klima školy (Grecmanová, 2003a, Mareš, 2003a).

Mareš (2001a, 2003a, 2003b) charakterizuje klima školy jako **ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, odehrává, nebo má v budoucnu odehrát**. Klima školy považuje za relativně stálý, sociálně psychologický systém, ovlivňující jeho aktéry, kvalitu výstupů školy jako instituce a celkovou úspěšnost jejího fungování. Důraz klade na subjektivitu, díky níž dochází k rozdílnému vnímání, prožívání a hodnocení školního klimatu jeho účastníky, či skupinami účastníků a také k jejich rozdílným reakcím (Mareš, 2001a, 2003a, 2003b).

Jako **relativně stabilní charakteristiku kvality školy, která se odráží v prožívání členů školní komunity**, definují školní klima také Hoy a Feldman (1999). Tato kvalita odráží společné vnímání běžného jednání a zároveň ovlivňuje postoje a chování aktérů, kteří se školního života účastní (Hoy, Feldman, 1999).

Ježek (2003, 2004) popisuje klima školy jako nehmotné, prostupující celou školou, interpersonální, vznikající mezi lidmi, kteří utvářejí fenomén školy, a díky jeho vysoké úrovni abstrakce přirovnává jeho definování k snahám o postihnutí osobnosti. V jeho pojetí je výchozí jednotkou zkoumání homogenní skupina jedinců uvnitř školy. Klima školy je dáno tím, jak se ve škole cítí a jak jej vnímají různé skupiny žáků a učitelů. Ježek (2003, 2004) jej definuje jako **emoční, či prožitkovou výslednici různých interpretací či percepce všech možných vnímatelných aspektů školy**. Pro účely výzkumu jej pojímá jako stav a cíl, nikoli jako prostředek k dosažení cílů (Ježek, 2003, 2004).

Grecmanová (2003a) vedle sociálně psychologického a komunikačního pojetí klade důraz také na prostředí školy a širší vztahy mezi školou a společností. Klima školy vymezuje jako specifický projev školního prostředí, který vnímají, prožívají, popisují a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost). Klima školy je Grecmanovou definováno jako **odraz objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení** (Grecmanová, 2003a).

Ellis (1988, podle Mareš 2003a) definuje klima školy jako **soubor objektivních a subjektivních agregovaných indikátorů, které vyjadřují celkový pocit, nebo dojem, který člověk o dané škole nabývá.**

Čapek (2010) vymezuje klima školy jako **souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání.** Zahrnuje vzájemnou komunikaci a sociální vztahy, vnímání prostředí, prožitky, emoce, a také sociální a psychické procesy, které dění ve škole vyvolává (Čapek, 2010).

1.2 Související pojmy

V odborné literatuře se často setkáváme s nejednotným chápáním a definováním pojmů souvisejících s klimatem školy. Na nejednotnou terminologii v české i zahraniční literatuře upozorňuje řada autorů, například Mareš (2003a), Grecmanová (2003a), Ježek (2003) a Čapek (2010).

Pojem **školní klima** definuje Grecmanová (2003b) jako specifický druh klimatu školy, podobně jako klima učitelského sboru, klima tříd apod. Čapek (2010) specifikuje, že nejde o vybavení školy, či školní dokumenty, ale o to, jak rády děti a učitelé do školy chodí, jak se v ní cítí, a jak jsou spokojeni aktéři procesů výchovy a vzdělávání. Oswald a kol. (1989) zdůrazňují důležitost účinku interakcí a interakčních forem, které působí na postoje členů školní komunity.

Pojem **prostředí školy** je vhodné použít pro vymezení objektivnějších charakteristik školy. Zahrnuje aspekty architektonické, hygienické, ergonomické a organizační (Mareš, 2001a). Pojem **atmosféra školy** bývá užíván vzhledem k proměnlivějším a krátkodobým charakteristikám školy. Atmosféra školy přetrvává desítky minut, hodiny, až dny (Mareš, 2001a, 2003b). **Kulturou školy** nazýváme soubor způsobů chování, norem, hodnot a postojů, které jsou v dané škole posilovány a jsou více, či méně závazné (Deal, Peterson, 1999). **Étos školy** je součástí širšího pojetí kultury školy, vyjadřuje její specifické cíle ve vztahu k chování

a hodnotám projevujícím se v sociální interakci. Termín se užívá především ve Velké Británii pro výzkum oddělených systémů škol v severním Irsku a Skotsku, pro postihnutí odlišností rozdílného náboženského vyznání a kultury (Donelly, 2000).

Klima třídy se vytváří při vyučování, o přestávkách i mimoškolních akcích třídy. Hlavními aktéry tohoto klimatu jsou učitelé a žáci. Pojem **sociální klima třídy** je více zaměřen na postihnutí vztahů mezi spolužáky (Grecmanová, 2003b).

1.3 Diagnostika klimatu školy

Mareš (2003a) uvádí, že diagnostika školního klimatu stále není metodologicky dopracovaná. Velký počet empirických studií využívá dotazníky a postupy, které nejsou podrobovány kritické reflexi. Důraz je více než na metodologickou serióznost kladen na praktickou využitelnost údajů (Mareš, 2003a).

Ve výzkumu školního klimatu dominuje orientace na jeho **negativní stránky**. Badatelé se zabývají hlubším zkoumáním negativního klimatu školy jako zdroje rizikových faktorů pro rozvoj dětí a negativních jevů ve škole. Zejména v zemích, kde jsou negativní jevy ve školách závažným problémem, sledují výzkumy klima školy především z důvodu hledání vhodných intervencí ke snížení jejich výskytu. Tyto výzkumy se zaměřují především na následující oblasti: psychosociální stres žáků a učitelů, školní neúspěšnost žáků, problémové chování žáků, zdravotně rizikové chování, sociální problémy, problematiku genderu, etnik, či rozdílného náboženského smýšlení, problémy násilí a kriminality ve škole (Grecmanová, 2003a; Mareš, 2003a; Mareš, 2003b).

Zájem o negativní aspekty přirozeně vede ke studiu příčin těchto negativ. Výzkum negativních aspektů však nedoceňuje vnitřní zdroje jedince a jeho schopnost odolávat negativním jevům. Proto se přístupy k měření klimatu polarizují a výzkumníci se obrací k pozitivnímu klimatu školy jako zdroji zdravého prostředí pro učení, které kultivuje dětskou osobnost a stimuluje a rozvíjí pracovníky školy (Mareš, 2003a). Pozitivní zkoumání školního klimatu je definováno **absencí negativních jevů**. Rozvíjí se **výzkum pozitivního klimatu** inspirovaný pozitivní psychologií (Mareš, 2001b). Do popředí zájmu výzkumníků se dostává také kvalita života jedince, která je sledována v souvislosti s rozdíly klimatu v různých typech škol (Mareš, 2003b). V této souvislosti je vhodné zmínit projekt „Škola podporující zdraví“, jehož iniciátorkou byla Miluše Havlíková. Tento projekt si klade za cíl navodit zdravější a pozitivnější klima v mateřských a základních školách, podrobněji je představen v kapitole 3.3 Škola podporující zdraví.

Klima školy se zkoumá z různých důvodů. Jedním z nich je šetření mapující aktuální stav, na které následně navazují potřebná opatření. Toto šetření provádí zpravidla nezávislý subjekt, který srovnává zjištěné výsledky s normou, či jinými školami. Diagnostiku školního klimatu může provést i škola v rámci auto-evaluace, ve spolupráci s učitelským sborem a rodiči, výsledky pak porovnává se stanovenými cíli, nebo sleduje účinnost již zavedených opatření. Výzkum klimatu školy mohou provádět také vědečtí pracovníci za účelem zavádění nových výzkumných metod, zdokonalování dosavadních, nebo při hledání nových, výstižnějších modelů. Diagnostika klimatu školy může být využita také v případě výskytu školních problémů, či krizí, kdy subjektivní pohled může napomoci k hledání možností intervence (Grecmanová, 2003b).

Klima školy se dosud zkoumá málo, výzkumníci se zabývají spíše jeho jednotlivými aspekty. Mezi hlavní důvody tohoto jevu patří skutečnost, že se učitelé i vedení školy mohou cítit výzkumem ohroženi. Výzkum klimatu považují za nástroj hodnocení, které kompetenčně přísluší školní inspekci. Někdy se učitelé a ředitelé brání výzkumnému šetření proto, že mají strach ze zneužití výsledku proti jejich osobám. Z výzkumů také vyplývá, že učitelé a ředitelé mají někdy tendenci situaci ve škole nadhodnocovat. Příčinou může být snaha o vyzvednutí své práce, nebo obavy z případných sankcí při zjištění reality. Dalším důvodem je složitost konceptu klimatu a také nesnadný přístup k nalezení a použití vhodných metod a nalezení vztažného rámce pro výsledky výzkumu. Problémy výzkumu také souvisí s absencí českých norem v rámci metod užívaných pro posouzení klimatu. Důležité je také zmínit fakt, že na výsledky výzkumu je třeba reagovat, což představuje pro školy nárůst časové i organizační zátěže (Grecmanová, 2003b; Mareš, 2003a).

Výzkum klimatu školy odkrývá život ve škole, její činnost, působení a význam, vede k evaluaci jejích funkcí. Umožňuje porovnání názorů různých skupin respondentů. Výsledky je možné využít pro transformaci školy, změnu prostředí a zkvalitnění klimatu na školách (Grecmanová, 2003b). Při zkoumání klimatu školy je preferován především sociálně psychologický přístup, který využívá metody sociální a pedagogické psychologie. Vedle metod použitelných pro jednorázovou diagnostiku určitých dimenzí školního klimatu existují také diagnostické postupy založené na víceúrovňové diagnostice. Prozatím jsou však používány v malé míře. Slouží k screeningové diagnostice celkového stavu školního klimatu, k základnímu zjištění, zda je školní klima obvyklé, nebo zda v některé z dílčích složek nevybočuje z normy. Systematické studium zaměřené na celé školní prostředí a na více skupin respondentů (učitelé, žáci, rodiče, vedení školy, inspektoři atd.) je však velmi náročné.

Často je proto výzkum zaměřen spíše na sociální, nebo organizační klima a omezuje se pouze na některé skupiny respondentů (Grecmanová, 2003b; Mareš, 2003a).

V rámci výzkumu školního klimatu je rozšířenější kvantitativní přístup. Podle Grecmanové (2003b) je důvodem především časová náročnost a problémy s validitou a reliabilitou kvalitativních studií. Kvalitativní výzkum užívá především zúčastněné a nezúčastněné pozorování, rozhovory, analýzu výroků a epizod. Kvantitativní výzkum umožňuje v krátkém čase nashromáždit velké množství údajů od více osob, je však nutné počítat s tím, že informace mohou být málo spolehlivé a subjektivně zabarvené. Kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu zvyšuje objektivitu výzkumu (Grecmanová, 2003b). Varianta, kdy je nejprve předkládán dotazník, poskytuje možnost vyhodnotit kvantitativní šetření před zahájením rozhovorů. Rozhovor pak lze zaměřit na témata, která v dotaznících nevyšla zcela jasně, nebo naopak extrémně. V úvahu připadá i metoda focus group – řízeného rozhovoru ve skupině. Výhodou je možnost sledování interakcí ve skupině při diskusi o jednotlivých tématech a míry shody mezi respondenty. Nevýhodou je menší pocit intimity jednotlivých účastníků a vyšší míra sociální desirability. Plán rozhovoru zařazený po administraci dotazníků může být méně strukturovaný. Ježek doporučuje zařazení nestrukturované části na začátek rozhovoru, aby nabízená témata nepřehlušila to, co považují k danému tématu za důležité sami respondenti (Ježek, 2004).

Posuzování školního klimatu je ovlivněno mnoha proměnnými. Výsledky výzkumu může ovlivnit nepřesně vymezený předmět výzkumu, nevhodná formulace položek, nedostatečně reprezentativní vzorek, formulace hypotéz, hodnotící kritéria, nebo nevhodně zvolená metoda (Grecmanová, 2003b). Na straně posuzovatelů jde zejména o subjektivitu daných sdělení. Výzkumem získáváme informace o vnímaném klimatu, nikoli o klimatu reálném. Výsledky šetření klimatu ovlivňuje také sociální role posuzovatele. Jinak vnímá školu ředitel, žák, učitel, či provozní zaměstnanec školy, jinak ji vnímají rodiče. Dalšími proměnnými jsou životní okolnosti posuzovatele, jeho věk, pohlaví, osobnost a životní zkušenosti. Důležitou proměnnou jsou také osobní cíle a aspirace posuzovatelů, které mohou být zdrojem rozporných výsledků ve výzkumu (Mareš, 2003a). Také je třeba vzít v úvahu, že někteří posuzovatelé klimatu o škole přemýšlejí jen zřídka, nebo vůbec, jiní zase často a se zájmem. Těžko můžeme posoudit, které odpovědi jsou podloženy relevantním zájmem a zkušenostmi a které jsou ovlivněny pouhým výběrem vhodné varianty nabízené odpovědi (Ježek, 2004). Vnímání posuzovatelů se může také měnit v souvislosti s časovým obdobím, ve kterém výzkum probíhá. Posuzovatelé mohou jinak hodnotit klima na začátku školního

roku, v období pololetního hodnocení, či v době, kdy se těší na prázdniny. Jejich pohled mohou ovlivnit i mimořádné události, které pozitivně, či negativně zasahují do běžného života školy. Výzkum je také ovlivněn pohledem výzkumníka na respondenty účastnící se výzkumu. Je možné zkoumat jejich aktivní roli při formování klimatu a dívat se na ně jako na aktivní tvůrce, nebo je vnímat jako pasivní příjemce (Ježek, 2004).

Klima školy je častěji operacionalizováno prostřednictvím přesvědčení souvisejících se školou, percepcí a interpretací různých aspektů školy, u kterých předpokládáme, že ovlivňují emoce. Usnadňuje se tak měření těchto emocí, které je jinak poměrně obtížné. Aby byl výzkum co nejméně ovlivněný momentálními krátkodobými emočními stavy a mohl tak přesněji postihnout dlouhodobější charakter klimatu, doporučuje Ježek (2004) u subjektivních sebeposuzovacích metod požádat respondenty, aby se pokusili posoudit své prožívání za určité, delší období. Upozorňuje však na to, že je obtížné odhadnout, nakolik mohou a chtějí respondenti posoudit své emoce zpětně (Ježek, 2004).

Diagnostika školního klimatu se v ČR zaměřuje přímo na školu a její vnitřní prostředí, které je v popředí zájmu nejen jako výsledek působení školního klimatu, ale také jako jeho činitel (Grecmanová, 2003b; Ježek, 2003). Předmětem zájmu výzkumů klimatu školy je obvykle žák, jeho kognitivní výsledky a chování. Dalším zkoumaným výstupem dění ve škole je spokojenost žáků, která má bezprostřední vliv na výsledky jejich vzdělávání. Přibývají také výzkumy zabývající se zdravotními důsledky nevhodného klimatu na školách, zejména v souvislosti abúzu návykových látek a agresivity žáků. **Méně často se však studuje vliv klimatu školy na učitele** (Mareš, 2003a). Na výzkum klimatu školy navazují intervenční programy zaměřené na různé oblasti. V ČR se však věnují pouze několika málo aspektům: primární prevenci, snížení rizika šikany a vztahům mezi učitelem a žáky (Mareš, 2003b).

1.4 Významné faktory klimatu školy

Existuje řada faktorů, které klima školy ovlivňují a utvářejí jeho celkovou podobu. Některé jej ovlivňují velkou měrou, jiné pouze okrajově, všechny se však podílejí na tom, jak se žáci, učitelé a ostatní členové školní komunity ve škole cítí, jak ji vnímají a hodnotí. V úvodní kapitole byly zmíněny jak faktory (indikátory kvality) objektivní – například školní budova, počet žáků, kvalifikovanost pedagogů, počet hodin výuky apod.), tak faktory subjektivní – spokojenost, vnímaná sociální opora, afiliace, pocit přátelství, otevřenosti a nadšení učitelů, vnímaný vliv ředitele na dění ve škole, pocit bezpečí ve škole, spravedlnost pravidel, porozumění, vztahy mezi žákem a učitelem a pocit svobody a volnosti v učitelském

sboru (Mareš, 2003a). V následujícím textu se budu věnovat těm, které jsou v rámci výzkumných studií identifikovány jako nejvýznamnější činitelé klimatu školy – vedení školy a pozitivním vztahům mezi členy školní komunity.

Vedení školy jako významný činitel školního klimatu

„Ředitelé potřebují fungující, podporující a motivovaný pedagogický sbor, který svým řízením sami formují, utvářejí, rozvíjejí. Právě zapálení, motivovaní a spolupracující pedagogové dokážou svým působením na žáky a svou každodenní prací velmi výrazně ovlivňovat stav klimatu školy. Ředitel má určitou vizi, kterou mu pomáhají uskutečňovat jeho nejbližší spolupracovníci – zástupci, s jejichž pomocí pak cíleně směřuje k tomu, aby se s jeho vizí ztotožnili také členové pedagogického sboru. Na jeho složení a vztazích mezi jednotlivými zaměstnanci také velice záleží a ředitel školy v utváření fungujícího pedagogického sboru a při formování a udržování pozitivních vztahů a vazeb uvnitř sboru sehrává klíčovou roli (Střítežský, 2012, s. 73 – 75).“

Naprostá většina učitelů v ČR (89 % a více) i mezinárodním průměru (87 %) pracuje ve školách, jejichž ředitelé hodnotí klima školy jako pozitivní. Uvádějí, že názory jejich spolupracovníků jsou vzájemně respektovány, zaměstnanci otevřeně diskutují o obtížích, sdílejí společné představy o vyučování a učení a obvykle sdílejí úspěchy. Výrazně pozitivně jsou hodnoceny vztahy mezi učiteli a žáky, největší rezervy jsou ve spolupráci s místní komunitou (Česká školní inspekce, 2014).

Způsob vedení školy výrazně ovlivňuje její klima. Kašpárková (2003) vychází z koncepce Oswaldova pojetí teorie školy a rozlišuje 4 druhy školního klimatu vztahujícího se ke způsobu vedení školy izolovaným, nebo životu blízkým způsobem. Škola vedená **autokraticky izolovaným způsobem** je charakteristická řízením života školy výhradně ředitelem a některými z učitelů. Rodiče, žáci, ani další osoby se na rozhodování nijak nepodílejí, jedná se s nimi jako s podřízenými. Vnější kontakty školy jsou považovány za zbytečné, pro učení za škodlivé. Jediným cílem školy je zprostředkování vědomostí. Na novoty je pohlíženo se skepsí a jsou zaváděny pouze v nezbytných případech. Škola vedená **autokraticky životu blízkým způsobem** je také řízena výhradně ředitelem a některými učiteli. Škola je velmi aktivní, slaví se svátky, jsou zvány osobnosti, organizují se výstavy. Zúčastnění často ani nepozorují, že zůstávají pasivní, prosazení vlastní iniciativy je považováno za nevhodné a zbytečné. Škola vedená **demokraticky izolujícím způsobem** je charakteristická nadšenou komunikací mezi rodiči, učiteli a žáky. Individualita je uznávána,

avšak veškeré dění probíhá ve škole, nezávisle na vnějším světě. Vůle k vytvoření „lepšího světa“ je spojena s odporem k okolnímu světu. Škola vedená **demokraticky životu blízkým způsobem** se vyznačuje jednáním, jehož motivy vycházejí ze smyslu učení a úsilí vzdělávat člověka. Ředitel a učitelé jsou přesvědčeni, že se v procesu učení učí i oni sami. Učení není ohraničeno pouze školou, mnohé podněty vycházejí z vnějšího světa. Ve spolupráci s rodiči jsou organizována setkání s osobnostmi a hledají se nové aktivní formy vyučování (Kašpárková, 2003).

Pozitivní vztahy a bezpečí – zdroj prevence rizikového chování

Ve školním prostředí nacházíme pestrou paletu nejrůznějších rizik: adaptační, výkonová, mezilidská, sociální, psychologická, zdravotní, rizika s krátkodobými, dlouhodobými i celoživotními účinky. Ponechá-li škola zavedený systém pouze ve službách jeho samého, jeho složek, nebo jedné z nich, která ovládne ostatní, začnou se tím celkově zhoršovat podmínky pro lidi, kteří jsou aktéry tohoto systému. Takovými složkami systému jsou například vysoké nároky pracovního procesu, tvrdý režim, přísná kontrola, nebo posilování moci direktivního vedení. Nejsou-li v systému školy programově zabudovány hodnoty důležité pro život člověka, mezi které patří život a zdraví, systém na ně nebere ohled. Dokonce může svými důsledky působit proti nim. Není-li součástí systému školy prevence rizik ohrožujících zdraví, nebo podpora zdraví, pak systém ze své povahy produkuje rizika samočinně. Nemusí být ani způsobena zlou vůlí, spíše jde o neznalost a nedbalost (Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová, 2006).

Vztahy mezi členy školní komunity jsou významným faktorem klimatu školy (Oswald a kol., 1989; Strítezský, 2012; Zullig, Huebner, Patton, 2011). Zullig, Huebner a Patton (2011) uvádějí, že školní spokojenost souvisí zejména s pozitivními vztahy mezi studenty a učiteli, soudržností školní komunity, s vnímáním podpory ze strany zaměstnanců školy a také s existencí srozumitelných pravidel a jejich dodržováním. Negativně pak školní spokojenost koreluje s privilegováním, či znevýhodněním (sociálním vyloučením) žáků (Zullig, Huebner, Patton, 2011).

Výzkumem sociálního klimatu základních škol se zabývali Havlínová a Kolář (2002). Uvádějí, že sociálně bezpečné klima je nesporně významným pomocníkem školy při snižování rizika šikany a dalších sociálně patologických jevů (v současnosti užíváme pojem „rizikové chování“): „Soustavná činnost škol podporujících zdraví zaměřená na kultivaci sociálního prostředí se dále odráží v takových pozitivních změnách postojů jako je otevřenost

k problémům, důvěra mezi žáky a učiteli a pomoc školy žákům. Uvedené postoje školy jsou podmínkami zásadního významu, aby se mohla dobře vypořádávat s projevy sociálně patologického chování některých žáků i celých skupin (Havlíková, Kolář, 2002, s. 14)“.

Klein, Cornell a Konold (2012) zjistili, že u adolescentů, kteří mají pozitivní vztah s dospělými ve škole, je méně pravděpodobný abúzus alkoholu a jiných návykových látek, zažívání emoční úzkosti, suicidální chování a zapojení se do násilného a deviantního chování. Studenti se sníženou vazbou ke školní komunitě jsou výrazněji ohroženi depresí a užíváním návykových látek, s rizikovým chováním je úzce spojena také přítomnost šikany a škádlení ve škole (Klein, Cornell, Konold, 2012).

Bosworth, Ford a Hernandaz (2011) ve spolupráci s Ministerstvem školství v Arizoně (USA) zjistili, že klima školy má na vnímání bezpečí výrazně vyšší vliv, než bezpečnost oblasti, ve které se škola nachází, či její akademický úspěch. Nejvíce ovlivňuje pocit bezpečí (studentů i pedagogů) vedení školy zaměřené na utváření pozitivního školního klimatu. Pozitivně je vnímána zejména schopnost aktivně a ihned řešit jakékoliv nevhodné chování, běžné situace i krize, a také pocit bezpečí v jakékoliv části školy. Vnímání bezpečnosti negativně ovlivňuje autoritativní vedení a nedostatečné řešení kázeňských přestupků. Pociť bezpečí je vnímán studenty i pedagogy ve školách, kde existují jasná a konzistentní pravidla, která se důsledně dodržují, kde funguje komunikace a kde dospělí projevují zájem a pečují o žáky. V těchto školách je v malé míře zastoupena šikana, užití zbraní, abúzus drog, či alkoholu a vandalismus (Bosworth, Ford, Hernandaz, 2011).

Kraus, Vacek a Juráčková (2003) upozorňují na mimořádně nízkou důvěru žáků v pedagogy, zejména na základních školách. Konstatují, že základem prevence šikany je budování kvalitních vztahů mezi žáky prostřednictvím aktivit, které rozvíjí jejich sociální dovednosti (Kraus, Vacek, Juráčková, 2003).

1.5 Klima v českých školách

Výzkum klimatu českých škol probíhá v intenzivnějším měřítku od 90. let minulého století. Zpočátku byl zaměřen zejména na identifikaci negativních faktorů a hledání možností zlepšení školního prostředí. M. Havlíková (1993) shromáždila na pracovním setkání skupiny NEMES výroky 24 účastníků, mezi nimiž byly i výroky vztahující se k tématu školního klimatu. V roce 1992 byly pro klima tehdejší školy v ČR charakteristické zejména negativní rysy, jako například: škola neuznává osobnost žáka; nedostává se respektu názorům žáka; škola je odcizena od života svým zaostalým pojetím a obsahem; motivace je založena na záporné

emoci, kterou je strach ze zkoušení, známek a veřejného ponižování; téměř zcela chybí pozitivní motivování žáků; škola nesleduje, jak ji žáci vnímají a s jakými pocity ji prožívají atd. (Havlíková, 1993).

Průcha (1997) však upozorňuje na odlišné výzkumy, ukazující situaci po roce 1989 daleko příznivěji, než je patrné z výše uvedených výroků. Projekt IEA z roku 1995, sledující hodnocení školního života čtrnáctiletými žáky finských a českých škol, ukázal, že se čeští žáci cítí v české škole spokojenější, než finští. Škola je pro ně místem, kde se cítí šťastní, kam chodí rádi, kde jim učitelé pomáhají, kde dostávají takové známky, které si zaslouží, ale také místem, kde se cítí sklíčení. Průcha na základě výsledků různých výzkumů usuzuje, že klima třídy v českých základních školách pociťují žáci jako vcelku vyhovující. Převládá v něm zejména vysoká soutěživost a nízká soudržnost. V těchto aspektech se klima české školy zásadně neliší od škol zahraničních. Ve vyspělých zemích má mnoho společných rysů (Průcha, 1997).

Grecmanová (1997) realizovala rozsáhlé výzkumné šetření školního klimatu v roce 1995 na II. stupni 21 základních škol v ČR. Výsledky výzkumu upozornily na souvislost nevhodného architektonického řešení gigantických škol a výskytu nervozity, či ztráty sounáležitosti mezi účastníky vzdělávání. Jen část učitelů vyučuje se zájmem. Ředitelé ZŠ uvádějí, že se mění zájmy dětí, které místo dětských her upřednostňují počítačovou techniku. Žáci mají špatný vztah ke vzdělání, jež souvisí se špatnou motivací ze strany společnosti, spolupráce rodičů je spíše ojedinělá. Dle vyjádření ředitelů se v ZŠ uplatňují především: „Důvěra, úcta, podpora odpovědnosti, spolehlivosti v každodenní práci, řízení života dle domluvených pravidel, kázeň, vysoké očekávání od všech osob, spokojenost, funkčnost, jasná formulace cílů, orientace na skutečný život, integrace postižených a příslušníků jiných národností (Grecmanová, 1997, s. 13)“.

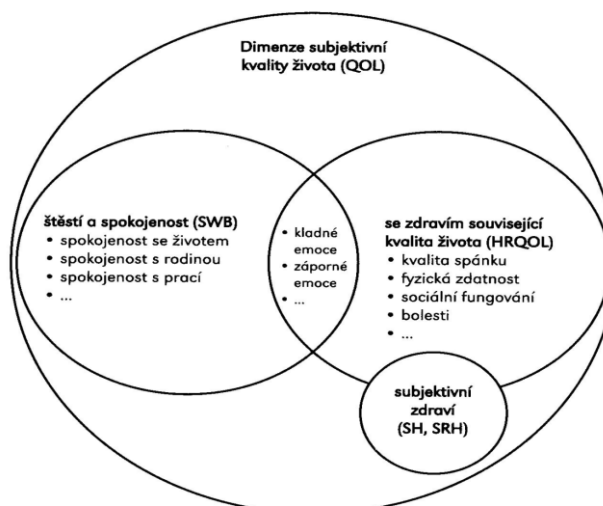
Poměrně alarmující jsou výsledky výzkumu TIMSS 2007, díky kterému byl vytvořen tzv. Index školního klimatu, složený z 8 aspektů: pracovní uspokojení učitelů, pochopení učitelů pro kurikulární záměry školy, úspěšnost učitelů při realizaci školního kurikula, nároky učitelů na výsledky žáků, pomoc rodičů žákům s učením – pro dosažení dobrých výsledků, zapojení rodičů do činnosti školy, kladný vztah žáků k majetku školy a snaha žáků prospívat ve škole. Výsledky českých škol byly v mezinárodním srovnání nejhorší. Pouze 1 % českých žáků se nachází na školách s vysokou hodnotou Indexu školního klimatu, přičemž mezinárodní průměr je 22 % (Tomášek a kol., 2008, podle Čapek, 2010).

O situaci v českých školách píše také Mareš (2005). Prioritou jsou ve školách především výkonové a ekonomické ukazatele, zatímco psychosociální problémy jsou až druhořadou záležitostí. Vedení školy a učitelé mají řadu naléhavějších povinností a klimatem školy se příliš nezabývají. Často se pak stává, že nepoznané a včas neřešené skryté psychosociální problémy školy nepříznivě ovlivňují život učitelů i žáků (Mareš, 2005).

V Ústavu pedagogických věd FF MU Brno proběhl výzkum názorů ředitelů škol a rodičů na jednotlivé škály otevřenosti školy. Z výsledků vyplývá, že názory rodičů i vedení škol jsou nakloněny k otevřenosti školy a jejímu pronikání do veřejného prostoru, uzavřenost školy vyvolává nesouhlasné postoje v obou skupinách dotazovaných. Pro školu je důležité být v kontaktu se svým okolím a dobře se prezentovat navenek, dále pak podporovat a pozitivně ovlivňovat rodinu. Otevřenost k rodičům a veřejnosti ve smyslu celoživotního učení prozatím zůstává v pozadí zájmů škol (Rabušicová, Šedá, Trnková, 2003).

2. Profesní spokojenost

V psychologii, sociologii, ekonomii, politologii a medicíně je již několik desetiletí věnována pozornost zkoumání kvality života. V rámci této diplomové práce se zabývám dvěma dimenzemi subjektivní kvality života a osobní pohody – **štěstím a spokojeností v profesi a práci** a s kvalitou života souvisejícím **zdravím**. Souvislosti mezi těmito dimenzemi subjektivní kvality života naznačuje následující schéma.



Obr. 1 Souvislost mezi hlavními dimenzemi subjektivní kvality života (Hnilica, 2005 b, str. 417).

Psychologie se zaměřuje zejména na zkoumání subjektivní stránky kvality života, často označované jako štěstí (happiness), subjektivní pohoda (subjective well being), spokojenost (satisfaction), psychologické bohatství (psychological wealth), či optimální prospívání a vzkvétání (flourishing) (Džuka, Dalbert, 1997; Hnilica, 2005b; Slezáčková, 2012). Tyto termíny slouží pro označení pozitivního rozpoložení lidské psychiky (Džuka, Dalbert, 1997; Hnilica, 2005b), pro popis stavu, kdy je člověku dobře a daří se mu (Slezáčková, 2012). I když jsou tyto termíny vymezeny a operacionalizovány odlišným způsobem, v podstatě reflektují různé aspekty téhož (Slezáčková, 2012).

Vedoucí pracovníci často nepovažují štěstí, pohodu a spokojenost svých zaměstnanců za důležité. Chtějí, aby zaměstnanci tvrdě pracovali a byli produktivní. Výzkum štěstí přinesl důležité poznatky o tom, že pokud jsou zaměstnanci v určité organizaci šťastní, vzrůstá pravděpodobnost, že budou produktivnější a organizace bude efektivnější. Organizace, které se starají o spokojenost svých zaměstnanců, mají spokojenější zákazníky a nízkou fluktuaci svých zaměstnanců, což vede k jejich vyšší produktivitě. Lidé, kteří jsou spokojeni se svou prací, jsou lepšími zaměstnanci. Méně často si berou nemocenské volno, v práci pomáhají ostatním, i když to nemají v popisu práce, lépe hovoří o své organizaci a je méně pravděpodobné, že budou dělat kontraproduktivní věci – například krást na pracovišti. Štěstí se tak promítá do efektivity pracovní síly, která má vyšší pracovní produktivitu a nižší náklady na nemocenskou péči (Diener, 2012). Štěstí má na člověka příznivý vliv, když jsou lidé šťastní, je více pravděpodobné, že budou přátelštější, zdraví a budou dobrými občany (Kesebir, Diener, 2014).

Z výzkumu Gallupova institutu vyplývá, že nejspokojenější zaměstnanci kladně reagují na otázku: „Umožňuje Vám Vaše práce dělat každý den to, co děláte nejlépe?“ (Buckingham, Clifton, 2001). Lidé se již nehoní za bohatstvím a ziskem. Novým pracovním trendem je spokojenost. Práce může být mnohem uspokojivější, používáme-li častěji své charakteristické silné stránky. Když přetvoříme práci tak, abychom v ní každodenně uplatnili své silné stránky a ctnosti, učiníme ji zajímavější a rutinní práce či ustrnulá kariéra se přemění ve skutečné poslání. Existuje jasný vztah mezi pozitivními emocemi v práci, vysokou produktivitou, nízkou fluktuací a vysokou loajalitou (Seligman, 2003).

Šťastní lidé jsou zřídka schopni rozeznat práci od volného času. Práci považují za zdroj optimálních prožitků. Pokud člověk nalezne zdroj zážitků plynutí v práci a ve vztazích k jiným lidem, je na dobré cestě ke zlepšení celkové kvality svého života (Csikszentmihalyi,

1996). Seligman (2003) předpokládá, že radost z výsledného hlubokého zaujetí činností brzy překoná hmotnou odměnu jako hlavní důvod pro práci.

Spokojení zaměstnanci přinášejí svým organizacím řadu výhod, štěstí však není jedinou složkou, která se na úspěšnosti podílí. Nezbytné je také vzdělání, integrita a poctivost zaměstnanců, jejich motivace k práci a další faktory důležité pro úspěch člověka i organizace (Diener, 2012).

2.1 Štěstí

Pozitivní psychologie se zabývá pozitivními stránkami lidského života. Zabývá se pozitivní motivací – láskyplnou vlídností, kompetencí, volbou a úctou k životu, které považuje za stejně autentické jako stinné motivy. Ptá se na spokojenost, štěstí, naději a na to, jak mohou tyto silné stránky a ctnosti získat děti. Zkoumá pozitivní instituce – silnou rodinu, demokracii a široké morální zázemí, které silné stránky a ctnosti podporují. Pozitivní psychologie stojí na třech základních pilířích, které tvoří studium pozitivních emocí, studium pozitivních vlastností a výzkum pozitivních institucí, které podporují vývoj ctností produkujících pozitivní emoce (Seligman, 2003). Výzkumy štěstí a spokojenosti jsou díky holandskému psychologovi R. Veenhovenovi sdružovány a zpřístupněny ve světové databázi štěstí (Veenhoven, 2004).

Štěstí je obtížně definovatelný pojem, který běžně používáme, avšak pro každého člověka znamená něco jiného. Také prožívání štěstí je u různých lidí značně odlišné. Výzkum štěstí probíhá již od poloviny 70. let minulého století pod zastřešujícím pojmem **subjektivní pohoda**, vztahující se k hodnocení života člověka, které zahrnuje kognitivní i emoční prvky. Označujeme jím soubor celkové životní spokojenosti a spokojenosti s důležitými oblastmi života (práce, zdraví, vztahy atd.), kdy pozitivní emocionální zážitky převažují nad zážitky negativními. Subjektivní pohoda zdůrazňuje subjektivní povahu štěstí, je založena na předpokladu, že štěstí člověka dokáže nejlépe posoudit on sám. Vysoká subjektivní pohoda a štěstí nejsou nezaměnitelnými pojmy, řada filosofů a psychologů se však shoduje, že jsou si dostatečně blízké, aby se mohly vzájemně zastoupit (Kesebir, Diener, 2014). Veenhoven (2004) užívá k vymezení štěstí pojem **osobní pohoda** a také **životní spokojenost**. Za šťastného člověka lze považovat toho, kdo hodnotí svůj celkový život pozitivně (Veenhoven, 2004).

Se štěstím také úzce souvisí pojem **smysluplnost života**. Ta je tím, k čemu člověk směřuje, co je jeho cílem, co přesahuje jeho vlastní Já. Souvisí s aktivitou člověka, jednáním

a celým jeho životem. Pokud tyto aktivity přinášejí pozitivní zážitky a naplňují jeho cíle, jsou pro něj smysluplné. Smysluplnost našeho života zvyšuje kvalitu života. U lidí, kteří dělají smysluplné aktivity, dochází k nárůstu životní energie. Aktivity, které smysluplné nejsou, vedou k pesimismu a při jeho prohloubení k následné depresi (Křivohlavý, 2013).

Dalším pojmem, který souvisí se štěstím, je pojem **angažovanost**. Vyjadřuje snahu se přiblížit ke zvolenému životnímu cíli a dosáhnout jej. Zážitky spojené s plnou angažovaností bývají v psychologii označovány termínem **flow** (Křivohlavý, 2013). V kontextu **flow** – zážitků plynutí a optimálního prožívání pojímá štěstí Csikszentmihalyi (1996). Lidé se stávají šťastnými, jestliže dokáží zlepšit kvalitu svého prožívání. Potřebují se naučit, jak vložit radost do všedních dnů (Csikszentmihalyi, 1996).

Aristoteles (2013) označoval štěstí slovem **eudaimonia**. Eudaimonia zahrnuje nejen štěstí, ale také ctnost. Šťastný a ctnostný člověk prožívá svůj život jako dobrý, jedná laskavým, morálním a velkorysým způsobem. Dosažení štěstí je cílem lidského života a dává životu smysl (Aristoteles, 2013). Podobně i Cicero (2009) považoval za šťastného člověka moudrého, rozumného a vlídného, beze strachu a pomíjivých žádostí. Kesebir a Diener (2014) považují spojení štěstí a ctnosti za obousměrné. Štěstí podporuje ctnostné chování, které následně vede ke zvýšení štěstí (Kesebir, Diener, 2014).

Být šťastný neznamena být neustále v euforii, nebo vytržení. Šťastní lidé se většinu času cítí příjemně, v mírně pozitivním, spokojeném stavu. Intenzivně šťastní se cítí pouze občas. Občas se také cítí být nešťastnými, jsou smutní v situacích, ke kterým smutek patří. Štěstí neznamena, že člověk nezažívá negativní pocity, prožívá je však pouze příležitostně a ve vhodných situacích. Šťastní lidé jsou ti, kteří se cítí pozitivně po většinu času, jsou se životem velmi spokojeni a občas zažívají negativní pocity (Diener, 2012).

Seligman (2003) chápe štěstí jako vícedimenzionální pojem, jehož jednotlivé složky je možné rozlišit a změřit a také zjistit, nakolik se na celkovém stavu štěstí podílejí. Štěstí je třeba vnímat v kontextu času. Štěstí, které souvisí s minulostí, přináší pocit uspokojení, naplnění, hrdost a vyrovnanost. Štěstí v přítomnosti vnímáme jako potěšení, nebo potěšky. Potěšení zahrnuje pocity radosti, extáze, chuti a elánu, ale také klid. K potěšení patří tělesná rozkoš a také složitější naučené pocity, jako jsou zábava, nadšení, veselost, pohodlí, pobavení, odpočinek. Potěšky jsou činnosti, které rádi děláme, blokují vědomí vlastního Já a prožíváme je zpětně. Štěstí prožívané v kontextu budoucnosti zahrnuje optimismus, naději, sebedůvěru, důvěru a víru (Seligman, 2003).

