

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra psychologie



Rigorózní práce

Mgr. et Mgr. Blanka Tomková

**Klima školy, spokojenost a zdraví učitelů v kontextu vybraných
proměnných.**

**The School Climate, Professional Satisfaction and Health of the
Teachers in the Context of Selected Variables.**

Praha 2017

Konzultant práce: PhDr. Iva Štětovská, PhD.

Poděkování

Děkuji především 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 rigorózní 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 19. 7. 2017

.....
Mgr. et Mgr. Blanka Tomková

Abstrakt:

Rigorózní 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 učitelů 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 shrnuje poznatky kvantitativní výzkumné studie mapující hodnocení klimatu školy učiteli, jejich profesní spokojenost a zdraví v kontextu vybraných proměnných – pohlaví učitelů, jejich vystudovaného oboru a délky praxe ve školství a v kontextu velikosti a typu škol, ve kterých učitelé působí. V závěru práce jsou diskutovány výsledky a shrnuty poznatky výzkumného šetření.

Klíčová slova:

Klima školy, spokojenost, zdraví, učitelé.

Abstract:

The rigorosum 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 the 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 of the thesis introduces the definition and theoretical foundation of the term 'school climate', the research in this field and its methodology. Professional satisfaction is presented from the perspective of positive psychology and happiness. The chapter about health summarizes various conceptions of health and illness, and shows those health affecting factors relevant to teaching professions. At the end of this chapter, the project 'School Supporting Health' is looked into. The last chapter focuses on the teaching profession and research findings related to school climate, satisfaction and health.

The empirical part of the thesis delivers summaries of quantitative research mapping evaluation of the school climate conducted by teachers, their professional satisfaction and health in the context of selected variables – gender, field of study, years of teaching experience and the size and type of school. At the end of the thesis, there is a discussion about the undertaken research and recapitulation of survey findings.

Keywords:

School climate, satisfaction, health, teachers.

Obsah

Seznam použitých zkratk:	8
Úvod	9
Teoretická část	11
1. Klima školy	11
1.1 Vymezení pojmu	12
1.2 Související pojmy	14
1.3 Diagnostika klimatu školy	15
1.4 Významné faktory klimatu školy	18
1.5 Klima v českých školách	21
2. Profesní spokojenost	23
2.1 Štěstí	25
2.1.1 Konstituce	27
2.1.2 Životní okolnosti	28
2.1.3 Faktory ovládané vůlí	31
2.2 Práce jako zdroj radosti a štěstí	35
3. Zdraví	36
3.1 Pojetí zdraví a nemoci	37
3.2 Faktory ovlivňující zdraví	42
3.2.1 Vulnerabilita	43
3.2.2 Resilience	43
3.2.3 Stres	44
3.2.4 Duševní hygiena	47
3.2.5 Sociální opora	48
3.2.6 Sociální kapitál a sociální koheze	50
3.3 Subjektivita hodnocení zdraví	50
3.4 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.....	68
1.4 Výzkumný soubor a sběr dat	69
1.5 Deskriptivní statistika výzkumného souboru.....	70
1.6 Induktivní statistika a testování hypotéz.....	74
1.6.1 Klima školy.....	74
1.6.2 Profesní spokojenost	85
1.6.3 Zdraví učitelů.....	93
2. Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse.....	99
2.1 Klima školy, spokojenost a zdraví učitelů v kontextu pohlaví respondentů	99
2.2 Klima školy, spokojenost a zdraví učitelů v kontextu vystudovaného oboru	101
2.3 Klima školy, spokojenost a zdraví učitelů v kontextu délky praxe ve školství.....	103
2.4 Klima školy, spokojenost a zdraví učitelů v kontextu velikosti školy.....	103
2.5 Klima školy, spokojenost a zdraví učitelů v kontextu typu školy	105
2.6 Metodologické limity studie a náměty pro další výzkum.....	106
3. Doporučení pro praxi	109
4. Závěr	110
Seznam použité literatury	112
Seznam příloh:	123

Seznam použitých zkratk:

APA	Americká psychiatrická společnost
ČR	Česká republika
DSM	Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch
EU	Evropská unie
FF MU	Filosofická fakulta Masarykovy Univerzity
FF UK	Filosofická fakulta Univerzity Karlovy
HDP	hrubý domácí produkt
KVO	kardiovaskulární onemocnění
MKN	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí, úrazů a příčin smrti
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Obr.	obrázek
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OU	odborné učiliště
PF UJEP	Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně
PF UK	Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
SŠ	střední škola
SZÚ	Státní zdravotní ústav
Tab.	tabulka
UJAK	Univerzita Jana Amose Komenského
UJEP	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
USA	Spojené státy americké
VŠ	vysoká škola
WHO	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.

V diplomové práci *Klima školy a jeho vztah k profesní spokojenosti a zdraví pedagogických pracovníků* (Tomková, 2016) jsem se rozhodla věnovat učitelům, jejich pohledu a vnímání klimatu školy. Zajímalo mě, jak se učitelé ve škole a pedagogické profesi 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, zaměřila jsem se vedle těchto jevů také na pozitivní stránky učitelského povolání, ze kterých učitelé čerpají štěstí, radost a energii pro svou práci. Také mě zajímalo, nakolik se klima ve školách a podmínky pro jejich práci odrážejí ve vnímání a spokojenosti s vlastním zdravím.

Tato rigorózní práce na diplomovou práci navazuje a doplňuje ji o pohled na proměny hodnocení klimatu škol, spokojenosti a zdraví učitelů v kontextu zvolených demografických proměnných – pohlaví učitelů, jejich odborného vzdělání, délky pedagogické praxe, velikosti a typu školy, ve které učí. Obsahuje dvě části, teoretickou a empirickou. 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 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 rigorózní práce předkládá výsledky statistické analýzy získaných dat kvantitativního výzkumu klimatu školy, spokojenosti a zdraví učitelů v souvislosti s jejich pohlavím, vystudovaným oborem, délkou praxe ve školství, velikostí a typem školy, na které učitelé učí. V úvodu této části jsou předloženy výzkumné otázky a stanoveny výzkumné hypotézy, představeny výzkumné metody a výzkumný vzorek. Následuje induktivní analýza získaných dat a ověření stanovených hypotéz, v závěru empirické části jsou diskutovány výsledky a shrnuty poznatky výzkumného šetření, spolu s metodologickými limity, náměty pro další výzkum a doporučením pro praxi.

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 přibyly 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. 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 2015 uvádějí 4,1 % HDP v ČR oproti průměru 6,1 % v zemích OECD (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013 – 2017). 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 stále není plně 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 (Kodrllová, 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 percepcí 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 (Donnelly, 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 Havlínová. Tento projekt si klade za cíl navodit zdravější a pozitivnější klima v mateřských a základních školách, podrobněji je představen v kapitole 3.4 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 účastníci 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 s abúzu návykových látek a agresivitu 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 (Havlinová, 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. Havlinová (1993) shromáždila na pracovním setkání skupiny NEMES výroky 24 účastníků, mezi nimiž byly i výroky vztahující se k tématu školní klima. 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. (Havlínová, 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)“.

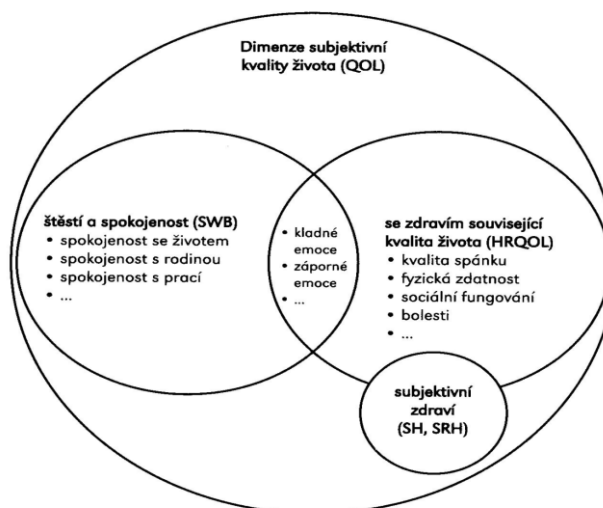
Poměrně alarmující jsou výsledky výzkumu TIMSS 2007, díky kterému byl vytvořen tzv. Index školního klimatu, složený z 8 aspektů: pracovní uspokojení učitelů, pochopení učitelů pro kurikulární záměry školy, úspěšnost učitelů při realizaci školního kurikula, nároky učitelů na výsledky žáků, pomoc rodičů 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 záležitost. 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, Šedřová, Trnková, 2003).

2. Profesní spokojenost

V psychologii, sociologii, ekonomii, politologii a medicíně je již několik desetiletí věnována pozornost zkoumání kvality života. V rámci této rigorózní 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 efektivnosti 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 reaguji 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 žitím. Pokud tyto aktivity přinášejí pozitivní zážitky a naplňují jeho cíle, jsou pro něj smysluplné. Smysluplnost našeho žití 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 požitky. 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. Požitky 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 %, zbývající 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 bezútešné 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 (Czikszenmihalyi, 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 (Czikszenmihalyi, 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 děti 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 (Czikszenmihalyi, 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 rigorózní práce se v této kapitole věnuji pouze těm vybraným životním okolnostem vztahujícím se ke štěstí a spokojenosti, které považuji v kontextu pedagogické profese za podstatné. Jsou jimi pohlaví, věk, zdraví, sociální vztahy, bohatství a chudoba, životní prostředí a sociální kapitál.

Pohlaví

Zatímco Diener, Horwitz, Emmons (1985) a Seligman (2003) vliv pohlaví na štěstí nepotvrzují, Hnilica (2005b) uvádí, že jsou muži spokojenější než ženy nejen se svou prací, ale také se svými vztahy a svými životy vcelku. Tuto skutečnost neovlivňuje ani rodinný stav, ženatí muži jsou celkově spokojenější než vdané ženy a neženatí muži (svobodní, rozvedení a ovdovělí) jsou spokojenější, než nevdané ženy ve shodných kategoriích (Hnilica, 2005b). Muži také méně často prožívají záporné emoce a častěji než ženy prožívají emoce kladné (Hnilica, Hnilicová, 2005).

Věk

S mírou štěstí souvisí také věk. Spokojenost s věkem mírně roste, pozitivní emoce mírně ustupují, avšak negativní emoce se s věkem nemění. Pocity „vrcholu blaha“ a „hlubokého zoufalství“ nejsou s přibývajícím věkem tak časté, intenzita emocí klesá. (Diener, Horwitz, Emmons, 1985; Seligman, 2003). V ČR Hnilica (2005b) trend mírného růstu spokojenosti v souvislosti s přibývajícím věkem nepotvrzuje. U obou pohlaví dochází s přibývajícím věkem k mírnému lineárnímu úbytku spokojenosti, minima dosahuje přibližně v padesáti letech (Hnilica, 2005b).

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. Štěstí 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 případech vážných nemocí není vliv pozitivních emocí na zdraví a délku života jednoznačný (Diener, Chan, 2011).

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 uspokojivý 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).