V posledních letech významně pokročil výzkum průvodních jevů a příčin štěstí. Trvalou míru štěstí lze vyjádřit pomocí rovnice:

Š (trvalá míra štěstí) = K (konstituce) + O (okolnosti v životě) + V (faktory ovládané vůlí) (Seligman, 2003).

Proměnná K - „konstituce“, geneticky daná míra štěstí, která má celkovou tendenci bránit zvýšení míry štěstí v životě, vysvětluje naše štěstí z 50 %. Proměnné O - „okolnosti v životě“ a V - „faktory ovládané vůlí“ dokážou míru našeho štěstí zvýšit. Životní okolnosti ovlivňují naše štěstí z 8 – 15 % (dle Seligmána, Lyubomirsky a kol. uvádějí 10 %), zbývajících podíl štěstí je ovlivněn faktory, které můžeme záměrně ovlivnit svou vůlí (Lyubomirsky, Sheldon, Schkade, 2005; Seligman, 2003). V následujících kapitolách jsou jednotlivé faktory, které se na štěstí podílejí, představeny podrobněji.

2.1.1 Konstituce

Celková míra štěstí je z 50 % ovlivněna dědičností. I v případě vysoce pozitivních zážitků, jako je výhra v loterii se pocit štěstí nezvýší trvale, po čase má tendenci vrátit se k základnímu osobnostnímu nastavení štěstí u daného jedince. Stejně tak v případě deprese, zátěže, či traumatu se po čase vrací na obvyklou úroveň štěstí daného člověka. I paraplegici, či kvadruplegici se domnívají, že jejich život je průměrný, či nadprůměrný. Každý máme specifickou konstituci ve vztahu k míře pozitivních a negativních emocí – tato míra patrně vyjadřuje zděděnou stránku celkového štěstí (Seligman, 2003). Jedince s vysokou mírou pozitivních emocí nazývá Czikszentmihalyi (1996) autotelickými osobnostmi.

Autotelická osobnost

Slovo „Autotelická“ je odvozeno ze dvou řeckých slov. „Auto“ = samo + „telos“ = cíl. Autotelická je na sebe zaměřená, soběstačná aktivita, která není vykonávána s očekáváním budoucího prospěchu, ale proto, že samo její vykonávání má pro nás hodnotu. Pokud je zážitek autotelický, člověk se soustřeďuje na činnost kvůli ní samotné. Pokud není autotelický, pozornost se soustřeďuje na výsledky této činnosti (Czikszentmihalyi, 1996).

Autotelickými osobnostmi jsou lidé, kteří se dovedou radovat za situací, které jiným lidem připadají nesnesitelné. Nacházejí způsoby, jak proměnit bezútěšné objektivní podmínky v subjektivně kontrolovatelný prožitek. Autotelické osobnosti umí rozpoznávat příležitosti k akci, zlepšovat vlastní dovednosti a stanovují si dosažitelné cíle. Věnují pozornost i nejmenším podrobnostem svého okolí a objevují příležitosti k činnostem. Jejich cíle

odpovídající obtížné situaci. Pozorně sledují pokrok svého úsilí a kdykoli dosáhnou svého cíle, zvýší si laťku a stanoví složitější úkoly (Czikszentmihalyi, 1996).

Všichni lidé nemají stejnou schopnost kontrolovat své vědomí. Existují jedinci, kteří nejsou schopni zažívat stav plynutí. Například schizofrenici nedokážou své vědomí kontrolovat, jsou nadměrně vnímaví vůči podnětům, a také trpí anhedonií, nedostatkem radosti. Neschopnost ovládat svou psychickou energii, nízká sebedůvěra, či přehnané soustředění na sebe také znemožňují prožívat radost z nějaké činnosti. Stav plynutí mohou bránit i vnější – společenské podmínky, jako je útlak, vykořisťování a ničení kulturních hodnot. Zážitkům plynutí brání také anomie = neuznávání jakýchkoliv hodnot a zmatek společenských norem chování. Dosáhnout stavu plynutí je obtížné také ve stavu odcizení, kdy společenský systém nutí člověka, aby jednal v rozporu se svými skutečnými cíli. V takovém případě není jasné, do čeho investovat psychickou energii (Czikszentmihalyi, 1996).

Na schopnost optimálního prožívání mají vliv vrozené dispozice, dědičnost a také rodina. Rodinné prostředí, které podporuje optimální prožívání, nazývá Csikszentmihalyi (1996) autotelickým prostředím. V autotelických rodinách mají děti volnost, aby rozvíjely své zájmy v aktivitách, které rozšiřují jejich Já. V hůře uspořádaných rodinách se velká část energie spotřebovává na neustálé vyjednávání, na spory a pokusy dětí chránit své křehké Já, aby nebylo pohlceno záměry jiných. Autotelické rodiny se vyznačují pěti charakteristickými rysy:

1. jasnost – cíle a zpětná vazba jsou jednoznačné
 2. ohnisko zájmu – rodiče zajímá, co dítě dělá, jeho pocity a zážitky
 3. možnost volby – existuje možnost volby chování i s jeho důsledky
 4. závazek – dětem je poskytována důvěra jejich rodiči
 5. náročnost – jsou připravovány příležitosti pro náročnější dětské aktivity
- (Czikszentmihalyi, 1996).

2.1.2 Životní okolnosti

Zvýšit míru prožívaného štěstí můžeme tak, že budeme žít v bohaté demokracii, v manželství a budeme mít hodně přátel. O něco méně nás ovlivní, když se budeme vyhýbat negativním událostem a záporným pocitům a dáme se na víru. Nemusíme vydělávat spoustu peněz, zůstat zdraví, být vzdělaní, stěhovat se do teplejších krajů. Luxus, úspěchy, bohatství, zásadní události a příjem mají účinek na přechodné zvýšení prožívaného štěstí, na obecnou či

trvalou míru štěstí příliš vliv nemají. Na štěstí také nemá větší vliv vzdělání, inteligence, podnebí, rasa a pohlaví (Diener, Horwitz, Emmons, 1985; Seligman, 2003).

Vzhledem k tématu a rozsahu diplomové práce se v této kapitole věnuji pouze těm vybraným životním okolnostem vztahujícím se ke štěstí a spokojenosti, které považuji v kontextu pedagogické profese za nejdůležitější. Jsou jimi sociální vztahy, zdraví, bohatství a chudoba, životní prostředí a sociální kapitál.

Manželství a sociální vztahy

Nejčastěji uváděnou potřebou důležitou pro pocit štěstí je potřeba lásky od rodiny a blízkých přátel (Diener, Horwitz, Emmons, 1985). Ženatí muži a vdané ženy jsou celkově spokojenější, než ženy a muži z kategorie svobodných, rozvedených a ovdovělých (Hnilica, 2005b).

Šťastní lidé mají hodně přátel a stabilní sociální vztahy, lidé je rádi vyhledávají. Je také méně pravděpodobné, že se rozvedou (Diener, 2012). Manželství je se štěstím silně spjato. 40 % ženatých a vdaných Američanů je velmi šťastných, těch, kteří nežijí v manželství pouze 24 %. Na druhou stranu „nešťastné manželství“ velmi silně narušuje celkovou osobní pohodu. Velmi šťastní lidé se od průměrně šťastných a nešťastných liší tím, že vedou bohatý a uspokojujivý společenský život. Nejšťastnější lidé tráví nejméně času o samotě a většinu času ve společnosti. Sami sebe hodnotí vysoko na škále dobrých vztahů, stejně tak je hodnotí i jejich přátelé (Seligman, 2003). Se svými intimními vztahy jsou muži spokojenější než ženy (Hnilica, Hnilicová, 2005).

Pokud jsou lidé šťastní, jsou více ochotní pomáhat druhým, inklinují k altruismu a dobrovolnictví. Například jsou ochotnější pomoci obětem přírodních katastrof. Tito lidé zvyšují sociální kapitál celé společnosti (Diener, 2012).

Zdraví

Seligman (2003) uvádí, že atraktivita a tělesné zdraví nemají na míru štěstí téměř žádný vliv. Naše štěstí neovlivňuje přímo zdraví, ale subjektivní vnímání vlastního zdravotního stavu a schopnost přizpůsobit se nepříjemnostem. Štěstí je faktorem prodlužujícím život a zlepšujícím zdraví. Šťastní lidé mají zdravější návyky, nižší krevní tlak a výkonnější imunitní systém. Diener (2012) považuje štěstí za jeden z důležitých faktorů, které mají na zdraví a dlouhověkost vliv. Štěstí není zárukou zdraví, stejně jako negarantuje stoprocentní

zdraví nekuřáctví, ale má tendenci zdraví zlepšit. Šťastní lidé jsou v průměru zdravější a dožívají se vyššího věku. Šťastní lidé mají zdravější životní styl, méně kouří, více sportují a častěji používají bezpečnostní pásy. U lidí v depresi je toto zdravé chování méně pravděpodobné, častěji kouří, přejídají se a nadužívají alkohol. Šťěstí má také vliv na imunitní a kardiovaskulární systém a na plodnost. Šťastní lidé lépe odolávají infekčním chorobám a je méně pravděpodobné, že je postihne mrtvice, či infarkt. U žen, které jsou šťastné, vzrůstá pravděpodobnost otěhotnění a také donošení dítěte (Diener, 2012). Důležitá je také intenzita pozitivních emocí. Mánie a vysoký optimismus mohou způsobit rizikové chování člověka, kterým ohrožuje své zdraví. Také v případě vážných nemocí není vliv pozitivních emocí na zdraví a délku života jednoznačný (Diener, Chan, 2011).

Bohatství a chudoba

Ve vztahu k učitelské profesi je v ČR často zmiňováno její nedostatečné finanční ohodnocení. Peníze a bohatství však mohou zvýšit štěstí jen do určité míry. Bohaté země mají vyšší průměrnou životní spokojenost, než chudé. Ve velmi chudých zemích přinášejí peníze vyšší celkovou pohodu, protože lidem zajišťují jejich základní životní potřeby (Diener, 2012). Existuje však minimální úroveň příjmů, nad kterou peníze přinášejí luxus, ale nepřispívají ke zvýšení štěstí. Extrémně chudí lidé nemají takový pocit celkové pohody jako ti bohatší. Velmi bohatí lidé jsou jen o málo šťastnější, než průměrně bohatí, u lidí s vyššími příjmy dochází k postupné adaptaci a sociálnímu srovnávání s lidmi s podobnými příjmy. Zvýšení štěstí peníze nezaručí, ale mohou ke štěstí přispět, pokud jsou správně využity. Vyšší míru štěstí nezaručuje kupní síla peněz, spíše činnosti, které vedou k jejich získání (Diener, Horwitz, Emmons, 1985).

Životní prostředí, sociální kapitál

Většina zemí měří svou úspěšnost hrubým národním produktem. V malém království Bhútán vyvíjí Centrum pro studium Bhútánu (Centre for Bhutan Studies) metodiku výzkumu indexu národního štěstí. Jeho panovník tak vytváří politický směr, který se nesnaží výlučně o ekonomický růst, ale o celkový rozvoj země (Štětovská, ústní sdělení). Existují 3 dobré důvody, proč by měly státy sledovat subjektivní pohodu svých občanů. Pro vytvoření šťastné společnosti s vysokou mírou subjektivní pohody jejích obyvatel je nutné zajištění tří podmínek. První z nich je zajištění základních potřeb obyvatel – čisté vody, přiměřeného bydlení, jídla a bezpečí. Druhou podmínkou je existence sociálního kapitálu. Důležité je vytváření silných sociálních vztahů, aby se lidé v občanských komunitách cítili bezpečně

a navzájem si pomáhali. Je zapotřebí dostatečná míra sociálního kapitálu, lidé potřebují věřit, že jim v případě potřeby pomohou i cizí lidé. Sociální kapitál je snížen tam, kde je rozšířena korupce, v takových společnostech je míra štěstí nižší, než by mohla být. Třetí podmínkou vysoké míry subjektivní pohody obyvatel je čisté prostředí v místě kde žijí – čistý vzduch, čistá voda a mnoho zelených ploch jako jsou parky. Lidé, kteří žijí v prostředí bez hluku plném zeleně, jsou šťastnější než lidé, kteří žijí v hlučném prostředí se znečištěným vzduchem (Diener, 2012).

2.1.3 Faktory ovládané vůlí

Změna vnitřních faktorů, které ovlivňují míru našeho štěstí, je možná pouze při investici většího úsilí. Avšak díky vynaloženému úsilí je trvalé zvýšení míry obecného štěstí velmi pravděpodobné (Seligman, 2003).

Spokojenost s minulostí

Již podle Freuda je obsah myšlení ovlivněn emocemi. Když někdo trpí depresí, je pro něj mnohem snazší vybavit si smutné, nikoli radostné vzpomínky. Kognitivní psychologie zastává opačný názor. Emoce jsou vždy vyvolané poznáním. Myšlenky depresivních jedinců jsou ovládány negativními interpretacemi minulosti, budoucnosti a vlastních schopností. Naučí-li se postižený nacházet proti těmto interpretacím argumenty, deprese se zmírní na stejnou úroveň jako při podávání antidepressiv. Pacienti s panickou poruchou špatně interpretují tělesné pocity, například rychlý tep a zadýchání, jako infarkt či mrtvici, přitom poruchu lze prakticky vyléčit, když jim ukážeme, že to jsou jen příznaky úzkosti, nikoli srdečního onemocnění. Směr freudovského učení tvrdí, že myšlení je produktem emocí, zatímco směr kognitivního učení tvrdí, že myšlení vyvolává emoce. Část emocionálního života je reaktivní – tady a teď a není k němu potřeba myšlení. Všechny emoce, které se vztahují k minulosti, se zcela zakládají na myšlení a interpretaci. Pokud minulost ovlivňuje naši budoucnost, vede ke zvýšení naší pasivity a netečnosti (Seligman, 2003).

Špatné zážitky z dětství nezpůsobují naše problémy v dospělosti. Na dospělou osobnost mají události v dětství menší vliv, než genetická výbava. Naše emoce jsou adaptabilní. Po momentálním výkyvu se časem vrací na svou běžnou hladinu. Necháme-li emoce být, rozptýlí se. Zabýváme-li se jimi a jsou-li vyjádřeny, dostáváme se do začarovaného kruhu, v němž bezvýsledně řešíme minulé křivdy. Pro zvýšení našeho štěstí je nutné opuštění determinismu minulosti, zvýšení vděčnosti a odpuštění, které přinášejí změnu emocí vázaných na naše vzpomínky (Seligman, 2003).

To, co cítíme ve vztahu k naší minulosti, zcela závisí na našich vzpomínkách. **Vděčnost** vede k nárůstu dobrých vzpomínek, jejich intenzity, častosti a pojítek, která se k ní vážou. Časté a intenzivní záporné úvahy o minulosti blokují pocity spokojenosti a znemožňují dosáhnout vyrovnanosti a míru. Naše negativní emoce dokáží potlačit povznášející, rozvíjející a snášenlivé, ale křehčí pozitivní emoce. **Odpuštění** odstraní bolavý osten vzpomínky, nebo ji transformuje. Smíření pak napomáhá k vylepšení našich vztahů (Seligman, 2003).

Optimistický pohled na budoucnost

Optimistický pohled na budoucnost zahrnuje optimismus, naději, víru, důvěru a sebedůvěru. Optimismus a naděje zvyšují odolnost vůči depresi, zvyšují pracovní výkon a zlepšují tělesné zdraví. **Optimismus** má 2 dimenze – trvalost a pronikavost. Pesimisté se rychle vzdávají, protože věří, že nepříjemné události budou přetrvávat. Naopak optimisté, kteří bezmoci odolávají, věří, že příčiny špatných zážitků jsou přechodné. Tato trvalostní dimenze určuje, na jak dlouho člověk rezignuje. Pronikavost určuje, zda bezmoc prostoupí do mnoha situací, nebo zůstane ohraničena v původní oblasti. **Naděje** umožňuje nalézat trvalé a univerzální příčiny dobrých událostí a přechodná a specifická vysvětlení pro neštěstí. Lidé s nadějí se od problémů snáze odrazí a po úspěchu následují další úspěchy. Lidé bez naděje mají tendenci pod tlakem zkolabovat na dlouhou dobu a ve všech situacích, a zřídka dosahují několika úspěchů za sebou (Seligman, 2003).

Štěstí v přítomnosti

Přítomné, aktuálně prožívané štěstí má dvě podoby. První z nich je **potěšení**, které prožíváme jako radost, která obsahuje jasné senzorické a silně emocionální city (nižší city): extázi, klid, chuť a elán, nebo jako tělesnou rozkoš – chvilkový kladný pocit vyvolaný smysly. Potěšením vyššího řádu jsou naučené, složitější pocity, které prožíváme jako zábavu, nadšení, veselost, pohodlí, pobavení, či odpočinek. Tyto pocity jsou pomíjivé a nevyžadují přemýšlení. Druhou podobou aktuálně prožívaného štěstí jsou **požitky**, které zahrnují hluboké zaujetí, ponoření do činnosti, splynutí s činností (flow), a činnosti, které rádi děláme, například čtení, tanec, ležení u moře. Podstatu hlubokého zaujetí činností (flow, požitek) tvoří absence emocí, absence vědomí vlastního Já a totální angažovanost. Potěšení je silným zdrojem motivace, ale nevyvolává změnu, požitek znamená dosažení psychického růstu. Pokud se lidé zaměří na získávání potěšení, jejich silné stránky a ctnosti mohou chřádnout – svůj život nenaplňují snahou dosáhnout požitků. Rozhodnutí rozpoznat a rozvíjet silné stránky slouží jako mohutný nárazník proti depresi (Seligman, 2003).

Flow

Csikszentmihalyi (1996) srovnává zážitky plynutí (flow, optimální prožívání) s „Ju“ a s „Tao“ = správným způsobem sledování cesty, správným putováním, spontánním žitím s naprostým zaujetím bez starosti o odměnu vnějšího světa. „Ju“ lze dosáhnout postupným zaměřováním pozornosti na příležitosti poskytované okolím. Flow definuje Csikszentmihalyi (1996) jako souzvuk, soulad, proudění, unášení a pocit plnosti bytí. Dle jeho výzkumu jsou optimální prožívání a psychologické podmínky, které jej umožňují, po celém světě stejné. Je charakterizováno osmi hlavními prvky:

1. Úkol, do kterého se pustíme, máme šanci úspěšně dokončit. Radost se objevuje na hranici mezi nudou a úzkostí, když jsou úkoly v rovnováze se schopnostmi člověka je splnit.
2. Musíme být schopni se soustředit na to, co děláme. Když si úkol vyžádá všechny odpovídající dovednosti člověka, jeho pozornost je činností zcela pohlcena, lidé si přestanou uvědomovat sami sebe odděleně od úkolu, nemusí přemýšlet, protože činnost sama je unáší vpřed.
3. Daný úkol má jasně stanovené cíle. Tam kde nejsou, si musí člověk vyvinout silný osobní smysl pro to, co hodlá vykonat.
4. Poskytuje okamžitou zpětnou vazbu. Víme, že to, čeho chceme dosáhnout, se skutečně daří.
5. Úkol vykonáváme s hlubokým zaujetím a necítíme žádnou zvláštní námahu, v mysli nejsou starosti a frustrace. Pokud zážitek plynutí trvá, dokážeme zapomenout na všechny nepříjemné stránky svého života. Činnost, která přináší radost, vyžaduje naprosté soustředění pozornosti na daný úkol.
6. Radostné prožitky nám umožňují pocit kontroly nad tím, co děláme. Pokud je výsledek naší činnosti nejistý a jsme schopni jej ovlivnit, poznáváme, jestli máme nad věcí kontrolu. Jedná se o subjektivní přesvědčení o tom, že naše dovednosti hrají ve výsledku roli.
7. Starosti o vlastní Já mizí. Pocit Já se vynořuje silněji až poté, co zážitek plynutí skončil. Splýváme s činností a okolím v jedno – naše Já rozšiřuje své hranice a stává se komplexnějším, než bylo před tím. Představa vlastní osoby, informace o tom, kdo jsme, sklouzne za práh vědomí. Po skončení činnosti je naše Já obohaceno novými dovednostmi a čerstvým úspěchem.
8. Dochází ke změně vnímání času, čas plyne rychleji, nebo pomaleji. Aktivita mají své vlastní tempo, nezávislé na čase, který ukazují hodiny.

Flow má také stinnou stránku. Činnosti se mohou stát návykovými. V takovém případě se Já stává jejich zajatcem a nechce čelit všem nástrahám života. Optimální prožívání je forma energie, která může jak pomáhat, tak ničit. Úkolem člověka je naučit se, jak se radovat z každodenního života, aniž by se tím snižovaly šance jiných lidí k téže radosti (Csikszentmihalyi, 1996).

Charakteristické silné stránky, ctnosti

Charakteristické silné stránky jsou morálními vlastnostmi, které se týkají vůle. Jsou označovány také jako ctnosti (Seligman, 2003). Ctnost není pouze stav, v němž se člověk ocitá, ale je to dispozice jednat určitým způsobem (Aristoteles, 2013). Pokud uplatníme svou vůli v ušlechtilém činu, cítíme se povzneseni a inspirováni. Silná stránka je vlastností, která se dlouhodobě projevuje v různých situacích. Je ceněna pro sebe samu, protože vyvolává autentické pozitivní emoce: hrdost, uspokojení, radost, naplnění a harmonii. Práce může být mnohem uspokojivější, používáme-li své charakteristické silné stránky častěji. Pokud člověk každodenně uplatňuje své silné stránky a ctnosti, jeho práce se stává zajímavější a rutinní práce či ustrnulá kariéra se přemění ve skutečné poslání (Seligman, 2003).

Pro psychické zdraví a pohodu je zásadní schopnost překonat sám sebe a víra ve vyšší princip. Lidé jsou šťastnější, když jsou jejich aktivity spíše eudaimonické (vděčnost, dobrovolnictví, vytrvalost v překonávání překážek), než hédonické (pití alkoholu, nevázaný sex, získávání hmotných statků). Lidé, kteří mají ctnostné a altruistické cíle jsou spokojenější, než lidé orientovaní na konkurenční cíle spojené s bohatstvím a spotřebou. Některé ctnosti jsou se štěstím spojeny těsněji, než jiné. Jsou jimi zvědavost, vděčnost, naděje, nadšení a láska (Kesebir, Diener, 2014).

2.2 Práce jako zdroj radosti a štěstí

Vztah mezi štěstím a prací je oboustranný. Zaměstnání člověku pomáhá budovat sebedůvěru a umožňuje udržovat vztahy s druhými lidmi, což je důležité pro celkový pocit životní spokojenosti. A naopak, spokojený člověk obvykle lépe vykonává svou práci (Slezáčková, 2012).

Pozitivní vztahy k jiným lidem a zážitky optimálního prožívání v práci přispívají ke zlepšení celkové kvality života. Šťastní lidé nerozeznávají práci od volného času. Svou práci považují za zdroj optimálních prožitků, protože volný čas jim poskytuje málo pocitu životní plnosti a celistvosti. Čím více se práce svou podstatou podobá hře – pestrostí, přiměřenými

a proměnlivými podněty, jasnými cíli a okamžitou zpětnou vazbou – tím větší radost nám bude přinášet bez ohledu na to, jak vysoká je úroveň naší kvalifikace. Pokud si uvědomíme, že kvalitu prožívání práce můžeme ovlivňovat svou vůlí, dokážeme sami zlepšit tuto nesmírně důležitou stránku svého života. Ani ty nejlepší pracovní podmínky nezaručí, že lidé budou prožívat stav plynutí. Člověk může být nespokojen i s prací, která poskytuje báječné možnosti, protože spokojenost závisí na subjektivním hodnocení těchto podmínek i vlastních možností (Csikszentmihalyi, 1996).

Csikszentmihalyi (1996) sledoval zážitky optimálního prožívání ve vztahu k práci a volnému času. Více než 100 mužů i žen, z různých zaměstnání na plný úvazek, po dobu 1 týdne používalo elektronický zápisník a na základě náhodných signálů vyplňovalo, jak silné pociťují podněty či nároky a nakolik využívají své dovednosti. Čím více času lidé trávili ve stavu flow během týdne, tím lepší byla celková kvalita prožitků, o kterých vypovídali. Stav plynutí považovali respondenti za mnohem pozitivnější zážitek, než chvíle, kdy stav plynutí necítili. Když byly jejich úkoly i dovednosti vysoké, cítili se šťastnější, veselejší, silnější a aktivnější, lépe se soustředili, cítili se tvořivěji a spokojeněji. Tyto rozdíly v kvalitě zážitků byly statisticky velice významné a byly přibližně shodné pro všechny skupiny pracovníků. Apatii mnoha lidí nepůsobí tělesné a duševní vyčerpání, problém je spíše v tom, jaký vztah má zaměstnanec ke své práci a jak vnímá práci ve vztahu ke svým životním cílům. Čas strávený dosahováním cílů někoho jiného je vnímán jako ztracený čas v životě. Pokud zážitek nepřispívá k naplnění vlastních dlouhodobých cílů, nevnímají jej jako pozitivní (Csikszentmihalyi, 1996).

Pozitivně naladění pracovníci odvádějí efektivnější práci, než jejich kolegové s převažující horší náladou. Fredricksonová (2009, podle Slezáčková, 2012) uvádí, že se lépe rozhodují, jsou spolehlivější, kreativnější, společenštější, mají lepší vztahy ke svým kolegům, klientům a zákazníkům a jsou lépe hodnoceni svými nadřízenými. Hnilica (2005a) zjistil, že pracovní spokojenost posiluje také míra pracovní autonomie a psychické náročnosti práce. Lidé jsou spokojenější, pokud jejich práce nevyžaduje přílišné psychické nároky a pokud mají možnost rozhodovat o tempu a postupech práce a o pořadí plnění úkolů. Pracovní spokojenost roste také s možností uplatnění jejich schopností a dovedností a možnostmi dalšího profesního rozvoje (Hnilica, 2005a). Co se týče rozdílů mezi pohlavím, muži jsou se svou prací a svými úspěchy spokojenější, než ženy (Hnilica, Hnilicová, 2005).

Radost a štěstí jsou významným zdrojem energie také v pedagogické profesi. Pouze 10 % učitelů se někdy, nebo často nedokáže radovat ze své práce (Matějková, Kelnarová, Blahutková, 2012). Spokojenost učitelů je podrobněji popsána v kapitole 4.2 Spokojenost učitelů.

3. Zdraví

Zdraví je odnepaměti jednou z nejdůležitějších hodnot lidského života. Umožňuje člověku plnohodnotně žít a je důležitou součástí životní spokojenosti a štěstí. Vnímání a hodnocení vlastního zdraví je odlišné nejen v rámci různých kultur, závisí také na pohlaví, věku, vzdělání a socioekonomickém statutu člověka (Kebza, 2005). Podoba zdraví je u každého člověka jedinečná a v průběhu života se mění. V různých životních obdobích jsou pro nás důležité různé aspekty zdraví. Dobré fyzické zdraví nezaručuje, že se skutečně cítíme zdraví a žijeme ve zdravých vztazích a naopak, nemocí, úrazem, nebo ubýváním fyzických sil ve stáří se nemusí zdraví snižovat (Havlíková, Kopřiva, Mayer, Vildová, 2006). Zatímco mladí lidé vnímají zdraví jako samozřejmost, pro staršího člověka je péče a pozornost, kterou věnuje vlastnímu zdraví, důležitou součástí každodenního života.

Zdraví není jednotlivým, izolovaným jevem, je vždy výsledkem interakce člověka s prostředím, ve kterém žije. Je významně ovlivněno zejména životním stylem člověka, který determinuje zdraví přibližně z 50 – 60 %, dále pak úrovní a dostupností zdravotní péče, vlivem životního prostředí a sociálními vlivy a také vnitřními, genetickými predispozicemi organismu (Kebza, 2005). Se zdravím také souvisí subjektivní pohoda člověka, jak bylo zmíněno v předchozí části práce, jeho životní spokojenost, štěstí, optimismus a převaha pozitivních emocí nad negativními (Diener, Chan, 2011). Zdraví je také významnou složkou celkové kvality života, kterou zvyšuje zejména nepřítomnost zdravotních obtíží, léčby a bolesti (Křížová, 2005). I když se názory na kvalitu života a její měřítka liší, nemohou pominout zdraví jako její více než podstatnou součást. Kvalita života je chápána jako důsledek interakce sociálních, zdravotních, ekonomických a environmentálních podmínek, které kumulativně interagují a ovlivňují lidský rozvoj na úrovni jednotlivců i celých společností. Subjektivní kvalita života se týká lidské emocionality a všeobecné spokojenosti se životem, objektivní kvalita života souvisí se splněním požadavků na sociální a materiální podmínky života, sociální status a fyzické zdraví (Hnilicová, 2005).

Zdraví je předmětem psychologické disciplíny zvané Psychologie zdraví. Psychologie zdraví zkoumá psychiku zdravých a nemocných lidí a zdravotní dopad jejich činnosti, či jednání. Zabývá se psychologickým aspektem zdravého způsobu života, tedy prevencí v nejširším slova smyslu, faktory, které mají negativní dopad na lidské zdraví i faktory, které jej posilují. Je zaměřena na předcházení zdravotním těžkostem, udržování dobrého zdravotního stavu, podporu a posilování zdraví, utužování a psychické povzbuzování zdraví. Jejím cílem je budovat teorii zdravého jednání a chování člověka a získávat solidní poznatky z oblasti psychologie o tom, co zdraví posiluje a co mu škodí (Křivohlavý, 2009). Psychologie zdraví představuje specifický příspěvek psychologie k bázi poznatků a technik reprezentovaných behaviorální medicínou (Vašina, 1999).

3.1 Pojetí zdraví a nemoci

Zdraví je základní systémiotvornou složkou kvality udržitelného lidského života (Blížkovský, 2010). Je multidimenzionálním fenoménem, kterým se zaobírají různé obory, je pojmem komplexní povahy, jehož přesná, výstižná a všeobecně přijímaná definice dosud neexistuje (Kebza, 2005). Vyjádření úrovně zdraví pomocí několika málo, nebo jediného indexu je velmi problematické. V současné době, díky interdisciplinárnímu přístupu ke zdraví a nemoci, jsou již překonány krajní názory, které chápou zdraví jako čistě biologickou funkci ovlivňovanou biologickými zákonitostmi, nebo zdraví, či nemoc definují jako stav pociťovaný jednotlivcem (Vašina, 1999).

Zatímco se před sto lety umíralo převážně na nakažlivé nemoci, dnes převažují úmrtí na nemoci související s životním stylem člověka. Na počátku 20. století bylo zdraví chápáno jako nepřítomnost nemoci, v pojetí zdraví převažoval tradiční biomedicínský model. Na člověka se hledělo převážně z biologického hlediska (Křivohlavý, 2009). V biologickém pojetí zdraví jsou zdraví a nemoc obvykle vnímány jako kvality ve vzájemné opozici. Obecné zdraví je chápáno v souvislosti s nepřítomností poruchy, dobrou koordinací a správnou funkcí všech orgánů a celého organismu. Jde-li o funkci neúplnou, potlačenou a statisticky atypickou, hovoříme o nemoci. Opačné pojetí vychází z předpokladu, že zdraví a nemoc mají svá kritéria v lidských citech, utrpení, možnosti dosahování cílů a pocitu pohody, nemocí je tedy to, co je jako nemoc pociťováno. Oba pojmy je však nutné chápat nejen kvalitativně, ale také z hlediska kvantity. Model pozitivního zdraví odmítá jednostranné zaměření na úsek nemoci, přechod od zdraví k nemoci pojímá jako kontinuální. Lidé se liší v tělesné i funkční zdatnosti, v odolnosti vůči zátěži a také vnímavosti vůči chorobám. Liší se i přítomností

rizikových či protektivních faktorů, které mohou vést ke vzniku nemoci, resp. snižovat pravděpodobnost jejího vzniku (Vašina, 1999).

Zdraví

V dnešní době převládá spíše holistické, celostní pojetí, které chápe zdraví jako celek. Zdraví vnímáno jako komplexní celek tělesného, duševního a sociálního zdraví, v poslední době nabývá na významu také spirituální a environmentální složka zdraví. Tyto dimenze mohou být v plném rozsahu charakterizovány v rámci pojetí komplexu osobní pohody (well-being) (Kebza, 2005).

Vašina (1999) uvádí osm pojetí zdraví, vyplývajících z hodnocení zdraví a jeho charakteristik ve výzkumu 9000 respondentů M. Blaxtera (1990 cit. podle Vašina, 1999). Zdraví je definováno:

1. ve smyslu „pasivního zdraví“ jako nepřítomnost nemoci, kdy jedinec nemá závažnější chorobu, než nachlazení, nenavštěvuje lékaře, nepocituje bolest a vážnější obtíže;
2. nebo jako prožívaný stav nemoci, či zdraví navzdory onemocnění, kdy lidé nemuseli nikdy do nemocnice, či neměli vážnější nebo chronickou nemoc. Tento koncept zahrnuje aspekt překonání nemoci, nebo vyrovnání se s nemocí, která nebrání radosti ze života;
3. jako rezerva, záloha, nebo kapacita, v tomto pojetí je zdraví chápáno jako odolnost, či schopnost snadno zvládnout onemocnění a rychle se uzdravit;
4. jako fyzická zdatnost (fitness) ve smyslu především tělesné síly a zdatnosti, výkonnosti a úspěšnosti ve sportu. Toto pojetí je preferováno především mladými lidmi a je tak hodnoceno především zdraví mužů;
5. jako energie a vitalita, které zahrnují živost, čilost, aktivitu, schopnost žít naplno, neúnavnost a zaujetí. Tato koncepce kombinuje zdatnost s pocity energie a vitality;
6. jako sociální vazby, toto pojetí uvádějí především ženy, Zdraví je definováno vztahy k rodině a schopností pečovat a pomáhat nejen členům rodiny, ale i jiným lidem;
7. jako funkce, v tomto pojetí je zdraví propojením aktivity a energie se sociálními vztahy. Zdraví je schopností něco dělat s malým důrazem na pocity a prožívání,

především schopnosti vyrovnat se s životními úkoly (u žen) a schopnosti vykonávat fyzickou práci (u mužů);

8. ve smyslu psychosociální pohody, kdy je rozhodujícím kritériem zdraví psychický stav, který je často spojován s dobrou fyzickou kondicí. Zdravý člověk je fyzicky, duševně i duchovně jednotný, vyrovnaný a aktivní (Vašina, 1999, str. 7 – 9).

Křivohlavý (2009) dělí teorie zdraví podle toho, zda je zdraví chápáno jako cíl sám o sobě, nebo jako prostředek k dosažení cíle. Dle tohoto rozdělení je zdraví definováno v následujících pojetích:

1. zdraví jako zdroj fyzické a psychické síly, která pomáhá překonávat životní těžkosti;
2. zdraví jako metafyzická síla, která člověku umožňuje dosahovat vyšších cílů, než je zdraví samo;
3. Antonovského pojetí salutogeneze. Zdrojem zdraví je smysl pro integritu (sense of coherence), jako součást celkového postoje k životu, má tři základní aspekty: smysluplnost, vidění zvládnutelnosti úkolů a schopnost chápat dění, v němž se člověk nachází. Tomuto pojetí je blízké zdraví jako hardiness – odolnost, nezdolnost, tvrdost, jehož aspekty jsou oddanost určitému přesvědčení a chápání životních úkolů jako výzev;
4. zdraví jako schopnost adaptace, tj. schopnost upravit prostředí, nebo změnit vlastní způsob života;
5. zdraví jako schopnost optimálního fungování člověka vzhledem k efektivnímu plnění role a úkolů, k nimž byl socializován;
6. zdraví jako zboží, směnitelné na trhu, které se dá dodat, koupit (např. ve formě léku, či lékařského zákroku), nebo ztratit, v případě nepříznivých okolností;
7. zdraví jako ideál, kdy je zdraví kladnou a žádoucí hodnotou, ke které je vhodné směřovat. K tomuto pojetí zdraví se řadí také definice zdraví Světové zdravotnické organizace (WHO) (Křivohlavý, 2009, str. 33 – 38).

Definice zdraví WHO byla podepsána zástupci 61 zemí v roce 1946 (oficiálně byla uvedena v platnost v roce 1948). Zdraví vymezuje jako stav úplné fyzické, duševní a sociální pohody, nikoli jen jako nepřítomnost nemoci nebo slabosti (nemohoucnosti, vetchosti, churavosti, neduživosti). Tato definice pojímá zdraví v souladu s multidimenzionálním bio-psycho-sociálním modelem zdraví jako žádoucí a přirozený stav, který je hoden následování.

V roce 1977 byla WHO představena koncepce Zdraví pro všechny (Health for All), ve které byla k základní definici zdraví doplněna charakteristika zdraví, jako schopnosti vést sociálně a ekonomicky produktivní život. Tímto dovětkem přestalo být zdraví cílem a stalo se prostředkem k realizaci harmonického vývoje člověka. WHO svůj program dosažení a udržení nejvyšší možné úrovně lidského zdraví realizuje v řadě regionálních a národních strategií. V roce 1991 přijala akční plán Zdraví pro všechny a v roce 1999 jej inovovala pod názvem Zdraví pro všechny ve 21. století (Health for All in the 21st Century). Tento dokument doplnil obecnou definici zdraví a z důvodu potřeby jeho měřitelnosti operacionalizoval zdraví jako snížení úmrtnosti, nemocnosti a postižení v důsledku zjištěných nemocí nebo poruch a nárůst pocíťované úrovně zdraví (Kebza, 2005).

Zdraví 2020

V současné době je naplňována nová strategie na podporu zdraví a životní pohody Zdraví 2020 (Health 2020), která byla schválena na 62. zasedání regionálního výboru WHO pro Evropu na Maltě dne 12. 9. 2012. Mezi společné cíle 53 členských států patří výrazné zlepšení zdraví a životní pohody obyvatelstva, snížení rozsahu nerovností v oblasti zdraví, posílení péče o zdraví lidí, zejména ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí, a také vytváření pro všechny dostupných, spravedlivých, udržitelných a vysoce kvalitních zdravotnických systémů zaměřených na lidi. Zdraví a životní pohoda jsou chápány jako úkol celé společnosti a celé vlády a pro jejich zlepšení je třeba aktivní účasti veřejnosti na strategickém rozhodování (World Health Organization, 2012). V České republice byla v souladu s novými prioritami připravena strategie Zdraví 2020 – Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí, která byla přijata usnesením vlády ze dne 8. 1. 2014.