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 ovládnuty 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 antidepresiv. 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, četosti a požitků, 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 snášitelné, ale křehčí pozitivní emoce. **Odpuštění** odstraní bolavý osten vzpomínek, 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 senzorycké 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, požitky) tvoří absence emocí, absence vědomí vlastního Já a totální angažovanost. Potěšení je silným zdrojem motivace, ale nevyvolává změnu, požitky znamenají dosažení psychického růstu. Pokud se lidé zaměří na získávání potěšení, jejich silné stránky a ctnosti mohou chřadnout – svůj život nenaplní 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. Aktivity 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 silně 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 zabírají 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, nepociťuje 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, věčnosti, churavosti, nezuživosti). Tato definice pojímá zdraví v souladu s multidimenzionálním bio-psycho-sociálním modelem zdraví jako žádoucí a přirozený stav, který je hoděn 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 zvládnutí zátěže a stresu, a také absence či rozvoj závislostí (Papršteinová, Šmejkalová, Hodačová, Čermáková, 2011). Vzhledem k rozsahu a tématu rigorózní 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 dispoziční 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 dispoziční chápání své životní pozice a aktivitu jako hodnou úsilí o její pochopení a aktivní zvládnutí (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 Kobasová (1979, cit. podle Šolcová, 2007) odolnost ve smyslu hardiness. Tato koncepce také 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 svými konáními 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). Krivohlavý (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 (Krivohlavý, 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, 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 čínorodosti 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 Enzmann (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 zvládání 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 zvládnání 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 nadřazených 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 (2005a) 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, 2005a).

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, 2005a).

3.3 Subjektivita hodnocení zdraví

Vnímání a hodnocení zdraví se liší v různých populačních skupinách, závisí na řadě okolností, například na věku, pohlaví, vzdělání a socioekonomickém statusu posuzovatelů (SES). Relativně nižší význam přisuzují zdraví lidé s nižší úrovní vzdělání a nižším SES (Kebza, 2005). Mezi oběma pohlavími existují rozdíly v životním stylu a přístupu k rizikovým faktorům týkajícím se zdraví. Muži kouří více cigaret, pijí více alkoholu a mají méně zdravý jídelníček než ženy. Rozdíl není způsoben pravidelností stravování, ale skladbou jídelníčku. Muži jedí častěji než ženy jídla typická pro českou kuchyni a méně často jídla upravená podle speciální diety, či podle zásad správné výživy. Oproti ženám však muži vykonávají více aktivního pohybu, než ženy. I přes tyto uvedené skutečnosti jsou muži se svým zdravím spokojenější (Hnilica, Hnilicová, 2005).

Pro mladé, zdravé osoby je zdraví spíše obecnou, abstraktní hodnotou a je vnímáno spíše jako samozřejmost (Kebza, 2005). Subjektivní hodnocení zdraví se zhoršuje

s přibývajícím věkem, a to i v případě, že nejsou přítomny zdravotní potíže. Patrně odráží sníženou vitalitu, vyšší únavnost a celkový pokles fyzických i psychických schopností, který je případně provázený tělesnými projevy bolesti apod. (Křížová, 2005). Vaillant (2002, podle Slezáčková, 2012) uvádí sedm faktorů, které predikují zdravé stárnutí. Jsou jimi: schopnost zralé adaptace, vzdělání, stabilní partnerský vztah, nekouření, umírněná spotřeba alkoholu, dostatečný fyzický pohyb a přiměřená tělesná hmotnost.

Subjektivní prožívání zdraví ovlivňuje také výskyt důležitých životních událostí různého charakteru. Tato souvislost však není přímočará. Zatímco některé události osobního charakteru (např. odchod do důchodu, úraz, prožitá závažná nemoc) souvisí se subjektivním zhoršením zdravotního stavu, jiné (např. změna zaměstnání, přestěhování, či zlepšení majetkové situace) subjektivní zdraví zlepšují (Janečková, 2005b).

3.4 Škola podporující zdraví

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 (Havlíková, 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 společenství, 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 (Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová, 2006).

Havlínová, 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 (Havlinová, 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 (Havlinová, 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 vykazovali 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 84 % pedagogického sboru základních škol a 60 % pedagogického sboru na středních školách. V posledních letech se školství potýká s trendem stárnutí učiteléské 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 1/2 průměrné mzdy učitelů zemí OECD. V České republice není právně zakotven karierní řád učitelů, nejsou proto k dispozici údaje o jejich ročním výdělků vzhledem k dosažené kvalifikaci a délce pedagogické praxe (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013 – 2017).

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 27 182 Kč (aktuální údaje MŠMT jsou z roku 2015). 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 – 2017).

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 učiteléského 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 zauímají 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 ohraničení pracovního času a jeho zvětšení podceňovaných součástí. Učitelé výraznou většinou upřednostňují uvolnění časové kapacity zejména pro výukové aktivity. Jako obzvláště 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. Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová (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 pociťuje 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 nepřilíš 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 sborově 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 příležitostí 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. Prostedí 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).

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. Böglér (2002) zjistil, že starší a zkušenější učitelé jsou ve své profesi podstatně méně spokojeni, než učitelé mladší a méně zkušenější. 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 Bögléra (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).

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. Nepsané 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 (Havlínová, 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 (Havlínová, 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 (Židková, 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 (zvláště 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 rigorózní 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 mapující hodnocení klimatu školy učiteli, jejich profesní spokojenost a zdraví v kontextu vybraných proměnných – pohlaví učitelů, jejich vystudovaného oboru a délky praxe ve školství a v kontextu velikosti a typu škol, ve kterých učitelé působí.

Empirická část

Empirická část rigorózní práce shrnuje poznatky kvantitativní výzkumné studie mapující hodnocení klimatu školy učiteli, jejich profesní spokojenost a zdraví v kontextu vybraných proměnných – pohlaví učitelů, jejich vystudovaného oboru a délky praxe ve školství a v kontextu velikosti a typu škol, ve kterých učitelé působí.

V úvodu empirické části 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 diplomové práci Klima školy a jeho vztah k profesní spokojenosti a zdraví pedagogických pracovníků (Tomková, 2016). Statistická analýza získaných dat obsahuje dvě části – část deskriptivní statistiky výzkumného souboru a část induktivní statistiky, ve které jsou testovány stanovené výzkumné hypotézy.

V závěru empirické části jsou shrnuty a diskutovány výsledky kvantitativní části výzkumu, metodologické 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 klimatu školy, profesní spokojenosti a zdravím učitelů v kontextu proměnných pohlaví, vystudovaného oboru učitelů a délky jejich praxe ve školství a v kontextu velikosti a typu škol, ve kterých učí. 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:

- Hodnotí učitelé a učitelky klima svých škol, svou profesní spokojenost a zdraví stejným způsobem? Pokud ne, jaké jsou mezi nimi rozdíly?
- Existují rozdíly v hodnocení klimatu školy, profesní spokojenosti a zdraví mezi učiteli s vystudovaným pedagogickým oborem a ostatními učiteli? Jaké?

- Ovlivňuje hodnocení klimatu škol, profesní spokojenosti a zdraví učitelů délka jejich pedagogické praxe? Jakým způsobem?
- Ovlivňuje hodnocení klimatu škol, profesní spokojenosti a zdraví učitelů velikost školy, ve které učí? Jak?
- Ovlivňuje hodnocení klimatu škol, profesní spokojenosti a zdraví učitelů typ školy, ve které učí? Jak?

1.2 Výzkumné předpoklady a formulace hypotéz

Na základě formulovaných výzkumných otázek byly stanoveny následující výzkumné hypotézy. K jednotlivým hypotézám jsou doplněny výzkumné předpoklady vztahující se k výzkumným závěrům uvedeným v teoretické části práce.

Klima školy

1H₀₁: Neexistuje signifikantní rozdíl mezi učiteli a učitelkami v hodnocení klimatu školy.

1H_{a1}: Existuje signifikantní rozdíl mezi učiteli a učitelkami v hodnocení klimatu školy.

1H₀₂: Neexistuje signifikantní rozdíl v hodnocení klimatu školy mezi učiteli s pedagogickým a učiteli s jiným vystudovaným oborem.

1H_{a2}: Existuje signifikantní rozdíl v hodnocení klimatu školy mezi učiteli s pedagogickým a učiteli s jiným vystudovaným oborem.

1H₀₃: Neexistuje vztah mezi klimatem školy a délkou praxe ve školství.

1H_{a3}: Existuje vztah mezi klimatem školy a délkou praxe ve školství.

Pišová (2004), Weiss (1999) a Ježek (2005) popisují obtíže začínajících učitelů při jejich uvádění do praxe. Začínající učitelé hodnotí klima škol spíše negativně, postrádají zejména pomoc od kolegů a vedení školy při řešení problémů spojených se začátkem v profesi. Na základě těchto poznatků lze předpokládat, že se vnímání a hodnocení klimatu školy může měnit s délkou praxe ve školství.

1H₀₄: Neexistuje signifikantní rozdíl v klimatu školy mezi školami různé velikosti.

1H_{a4}: Existuje signifikantní rozdíl v klimatu školy mezi školami různé velikosti.

Grecmanová (1997) upozorňuje na souvislost nevhodného architektonického řešení gigantických škol a výskytem nervozity, či ztráty soudržnosti mezi účastníky vzdělávání. Berry a Gravelle (2013) uvádějí, že prostředí malých, venkovských škol pozitivně ovlivňuje jejich klima. Charakterizují je blízké vztahy mezi členy školní komunity, které jsou podobné vztahům v rodině. Tyto vztahy poskytují učitelům velkou oporu v jejich práci, vytvářejí

pozitivní pracovní prostředí, zvyšují spokojenost učitelů a ve svém důsledku zlepšují kvalitu vzdělávání žáků. Na základě těchto zjištění předpokládám, že existují rozdíly v klimatu školy mezi školami různé velikosti.

1H₀₅: Neexistuje signifikantní rozdíl v klimatu školy mezi školami různého typu.

1H_{a5}: Existuje signifikantní rozdíl v klimatu školy mezi školami různého typu.

Fisher a Fraser (1991) uvádějí, že učitelé základních škol hodnotí klima školy příznivěji, než učitelé středních škol ve všech zkoumaných škálách, pouze podporu od žáků vnímají učitelé více na středních školách. V souladu s jejich závěry předpokládám, že rozdíl v klimatu školy mezi školami různého typu existuje.

Profesní spokojenost

2H₀₁: Neexistuje signifikantní rozdíl mezi učiteli a učitelkami v profesní spokojenosti.

2H_{a1}: Existuje signifikantní rozdíl mezi učiteli a učitelkami v profesní spokojenosti.

Ma a MacMillan (1999), Diener, Horwitz, Emmons (1985) a Seligman (2003) vliv pohlaví na štěstí nepotvrzují. Bögler (2002) uvádí, že učitelky jsou ve své profesi spokojenější, než učitelé, naopak Hnilica (2005b) uvádí, že muži jsou se svou prací spokojenější než ženy. Muži také méně často prožívají záporné emoce a častěji než ženy prožívají emoce kladné (Hnilica, Hnilicová, 2005). Vzhledem k různorodosti výzkumných závěrů nelze předpokládat, zda existuje v profesní spokojenosti rozdíl mezi učiteli a učitelkami.

2H₀₂: Neexistuje signifikantní rozdíl v profesní spokojenosti mezi učiteli s pedagogickým a učiteli s jiným vystudovaným oborem.

2H_{a2}: Existuje signifikantní rozdíl v profesní spokojenosti mezi učiteli s pedagogickým a učiteli s jiným vystudovaným oborem.

2H₀₃: Neexistuje vztah mezi profesní spokojeností učitelů a délkou praxe ve školství.

2H_{a3}: Existuje vztah mezi profesní spokojeností učitelů a délkou praxe ve školství.

Bögler (2002) uvádí, že starší a zkušenější učitelé jsou ve své profesi podstatně méně spokojeni, než učitelé mladší a méně zkušenější. Perrachione, Rosser a Petersen (2008) a také Turner, Zanker a Braine (2012) však upozorňují na skutečnost, že téměř třetina kvalifikovaných začínajících učitelů v USA opouští své povolání již v začátcích své kariéry z důvodu vysoké zátěže plynoucí z přizpůsobení novému pracovišti a komplikované profesní role. Na základě těchto zjištění předpokládám, že existuje vztah mezi profesní spokojeností učitelů a délkou praxe ve školství.

2H₀₄: Neexistuje signifikantní rozdíl v profesní spokojenosti učitelů mezi školami různé velikosti.

2H_{a4}: Existuje signifikantní rozdíl v profesní spokojenosti učitelů mezi školami různé velikosti.

Berry a Gravelle (2013) uvádějí, že učitelé malých, venkovských škol jsou učitelé velmi spokojeni. Oceňují především pozitivní vztahy se svými žáky a jejich rodiči a cítí se být součástí jejich života. Spokojenost posilují blízké vztahy v pedagogickém sboru, velká podpora kolegů a dobrá spolupráce pedagogického sboru a ohleduplné a pracovité chování žáků (Berry, Gravelle, 2013). Domnívám se, že uvedené skutečnosti souvisejí nejen s venkovským prostředím, ale také s velikostí škol, ve kterých uvedený výzkum probíhal. Předpokládám, že existuje rozdíl v profesní spokojenosti učitelů mezi školami různé velikosti.

2H₀₅: Neexistuje signifikantní rozdíl v profesní spokojenosti učitelů mezi školami různého typu.

2H_{a5}: Existuje signifikantní rozdíl v profesní spokojenosti učitelů mezi školami různého typu.

Bögler (2002) a Convey (2014) uvádějí, že učitelé základních škol jsou spokojenější, než učitelé, kteří učí na středních školách, zejména s prostředím školy, vyučováním a vztahy se studenty. Na základě jejich závěrů předpokládám, že existuje rozdíl v profesní spokojenosti učitelů mezi školami různého typu.

Zdraví

3H₀₁: Neexistuje signifikantní rozdíl mezi zdravím učitelů a učitelek.

3H_{a1}: Existuje signifikantní rozdíl mezi zdravím učitelů a učitelek.

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 a cítí být více přetížené (Paulík, 2010 a). Urbanovská (2011) uvádí, že vůči stresu a zátěžovým situacím jsou více citlivé ženy - učitelky, u kterých také nacházíme podstatně vyšší celkovou míru vyhoření. Oproti ženám muži vykonávají více aktivního pohybu a jsou se svým zdravím spokojenější (Hnilica, Hnilicová, 2005). Vzhledem k těmto skutečnostem předpokládám, že existuje rozdíl mezi zdravím učitelů a učitelek.

3H₀₂: Neexistuje signifikantní rozdíl ve zdraví mezi učiteli s pedagogickým a učiteli s jiným vystudovaným oborem.

3H_{a2}: Existuje signifikantní rozdíl ve zdraví mezi učiteli s pedagogickým a učiteli s jiným vystudovaným oborem.

3H₀₃: Neexistuje vztah mezi zdravím a délkou praxe ve školství.

3H_{a3}: Existuje vztah mezi zdravím a délkou praxe ve školství.

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. (Matějková, Kelnarová, Blahutková, 2012). Intenzita zdravotních obtíží a pocit celkového zhoršení zdravotního stavu učitelů narůstá se zvyšujícím se věkem a délkou praxe (Paulík, 2010 a). S přibývajícím věkem se také zhoršuje subjektivní hodnocení zdraví, a to i v případě, že nejsou přítomny zdravotní potíže (Křížová, 2005). Na základě těchto poznatků lze předpokládat, že existuje rozdíl mezi zdravím učitelů a délkou jejich praxe ve školství.

3H₀₄: Neexistuje signifikantní rozdíl ve zdraví učitelů mezi školami různé velikosti.

3H_{a4}: Existuje signifikantní rozdíl ve zdraví učitelů mezi školami různé velikosti.

3H₀₅: Neexistuje signifikantní rozdíl ve zdraví učitelů mezi školami různého typu.

3H_{a5}: Existuje signifikantní rozdíl ve zdraví učitelů mezi školami různého typu.

Papršteinová, Šmejkalová, Hodačová a Čermáková (2011) nenalezly mezi učiteli základních škol, středních škol a gymnázií významné rozdíly. Urbanovská (2011) u učitelů středních škol zjistila vyšší míru vyhoření.

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*, autorem 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. Podrobné charakteristiky užitých dotazníků včetně popisu vývoje Dotazníku profesní spokojenosti jsou uvedeny

v diplomové práci *Klima školy a jeho vztah k profesní spokojenosti a zdraví pedagogických pracovníků* (Tomková, 2016).

K souboru dotazníků jsem v úvodu připojila dopis pro učitele, ve kterém jsem je požádala o vyplnění, seznámila s účelem využití dat, 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 příkládám v příloze č. 2.

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

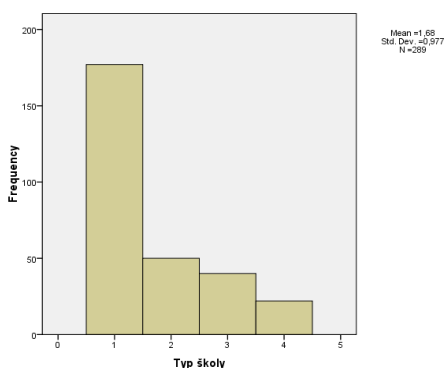
výběrem byla zajištěna podmínka pedagogické profese a současného zaměstnání na základní, nebo střední škole. Vytvořila jsem pokyny pro administraci dotazníků a podrobně je probrala s těmi, kteří byli ochotní se na sběru dat podílet. Pro ředitele oslovených škol jsem napsala průvodní dopis s žádostí o 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 a stručnou charakteristiku škol, jejichž učitelé se výzkumu zúčastnili.

1.5 Deskriptivní statistika výzkumného souboru

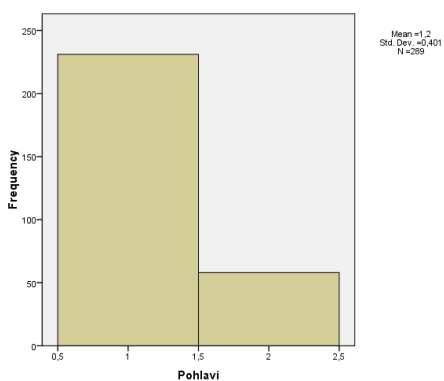
V této kapitole předkládám stručnou charakteristiku výzkumného souboru, doplněnou o přehledné grafy.

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 %.



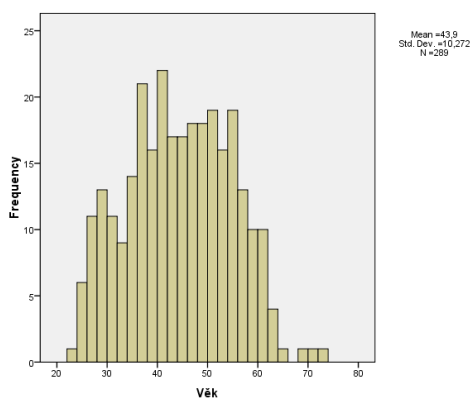
Graf 1 Rozdělení vzorku dle typu školy (1 = ZŠ, 2 = gymnázium, 3 = SŠ, 4 = OU)

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.



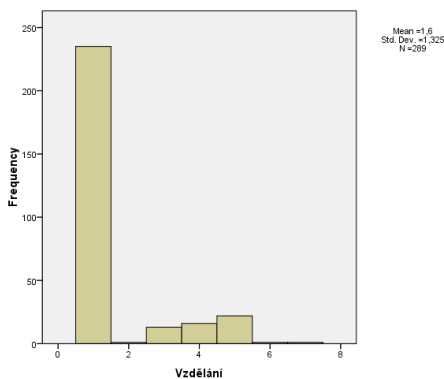
Graf 2 Rozdělení vzorku dle pohlaví respondentů (1 = ženy, 2 = muži)

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.



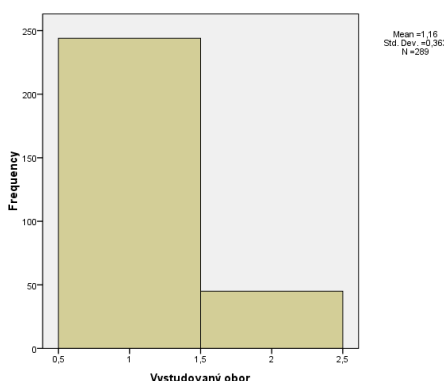
Graf 3 Rozdělení vzorku dle věku (počet let)

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.



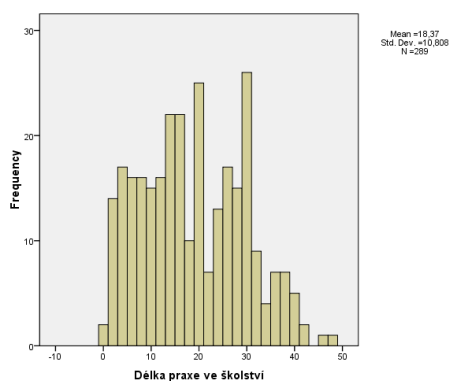
Graf 4 Rozdělení vzorku dle nejvyššího dosaženého vzdělání (1 = VŠ (Mgr., Ing.), 2 = vyšší odborné, 3 = doktorské studium, 4 = VŠ (Bc.), 5 = ÚSO, 6 = SO, 7 = jazykový institut)

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 %).



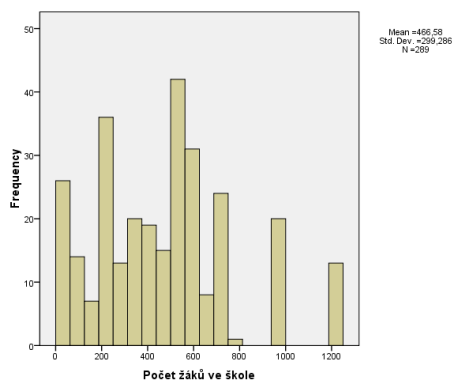
Graf 5 Rozdělení vzorku dle vystudovaného oboru (1 = pedagogický, 2 = jiný, žádný / neuveden)

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. V menších školách, které navštěvuje 150 – 420 žáků, učí 32,9 % učitelů. 13,8 % učitelů ve školách, do kterých chodí 120 a méně žáků a 11,4 % učitelů ze vzorku učí ve školách s více, než 970 žáky.