Zdraví 2020 má dva strategické cíle. Prvním z nich je zlepšit zdraví obyvatel a snížit nerovnosti v oblasti zdraví. Je potřeba zabývat se nízkou úrovní zdraví některých sociálních skupin, výrazným rozdílem v naději dožití, který činí v evropských zemích WHO rozdíl 16 let a také mateřskou úmrtností, která je v některých regionech až 43 x vyšší, než v jiných. Prioritními oblastmi pro dosažení tohoto cíle jsou zejména předškolní výchova, úroveň vzdělávání, zaměstnanost a pracovní podmínky, sociální zabezpečení a omezování chudoby. Možnými metodami k dosažení cíle je zvýšení odolnosti společenských skupin, sociální začlenění a soudržnost, zvyšování životní úrovně, rovnost pohlaví a také rozvíjení schopnosti člověka (a také v rámci společenských skupin) chránit a podporovat zdraví. Druhým cílem Zdraví 2020 je posílit roli veřejné správy v oblasti zdraví a přizvat k řízení všechny složky společnosti, sociální skupiny i jednotlivce. Je třeba posílit roli ministrů zdravotnictví

a systému veřejného zdravotnictví, rozšířit meziresortní spolupráci s ostatními ministerstvy a veřejnou správou a aktivně zapojit občanské organizace, sociální skupiny a další organizační struktury občanské společnosti. Také je třeba posílit a rozvinout odpovědnost lidí za vlastní zdraví. Program Zdraví 2020 je založen na čtyřech prioritách:

- realizovat celoživotní investice do zdraví, posilovat roli občanů a vytvářet podmínky pro zvýšení jejich odpovědnosti za vlastní zdraví;
- čelit infekčním i neinfekčním onemocněním, které jsou největším zdravotním problémem Evropy;
- posilovat zdravotnické systémy zaměřené na člověka, zvyšovat kapacitu systému veřejného zdravotnictví, zajistit krizovou připravenost, průběžně sledovat zdravotní situaci a vhodně reagovat v mimořádných situacích;
- a podílet se na zvyšování odolnosti sociálních skupin, které žijí v prostředí nepříznivém pro zdraví (World Health Organization, 2012).

Klasifikace nemocí

Snahy o položení základů systematické klasifikace nemocí, které byly příčinou smrti, se datují již do 17. století. V roce 1899 byl přijat Bertillonův systém Mezinárodní klasifikace příčin smrti, který je vždy po deseti letech upravován a doplňován. V roce 1948 byl tento systém rozšířen také o stavy a nemoci, které končí uzdravením, nebo přechodem do chronického stavu. Dostal název Mezinárodní statistická klasifikace nemocí, úrazů a příčin smrti (MKN) a všechny členské státy WHO se zavázaly jej používat (Kebza, 2005).

V současné době je platná 10. revize MKN z roku 1992 s názvem Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, která je každoročně aktualizována WHO. V České republice je tato klasifikace v platnosti od roku 1994. Malé změny jsou schvalovány 1x ročně, velké změny každé 3 roky. Poslední velká aktualizace proběhla v roce 2015 (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2010 – 2015). Systém MKN obsahuje 21 tříd nemocí, které jsou označeny písmeny A-Z a navazujícím číselným kódem, jsou tříděny z etiologického hlediska, hlediska anatomické lokalizace a okolností, za kterých k nemoci dochází (Kebza, 2005).

V USA byl vyvinut systém diagnostických a statistických manuálů duševních onemocnění Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), který je průběžně upravován a revidován Americkou psychiatrickou společností (APA). Kromě podrobného popisu diagnostických kritérií je také nezbytným nástrojem pro sběr a sdělování přesné

statistiky o diagnostice psychiatrických poruch v oblasti veřejného zdraví. V současné době je v platnosti systém DSM-5, který byl vydán v květnu 2013 na výročním zasedání APA (American Psychiatric Association, 2014).

3.2 Faktory ovlivňující zdraví

Dobré zdraví je výsledkem multifaktoriálních vlivů, ke kterým patří faktory biologické, psychologické, sociální, ekonomické a další (Křivohlavý, 2009). Vývoj zdravotního stavu zásadně ovlivňují hlavní dimenze životního stylu – výživa, fyzická aktivita, práce a vše, co s ní souvisí, sexuální aktivita, osobní duševní pohoda, vztahy k okolí, způsob a kvalita zvládání zátěže a stresu, a také absence či rozvoj závislostí (Papršteinová, Šmejkalová, Hodačová, Čermáková, 2011). Vzhledem k rozsahu a tématu diplomové práce je v této kapitole stručně představen výběr psychologických faktorů pozitivně i negativně působících na zdraví, salutorů i stresorů.

3.2.1 Vulnerabilita

Vedle osobnostních a sociálních proměnných se ve vztahu mezi zdravím a nemocí uplatňují dvě skupiny faktorů, vulnerabilita a resilience. Pojem vulnerabilita označuje zranitelnost člověka na biologické, nebo psychické úrovni. Na biologické úrovni může mít biologický podklad, na psychické úrovni se může vlivem stresu vulnerabilita jedince zvýšit vůči některým duševním a pravděpodobně i tělesným onemocněním. V holistickém pojetí zdraví a nemoci člověka se individuální vulnerabilita uplatňuje v etiopatogenezi jakéhokoliv onemocnění (Kebza, 2005).

Barlow a kol. (1988 cit. podle Kebza, 2005) navrhli koncepci trojí vulnerability, která představuje soubor tří kategorií náchylnosti k rozvoji úzkostných poruch. První kategorií je biologická vulnerabilita, která vyjadřuje geneticky daný podíl na rozvoji poruch, druhou je obecná psychologická vulnerabilita, která představuje snížení, nebo absenci kontroly a rozvojem pesimistického atribučního stylu. Do třetí kategorie spadá specifická psychologická vulnerabilita, která obsahuje přesvědčení, že posuzování a hodnocení okolím může být potenciálně ohrožující. Tento druh vulnerability vychází z raných zkušeností a obsahuje informace zprostředkované významnými osobami, například rodiči. Všechny uvedené kategorie se ve vztahu k úzkostným poruchám vzájemně ovlivňují (Kebza, 2005).

3.2.2 Resilience

Protipólem vulnerability je resilience, která představuje lidskou odolnost, nezdolnost, či nezlomnost vůči stresogenním vlivům, v užším vymezení označuje dílčí druhy této odolnosti,

nejčastěji ve smyslu hardiness. Mezi nejrozšířenější pojetí odolnosti patří Antonovského koncepce smyslu pro soudržnost (sense of coherence) a koncepce hardiness Kobasové a spol. (Kebza, 2005).

Sense of coherence

Koncepce sense of coherence A. Antonovského (1979, 1987 cit. podle Kebza, 2005) navazuje na podněty existenciální a humanistické psychologie. Předpokládá existenci osobnostní charakteristiky s názvem smysl pro soudržnost, která je protektivním faktorem ve vztahu ke zdraví. Smysl pro soudržnost tvoří tři hlavní vzájemně se ovlivňující složky:

- srozumitelnost, která vyjadřuje dispozici chápat svět a vlastní místo v něm jako srozumitelný, poznatelný a uspořádaný celek, který funguje logicky, racionálně a je relativně vysoce předvídatelný;
- zvladatelnost, která vyjadřuje schopnost ovlivňovat, kontrolovat a zvládat své životní role a cíle v tomto světě;
- a smysluplnost (nalezení smyslu své existence), která vyjadřuje dispozici chápat svou životní pozici a aktivitu jako hodnou úsilí o její pochopení a aktivní zvládání (Antonovský 1979, 1987, cit. podle Kebza, 2005).

Je-li svět srozumitelný a zvladatelný, pak by i lidská existence, bytí člověka, jeho prožívání, chování a vztahy k druhým měly být prožívány jako smysluplné (Kebza, 2005).

Hardiness

Další osobnostní charakteristikou, u níž je předpokládán salutoprotektivní vliv, je Kobasové (1979, cit. podle Šolcová, 2007) odolnost ve smyslu hardiness. Tato koncepce taktéž vychází z existenciální psychologie. Pro osoby s vysokou úrovní hardiness je typická zvědavost a snaha chápat události a jevy v životě jako zajímavé a smysluplné. Věří, že svým konáním dokážou ovlivnit své okolí, v konfrontaci se stresogenními životními událostmi jsou aktivní a optimističtí, což jim umožňuje zpracovat náročné situace a transformovat je do méně stresujících forem. Hardiness je konstelací osobnostních rysů, které jsou charakterizovány těmito třemi hlavními složkami:

- schopnost plně se věnovat vykonávané činnosti, schopnost převzít odpovědnost za úlohu, projekt či vztah. Součástí je přesvědčení o vlastní hodnotě a významu a o hodnotě a významu vykonávané činnosti, pocit náležitosti k ostatním a důraz na aktivitu a snahu čelit událostem (commitment);

- schopnost kontroly vývoje událostí, schopnost mít život ve svých rukou, řídit jej a být jeho aktivním tvůrcem (control);
- schopnost chápat problémy života jako výzvu a příležitost k jejich zvládnutí (challenge) (Kobasa, 1979, cit. podle Šolcová, 2007; Kebza, 2005).

Mezi koncepce resilience řadíme také Csikszentmihalyiho koncept optimálního prožívání flow, který je podrobně představen v kapitole č. 2.1.3 této práce.

3.2.3 Stres

Životní tempo, narůstající požadavky na výkon a zvyšující se časový a organizační tlak jsou v posledních letech příčinami vyššího výskytu stresu v běžném životě lidí. Díky této a dalším skutečnostem se mění také užívání tohoto pojmu, stres dnes označuje podstatně širší škálu individuálních a společenských jevů než v minulosti. Ve středověké angličtině sloužil k vyjádření stavů strasti, útrap, či těžkostí, obtížných situací, tísně, protivenství, neštěstí a nepřízně osudu (Kebza, 2005). Křivohlavý (2009) užívá termín „stres“ v analogii s termínem „zátěž“. Člověk zažívá stres, pokud se ocitne v zátěžové situaci a různý druh tlaku na něj doléhá ze všech stran (Křivohlavý, 2009). Pro přesnější vymezení pojmu je však nutné zátěž od stresu rozlišit, neboť zátěž je považována za stimulující faktor v případě, že jsou na člověka kladeny takové požadavky, jimž je schopen dostát. Bez této zátěže by člověk ve svém vývoji stagnoval a nerozvíjel se (Kebza, 2005).

Za stresovou tedy považujeme situaci, kdy je člověk vystaven požadavkům a tlaku, které aktuálně není schopen zvládnout. Kebza (2005) upozorňuje na význam rozložení působení stresorů v čase a způsob řešení stresogenní situace, které jsou důležité z hlediska výsledného vlivu na organismus člověka. Zatímco jednorázový silný stres, po kterém následuje pozitivní řešení situace a následný odpočinek nepředstavuje přílišné riziko pro zdraví, dlouhodobě působící chronický stres, který vede k nízké či nulové zvládací aktivitě, bez následného období odpočinku, je ve vztahu ke zdraví významným potenciálním rizikovým faktorem. Škodlivý účinek tohoto druhu stresu působí na slabá místa organismu, například geneticky predisponovaná, či jinak oslabená. Potenciální změny zdravotního stavu nejsou vyvolány pouze vlivem stresu, uplatňuje se zde řada dalších proměnných ovlivňujících lidské zdraví (Kebza, 2005).

Vliv stresu nemusí být vždy záporný, je třeba rozlišovat situace, které stres způsobují. Tyto situace mohou být příjemné (eustresové), nebo nepříjemné (distresové), očekávané

a předvídatelné, nebo naopak neočekávané a nepředvídatelné. Také je třeba rozlišit závažnost dopadu těchto situací na psychiku člověka a jeho schopnost situaci zvládnout (Kebza, 2005).

Stres ovlivňuje především činnost imunitního systému, předpokládá se, že zhoršuje funkci lymfocytů, které chrání organismus před podněty vyvolávajícími odchylky od zdraví. Zatímco krátkodobý, akutní stresor vede k vzestupu činnosti imunitního systému, chronický stres způsobuje pokles jeho činnosti (Kebza, 2005). Přestože souvislost mezi stresem a zdravotním stavem dosud není jednoznačně prokázána (Kebza, 2005), přítomnost stresu v zaměstnání přinejmenším ovlivňuje subjektivní hodnocení zdravotního stavu. Pracovní stres tedy lze řadit k faktorům, které jsou za určitých okolností rizikové pro lidské zdraví (Paulík, 2010a).

Profesní stresory v povolání učitele jsou do jisté míry odlišné od stresorů v jiných povoláních. Učitelé jsou zatěžováni velkým množstvím rozmanitých, vzájemně si často odporujících, či nesplnitelných požadavků, jako je udržení kázně, tlak na odborný růst při minimálních podmínkách pro další vzdělávání, vysoká osobní zodpovědnost a malé kompetence rozhodování, potřeba rychlých rozhodnutí a citová zainteresovanost na výkonech žáků. Vůči stresu a zátěžovým situacím jsou více citlivé ženy (Urbanovská, 2011).

V souvislosti s vlivem stresu na duševní zdraví dochází nejčastěji k rozvoji posttraumatické stresové poruchy (PTSD), prožívání chronického stresu má vliv na vznik a rozvoj syndromu vyhoření (Kebza, 2005).

Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření vzniká zvláště u některých profesních skupin v důsledku kombinace vlivu zejména chronického stresu a výrazného poklesu motivace, zaujetí vykonávanou činností a pracovní spokojeností. Není jen závažným psychologickým problémem, vzhledem k významným důsledkům pro kvalitu života a zdravotní stav je také významným problémem zdravotním (Kebza, Šolcová, 2010). Je spojen se ztrátou činnosti a poslání, s pocity zklamání, hořkosti, ztrátou zájmu o práci a s nástupem každodenního rutinního stereotypu (Matějková, Kelnarová, Blahutková, 2012).

Základní charakteristiku symptomů syndromu vyhoření vymezuje Baštecká (2003). Vyhoření je charakterizováno:

- únavou, zvláště emoční. Projevuje se pochybovačnou nedůvěrou a necitlivou otrlostí ve vztahu k lidem, jimž má pracovník pomáhat. Klienti či pacienti jsou

mu jedno, nebo jej otravují. Na rozdíl od únavy chronického únavového syndromu tato únava na dovolené mizí;

- bezmocností a beznadějí. Budoucnost a vlastní síly posuzuje pracovník pesimisticky. Odpovědným za svůj stav činí především okolí, jeho špatná nálada se omezuje na pracovní okruh. S trváním syndromu vyhoření se zvyšuje náchylnost k tělesným onemocněním;
- plíživostí. Proces vyhasínání trvá několik let. Proto je důležité, aby byl v pracovním prostředí vytvořen systém, který je schopen vyhoření zachytit (například supervize) (Baštecká, 2003).

Maslachová (1997, cit. podle Baštecké, 2003) charakterizuje syndrom vyhoření těmito složkami:

- emoční únavou, která je doprovázena cynismem;
- odosobněním, které se projevuje lhostejností a podrážděným projevem vůči pacientům a ztrátou ideálů;
- ztrátou výkonnosti, doprovázenou snížením důvěry ve své pracovní schopnosti, úpadkem pracovní kázně a neschopností zvládat životní nároky.

Syndrom vyhoření je velmi aktuálním medicínským problémem, neboť významně ovlivňuje poznávací funkce, motivaci, emoce, postoje, názory, výkonnost a také kvalitu života osob, u nichž se vyskytuje a vykazuje příznaky a důsledky podobné některým duševním onemocněním. Psychologickými protiklady syndromu vyhoření jsou: psychologický konstrukt nazvaný „vigor“ (vitalita, energie) rozpracovaný především izraelským psychologem A. Shiromem, a „engagement“ (zaujetí, zapálení, angažovanost) Maslachové, Leitera, Schaufeliho a Enzmanna (Kebza, 2005).

Nejvíce ohroženou skupinou lidí jsou pracovníci pomáhajících profesí, pro které je charakteristická mimořádná psychická zátěž (Matějková, Kelnarová, Blahutková, 2012), mezi tyto profesní skupiny patří také učitelé na všech stupních škol (Kebza, 2005). V učitelské profesi existuje souvislost mezi syndromem vyhoření a délkou pedagogické praxe. Učitelé, kteří pracují ve školství 20 – 30 let, jsou tímto syndromem více ohroženi, než učitelé, kteří ve školství pracují méně, než 10 let. Největší náchylnost ke stresu a syndromu vyhoření vykazují učitelé v emoční rovině (Matějková, Kelnarová, Blahutková, 2012). Podstatně vyšší celkovou míru vyhoření nacházíme u žen – učitelek. Učitelky vykazují vyšší hladinu příznaků v emoční a tělesné rovině, u mužů – učitelů nacházíme nejvýraznější příznaky v rovině emoční

a kognitivní. Výrazně méně jsou syndromem vyhoření zasaženi učitelé, kteří studují. Vyšší míru vyhoření pak nacházíme u učitelů středních škol (Urbanovská, 2011).

3.2.4 Duševní hygiena

V náročných situacích, kterým jsou ve své profesi učitelé vystaveni, může pomoci duševní hygiena. Duševní hygiena je soubor poznatků, zásad, postupů a konkrétních technik, které působí ve třech rovinách:

1. minimalizují negativní důsledky stresových situací (konkrétními postupy a technikami);
2. připravují na náročné životní situace, předchází těmto situacím a zvyšují odolnosti vůči nim (doladěním kondice a snížením napětí z očekávání);
3. zvyšují vlastní odolnost (pravidelným kondičním a relaxačním cvičením).

V optimálním případě vede duševní hygiena k rozvoji člověka a jeho osobnosti (Štětovská, 2003, str. 40 - 41).

Ve stresových situacích lidé používají intuitivní postupy, které jim umožňují vyrovnat se se stresem a napětím v každodenní činnosti. Mezi tyto způsoby zvládání patří nejčastěji fyziologické postupy, např. sportovní, či pohybové aktivity, které umožňují výdej fyzické energie v sociálně přijatelné formě, díky čemuž redukuje rozpor mezi biologickým základem reakce na stres a sociální realitou. Dále také dechové techniky, které pomáhají odstranit z krve nežádoucí látky, odstoupení od problému – ať již v psychické rovině, nebo změnou prostředí, využití sociální opory, humor, drobné mentálně-hygienické rituály, či postupy, které přinášejí pozitivní prožitek a uvolnění – např. masáž, či kosmetika. Intuitivními postupy vyrovnávání se se stresem jsou také rizikové způsoby uvolňování, mezi něž patří abúzus alkoholu, léků, či jiných návykových látek, nikotinismus a také uvolňování s pomocí jídla, či elektronických médií. Rizikem těchto způsobů uvolňování je v dlouhodobé perspektivě rozvoj závislosti a následné životní komplikace (Štětovská, 2003).

Vedle intuitivních postupů zvládání stresu existují také strukturované postupy duševní hygieny, praktikované a ověřené odborníky. Jejich předností je zejména efektivita. Nejčastěji užívanou strukturovanou technikou je relaxace, jejímž cílem je dosáhnout uvolnění stavu mysli i těla. Umožňuje nejen následný odpočinek a uvolnění v náročné situaci, je také možností, jak se na náročnou situaci lépe připravit. Relaxovat je možné nejen s pomocí trenéra, či auditivních instrukcí s hudebním doprovodem, ale také pomocí autoregulačních technik, jejichž typickým příkladem je autogenní trénink, při kterém se uvolnění těla i mysli

dosahuje soustředěním na určité tělesné pocity v uvolněných polohách. Mezi tyto techniky patří také práce s dechem, práce s tělem, imaginativní postupy pracující s představou, která vede k uvolnění mysli a bilancování, které nabízí vyrovnanější poměr pozitivních a negativních momentů v každodenním životě (Štětovská, 2003). Dalšími strukturovanými technikami jsou meditace, kterou člověk směřuje k dosažení vnitřní rovnováhy a jóga, pomocí které člověk usiluje o dokonalost zaměřenou na ovládnutí těla a duše (Paulík, 2010b).

3.2.5 Sociální opora

Mezi zdroje zvládnání stresu bývá řazena také sociální opora. Ta je člověku přístupná prostřednictvím sociálních vazeb k druhým osobám, skupinám a širší společnosti. Tyto vazby vytvářejí určitý sociální fond, ze kterého lze čerpat v případě potřeby pomocí prostřednictvím sociálních vztahů tak, aby mohl člověk lépe zvládnout nepříznivé životní události (Kebza, 2005). Sociální oporou je tedy podpora a pomoc, kterou člověku v obtížné situaci poskytují druzí lidé (Slezáčková 2012).

Křivohlavý (2009) rozlišuje tři úrovně pojetí sociální opory. V pojetí makroúrovně jde o celospolečenskou formu pomoci potřebným. Na mezoúrovni sociální opory jde o formu opory, kterou poskytuje sociální skupina lidí svému členovi, nebo lidem ze svého okolí, kteří se ocitli v nouzi. Na mikroúrovni hovoříme o pomoci a opoře, kterou člověku poskytuje nejbližší osoba z okruhu rodiny a přátel.

Kebza (2005) popisuje dvě formy sociální podpory, které jsou protektivními faktory ve vztahu ke zdraví. První z nich je získaná sociální opora, která představuje pomocné transakce, které jsou člověku skutečně poskytnuty. House (1981, cit. podle Kebza, 2005) uvádí čtyři složky, které tato opora obsahuje:

- emocionální oporu (v jejím rámci jsou poskytovány důležité emoce);
- hodnotící oporu (hodnocení komunikace relevantní pro sebehodnocení);
- informační oporu (poskytnutí informací a rad, které pomáhají vyrovnat se s problémem);
- a instrumentální oporu (představuje praktickou, hmotnou, či materiální pomoc).

Druhou formou je anticipovaná sociální opora, která představuje oporu, kterou jedinec v případě potřeby od svého okolí očekává. Toto očekávání může pozitivně podpořit úsilí člověka situaci zvládnout, a pomoci mu v zachování naděje zvládnutí nepříznivé situace. Také může napomoci hladkému fungování vztahů v jeho sociálním okolí (Kebza, 2005).

V povolání učitele je vnímaná sociální opora protektivním faktorem ve vztahu k zvládnutí pracovní zátěže. Se zvýšením její míry klesá úroveň subjektivního prožívání pracovní zátěže. Vysokou zátěž působí učitelům zejména nedostatek poskytované sociální opory od vedení školy. Se vzrůstající mírou vnímané sociální opory dochází také ke zvyšování celkové spokojenosti s profesí učitele i s jeho působením na dané škole (Štětovská, Skalníková, 2004).

Důležitější než kvantita je v poskytování sociální opory kvalita pomoci. Nejčastějšími poskytovateli sociální opory v pracovní oblasti je pro učitelky jejich rodina a přátelé (60 %), následují kolegové (18,3 %), kteří poskytují oporu zejména emoční a informační podporu v situacích, ve kterých dochází k problémům s žáky. Vedení školy jako poskytovatele opory označilo pouze 2,8 % dotázaných (Štětovská, Skalníková, 2004). Vztahy s vedením školy jsou prozatím málo využívaným potenciálem sociální opory pro učitele (Štětovská, 2004), kteří od svých nadřízených očekávají výraznou pomoc ve všech oblastech – materiální, hodnotící, emoční i informační (Štětovská, Skalníková, 2004).

3.2.6 Sociální kapitál a sociální koheze

Pojmy sociální kapitál a sociální koheze nacházíme v literatuře v souvislosti s úsilím o snižování nerovností ve zdraví, oba pojmy jsou vnímány jako sociálně protektivní faktory z hlediska zdraví jednotlivců i společnosti. Wallersteinová (2002) považuje sociální nerovnost a nedostatek sociálního kapitálu za hlavní rizikové faktory zdraví. Janečková (2005) definuje sociální kapitál jako soubor kolektivních, sociálně dohodnutých vazeb a vztahů a z nich plynoucích norem a hodnot lidí, vzájemnou důvěru a pomoc druhému. Týká se tedy podstaty lidské společnosti a praktické politiky. Je jemnější podobou „veřejného dobra“, projevuje se občanskou angažovaností zacílenou na celkovou ekonomickou prosperitu, spíše než na individuální dobro. Sociální koheze pracuje se sociálně-psychologickými mechanismy, které drží společnost pohromadě a přispívají tak ke snížení sociálních nerovností a sociální exkluze jednotlivců, které souvisí s úrovní psychosociálního stresu a kvalitou života, zejména zdravím (Janečková, 2005).

Pro zvýšení významných determinant zdraví – sociální koheze a horizontálního sociálního kapitálu je třeba aktivní účasti politiků, aby byla důležitá politická rozhodnutí hodnocena také z pohledu jejich dopadu na sociální spravedlnost, sociální kohezi a kvalitu života ve společnosti (Janečková, 2005).

3.3 Škola podporující zdraví

Ve školním prostředí nacházíme pestrou paletu nejrozumnějších rizik: adaptační, výkonová, mezilidská, sociální, psychologická, zdravotní, rizika s krátkodobými, dlouhodobými i celoživotními účinky. Ponechá-li škola zavedený systém pouze ve službách jeho samého, jeho složek, nebo jedné z nich, která ovládne ostatní, začnou se tím celkově zhoršovat podmínky pro lidi, kteří jsou aktéry tohoto systému. Takovými složkami systému jsou například vysoké nároky pracovního procesu, tvrdý režim, přísná kontrola, nebo posilování moci direktivního vedení. Nejsou-li v systému školy programově zabudovány hodnoty důležité pro život člověka, mezi které patří život a zdraví, systém na ně nebere ohled. Dokonce může svými důsledky působit proti nim. Není-li součástí systému školy prevence rizik ohrožujících zdraví, nebo podpora zdraví, pak systém ze své povahy produkuje rizika samočinně. Nemusí být ani způsobena zlou vůlí, spíše jde o neznalost a nedbalost (Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová, 2006).

Těmto rizikům se snaží předcházet projekt „Škola podporující zdraví“, který je společným projektem Světové zdravotnické organizace, Rady Evropy a Evropské unie. V ČR byl oficiálně zahájen v roce 1992, kdy bylo do evropské sítě projektu přijato 11 českých škol. Již v roce 1993 bylo do projektu zapojeno více než 90, v roce 2006 pak přibližně 200 základních a mateřských škol všech velikostí a lokalit. Mezi 12 kritérií školy v evropském projektu Škola podporující zdraví, které stanovila WHO, patří (ve vztahu k učitelům) vývoj vztahů mezi učiteli a žáky, zřetel k úloze učitelů v otázkách souvisejících se zdravím a také **aktivní podpora zdraví a dobrého životního pocitu u učitelů** (Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová, 2006).

Projekt je založen na interakčním pojetí zdraví. Podpora zdraví tak překročila hranice zdravotnictví a staví na podpoře zdraví v komunitách, v nichž lidé žijí, nebo pracují. Vzájemná propojenost zdraví se realizuje ve 3 interakčních soustavách:

- individuální – zdraví je spojeno se všemi složkami bytosti jedince (organismem – tělesné zdraví, strukturou psychických funkcí (duševní zdraví) a osobností (sociální a duchovní zdraví);
- komunitní – zdraví jedince je propojeno se zdravím komunity, v níž žije nebo pracuje;
- globální – zdraví jedince je propojeno skrze komunity se zdravím světa (Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová, 2006).

Zdraví je subjektivně vnímáno jako pocit pohody či nepohody (well-being), volně přeloženo jako pozitivní prožívání vlastního bytí. Tělesné zdraví je prožíváno jako pohoda těla a bezproblémový chod jeho funkcí, duševní zdraví jako pohoda týkající se našeho myšlení a prožívání, sociální zdraví jako pohoda ve vztazích. Pro mnoho lidí je významnou složkou zdraví také duchovní sféra, vztah k hodnotám, které člověka přesahují. Zdraví člověka se udržuje především prostřednictvím osobních vztahů s lidmi v jeho sociálním okolí. O kvalitě individuálního zdraví z velké části rozhoduje kvalita sociálního prostředí, v němž člověk žije. Proto je nutné vnímat individuální zdraví jako součást zdraví společnosti, komunity. Komunita je zde vymezena jako skupina lidí, která obývá určitý omezený prostor, kde vykonává svou pravidelnou činnost. Hlavním rysem komunit je, že se v nich lidé osobně znají a vzájemně se setkávají. Výsledkem pozitivních interakcí je celkový pocit pohody. Zdraví světa (a také komunity) a zdraví lidí, kteří v něm žijí, tvoří jeden systém. Člověk má v tomto systému interakcí dvojroli: je vystaven působení ostatních částí systému a současně má moc tyto části významně ovlivňovat. Komunita má skutečnou moc ovlivňovat osudy svých členů i okolní svět a může tak ovlivňovat zdraví jedince i zdraví světa (Havlíková, Kopřiva, Mayer, Vildová, 2006).

Havlíková, Kopřiva, Mayer a Vildová (2006) definují dva integrující principy vycházející z interakčního pojetí zdraví, které jsou osou veškerých snah o podporu zdraví. Jsou jimi: respekt k potřebám jednotlivce v celku společnosti a světa a rozvíjení komunikace a spolupráce. Škola je příkladem institucionalizované komunity, která je zřízena společností pro dosažení výchovných a vzdělávacích cílů, založené na vzájemném prolínání skupinových rolí s mezilidskými vztahy jejich nositelů. Převážně prostřednictvím těchto vztahů jsou uspokojovány základní lidské potřeby členů školní komunity. Učitelé, zaměstnanci i děti tráví ve škole podstatnou část svého života. Škola se tak (vedle rodiny) stává významným místem, které může zdraví podporovat, nebo naopak nepodporovat. Nemá se pouze přizpůsobovat okolnímu světu, měla by pomáhat vytvářet svět zdravější, nejen vytvářením postojů a dovedností žáků, ale také prostřednictvím věcného a sociálního prostředí, způsobem výuky, způsoby komunikace a spolupráce s okolím. Těmito prostředky působí na zdraví těch, kdo do ní přicházejí, pracují v ní a žijí. Mezi nejčastěji zastoupené činnosti podpory zdraví ve školách patří protidrogová výchova, ekologie a sexuální výchova (Havlíková, Kopřiva, Mayer, Vildová, 1998).

Škola podporující zdraví poskytuje podmínky pro profesní rozvoj učitele, jeho další vzdělávání, pro tvořivé a inovativní přístupy k učitelské práci, podporuje také osobnostní

rozvoj učitele, jeho sebedůvěru a schopnost reflexe vlastního jednání. Péče o zdraví učitelů patří mezi nejméně rozvinuté okruhy činnosti, **o své zdraví se učitelé starají především sami, svým postojem ke zdraví a zdravým způsobem života.** Škola podporující zdraví usiluje o vytvoření optimálních pracovních podmínek, které umožní, aby byl integrující princip podpory zdraví ve škole a zřetel k individuálním potřebám plně respektován i v případě učitele (Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová, 1998).

Kožená a Kolacia (2007) realizovali výzkumné šetření zaměřené na zdravotní stav, životosprávu, pocit pracovní zátěže, životní spokojenost a pocit podpory učitelů. Učitelé – muži vykázali významně lepší životosprávu, než průměrní čeští muži, méně kouří a více se pohybují nejen v práci, ale i ve volném čase. Učitelky – ženy se od průměru českých žen nijak významně nelišily. Významný rozdíl byl nalezen mezi ředitelkami škol a učitelkami, ředitelky vykazují vyšší hmotnost, menší fyzickou aktivitu, pocit vyšší pracovní zátěže a nižší krátkodobou nemocnost (Kožená, Kolacia, 2007).

4. Učitelé

Učitelé jsou v naší společnosti nedílnou součástí života každého z nás. Vedle rodičů a příbuzných bývají v dětství těmi nejdůležitějšími osobami, které formují naši osobnost a pomáhají nám porozumět světu, ve kterém žijeme. Povolání učitele je bezpochyby náročné, zejména po psychické stránce, k jeho výkonu jsou důležité nejen profesní a sociální dovednosti, ale také osobnostní vlastnosti a schopnosti. V každodenním chodu školy nastává řada situací, které vyžadují vysokou angažovanost, empatii a schopnost rychle se rozhodnout, vztahy s dětmi, rodiči i kolegy představují psychickou zátěž zejména po emoční stránce. Organizace vyučování nepřináší učitelům příliš možností k odpočinku, přestávky tráví učitelé většinou dozorem či jinou prací. Vedle nároků však přináší pedagogická profese také řadu pozitivních stránek. Učitelé jsou svědky vývoje dítěte, jeho radost a úspěch sdílejí spolu s ním. Pozitivní blízké vztahy s žáky i jejich rodiči jsou cenným zdrojem energie pro jejich náročnou práci.

Školství je vysoce feminizovaným odvětvím. Ženy tvoří v ČR 97 % pedagogického sboru na 1. stupni základních škol, 74 % na 2. stupni základních škol a 50 % na středních školách. V posledních letech se školství potýká s trendem stárnutí učitelské populace, třetina učitelů v ČR je starší padesáti let, ve shodě s průměrem OECD. Školství je také odvětvím, které je dlouhodobě podfinancované, učitelé tak nepobírají mzdu odpovídající nárokům jejich

zaměstnání. Průměrná mzda učitele v ČR odpovídá přibližně ½ průměrné mzdy učitelů zemí OECD. V České republice není právně zakotven karierní řád učitelů, nejsou proto k dispozici údaje o jejich ročním výdělku vzhledem k dosažené kvalifikaci a délce pedagogické praxe (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013 – 2015).

Výše platu učitele stoupá s úrovní školy, ve které pracuje. Nejnižší plat pobírají učitelé mateřských škol, učitelé základních škol pobírají mzdu, která se pohybuje mírně nad průměrnou mzdou v ČR, tedy 27 623 Kč (aktuální údaje MŠMT jsou z roku 2013). Na rozdíl od průměru zemí OECD, kde jsou platy učitelů na vrcholu kariéry vyšší o 61 – 62 % oproti platům začínajících učitelů, v ČR činí rozdíl mezi oběma skupinami pouze 28 – 30 %, dle stupně školy (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013 – 2015).

Naprostá většina učitelů v ČR i ostatních zemích nelituje svého rozhodnutí stát se učitelem, avšak téměř třetina učitelů přemýšlí nad tím, jestli by bývalo nebylo lepší zvolit si jiné povolání. O tom, že výhody učitelského povolání jednoznačně převyšují nad nevýhodami je přesvědčeno pouze 53 % učitelů, což je nejméně ze sledovaných 34 zemí (Česká školní inspekce, 2014). Přestože učitelé v ČR zaujímají 3. (učitelé VŠ) a 5. příčku (učitelé ZŠ) ve výzkumu prestiže povolání (Tuček, 2012), 88 % z nich si myslí, že si společnost neváží jejich práce. V tomto ohledu jsou podstatně pesimističtější, než jejich kolegové v ostatních zemích. Učitelé v ČR, ve srovnání s ostatními zeměmi, hodnotí svou profesní zdatnost jako nižší, zejména v oblasti motivování a aktivního zapojování žáků do výuky a oblasti využívání alternativních vyučovacích metod. I přesto jsou se svým pracovním výkonem spokojeni v 95 %, což je mírně nad mezinárodním průměrem 93 % (Česká školní inspekce, 2014).

Učitelé nepracují pouze s informacemi, stále větší význam nabývá učitelův klíčový nástroj – jeho osoba i osobnost. Tím, že je nucen ve zvýšené míře investovat ve výchovném procesu také svou osobu (osobnost), rostou také nároky na schopnost vyváženého zacházení s vlastní kondicí, udržení psychické pohody a odolnosti v náročných situacích (Štětovská, 2003). Profesi učitele charakterizuje postupné kumulování zátěže během školního roku, vyšší mírou zátěže je poznamenáno zejména období před hlavními prázdninami (Štětovská, 2010). Přibližně třetina učitelů pociťuje (v rozmezí 20 – 40 %) subjektivní pracovní přetížení a zátěž zvýšenou na úroveň stresu, dle některých výzkumů se cítí být více přetížené ženy, než muži (Paulík, 2010a). Míra subjektivně prožívané pracovní zátěže učitelů je vyšší, než míra zátěže mimopracovní, za nejvíce zatěžující je označována nízká míra společenské prestiže učitelské profese spolu s neodpovídajícím finančním ohodnocením (Štětovská, Skalníková, 2004).

Významným faktorem ovlivňujícím kvalitu života učitele je také problematické ohrazení pracovního času a jeho zvenčí podceňovaných součástí. Učitelé výraznou většinou upřednostňují uvolnění časové kapacity zejména pro výukové aktivity. Jako obzvlášť zatěžující vnímají čas, který přímo nesouvisí s výukou, nebo je neoblíbený, jako například dozor, administrativu a výkaznictví (Štětovská, 2011). Sami učitelé uvádějí řadu dalších opatření, která by jim pomohla více se soustředit na kvalitu výuky, jako například: větší zohlednění činností vedle výuky v úvazku a finančním ohodnocení učitele, zlepšení materiálních a finančních podmínek, zlepšení podmínek pro další vzdělávání, přípravu na vyučování a psychohygienu, přítomnost pomocného personálu v každé škole a kvalitní školní management (MŠMT, 2000, 2002, 2005, 2007).

4.1 Učitelé a školní klima

Zátěž ve škole se týká každého, kdo do ní patří. Zahrnuje žáka, učitele, ředitele, rodiče i nepedagogické zaměstnance. Havlíková a kol. (2006) vymezují zátěž jako interakci mezi požadavky, které jsou na jedince kladeny a vlastnostmi, jimiž je jedinec ke zvládnutí těchto požadavků vybaven. Dochází k vzájemnému ovlivňování jedince a prostředí, jehož výsledkem jsou různé druhy zátěže. Mezi základními druhy zátěže vymezuje zátěž optimální, nepřiměřeně vysokou a nepřiměřeně nízkou. Pokud jsou interakce jedince a prostředí v dynamické rovnováze, jedná se o zátěž optimální, předpoklady jedince umožňují splnit nároky prostředí. Dynamické napětí mezi nároky a osobními předpoklady člověk pocítuje jako příjemný výdej energie, nebo přiměřené úsilí ke zvládnutí situace. Výsledkem optimální zátěže je osvojení nových vzorů interakčního chování, nových postojů, vědomostí a dovedností. Tato zátěž nevede ke stresu a je obecnou podmínkou celkového zdravého vývoje a rozvoje jedince. V případech nedostatečné, nebo nadměrné zátěže hovoříme o zátěži rizikové, výsledkem jejího působení je stres. Nepřiměřeně vysoké nároky na jedince, který není pro daný úkol dostatečně vybavený, vedou k rozvoji poruch chování a výkonu, maladaptivních forem interakce a k rozvoji stresu. Krátkodobá a nepříliš častá zátěž může být pro rozvoj stimulující, dlouhodobá může vést k celkovému oslabení psychické odolnosti jedince a v konečných důsledcích může zásadním způsobem ovlivnit jeho celkové zdraví. Nepřiměřeně nízké, nebo nevhodné nároky na jedince dostatečně nepodněcují jeho rozvoj, fyzickou, psychickou a sociální odolnost a schopnost vyrovnávat se s proměnlivostí životních situací. Vedou k frustraci, případně k nudě až deprivaci, ohrožují pohodu a sebehodnocení učitele a ve svém důsledku vedou až ke stresu (Havlíková, Kopřiva, Mayer, Vildová, 2006; Paulík, 2010a).

Mezi nejvýznamnější profesní stresory podle míry zátěže řadí Urbanovská (2011) zátěž vyplývající z nedostatečného ohodnocení práce učitelů a nedostatečného vybavení školy, které neodpovídá požadované práci, velký shon a zahlcení úkoly, nejasnost či nesplnitelnost profesních požadavků, náhlé změny ve školství a profesních požadavcích a nespokojenost se spolupracovníky a společenskými událostmi. Nejméně učitele zatěžují pracovní podmínky ve smyslu fyzikálního prostředí. K výskytu příznaků syndromu vyhoření se nejtěsněji váže vysoká zodpovědnost učitelů při nedostatečných kompetencích a napjatá, nezdravá atmosféra (Urbanovská, 2011).

Profesní zátěž je vysoká zejména pro začínající učitele. Téměř třetina kvalifikovaných v USA opouští své povolání během prvních pěti let (Perrachione, Rosser, Petersen, 2008). Začínající učitelé se musí přizpůsobit novému pracovišti a komplikované profesní roli, což může být stresující. Pokud nejsou vybaveni potřebnými copingovými strategiemi a pružným chováním, které jim pomohou zvládnout tuto zátěž, profesi učitele opouštějí již v začátcích své kariéry (Turner, Zanker, Braine, 2012).

Na výzkum negativních aspektů klimatu školy subjektivně vnímaných začínajícími učiteli se v ČR zaměřila Píšová (2004). Začínající učitelé postrádali přiměřenou přípravu pro nástup do školy, protože ve školách prakticky neexistoval systém uvádění do praxe. Seznámení s pracovištěm i pedagogickým sborem probíhalo spíše formálně a ani sami učitelé nebyli příliš aktivní. Díky této skutečnosti byla prodloužena délka jejich adaptačního období, která byla poznamenána pocity nejistoty, úzkosti a silnou emoční zátěží. Měli omezený přístup k informacím a jejich participace v rozhodovacích procesech byla nízká, byli nuceni sami odhalovat organizační strukturu pracovního týmu a hledat si v ní vlastní sociální niku. Mezilidské vztahy ve sborovně vnímali ve většině případů jako nedobré, sociální klima popisovali jako rigidní a konzervativní. Postrádali od svých kolegů podporu, pomoc či informace jim nikdo spontánně nenabídl. Komunikace učitelského sboru byla spíše společenská, než profesní, učitelé postrádali konstruktivní zpětnou vazbu a častější hospitace. Vyhodnocení hospitací považovali za nedostatečné, zejména z důvodu odlišné aprobace hospitujících. Nejčastěji uváděli autokratický styl vedení, a cítili se značně svázaní systémem příkazů a norem. Mezi další negativní faktory působící na procesy profesního rozvoje začínajících učitelů patřily: feminizace profese, přetíženost prací, nedostatek času a architektonické a ergonomické aspekty. Zásadní roli pak hrálo sdílení profesní hodnotové orientace – zejména obavy o ztrátu ideálů, či devalvace učení na pouhé zaměstnání. Tyto negativní percepce uvedlo více než 70 % začínajících učitelů jako důvod pro zvažování

změny pracoviště. Podobné důvody pro odchod zmiňuje také Weiss (1999), začínající učitelé se potýkají zejména s nevstřícným přístupem vedení školy, klima pedagogického sboru popisují jako nepříjemné, postrádají více možností samostatného rozhodování a příležitosti pro profesní rozvoj. Ježek (2005) uvádí, že zavádění učitelů do praxe nemá ve většině případů explicitní řád. Učitelé jsou do praxe uváděni intuitivně a někdy se uvádějí prakticky sami. Nejčastěji se obávají, aby naplnili očekávání a obstáli vedle svých zkušených kolegů. Jako nástroj zlepšování školního klimatu uvádějí začínající učitelé společné celoškolní akce, výlety, exkurze a oslavy svátků (Píšová, 2004). Kladný vliv celoškolních akcí zmiňuje také Rojková (2003). Mimoškolní ozdravné pobyty přispívají k prohloubení vztahů mezi žáky i učiteli, které se pozitivně promítají do celkového klimatu školy. Další, méně obvyklé školní akce, jako například vítání jara, jsou také velmi populární. Setkávají se na nich děti, rodiče, učitelé i zaměstnanci školy a jsou hojně navštěvovány také bývalými žáky školy (Rojková, 2003).

Šmelová (2009) zjistila, že v rámci vztahů s kolegy jsou největší vztahové problémy patrné mezi učiteli ZŠ, jako problematická se jeví tolerance k individuálním projevům učitelů a vzájemná pomoc. Často se projevuje skeptický postoj k vlastní profesi, pozitivní přístup k žákům vyjadřuje pouze necelá polovina dotázaných učitelů ZŠ. Učitelé pochybují o účinnosti nového školního kurikula, stěžují si na zhoršující se mezilidské vztahy, časovou náročnost tvorby ŠVP, nedostatek času pro zavádění efektivních metod vzdělávání a nízkou prestiž učitelské profese. Také poukazují na nedostatečný kontakt s rodiči (Šmelová, 2009).

Fisher a Fraser (1991) uvádějí, že učitelé ZŠ hodnotí školní klima příznivěji, než učitelé SŠ prakticky ve všech zkoumaných škálách – v oblasti vztahů, profesionálního zájmu, organizační svobody, spoluúčasti na rozhodování, možnosti inovace a dostupnosti zdrojů. Největší rozdíly byly zaznamenány ve vztazích, možnosti účastnit se na rozhodování a dostupnosti zdrojů. Pouze podporu od žáků vnímali učitelé vyšší na středních školách (Fisher, Fraser, 1991).

Klima školy ovlivňuje také prostředí, ve kterém se škola nachází. Prostředí venkovských škol charakterizují blízké vztahy mezi členy školní komunity, které jsou podobné vztahům v rodině. Učitelé mají se svými žáky, jejich rodiči i kolegy v pedagogickém vztahu hlubší, než pracovní vztahy, které často přerůstají v přátelství mimo školní prostředí. Tyto vztahy poskytují učitelům velkou oporu v jejich práci, vytvářejí pozitivní pracovní

prostředí, zvyšují spokojenost učitelů a ve svém důsledku zlepšují kvalitu vzdělávání žáků (Berry, Gravelle, 2013).

4.2 Spokojenost učitelů

Pracovní prostředí, které školští pracovníci vytvářejí, závažně ovlivňuje životní spokojenost školní komunity a tím dlouhodobě přispívá ke zdraví (Kožená, Kolacia, 2007). O relativně vysoké subjektivní učitelské zátěži svědčí uváděná významně vyšší subjektivní zátěž v práci, než zátěž mimo školu (Paulík, 2010a). I přes pocíťovanou poměrně vysokou obtížnost své práce jsou učitelé spokojeni (Popelková, 2011). Učitelé dokáží své přetížení pracovními úkoly vyvážit pozitivními faktory, ke kterým patří zejména osobnostní vlastnosti, jako sense of coherence, hardiness, optimismus a sebedůvěra, pozitivní myšlení a afektivita, extraverte a neuropsychická stabilita. Se schopností nacházet uspokojení a pocíťovat pozitivní emoce ve své práci souvisí také optimismus a pozitivní myšlení. K vnějším pozitivním faktorům pak řadíme nepřítomnost negativních životních událostí, drobné denní radosti a sociální oporu (Paulík, 2004).

Hnilica (2005a) považuje pracovní spokojenost a spokojenost se zdravím za relativně nezávislé oblasti. Uvádí, že spokojenost či nespokojenost v jedné z nich nemá vliv na spokojenost či nespokojenost v oblasti druhé. Oproti tomu Paulík (2010a) konstatuje, že subjektivní hodnocení zátěže a spokojenosti učitelů vykazuje smysluplné (i když nízké) korelace se subjektivním hodnocením jejich zdraví.

Perrachione, Rosser a Petersen (2008) uvádějí, že spokojenost učitelů a jejich ochotu setrvat v náročném zaměstnání ovlivňují zejména vnitřní proměnné – pocit úspěšnosti ve výuce, práce se studenty a spokojenost s povoláním učitele, zatímco vnější proměnné – nízký plat a vysoká pracovní zátěž nemají na jejich spokojenost a ochotu zůstat v povolání vliv téměř žádný. Učitelé, kteří jsou ve škole spokojeni, v pedagogické profesi zůstávají. Spokojenost učitelů je určena zejména jejich spokojeností s profesí, povinnosti spojené s prací nemají na spokojenost vliv. Spokojenost přináší učitelům zejména přímá práce s dětmi a jejich pokroky ve výuce, příjemné pracovní prostředí a pozitivní vztahy, zejména přítomnost podpory od kolegů. Nespokojení jsou učitelé zejména s nárůstem administrativy, nedostatkem podpory a spolupráce rodičů, problematickým chováním žáků a nárůstem počtu dětí ve třídě (Perrachione, Rosser, Petersen, 2008).

Nepříliš významný vliv výše platu na spokojenost učitelů potvrzuje také Darling-Hammond (2003). Pro setrvání učitelů v profesi za významné považuje především kolegiální

vztahy v pedagogickém sboru a přístup vedení školy, které by mělo zajistit zlepšení pracovních podmínek, efektivitu přípravy učitelů a podporu začínajícím učitelům (Darling-Hammond, 2003).

Spokojenost učitelů souvisí také s poskytováním zpětné vazby, pokud je poskytována za účelem podpory zkvalitnění výuky a ne pouze z administrativních důvodů. Souvisí také s mírou subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitelů, zdatní učitelé jsou ve svém povolání spokojenější. Mezi další důležité faktory ovlivňující spokojenost učitelů v ČR patří podíl na rozhodování o školních záležitostech, míra konstruktivistického postoje, vztahy učitelů se žáky, spolupráce mezi učiteli, složení žáků ve třídě a jejich chování. Počet žáků ve třídě nemá na spokojenost učitelů významný vliv (Česká školní inspekce, 2014).

Spokojenost učitelů souvisí s jejich věkem, pohlavím, rodinným stavem, úrovní vzdělání a stupněm školy, na kterém učitelé učí. Bögler (2002) zjistil, že starší a zkušenější učitelé jsou ve své profesi podstatně méně spokojeni, než učitelé mladší a méně zkušení. Více spokojení jsou učitelé žijící v manželství, než ti nesezdaní a také ti, kteří dosáhli vyššího vzdělání. Učitelé ZŠ jsou spokojenější, než učitelé SŠ a učitelky jsou ve své profesi spokojenější, než učitelé. Na rozdíl od Böglera (2002), Ma a MacMillan (1999) žádné rozdíly mezi spokojeností učitelů a učitelek nenalezli.

Na spokojenost učitelů má vliv také náboženské zaměření školy. Convey (2014) píše, že náboženství je významným motivačním prvkem a prediktorem spokojenosti učitelů těchto škol, spolu s prostředím školy, přímou prací s žáky a kolegiálními vztahy s učiteli a vedením školy. Dále uvádí, že učitelé základních škol jsou spokojenější, než učitelé škol středních. Jejich spokojenost souvisí zejména s prostředím školy, vyučováním a vztahy se studenty (Convey, 2014).

Spokojenost učitelů ovlivňuje také prostředí, ve kterém se škola nachází. Venkovské školní komunity mají řadu pozitiv, která spokojenost učitelů zvyšují. Venkovští učitelé oceňují především pozitivní vztahy se svými žáky a jejich rodiči a venkovský životní styl, díky kterému se všichni znají a potkávají se i mimo školní prostředí. Rodiče se školou i učiteli více spolupracují a učitelé se cítí být součástí života svých žáků. Ve venkovských školách udržují učitelé blízké vztahy i v pedagogickém sboru, oceňují velkou podporu svých kolegů a dobrou spolupráci ve prospěch žáků. Pozitivním aspektem je také chování žáků, které učitelé popisují jako ohleduplné a pracovitě (Berry, Gravelle, 2013).

4.3 Zdraví učitelů

Pracovní spokojenost a spokojenost s vlastním životem pozitivně korelují se subjektivním hodnocením zdraví učitelů. Informace o zdraví učitelů je možné získat na základě jejich subjektivního hodnocení vlastního zdraví, nebo také z údajů o reálném výskytu diagnostikovaných onemocnění, či pracovní nepřítomnosti ze zdravotních důvodů. Učitelé jsou se svým zdravím méně spokojeni, než průměrná ekonomicky činná populace, častěji si stěžují na různé psychické i fyzické obtíže v souvislosti s náročností své práce (Paulík, 2010a; Popelková, 2011). Míra subjektivního hodnocení zdravotního stavu učitelů souvisí (spolu s dalšími faktory) zejména se subjektivně vnímanou velikostí pracovní zátěže a salutogenními osobnostními faktory – sense of coherence a optimismem (Paulík, 2004, 2010a).

Na vysoké psychické zátěži se podílí více faktorů. Mezi ně patří například nepříznivé věkové zastoupení učitelů na školách, které vede ke zvyšování věkového rozdílu mezi učiteli a dětmi. Nepísané normy organizace práce učitele sestávají z chybných a zdraví poškozujících návyků, zatěžující je zejména struktura a organizace vyučovacího dne s velmi krátkými přestávkami. Tyto přestávky a hlavně nevhodný způsob jejich trávení dozorem napomáhají zhoršování zdravotního stavu učitelů. Učitel potřebuje během dne více odpočinku, zvláště pro odeznění prožitých situací a vypořádání se s následnými emocemi. Na pracovní zátěži se také podílejí konflikty se žáky, práce s problémovými žáky a také narušená komunikace a kooperace v učitelském sboru (Havlíková, Kopřiva, Mayer, Vildová, 2006).

Možnosti kariérního postupu jsou v učitelské profesi velmi malé a angažovanost není příliš finančně odměňována. Důsledkem této zátěže je zejména emoční přetížení učitele, které při dlouhodobém trvání vede ke stresu a následnému zhroucení adaptačních mechanismů, které označujeme termínem „vyhoření“ („burn-out“). Vyhoření potká většinou aktivní a iniciativní učitele. Na jeho vzniku se podílí samo školství podmínkami, které pro své zaměstnance vytváří (Havlíková, Kopřiva, Mayer, Vildová, 2006). Učitelé, kteří nejsou zatíženi přílišným stresem a jsou ve své profesi spokojeni, nejsou syndromem vyhoření tolik ohroženi (Kitchel, Smith, Henry, Robinson, Lawver, Park, Schell, 2012).

Bůžek (2003) řadí mezi zdroje každodenních typicky zátěžových situací učitelů zejména: četnost povinností, nedostatek času a klidu, nízké společenské a materiální hodnocení, větší počet žáků ve třídě, nezáměr žáků o učení a jejich rušivé chování, problémy v kolektivu učitelů a nadměrnou feminizaci školství. K tomu se mohou přidat konflikty s nadřízenými, případně mobbing, které vedou učitele k pocitu osamělosti, chybějící podpory,

beznaděje a ohrožení. To vše je komplikováno plněním, či neplněním množství úkolů a pochybnostmi učitele, zda má jeho práce smysl. Učitelské pracovní zátěže jsou ve svém souhrnu a při dlouhodobém intenzivním působení nebezpečné pro duševní i tělesné zdraví a zvyšují četnost psychosomatických onemocnění. Ovlivnění společensko-organizačních souvislostí faktorů vyvolávajících stres není v silách učitele, proto mu zbývá **pouze možnost změny na osobní úrovni**. Je nezbytné, aby každý pedagog hledal a zkoušel kompenzovat zátěž v každodenních aktivitách, naučil se zvládat stres a zvyšoval svou odolnost vůči zátěži (Bůžek, 2003).

V roce 1997 proběhl v SZÚ Praha výzkum rizik kardiovaskulárních onemocnění u profesní skupiny učitelů z náhodně vybraných pražských škol, jehož autorkami byly Hlávková a Blažková. Zdravotní stav učitelů byl shledán jako neuspokojivý, byl zjištěn vysoký výskyt rizikových faktorů KVO, zejména arteriální hypertenze a nezdravého způsobu života, jeho psychických i fyzických determinant - typ chování, osobnostní charakteristiky, životní postoje, myšlení, pohybové aktivity, nadměrné kouření a nevhodné stravování. Stávající pracovní zatížení učitelů je značně vysoké. Mladší učitelská generace vykazuje nižší odolnost vůči stresu, je méně adaptovaná a méně připravena na psychicky náročnou profesi, než generace starší. Výzkum ukázal nutnost zabývat se problematikou učitelské profese s ohledem na udržení dobrého zdravotního i psychického stavu učitelů (Havlíková, Kopřiva, Mayer, Vildová, 2006).

Studie zabývající se zdravím učitelů většinou zmiňují jejich neochotu k dodržování zásad zdravého životního stylu a vysoký výskyt rizikových faktorů, jako jsou kouření, konzumace alkoholu a léků a nízké zastoupení pohybové aktivity. Blažková a Malá (2004) zjistily vysokou pracovní zátěž u 80 % učitelů, na níž se zvýšenou měrou podílí nedostatečné finanční i společenské ocenění práce a nejistota postavení učitelů, tlak na stálou přítomnost v práci bez ohledu na zdravotní a osobní důvody, psychická pracovní zátěž (práce pod stálým časovým tlakem, vysoké nároky na jednání a kooperaci, riziko ohrožení zdraví žáků) a fyzikální faktor hluku.

Tyto stresory potvrzují také Žídková a Martinková (2003), které nadměrnou zátěž učitelů spojují se špatnými postoji žáků k práci, náročnou výukou žáků se špatným chováním, nízkou společenskou prestiží učitelů, neodpovídajícím finančním ohodnocením a vysokou odpovědností za zdraví a bezpečnost žáků. Autorky uvádějí, že 48,6 % učitelů se pravidelně

nestravuje, 33,1 % uvádí nedostatek času na klidné jídlo, 42,1 % pociťuje nedostatek spánku a 40 % učitelů nesportuje (Žídková, Martinková, 2003).

Z výzkumu Blažkové a Malé (2004) vyplývá, že 60 % učitelů má problémy s výkonností a fyzickou kondicí (zvýšenou únavností a krátkodobou nemocností) a vegetativní disregulací (bolestmi hlavy, závratěmi, pocením, mdlobami, nesnášenlivostí horka a chladu). 75 % učitelů udává subjektivní psychické obtíže, např. poruchy soustředění, zhoršení paměti, neurotické tendence, frustrace, nespavost, deprese a přetrvávající duševní a tělesnou únavu po práci. U 60 % učitelů byla zjištěna zvýšená aktivace organismu, projevující se zvýšeným napětím při práci, pocitem časové tísně, vyšší konzumací kávy apod. Snížená odolnost vůči stresu byla zjištěna u 25 % učitelů a u 90 % učitelů se projevily závažné nedostatky v životosprávě, zejména nedostatek mimopracovní vytrvalostní pohybové aktivity (Blažková, Malá, 2004).

Blahutková a kol. (2004) zjistila, že se učitelé (zvláštních škol v ČR, Polsku a Slovensku) nevěnují žádným pravidelným pohybovým činnostem, které proto nemohou působit na jejich zdraví. Řehulka a Řehulková (1998) uvádějí, že sportovní, zájmové a relaxační aktivity využívá jako obranu proti nadměrné pracovní zátěži pouze malá část učitelek, daleko častěji využívají jiné prostředky – 80 % užívá léky na uklidnění, 43 % kouří a 19 % užívá alkohol.

Zatímco Řehulka a Řehulková (1998) prokázali poměrně vysokou prevalenci negativních návyků, studie Papršteinové, Šmejkalové, Hodačové a Čermákové (2011) tyto závěry nepotvrzuje. Pouze necelých 13 % učitelů občasně a necelá 3 % pravidelně užívá hypnotika a sedativa, pouze 7 % pravidelně a 5,3 % občasně kouří a konzumace alkoholu učiteli nepřekračuje bezpečnou týdenní normu. Učitelé udávají vyšší pohybovou aktivitu, než je nejnižší doporučená doba stanovená pro dospělou populaci (2 hodiny týdně). Mezi učiteli základních škol, středních škol a gymnázií nebyly nalezeny významné rozdíly. Ve srovnání s průměrnou českou populací tedy učitelé vykazují lepší tělesnou hmotnost, jsou méně obézní, méně kouří, pravidelně se stravují, mají dostatek aktivního pohybu a v převážné míře se pravidelně dostavují na preventivní prohlídky u lékaře (Papršteinová, Šmejkalová, Hodačová, Čermáková, 2011). I přes tyto náznaky se veřejnost v ČR převážně domnívá, že učitelé pro své žáky nejsou vzorem zdravého životního stylu, nebo jsou jím jen zčásti (Řehulka, 2011).

Intenzita zdravotních obtíží a pocit celkového zhoršení zdravotního stavu učitelů narůstá se zvyšujícím se věkem a délkou praxe, u obou pohlaví se zvyšuje tendence hodnotit

své zdraví negativně. Intenzita zdravotních obtíží se v rámci školního roku mění, nejvíce učitelů je nemocných v prosinci a březnu. Vliv pohlaví na subjektivní hodnocení zdravotního stavu není jednoznačný. Část výzkumů naznačuje, že učitelé hodnotí své zdraví lépe, než učitelky, které uvádějí více percipovaných psychických i fyzických obtíží (Paulík, 2010a).

V této části diplomové práce byla popsána teoretická východiska fenoménu klimatu školy a dvou fenoménů, které jsou významnou součástí kvality života učitelů – spokojenosti v pedagogické profesi a zdraví. V následující empirické části představuji výzkum zaměřený nejen na hledání vztahů mezi nimi, ale také na nalezení těch složek klimatu školy, které mají na spokojenost a zdraví učitelů pozitivní vliv.

Empirická část

Empirická část diplomové práce shrnuje poznatky kvantitativní a kvalitativní výzkumné studie mapující hodnocení klimatu školy učiteli, jejich profesní spokojenost a zdraví.

V kvantitativní části výzkumu jsou předloženy cíle výzkumu a výzkumné otázky, stanoveny výzkumné hypotézy a představeny použité výzkumné metody, výzkumný soubor a průběh sběru dat. Pro účely výzkumu byl vytvořen dotazník Profesní spokojenosti, jeho vývoj, psychometrické charakteristiky a faktorová analýza jsou doloženy v kapitole 1.3.3 Dotazník profesní spokojenosti. Ke všem použitým metodám byly vytvořeny orientační normy, které byly využity v kvalitativní části výzkumu pro porovnání výzkumného vzorku učitelů ve všech zkoumaných oblastech. Statistická analýza získaných dat obsahuje dvě části – část deskriptivní statistiky výzkumného souboru a použitých výzkumných metod a část induktivní statistiky, ve které jsou testovány vztahy mezi klimatem školy, profesní spokojeností a zdravím pedagogických pracovníků.

Kvalitativní část výzkumu je zaměřena na hlubší obsahovou analýzu nalezených vztahů a zmapování aspektů, které klima školy, profesní spokojenost a zdraví učitelů ovlivňují. Jsou zde také představeny a shrnuty ty skutečnosti, které považují učitelé za důležité pro rozvoj pozitivního klimatu ve škole, které jsou zdrojem jejich spokojenosti a štěstí a které jim pomáhají udržet, či zlepšit jejich zdraví.

V závěru empirické části jsou shrnuty a diskutovány výsledky kvantitativní a kvalitativní části výzkumu, limity výzkumné studie, náměty pro další výzkum, závěry výzkumné studie a doporučení pro praxi.

1. Kvantitativní výzkum

1.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem kvantitativního výzkumu bylo zkoumání vzájemných vztahů mezi klimatem školy a profesní spokojeností a klimatem školy a zdravím pedagogických pracovníků a případné prokázání vzájemných vazeb mezi nimi. Klima školy je v šetření posuzováno jako subjektivně vnímané, prožívané a hodnocené prostředí školy, profesní spokojenost je posuzována jako štěstí v profesi a práci, zdraví je posuzováno jako významná součást kvality života, jejímiž dílčími komponentami jsou fyzické zdraví, prožívání a celková spokojenost se zdravím.

S ohledem na stanovené cíle výzkumu byly formulovány tyto výzkumné otázky:

1. Existuje vzájemný vztah mezi klimatem školy a profesní spokojeností učitelů?
2. Existuje vzájemný vztah mezi klimatem školy a zdravím učitelů?

1.2 Výzkumné předpoklady a formulace hypotéz

Na základě formulovaných výzkumných otázek byly stanoveny následující výzkumné hypotézy. K jednotlivým hypotézám jsou doplněny výzkumné předpoklady stanovené na základě teoretických koncepcí a publikovaných závěrů výzkumu daných témat.

H₀₁: Neexistuje vztah mezi klimatem školy a profesní spokojeností učitelů.

H_{a1}: Existuje vztah mezi klimatem školy a profesní spokojeností učitelů.

Darling-Hammond (2003), Convey (2014), Perrachione, Rosser, Petersen (2008), Weiss (1999), Berry, Gravelle (2013) a Mareš (2005) uvádějí, že klima školy, či jeho dílčí aspekty spokojenost učitelů ovlivňují. V souladu s jejich závěry předpokládám, že vztah mezi klimatem školy a profesní spokojeností učitelů existuje.

H₀₂: Neexistuje vztah mezi klimatem školy a zdravím učitelů.

H_{a2}: Existuje vztah mezi klimatem školy a zdravím učitelů.

Působení sociálního prostředí, či klimatu školy na zdraví dokládá ve svých výzkumných závěrech například Urbanovská (2011), Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová (2006), Blažková, Malá (2004) a Kožená, Kolacia (2007). V souladu s jejich závěry předpokládám, že vztah mezi klimatem školy a zdravím učitelů existuje.

1.3 Výzkumné metody

Soubor dotazníků, použitý ve výzkumu, obsahoval 4 dotazníky. Pro posouzení klimatu školy jsem zvolila 1. revidovanou verzi souboru dotazníků pro učitele, žáky a rodiče *Klima školy*, část Dotazník pro učitele, autorů Mareše, Ježka, Grecmanové a Dopity, vydanou Národním ústavem pro vzdělávání v roce 2012. Pro posouzení zdraví učitelů jsem zvolila českou verzi dotazníků kvality života WHOQOL Světové zdravotnické organizace – dotazník WHOQOL-BREF, autorek Dragomirecké a Bartoňové, vydanou Psychiatrickým centrem Praha v roce 2006. Pro výzkum byly využity následující škály dotazníku: škála Fyzické zdraví, škála Prožívání a škála Spokojenost se zdravím. Pro zjištění profesní spokojenosti učitelů jsem vytvořila *Dotazník profesní spokojenosti* a pro zjištění *demografických údajů* respondentů jsem vytvořila 10 položek mapujících věk, rodinný stav, vzdělání, délku zaměstnání, praxi, velikost a typ školy, ve které učitelé pracují. K souboru dotazníků jsem

v úvodu připojila dopis pro učitele, ve kterém jsem je požádala o vyplnění, seznámila s účelem využití dat pro diplomovou práci, tématem výzkumu a přibližnou délkou vyplnění dotazníků. Na závěr jsem připojila poděkování za spolupráci a instrukci pro zapsání kontaktu v případě zájmu o výsledky výzkumu na odděleném seznamu. Kompletní podobu souboru dotazníků přikládám v příloze č. 2.

1.3.1 Klima školy – dotazník pro učitelky, učitele

Pro výzkum klimatu školy v diplomové práci jsem zvolila výzkumný nástroj založený na víceúrovňové diagnostice, která je doposud málo požívaná (Mareš, 2003a). Autoři souboru dotazníků považují školní klima za projev celého školního prostředí ve vnímání, prožívání a hodnocení žáků, učitelů, rodičů a dalších aktérů školního života. Dotazník Klima školy posuzuje a hodnotí následující oblasti školy:

- kulturu školy (například kurikulum, hodnotový systém ve škole, image školy, symboly)
- sociální vztahy (mezi jednotlivými skupinami ve škole i uvnitř těchto skupin)
- personální složení (charakteristiky osob i jejich kompetence)
- ekologické aspekty (architektonické znaky a materiální vybavení, estetické uspořádání) (Grecmanová, Dopita, Poláchová Vašátková, Skopalová, 2012).

Evaluační nástroj Klima školy vytvořil výzkumný tým pod vedením H. Grecmanové pro rychlé zjištění klimatu školy v roce 2012. Vychází z dotazníků Schulklimate: Soziale Einflussprozesse in der Schule H. Fenda, Unterrichtsklima H. Dreesmanna, Organisationsklima an Schulen a Verbesserung des Unterrichtsklimas R. Bessotha a Schulklimate F. Oswald. Skládá se ze tří dotazníků určených pro učitele, žáky a rodiče základních škol, gymnázií a středních odborných škol. Pro účely kvantitativního výzkumu jsem zvolila část určenou pro učitele. Dotazník pro učitele je strukturován do 7 škál. Škála Spokojenost ve škole (8 položek) zachycuje, jak je učitel ve škole spokojený, jak se cítí; škála Spokojenost s procesy ve škole (7 položek) zachycuje učitelovu spokojenost s tím, jak se ve škole věci dělají – od dodržování pravidel přes nedostatečné aktivity školy směrem k žákům až po výzdobu školy; škála Spokojenost s výukovými pomůckami (5 položek) zachycuje spokojenost s výukovými pomůckami a vybavením učeben; škála Špatné vztahy (5 položek) zachycuje kritiku kvality vztahů ve škole – strach, neochotu si pomáhat, urážlivou komunikaci; škála Ocenění žáků učiteli (5 položek) zachycuje pozitivní hodnocení žáků učiteli, spokojenost s výkony a chováním žáků; škála Fyzické prostředí školy (5 položek) zachycuje hodnocení fyzického prostředí školy – budova, čistota, sborovna; škála Celkové

hodnocení klimatu školy (20 položek) zachycuje celkové hodnocení školy. Jednotlivé položky dotazníku jsou hodnoceny na čtyřstupňové škále, kdy 1 znamená „rozhodně souhlasím“, 2 „spíše souhlasím“, 3 „spíše nesouhlasím“ a 4 „rozhodně nesouhlasím“. Vývoj dotazníku probíhal v letech 2010 – 2012. Otázky byly generovány pro ekologickou a materiální oblast, oblast personální, sociální a oblast kulturní. Klima školy je však jednotlivými členy školní komunity vnímáno jiným, jednodušším způsobem, který je znázorněn pomocí 7 škál (uvedených výše), koncipovaných empiricky faktorovou analýzou odpovědí respondentů. V rámci předvýzkumu byly položky hodnoceny učiteli základních a středních škol, poté byly některé položky přeformulovány, vyřazeny, či doplněny. V roce 2011 byly pracovní verze dotazníků zadány na čtyřech pokusných školách, poté došlo k mírné úpravě některých položek, analýze získaných dat a mírné redukci rozsahu dotazníků. Původně pětibodová škála byla redukována na čtyřstupňovou, vypuštěním střední hodnoty. Dotazník byl poté administrován ve 134 třídách 20 základních a středních škol z různých částí ČR, získaná data posloužila k přesnějšímu statistickému ověření vlastností dotazníků. Již v roce 2012 bylo rozhodnuto o první revizi dotazníků, ke které došlo na základě obsahové analýzy a statistického zpracování dat na vzorku 26 škol (původních 20 + 6 nových škol). Zpracovány byly odpovědi od 454 učitelů, 2860 žáků a 487 rodičů. Revidovaná verze obsahuje nově definované škály, 36 položek v dotazníku pro učitele, 37 pro žáky a 34 pro rodiče a nabízí orientační normy pro interpretaci. Jednotlivé dotazníky vykazují vzájemně nízké korelace celkového hodnocení klimatu školy ($r = 0,37$, n.s.; $r = -0,23$, n.s.; $r = -0,03$, n.s.). Pro zjištění reliability dotazníků Klima školy byl vypočten koeficient konzistence (Cronbachovo α), který dosáhl v celkovém hodnocení klimatu školy hodnoty 0,84 u dotazníku pro učitele, 0,90 u dotazníku pro žáky a 0,91 u dotazníku pro rodiče (Mareš, Ježek, Grecmanová, Dopita, 2012).

Během koncipování baterie dotazníků bylo nutné částečně upravit úvod a závěr dotazníku Klima školy tak, aby byl v souladu s celkovým kontextem navazujících dotazníků, dále byla vynechána položka č. 36, která zjišťuje pohlaví respondentů. Změny v dotazníku byly konzultovány s vedoucí týmu autorů dotazníku Prof. PhDr. Helenou Grecmanovou, Ph.D. a zástupcem hlavního řešitele projektu Ing. Bc. Stanislavem Michkem z Národního ústavu pro odborné vzdělávání, kteří poskytli souhlas s využitím dotazníku pro účely výzkumu. Úplné znění dotazníku přikládám v příloze č. 2.

Pro potřeby výzkumu této diplomové práce byly vytvořeny orientační normy dotazníku, pro jejich výpočet byla použita McCallova plošná transformace. Dále byly stanoveny

percentily, hodnoty pro IQ-skór (100; 15), T-skór (50; 10), steny (5,5; 2) a stanine (5; 2). Orientační normy dotazníku Klima školy přikládám v příloze č. 4.

1.3.2 Kvalita života – dotazník Světové zdravotnické organizace WHOQOL-BREF

Podnět k vytvoření mezinárodního dotazníku pro měření kvality života WHOQOL vyšel v roce 1991 z potřeb Světové zdravotnické organizace, měl překonat a rozšířit dosavadní pojetí kvality života chápaného jako subjektivní hodnocení zdravotního stavu a každodenních činností. WHOQOL je nástroj, který měří, jak člověk vnímá své postavení v životě v kontextu kultury, ve které žije, ve vztahu ke svým cílům, očekáváním, životnímu stylu a zájmům. Takto je definována kvalita života i Světovou zdravotnickou organizací. Na počátku vývoje vymezila pracovní skupina zástupců výzkumných center celého světa (WHOQOL Group) novou definici kvality života a její dimenze. Pomocí skupinových rozhovorů byl získán materiál k formulování položek, pro hodnocení položek byla zvolena pětistupňová Likertova škála. Pilotní verze nástroje obsahovala 236 položek sdružených podle škál. Každé národní centrum získalo data od 300 osob a na základě analýza získaných dat bylo vybráno 100 položek s nejlepšími psychometrickými charakteristikami. Vzhledem k vysoké korelaci objektivních i subjektivních položek (více, než 0,8) bylo rozhodnuto o zařazení položek subjektivního hodnocení, které lépe odpovídají vymezení kvality života jako subjektivního konstruktů. WHOQOL – 100 sestává ze 4 oblastí – fyzické oblasti, oblasti prožívání, sociální oblasti a oblasti životního prostředí, 24 definovaných podoblastí a jedné podoblasti hodnotící celkovou kvalitu života a celkové zdraví. Validizován byl na dvou rozsáhlých mezinárodních souborech dat od 4802 a 7701 osob. Analýza ukázala dobrou vnitřní konzistenci jednotlivých podoblastí v rozmezí od 0,65 do 0,93. Kromě oblasti životního prostředí se ukázaly rozdíly mezi zdravými a nemocnými osobami statisticky významné. Stopoložková verze se ukázala jako příliš dlouhá pro klinickou praxi, proto byla vytvořena krátká verze dotazníku WHOQOL – BREF s 26 položkami, ve které každé podoblasti dotazníku odpovídá 1 položka. Oblast **fyzického zdraví** zahrnuje položky, které měří bolest a nepříjemné pocity, závislost na lékařské péči, energii a únavu, pohyblivost, spánek, každodenní činnosti a pracovní výkonnost. Oblast **prožívání (psychologická oblast)** zahrnuje položky, které měří potěšení ze života, smysl života, soustředění, přijetí tělesného vzhledu, spokojenost se sebou a negativní pocity. Oblast sociálních vztahů zahrnuje položky, které měří osobní vztahy, sexuální život, podporu přátel a osobní bezpečí. Oblast prostředí zahrnuje položky, které měří životní prostředí, finanční situaci, přístup k informacím, záliby, prostředí v okolí bydliště, dostupnost zdravotní péče a dopravu. Dvě samostatné položky měří

celkovou kvalitu života a **spokojenost se zdravím**. Analýza potvrdila velmi podobnou faktorovou strukturu krátké i dlouhé verze nástroje a prokázala velmi dobrou vnitřní konzistenci 3 oblastí krátké verze (0,75 v oblasti prožívání, 0,80 v oblasti prostředí a 0,83 v oblasti fyzického zdraví) s mírně nepříznivým výsledkem v sociální oblasti (0,66). Opakované měření také prokázalo dobrou retestovou reliabilitu, WHOQOL – BREF byl testován ve 23 zemích světa a v současné době existuje v téměř 50 jazykových verzích, včetně české, která byla vydána autorkami v roce 2006 (Dragomirecká, Bartoňová, 2006). Úplné znění dotazníku přikládám v příloze č. 2.

Pro potřeby výzkumu této diplomové práce byly využity škály dotazníku WHOQOL – BREF, týkající se zdraví: škála Fyzické zdraví, škála Prožívání a položka Spokojenost se zdravím. Pro HS součtu sledovaných škál byly vytvořeny orientační normy dotazníku, pro jejich výpočet byla použita McCallova plošná transformace. Dále byly stanoveny percentily, hodnoty pro IQ-skór (100; 15), T-skór (50; 10), steny (5,5; 2) a stanine (5; 2). Orientační normy pro součet sledovaných škál dotazníku WHOQOL-BREF přikládám v příloze č. 4.

1.3.3 Dotazník profesní spokojenosti

Dotazník profesní spokojenosti zkoumá profesní spokojenost jako štěstí v profesi a současném zaměstnání. Byl vytvořen na základě poznatků ze studia současného pojetí štěstí a spokojenosti autorů zabývajících se pozitivní psychologií.

Vývoj dotazníku

Po prostudování teoretického konceptu štěstí jsem vytvořila strukturu 7 dílčích aspektů tohoto fenoménu:

1. *Autotelická osobnost – konstituce*, reflektuje osobnost jedince, jeho schopnost zlepšovat okolnosti svého života, využívat příležitosti a stanovit si dosažitelné cíle.
2. *Trvalá míra štěstí (opravdové, autentické štěstí)*, reflektuje relativně stabilní míru vnímání štěstí v životě jedince, jeho schopnost prožívat štěstí bez ohledu na nepříjemnosti života.
3. *Smysluplnost práce*, reflektuje míru uplatnění charakteristických silných stránek jedince při práci.
4. *Spokojenost s minulostí*, reflektuje pozitivní vzpomínky jedince, schopnost opuštění determinismu minulých prožitků, vděčnost, schopnost odpuštění a zapomínání.

5. *Potěšení, štěstí v přítomnosti*, reflektuje aktuální prožívání štěstí a pozitivních emocí v práci a profesi.
6. *Optimismus do budoucnosti*, reflektuje jedincovu naději do budoucna, jeho víru, že příčiny špatných zážitků jsou přechodné a schopnost prožívání bezmoci pouze v izolované životní oblasti.
7. *Flow, zážitek plynutí, optimálního prožívání*, reflektuje, zda jsou pracovní úkoly v rovnováze se schopnostmi jedince, jeho schopnost plně se věnovat úkolu, soulad stanovených pracovních a osobních cílů, okamžitou zpětnou vazbu – pocit jedince, že se mu práce daří, zážitky hlubokého zaujetí prací při absenci námahy a frustrací všedního života, zážitky změněného vnímání času, schopnost kontroly a přesvědčení, že svou práci dělá dobře díky svým schopnostem, silné, komplexní a obohacené Já jedince díky práci a jeho hrdost na dosažené výsledky.

Na základě těchto aspektů byla vytvořena pilotní verze dotazníku, která obsahovala 24 položek týkajících se spokojenosti, ve kterých jsem se snažila postihnout nejen spokojenost v současném zaměstnání, ale také spokojenost s pedagogickou profesí. Pro hodnocení každé položky byla přiřazena čtyřstupňová škála: rozhodně souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – rozhodně nesouhlasím. Poté proběhla 1. fáze předvýzkumu. Spolu s úvodní instrukcí k jeho vyplnění byl dotazník v období 25. února až 5. března 2014 předložen studentům psychologie s žádostí, aby po jeho vyplnění připsali své připomínky k jeho struktuře, srozumitelnosti položek a instrukcím k vyplnění. Na základě jejich připomínek a podnětů byly některé položky upraveny, rozděleny, či vypuštěny a taktéž byla upravena úvodní instrukce k vyplnění dotazníku. Po těchto úpravách proběhla 2. fáze předvýzkumu. Dotazník byl v období 10. až 13. března 2014 předložen 20 učitelům, kteří také hodnotili jeho srozumitelnost, vhodnost položek a škály a úvodní instrukci. Po drobných úpravách v textu některých položek byla vytvořena finální verze dotazníku pro výzkum. Konstrukce a finální verze dotazníku byly konzultovány s vedoucí diplomové práce PhDr. Ivou Štětovskou, Ph.D., docentem PhDr. MUDr. Mgr. Radvanem Bahbouhem, Ph.D. a Ing. Mgr. Markem Vrankou. Úplné znění dotazníku přikládám v příloze č. 2.