Graf 7 Rozdělení vzorku dle velikosti školy (počet žáků)

Podrobnější informace o zastoupení jednotlivých typů škol vzhledem k jejich velikosti přináší následující tabulka.

typ školy	ZŠ		SŠ		OU		gymnázium		vzorek	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%
≤ 120 žáků	37	20,9	2	5,0	0	0	1	2,0	40	13,8
150 – 420 žáků	59	33,3	13	32,5	15	68,2	8	16,0	95	32,9
450 – 800 žáků	80	45,2	10	25,0	7	31,8	24	48,0	121	41,9
≥ 970 žáků	1	0,6	15	37,5	0	0	17	34,0	33	11,4
celkem	177	100	40	100	22	100	50	100	289	100

Tab. 1 Rozdělení vzorku dle typu a velikosti školy

Ve školách, které navštěvuje 450 – 800 žáků, učí nejvíce učitelů základních škol (45,2 %) a učitelů gymnázií (48 %) ze vzorku. Učitelé odborných učilišť, kteří se zúčastnili výzkumu, učí nejčastěji v učilištích, které navštěvuje 150 – 420 žáků (68,2 %). Nejvíce učitelů středních škol ze vzorku (37,5 %) učí ve školách, které navštěvuje více, než 970 žáků.

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. Předkládané tabulky jsou uváděny ve formátu, který je výstupem těchto programů.

1.6.1 Klima školy

V následujícím textu předkládám statistické výsledky získané vyhodnocením dotazníku Klima školy u jednotlivých skupin respondentů, rozdělených podle pohlaví, vystudovaného oboru, délky praxe ve školství, velikosti a typu školy.

Klima školy a pohlaví učitelů

$1H_{01}$: Neexistuje signifikantní rozdíl mezi učiteli a učitelkami v hodnocení klimatu školy.

$1H_{a1}$: Existuje signifikantní rozdíl mezi učiteli a učitelkami v hodnocení klimatu školy.

Hypotéza byla testována pomocí Mann – Whitneyho U testu, výsledky jsou předloženy v následující tabulce.

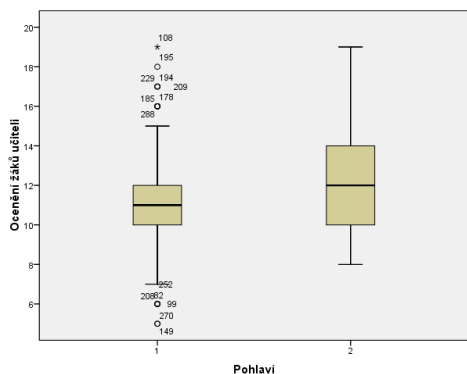
Test Statistics^a

	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
Mann-Whitney U	6400,500	6321,500	6040,500	6250,500	6291,500	5182,500	5411,500	6307,500
Wilcoxon W	33196,500	33117,500	32836,500	7961,500	33087,500	31978,500	7122,500	33103,500
Z	-,525	-,665	-1,163	-,793	-,726	-2,694	-2,279	-,689
Asymp. Sig. (2-tailed)	,600	,506	,245	,428	,468	,007	,023	,491

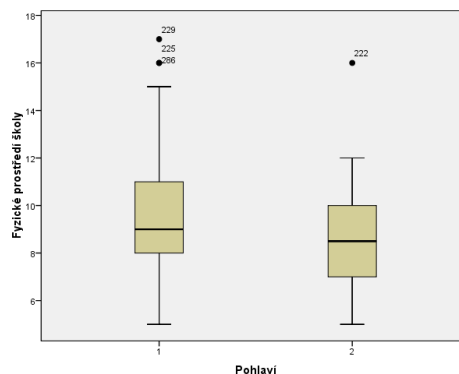
a. Grouping Variable: Pohlaví

Tab. 2 *Klima školy a pohlaví učitelů*

Mann-Whitney test ukázal, že klima školy hodnotí rozdílně učitelky a učitelé ve škálách Ocenění žáků učiteli a Fyzické prostředí školy. Učitelky ($Mdn = 138,44$) lépe hodnotí chování a výkon svých žáků, než učitelé ($Mdn = 171,15$), $U = 5182,5$, $z = -2,694$, $p = .007$, $r = -.16$. Fyzické prostředí školy hodnotí lépe učitelé ($Mdn = 122,80$), než učitelky ($Mdn = 150,57$), $U = 5411,5$, $z = -2,279$, $p = .023$, $r = -.13$. Získané výsledky znázorňují následující grafy.



Graf 8 Ocenění žáků učitelů a pohlaví učitelů



Graf 9 Fyzické prostředí školy a pohlaví učitelů

Na základě získaných výsledků zamítám nulovou hypotézu, že neexistuje signifikantní rozdíl mezi učiteli a učitelkami v hodnocení klimatu školy. Učitelé hodnotí fyzické prostředí školy signifikantně lépe, než učitelky. Učitelky lépe hodnotí chování a výkon svých žáků, než učitelé.

Klima školy a vystudovaný obor učitelů

1H₀₂: Neexistuje signifikantní rozdíl v hodnocení klimatu školy mezi učiteli s pedagogickým a učiteli s jiným vystudovaným oborem.

1H_{a2}: Existuje signifikantní rozdíl v hodnocení klimatu školy mezi učiteli s pedagogickým a učiteli s jiným vystudovaným oborem.

Hypotéza byla testována pomocí Mann – Whitney U testu, výsledky jsou předloženy v následující tabulce.

Test Statistics^a

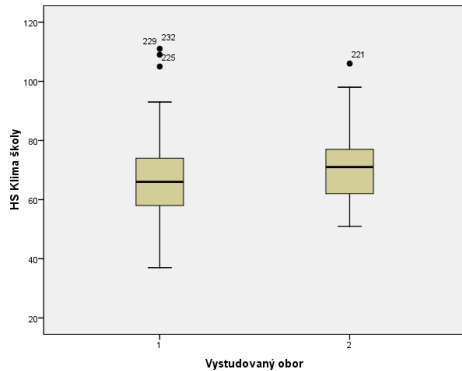
	HS Klima školy	Spokojenost ve škole	Spokojenost s procesy ve škole	Spokojenost s výukovými pomůckami	Špatné vztahy	Ocenění žáků učitelů	Fyzické prostředí školy	Celkové hodnocení klimatu školy
Mann-Whitney U	4466,000	4891,500	4488,500	5339,500	4268,000	3283,000	5200,000	4504,500
Wilcoxon W	34356,000	34781,500	34378,500	35229,500	34158,000	33173,000	35090,000	34394,500
Z	-1,989	-1,165	-1,954	-,294	-2,405	-4,330	-,567	-1,915
Asymp. Sig. (2-tailed)	,047	,244	,051	,769	,016	,000	,571	,056

a. Grouping Variable: Vystudovaný obor

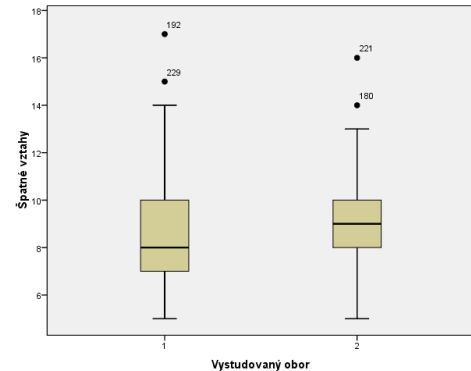
Tab. 3 Klima školy a vystudovaný obor učitelů

Mann-Whitney test ukázal, že je klima školy lépe hodnoceno učiteli s pedagogickým, než učiteli s jiným vzděláním v HS Klima školy, škálách Špatné vztahy a Ocenění žáků učitelů. Učitelé, kteří vystudovali pedagogický obor (Mdn = 140,80), dosahují nižších hodnot celkového skóru dotazníku Klima školy, než učitelé, kteří pedagogický obor nevystudovali (Mdn = 167,76), U = 4466,0, z = -1,989, p = .047, r = -.12. Učitelé, kteří vystudovali pedagogický obor (Mdn = 139,99), hodnotí vztahy ve škole podstatně lépe, než učitelé, kteří

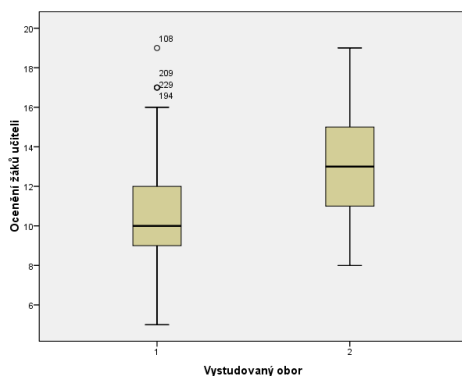
pedagogický obor nevystudovali (Mdn = 172,16), $U = 4268,0$, $z = -2,405$, $p = .016$, $r = -.14$. Učitelé, kteří vystudovali pedagogický obor (Mdn = 135,95) lépe hodnotí výkon a chování svých žáků, než učitelé, kteří pedagogický obor nevystudovali (Mdn = 194,04), $U = 3283,0$, $z = -4,330$, $p < .001$, $r = -.25$. Získané výsledky znázorňují následující grafy.



Graf 10 HS Klima školy a vystudovaný obor učitelů
(1 = pedagogický obor, 2 = jiný, nebo žádný obor)



Graf 11 Špatné vztahy a vystudovaný obor učitelů
(1 = pedagogický obor, 2 = jiný, nebo žádný obor)



Graf 12 Ocenění žáků učitelů a vystudovaný obor učitelů
(1 = pedagogický obor, 2 = jiný, nebo žádný obor)

Na základě získaných výsledků zamítám nulovou hypotézu, že neexistuje signifikantní rozdíl v hodnocení klimatu školy mezi učiteli s pedagogickým a učiteli s jiným vystudovaným oborem. Učitelé, kteří vystudovali pedagogický obor, dosahují nižších hodnot celkového skóru dotazníku Klima školy, a tedy hodnotí klima školy lépe, než učitelé bez pedagogického vzdělání. Lépe hodnotí výkon a chování svých žáků a vztahy ve škole.

Klima školy a délka praxe ve školství

$1H_{03}$: Neexistuje vztah mezi klimatem školy a délkou praxe ve školství.

$1H_{a3}$: Existuje vztah mezi klimatem školy a délkou praxe ve školství.

Hypotéza byla testována pomocí Spearmanova koeficientu korelace, výsledky jsou předloženy v následující tabulce.

Correlations			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
Spearman's rho	Délka praxe ve školství	Correlation Coefficient Sig. (2- tailed)	-,045	-,032	-,018	-,092	-,011	-,028	-,059	-,078
			,448	,591	,767	,119	,853	,630	,320	,185
		N	289	289	289	289	289	289	289	289

Tab. 4 Testování vztahu mezi škálami Klima školy a délkou praxe ve školství

Na základě výsledků korelační analýzy nebyl nalezen signifikantní vztah mezi klimatem školy a délkou praxe ve školství, Spearman's $r(289) = -.045$, $p = .448$. Signifikantní vztah také nebyl nalezen v žádné ze sledovaných škál klimatu školy. **Nelze tedy zamítnout nulovou hypotézu, nebyl nalezen žádný vztah mezi klimatem školy a délkou praxe ve školství.**

Klima školy a velikost školy

1H04: Neexistuje signifikantní rozdíl v klimatu školy mezi školami různé velikosti.