Psychometrické charakteristiky dotazníku

Na základě dat získaných od 289 respondentů byla provedena kvantitativní část položkové analýzy dotazníku, ve které byla zjišťována obtížnost a diskriminační síla položek. Na základě stanovení obtížnosti položek (pro výpočet bylo ponecháno rozmezí 0,1 – 0,9)

nebyla vyřazena žádná položka dotazníku, všechny stanovenému rozmezí položky vyhověly. Pro výpočet diskriminační síly položek bylo stanoveno obvyklé rozmezí $\geq 0,2$. Tomuto rozmezí nevyhověla položka č. 10, která dosáhla hodnoty 0,12. Tato položka byla z dotazníku odstraněna a pro statistickou analýzu dat, výpočet reliability, vytvoření norem dotazníku, test normality a faktorovou analýzu nebyla použita. Výsledky položkové analýzy přikládám v příloze č. 3.

Reliabilita dotazníku byla stanovena pomocí Crombachovo alfa (Spokojenost s povoláním = 0,91, Pracovní úspěšnost = 0,81, Pracovní podmínky = 0,71) a Split-half reliability (Spokojenost s povoláním = 0,92, Pracovní úspěšnost = 0,82, Pracovní podmínky = 0,71). Hodnoty nad 0,9 upozorňují na překrývající se položky škály Spokojenost s povoláním a možnost jejich redukce.

Pro výpočet orientačních norem byla použita McCullova plošná transformace. Dále byly stanoveny percentily, hodnoty pro IQ-skór (100; 15), T-skór (50; 10), steny (5,5; 2) a stanine (5; 2). Orientační normy dotazníku profesní spokojenosti přikládám v příloze č. 4.

Na získaných datech byl proveden test normality (Kolmogorov – Smirnovův test).

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
HS Profesní spokojenost	,038	289	,200*	,988	289	,021

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Tab. 1 Test normality dotazníku profesní spokojenosti.

Výsledky testu prokázaly normální rozdělení dat v HS dotazníku profesní spokojenosti $D(289) = 0,38$, $p < .05$, dotazník vhodně diferencuje respondenty na spokojené a nespokojené.

Faktorová analýza dotazníku

Dále byla provedena faktorová analýza dotazníku profesní spokojenosti na 22 položkách, metodou šikmé rotace Direct Oblimin. Metoda byla zvolena vzhledem k existenci závislosti mezi jednotlivými faktory (viz příloha č. 6) a malému počtu dat. Vhodnost použití faktorové analýzy byla testována pomocí metody porovnání významností normálních a parciálních korelací Kaiser-Meyer-Olkinova míra, KMO = 0,934 (vynikající), a všechny hodnoty KMO pro jednotlivé položky byly $> 0,862$, tedy mnohem více, než je přijatelná mez 0,5. Bartlettův test $\chi^2(289) = 3027,601$, $p < 0,001$ prokázal, že korelace mezi položkami obou testů jsou dostatečně velké. Výsledky obou testů přikládám v příloze č. 6.

Analýzou byly zjištěny 3 faktory, které dosáhly hodnoty Kaiserova kritéria (> 1) a v souhrnu vysvětlují 53,67 % rozptylu (viz příloha č. 6). Kaiserovo kritérium nelze považovat za přesné, protože velikost vzorku 289 sice přesahuje 250, ale průměr komunalit proměnných je 0,537, tedy menší, než 0,6. Další možností stanovení počtu faktorů je využití Scree plotu. Scree plot (viz příloha č. 6) ukazuje, že bod, za kterým se křivka lomí, je bod 3 a dále 7. Vzhledem k počtu proměnných byly pro další analýzu využity 3 faktory. Pro analýzu byly ponechány faktorové zátěže s absolutní hodnotou vyšší než 0,364, což je doporučená mez odpovídající velikosti vzorku. Rotace Direct Oblimin poskytla dvě matice – Pattern Matrix a Structure Matrix. Vzhledem k tomu, že nejvyšší faktorové zátěže jsou v obou maticích stejně rozložené, byla pro interpretaci výsledků použita matice Pattern Matrix (Field, 2009). Tabulka 2 ukazuje faktorové zátěže jednotlivých položek.

Pattern Matrix^a

	Component		
	Spokojenost s povoláním	Pracovní úspěšnost	Pracovní podmínky
8. Často se mi stává, že v práci nevnímám čas.	,747		
7. Profesi učitele považuji spíše za poslání.	,727		
4. Často jsem do své práce plně ponořen/a.	,694		
11. Rád/a bych i v budoucnu pracoval/a v profesi učitele.	,687		
15. Práce učitele mě těší bez ohledu na nepříjemnosti, které ji provázejí.	,658		
14. Kdybych si mohl/a znovu vybrat profesi, nic bych neměnil/a.	,656	,393	
2. Svou práci považuji za smysluplnou.	,634		
21. Jsem vděčný/vděčná, že mohu vykonávat profesi učitele.	,594		
1. V profesi učitele je řada příležitostí pro činnosti, které mi přinášejí radost.	,572		
13. Profese učitele mi umožňuje využívat mé silné stránky.	,512		
12. Stává se mi, že v práci zapomínám na starosti běžného života.	,507		
9. Ideály z doby, kdy jsem nastupoval/a do pedagogické praxe, se mi daří naplnit.	,421		
3. Jsem schopen/schopna ovlivnit výsledky své práce, i když jsou nejisté.	,371		
23. Obecně se považuji za šťastného člověka.		,702	
17. Žáci i jiní lidé mi dávají najevo, že svou práci dělám dobře.		,680	
22. Když se ohlédnu do minulosti, jsem hrdý/hrdá na výsledky své práce.		,676	
20. Zatím jsem ve své práci dosáhl/a všeho, čeho jsem chtěl/a.		,660	
18. Vždy věřím, že mé problémy v práci jsou pouze dočasné.		,506	
16. Pracovní úkoly odpovídají mým schopnostem, jsou splnitelné.		,392	
5. Cíle vedení školy považuji za správné.			,765
19. Díky své profesi mohu neustále zlepšovat své schopnosti a dovednosti.			,604
6. Mé pracovní podmínky jsou výborné.			,597

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 15 iterations.

Tab. 2 Faktorové zátěže dotazníku profesní spokojenosti.

Položky, které jsou seskupeny pod jednotlivými faktory, naznačují, že první faktor představuje „Spokojenost s povoláním“, druhý faktor „Pracovní úspěšnost“ a třetí „Pracovní podmínky“. Na základě faktorové analýzy byly vytvořeny 3 škály dotazníku profesní spokojenosti. Škála Spokojenost s povoláním (13 položek) zachycuje, jak je učitel spokojen se svým povoláním, zda nalézá ve své práci smysl, zažívá pocity radosti a flow, využívá své

silné stránky a naplňuje své ideály; škála Pracovní úspěšnost (6 položek) zachycuje učitelovu hrdost a spokojenost s výsledky práce, pocity úspěchu a celkové štěstí; škála Pracovní podmínky (3 položky) zachycuje učitelův soulad s vedením školy a přítomnost dobrých pracovních podmínek, včetně možností sebezvoje. Škály vytvořené faktorovou analýzou byly použity pro statistickou analýzu získaných dat.

1.4 Výzkumný soubor a sběr dat

Pro účely výzkumu byl výběr vzorku omezen na učitele základních škol, gymnázií, středních škol a odborných učilišť. Vysokoškolští pedagogové a pedagogové mateřských škol nebyli do tohoto výzkumu zahrnuti pro značný rozdíl v pracovních podmínkách i věku žáků, které učí. Dle údajů statistické ročenky MŠMT pracovalo ve školním roce 2013/2014 v ČR celkem 145 838 učitelů, při přepočtu na plný úvazek 130 321 učitelů. Dílčí údaje pro jednotlivé typy škol jsou uváděny pouze pro přepočtené úvazky. Na základních školách pracovalo 58 269 učitelů (44,71 %), na středních školách pracovalo 40 214 učitelů (30,86 %) a na nižším stupni gymnázií pracovalo 3 514 učitelů (2,70 %). Na základních a středních školách tedy vyučovalo 101 997 pedagogů, což je 78,27 % všech pedagogů v ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013 – 2015). Výběrový soubor tedy tvoří zástupci nejpočetnějších skupin pedagogů ze škol v ČR.

Sběr dat proběhl v období 15. března až 30. dubna 2015. V tomto období neprobíhají žádné významné události školního roku, jako jsou jeho začátek, prázdniny, pololetní klasifikace, či probíhající maturity. Školní rok je již v plném proudu, po řadě měsíců práce jsou již učitelé adaptovaní na pracovní prostředí a podmínky, které se každý školní rok částečně mění. Zvolené období jsem právě z těchto důvodů považovala za vhodné pro kvantitativní výzkum, učitelé již měli možnost hodnotit své pracovní prostředí a také jsem předpokládala, že budou díky volnějšímu pracovnímu tempu více ochotní dotazníky vyplnit. Pomocí e-mailu jsem oslovila ředitele škol v řadě náhodně vybraných škol z celé ČR, s žádostí o umožnění výzkumu. Žádný z takto oslovených ředitelů mi na žádost neodpověděl, proto jsem požádala o spolupráci při sběru dat studenty psychologie FF UK Praha a své bývalé spolužáky z PF UJEP Ústí nad Labem. Oslovení pedagogové byli požádáni o zprostředkování žádosti dalším pedagogům, které znají. Sběr dat probíhal nenáhodným výběrem, kombinací kriteriálního výběru a výběru metodou sněhové koule. Kriteriálním výběrem byla zajištěna podmínka pedagogické profese a současného zaměstnání na základní, nebo střední škole. Vytvořila jsem pokyny pro administraci dotazníků a podrobně je probrala s těmi, kteří byli ochotní se na sběru dat podílet. Pro ředitele oslovených škol jsem napsala

průvodní dopis s žádostí o umožnění sběru dat ve škole a s podrobným vysvětlením účelu, pro který jsou data sbírána. Spolu s administrátory dat jsme poté kontaktovali ředitele různých škol po celé ČR, s jejich svolením rozdávali učitelům ve škole dotazníky a po jejich vyplnění je opět vybírali zpět. Část dotazníků byla předána spolu s instrukcemi k administraci osloveným učitelům, kteří o jejich vyplnění projeví zájem a umožnili také spolupráci na jejich škole. Aby byla zajištěna anonymita dotazníků, každý učitel dostal prázdnou obálku, do které vyplněný dotazník vložil, zalepil a poté vhodil do krabice, kterou měl každý z administrátorů k dispozici. Vzhledem k tomu, že se dařila především spolupráce s velkými školami, rozhodla jsem se osobně zaměřit na malé školy s nízkým počtem žáků a výzkum jsem doplnila o dotazníky učitelů těchto škol. Část dotazníků byla rozdána ve 2 skupinách učitelů studujících při zaměstnání kurz na PF UK Praha a kombinované studium na UJAK Praha, výhodou takto sebraných dat byla především jejich velká variabilita typu školy a místa působení učitelů.

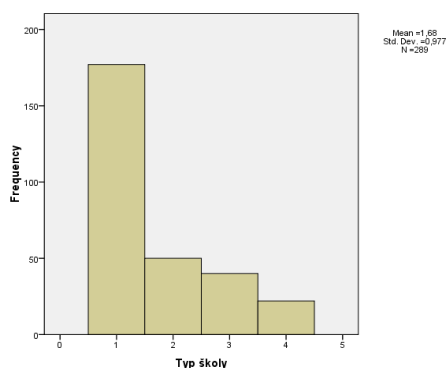
Pro účely kvantitativního výzkumu bylo rozdáno celkem 505 dotazníků, navraceno zpět bylo 348 vyplněných dotazníků. Návratnost dotazníků činila 68,91 %. Výzkumu se zúčastnilo celkem 348 respondentů, z toho 311 učitelů z 37 škol, 18 učitelů – studentů Pedagogické fakulty UK Praha, studujících kurz „Školní pedagogicko-psychologické služby“ a 19 učitelů UJAK Praha, studujících 1. ročník kombinovaného navazujícího magisterského studia, obor Speciální pedagogika – 1. stupeň ZŠ. Pro lepší přehled předkládám v příloze č. 1 seznam škol, jejichž učitelé se výzkumu zúčastnili.

1.5 Statistická analýza dat

1.5.1 Deskriptivní statistika výzkumného souboru

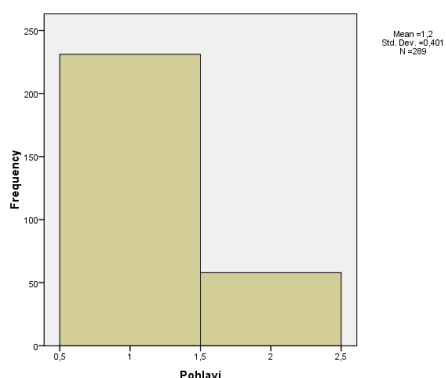
V této kapitole předkládám stručnou charakteristiku výzkumného souboru, doplněnou o přehledné grafy.

Pro analýzu dat jsou ve výzkumu použity dotazníky od 289 respondentů. Nejvíce jsou ve vzorku zastoupeni učitelé základních škol, a to 61,2 %, nejméně (7,6 %) je učitelů odborných učilišť. Učitelé středních škol jsou zastoupeni 13,8 % a učitelé gymnázií 17,3 %.



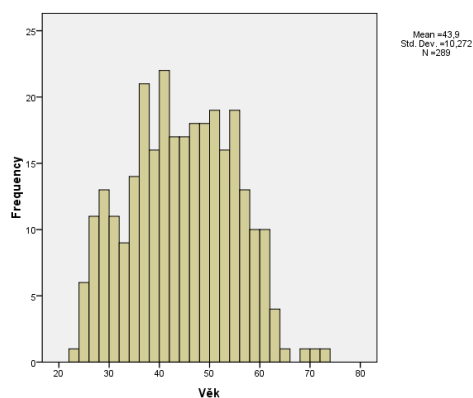
Graf 1 Rozdělení vzorku dle typu školy (1 = ZŠ, 2 = gymnázium, 3 = SŠ, 4 = OU)

Výzkumu se zúčastnilo 231 žen (79,9 %) a 58 mužů (20,1 %). Z údajů MŠMT vyplývá, že ve školním roce 2013/2014 pracovalo v ČR celkem 145 838 učitelů, z toho 114 521 žen (78,5 %) a 31 317 mužů, tedy 21,5 % (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013 – 2015). Poměr mužů a žen ve vzorku tedy přibližně odpovídá rozdělení pohlaví v učitelské profesi.



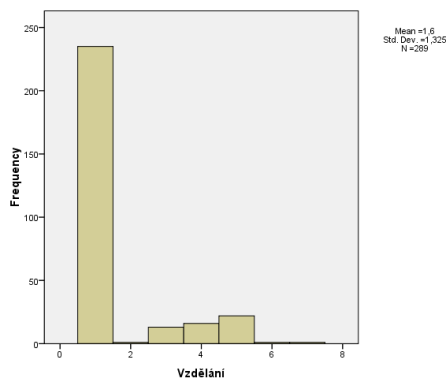
Graf 2 Rozdělení vzorku dle pohlaví respondentů (1 = ženy, 2 = muži)

Průměrný věk učitelů ve vzorku činí 43,9 let, v rozsahu 23 – 72 let. Muži jsou v průměru o něco starší – 44,4 let (rozsah 23 – 72 let), průměrný věk žen je 43,8 let (rozsah 24 – 70 let). Nejvíce učitelů ve vzorku je ve věku 37 let.



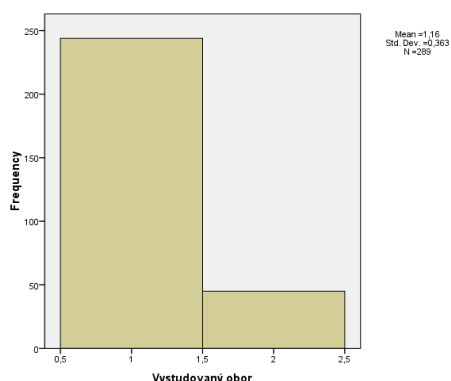
Graf 3 Rozdělení vzorku dle věku (počet let)

Většina učitelů vystudovala vysokou školu, magisterský titul získalo 81,3 % a bakalářský 5,5 % respondentů. Nižší, než vysokoškolské vzdělání uvedlo 6,5 % žen a 17 % mužů, především učitelů odborných učilišť. 4,5 % učitelů výběrového vzorku absolvovalo doktorské studium.



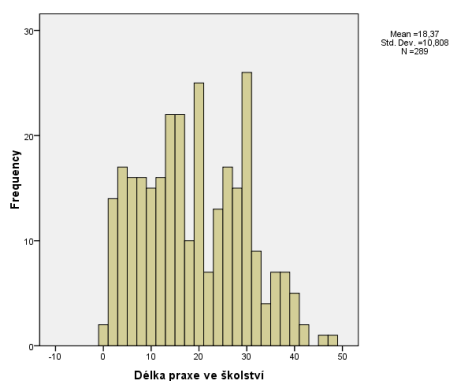
Graf 4 Rozdělení vzorku dle nejvyššího dosaženého vzdělání (1 = VŠ (Mgr., Ing.), 2 = vyšší odborné, 3 = doktorské studium, 4 = VŠ (Bc.), 5 = ÚSO, 6 = SO, 7 = jazykový institut)

Pedagogický obor vystudovalo celkem 84,4 % dotázaných učitelů, z toho 88,3 % žen a 69 % mužů. Jiný, než pedagogický obor, nebo žádný, vystudovalo 15,6 % učitelů, více mužů (31 %), než žen (11,7 %).



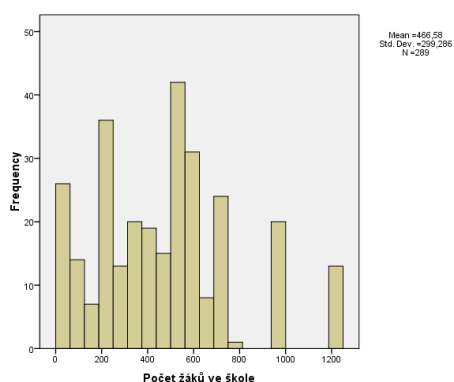
Graf 5 Rozdělení vzorku dle vystudovaného oboru (1 = pedagogický, 2 = jiný, žádný / neuveden)

Délka pedagogické praxe učitelů ve vzorku činí v průměru 18,4 roku, v rozsahu 0 – 48 let (někteří učitelé v době výzkumu uvedli délku praxe ve školství menší, než 1 rok). Ženy pracují ve školství v průměru o něco déle – 18,7 roku (rozsah 0 – 48 let), než muži – 17,1 roku (rozsah 2 – 39 let).



Graf 6 Charakteristika vzorku dle délky praxe ve školství (počet roků)

Nejvíce učitelů zapojených do výzkumu (41,9 %) učí ve školách, které navštěvuje 450 – 800 žáků, jedná se o 48,3 % mužů a 40,3 % žen. Tyto údaje jsou ovlivněny slučováním škol, ke kterému přistupují zřizovatelé v posledních letech především z ekonomických důvodů. Řada škol, které byly dříve samostatnými subjekty, je součástí většího školního subjektu s vyšším počtem žáků.



Graf 7 Rozdělení vzorku dle velikosti školy (počet žáků)

1.5.2 Deskriptivní statistika dotazníku Klima školy

V následující tabulce uvádím rozmezí HS, kterých lze v dotazníku Klima školy a jednotlivých škálách Spokojenost ve škole, Spokojenost s procesy ve škole, Spokojenost s výukovými pomůckami, Špatné vztahy, Ocenění žáků učiteli, Fyzické prostředí školy a Celkové hodnocení klimatu školy dosáhnout. Čím vyššího hrubého skóru jedinec dosáhne, tím horší je jeho hodnocení klimatu školy.

Spokojenost ve škole	8 – 32
Spokojenost s procesy ve škole	7 – 28
Spokojenost s výukovými pomůckami	5 – 20
Špatné vztahy	5 – 20
Ocenění žáků učiteli	5 – 20
Fyzické prostředí školy	5 – 20
Celkové hodnocení klimatu školy	20 – 80
Dotazník klima školy	35 – 140

Tab. 3 Hrubé skóry dotazníku Klima školy

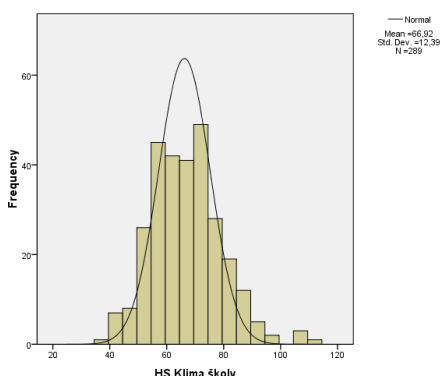
V následující tabulce předkládám deskriptivní statistiku získaných dat v jednotlivých škálách.

	HS Klima školy	Spokojenost ve škole	Spokojenost s procesy ve škole	Spokojenost s výukovými pomůckami	Špatné vztahy	Ocenění žáků učiteli	Fyzické prostředí školy	Celkové hodnocení klimatu školy
min	37	8	7	5	5	5	5	20
max	111	26	23	20	17	19	17	65
průměr	66,92	15,34	12,30	9,43	8,48	11,11	9,22	37,35
smoch	12,390	4,059	3,118	2,904	2,070	2,502	2,488	8,540
medián	66	15	12	9	8	11	9	37
modus	74	17	10	9	8	10	9	33
průměrná odpověď	1,91	1,92	1,76	1,89	1,70	2,22	1,84	1,87

Tab. 4 Deskriptivní statistika získaných dat z dotazníku Klima školy

Učitelé hodnotí klima svých škol na 4 stupňové hodnotící škále v pozitivním rozmezí hodnocení 1 a 2, výrazně blíže hodnocení spíše souhlasím, tedy spíše pozitivně (průměrná odpověď dotazníku Klima školy = 1,91; průměrná odpověď škály Celkové hodnocení klimatu školy = 1,87). Nejlépe je učiteli hodnocena kvalita vztahů mezi členy školní komunity, reprezentovaná absencí strachu, neochoty si pomáhat a urážlivé komunikace. Učitelé jsou spokojeni také s aktivitami ve škole, tedy s tím „jak se ve škole věci dělají“, např. jak jsou dodržována pravidla, jaké aktivity škola vyvíjí apod. Nejméně (oproti ostatním charakteristikám klimatu školy) učitelé oceňují výkon a chování svých žáků (průměrná odpověď škály Ocenění žáků učiteli = 2,22), v rozmezí hodnocení 2 (spíše pozitivního) a 3 (spíše negativního), blíže hodnocení 2, hodnotí jej tedy spíše pozitivně.

Rozložení hrubých skóre dotazníku Klima školy zobrazuje následující graf.



Graf 8 Rozložení dat HS Klima školy

1.5.3 Deskriptivní statistika Dotazníku profesní spokojenosti

V následující tabulce uvádím rozmezí HS, kterých lze v Dotazníku profesní spokojenosti a jeho škálách Spokojenost s povoláním, Pracovní úspěšnost a Pracovní podmínky dosáhnout. Čím vyššího hrubého skóre jedinec dosáhne, tím nižší je jeho profesní spokojenost.

Spokojenost s povoláním	13 – 52
Pracovní úspěšnost	6 – 24
Pracovní podmínky	3 – 12
Dotazník profesní spokojenosti	22 – 88

Tab. 5 Hrubé skóre dotazníku profesní spokojenosti

V následující tabulce předkládám deskriptivní statistiku získaných dat v jednotlivých škálách.

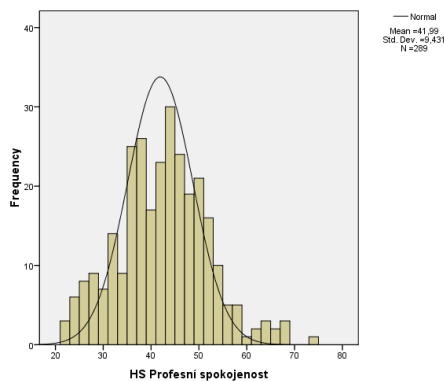
	HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním	Pracovní úspěšnost	Pracovní podmínky
min	22	13	6	3
max	73	46	21	10
průměr	41,99	24,85	11,41	5,73
smodch	9,431	6,440	2,586	1,511
medián	42	25	12	6
modus	44	26	12	6
průměrná odpověď	1,90	1,91	1,90	1,91

Tab. 6 Deskriptivní statistika získaných dat z dotazníku profesní spokojenosti

Učitelé hodnotí svou profesní spokojenost na 4 stupňové hodnotící škále v pozitivním rozmezí hodnocení 1 a 2, výrazně blíže hodnocení spíše souhlasím, tedy spíše pozitivně (průměrná odpověď Dotazníku profesní spokojenosti = 1,90). Hodnocení škál extrahovaných

faktorovou analýzou dotazníku je vyrovnané, spokojenost s povoláním, pracovní úspěšnost i pracovní podmínky hodnotí učitelé spíše pozitivně.

Rozložení hrubých skóre dotazníku profesní spokojenosti zobrazuje následující graf.



Graf 9 Rozložení dat HS Dotazník profesní spokojenosti

1.5.4 Deskriptivní statistika škál Fyzické zdraví, Prožívání a Spokojenost se zdravím dotazníku WHOQOL-BREF

V následující tabulce uvádím rozmezí HS, kterých lze ve sledovaných škálách Fyzické zdraví, Prožívání a Spokojenost se zdravím dotazníku WHOQOL-BREF a jejich součtu dosáhnout. Čím vyššího hrubého skóre jedinec dosáhne, tím lépe hodnotí své fyzické zdraví, prožívání a spokojenost se zdravím.

Fyzické zdraví	7 – 35
Prožívání	6 – 30
Spokojenost se zdravím	1 – 5
HS sledovaných škál	14 – 70

Tab. 7 Hrubé skóre škál Fyzické zdraví, Prožívání a Spokojenost se zdravím a jejich součtu

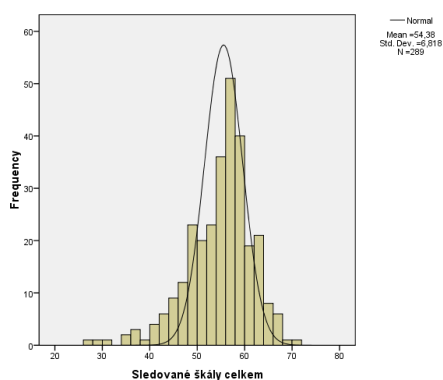
V následující tabulce předkládám deskriptivní statistiku získaných dat v jednotlivých škálách a jejich součtu.

	Sledované škály celkem	Fyzické zdraví	Prožívání	Spokojenost se zdravím
min	27	14	11	1
max	70	35	30	5
průměr	54,38	27,60	23,00	3,79
smodch	6,818	3,569	3,334	0,795
medián	56	28	23	4
modus	56	28	23	4
průměrná odpověď	3,88	3,94	3,83	3,79

Tab. 8 Deskriptivní statistika získaných dat ve sledovaných škálách Fyzické zdraví, Prožívání a Spokojenost se zdravím dotazníku WHOQOL-BREF

Sledované charakteristiky týkající se zdraví hodnotí učitelé na 5 stupňové hodnotící škále v pozitivním rozmezí hodnocení 3 a 4, výrazně blíže hodnocení 4, tedy spíše pozitivně (průměrná odpověď HS sledovaných škál = 3,88). Nejlépe učitelé hodnotí své fyzické zdraví (průměrná odpověď = 3,94) zahrnující absenci bolesti a nepříjemných pocitů, závislost na lékařské péči, energii a únavu, pohyblivost, spánek, každodenní činnosti a pracovní výkonnost, o něco hůře psychologickou oblast prožívání (průměrná odpověď = 3,83) zahrnující potěšení ze života a jeho smysl, soustředění, přijetí tělesného vzhledu, spokojenost se sebou a absenci negativních pocitů. Nejmenší spokojenost vyjadřují učitelé na škále Spokojenost se zdravím (průměrná odpověď = 3,79).

Rozložení hrubých skóre sledovaných škál dotazníku WHOQOL-BREF zobrazuje následující graf.



Graf 10 Rozložení dat HS sledovaných škál dotazníku WHOQOL-BREF

1.6 Induktivní statistika a testování hypotéz

V následující kapitole předkládám výsledky testování stanovených hypotéz. U jednotlivých hypotéz jsou uvedeny metody a výsledky testování, které jsou případně doplněny grafickým znázorněním. Součástí výzkumných závěrů jsou pouze signifikantní výsledky na hladině významnosti $p < .05$. Pro statistickou analýzu dat byly použity programy SPSS a Microsoft Excel.

1.6.1 Klima školy a jeho vztah k profesní spokojenosti a zdraví

V této části jsou testovány hypotézy vztahující se k následujícím výzkumným otázkám:
Existuje vzájemný vztah mezi klimatem školy a profesní spokojeností učitelů?
Existuje vzájemný vztah mezi klimatem školy a zdravím učitelů?

Klima školy a profesní spokojenost

H_{01} : Neexistuje vztah mezi klimatem školy a profesní spokojeností učitelů.

H_{a1} : Existuje vztah mezi klimatem školy a profesní spokojeností učitelů.

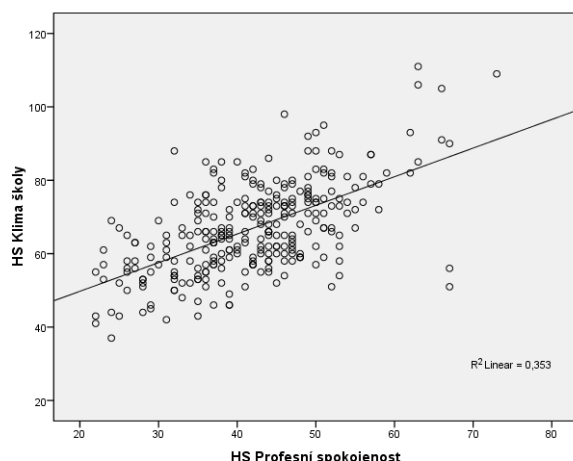
Hypotéza byla testována pomocí Spearmanova koeficientu korelace. Výsledky korelační analýzy předkládám v následující tabulce.

Correlations			HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním	Pracovní úspěšnost	Pracovní podmínky
Spearman's rho	HS Klima školy	Correlation C. Sig. (2-tailed) N	,545** ,000 289	,475** ,000 289	,437** ,000 289	,680** ,000 289
	Spokojenost ve škole	Correlation C. Sig. (2-tailed) N	,555** ,000 289	,483** ,000 289	,447** ,000 289	,703** ,000 289
	Spokojenost s procesy ve škole	Correlation C. Sig. (2-tailed) N	,423** ,000 289	,368** ,000 289	,349** ,000 289	,522** ,000 289
	Spokojenost s výukovými pomůckami	Correlation C. Sig. (2-tailed) N	,354** ,000 289	,290** ,000 289	,262** ,000 289	,580** ,000 289
	Špatné vztahy	Correlation C. Sig. (2-tailed) N	,411** ,000 289	,372** ,000 289	,369** ,000 289	,355** ,000 289
	Ocenění žáků učiteli	Correlation C. Sig. (2-tailed) N	,525** ,000 289	,503** ,000 289	,439** ,000 289	,442** ,000 289
	Fyzické prostředí školy	Correlation C. Sig. (2-tailed) N	,256** ,000 289	,209** ,000 289	,202** ,001 289	,392** ,000 289
	Celkové hodnocení klimatu školy	Correlation C. Sig. (2-tailed) N	,554** ,000 289	,476** ,000 289	,451** ,000 289	,705** ,000 289

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tab. 9 Testování vztahu mezi klimatem školy a profesní spokojeností učitelů

Klima školy a profesní spokojenost učitelů pozitivně korelují ve všech sledovaných škálách na hladině významnosti $p < .002$. Graf 11 znázorňuje lineárně rostoucí charakter vztahu obou dotazníků. S pozitivním hodnocením klimatu školy roste také profesní spokojenost učitelů.



Graf 11 Vztah mezi klimatem školy a profesní spokojeností

Na základě získaných výsledků zamítám nulovou hypotézu, že neexistuje vztah mezi klimatem školy a profesní spokojeností učitelů. Čím pozitivněji je učiteli hodnoceno klima školy, tím vyšší je jejich profesní spokojenost.

Klima školy a zdraví

H₀₂: Neexistuje vztah mezi klimatem školy a zdravím učitelů.

H_{a2}: Existuje vztah mezi klimatem školy a zdravím učitelů.

Hypotéza byla testována pomocí Spearmanova koeficientu korelace. Výsledky korelační analýzy předkládám v následující tabulce.

Correlations

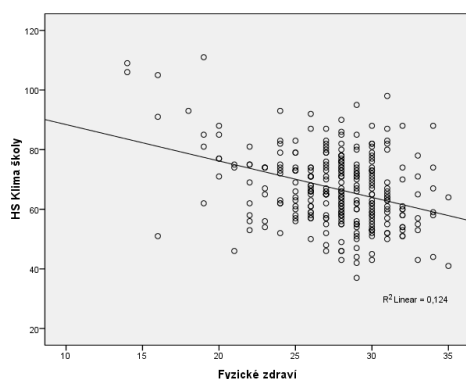
			Fyzické zdraví	Prožívání	Spokojenost se zdravím
Spearman's rho	HS Klima školy	Correlation C. Sig. (2-tailed) N	-,259** ,000 289	-,342** ,000 289	-,163** ,006 289
	Spokojenost ve škole	Correlation C. Sig. (2-tailed) N	-,210** ,000 289	-,299** ,000 289	-,128* ,030 289
	Spokojenost s procesy ve škole	Correlation C. Sig. (2-tailed) N	-,181** ,002 289	-,296** ,000 289	-,147* ,012 289
	Spokojenost s výukovými pomůckami	Correlation C. Sig. (2-tailed) N	-,176** ,003 289	-,169** ,004 289	-,090 ,127 289
	Špatné vztahy	Correlation C. Sig. (2-tailed) N	-,236** ,000 289	-,389** ,000 289	-,191** ,001 289
	Ocenění žáků učiteli	Correlation C. Sig. (2-tailed) N	-,261** ,000 289	-,288** ,000 289	-,161** ,006 289
	Fyzické prostředí školy	Correlation C. Sig. (2-tailed) N	-,111 ,059 289	-,149* ,011 289	-,034 ,569 289
	Celkové hodnocení klimatu školy	Correlation C. Sig. (2-tailed) N	-,235** ,000 289	-,290** ,000 289	-,137* ,020 289

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

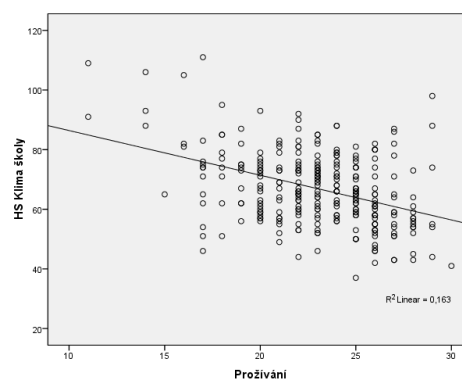
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tab. 10 Testování vztahu mezi klimatem školy a zdravím učitelů

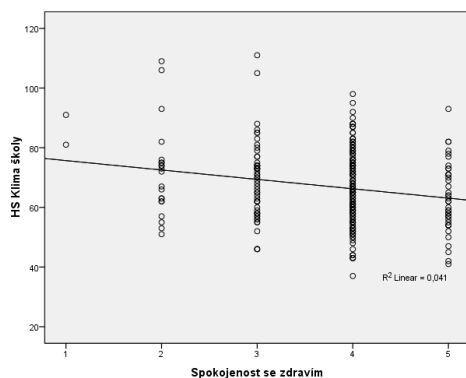
Klima školy a zdraví učitelů pozitivně korelují ve většině sledovaných škál na hladině významnosti $p < .031$. Vzájemný vztah nebyl prokázán mezi škálami Fyzické zdraví a Fyzické prostředí školy, škálami Spokojenost se zdravím a Spokojenost s výukovými pomůckami a škálami Spokojenost se zdravím a Fyzické prostředí školy. Grafy 12 - 14 znázorňují lineárně rostoucí charakter vztahu dotazníku Klima školy a škál Fyzické zdraví, Prožívání a Spokojenost se zdravím (dotazníky mají obráceně polarizované škály). S pozitivním hodnocením klimatu školy se zvyšuje hodnocení fyzického zdraví, prožívání a spokojenost se zdravím učitelů, nízké hodnoty korelace naznačují, že tyto souvislosti jsou ovlivněny dalšími, zde nesledovanými proměnnými.



Graf 12 Vztah mezi klimatem školy a fyzickým zdravím učitelů



Graf 13 Vztah mezi klimatem školy a prožíváním učitelů



Graf 14 Vztah mezi klimatem školy a spokojeností učitelů se zdravím

Na základě získaných výsledků zamítám nulovou hypotézu, že neexistuje vztah mezi klimatem školy a zdravím učitelů. Čím pozitivněji je učiteli hodnoceno klima školy, tím vyšší je jejich hodnocení fyzického stavu, prožívání a spokojenost se zdravím.

2. Kvalitativní výzkum

2.1. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Základním cílem kvalitativního výzkumu bylo podrobnější zmapování nalezených vztahů mezi klimatem školy, profesní spokojeností a zdravím učitelů. Chtěla jsem podrobněji zjistit, které oblasti školního života považují učitelé za důležité v souvislosti s rozvojem pozitivního klimatu ve škole. Mým dalším cílem bylo najít zdroje spokojenosti a štěstí učitelů a identifikovat oblasti klimatu školy, které je posilují. Posledním cílem pak bylo zjistit, jak učitelé vnímají spojitost mezi školním klimatem a svým zdravím a identifikovat salutory, které učitelům pomáhají ve školním prostředí jejich zdraví udržet, či zlepšit.

Stanovila jsem si tyto výzkumné otázky:

1. Jak vnímají učitelé klima školy? Které jeho charakteristiky považují za významné? Které oblasti školního života považují za stěžejní pro vytváření pozitivního klimatu školy?
2. Jakým způsobem souvisí klima školy se štěstím a spokojeností učitelů? Co je zdrojem jejich štěstí a spokojenosti? Které aspekty školního klimatu zvyšují jejich spokojenost?
3. Jakým způsobem souvisí klima školy se zdravím učitelů? Co napomáhá k udržení a zlepšení jejich zdraví? Které aspekty školního klimatu podporují zdraví učitelů?

2.2. Výzkumné metody

Pro zjištění odpovědí na výzkumné otázky jsem zvolila výzkumnou metodu – polostrukturovaný rozhovor. Vzhledem k povaze výzkumu zaměřeného na individuální vnímání školního klimatu a určité intimity tématu spokojenosti a zdraví považuji In-dept rozhovor za optimální formu, Focus group by mohl působit rušivě, eventuálně tlumivě (Janoušek, 1986).