1Ha4: Existuje signifikantní rozdíl v klimatu školy mezi školami různé velikosti.

Pro účely testování rozdílů mezi různě velkými školami byly školy rozděleny dle počtu žáků do 4 skupin: školy do 120 žáků, školy se 150 – 420 žáky, školy s 450 – 800 žáky a školy s 970 a více žáky. Pro posouzení rozdílů mezi jednotlivými skupinami škol byl použit Mann – Whitney U test.

Test Statistics^a

	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
Mann- Whitney U	5568,000	5433,500	5653,000	5652,500	5583,500	4992,000	5029,000	5514,500
Wilcoxon W	12949,000	9993,500	10213,000	10212,500	12964,500	12373,000	12410,000	10074,500
Z	-,394	-,691	-,208	-,210	-,365	-1,678	-1,587	-,512
Asymp. Sig. (2-tailed)	,694	,490	,835	,834	,715	,093	,112	,609

a. Grouping Variable: Počet žáků ve škole - skupiny

Tab. 5 Klima školy a velikost školy – testování rozdílů mezi školami se 150 – 420 žáky a školami s 450 – 800 žáky.

Vzhledem k tomu, že nebyl nalezen žádný signifikantní rozdíl mezi skupinou škol se 150 – 420 žáky a skupinou škol s 450 – 800 žáky (viz tab. 5), byly tyto školy sloučeny do jedné skupiny škol se 150 – 800 žáky. Dále byly porovnávány 3 skupiny škol: školy do 120 žáků, školy se 150 – 800 žáky a školy s 970 a více žáky. Rozdělení vzorku do 3 skupin předkládám v následující tabulce.

typ školy	ZŠ		SŠ		OU		gymnázium		vzorek	
velikost školy	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%
≤ 120 žáků	37	20,9	2	5,0	0	0	1	2,0	40	13,8
150 – 800 žáků	139	78,5	23	57,5	22	100	32	64,0	216	74,8
≥ 970 žáků	1	0,6	15	37,5	0	0	17	34,0	33	11,4
celkem	177	100	40	100	22	100	50	100	289	100

Tab. 6 Rozdělení vzorku dle typu a velikosti školy – 3 skupiny

Hypotéza byla testována pomocí Kruskal – Wallis H testu, výsledky jsou předloženy v následující tabulce.

Test Statistics^{a,b}

	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
Chi-Square	32,171	38,026	24,024	8,175	26,647	14,603	16,359	23,492
df	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,017	,000	,001	,000	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Počet žáků ve škole - 3 skupiny

Tab. 7 Klima školy a velikost školy – 3 skupiny škol

Kruskal - Wallis H test ukázal, že klima školy je rozdílně hodnoceno učiteli z různých velikých škol (HS Klima školy $H(2) = 32,17$, $p < .001$, Spokojenost ve škole $H(2) = 38,03$, $p < .001$, Spokojenost s procesy ve škole $H(2) = 38,03$, $p < .001$, Spokojenost s výukovými pomůckami $H(2) = 8,18$, $p = .017$, Špatné vztahy $H(2) = 26,65$, $p < .001$, Ocenění žáků učiteli $H(2) = 14,60$, $p = .001$, Fyzické prostředí školy $H(2) = 16,36$, $p < .001$, Celkové hodnocení klimatu školy $H(2) = 23,49$, $p < .001$). Pro posouzení rozdílů mezi jednotlivými skupinami škol byl použit Mann – Whitney U test (viz tab. 8 – 10).

Test Statistics^a

	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
Mann-Whitney U	1945,500	1766,000	2259,000	3327,000	2324,500	2696,500	2702,500	2380,000
Wilcoxon W	2765,500	2586,000	3079,000	4147,000	3144,500	3516,500	3522,500	3200,000
Z	-5,523	-5,954	-4,815	-2,321	-4,699	-3,818	-3,786	-4,514
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,020	,000	,000	,000	,000

a. Grouping Variable: Počet žáků ve škole - 3 skupiny

Tab. 8 Klima školy a velikost školy – testování rozdílu mezi školami do 120 žáků a školami se 150 – 800 žáky.

Mann – Whitney U test ukázal, že učitelé z malých škol se 120 a méně žáky (Mdn 1) hodnotí klima školy ve všech sledovaných škálách nejlépe ze sledovaných skupin. Ve všech škálách klimatu školy jej hodnotí signifikantně lépe, než učitelé škol se 150 – 800 žáky

(Mdn 2): HS Klima školy Mdn 1 = 69,14, Mdn 2 = 139,49, U = 1945,5, z = -5,523, p < .001, r = -.35, Spokojenost ve škole Mdn 1 = 64,65, Mdn 2 = 140,32, U = 1766,0, z = -5,523, p < .001, r = -.37, Spokojenost s procesy ve škole Mdn 1 = 76,98, Mdn 2 = 138,04, U = 2259,0, z = -4,815, p < .001, r = -.30, Spokojenost s výukovými pomůckami Mdn 1 = 103,68, Mdn 2 = 133,10, U = 3327,0, z = -2,321, p = .02, r = -.15, Špatné vztahy Mdn 1 = 78,61, Mdn 2 = 137,74, U = 2324,5, z = -4,699, p < .001, r = -.29, Ocenění žáků učiteli Mdn 1 = 87,91, Mdn 2 = 136,02, U = 2696,5, z = -3,818, p < .001, r = -.24, Fyzické prostředí školy Mdn 1 = 88,06, Mdn 2 = 135,99, U = 2702,5, z = -3,786, p < .001, r = -.24, Celkové hodnocení klimatu školy Mdn 1 = 80,00, Mdn 2 = 137,48, U = 2380,0, z = -4,514, p < .001, r = -.28.

Test Statistics^a

	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
Mann-Whitney U	2823,000	2640,500	3482,500	2807,500	2523,500	3368,500	2853,500	2665,500
Wilcoxon W	3384,000	3201,500	4043,500	3368,500	3084,500	3929,500	3414,500	3226,500
Z	-1,924	-2,404	-,213	-,975	-2,739	-,513	-1,858	-2,334
Asymp. Sig. (2-tailed)	,054	,016	,832	,048	,006	,608	,063	,020

a. Grouping Variable: Počet žáků ve škole - 3 skupiny

Tab. 9 Klima školy a velikost školy – testování rozdílu mezi školami s 970 a více žáky a školami se 150 – 800 žáky.

Učitelé velkých škol, s více než 970 žáky (Mdn 3), hodnotí klima školy lépe než učitelé škol se 150 – 800 žáky (Mdn 2) také ve všech škálách klimatu školy. Signifikantně lépe hodnotí škály: Spokojenost ve škole Mdn 3 = 97,02, Mdn 2 = 129,28, U = 2640,5, z = -2,404, p = .016, r = -.15, Spokojenost s výukovými pomůckami Mdn 3 = 102,08, Mdn 2 = 128,50, U = 2807,5, z = -1,975, p = .048, r = -.13, Špatné vztahy Mdn 3 = 93,47, Mdn 2 = 129,82, U = 2523,5, z = -2,739, p = .006, r = -.17 a Celkové hodnocení klimatu školy Mdn 3 = 97,77, Mdn 2 = 129,16, U = 2665,5, z = -2,334, p = .020, r = -.15.

Test Statistics^a

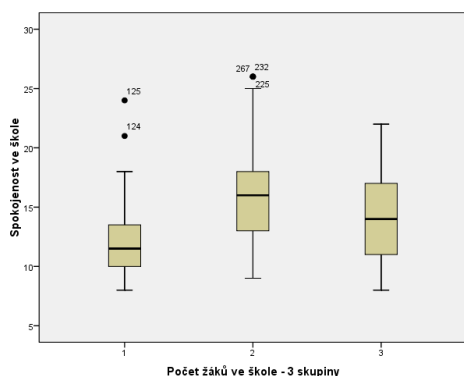
	HS Klima školy	Spokojenost ve škole	Spokojenost s procesy ve škole	Spokojenost s výukovými pomůckami	Špatné vztahy	Ocenění žáků učiteli	Fyzické prostředí školy	Celkové hodnocení klimatu školy
Mann-Whitney U	409,500	432,000	330,000	615,000	522,500	445,000	512,500	504,500
Wilcoxon W	1229,500	1252,000	1150,000	1435,000	1342,500	1265,000	1332,500	1324,500
Z	-2,778	-2,541	-3,687	-,503	-1,555	-2,408	-1,656	-1,725
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005	,011	,000	,615	,120	,016	,098	,084

a. Grouping Variable: Počet žáků ve škole - skupiny

Tab. 10 Klima školy a velikost školy – testování rozdílu mezi školami do 120 žáků a školami s 970 a více žáky.

Signifikantní rozdíl byl nalezen i mezi malými školami do 120 žáků (Mdn 1) a velkými školami s 970 a více žáky (Mdn 3). Učitelé z malých škol (Mdn 1 = 30,74) dosahují nižších hodnot hrubých skóre v dotazníku Klima školy, tedy signifikantně hodnotí klima lépe, než učitelé z velkých škol (Mdn 3 = 44,59), $U = 409,5$, $z = -2,778$, $p = .005$, $r = -.33$. Stejně tak jsou učitelé malých škol ve svých školách signifikantně více spokojeni Mdn 1 = 31,30, Mdn 2 = 43,91, $U = 432,0$, $z = -2,541$, $p = .011$, $r = -.30$, lépe hodnotí procesy ve škole Mdn 1 = 28,75, Mdn 2 = 47,00, $U = 330,0$, $z = -3,687$, $p < .001$, $r = -.43$ a hodnotí výkon a chování svých žáků Mdn 1 = 31,63, Mdn 2 = 43,52, $U = 445,0$, $z = -2,408$, $p = .016$, $r = -.28$, než učitelé škol s 970 a více žáky.

Signifikantní rozdíl mezi všemi sledovanými skupinami škol byl nalezen ve škále Spokojenost ve škole, rozložení výsledků vidíme v následujícím grafu.



Graf 13 Spokojenost ve škole a velikost školy daná počtem žáků (1 = do 120 žáků, 2 = 150 – 800 žáků, 3 = 970 a více žáků)

Na základě získaných výsledků zamítám nulovou hypotézu, že neexistuje signifikantní rozdíl v klimatu školy mezi školami různé velikosti. Učitelé z malých (převážně základních) škol do 120 žáků hodnotí klima svých škol lépe, než učitelé škol se 150 – 800 žáky. Stejně tak učitelé z velkých škol hodnotí celkové klima školy, spokojenost ve škole, spokojenost s výukovými pomůckami a vztahy lépe, než učitelé škol se 150 – 800 žáky. Učitelé z malých škol celkově hodnotí jejich klima lépe, než učitelé z velkých škol s 970 a více žáky. Stejně tak jsou učitelé malých škol ve svých školách více spokojeni, lépe hodnotí aktivity ve škole a výkon a chování svých žáků.

Klima školy a typ školy

$1H_{05}$: Neexistuje signifikantní rozdíl v klimatu školy mezi školami různého typu.

$1H_{a5}$: Existuje signifikantní rozdíl v klimatu školy mezi školami různého typu.

Pro účely testování rozdílů mezi různými typy škol byly školy rozděleny do 4 skupin: základní školy, gymnázia, střední školy a odborná učiliště. Hypotéza byla testována pomocí Kruskal – Wallis H testu, výsledky jsou předloženy v následující tabulce.

Test Statistics^{a,b}

	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
Chi-Square	15,584	9,222	18,213	1,676	10,146	32,953	5,976	9,798
df	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,001	,026	,000	,642	,017	,000	,113	,020

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Typ školy

Tab. 11 *Klima školy a typ školy.*

Kruskal – Wallis H test ukázal, že klima školy je rozdílně hodnoceno učiteli z různých typů škol ve všech škálách klimatu školy, kromě škály Spokojenost s výukovými pomůckami a Fyzické prostředí školy. (HS Klima školy $H(3) = 15,58$, $p = .001$, Spokojenost ve škole $H(3) = 9,22$, $p = .026$, Spokojenost s procesy ve škole $H(3) = 18,21$, $p < .001$, Špatné vztahy $H(3) = 10,15$, $p = .017$, Ocenění žáků učiteli $H(3) = 32,95$, $p < .001$, Celkové hodnocení klimatu školy $H(3) = 9,80$, $p = .020$). Pro posouzení rozdílů mezi jednotlivými skupinami škol byl použit Mann – Whitney U test (viz tab. 12 – 17).

Test Statistics^a

	HS Klima školy	Spokojenost ve škole	Spokojenost s procesy ve škole	Špatné vztahy	Ocenění žáků učiteli	Celkové hodnocení klimatu školy
Mann-Whitney U	1099,500	1238,000	1214,000	1219,500	744,000	1240,000
Wilcoxon W	16852,500	16991,000	16967,000	16972,500	16497,000	16993,000
Z	-3,328	-2,791	-2,893	-2,892	-4,769	-2,777
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,005	,004	,004	,000	,005

Tab. 12 *Klima školy a typ školy – testování rozdílů mezi ZŠ a OU*

Mann – Whitney U test ukázal, že statisticky významné rozdíly jsou zejména mezi základními školami (Mdn 1) a odbornými učilišti (Mdn 4). Učitelé základních škol hodnotí klima školy ve všech škálách signifikantně lépe, než učitelé odborných učilišť: HS Klima školy Mdn 1 = 95,21, Mdn 2 = 138,52, $U = 1099,5$, $z = -3,328$, $p = .001$, $r = -.24$, Spokojenost ve škole Mdn 1 = 95,99, Mdn 2 = 132,23, $U = 1238,0$, $z = -2,791$, $p = .005$, $r = -.20$, Spokojenost s procesy ve škole Mdn 1 = 95,86, Mdn 2 = 133,32, $U = 1214,0$, $z = -2,893$, $p < .004$, $r = -.21$, Špatné vztahy Mdn 1 = 95,89, Mdn 2 = 133,07, $U = 1219,5$, $z = -2,892$, $p = .004$, $r = -.20$, Ocenění žáků učiteli Mdn 1 = 93,20, Mdn 2 = 154,68, $U = 744,0$,

$z = -4,769$, $p < .001$, $r = -.34$, Celkové hodnocení klimatu školy Mdn 1 = 96,01, Mdn 2 = 132,14, $U = 1240,0$, $z = -2,777$, $p = .005$, $r = -.20$.

Test Statistics^a

	HS Klima školy	Spokojenost ve škole	Spokojenost s procesy ve škole	Špatné vztahy	Ocenění žáků učiteli	Celkové hodnocení klimatu školy
Mann-Whitney U	326,000	381,500	455,000	284,000	172,500	337,000
Wilcoxon W	1601,000	1656,500	1730,000	1559,000	1447,500	1612,000
Z	-2,740	-2,070	-1,169	-3,305	-4,671	-2,607
Asymp. Sig. (2-tailed)	,006	,038	,243	,001	,000	,009

Tab. 13 Klima školy a typ školy – testování rozdílu mezi gymnázii a OU

Podobně významný rozdíl nacházíme mezi gymnázii a odbornými učilišti. Učitelé gymnázií (Mdn 2) hodnotí klima ve svých školách signifikantně lépe, než učitelé odborných učilišť (Mdn 4) téměř ve všech sledovaných škálách: HS Klima školy Mdn 2 = 32,02, Mdn 4 = 46,68, $U = 326,0$, $z = -2,740$, $p = .006$, $r = -.32$, Spokojenost ve škole Mdn 2 = 33,13, Mdn 4 = 44,16, $U = 381,5$, $z = -2,070$, $p = .038$, $r = -.24$, Špatné vztahy Mdn 2 = 31,18, Mdn 4 = 48,59, $U = 284,0$, $z = -3,305$, $p = .001$, $r = -.39$, Ocenění žáků učiteli Mdn 2 = 28,95, Mdn 4 = 53,66, $U = 172,5$, $z = -4,671$, $p < .001$, $r = -.55$, Celkové hodnocení klimatu školy Mdn 2 = 32,24, Mdn 4 = 46,18, $U = 337,0$, $z = -2,607$, $p = .009$, $r = -.31$.

Test Statistics^a

	HS Klima školy	Spokojenost ve škole	Spokojenost s procesy ve škole	Špatné vztahy	Ocenění žáků učiteli	Celkové hodnocení klimatu školy
Mann-Whitney U	349,000	355,000	392,000	282,500	283,000	344,500
Wilcoxon W	1169,000	1175,000	1212,000	1102,500	1103,000	1164,500
Z	-1,340	-1,256	-,710	-2,345	-2,331	-1,407
Asymp. Sig. (2-tailed)	,180	,209	,477	,019	,020	,160

Tab. 14 Klima školy a typ školy – testování rozdílu mezi SŠ a OU

Mezi středními školami (Mdn 3) a odbornými učilišti (Mdn 4) již není rozdíl tak významný. Signifikantně lépe hodnotí klima učitelé středních škol ve dvou škálách, týkajících se vztahů ve škole Mdn 3 = 27,56, Mdn 4 = 38,66, $U = 282,5$, $z = -2,345$, $p = .019$, $r = -.30$, a hodnocení žáků učiteli Mdn 3 = 27,58, Mdn 4 = 38,64, $U = 283,000$, $z = -2,331$, $p = .020$, $r = -.30$.

Test Statistics^a

	HS Klima školy	Spokojenost ve škole	Spokojenost s procesy ve škole	Špatné vztahy	Ocenění žáků učiteli	Celkové hodnocení klimatu školy
Mann-Whitney U	2689,500	3071,500	2498,500	3533,500	2391,500	2998,000
Wilcoxon W	18442,500	18824,500	18251,500	4353,500	18144,500	18751,000
Z	-2,373	-1,310	-2,920	-,018	-3,237	-1,513
Asymp. Sig. (2-tailed)	,018	,190	,003	,985	,001	,130

Tab. 15 Klima školy a typ školy – testování rozdílu mezi ZŠ a SŠ

Učitelé základních škol (Mdn 1) hodnotí klima ve svých školách signifikantně lépe, než učitelé středních škol (Mdn 3) ve třech sledovaných škálách: HS Klima školy Mdn 1 = 104,19, Mdn 3 = 130,26, $U = 2689,5$, $z = -2,373$, $p = .018$, $r = -.16$, Spokojenost s procesy ve škole Mdn 1 = 103,12, Mdn 3 = 135,04, $U = 2498,5$, $z = -2,920$, $p = .003$, $r = -.20$ a Ocenění žáků učiteli Mdn 1 = 102,51, Mdn 3 = 137,71, $U = 2391,5$, $z = -3,237$, $p = .001$, $r = -.22$.

Test Statistics^a

	HS Klima školy	Spokojenost ve škole	Spokojenost s procesy ve škole	Špatné vztahy	Ocenění žáků učiteli	Celkové hodnocení klimatu školy
Mann-Whitney U	778,000	931,000	937,500	941,500	636,500	826,500
Wilcoxon W	2053,000	2206,000	2212,500	2216,500	1911,500	2101,500
Z	-1,804	-,562	-,510	-,483	-2,993	-1,410
Asymp. Sig. (2-tailed)	,071	,574	,610	,629	,003	,158

Tab. 16 Klima školy a typ školy – testování rozdílu mezi gymnázii a SŠ

Mezi gymnázii a středními školami nacházíme pouze jeden významný rozdíl. Učitelé gymnázií (Mdn 2 = 38,23) signifikantně lépe hodnotí výkon a chování svých žáků, než učitelé středních škol (Mdn 3 = 54,59), $U = 636,5$, $z = -2,993$, $p = .003$, $r = -.32$.

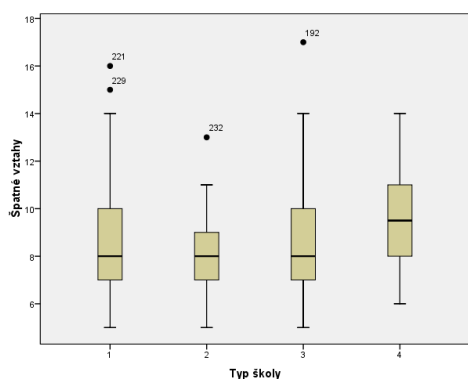
Test Statistics^a

	HS Klima školy	Spokojenost ve škole	Spokojenost s procesy ve škole	Špatné vztahy	Ocenění žáků učiteli	Celkové hodnocení klimatu školy
Mann-Whitney U	4110,000	3940,500	3344,000	4142,000	4332,500	4354,500
Wilcoxon W	19863,000	19693,500	19097,000	5417,000	20085,500	20107,500
Z	-,769	-1,185	-2,651	-,700	-,229	-,172
Asymp. Sig. (2-tailed)	,442	,236	,008	,484	,819	,863

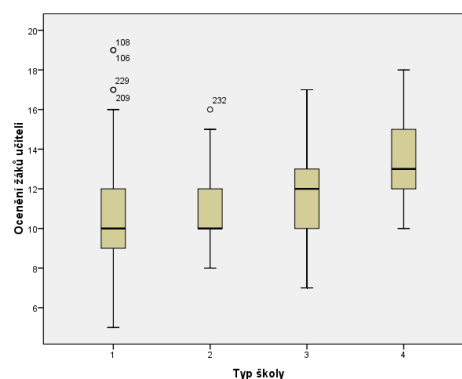
Tab. 17 Klima školy a typ školy – testování rozdílu mezi ZŠ a gymnázii

Malý rozdíl nacházíme také mezi základními školami a gymnázii. Učitelé základních škol (Mdn 1 = 107,89) jsou signifikantně více spokojeni s procesy ve škole, než učitelé gymnázií (Mdn 2 = 135,62), $U = 3344,0$, $z = -2,651$, $p = .008$, $r = -.18$.

Nejvýznamnější rozdíly mezi školami byly nalezeny ve škálách Špatné vztahy a Ocenění žáků učiteli. Učitelé všech sledovaných typů škol hodnotí tyto škály signifikantně lépe, než učitelé odborných učilišť (viz graf 14 a 15). Statisticky významný rozdíl mezi základními školami a ostatními typy škol nacházíme ve škále Spokojenost s procesy ve škole, kterou hodnotí učitelé základních škol signifikantně lépe, než učitelé ze všech ostatních skupin. Ve škálách Celkové hodnocení klimatu školy a Spokojenost ve škole existuje signifikantní rozdíl mezi základními školami, gymnázii a odbornými učilišti. Učitelé základních škol a gymnázií hodnotí celkové klima svých škol a spokojenost ve škole signifikantně lépe, než učitelé odborných učilišť.