Pro vedení rozhovoru byl připraven návrh scénáře s 23 otázkami, zaměřenými na klima školy, štěstí, spokojenost a zdraví učitelů. Tento scénář byl testován v rámci předvýzkumu, v rámci kterého byly realizovány rozhovory se dvěma učitelkami. Cílem předvýzkumu bylo testovat srozumitelnost a jednoznačnost otázek, jak doporučuje Disman (2002). V průběhu předvýzkumu byly otázky upravovány a doplňovány (některé také vyloučeny) tak, aby byly

dobře pochopeny a poskytly informace využitelné v rámci výzkumných otázek. Po těchto úpravách bylo do scénáře zařazeno 28 otevřených otázek k tématu, které tvořily osu rozhovorů s účastníky výzkumu. Seznam otázek přikládám v příloze č. 7.

Dle Janouškova dělení lze zvolenou metodu charakterizovat jako „měkký rozhovor“: „Při měkkém rozhovoru je navozován vztah osobní sympatie, doporučuje se povzbuzování, nikoli však tlak, či donucení (Janoušek, 1986, str. 111).“ Používala jsem krátké výrazy porozumění a zájmu, krátké vyčkávací pauzy, neutrální žádosti o dodatečnou informaci, přibližné opakování respondentových slov, sumarizaci respondentových výrazů, žádosti o specifické druhy dodatečné informace i opakování původní otázky, tedy prostředky pro udržení potřebné aktivační úrovně a zpřesnění odpovědí respondentů na položené otázky (Cannel, Cahn, 1968, cit. podle Janoušek, 1986).

Rozhovory byly vedeny po dohodě buď v domácnosti respondenta, nebo v domácnosti tazatele, bez přítomnosti dalších osob. V celé délce byly nahrány diktafonem a následně přepsány v programu F4 do textového editoru Word (Microsoft Office). V rámci obsahové analýzy přepsaných rozhovorů byly hledány a kategorizovány významové trsy vztahující se k tématům výzkumu a výzkumným otázkám. O nutnosti kategorizace významových trsů píše J. Ferjenčík: „Obsahová analýza stojí a padá na svých kategoriích. Základní úkol, který má výběr kategorií řešit, spočívá v takovém rozdělení univerza, aby vzniklé kategorie představovaly „šuplíky“, „krabičky“ nebo „políčka“, do kterých je možno sdělení smysluplně a přehledně rozložit (Ferjenčík, 2000, str. 186).“

2.3. Struktura a průběh rozhovoru

Při tvorbě scénáře jsem vycházela ze zkušeností z praxe a z výzkumů zabývajících se tématem domova, které jsme spolu s dalšími studentkami realizovaly v průběhu studia psychologie. Scénář obsahuje 28 otázek. Jsou v něm použity techniky asociace a metafor, které jsou zařazeny proto, aby pomohly rozlišit afektivně pozitivní, neutrální a negativní postoje učitelů ke klimatu školy.

Úvodní otázky jsou zaměřeny na specifika povolání a práce učitele a slouží především k navázání kontaktu s učitelem, k uvolnění atmosféry a odstranění obav z neznámého, k rozproudění konverzace a zaměření pozornosti na téma školy. Řada otázek směřuje k obecnému vnímání pojmu klima školy a k poznání konkrétního vnímání klimatu školy učiteli. Rozhovor dále přechází k osobám, které klima utvářejí a k tomu, co je důležité pro to,

aby bylo klima školy pozitivní. Zařazeny jsou také otázky směřující k poznání klimatu ve škole, kde učitel pracuje, zde je použita metafora pro zmapování pocitů. Další otázky se vztahují k hledání možností a konkrétních intervencí, směřujících k rozvoji pozitivního klimatu ve škole.

V druhé fázi rozhovoru jsou zařazeny otázky zaměřené na spokojenost a štěstí, které učitelé v rámci své práce prožívají. Otázky směřují k poznání toho, co je důležité pro štěstí a spokojenost učitelů a které složky klimatu se nejvíce na štěstí a spokojenosti podílejí. Následují otázky zaměřené na hledání možností a konkrétních intervencí směřujících ke zvýšení spokojenosti učitelů ve škole.

Poslední sada otázek je zaměřena na zdraví učitelů, mapuje jejich nejčastější zdravotní obtíže a hledá vztahy mezi zdravím a klimatem školy. Stejně jako v předchozích částech scénáře, i zde jsou zařazeny otázky vztahující se k hledání možností a konkrétních intervencí směřujících k udržení, či zlepšení zdraví učitelů.

V úvodu každého rozhovoru byli učitelé seznámeni s účelem rozhovoru a tématem výzkumu. Dále jsem jim poskytla informace o sobě a svém studiu a požádala je o informovaný souhlas s nahráváním rozhovoru a následným anonymním zpracováním informací pro účely výzkumu. Učitele jsem také seznámila s jejich právem neodpovídat na otázky a v případě nejasností se na cokoliv zeptat, byla zdůrazněna důležitost jejich vlastních názorů a neexistence dobrých a špatných odpovědí. Před zahájením rozhovoru byli požádáni o vyplnění dotazníku z kvantitativní části výzkumu pro zjištění demografických údajů a vyhodnocení jejich hodnocení klimatu školy, jejich spokojenosti a zdraví dle vytvořených orientačních norem.

2.4. Výzkumný soubor a sběr dat

Kvalitativní části výzkumu se zúčastnili učitelé základních a středních škol, gymnázií a odborných učilišť z Prahy, Středočeského, Západočeského a Severočeského kraje. Výběr vzorku proběhl metodou příležitostného výběru, žádost o rozhovor byla zaslána učitelům škol, které se zúčastnily kvantitativního výzkumu. Největší ochotu k poskytnutí rozhovoru projevily ženy učitelky, zejména ze základních škol. Učitelé středních škol, gymnázií a odborných učilišť tvoří 30 % vzorku, rozhovor byl ochoten poskytnout pouze jeden učitel – muž.

Rozhovory byly realizovány v období dubna až května a října 2015, po dohodě s respondenty buď ve škole, v domácnosti respondenta, nebo v domácnosti tazatele, bez přítomnosti dalších osob. V celé délce byly nahrány diktafonem a následně přepsány. Přepis rozhovorů přikládám v příloze č. 9. Získané informace byly následně shrnuty a interpretovány v souvislosti s výsledky kvantitativního výzkumu.

2.4.1 Základní deskriptivní údaje výzkumného vzorku

Pro účely kvalitativního výzkumu byl stanoven stejný výzkumný soubor jako pro výzkum kvantitativní – tvořili jej učitelé základních škol, gymnázií, středních škol a odborných učilišť. Rozsah výzkumného vzorku nebyl stanoven předem, jako postačující pro doplnění závěrů kvantitativního výzkumu a získání odpovědí na výzkumné otázky se ukázal vzorek 10 respondentů, kdy již byly stěžejní kategorie stanoveny a nepřibývaly téměř žádné nové informace. Výzkumu se zúčastnilo 9 žen a 1 muž, 7 dotázaných učitelů učí na základních školách a 3 na středním stupni škol – 1 na SŠ, 1 na gymnáziu a 1 na odborném učilišti. 9 učitelů učí ve školách, jejichž zřizovatelem je stát, kraj, či obec, 1 učitelka učí na soukromé střední škole. Průměrný věk učitelů výzkumného vzorku je 47 let, průměrná délka praxe ve školství 16,3 roku. Podrobnější charakteristiku vzorku předkládám v následujících tabulkách.

	Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Typ školy I	Typ školy II
U1	žena	36	VŠ (Bc.)	7	ZŠ	zřízená státem, krajem, obcí apod.
U2	žena	55	VŠ (Mgr.)	31	Gymnázium	zřízená státem, krajem, obcí apod.
U3	žena	43	VŠ (Mgr.)	10	ZŠ	zřízená státem, krajem, obcí apod.
U4	žena	43	VŠ (Mgr.)	15	ZŠ	zřízená státem, krajem, obcí apod.
U5	žena	51	VŠ (Mgr.)	26	SŠ + OU	zřízená státem, krajem, obcí apod.
U6	žena	57	VŠ (Mgr.)	26	ZŠ	zřízená státem, krajem, obcí apod.
U7	žena	51	VŠ (PaedDr.)	7	ZŠ	zřízená státem, krajem, obcí apod.
U8	muž	53	VŠ (Mgr.)	12	ZŠ při DDÚ	zřízená státem, krajem, obcí apod.
U9	žena	43	VŠ (Mgr.)	21	ZŠ	zřízená státem, krajem, obcí apod.
U10	žena	42	VŠ (Mgr.)	8	SŠ	soukromá

Tab. 11 Demografické údaje výzkumného vzorku

	Věk	Délka praxe
min	36	7
max	57	31
průměr	47	16,3
smodch	6,515	8,533
medián	47	13,5
modus	43	7

Tab. 12 Statistické kategorie proměnných věku a délky praxe učitelů výzkumného vzorku

Pomocí dotazníku z kvantitativního výzkumu byly vedle demografických údajů zjišťovány také další charakteristiky výzkumného souboru. U dotázaných učitelů byly pomocí orientačních norem dotazníků, které byly vytvořeny v předchozí části výzkumu, stanoveny výsledky jejich hodnocení klimatu školy ve které působí, jejich profesní spokojenosti a sledovaných škál týkajících se zdraví.

Ve výzkumném souboru jsou zastoupeni převážně učitelé, kteří hodnotí klima svých škol v pásmu průměru (50 % učitelů), negativně (20 % učitelů), či vysoce negativně (20 % učitelů). Pouze jeden učitel dosáhl výsledku v pásmu pozitivního hodnocení. Co se týče profesní spokojenosti, 70 % dotázaných učitelů dosáhlo výsledku v pásmu normy a 30 % je nadprůměrně spokojených. Své fyzické zdraví, prožívání a svou spokojenost se zdravím hodnotí dotázaní učitelé převážně v pásmu průměru (70 % učitelů), 2 učitelé je hodnotí nadprůměrně (pozitivně) a 1 učitel podprůměrně (negativně). Přehled dosažených výsledků předkládám v následující tabulce. Vyšší hodnoty HS, T skóre a percentilů reprezentují horší hodnocení klimatu školy, nižší profesní spokojenost a lepší hodnocení fyzického zdraví, prožívání a spokojenosti se zdravím.

	Klima školy			Profesní spokojenost			Zdraví		
	HS	T skóre	Percentil	HS	T skóre	Percentil	HS	T skóre	Percentil
U1	95	70,74	98	38	46,13	35	50	42,67	23
U2	55	40,09	16	35	42,03	21	58	55,57	71
U3	92	68,90	97	44	52,10	58	63	64,56	93
U4	52	36,80	9	27	34,92	7	57	53,50	64
U5	70	52,41	60	45	53,31	63	47	38,39	12
U6	58	43,23	25	31	38,39	12	59	57,73	78
U7	81	61,61	88	24	30,56	3	64	66,96	96
U8	67	51,09	54	39	47,23	39	55	48,78	45
U9	60	45,18	31	38	46,13	35	55	48,78	45
U10	94	70,23	98	43	50,78	53	58	55,57	71

Tab. 13 Výsledky učitelů výzkumného souboru, získané porovnáním s orientačními normami dotazníku *Klima školy, Profesní spokojenost a souboru škál Fyzické zdraví, Prožívání a Spokojenost se zdravím* dotazníku WHOQOL-Bref (orientační normy dotazníků přikládám v příloze č. 4).

2.5 Výsledky

V této kapitole předkládám výsledky obsahové analýzy rozhovorů s učiteli, uspořádané do tří částí, vztahujících se k jednotlivým zkoumaným fenoménům: klimatu školy, profesní spokojenosti a zdraví učitelů. V každé části jsou předloženy kategorie identifikované v rámci odpovědí respondentů k jednotlivým otázkám a jsou seřazeny dle frekvence jejich výskytu.

Tyto kategorie jsou v závěru kapitol shrnuty a interpretovány vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám. Podrobnou obsahovou analýzu rozhovorů doplněnou o citace v jednotlivých kategoriích předkládám v příloze č. 8.

2.5.1 Klima školy

Jak vnímají učitelé klima školy? Které jeho charakteristiky považují za významné? Které oblasti školního života považují za stěžejní pro vytváření pozitivního klimatu školy?

Co Vás napadá, když se řekne klima školy? + Klima školy je ...

1. nálada, atmosféra ve škole (4 respondenti)
2. vztahy mezi lidmi (4 respondenti)
3. pozitivní pocity ve škole (3 respondenti)
4. prostředí školy (2 respondenti)
5. lidé ve škole, počasí, podnebí ve škole, je to zásadní prvek, který ovlivňuje školu (vždy 1 respondent)

Co všechno jej tvoří?

1. lidé ve škole (4 respondenti)
2. prostředí školy (4 respondenti)
3. vztahy s kolegy a vedením školy (4 respondenti)
4. rodiče (2 respondenti)
5. komunikace s okolím (2 respondenti)
6. spolupráce, demokracie (2 respondenti)
7. ochota naslouchat (2 respondenti)
8. vize školy, cíle vedení (2 respondenti)
9. osobnost žáků a učitelů, přítomnost zvířat (vždy 1 respondent)

Kdo všechno se na něm podílí?

1. učitelé (10 respondentů)
2. žáci (8 respondentů)
3. ostatní zaměstnanci školy (8 respondentů)
4. rodiče (7 respondentů)
5. vedení školy (7 respondentů)
6. zřizovatel školy (4 respondenti)
7. veřejnost (2 respondenti)

8. výchovné složky, spolupracující organizace (vždy 1 respondent)

Co je pro dobré klima školy důležité?

1. vztahy ve škole (6 respondentů)
2. otevřenost, otevřená a svobodná komunikace (6 respondentů)
3. spolupráce, vzájemná pomoc učitelů (4 respondenti)
4. nadšení a aktivita učitelů (3 respondenti)
5. přístup vedení školy (2 respondenti)
6. pomůcky pro vyučování (2 respondenti)
7. srozumitelná pravidla a jejich dodržování (2 respondenti)
8. ochota řešit problémy, pohoda ve škole, cíl a vize školy (vždy 1 respondent)

Jak vypadá ideální klima školy?

1. vztahy mezi učiteli (6 respondentů)
2. podpora vedení školy (3 respondenti)
3. spokojenost (2 respondenti)
4. zapojení rodičů (2 respondenti)
5. prostředí školy (2 respondenti)
6. otevřenost, dobré vztahy mezi učitelem a žáky, absence strachu, radost a nadšení, svoboda, klid, optimismus, spravedlnost, moderní výukové pomůcky (vždy 1 respondent)

Jaké klima má Vaše škola?

negativní aspekty klimatu školy:

1. přístup vedení školy (3 respondenti)
2. absence jasných pravidel a cílů (3 respondenti)
3. špatné vztahy mezi učiteli (2 respondenti)
4. despekt rodičů (2 respondenti)
5. absence podpory začínajícím učitelům, nejistota pracovního úvazku, špatný vztah k dětem, rizikové chování žáků, děti se bojí (vždy 1 respondent)

pozitivní aspekty klimatu školy:

1. otevřený přístup vedení školy (5 respondentů)
2. pozitivní vztahy mezi učiteli (5 respondentů)
3. příjemné prostředí školy (2 respondenti)

4. malá velikost školy (2 respondenti)
5. dobré vztahy mezi učitelem a žáky, spokojenost učitele a žáků, pozitivní klima třídy (vždy 1 respondent)

Kdybyste měl/a přirovnat Vaši školu ke krajině, jaká by byla?

1. krásná, nebo příjemná krajina (7 respondentů)
2. zimní krajina, polopoušť, měsíční krajina (vždy 1 respondent)

Co konkrétně napomáhá k rozvoji dobrého klimatu ve Vaší škole?

1. vztahy mezi učiteli (7 respondentů)
2. vedení školy (2 respondenti)
3. spolupracující žáci, podpora rodičů, nálada učitelů, kvalifikace a zkušenosti učitelů, vybavení školy, vztah k práci, velikost školy, humor (vždy 1 respondent)

Mohla by mít Vaše škola lepší klima? Za jakých podmínek?

1. vedení školy (5 respondentů)
2. podpora a spolupráce rodičů (2 respondenti)
3. psychická a odborná podpora (2 respondenti)
4. podpora kolegů, nadšení a zapálenost učitelů, spolupráce mezi školami, dostatek pomůcek pro vyučování, vztahy v rodině (vždy 1 respondent)
5. ne, vše je v pořádku (2 respondenti)

Znáte školu, ve které je lepší klima, než v té Vaší? Co je tam jinak?

1. vzájemná komunikace (2 respondenti)
2. otevřenost vedení školy (2 respondenti)
3. vzhled školy (2 respondenti)
4. velikost školy (2 respondenti)
5. pozitivní přístup k žákům, školní psycholog, spolupráce učitelů, spravedlivé finanční hodnocení učitelů, informace na webových stránkách, láska, spokojenost žáků, celoškolní aktivity (vždy 1 respondent)

Interpretace kategorií:

Pojem klima školy si učitelé nejčastěji spojují s náladou a atmosférou, která ve škole panuje (U10: „*Jaká tam je vůbec atmosféra...*“) a se vztahy mezi členy školní komunity (U9: „*...pro mě klima jsou vztahy...*“). Důležitými kvalitami klimatu jsou pro učitele pozitivní

pocity lidí ve škole, zejména jejich spokojenost a pohoda (U5: „*Taková ta pohoda ve škole, ...je důležitý, aby se člověk do té práce těšil.*“). Za vytváření školního klimatu se cítí být zodpovědní především sami učitelé, významný podíl přisuzují také žákům a ostatním zaměstnancům školy (U7: „*...všechny osoby, které tam jsou, od pedagogického kolektivu přes studenty až po hospodářské pracovníky...*“).

Učitelé vnímají klima školy především skrze **vztahy mezi zaměstnanci školy a vztah s vedením školy** (U9: „*...nejvíce vztahy, vztahy mezi kolegy, vztahy s nadřízeným...*“). Významný vliv na utváření klimatu přisuzují také **způsobu vedení školy** (U10: „*...jestli jim dá prostor růst, podílet se samostatně na chodu té školy, trošku do toho investovat nějakou invenci jakoby svojí, tak to si myslím, že ta atmosféra otevřenosti nějaký možnosti diskuze nebo možná takovej ten demokratičtější systém.*“) a **existenci vize, či cílů**, ke kterým škola směřuje. O něco menší podíl na tvorbě klimatu připisují učitelé širším vztahům a komunikaci školy s okolím, a vztahům s rodiči (U3: „*Samozřejmě tam patří i ty rodiče, aby mohli promluvit, ale zase, ...aby jenom nediktovali...*“), nejméně je učiteli zmiňován vliv zřizovatele a veřejnosti. Klima školy spoluvytváří také kvalita školního prostředí, jeho vzhled a vybavení.

Pozitivní klima školy podporují dobré vztahy mezi členy školní komunity (U8: „*...může být škola vybavená sebelepším vybavením a pokud tam drhne něco ve vztazích, tak je to v podstatě k ničemu...*“), zejména vzájemná pomoc a spolupráce a přítomnost svobodné a otevřené komunikace ve škole (U9: „*...že se mezi sebou otevřeně bavíme...*“). Za nejdůležitější pro rozvoj pozitivního klimatu považují učitelé **pozitivní vztahy v pedagogickém sboru** (U2: „*...aby prostě spolu vycházeli, aby bylo možný cokoliv si říct, cokoliv vyřešit společně...*“). Tyto vztahy posiluje zejména **otevřená komunikace mezi učiteli** (U9: „*...že spolu dobře vycházíme, že si rozumíme, pomáháme si, jsem schopný se domluvit na ledasčem. Když je nějaký problém, tak společně hledáme řešení.*“), jejich vstřícnost a porozumění, **vzájemná pomoc a spolupráce** (U2: „*...že si tady lidi poděkují, pomůžou, úplně naprosto nezištně, to prostě toho si taky moc vážím. Spolupráce, větší než jinde, nezištná spolupráce.*“), **vzájemná podpora učitelů** (U5: „*...měl tam někoho o koho se může opřít a probrat to s ním...*“; U7: „*...když vím, že okolo mě jsou kolegové, kteří ...mě podpoří, tak to je pro mě, to mi tvoří klima té školy. Dobré.*“), a také **nadšení a aktivita učitelů** (U4: „*...je dobře, když to lidi považují za něco víc tu školu.*“; U7: „*...entuziasmus a zaujatost těch učitelů, aby byli radostní...*“). K pozitivnímu klimatu školy přispívá přítomnost pohody ve škole, dobrá nálada učitelů a jejich vztah k práci, odborná kvalifikace

a zkušenosti, pozitivní přístup k žákům, existence srozumitelných pravidel a jejich dodržování, spravedlivé finanční ohodnocení učitelů, podpora školního psychologa, možnost spolupráce s jinými školami, celoškolní aktivity a také humor.

Na klima školy působí pozitivně také **spolupráce žáků a dobré vztahy mezi učitelem a žáky a dobré klima třídy**, kde učitel učí (U1: „...*je to ten ostrov v tom moři, kde je mě dobře...*“). K pozitivnímu klimatu ve škole přispívá také větší **podpora a spolupráce rodičů** (U1: „...*aby se ty rodiče poznali s těma učiteli a zjistili, že učitel je taky normální člověk...*“) a dostatek **psychické a odborné podpory** v jejich práci (U1: „...*i ty učitelé někdy potřebují vyčistit ty své myšlenky a probrat ty své problémy...*“).

Péči o dobré klima školy učitelé očekávají především od vedení školy (U4: „...*to dělá i paní ředitelka svým přístupem k nám, ona vlastně chce, abychom se my cítili dobře...*“); U5: „*Tak určitě od vedení by to mělo trošku startovat,...a přenášet to nějakou rozumnou formou pod sebe na ty lidi...*“), prostředkem k jeho zlepšení je zejména **otevřená komunikace, demokratické řízení** (U7: „...*vy něco navrhnete a ta druhá strana by to neměla odvrhnout, ...měla by o tom popřemýšlet a měla by diskutovat.*“) a **ochota řešit problémy**. Od svého vedení školy učitelé očekávají také **podporu** (U10: „...*mám podporu od vedení, že mi nechává volné pole působnosti, že oceňuje to, když dokážu vložit nějakou invenci...*“). K dobrému klimatu školy přispívá také **existence cílů a vize školy**.

Významný podíl na pozitivním klimatu školy má také **kvalita její budovy a příjemné prostředí** (U8: „*Máme teďko 3 roky novou budovu, ...i ta budova dělá svoje...*“), **rodinné prostředí malých škol a dostatek moderních pomůcek** pro vyučování.

Ve škole s ideálním klimatem jsou spokojení žáci, učitelé i rodiče, mezi učiteli a žáky existují dobré vztahy, nikdo nemá strach, přítomná je radost, nadšení a optimismus, spravedlnost, svoboda a otevřenost, klid na práci.

Mezi aspekty, které působí na školní klima negativně, uvádějí učitelé nejčastěji špatné vztahy s vedením školy (U10: „...*že si vás to vedení vůbec neváží, takže si tam přijdete jako někdo ne úplně důležitý.*“), špatné vztahy mezi pedagogy (U3: „...*já se necítím dobře mezi kolegy druhého stupně...*“), absenci společných pravidel a cílů ve škole (U1: „...*že tam není ten řád, pravidla...*“) a despekt rodičů. Negativně na klima školy působí také nejistota

pracovního úvazku učitelů, absence podpory začínajícím učitelům, negativní vztah některého z učitelů k dětem a problémy se záškoláctvím a drogami.

2.5.2 Klima školy a profesní spokojenost

Jakým způsobem souvisí klima školy se štěstím a spokojeností učitelů? Co je zdrojem jejich štěstí a spokojenosti? Které aspekty školního klimatu zvyšují jejich spokojenost?

Jaké to je, být učitel/ka?

1. pěkné, úžasné, práce se mi líbí, baví mě (10 respondentů)

K jaké jiné práci, nebo činnosti byste práci učitele přirovnal/a?

1. pomáhající profese (8 respondentů)
2. další profese (2 respondenti)
3. nejde přirovnat (1 respondent)

Jste šťastná/ý a spokojená/ý?

1. ano (10 respondentů)

Můžete popsat situace, ve kterých jste byl/a v poslední době šťastná/ý?

1. práce (9 respondentů)
2. rodina (8 respondentů)
3. dokončení studia (1 respondent)

Co Vám dodává v práci štěstí, co Vám přináší pocity spokojenosti?

1. výsledky žáků, zájem o výuku (7 respondentů)
2. vztah s žáky, jejich ocenění (5 respondentů)
3. vztahy mezi pedagogy (4 respondenti)
4. spokojenost žáků (4 respondenti)
5. podpora rodičů (4 respondenti)
6. umělecké činnosti (2 respondenti)
7. ocenění vedení školy, Bůh, finanční odměna, dostatek času na práci (vždy 1 respondent)

Souvisí s Vaším štěstím a spokojeností klima ve Vaší škole? Jak?

negativní klima školy:

1. špatné vztahy ve škole (3 respondenti)
2. přístup vedení školy (2 respondenti)
3. uzavřenost ve třídě (2 respondenti)
4. přenášení problémů domů (1 respondent)

pozitivní klima školy:

1. funkční vztahy (4 respondenti)
2. spokojenost ve škole (2 respondenti)
3. podpora vedení (2 respondenti)
4. ocenění práce, společné akce, snaha žáků, dostatek času na práci, vědomí pedagogické kompetence, pedagogická činnost (vždy 1 respondent)

Co by se mělo změnit ve Vaší škole, abyste Vy byl/a šťastnější a spokojenější?

1. spolupráce s kolegy (2 respondenti)
2. otevřenost, předměty odpovídající aprobaci učitele, nic, důvěra kolegů a vedení, zrušení zvonění, méně práce s výpočetní technikou, větší prostor pro výuku, větší jistota (zrušení školy), chování žáků, lepší práce vedení školy, lepší finanční ohodnocení, možnost vyššího úvazku, menší podíl nepedagogické činnosti, lepší informovanost (vždy 1 respondent)

Co by mohlo zvýšit spokojenost učitelů?

1. zvýšení prestiže povolání (7 respondentů)
2. zvýšení platu (6 respondentů)
3. respekt a podpora rodičů (4 respondenti)
4. zvýšení odborné podpory a pomoci (4 respondenti)
5. vzdělávání (3 respondenti)
6. méně změn a předpisů (2 respondenti)
7. ocenění práce od vedení školy, podpora kolegů, lázně, peníze na pomůcky a vybavení škol, volno na odpočinek (vždy 1 respondent)

Interpretace kategorií:

Všichni dotázaní učitelé se cítí šťastní a spokojení. Zdrojem jejich štěstí a spokojenosti je jejich **práce** a také **rodina**, spokojenost jejich členů a domácí pohoda (U2: „*když je rodinný život spokojený, ...tak ta třída se potom jinak vede, když prostě jdete ze spokojeného domova...*“). Mají kladný vztah ke své profesi. **Pedagogická práce** je pro ně příjemná, líbí se jim a baví je, většina uvádí, že jsou učiteli rádi a přáli si jimi být (U9: „*Úžasný. Mě to baví, mě to připadá, jak kdybych ani nechodila do práce.*“). Vnímají ji jako rozmanitou a prolínající se s řadou jiných profesí, např. herectvím, důraz je kladen zejména na kontakt s lidmi (U9: „*...někdy herec, někdy psycholog. Někdy maminka. Někdy skoro až policajt.*“). Nejčastěji ji přirovnávají k jiným pomáhajícím profesím, např. k lékařským povoláním a psychologii.

Štěstí a spokojenost učitelů se úzce váže ke klimatu školy (U2: „*Je tady hodně dobrý klima, takže já jsem šťastná a spokojená... kdyby tady bylo špatný klima, tak jsem nespokojená...*“). Ve škole ji učitelům přináší především **přímá práce s žáky**, jejich **výsledky, zájem o výuku** (U2: „*Mě totiž nabíjejí přímo ty děti, že prostě něco uměj, že se jim něco povede...*“; U10: „*A pak jsem šťastná, když vidím na svých studentech ...ty dílčí pokroky, ...že to nevzdají...*“), **spokojenost žáků** (U2: „*A že děti jsou spokojení.*“) a **dobré vztahy mezi učiteli a žáky** (U10: „*...že tam nemáme vyloženě tu stěnu učitele a žáka, že tam ještě funguje ten mezilidské vztahové element.*“). Je ovlivněna i dalšími faktory klimatu školy, zejména **funkčními vztahy v pedagogickém sboru** (U5: „*...jakmile ty lidi fungují mezi sebou ... je úžasný, když se na té cestě něco porouchá, tak aby si to uměli z obou stran jít jakoby na ruku a pomoci a prostě to zlikvidovat, aby to mezi nimi neskrípalo.*“;). Zvyšuje ji **pomoc a podpora kolegů** (U6: „*...ten kolektiv...ještě jsem nevyslovila přání a ta pomoc se tam objevila ...úplně krystalický vztah...*“), **pohoda mezi učiteli** (U5: „*...když člověk dorazí do té sborovny a vidí, že je tam pohoda... Mívali jsme i společné svačinky, který jsme prokecali vždycky o dětech, co se dalo...*“), a také **podpora vedení školy** (U10: „*...vedení školy, kdyby nám poskytlo jiný zázemí, jinou podporu. ...moc je nezajímá.*“). Nedostatek podpory vedení školy a špatné, či nefunkční vztahy v pedagogickém sboru vedou k přerušení kontaktu s kolegy a izolaci učitelů ve vlastní třídě, ve které se snaží o vytvoření pozitivního mikroklimatu jako zázemí pro svou práci.

Spokojenost přináší učitelům také **ocenění jejich práce** vedením školy, kolegy, žáky (U9: „...mám dobrý pocit, že... ty děti se na ty hodiny se mnou těšej.“). Důležité je také **ocenění rodičů žáků a jejich podpora** (U1: „...rodiče, který předtím přistupovali ke škole s velkým despektem, ...sami mi dávali najevo, že mě podporují...“). Spokojenost a štěstí učitelů posilují také umělecké činnosti, které jsou příjemným vybočením z pedagogické rutinní práce, vědomí vlastní pedagogické kompetence, dostatek času na práci a společné mimoškolní akce.

Ke zvýšení svého štěstí a spokojenosti by učitelé potřebovali zejména **zvýšení prestiže jejich povolání spojené s pocitem vyššího společenského ocenění** (U1: „...dřív měl učitel respekt, dneska ho nemá...“; U2: „...takový to obecný povědomí o škole od laický veřejnosti, by mohlo být lepší...“; U3: „...celkově společnost, že by k učitelům nahlížela s větším respektem...“), **zvýšení finančního ohodnocení** jejich práce (U6: „...základ by byl v penězích... Myslím, že je to nedoceněná finančně práce.“) a **větší respekt a podporu rodičů** (U2: „... rodiče by nepomlouvali učitele před dětma...“; U6: „...není tam podpora rodičů. Ta podpora rodiny mi začíná jako chybět... prostě učitel je blbej a co si budeme povídat...“). Uvítali by také **zvýšení odborné a informační podpory** (U7: „...My se v tom vůbec nevyznáme. My nemáme odborné znalosti, ať už stran neurologie, nebo stran speciálních vad, prostě nemáme... pro nás nejsou neznámé pojmy... a musíte to pochopit... Kdyby ten rodič řekl, co třeba se stalo, nebo co bylo, tak by vám to hrozně pomohlo.“) a **psychické podpory učitelů** (U1: „...péči i třeba psychologa...“). Zdrojem nespokojenosti jsou také časté legislativní změny, díky kterým je nutné měnit výukové plány, a nedostatek volna na DVPP, či nízká kvalita vzdělávacích kurzů.

2.5.3 Klima školy a zdraví

Jakým způsobem souvisí klima školy se zdravím učitelů? Co je důležité pro jejich zdraví? Které aspekty školního klimatu zvyšují jejich zdraví?

Jak se cítíte po zdravotní stránce? Jaké je Vaše zdraví?

U1: „Ted' momentálně nic moc...“; U2: „Tak docela dobrý, tak průměrný, určitě.“; U3: „Dobře. Asi v pořádku...“; U4: „Ted' je to trochu horší, dřív to bylo lepší...“; U5: „Tak relativně ...dobře...“; U6: „V pondělí dobře, v pátek hrozně.“; U7: „Odpovídajícně věku... Dobře. Leccos mě trápí...“; U8: „No, tak nic moc no...“; U9: „No, momentálně nemám úplně

nejlepší pocit.“; U10: „Já se docela hlídám, ... ale co mi teď hodně chybí, tak je spánek, ...takže už teď cítím velký deficit...”

Co trápí učitele po zdravotní stránce?

1. psychická zátěž (9 respondentů)
2. onemocnění štítné žlázy (5 respondentů)
3. infekční choroby (4 respondenti)
4. nemoci pohybového aparátu (4 respondenti)
5. nemoci hlasivek (3 respondenti)
6. žaludeční obtíže a obtíže trávicí soustavy (3 respondenti)
7. poruchy pozornosti (2 respondenti)
8. vysoký tlak (2 respondenti)
9. poruchy smyslových orgánů, přibírání na váze, tiky (vždy 1 respondent)

Jak ovlivňuje práce učitele Vaše zdraví?

negativně:

1. vysoká zátěž (4 respondenti)
2. přetrvávající myšlenky na práci (2 respondenti)
3. nedostatek spánku (2 respondenti)
4. únava (2 respondenti)
5. poruchy štítné žlázy (2 respondenti)
6. bolest nohou (2 respondenti)
7. zanedbávání preventivních prohlídek, infekční onemocnění, tloustnutí (vždy 1 respondent)

pozitivně:

1. motivace k aktivitě, čas na relaxaci, sport (vždy 1 respondent)

Staráte se o své zdraví? Jak?

1. sport (8 respondentů)
2. zdravé jídlo (6 respondentů)
3. pravidelné lékařské prohlídky (2 respondenti)
4. lázně (2 respondenti)

5. sauna (2 respondenti)
6. tanec, dobrý spánek, dovolená, společenské akce, setkání s přáteli, psychoterapie, nestarám – nemám čas, užívám předepsané léky, neužívám žádné léky, pozitivní myšlení (vždy 1 respondent)

Má na Vaše zdraví vliv klima ve škole?

ano – pozitivní:

1. spokojenost (2 respondenti)
2. psychická pohoda (2 respondenti)
3. pozitivní vliv dobrého klimatu, sportovní aktivity s dětmi (vždy 1 respondent)

ano – negativní:

1. stres, únava (4 respondenti)
2. špatné vztahy (4 respondenti)

Vychází škola vstříc Vaším zdravotním potřebám?

1. návštěvy u lékaře (5 respondentů)
2. fond FKSP (2 respondenti)
3. pohyblivá pracovní doba (2 respondenti)
4. preventivní prohlídky, vstřícnost vedení školy (vždy 1 respondent)
5. nevychází (3 respondenti)

Stará se škola o to, abyste byl/a zdravý/á? Jak?

1. preventivní prohlídky (3 respondenti)
2. FKSP (3 respondenti)
3. ovoce k Vánocům, poradenství psychologa, sportovní akce (vždy 1 respondent)
4. nestará (5 respondentů)

Co pomáhá, nebo by mohlo pomoci ke zlepšení zdraví učitelů?

1. pravidelný odpočinek, relaxace (5 respondentů)
2. dotovaný zdravotní pobyt v lázních (3 respondenti)
3. volné období (3 respondenti)
4. klima školy (2 respondenti)

5. programy pro učitele (2 respondenti)
6. učitelé se musí starat o své zdraví sami (3 respondenti)
7. asistent pedagoga, spolupráce rodičů, školní psycholog, finanční ohodnocení (vždy 1 respondent)

Kdybyste měl/a kouzelnou hůlku, co byste ve škole změnil/a, abyste byl/a zdravější?

1. pracovní prostředí (5 respondentů)
2. vyučovací pomůcky (2 respondenti)
3. podmínky pro sport (2 respondenti)
4. radost ve škole (2 respondenti)
5. spolupráce a vztahy s kolegy (2 respondenti)
6. stravování (2 respondenti)
7. volnost učebního stylu, zjednodušení, zrychlení práce, vzdělávání, asistent pedagoga, odborná pomoc, psychologická pomoc, vyučování venku, pomoc fyzioterapeuta, osnovy dle schopností žáků, více času, výchova v rodině, dojíždění do práce, vyšší plat, vedení školy, spolupráce mezi školami, zrušení zvonění (vždy 1 respondent)

dopad na zlepšení zdraví:

1. psychická pohoda (3 respondenti)
2. lepší spánek (2 respondenti)
3. méně stresu, dostatek volného času (vždy 1 respondent)

Interpretace kategorií:

Své zdraví hodnotí učitelé jako běžné, průměrné, v pořádku, nebo spíše horší, řada z nich uvádí pocity únavy, stresu a fyzické obtíže spojené zejména s pohybem. Na zdraví učitelů negativně působí především **vysoká míra psychické zátěže** (U5: „...*ta psychika se pak zase promítá i do jako jiných zdravotních problémů, myslím si, že fakt jako tohle povolání je na to náročný, že opravdu když je člověk jakoby přetíženej, ...pak se začnou objevovat takový syndromy, že si člověk říká, jestli mu není i něco jinýho...*“), jejímž důsledkem jsou zejména **přetrvávající myšlenky na práci** (U9: „...*dřív jsem šla třeba spát a teď mi v hlavě šrotovalo, co všechno jsem ještě mohla, nemohla, co mám a nemohla jsem ani usnout...*“),

únava (U3: „...když to období nebylo úplně nejšťastnější v té škole, tak jsem byla strašně unavená...“) a **nedostatek spánku** (U1: „V noci jsem chodila pozdě spát, protože jsem si dělala přípravy a nejrůznější projekty, takže jakoby se to teď vykulilo na tom zdraví a je to teď pro mě velký poučení, že si musím sama u sebe dát nějaký řád a pravidla.“). Mezi časté nemoci učitelů patří **infekční choroby** (U6: „...nějaký rýmy a chřipky... to máme taky tendence chytit od těch dětí, podle imunity, jak je kdo odolnej.“), **nemoci pohybového aparátu** (U7: „...hodně lidí si stěžuje na žíly a na nohy...“), **onemocnění hlasivek** (U9: „...problémy s hlasivkami...“), **žaludeční obtíže a obtíže trávicí soustavy** (U1: „...většinou žaludeční problémy, ...ten učitel nemá prostor nějakým způsobem třeba se v klidu naobědvat ...žaludek a ty střeva, ...ty učitelé si třeba ani nestihnout dojít na záchod. Nestihnout se napít.“) a **poruchy štítné žlázy** (U1: „...mě to postihlo endokrinní systém...“). V menší míře jsou respondenty uváděny poruchy pozornosti a vysoký tlak, poruchy smyslových orgánů, přibírání na váze a tiky.

Pouze dva dotázaní učitelé uvedli pozitivní vliv pedagogického povolání na jejich zdraví. Pedagogické povolání učitele **motivuje k aktivitě** (U4: „...mě to nutí být aktivní, ...sportovat s těma dětma, že já bych už jako sama nešla.“) a **poskytuje dostatek času na relaxaci a sport** (U8: „...mám spoustu času... můžu dělat věci, který mě bavěj, nebo který jsou... potřeba, takže mám čas na... brusle, ...na kolo, jít si zapochodovat a tak.“).