Graf 14 Špatné vztahy a typ školy (1 = ZŠ, 2 = gymnázium, 3 = SŠ, 4 = OU)



Graf 15 Ocenění žáků učiteli a typ školy (1 = ZŠ, 2 = gymnázium, 3 = SŠ, 4 = OU)

Na základě získaných výsledků zamítám nulovou hypotézu, že neexistuje signifikantní rozdíl v klimatu školy mezi školami různého typu. Učitelé základních škol a gymnázií hodnotí klima školy téměř ve všech škálách lépe, než učitelé odborných učilišť. Mezi odbornými učilišti a středními školami již není rozdíl tak významný. Lépe hodnotí klima učitelé středních škol ve dvou škálách, týkajících se vztahů ve škole a Ocenění žáků učiteli. V těchto dvou škálách nacházíme nejvýznamnější rozdíly mezi školami, učitelé všech sledovaných typů škol je hodnotí lépe, než učitelé odborných učilišť. S procesy ve škole jsou nejvíce spokojeni učitelé základních škol, hodnotí je lépe, než učitelé ze všech ostatních skupin. Učitelé základních škol a gymnázií hodnotí celkové klima svých škol lépe a jsou ve svých školách spokojenější, než učitelé odborných učilišť.

1.6.2 Profesní spokojenost

V následujícím textu předkládám statistické výsledky získané vyhodnocením dotazníku profesní spokojenosti u jednotlivých skupin respondentů, rozdělených podle pohlaví, vystudovaného oboru, délky praxe ve školství, velikosti a typu školy.

Profesní spokojenost a pohlaví učitelů

$2H_{01}$: Neexistuje signifikantní rozdíl mezi učiteli a učitelkami v profesní spokojenosti.

$2H_{a1}$: Existuje signifikantní rozdíl mezi učiteli a učitelkami v profesní spokojenosti.

Hypotéza byla testována pomocí Mann – Whitney U testu (viz následující tabulka).

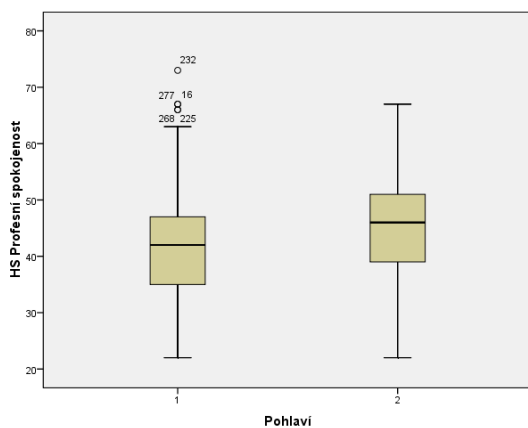
Test Statistics^a

	HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním	Pracovní úspěšnost	Pracovní podmínky
Mann-Whitney U	4890,500	4908,500	5067,500	5814,500
Wilcoxon W	31686,500	31704,500	31863,500	32610,500
Z	-3,180	-3,151	-2,901	-1,596
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,002	,004	,110

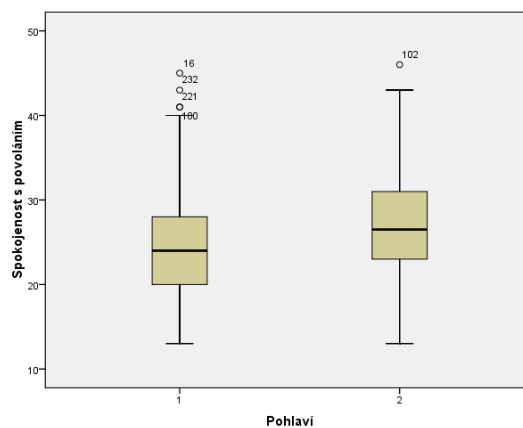
a. Grouping Variable: Pohlaví

Tab. 18 Profesní spokojenost a pohlaví učitelů

Mann – Whitney U test ukázal, že učitelky (Mdn = 137,17) jsou ve své profesi signifikantně spokojenější, než učitelé (Mdn = 176,18), $U = 4890,5$, $z = -3,180$, $p = .001$, $r = -.19$. Učitelky (Mdn 1) jsou signifikantně spokojenější se svým povoláním, než učitelé (Mdn 2), Mdn 1 = 137,25, Mdn 2 = 175,87, $U = 4908,5$, $z = -3,151$, $p = .002$, $r = -.19$; a také lépe hodnotí svou pracovní úspěšnost Mdn 1 = 137,94, Mdn 2 = 173,13, $U = 5067,5$, $z = -2,901$, $p = .004$, $r = -.17$. V následujících grafech jsou zobrazeny výsledky celkového hodnocení profesní spokojenosti a škály Spokojenost s povoláním.



Graf 16 Profesní spokojenost a pohlaví učitelů



Graf 17 Spokojenost s povoláním a pohlaví učitelů

Na základě získaných výsledků zamítám nulovou hypotézu, že neexistuje signifikantní rozdíl mezi učiteli a učitelkami v profesní spokojenosti. Učitelky jsou ve své

profesi spokojenější, než učitelé, jsou signifikantně spokojenější se svým povoláním a lépe hodnotí svou pracovní úspěšnost.

Profesní spokojenost a vystudovaný obor učitelů

2H₀₂: Neexistuje signifikantní rozdíl v profesní spokojenosti mezi učiteli s pedagogickým a učiteli s jiným vystudovaným oborem.

2H_{a2}: Existuje signifikantní rozdíl v profesní spokojenosti mezi učiteli s pedagogickým a učiteli s jiným vystudovaným oborem.

Hypotéza byla testována pomocí Mann – Whitney U testu (viz následující tabulka).

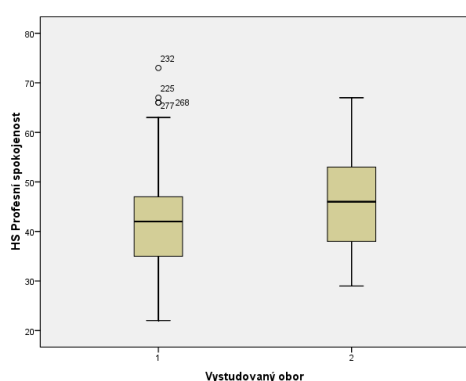
Test Statisticsa

	HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním	Pracovní úspěšnost	Pracovní podmínky
Mann-Whitney U	3727,000	3493,500	4634,000	4967,000
Wilcoxon W	33617,000	33383,500	34524,000	34857,000
Z	-3,425	-3,881	-1,681	-1,042
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,000	,093	,297

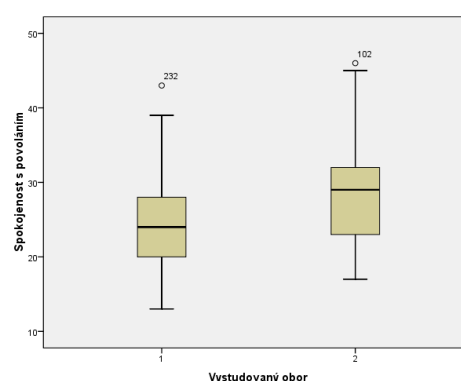
a. Grouping Variable: Vystudovaný obor

Tab. 19 Profesní spokojenost a vystudovaný obor učitelů

Mann – Whitney U test ukázal, že učitelé, kteří vystudovali pedagogický obor (Mdn = 137,8), jsou signifikantně více spokojeni, než učitelé, kteří vystudovali jiné obory (Mdn = 184,2), U = 3727,0, z = -3,425, p = .001, r = 0,20. Učitelé, kteří vystudovali pedagogický obor, jsou signifikantně více spokojeni se svým povoláním (Mdn = 136,8), než učitelé, kteří pedagogický obor nevystudovali (Mdn = 189,4), U = 3493,5, z = -3,881, p < .001, r = 0,23. Pro názornost přikládám výsledky zobrazené v následujících grafech.



Graf 18 Profesní spokojenost a vystudovaný obor učitelů (1 = pedagogický obor, 2 = jiný, nebo žádný obor)



Graf 19 Spokojenost s povoláním a vystudovaný obor učitelů (1 = pedagogický obor, 2 = jiný, nebo žádný obor)

Na základě získaných výsledků zamítám nulovou hypotézu, že neexistuje signifikantní rozdíl v profesní spokojenosti mezi učiteli s pedagogickým a učiteli s jiným

vystudovaným oborem. Učitelé, kteří vystudovali pedagogický obor, jsou celkově spokojenější, než učitelé, kteří vystudovali jiné obory, signifikantně více jsou spokojeni s povoláním učitele.

Profesní spokojenost a délka praxe ve školství

2H₀₃: Neexistuje vztah mezi profesní spokojeností učitelů a délkou praxe ve školství.

2H_{a3}: Existuje vztah mezi profesní spokojeností učitelů a délkou praxe ve školství.

Hypotéza byla testována pomocí Spearmanova koeficientu korelace (viz následující tabulka).

Correlations

		HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním	Pracovní úspěšnost	Pracovní podmínky
Délka praxe ve školství	Correlation Coefficient	-,011	-,008	-,061	,001
	Sig. (2-tailed)	,853	,891	,299	,981
	N	289	289	289	289

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

Tab. 20 Testování vztahu mezi profesní spokojeností a délkou praxe ve školství

Na základě výsledků korelační analýzy nebyl nalezen signifikantní vztah mezi profesní spokojeností učitelů a délkou praxe ve školství, Spearman's $r(289) = -.011$, $p = .853$. Signifikantní vztah nebyl také nalezen v žádné ze sledovaných škál profesní spokojenosti. Nelze tedy zamítnout nulovou hypotézu, nebyl nalezen žádný vztah mezi profesní spokojeností učitelů a délkou praxe ve školství.

Profesní spokojenost a velikost školy

2H₀₄: Neexistuje signifikantní rozdíl v profesní spokojenosti učitelů mezi školami různé velikosti.

2H_{a4}: Existuje signifikantní rozdíl v profesní spokojenosti učitelů mezi školami různé velikosti.

Pro účely testování rozdílů mezi různě velkými školami byly školy rozděleny dle počtu žáků do 4 skupin: školy do 120 žáků, školy se 150 – 420 žáky, školy s 450 – 800 žáky a školy s 970 a více žáky. Pro posouzení rozdílů mezi jednotlivými skupinami škol byl použit Mann – Whitney U test.

Test Statistics

	HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním	Pracovní úspěšnost	Pracovní podmínky
Mann-Whitney U	5273,000	5351,000	5318,000	5445,500
Wilcoxon W	9833,000	9911,000	9878,000	10005,500
Z	-1,042	-,871	-,954	-,683
Asymp. Sig. (2-tailed)	,298	,384	,340	,495

a. Grouping Variable: Počet žáků ve škole - skupiny

Tab. 21 Profesní spokojenost a velikost školy – testování rozdílu mezi školami se 150 – 420 žáky a školami s 450 – 800 žáky.