Naprostá většina dotázaných učitelů se o své zdraví zajímá a stará. Učitelé nejčastěji **sportují**, ať již pravidelně, nebo rekreačně (U4: „...každý rok alespoň na jednu aktivitu, na cvičení, ...letos chodím plavat každou středu... během orientáka, o víkendech během...“) a snaží se **zdravě jíst** (U8: „Snažím se zdravě jíst, už to není jako dřív, když jsem se cpal vepřovým...“). Svě zdraví posilují pomocí **saunování** (U6: „Roky a pravidelně chodím do sauny... To nesmím zapomenout, to je moje starání o zdraví. A to je nejenom teda fyzický, ale duševní, protože to prostě miluju...“), **dobrým spánkem, pobytem v lázních a na dovolené**. Důležité pro jejich zdraví jsou také společenské aktivity, jako je **návštěva společenských akcí a setkávání s přáteli**. Mezi aktivity podporující jejich zdraví učitelé zahrnují také **preventivní lékařské prohlídky**, jedna z dotázaných učitelek využívá **psychoterapii**.

Polovina dotázaných učitelů uvedla, že se škola o jejich zdraví nestará. Ostatní zmiňují, že se škola stará o jejich zdraví formou povinných **preventivních prohlídek u lékaře** (U1: „...kontroluje si pravidelně, jestli absolvujeme preventivní prohlídky v rámci

zaměstnavatele.“) a úhradou **sportovních a relaxačních aktivit z fondu FKSP** (U5: „*Máme různé permanentky do bazénu, do v podstatě perličkových koupelí...*“ ; U9: „*Z FKSP jsme měli masáže zařízený.*“). Jedna z učitelek uvedla, že vedení školy zprostředkovalo pro učitele **poradenství psychologa** (U5: „*...ředitelka zajistila s... psychologem takový jako sezení ...kdo chtěl tak se mohl do toho bloku zařadit a mohl si jít poslechnout ...psychohygienu, ...že třeba poradil, ...co třeba je pro to udělat.*“), další uvedla, že učitelé mají možnost **aktivně se zúčastnit sportovních akcí** pořádaných školou. V jednom případě dostali učitelé k Vánocům od ředitelky školy bedýnku ovoce. Ne všichni učitelé se setkávají se vstřícností vedení školy k jejich zdravotním potřebám. Nejvíce jsou ředitelé vstřícní v případě **návštěv u lékaře** (U4: „*Suplujeme za sebe, a když je třeba doktor, tak mi vyjde vstříc a když to jako fakt nejde, tak můžeme jít i dopoledne.*“), i zde však nejsou někteří ředitelé ochotní zajistit suplování ve výuce (U7: „*...nevychází mi ani v tom, že ...řešíme své lékaře odpoledne, ...je s tím problém ...vím o svých kolegyních, že mnohá odborná vyšetření opomíjejí, preventivní ...a není to dobře.*“).

Posílit zdraví pomáhá učitelům především pravidelný **odpočinek a relaxace** a také **sportovní aktivity**, které jim umožňují kompenzovat vysokou psychickou zátěž a načerpat energii (U8: „*většina... si říká ve škole: „Mám toho plnou hlavu, že jo, tak si teď musím sednout a odpočinout.*“, *tak spíš místo toho si jít doopravdy zaběhat, nebo zasportovat, že to tu hlavu nějak jakoby víc vyčistí...*; U9: „*...měli by si najít něco, kde si tzv. dobijou baterky. Něco co je těší, co je baví a co jim dělá dobře ...co dělají jenom pro sebe.*“). Jako pozitivně působící na zdraví je vnímána také **možnost sportovat s žáky** (U4: „*...když tady můžeme se těma dětma ...3x za rok bruslit, tak ...určitě to klima na to má vliv. Třeba na tu kondici... můžu do lesa, můžu na kolo, na lyže jezdíme, na lyže vlastně jindy nejezdím, jenom s dětma ve škole.*“). Dalším podpurným faktorem zdraví je **pohyblivá pracovní doba** učitelů, která jim umožňuje provozovat sportovní aktivity v odpoledních hodinách (U7: „*...tím, že mám odpoledne čas, tak škola pomáhá mému zdraví, protože já si můžu jít zasportovat a můžu se vrátit ke své práci teď večer doma, ...že mě nenutí tam sedět do těch šesti do večera, ...to je fantastické...*“).

Podporu svého zdraví ze strany školy by většina učitelů uvítala (pouze dva z učitelů si myslí, že by se učitelé o své zdraví měli starat sami), především formou **zajištění možnosti relaxačních a sportovních aktivit**, například umožněním **bezplatného vstupu do tělocvičny** (U7: „*...aby si třeba odpočali, nějaké posilovny, ... třeba tělocvičnu...*“; U8: „*...by ty školy*

mohly pomoci v tom, že zajistějí někde nějaký hřiště, kam by ty kantoři mohli chodit a mohli si sportovat... příroda... tělocvična... nějaký ty teambuildingy... udělej výjezd a že si jezďeš na kolech, na horskéjch... sportovní věci anebo zdravotní... určitě víc pohybu.“). Část učitelů by o prázdninách uvítala **dotovaný pobyt v lázních**, který by jim pomohl si odpočinout a načerpat síly pro další školní rok (U2: „...dotovaný zdravotní pobyt 14 dní nebo měsíc... v lázních...“; U5: „...jednou za rok, nebo za dva roky, nárok v rámci těch prázdnin na lázně, ale se vším všudy. S terapií zaměřenou na ty hlasivky i třeba na to pohybový ústrojí, aby si odpočinuli a i třeba na tu psychiku... psychiku dát dohromady přes ty prázdniny...“), nebo **relaxační a studijní volno**, které je učitelům poskytováno v některých školských systémech v zahraničí (U3: „...to je v tom Švýcarsku a v té Americe je, že ten sedmý rok je volný. Jo já si myslím, že by to strašně pomohlo, protože by se ten člověk zregeneroval, jo a udělal by si i kurzy...“).

Faktory školního klimatu, které příznivě ovlivňují jejich zdraví, se ve značné míře shodují s faktory, které jsou učiteli zmiňovány v souvislosti s jejich spokojeností. **Pozitivní klima školy** (U7: „Klima školy pomáhá pozitivní a dobré...“; U9: „...to hodně ovlivňuje to klima školy.“), zvyšuje **psychickou pohodu** učitelů (U9: „...ještě by to možná napomohlo víc k té psychický pohodě ...když je člověk v psychický pohodě, tak vlastně i to zdraví je v pohodě.“) a jejich **spokojenost** (U4: „...pocit té spokojenosti. Když to jako všechno funguje, tak se to jako projeví na zdraví, když je člověk spokojenej, tak je většinou i zdravěj...“), **sníží míru psychické zátěže učitelů** (U5: „...my bychom měli míň práce a míň takových těch psychických stresů, kdy řešíte v podstatě věci, to co měli řešit rodiče už dávno.“) a **únavy** (U10: „...už ta radost, že jdete s lehkostí do školy a že víte, že tam nejste sám, že to opravdu funguje jako celek. Tak to už je takový uzdravovací efekt ...kompenzuje to částečně tu únavu.“). Psychická pohoda a nízká míra psychické zátěže přispívají ke zlepšení zdraví učitelů (U10: „...to, že je člověk jen veselej a radostnej, že to dělá s lehkostí, že ví, že se můžou dělat chyby a že se to pak bude nějakým způsobem napravovat. Tak si myslím, že to má velký dopad na zdraví.“, ovlivňují zejména **kvalitu jejich spánku** (U1: „...určitě nebudu usínat s tlakem v hlavě, jestli jsem se rozhodla správně ...“) a **schopnost načerpat energii a sílu ve volném čase** (U1: „...myslím, že bych potom uměla víc hospodařit s tím časem a našla si třeba čas pro sebe jakoby pro volný čas.“). Negativně působí na zdraví učitelů především **špatné vztahy v pedagogickém sboru** (U5: „...když to skřípalo vztahově, tak prostě jsem to potřebovala probírat i doma a ta hlava se nevyčistí, neodpočinete si,

nesoustředíte se...“), které vedou k narušení **psychické pohody**, **zvýšení psychické zátěže a stresu** (U3: „Hlavně asi... stresem, ...když se necítí dobře, tak se dostane do stavu, kdy je nespokojený, kdy nedělá tu práci rád.“).

Zdraví učitelů ovlivňuje také **kvalita jejich pracovního prostředí**, zejména **dostatek prostoru** (U4: „...já bych potřebovala prostor, větší místo, ...abych byla zdravější... je to tady všechno malé... mám tady úplně omlácené nohy od těch lavic...“), **čistota a hygiena prostředí** (U7: „...učení ve sklepní třídě, ...fakt to tam teda bylo plesnivé... vytloukla bych starou omítku a dala bych tam novou...“; U10: „Určitě bych změnila interiér, aby zmizelo to prašný prostředí. Asi bych nám vykouzila super uklízečku, která by se o to starala, která by zabezpečila tu hygienu...“), a také **kvalita jídel ve školní jídelně**, kde učitelé obědvají (U8: „...stravování, to je tak jako různě, to vidím i tam u nás, že nic moc.“).

Pro podporu svého zdraví by učitelé uvítali společné **vzdělávací pobyty** či **programy** pro učitele (U6: „třeba nějaký společný pobyt, to by se nám líbilo všem. A my už to plánujem na příští rok... na 3 dny... bysme to spojili téma šikana, klima třídy, klima školy a pravidelný nějaký aktivity.“; U10: „...z hlediska tý zdravý stravy, nebo pohybu nějaký programy“), větší **odbornou podporu a podporu rodičů**, a také **zvýšení finančního ohodnocení**, které by jim umožnilo více investovat do zájmových aktivit.

3. Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse

V této kapitole předkládám shrnutí výsledků testování hypotéz kvantitativního a obsahové analýzy kvalitativního výzkumu ve vztahu ke stanoveným výzkumným otázkám. Jsou zde shrnuty výsledky výzkumu klimatu školy, spokojenosti učitelů a jejich zdraví, vztahů mezi klimatem školy a spokojeností učitelů a vztahů mezi klimatem školy a zdravím učitelů. Analýzou rozhovorů s učiteli byly zjištěny skutečnosti pozitivně ovlivňující jejich spokojenost a zdraví.

Cílem výzkumu bylo nalezení odpovědí na tyto výzkumné otázky:

- Jak vnímají učitelé klima školy? Které jeho charakteristiky považují za významné? Které oblasti školního života považují za stěžejní pro vytváření pozitivního klimatu školy?

- Existuje vzájemný vztah mezi klimatem školy a profesní spokojeností učitelů? Pokud ano, jaká je mezi nimi souvislost? Co je zdrojem štěstí a spokojenosti učitelů? Které aspekty školního klimatu jejich spokojenost zvyšují?
- Existuje vzájemný vztah mezi klimatem školy a zdravím učitelů? Pokud ano, jaká je mezi nimi souvislost? Co napomáhá k udržení a zlepšení zdraví učitelů? Které aspekty školního klimatu jej podporují?

V první části kapitoly jsou shrnuty výsledky výzkumu klimatu školy a představeny oblasti, které učitelé považují za stěžejní vzhledem k vytváření pozitivního klimatu školy. Druhá část zahrnuje výsledky zkoumání profesní spokojenosti učitelů a popisuje oblasti klimatu školy, které jsou stěžejní pro její zvyšování. Ve třetí části jsou představeny výsledky zkoumání souvislostí mezi klimatem školy a zdravím učitelů, a skutečnosti, které jsou pro učitele důležité v rámci podpory jejich zdraví.

V rámci jednotlivých kapitol jsou výsledky rozděleny do menších celků a doplněny diskusí, ve které je porovnávám s výsledky výzkumů prezentovaných v teoretické části diplomové práce. Metodologické limity výzkumu jsou diskutovány v poslední kapitole 3.4 Metodologické limity studie a náměty pro další výzkum.

3.1 Klima školy

Pojem klima školy si učitelé nejčastěji spojují s náladou a atmosférou, která ve škole panuje, důležitými kvalitami klimatu jsou pro učitele pozitivní pocity lidí ve škole, zejména jejich spokojenost a pohoda. Za vytváření školního klimatu se cítí být zodpovědní sami učitelé, klima školy je utvářeno především skrze **vztahy mezi zaměstnanci školy a vztah s vedením školy**. Vedení školy se na jejím klimatu podílí svým přístupem k pedagogům a řízením školy, důležitá je přítomnost vize, či cílů, ke kterým škola směřuje. Určitý vliv učitelé přisuzují i **žákům**, na klima školy působí především **prostřednictvím vztahů, které mají mezi sebou, nebo s učiteli**. Spolutvůrcem klimatu je také **kvalita školního prostředí, jeho vzhled a vybavení**. Méně, i když stále podstatně, se na tvorbě klimatu podílejí rodiče, nejméně zřizovatel a veřejnost. *Klima školy učitelé pojmají jako vysoce subjektivní, nehmotný, především sociálně psychologický a komunikační fenomén v souladu s pojetím Mareše (2001a, 2003a, 2003b) a Ježka (2003, 2004), pro jeho vymezení a hodnocení využívají především subjektivní indikátory klimatu školy, tak jak je definuje Mareš (2003a) a (Čapek, 2010). Mareš (2003a) uvádí, že klima školy je reprezentováno pocity lidí ve škole,*

zejména jejich spokojeností a pohodou, vztahy mezi členy školní komunity, jejich otevřeností, schopností spolupráce a komunikace, vnímanou sociální oporou a přístupem vedení školy k jejímu řízení a pedagogům. Pro klima školy je důležitá také kvalita školního prostředí, jeho vzhled a vybavení, které zdůrazňuje Grecmanová (2003a). Podíl na vytváření klimatu školy učitelé připisují všem členům školní komunity, v souladu s tvrzením Grecmanové (2003a, 2003b), Mareše (2003b) a Ježka (2003, 2004), tento podíl však nebyl v rámci mého výzkumu identifikován jako rovnoměrný.

Mezi aspekty, které působí na školní klima negativně, uvádějí učitelé nejčastěji špatné vztahy s vedením školy, špatné vztahy mezi pedagogy, absenci společných pravidel a cílů ve škole a despekt rodičů. Negativně na klima školy působí také absence podpory začínajícím učitelům, nejistota pracovního úvazku, negativní vztah některého z učitelů k dětem a problémy s rizikovým chováním žáků. Výsledky výzkumu Šmelové (2009) do značné míry potvrzují zjištěné negativní aspekty klimatu. V rámci vztahů mezi učiteli se problematicky jeví zejména tolerance k individuálním projevům učitelů a vzájemná pomoc. Mezi negativní aspekty klimatu Šmelová (2009) dále zahrnuje skeptický postoj učitelů k vlastní profesi a absenci pozitivního přístupu k žákům. Nevstřícný přístup vedení školy a negativní klima v pedagogickém sboru uvádí mezi negativními aspekty Waiss (1999). Nízkou podporu a pomoc začínajícím učitelům identifikovali mezi negativními aspekty klimatu školy Pišová (2004), Weiss (1999) a Ježek (2005).

Učitelé, kteří se účastnili kvantitativního výzkumu, hodnotí klima svých škol spíše pozitivně. Nejlépe je učiteli hodnocena kvalita vztahů mezi členy školní komunity, a také aktivity, které ve škole probíhají, např. jak jsou dodržována pravidla, jaké aktivity škola vyvíjí apod. Nejméně, i když stále spíše pozitivně, učitelé oceňují výkon a chování svých žáků. Problematické chování žáků jako důvod nespokojenosti učitelů zmiňují mezi závěry svého výzkumu také Perrachione, Rosser, Petersen (2008) a Žídková, Martinková (2003), které špatný postoj žáků k práci a náročnou výuku žáků se špatným chováním řadí mezi stresory povolání učitele.

Pozitivní klima školy podporují především dobré vztahy mezi členy školní komunity. Za nejdůležitější pro rozvoj pozitivního klimatu považují učitelé **pozitivní vztahy v pedagogickém sboru**. Tyto vztahy posiluje zejména otevřená komunikace mezi učiteli, jejich spolupráce, a také nadšení a aktivita učitelů. K pozitivnímu klimatu školy přispívá

přítomnost pohody ve škole, humor a dobrá nálada učitelů, jejich pozitivní vztah k práci, odborná kvalifikace a zkušenosti a také pozitivní přístup k žákům. Pozitivní klima školy podporuje také **spolupráce žáků** s učiteli, dobré vztahy mezi nimi a pozitivní klima ve třídě, kde učitel učí. K pozitivnímu klimatu školy významně přispívá **sociální opora** poskytovaná učitelům. Nejvýznamnější je opora kolegů v pedagogickém sboru, učitelé od nich očekávají vzájemnou pomoc a spolupráci, odborné rady při řešení problémů, vstřícnost a porozumění, důvěru a otevřenost v komunikaci. Důležitá je pro učitele také opora **vedení školy**, od kterého očekávají demokratický přístup, schopnost stanovit vizi a cíl rozvoje školy, zájem o učitele, ochotu naslouchat, diskutovat a řešit problémy, schopnost ocenit jejich práci a také vstřícnost k jejich potřebám. *Vztahy mezi členy školní komunity považují za významný faktor klimatu školy také Havlíková, Kopřiva, Mayer a Vildová (2006), Oswald a kol. (1989), Fischer, Fraser (1991), Střítežský (2012), Zullig, Huebner, Patton (2011), Mareš (2001a, 2003b), Ježek (2003) a Čapek (2010). Pozitivní působení blízkých vztahů mezi učiteli a sociální opory od kolegů na vytváření pozitivního pracovního prostředí uvádí ve svých výzkumných závěrech také Berry, Gravelle (2013). Střítežský (2012) ve svém výzkumu identifikoval prakticky shodné pozitivní faktory klimatu školy s těmi, které uvádím ve svém shrnutí. Střítežský píše: „Ředitelé potřebují fungující, podporující a motivovaný pedagogický sbor, který svým řízením sami formují, utvářejí, rozvíjejí. Právě zapálení, motivování a spolupracující pedagogové dokážou svým působením na žáky a svou každodenní práci velmi výrazně ovlivňovat stav klimatu školy. Ředitel má určitou vizi, kterou mu pomáhají uskutečňovat jeho nejbližší spolupracovníci – zástupci, s jejichž pomocí pak cíleně směřuje k tomu, aby se s jeho vizí ztotožnili také členové pedagogického sboru. Na jeho složení a vztazích mezi jednotlivými zaměstnanci také velice záleží a ředitel školy v utváření fungujícího pedagogického sboru a při formování a udržování pozitivních vztahů a vazeb uvnitř sboru sehrává klíčovou roli (Střítežský, 2012, s. 73 – 75).“ Významný vliv vedení školy na pozitivní klima školy potvrzují také Kašpárková (2003) a Weiss (1999).*

K rozvoji dobrého klimatu přispívá opora a **spolupráce rodičů** a také snadný přístup učitelů k využití **odborné informační opory** pro jejich práci. K dobrému klimatu školy přispívá také **existence srozumitelných pravidel ve škole a jejich dodržování**, jako pozitivní vnímají učitelé také **spravedlivé finanční ohodnocení** jejich práce. Pozitivní klima podporuje kvalita budovy, **příjemné prostředí** ve škole a **dostatek moderních pomůcek pro vyučování**. Rozvoj dobrého klimatu ve škole podporuje také možnost **spolupráce s jinými**

školy a celoškolské aktivity, které jsou příjemným vybočením z běžného vyučování. Vliv spolupráce rodičů na klima školy potvrdila ve svém výzkumu Šmelová (2008), která nedostatečný kontakt s rodiči řadí mezi aspekty negativního klimatu škol. Vliv kvality budovy a prostředí školy na klima školy potvrdil výzkum Grecmanové (1997), která prokázala souvislost mezi nevhodným architektonickým řešením gigantických škol a výskytem nervozity a ztráty sounáležitosti mezi účastníky vzdělávání. Skutečnost, že k rozvoji pozitivního klimatu školy přispívají pravidla a jejich dodržování potvrzuje také Mareš (2003a), spravedlnost pravidel řadí mezi subjektivní indikátory kvality klimatu školy. Bosworth, Ford, Hernandaz (2011) a Zullig, Huebner, Patton (2011) spojují existenci jasných a konzistentních pravidel ve škole zejména s pocitem bezpečí studentů a zaměstnanců ve škole. Kladný vliv celoškolských akcí na rozvoj pozitivního klimatu zmiňují také Rojková (2003) a Pišová (2004).

3.2. Klima školy a profesní spokojenost

Učitelé, kteří se zúčastnili kvantitativního výzkumu, jsou ve své profesi spíše spokojeni, hodnocení jejich spokojenosti s povoláním, pocitu pracovní úspěšnosti a hodnocení pracovních podmínek je vyrovnané. Pedagogická práce je pro učitele příjemná, líbí se jim a baví je, většina uvádí, že jsou učiteli rádi a přáli si jimi být. Svou profesi vnímají jako rozmanitou a prolínající se s řadou jiných profesí, zejména pomáhajících. Výzkumné zjištění je v souladu se závěry Popelkové (2011), která uvádí, že jsou učitelé spokojeni i přes pociťovanou poměrně vysokou obtížnost své práce.

Podstatným faktorem, který se na profesní spokojenosti učitelů podílí, je **klima školy**. Čím pozitivněji je učiteli hodnoceno klima školy, tím vyšší je jejich profesní spokojenost. Spokojenost ve škole přináší učitelům především **přímá práce s žáky**, radost a uspokojení jim přinášení výsledky, kterých žáci dosáhnou, jejich zájem o výuku, spokojenost, kterou projevují a také dobré vztahy, které mezi učiteli a žáky panují. Spokojenost učitelů je ovlivněna také **funkčními vztahy v pedagogickém sboru**, zvyšuje ji pomoc a podpora kolegů a také pohoda, která panuje v pedagogickém sboru. Přispívá k ní také **vedení školy**, které důvěřuje učitelům a jim dokáže vytvořit dobré zázemí pro jejich práci. Nedostatek podpory od vedení školy a špatné, či nefunkční vztahy v pedagogickém sboru vedou k přerušení kontaktu s kolegy a izolaci učitelů ve vlastní třídě, ve které se snaží o vytvoření pozitivního mikroklimatu jako zázemí pro svou práci. Uvedené zdroje spokojenosti učitelů odpovídají závěrům výzkumu Conveye (2014), mezi významné motivační prvky a prediktory spokojenosti učitelů řadí přímou práci s žáky, kolegiální vztahy s učiteli a vedením školy,

prostředí školy a její náboženské zaměření. Perrachione, Rosser a Petersen (2008) prezentují podobná zjištění, spokojenost učitelů je určena zejména jejich spokojeností s profesí, povinnosti spojené s prací nemají na spokojenost vliv. Spokojenost přináší učitelům zejména přímá práce s dětmi a jejich pokroky ve výuce, příjemné pracovní prostředí a pozitivní vztahy, zejména přítomnost podpory od kolegů (Perrachione, Rosser, Petersen, 2008). Kolegiální vztahy v pedagogickém sboru a přístup vedení školy, které by mělo zajistit zlepšení pracovních podmínek, efektivitu přípravy učitelů a podporu začínajícím učitelům, považují za významné pro spokojenost učitelů a jejich setrvání v profesi také Darling-Hammond (2003) a Weiss (1999). Vliv spolupráce mezi učiteli na jejich spokojenost potvrzuje také výzkumné šetření České školní inspekce (2014). Spolu s tímto faktorem ovlivňuje spokojenost učitelů v ČR také poskytování zpětné vazby, míra subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitelů, podíl na rozhodování o školních záležitostech, míra konstruktivistického postoje, vztahy učitelů se žáky, složení žáků ve třídě a jejich chování (Česká školní inspekce, 2014). Podobné závěry přinesl také výzkum, který uskutečnili Berry a Gravelle (2013) ve venkovských školách. Důležitým zdrojem spokojenosti učitelů těchto škol jsou jejich blízké vztahy v pedagogickém sboru, velká podpora kolegů a dobrá spolupráce ve prospěch žáků. Mezi další zdroje spokojenosti patří pozitivní vztahy s žáky a jejich rodiči, spolupráce rodičů se školou a také chování žáků, které učitelé popisují jako ohleduplné a pracovitě (Berry, Gravelle 2013). Důležitost péče o psychosociální faktory klimatu školy zmiňuje také Mareš (2005). Nepoznané a včas neřešené skryté psychosociální problémy školy nepříznivě ovlivňují život učitelů i žáků (Mareš, 2005).

Pro spokojenost učitelů je velmi důležitá přítomnost **sociální opory**. Nejčastějším zdrojem štěstí a spokojenosti učitelů je jejich **práce** a také vlastní **rodina**, spokojenost a pohoda jejich členů a jejich ochota naslouchat problémům, které učitelé řeší při své práci. Ve škole je nejdůležitější **opora poskytovaná kolegy**, emocionální, hodnotící, informační i instrumentální, významná je **opora vedení školy** a rodičů žáků, a také opora široké veřejnosti. Jejich spokojenost zvyšuje **ocenění jejich práce**, ať již vedením školy, kolegy, nebo žáky. Důležité je také ocenění učitelů od rodičů jejich žáků. Spokojenost učitelů posilují i umělecké činnosti a **společné mimoškolní akce**, které jsou příjemným vybočením z pedagogické rutinní práce. *Také Berry a Gravelle (2013) a Zullig, Huebner a Patton (2011) uvádějí, že učitelé oceňují oporu především od svých kolegů. Důležitost sociální opory zmiňuje také Paulík (2004). Spolu s nepřítomností negativních životních událostí a drobnými*

denními radostmi ji řadí mezi vnější pozitivní faktory, pomocí kterých dokáží učitelé vyvažovat své přetížení pracovními úkoly (Paulík, 2004). Mezi protektivní faktory ve vztahu ke zvládnutí pracovní zátěže řadí sociální oporu také Štětovská a Skalníková (2004), které zjistily, že s rostoucí mírou vnímané sociální opory dochází také ke zvyšování celkové spokojenosti s profesí učitele i s jeho působením na dané škole. Výzkum autorek přinesl podobné výsledky. Ve škole poskytují učitelům oporu především jejich kolegové, zejména emoční a informační podporu v situacích, ve kterých dochází k problémům s žáky. Od svých nadřízených očekávají učitelé výraznou pomoc ve všech oblastech – materiální, hodnotící, emoční i informační. Jako významný zdroj sociální opory učitelů autorky identifikovaly také rodinu a přátele (Štětovská, Skalníková, 2004). Závěry mého výzkumu jejich zjištění potvrzují, ve srovnání s významem rodiny je však kontakt s přáteli vztahu ke spokojenosti učitelů uváděn v minimální míře (1 učitelka), jako protektivní faktor ve vztahu ke snižování vysoké míry psychické zátěže učitelů.

Ke zvýšení svého štěstí a spokojenosti by učitelé potřebovali zejména **zvýšení prestiže jejich povolání** spojené s pocitem vyššího společenského ocenění, **zvýšení finančního ohodnocení** jejich práce a **větší respekt a podporu rodičů**. Uvítali by také větší spolupráci s odborníky mimo školu, kteří by jim poskytli více **odborné a informační opory a psychické opory** pro jejich práci. Zdrojem nespokojenosti učitelů jsou také **časté legislativní změny**, díky kterým je nutné měnit výukové plány, a nedostatek volna na **další vzdělávání**, či nízká kvalita vzdělávacích kurzů. Podobné výsledky zaznamenali ve svých výzkumech také další autoři. Nedostatečnou míru prestiže svého povolání a pocit nízkého společenského ocenění učitelů zmiňují Šmelová (2009), Tuček (2012), Žídková, Martinková (2003), Blažková, Malá (2004) a Štětovská, Skalníková (2004). Nedostatečný kontakt, podporu a spolupráci s rodiči uvádí ve svých závěrech Šmelová (2009) a Perrachione, Rosser, Petersen (2008). Nízké finanční ohodnocení učitelů identifikovali Blažková, Malá (2004), Žídková, Martinková (2003) a Štětovská, Skalníková (2004). Perrachione, Rosser a Petersen (2008) naopak zjistili, že nízký plat nemá na profesní spokojenost učitelů a jejich ochotu setrvat v povolání téměř žádný vliv. Tyto závěry uvádí také Diener (2012), peníze přinášejí od určité úrovně luxus, ale nepřispívají ke zvýšení štěstí. I když je možné, že by zvýšení platu učitelů nezvýšilo jejich spokojenost, nízký plat je významným zdrojem jejich nespokojenosti. Mezi dalšími faktory, které se podílí na nespokojenosti učitelů, autoři výzkumů uvádějí: zhoršující se mezilidské vztahy, časovou náročnost tvorby ŠVP a nedostatek času pro zavádění efektivních metod

vzdělávání (Šmelová, 2009), nárůst administrativy (Perrachione, Rosser, Petersen 2008), vysokou odpovědnost za zdraví a bezpečnost žáků (Žídková, Martinková 2003).

3.3. Klima školy a zdraví

Ve své kvantitativní části výzkum ukázal, že učitelé své zdraví hodnotí spíše pozitivně. Nejlépe hodnotí své fyzické zdraví, o něco hůře psychologickou oblast prožívání. Nejmenší spokojenost vyjadřují učitelé na škále Spokojenost se zdravím. Závěry kvalitativní části výzkumu se však liší, dotázaní učitelé hodnotí své zdraví jako běžné, průměrné, v pořádku, nebo spíše horší, řada z nich uvádí pocity únavy a stresu a fyzické obtíže spojené zejména s pohybem. *Paulík, (2010) a Popelková (2011) zjistili, že učitelé jsou se svým zdravím méně spokojeni, než průměrná ekonomicky činná populace, častěji si stěžují na různé psychické i fyzické obtíže v souvislosti s náročností své práce. Jejich závěry potvrzují výsledky kvalitativní části mého výzkumu.*

Na zdraví učitelů působí negativně především **vysoká míra psychické zátěže**, jejímž důsledkem jsou přetrvávající myšlenky na práci, únava a nedostatek spánku. Vysokou pracovní zátěž učitelé potvrzují ve svých závěrech *Paulík (2010a), Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová (2006) a Štětovská, Skalníková (2004)*. *Blažková a Malá (2004) zjistily vysokou pracovní zátěž u 80 % učitelů. Paulík (2004, 2010) upozorňuje také na souvislost míry subjektivního hodnocení zdravotního stavu učitelů se subjektivně vnímanou velikostí pracovní zátěže. Vysokou pracovní zátěž řadí Paulík (2010a), Bůžek (2003) a Kebza, Šolcová (2010) k rizikovým faktorům, které mají při svém dlouhodobém působení negativní dopad na duševní i tělesné zdraví.*

Mezi časté nemoci pedagogické profese řadí učitelé infekční choroby, nemoci pohybového aparátu, onemocnění hlasivek, žaludeční obtíže a obtíže trávicí soustavy v důsledku nepravidelného stravování, a poruchy štítné žlázy. V menší míře jsou uváděny poruchy pozornosti a vysoký tlak, poruchy smyslových orgánů, přibírání na váze a tiky. *Obtíže učitelů se spánkem a pravidelným stravováním potvrzuje také výzkum Žídkové a Martinkové (2003), které zjistily, že 48,6 % učitelů se pravidelně nestravuje, 33,1 % uvádí nedostatek času na klidné jídlo a 42,1 % pociťuje nedostatek spánku. Naopak Papršteínová, Šmejkalová, Hodačová a Čermáková (2011) ve své studii zjistily, že se učitelé stravují pravidelně. Blažková a Malá (2004) uvádějí, že 60 % učitelů má problémy s výkonností a fyzickou kondicí, 75 % učitelů udává subjektivní psychické obtíže, např. poruchy*

soustředění, zhoršení paměti, neurotické tendence, frustrace, nespavost, deprese a přetrvávající duševní i tělesnou únavu po práci. Uvedené výzkumné závěry se do značné míry shodují s výsledky tohoto výzkumu.

Pouze dva dotázaní učitelé uvedli pozitivní vliv povolání na jejich zdraví. Pedagogické povolání **motivuje učitele k aktivitě a poskytuje dostatek času na relaxaci a sport.**

Většina dotázaných učitelů se o své zdraví zajímá a stará. Pro udržení a zlepšení jejich zdraví je důležitá především **psychohygienu**, ke kompenzaci vysoké psychické zátěže učitelé využívají především intuitivní postupy. Takzvaně „vyčistit hlavu“ a načerpat energii pro další práci jim umožňují zejména pravidelný **odpočinek, relaxace** a také **sportovní aktivity**. Učitelé nejčastěji sportují, ať již pravidelně, nebo rekreačně, své zdraví posilují saunováním, kvalitním spánkem, pobytem v lázních a na dovolené. *Havlíková, Kopřiva, Mayer a Vildová (2006) potvrzují, že učitel potřebuje během dne více odpočinku, zvláště pro odeznění prožitých situací a vypořádání se s následnými emocemi. Nezbytnost kompenzace zátěže v každodenních aktivitách, které pomáhají zvládat stres a zvyšují odolnost vůči zátěži, zmiňuje také Bůžek (2003). Výzkum ukázal, že většina dotázaných učitelů využívá intuitivní postupy vyrovnávání se se stresem, zejména sportovní, či pohybové aktivity a postupy přinášející pozitivní prožitek a uvolnění, které doporučuje Štětovská (2003). Výzkumné závěry potvrzují zjištění Papršteínové, Šmejkalové, Hodačové a Čermákové (2011), že učitelé udávají vyšší pohybovou aktivitu, než je nejnižší doporučená doba stanovená pro dospělou populaci (2 hodiny týdně). Rozdílné jsou závěry výzkumu Blahutkové (2004), která zjistila, že se učitelé nevěnují žádným pravidelným pohybovým činnostem a pouze malá část učitelek využívá zájmové a relaxační aktivity jako obranu proti nadměrné pracovní zátěži, závěry tohoto výzkumu mohou být ovlivněny skutečností, že se jednalo o výzkum učitelů zvláštních škol.*

Podpůrným faktorem zdraví je **pohyblivá pracovní doba** učitelů, která jim umožňuje provozovat relaxační a sportovní aktivity v odpoledních hodinách. Důležité pro jejich zdraví jsou také společenské aktivity, jako je návštěva společenských akcí a setkávání s přáteli. Mezi aktivity podporující jejich zdraví učitelé zahrnují také **preventivní lékařské prohlídky**, jedna z dotázaných učitelek využívá psychoterapii. *Skutečnost, že se učitelé pravidelně dostavují na preventivní prohlídky u lékaře, dokládá také výzkum Papršteínové, Šmejkalové, Hodačové a Čermákové (2011).*

Klima školy je jedním z faktorů, které se zdravím učitelů souvisejí. Čím pozitivněji je učiteli klima hodnoceno, tím vyšší je jejich hodnocení sledovaných škál týkajících se zdraví. Korelační analýzou byl prokázán vztah klimatu školy s prožíváním učitelů a jejich fyzickým zdravím. Prožívání i fyzické zdraví učitelů ovlivňuje jejich **spokojenost ve škole, spokojenost s procesy ve škole a výukovými pomůckami, kvalita vztahů ve školní komunitě, chování a výkon žáků**. Fyzické prostředí školy ovlivňuje prožívání učitelů nejméně ze sledovaných škál, jeho vliv na fyzické zdraví učitelů nebyl statisticky prokázán. Určitou míru vlivu na své zdraví učitelé přisuzují zejména dostatku prostoru, čistotě a hygieně prostředí a kvalitě jídel ve školní jídelně, kde učitelé obědvají. *Vliv štěstí a spokojenosti na zdraví potvrzují závěry výzkumů, které publikovali Diener (2012) a Kesebir, Diener (2014). Diener (2012) považuje štěstí za jeden z důležitých faktorů, které mají na zdraví a dlouhověkost vliv. Štěstí má na člověka příznivý vliv, když jsou lidé šťastní, je více pravděpodobné, že budou zdraví (Kesebir, Diener, 2014). V obecnější rovině potvrzuje vztah mezi kvalitou pracovního prostředí a zdravím také Csikszentmihalyi (1996), který uvádí, že zlepšení celkové kvality života přispívají pozitivní vztahy s lidmi a přítomnost zážitků optimálního prožívání v práci. Menší význam vlivu fyzického prostředí školy na pracovní zátěž učitelů potvrzuje také výzkum Urbanovské (2001), podle které pracovní podmínky ve smyslu fyzikálního prostředí zatěžují učitele nejméně.*

Pozitivní klima školy ovlivňuje zdraví učitelů zejména prostřednictvím zvýšení jejich psychické pohody a spokojenosti, která snižuje míru psychické zátěže učitelů, ovlivňuje zejména kvalitu jejich spánku a schopnost načerpat energii a sílu ve volném čase. Tento výzkumný závěr potvrzují také Kožená a Kolacia (2007). Z jejich výzkumných závěrů vyplývá, že pracovní prostředí, které školští pracovníci vytvářejí, závažně ovlivňuje životní spokojenost školní komunity, a tím dlouhodobě přispívá i ke zdraví jejích členů. Kitchel, Smith, Henry, Robinson, Lawver, Park, Schell (2012) zjistili, že spokojenost učitelů a nízká míra jejich stresu působí protektivně ve vztahu k syndromu vyhoření. Pozitivní korelaci mezi pracovní spokojeností a subjektivním zdravím učitelů zjistila i Popelková (2011). Také Paulík (2010 a) konstatuje, že subjektivní hodnocení zátěže a spokojenosti učitelů vykazuje smysluplné (i když nízké) korelace se subjektivním hodnocením jejich zdraví. Oproti tomu Hnilica (2005a) považuje pracovní spokojenost a spokojenost se zdravím za relativně nezávislé oblasti. Uvádí, že spokojenost či nespokojenost v jedné z nich nemá vliv na

spokojenost či nespokojenost v oblasti druhé Hnilica (2005a). Jeho závěry tento výzkum nepotvrzuje.

Negativně působí na zdraví učitelů především **vysoká psychická zátěž**. Významným zdrojem této zátěže jsou pro učitele **špatné vztahy v pedagogickém sboru**, které vedou k narušení jejich psychické pohody a zvýšení únavy. *Problémy v kolektivu učitelů uvádí mezi zdroji každodenních typicky zátěžových situací také Bůžek (2003). Spojuje je zejména s nadměrnou feminizací školství. Mezi dalšími stresory uvádí: četnost povinností, nedostatek času a klidu, nízké společenské a materiální hodnocení, větší počet žáků ve třídě, nezájem žáků o učení a jejich rušivé chování, konflikty s nadřízenými a případný mobbing (Bůžek, 2003). Jako významný stresor identifikovala nespokojenost se spolupracovníky také Urbanovská (2011). Napjatá a nezdravá atmosféra a vysoká míra zodpovědnosti učitelů jsou oblastmi, které se nejtěsněji vážou k výskytu příznaků syndromu vyhoření (Urbanovská, 2011). Havlínová, Kopřiva, Mayer a Vildová (2006) konstatují, že o kvalitě individuálního zdraví z velké části rozhoduje kvalita sociálního prostředí, v němž člověk žije. Komunity tak mají skutečnou moc ovlivňovat osudy svých členů a mohou tak ovlivňovat zdraví jedince (Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová, 2006).*

Polovina dotázaných učitelů uvedla, že se škola o jejich zdraví nestará. Ostatní zmiňují, že se škola stará o jejich zdraví především formou **povinných preventivních prohlídek** u lékaře a úhradou sportovních a relaxačních aktivit z **fondů FKSP**. Ani ke zdravotním potřebám učitelů nejsou všichni ředitelé vstřícní. Největší ochotu projevují v případě nutnosti návštěv u lékaře, i zde však nejsou někteří ředitelé ochotní zajistit suplování ve výuce. *Tlak na stálou přítomnost v práci bez ohledu na zdravotní a osobní důvody učitelů potvrzuje i výzkum Blažkové a Malé (2004). Také Havlínová, Kopřiva, Mayer a Vildová (2006) píší o nutnosti programového budování hodnot života a zdraví ve školách, protože školy je dosud dostatečně nezohledňují. Škola je (vedle rodiny) významným místem, které může zdraví podporovat, nebo naopak nepodporovat. Není-li součástí systému školy prevence rizik ohrožujících zdraví, nebo podpora zdraví, pak systém ze své povahy produkuje zdravotní rizika samočinně (Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová, 2006).*

Podporu svého zdraví ze strany školy by většina učitelů uvítala (pouze dva z učitelů si myslí, že by se učitelé o své zdraví měli starat sami), především formou **zajištění možnosti relaxačních a sportovních aktivit**, například umožněním bezplatného vstupu do tělocvičny.

Jako pozitivně působící na zdraví je vnímána také **možnost sportovat s žáky**. Část učitelů by o prázdninách uvítala **dotovaný pobyt v lázních**, který by jim pomohl si odpočinout a načerpat síly pro další školní rok, nebo **relaxační a studijní volno**, které je učitelům poskytováno v některých školských systémech v zahraničí. Učitelé by také uvítali společné **vzdělávací pobyty** či **programy** týkající se zdraví, větší **odbornou oporu** a také **zvýšení finančního ohodnocení**, které by jim umožnilo více investovat do zájmových aktivit. **Tyto intervence považují učitelé za vhodné prostředky ke snížení vysoké míry psychické zátěže spojené s profesí učitele**. Další možností ochrany a podpory zdraví učitelů je dodržování **čistoty a hygieny školního prostředí** a zajištění **kvalitních a zdravých jídel ve školní jídelně**, kde učitelé obědvají. *Ministerstvo školství a mládeže (2000, 2002, 2005, 2007) zveřejnilo na svých webových stránkách opatření, jejichž zavedení by učitelé ve svých školách uvítali. Nejsou sice přímo vázána na podporu jejich zdraví, částečně se však shodují i s výsledkem mého výzkumu. Reflektují totiž oblasti, které učitelům přinášejí problémy a zvyšují míru jejich profesní zátěže. Učitelé by uvítali zejména: větší zohlednění činností vedle výuky v úvazku a finančním ohodnocení učitele, zlepšení materiálních a finančních podmínek, zlepšení podmínek pro další vzdělávání, přípravu na vyučování a psychohygienu, přítomnost pomocného personálu v každé škole a kvalitní školní management (MŠMT, 2000, 2002, 2005, 2007). Výsledky mého výzkumu ukazují, že podporovat zdraví svých učitelů mohou školy zejména zajištěním odborné podpory v jejich práci, zvýšením finančního ohodnocení učitelů a zlepšením podmínek pro jejich další vzdělávání. Tlak na odborný růst při minimálních podmínkách pro další vzdělávání učitelů a nedostatečné ohodnocení jejich práce řadí k profesním stresorům v povolání učitele Urbanovská (2011), spojitost nadměrné zátěže učitelů spojuje s neodpovídajícím finančním ohodnocením také Židková, Martinková (2003), Blažková, Malá (2004) a Štětovská, Skalníková (2004).*

3.4 Metodologické limity studie a náměty pro další výzkum

Pro zjištění vztahů mezi klimatem školy, profesní spokojeností a zdravím jsem využila evaluační nástroj Klima školy, který vytvořil výzkumný tým pod vedením H. Grecmanové v roce 2012. Dotazník je určen pro komplexní zachycení mnoha úrovní klimatu školy, její kultury, sociálních vztahů, personálního složení a ekologických aspektů. Výsledky mého výzkumu potvrdily nutnost zkoumat klima školy komplexně. Přesto, že dominantní vliv mají na klima školy její psychosociální aspekty, vliv prostředí nelze opominout. Bohužel jsou

k tomuto nástroji dosud vytvořeny pouze orientační normy na malém vzorku respondentů, které neumožňují srovnání mého výzkumného souboru s populací učitelů ČR.

Dalším zvoleným nástrojem byla česká verze dotazníků kvality života WHOQOL-BREF, autorem Dragomirecké a Bartoňové, vydaná v roce 2006. Pro účely výzkumu zdraví učitelů byla využita škála Fyzické zdraví, škála Prožívání a škála Spokojenost se zdravím. Výsledky výzkumu bohužel nebylo možné porovnat s normální populací, protože nejsou k dispozici normy pro jednotlivé škály. Výsledky výzkumu zdraví učitelů nelze vzhledem k použité metodě považovat za komplexní, v rámci výzkumu bylo zdraví posuzováno pomocí sebehodnocení učitelů a nebyly zkoumány objektivní jeho objektivní charakteristiky. Zjištěné výsledky je tedy možné interpretovat pouze jako skutečnosti, které učitelé o svém zdraví sdělují.

Vzhledem k nedostupnosti vhodného metodologického nástroje v ČR bylo nutné vytvořit vlastní metodu zkoumání profesní spokojenosti učitelů. Dotazník profesní spokojenosti jsem vytvořila na základě studia poznatků o štěstí a spokojenosti, v rámci výzkumu však nebyla zkoumána jeho validita, výpočet reliability však prokázal dobrou vnitřní konzistenci dotazníku i Split-half reliability. Výsledky testu prokázaly normální rozdělení dat výzkumného souboru, dotazník tedy vhodně diferencuje respondenty na spokojené a nespokojené. Na základě faktorové analýzy byly vytvořeny 3 škály dotazníku profesní spokojenosti. Škála Spokojenost s povoláním zachycuje, jak je učitel spokojen se svým povoláním, zda nalézá ve své práci smysl, zažívá pocity radosti a flow, využívá své silné stránky a naplňuje své ideály. Škála Pracovní úspěšnost zachycuje učitelovu hrdost a spokojenost s výsledky práce, pocity úspěchu a celkové štěstí; škála Pracovní podmínky zachycuje učitelův soulad s vedením školy a přítomnost dobrých pracovních podmínek, včetně možností sebezvoje. Profesní spokojenost učitelů je v rámci tohoto výzkumu operacionalizována výše uvedenými škálami.

Pro účely kvantitativního výzkumu bylo rozdáno celkem 505 dotazníků, jejich návratnost činila 68,91 %. Z celkového počtu 348 navrácených dotazníků bylo pro analýzu dat využito 289 dotazníků, 59 dotazníků bylo z výzkumného souboru odstraněno z důvodu neúplného vyplnění položek. Návratnost dotazníků byla patrně ovlivněna vysokým počtem položek dotazníku, který mohl ovlivnit míru ochoty učitelů k jeho vyplnění a také časovou zaneprázdněností učitelů, díky které mohli na dotazník zapomenout, nebo si nenašli čas k jeho

vyplnění, část učitelů mohla považovat položky v dotaznících za příliš intimní a nebyli ochotní vyplnit buď celý dotazník, nebo jen některé položky. Vzhledem k nutnosti žádat vedení školy o souhlas se sběrem dat, nebyl výzkum prováděn ve školách, jejichž vedení účast na výzkumu odmítlo, nebo na žádost neodpovědělo. Výzkum byl tedy realizován pouze ve školách, jejichž vedení bylo ochotné poskytnout informace o jejich klimatu. Ochota a vstřícnost vedení školy jsou jednou z charakteristik dobrého klimatu škol, je tedy možné, že se kvantitativní části výzkumu účastnili učitelé ze škol, ve kterých je klima spíše pozitivní. Část dotazníků byla odstraněna kvůli chybějícímu vyplnění některých položek. Přibližně 20 % těchto dotazníků bylo vyplněno učiteli, kteří nemohou hodnotit vybavení sborovny, či stravu ve školní jídelně, protože jejich školy sborovnu nemají, nebo se učitelé ve školní jídelně nestravují. Názory těchto učitelů tedy nejsou ve výsledcích výzkumu zahrnuty.

Omezení výzkumných závěrů vyplývají také z rozložení daného výzkumného souboru kvantitativní části výzkumu. Poměr mužů (20,1 %) a žen (79,9 %) ve vzorku přibližně odpovídá tomuto poměru v pedagogické profesi. Zastoupení učitelů z jednotlivých typů a stupňů škol ve vzorku však jejich rozložení v rámci ČR plně neodpovídá. I když se údaje vzhledem k přepočtení na plný úvazek a rozložení v rámci sledovaných skupin nedají plně porovnat, z údajů můžeme vysledovat, že jsou učitelé základních škol (61,2 %) ve vzorku zastoupeni v podobné míře, jako ve skutečnosti (59,2 %). Uvedený údaj byl pro účely srovnání přepočten vzhledem k absenci ostatních typů škol – vysokých škol, základních uměleckých škol, konzervatoří apod. ve výzkumném vzorku. Údaje pro porovnání rozložení zastoupení učitelů v jednotlivých typech středních škol a také údaje o rozložení věku nejsou na portálu MŠMT bohužel k dispozici. Domnívám se, že zejména učitelů odborných učilišť je ve vzorku zastoupeno méně, než by odpovídalo skutečnosti, učitelů gymnázií naopak více. Vzhledem k velmi malému zastoupení učitelů, kteří učí v soukromých školách (pouze 2,4 %) je nutné uvést, že zjištěné výsledky jsou platné především pro školy, které jsou zřizovány a financovány státem, krajem, či obcí. Ve vzorku kvalitativního výzkumu jsou zastoupeny především ženy, které tak tvoří 90 % dotázaných učitelů, i přes velkou snahu se mi bohužel nepodařilo najít další ochotné muže, kteří by byli ochotní poskytnout rozhovor k danému tématu. Výsledky kvalitativní části jsou tedy výsledky, které vypovídají spíše o ženách učitelkách. Co se týče poměru učitelů základních a středních škol, v kvalitativní části výzkumu převažují názory učitelů základních škol, kteří tvoří 70 % dotázaných učitelů. I tato

skutečnost vypovídá o mých velkých obtížích při hledání učitelů na středních školách, ochotných poskytnout rozhovor.

I přes tato metodologická omezení se domnívám, že tato studie a její výsledky mohou být přínosem nejen pro školní praxi, ale také jako východisko pro koncipování podobných, či navazujících výzkumů pozitivních faktorů školního prostředí. Vzhledem k rozsahu této práce nebyly porovnávány výsledky výzkumu v rámci demografických charakteristik, jistě by bylo zajímavé zjistit, nakolik se liší hodnocení klimatu škol, spokojenost a zdraví učitelů vzhledem k jejich pohlaví, věku, délce praxe ve školství, nebo například typu vzdělání. Na základě výsledků výzkumu jiných autorů se domnívám, že srovnání v rámci demografických charakteristik může přinést zajímavé poznatky o rozdílech mezi jednotlivými skupinami učitelů. Podobně zajímavé by mohlo být také srovnání mezi různými stupni a typem škol, i v této oblasti našli autoři výzkumů odlišnosti, které by bylo možné srovnat s údaji, které poskytli učitelé v rámci tohoto výzkumu. Na základě tohoto porovnání by bylo možné závěry výzkumu lépe specifikovat ve vztahu k individuálním charakteristikám učitelů a také je posoudit v kontextu různého prostředí škol.

4. Závěr

V této diplomové práci jsem se pokusila zmapovat problematiku klimatu školy ve vztahu ke spokojenosti a zdraví učitelů. Většina výzkumů klimatu školy je zaměřena na hledání negativních aspektů klimatu, často je zkoumán především pohled žáků, výzkumem pozitivních stránek klimatu školy a jejich vlivu na spokojenost a zdraví učitelů se zabývá pouze zlomek výzkumných studií.

V teoretické části jsem se věnovala třem základním tématům – školnímu klimatu, profesní spokojenosti a zdraví. Tyto fenomény byly představeny v samostatných kapitolách, které obsahují teoretické poznatky a výsledky empirických studií vztahujících se k dané problematice. Závěrečnou kapitolu jsem věnovala profesi učitele a výzkumným poznatkům ve vztahu ke školnímu klimatu, spokojenosti a zdraví.

Empirická část diplomové práce představila kvantitativní a kvalitativní část výzkumu, který byl zaměřen na hledání vztahů mezi klimatem školy a spokojeností a mezi klimatem školy a zdravím učitelů. Cílem výzkumu bylo nalézt oblasti klimatu školy, které mají na spokojenost a zdraví učitelů pozitivní vliv.

Z výsledků prezentované studie vyplývá, že klima školy má na spokojenost i zdraví učitelů významný vliv. Klima škol je dotázanými učiteli hodnoceno učiteli spíše pozitivně, spokojenost jim přináší především přímá práce s žáky, pozitivní a funkční vztahy s žáky a kolegy v pedagogickém sboru a opora vedení školy. Zdraví učitelů ovlivňuje zejména vysoká míra psychické zátěže spojená s jejich profesí. Zdraví učitelů je také ovlivněno jejich spokojeností ve škole, kvalitou vztahů ve školní komunitě, chováním a výkony žáků.

Pozitivní klima školy významně přispívá ke zvýšení spokojenosti učitelů. Dobré vztahy ve školní komunitě, zájem žáků o výuku, sociální opora poskytovaná kolegy i vedením školy, dostatek pomůcek a příjemné prostředí zvyšují psychickou pohodu a spokojenost učitelů a snižují jejich psychickou zátěž. Nízká míra psychické zátěže pozitivně působí na zdraví učitelů. Spokojenost učitelů by posílilo zejména zvýšení prestiže jejich povolání a vyšší finanční ohodnocení jejich práce, důležitý je také přístup ke kvalitním kurzům dalšího vzdělávání. Učitelé by také uvítali snazší přístup k odbornému poradenství a méně legislativních změn.

Škola jako instituce zdraví učitelů příliš nepodporuje. Učitelé by od svého vedení uvítali více vstřícnosti k jejich zdravotním potřebám a lepší péči o duševní zdraví. Důležitá je především podpora a péče o psychohygienu učitelů, jejich vzdělávání v této oblasti a konkrétní intervence, například zajištění sportovních a relaxačních aktivit pro učitele. Ke zlepšení zdraví přispívá také zdravá strava ve školní jídelně a hygienické prostředí školy. Jak ukázaly závěry výzkumu, vysoce účinným prostředkem posilování zdraví učitelů je péče o pozitivní klima školy, především o vztahy ve školní komunitě.

5. Doporučení pro praxi

Studie potvrdila, že klima školy má na spokojenost i zdraví učitelů významný vliv. Péče o klima škol by měla být považována za významnou součást aktivní podpory spokojenosti a zdraví učitelů. Pozitivní klima školy je založeno především na vztazích mezi členy školní komunity, pro učitele jsou stěžejní zejména vztahy v rámci pedagogického sboru. V ideálním případě tyto vztahy fungují, učitelé spolu komunikují, spolupracují a vzájemně si pomáhají.

Ve školách, kde je potřeba více péče o jejich klima, hraje významnou úlohu vedení školy, zejména jeho sociální kompetence. Jak uvádí Mareš (2005), prioritou jsou pro řadu ředitelů především výkonové a ekonomické ukazatele, zatímco psychosociální problémy jsou

až druhořadou záležitostí. Vedení školy a učitelé mají řadu naléhavějších povinností a klimatem školy se příliš nezabývají (Mareš, 2005). Domnívám se, že jedním z důvodů může být také nedostatek povědomí o významu klimatu školy. Vedle manažerských dovedností by se měly stát podstatnou součástí vzdělávání ředitelů škol a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků také jejich sociální kompetence a povědomí o významu péče o klima školy.

O dobré klima však nemůže pečovat pouze vedení školy, důležité je zapojení všech členů školní komunity. Výsledky studie poukazují na potřebu rozšíření všeobecného povědomí o významu klimatu ve školách, prostřednictvím odborného tisku a diskuse nejen mezi odborníky, ale také s veřejností. Škola i společnost by měly usilovat o vytvoření optimálních podmínek, které umožní respektovat individuální potřeby a zdraví nejen žáků, ale také učitelů.

Seznam použité literatury

American Psychiatric Association. *DSM-5 Overview: The Future Manual*. [online]. © 2014

American Psychiatric Association [cit. 1. 6. 2015]. Dostupné

z <http://www.dsm5.org/about/Pages/DSMVOverview.aspx>

ARISTOTELES. *Etika Níkomachova*. 4. nezměněné vyd. Praha: Petr Rezek, 2013, 291 s.

ISBN 978-80-86207-35-3.

BAŠTECKÁ, B. *Klinická psychologie v praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 416 s. ISBN 80-

7178-735-3.

BERRY, A. B. – GRAVELLE, M. The Benefits and Challenges of Special Education

Positions in Rural Settings: Listening to the Teachers. *Rural Educator* [online]. 2013, Vol. 34,

No. 2 [cit. 9. 5. 2015]. ISSN-0273-446X. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1013121>

BLAHUTKOVÁ, M. – SEBERA, M. – NADOLSKA, A. – MARTYNIEC-DLUZIEWSKA,

W. – OLŠAVKÁ, M. Rozdíly v péči o zdraví ve vztahu ke kvalitě života u českých,

slovenských a polských učitelů zvláštních škol. In: ŘEHULKA, E. (Eds.) *Učitelé a zdraví 6*.

(173 – 181). 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. 702 s. ISBN 80-210-3634-6.

BLAŽKOVÁ, V. – MALÁ, P. Psychická zátěž učitelů a další rizikové faktory. In:

ŘEHULKA, E. (Eds.) *Učitelé a zdraví 6*. (124 – 126). 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita

v Brně, 2004. 702 s. ISBN 80-210-3634-6.

BLÍŽKOVSKÝ, B. K finálním výstupům výzkumu zdraví. In: ŘEHULKA, E. (Eds.) *Škola*

a zdraví pro 21. století. Příspěvky k výchově ke zdraví. (9 – 11). 1. vyd. Brno: Masarykova

univerzita, 2010. 390 s. ISBN 978-80-210-5260-4.

BÖGLER, R. Two profiles of schoolteachers: A discriminant analysis of job satisfaction.

Teaching and Teacher Education, 2002, Vol. 18, p. 665–673. Dostupné také z:

<http://www.stat.ufl.edu/STA%204702/Spring%2007/DA%20Bogler%20schoolteacher%20job%20satisfaction%202002.pdf>

BOSWORTH, K. – FORD, L. – HERNANDAZ, D. School Climate Factors Contributing to

Student and Faculty Perceptions of Safety in Select Arizona Schools. *Journal Of School*

Health, 2011, Vol. 81(4), p. 194-201. Dostupné také z:

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21392011>

BUCKINGHAM, M. – CLIFTON, D. *Now, discover your strengths*. New York: Free Press, 2001.

BŮŽEK, A. O vyrušování žáků, jejich neposlušnosti a odmítání spolupráce ve vyučování. In: CHRÁSKA, M. – TOMANOVÁ, D. – HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. (252 – 258). 1. vyd. Olomouc: Konvoj, 2003, 381 s. ISBN 80-7302-064-5.

CICERO, M. T. *O věcech veřejných: latinsko-česky*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2009, 435 s. ISBN 978-80-7298-133-5.

CONVEY, J. J. Motivation and Job Satisfaction of Catholic School Teachers. *Journal of Catholic Education*, 2014, 18 (1). Dostupné také z: <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1801022014>

CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996. 399 s. ISBN 80-7106-139-5.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

Česká školní inspekce. *Národní zpráva šetření TALIS 2013* [online]. Praha: Národní centrum TALIS, 2014. 65 s. ISBN 978-80-905632-3-0. © Česká školní inspekce [cit. 7. 7. 2015]. Dostupné z <http://www.talis.cz/vystupy.html>

DARLING-HAMMOND, L. Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 2003. Vol. 60 (8), p. 6–13.

DEAL, T. E. – PETERSON, K. D. *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. San Francisco: Jossey – Bass, 1999. p. 160. ISBN-0-7879-4342-8.

DIENER, E. Why societies need happiness and national accounts of well-being. In PRIETO, F. M. (Eds.), *The ranking of happiness in Mexico*. Puebla, Mexico: Universidad Popular Autonoma del Estado de Puebla, 2012, pp. 13-31.

DIENER, E. – CHAN, M. Y. Happy People Live Longer: Subjective Well-Being Contributes to Health and Longevity. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 2011, 3 (1), 1–43.

DIENER, E. – HORWITZ, J. – EMMONS, R. A. Happiness of the very wealthy. *Social Indicator Research*, 1985, 16, 263-274.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

DONNELLY, C. In Pursuit of School Ethos. *British Journal of Educational Studies* [online]. June 2000, Vol. 48, No. 2, pp. 134 – 154 [cit. 28. 2. 2015]. ISSN 1467-8527 Dostupné z: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1556001?sid=21105483992401&uid=3737856&uid=4&uid=2129&uid=70&uid=2>

DRAGOMIRECKÁ, E. – BARTOŇOVÁ, J. *WHOQOL-BREF, WHOQOL-100*. 1. vyd. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 2006. 88 s. ISBN 80-85121-82-4.

DRESSMANN, H. *Unterrichtsklima: wie die Schüler der Unterricht wahrnehmen*. Weinheim: Beltz Verlag, 1982. ISBN 3-407-25081-9.

DŽUKA, J. – DALBERT, C. Well-being As a Psychological Indicator of Health in Old Age: A Research Agenda. *Studia Psychologica*, 1997, 42, č. 1-2, s. 61-70.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 255 s. ISBN 80-7178-367-6.

FIELD, A. P. *Discovering statistics using SPSS: (and sex, drugs and rock 'n' roll)*. 3rd ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2009, xxxii, 821 s. ISBN 978-1-84787-906-6.

FISHER, D. L. – FRASER, B. J. School Climate and Teacher Professional Development. *South Pacific Journal of Teacher Education*. 1991, Vol. 19, No. 1, p. 17-32.

GRECMANOVÁ, H. – DOPITA, M. – POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, J. – SKOPALOVÁ, J. *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 27 s. ISBN 978-80-87063-80-4.

GRECMANOVÁ, H. *Jak se žije na školách? (Interview jako součást výzkumu školního klimatu)* Učitelské listy. 1997, roč. 5, č. 1, s. 12-13. ISSN 1210-6313.

GRECMANOVÁ, H. Klima školy v německé pedagogické literatuře. In: JEŽEK, S. (Eds.) *Psychosociální klima školy I.* (75 – 86). 1. vyd. Brno: MSD, 2003. 152 s. ISBN 80-86633-13-6. (a)

GRECMANOVÁ, H. Klima současné školy. In: CHRÁSKA, M. – TOMANOVÁ, D. – HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) *Klima současné české školy.* Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. (14 – 27). 1. vyd. Olomouc: Konvoj, 2003. 381 s. ISBN 80-7302-064-5. (b)

HAVLÍNOVÁ, M. *Jak vypadá dnešní škola: jako dříve, nebo se mění?* Pedagogika, 1993, roč. 43, č. 2, s. 137-148.

HAVLÍNOVÁ, M. – KOLÁŘ, M. *Sociální klima v prostředí základních škol ČR.* Učitelství listy. 2002, roč. 9, č. 8, s. 12-14. ISSN 1210-6313.

HAVLÍNOVÁ, M. (Eds.) – KOPŘIVA, P. – MAYER, I. – VILDOVÁ, Z. [et al.] *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola.* Praha: Portál, 1998. 280 s. ISBN 80-7178-263-7.

HAVLÍNOVÁ, M. (Eds.) – KOPŘIVA, P. – MAYER, I. – VILDOVÁ, Z. [et al.] *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola.* 2. dopl. vyd. Praha: Portál, 2006. 311 s. ISBN 80-7367-059-3.

HNILICA, K. Vliv pracovního stresu a životních událostí na spokojenost se životem. In: PAYNE, J. (Eds.) *Kvalita života a zdraví.* (473 – 488). 1.vyd. Praha: Triton, 2005, 629 s. ISBN 80-7254-657-0. (a)

HNILICA, K. Věk, pohlaví a kvalita života. In: PAYNE, J. (Eds.) *Kvalita života a zdraví.* (415 – 441). 1.vyd. Praha: Triton, 2005, 629 s. ISBN 80-7254-657-0. (b)

HNILICA, K. – HNILICOVÁ, H. K životnímu stylu a kvalitě života astmatických pacientů. In: PAYNE, J. (Eds.) *Kvalita života a zdraví.* (579 – 592). 1.vyd. Praha: Triton, 2005, 629 s. ISBN 80-7254-657-0.

HNILICOVÁ, H. Kvalita života a její význam pro medicínu a zdravotnictví. In: PAYNE, J. (Eds.) *Kvalita života a zdraví.* (205 – 216). 1.vyd. Praha: Triton, 2005, 629 s. ISBN 80-7254-657-0.

- HOY, W. K. – FELDMAN, J. A. Organizational Health Profiles for High Schools. In: Freiberg, H. J. (Eds.) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. Philadelphia, Falmer Press, Taylor and Francis, 1999. p: 84-102. ISBN 0-7507-0642-2.
- JANEČKOVÁ, H. Sociální kapitál a sociální koheze jako sociálně protektivní faktory zdraví. In: PAYNE, J. (Eds.) *Kvalita života a zdraví*. (327 – 350). 1.vyd. Praha: Triton, 2005, 629 s. ISBN 80-7254-657-0.
- JANOUSEK, J. *Metody sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986. 256 s. 14-465-86.
- JEŽEK, S. Co nám mohou začínající učitelé sdělit o klimatu a kultuře školy? In: JEŽEK, S. (Eds.) *Psychosociální klima školy III*. (98 – 117). 1. vyd. Brno: MSD, 2005. 158 s. ISBN 80-86633-45-4.
- JEŽEK, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In: JEŽEK, S. (Eds.) *Psychosociální klima školy I*. (2 – 31). 1. vyd. Brno: MSD, 2003. 152 s. ISBN 80-86633-13-6.
- JEŽEK, S. Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In: JEŽEK, S. (Eds.) *Psychosociální klima školy II*. (36 – 86). 1. vyd. Brno: MSD, 2004. 165 s. ISBN 80-86633-29-2.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. Některé typy školního klimatu a jejich vliv. In: CHRÁSKA, M. – TOMANOVÁ, D. – HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. (211 – 217). 1. vyd. Olomouc: Konvoj, 2003. 381 s. ISBN 80-7302-064-5.
- KEBZA, V. *Psychosociální determinanty zdraví*. 1. vyd. Praha: Academia, 2005. 263 s. ISBN 80-200-1307-5.
- KEBZA, V. – ŠOLCOVÁ, I. Syndrom vyhoření, vybrané psychologické proměnné a rizikové faktory kardiovaskulárních onemocnění. *Československá psychologie*, 2010, 1, s. 1 – 16. ISSN 0009-062X.
- KESEBIR, P. – DIENER, E. A virtuous cycle: The relationship between happiness and virtue. In Snow, N. – Trivigno, F. (Eds.) *The philosophy and psychology of character and happiness*. New York: Routledge, 2014, pp. 287-306.

- KITCHEL, T. – SMITH, A. R. – HENRY, A. L. – ROBINSON, J. S. - LAWVER, R. G. – PARK, T. D. – SCHELL, A. Teacher Job Satisfaction and Burnout Viewed through Social Comparisons. *Journal of Agricultural Education* [online]. 2012, Vol. 53, n. 1, p. 31-44 [cit. 18. 5. 2015]. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ993234.pdf>
- KLEIN, J. – CORNELL, D. – KONOLD, T. M. Relationships Between School Climate and Student Risk Behaviors. *School Psychology Quarterly*, 2012, 27(3), 154-169.
- KODRLOVÁ, L. *Sociální klima školy*. Praha. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky, 2012. 102 s. Vedoucí diplomové práce PhDr. Marie Linková, PhD.
- KOŽENÁ, L. – KOLACIA, L. Zdravotní stav, životospráva a pracovní zátěž učitelů z projektu zdravá škola. In: ŘEHULKA, E. (Eds.) *Škola a zdraví 21 (2)*. (327 – 334). 1. vyd. Brno: Paido, 2007. 572 s. ISBN 978-80-7315-138-6 Dostupné také z: http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/036.pdf
- KRAUS, B. – VACEK, P. – JURÁČKOVÁ, D. K problematice šikany v současné škole. In: CHRÁSKA, M. – TOMANOVÁ, D. – HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. (259 – 265). 1. vyd. Olomouc: Konvoj, 2003. 381 s. ISBN 80-7302-064-5.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013, 131 s. ISBN 978-80-247-4436-0.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009, 280 s. ISBN 978-80-7367-568-4.
- KŘÍŽOVÁ, E. Sociologické podmínky kvality života. In: PAYNE, J. (Eds.) *Kvalita života a zdraví*. (351 – 364). 1.vyd. Praha: Triton, 2005, 629 s. ISBN 80-7254-657-0.
- LYUBOMIRSKY, S. – SHELDON, K. M. – SCHKADE, D. Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 2005, Vol. 9, No. 2, p. 111–131.
- MA, X. – MACMILLAN, R. B. Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 1999, Vol. 93, p. 39–47.

- MAREŠ, J. Intervence ovlivňující psychosociální klima školy. In: JEŽEK, S. (Eds.) *Psychosociální klima školy III.* (4 – 33). 1. vyd. Brno: MSD, 2005. 158 s. ISBN 80-86633-45-4.
- MAREŠ, J. Sociální klima školy. In: Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele* (581 – 596). 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X. (a)
- MAREŠ, J. Pozitivní psychologie: důvod k zamyšlení i výzva. *Československá psychologie*. 2001, roč. XLV, č. 2, s. 97 – 117. ISSN 0009-062X. (b)
- MAREŠ, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. In: JEŽEK, S. (Eds.) *Psychosociální klima školy I.* (32 – 74). 1. vyd. Brno: MSD, 2003. 152 s. ISBN 80-86633-13-6. (a)
- MAREŠ, J. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In: JEŽEK, S. (Eds.) *Psychosociální klima školy I.* (87 – 98). 1. vyd. Brno: MSD, 2003. 152 s. ISBN 80-86633-13-6. (b)
- MAREŠ, J. – JEŽEK, S. – GRECMANOVÁ, H. – DOPITA, M. *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. 1. revidovaná verze. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 43 s. ISBN 978-80-87652-89-3.
- MATĚJKOVÁ, E. – KELNAROVÁ, J. – BLAHUTKOVÁ, M. Syndrom vyhoření u učitelů. *Sestra, Praha: Mladá fronta*, 2012, č. 12/2012, s. 32 - 37. ISSN 1210-0404.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *České školství v mezinárodním srovnání 2014*. MŠMT [online]. © 2013 – 2015 MŠMT [cit. 7. 7. 2015]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/ceske-skolstvi-v-mezinarodnim-srovnani-1>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele 2013/14*. MŠMT [online]. © 2013 – 2015 MŠMT [cit. 22. 2. 2015]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2013-14>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Obsahová analýza diskusních příspěvků z 1. kola veřejné diskuse o standardu kvality profese učitele a odpovědi na často kladené dotazy*. Metodický portál RVP [online]. © 2000, 2002, 2005, 2007 phpBB Group [cit. 7. 7. 2015]. Dostupné z http://standarducitele.rvp.cz/download/obsahova_analyza_standard_1_kolo.pdf

OSWALD, F. (Eds.) *Schulklima: die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitäts Verlag, 1989, 252 s. ISBN 3-85114-040-0.

PAPRŠTEINOVÁ, M. – ŠMEJKALOVÁ, J. – HODAČOVÁ, L. – ČERMÁKOVÁ, E. Zdravotní stav a životní styl učitelů různých stupňů škol. *Pedagogika*. 2011, roč. LXI, s. 164 – 174.

PAULÍK, K. Pracovní zátěž učitelů a jejich hodnocení vlastního zdraví. In: ŘEHULKA, E. (Eds.) *Učitelé a zdraví 6*. (82 – 90). 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 702 s. ISBN 80-7315-093-X.

PAULÍK, K. Percepce pracovní zátěže učitelů a učitelek a subjektivní zdraví. In: ŘEHULKA, E. (Eds.) *Škola a zdraví pro 21. století. Příspěvky k výchově ke zdraví*. (121 – 128). 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 390 s. ISBN 978-80-210-5260-4. (a)

PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-2959-6. (b)

PERRACHIONE, B. A. – ROSSER, V. J. – PETERSEN G. J. Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention [online]. *The Professional Educator*, 2008, 32(2). [cit. 7. 5. 2015]. Dostupné z http://www.theprofessionaleducator.org/articles/perrachione_final.pdf

PÍŠOVÁ, M. Klima školy z pohledu začínajícího učitele: dvě kvalitativní sondy. In: JEŽEK, S. (Eds.) *Psychosociální klima školy II*. (128 – 152). 1. vyd. Brno: MSD, 2004. 165 s. ISBN 80-86633-29-2.

POPELKOVÁ, M. Spokojnost učitelův so zdravím. In: ŘEHULKA, E. (Eds.) *Škola a zdraví 21, 2011. Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem*. (93 – 104). 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 282 s. ISBN 978-80-210-5722-7.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha. Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3.

RABUŠICOVÁ, M. – ŠEĐOVÁ, K. – TRNKOVÁ, K. Otevřenost české školy vnějším vztahům jako součást školního klimatu? In: CHRÁSKA, M. – TOMANOVÁ, D. – HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. (163 – 170). 1. vyd. Olomouc: Konvoj, 2003. 381 s. ISBN 80-7302-064-5.

ROJKOVÁ, M. Ředitel základní školy a jeho vliv na klima školy. In: CHRÁSKA, M. – TOMANOVÁ, D. – HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. (171 – 175). 1. vyd. Olomouc: Konvoj, 2003. 381 s. ISBN 80-7302-064-5.

ŘEHULKA, E. Názory občanů ČR na výchovu k zdraví a zdravému životnímu stylu v souvislosti s povoláním učitele. In: ŘEHULKA, E. (Eds.) *Škola a zdraví 21, 2011. Výchova a péče o zdraví*. (103 – 116). 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 264 s. ISBN 978-80-210-5722-7.

ŘEHULKA, E. – ŘEHULKOVÁ, O. Zvládání zátěžových situací a některé jejich důsledky u učitelek. In: ŘEHULKA, E. (Eds.) *Učitelé a zdraví I*. (105 – 111). 1. vyd. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998. 156 s. ISBN 80-902653-0-8.

SELIGMAN, Martin E. *Opravdové štěstí: pozitivní psychologie v praxi*. Vyd. 1. Praha: Ikar, 2003, 390 s. ISBN 80-249-0293-1.

SLEZÁČKOVÁ, A. *Průvodce pozitivní psychologií*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012, 304 s. ISBN 978-80-247-3507-8.

STŘÍTEZSKÝ, M. *Formování klimatu školy jako odraz vnitřní reformy na ZŠ*. Praha. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Centrum školského managementu, 2012. 93 s. Vedoucí bakalářské práce PhDr. Jan Voda, PhD.

ŠMELOVÁ, P. Klima školy v kontextu kurikulární reformy v České republice. *Technológia Vzdělávania* [online]. 2009, roč. 17, č. 6 [cit. 27. 2. 2015]. ISSN 1335-1202 Dostupné z <http://technologiovzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/932>

ŠOLCOVÁ, I. *Některé psychofyziologické souvislosti resilience*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007. 76 s. ISBN 80-86174-12-3.

ŠTĚTOVSKÁ, I. Jak přežít aneb Duševní hygiena jako součást profesní kompetence. In MERTIN, V. – GILLERNOVÁ, I. (Eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (37-48). 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-7178-799-X.

ŠTĚTOVSKÁ, I. Proměny světa školy. In GILLERNOVÁ, I. – KEBZA, V. – RYMEŠ, M. *Psychologické aspekty změn v české společnosti*. (135-152). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1.

ŠTĚTOVSKÁ, I. Učitel – samota uprostřed vztahů. In PEŠKOVÁ, J. – PRŮKA, M. – VAŇKOVÁ, I. – KRÁMSKÁ, J. – PEŠKOVÁ, M. *Hledání souřadnic společného světa. Filosofie pro každý den*. (344-356). 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, 522 s. ISBN 80-86432-91-2.

ŠTĚTOVSKÁ, I. Základy psychohygieny a jejich naplňování. In KREJČOVÁ, L. – MERTIN, V. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. (243 – 252). Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010, 308 s. ISBN 978-80-7357-603-5.

ŠTĚTOVSKÁ, I. – SKALNÍKOVÁ, M. Sociální opora v kontextu proměn učitele. In VALÍŠOVÁ, A. – RYMEŠ, M. – RIEGEL, K. *Rozvoj české společnosti v Evropské unii IV*. (105 – 119). 1. vyd. Praha: Matfyzpress, 2004, 218 s. ISBN 80-86732-35-5.

TUČEK, M. *Prestiž povolání – červen 2012* [online]. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění. Sociologický ústav AV ČR. 2012. 5 s. [cit. 7. 7. 2015]. Dostupné z http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a6869/f3/eu120720.pdf

TURNER, S. – ZANKER, N. – BRAINE, M. Teacher Job Satisfaction and Burnout Viewed through Social Comparisons [online]. *Design and Technology Education: an International Journal*, 2012, Vol. 17, No. 2. [cit. 18. 5. 2015]. Dostupné z <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/DATE/article/view/1729>

URBANOVSÁ, E. Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. In: ŘEHULKA, E. (Eds.) *Škola a zdraví 21, 2011. Výchova ke zdravotní gramotnosti*. (309 – 320). 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 340 s. ISBN 978-80-210-5722-7.

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *Aktualizace MKN-10 s platností od 1. ledna 2013*. ÚZIS [online]. © ÚZIS ČR 2010 – 2015 [cit. 1. 6. 2015]. Dostupné z <http://www.uzis.cz/zpravy/aktualizace-mkn-10-platnosti-od-1-ledna-2013>

VAŠINA, B. *Psychologie zdraví*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 1999, 84 s. ISBN 978-80-7042-546-6.

VEENHOVEN, R. Happiness as a public policy aim: The greatest happiness principle. In: JOSEPH, S. – LINLEY, P. (Eds.) *Positive psychology in practice*. (658 – 678). Hoboken: John Wiley & Sons, 2004. 770 s. ISBN 0-471-45906-2.

WALLERSTEIN, N. Empowerment to reduce health disparities [online]. *Scandinavian Journal of Public Health*. 2002, v. 30 (59), p. 72 – 77. [cit. 22. 7. 2015]. Dostupné z http://www.researchgate.net/profile/Nina_Wallerstein/publication/11161736_Empowerment_to_reduce_health_disparities/links/00b7d5296848ce548d000000.pdf

WEISS, E. M. Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*. 1999, v. 15, i. 8, p. 861 – 879. ISSN 0742-051X.

World Health Organization. Health 2020: a European policy framework supporting action across government and society for health and well-being. WHO. 2012. [online]. © WHO 2015 [cit. 21. 5. 2015]. Dostupné z http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0009/169803/RC62wd09-Eng.pdf?ua=1

ZULLIG, K. J. – HUEBNER, E. – PATTON, J. M. Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology In The Schools*. 2011, vol. 48(2), p. 133-145.

ŽÍDKOVÁ, Z. – MARTINKOVÁ, J. Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, 2003, č. 3, s. 122 – 126. Dostupné také z: http://www.tigis.cz/images/stories/CESKE_PRACOVNI_LEKARSTVI/2003/03/04_zidkova_cpl_3-03.pdf

Seznam příloh:

Příloha č. 1 Název a stručná charakteristika škol zapojených do výzkumu

Příloha č. 2 Dotazníky

Příloha č. 3 Položková analýza dotazníku profesní spokojenosti

Příloha č. 4 Orientační normy dotazníků

Příloha č. 5 Testování normálního rozložení dat

Příloha č. 6 Faktorová analýza dotazníku profesní spokojenosti

Příloha č. 7 Scénář rozhovoru

Příloha č. 8 Obsahová analýza rozhovorů

Příloha č. 9 Přepsané rozhovory (CD)