Vzhledem k tomu, že nebyl nalezen žádný signifikantní rozdíl mezi skupinou škol se 150 – 420 žáky a skupinou škol s 450 – 800 žáky (viz tab. 21), byly tyto školy sloučeny do jedné skupiny škol se 150 – 800 žáky. Dále byly porovnávány 3 skupiny škol: školy do 120 žáků, školy se 150 – 800 žáky a školy s 970 a více žáky. Rozdělení vzorku do 3 skupin předkládám v následující tabulce.

typ školy	ZŠ		SŠ		OU		gymnázium		vzorek	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%
≤ 120 žáků	37	20,9	2	5,0	0	0	1	2,0	40	13,8
150 – 800 žáků	139	78,5	23	57,5	22	100	32	64,0	216	74,8
≥ 970 žáků	1	0,6	15	37,5	0	0	17	34,0	33	11,4
celkem	177	100	40	100	22	100	50	100	289	100

Tab. 22 Rozdělení vzorku dle typu a velikosti školy – 3 skupiny

Hypotéza byla testována pomocí Kruskal – Wallis H testu (viz následující tabulka).

Test Statistics^{a,b}

	HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním	Pracovní úspěšnost	Pracovní podmínky
Chi-Square	15,845	13,307	11,611	24,828
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,001	,003	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Počet žáků ve škole – 3 skupiny

Tab. 23 Profesní spokojenost a velikost školy – 3 skupiny škol

Kruskal - Wallis H test ukázal, že spokojenost je rozdílně hodnocena učiteli z různých velikých škol: HS Profesní spokojenost $H(2) = 15,85$, $p < .001$, Spokojenost s povoláním $H(2) = 13,31$, $p = .001$, Pracovní úspěšnost $H(2) = 11,61$, $p = .003$, Pracovní podmínky $H(2) = 24,83$, $p < .001$. Pro posouzení rozdílů mezi jednotlivými skupinami škol byl použit Mann – Whitney U test (viz tab. 24 – 26).

Test Statistics^a

	HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním	Pracovní úspěšnost	Pracovní podmínky
Mann-Whitney U	2631,000	2807,000	2939,000	2350,000
Wilcoxon W	3451,000	3627,000	3759,000	3170,000
Z	-3,929	-3,522	-3,245	-4,690
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000

a. Grouping Variable: Počet žáků ve škole - 3 skupiny

Tab. 24 Profesní spokojenost a velikost školy – testování rozdílu mezi školami do 120 žáků a školami se 150 – 800 žáky.

Mann – Whitney U test ukázal, že učitelé z malých škol se 120 a méně žáky (Mdn 1) jsou ve všech škálách signifikantně více spokojeni, než učitelé škol se 150 – 800 žáky (Mdn 2): HS Profesní spokojenost Mdn 1 = 86,28, Mdn 2 = 136,32, U = 2631,0, z = -3,929, p < .001, r = -.25, Spokojenost s povoláním Mdn 1 = 90,68, Mdn 2 = 135,50, U = 2807,0, z = -3,522, p < .001, r = -.22, Pracovní úspěšnost Mdn 1 = 93,98, Mdn 2 = 134,89, U = 2939,0, z = -3,245, p = .001, r = -.20, Pracovní podmínky Mdn 1 = 79,25, Mdn 2 = 137,62, U = 2350,0, z = -4,690, p < .001, r = -.29.

Test Statistics^a

	HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním	Pracovní úspěšnost	Pracovní podmínky
Mann-Whitney U	3346,000	3460,000	3052,000	2776,000
Wilcoxon W	3907,000	26896,000	3613,000	3337,000
Z	-,566	-,270	-1,347	-2,113
Asymp. Sig. (2-tailed)	,571	,787	,178	,035

a. Grouping Variable: Počet žáků ve škole - 3 skupiny

Tab. 25 Profesní spokojenost a velikost školy – testování rozdílu mezi školami s 970 a více žáky a školami se 150 – 800 žáky.

Učitelé velkých, převážně sloučených škol, s více než 970 žáky (Mdn = 101,12), hodnotí své pracovní podmínky signifikantně lépe, než učitelé škol se 150 – 800 žáky (Mdn = 128,65), U = 2776,0, z = -2,113, p = .035, r = -.13.

Test Statistics^a

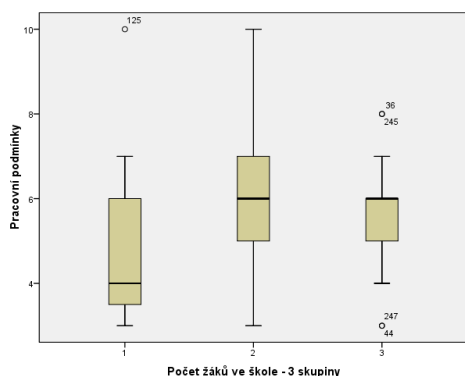
	HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním	Pracovní úspěšnost	Pracovní podmínky
Mann-Whitney U	413,500	392,000	509,000	445,500
Wilcoxon W	1233,500	1212,000	1329,000	1265,500
Z	-2,734	-2,975	-1,693	-2,435
Asymp. Sig. (2-tailed)	,006	,003	,090	,015

a. Grouping Variable: Počet žáků ve škole - 3 skupiny

Tab. 26 Profesní spokojenost a velikost školy – testování rozdílu mezi školami do 120 žáků a školami s 970 a více žáky.

Učitelé z malých škol se 120 a méně žáky (Mdn 1) jsou signifikantně více spokojeni, než učitelé škol s více než 970 žáky (Mdn 3): jsou celkově spokojenější Mdn 1 = 30,84, Mdn 3 = 44,47, U = 413,5, z = -2,734, p = .006, r = -.32, více spokojeni s povoláním učitele

Mdn 1 = 30,30, Mdn 3 = 45,12, $U = 392,0$, $z = -2,975$, $p = .003$, $r = -.35$, a jsou spokojenější s pracovními podmínkami Mdn 1 = 31,64, Mdn 3 = 43,50, $U = 445,5$, $z = -2,435$, $p = .015$, $r = -.28$. Signifikantní rozdíl mezi všemi sledovanými skupinami škol byl nalezen v pracovních podmínkách, rozložení výsledků vidíme v následujícím grafu.



Graf 20 Pracovní podmínky a velikost školy daná počtem žáků (1 = do 120 žáků, 2 = 150 – 800 žáků, 3 = 970 a více žáků)

Na základě získaných výsledků zamítám nulovou hypotézu, že neexistuje signifikantní rozdíl v profesní spokojenosti učitelů mezi školami různé velikosti. Učitelé z malých škol do 120 žáků jsou celkově spokojenější, než učitelé škol se 150 – 800 žáky, jsou více spokojeni se svým povoláním, lépe hodnotí svou pracovní úspěšnost a jsou spokojenější s pracovními podmínkami. Jsou také celkově spokojenější, než učitelé z velkých škol s 970 a více žáky, zejména se svým povoláním a pracovními podmínkami. Učitelé z velkých škol s 970 a více žáky hodnotí své pracovní podmínky lépe, než učitelé škol se 150 – 800 žáky.

Profesní spokojenost a typ školy

$2H_{05}$: Neexistuje signifikantní rozdíl v profesní spokojenosti učitelů mezi školami různého typu.

$2H_{a5}$: Existuje signifikantní rozdíl v profesní spokojenosti učitelů mezi školami různého typu.

Pro účely testování rozdílů mezi různými typy škol byly školy rozděleny do 4 skupin: základní školy, gymnázia, střední školy a odborná učiliště. Hypotéza byla testována pomocí Kruskal – Wallis H testu (viz následující tabulka).

Test Statistics^{a,b}

	HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním	Pracovní úspěšnost	Pracovní podmínky
Chi-Square	15,201	19,334	2,669	7,483
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,002	,000	,446	,058

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Typ školy

Tab. 27 Profesní spokojenost a typ školy

Kruskal – Wallis H test ukázal, že spokojenost je rozdílně hodnocena učiteli z různých typů škol v celkovém skóru profesní spokojenosti a škále Spokojenost s povoláním: HS Profesní spokojenost $H(3) = 15,20$, $p = .002$, Spokojenost s povoláním $H(3) = 19,33$, $p < .001$. Pro posouzení rozdílů mezi jednotlivými skupinami škol byl použit Mann – Whitney U test (viz tab. 28 – 33).

Test Statistics^a

	HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním
Mann-Whitney U	3408,000	3175,000
Wilcoxon W	19161,000	18928,000
Z	-2,482	-3,053
Asymp. Sig. (2-tailed)	,013	,002

a. Grouping Variable: Typ školy

Tab. 28 Profesní spokojenost a typ školy – testování rozdílu mezi ZŠ a gymnázii

Mann – Whitney U test ukázal, že učitelé základních škol (Mdn 1) jsou signifikantně více spokojeni, než učitelé gymnázií (Mdn 2): HS Profesní spokojenost Mdn 1 = 108,25, Mdn 2 = 134,34, $U = 3408,0$, $z = -2,482$, $p = .013$, $r = -.16$, Spokojenost s povoláním Mdn 1 = 106,94, Mdn 2 = 139,00, $U = 3175,0$, $z = -3,053$, $p = .002$, $r = -.20$.

Test Statistics^a

	HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním
Mann-Whitney U	2760,000	2664,500
Wilcoxon W	18513,000	18417,500
Z	-2,176	-2,444
Asymp. Sig. (2-tailed)	,030	,015

a. Grouping Variable: Typ školy

Tab. 29 Profesní spokojenost a typ školy – testování rozdílu mezi ZŠ a SŠ

Učitelé základních škol (Mdn 1) jsou signifikantně více spokojeni, než učitelé středních škol (Mdn 3): HS Profesní spokojenost Mdn 1 = 104,59, Mdn 3 = 128,50, $U = 2760,0$, $z = -2,176$, $p = .030$, $r = -.15$, Spokojenost s povoláním Mdn 1 = 104,05, Mdn 3 = 130,89, $U = 2664,5$, $z = -2,444$, $p = .015$, $r = -.17$.

	HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním
Mann-Whitney U	1209,500	1158,500
Wilcoxon W	16962,500	16911,500
Z	-2,897	-3,100
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004	,002

a. Grouping Variable: Typ školy

Tab. 30 Profesní spokojenost a typ školy – testování rozdílu mezi ZŠ a OU

Učitelé základních škol (Mdn 1) jsou signifikantně více spokojeni, než učitelé odborných učilišť (Mdn 4): HS Profesní spokojenost Mdn 1 = 95,83, Mdn 4 = 133,52, $U = 1209,5$, $z = -2,897$, $p = .004$, $r = -.21$, Spokojenost s povoláním Mdn 1 = 95,55, Mdn 4 = 135,84, $U = 1158,5$, $z = -3,100$, $p = .002$, $r = -.22$.

	HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním
Mann-Whitney U	989,500	992,000
Wilcoxon W	2264,500	1812,000
Z	-,085	-,065
Asymp. Sig. (2-tailed)	,932	,948

a. Grouping Variable: Typ školy

Tab. 31 Profesní spokojenost a typ školy – testování rozdílu mezi gymnázii a SŠ

	HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním
Mann-Whitney U	427,500	443,500
Wilcoxon W	1702,500	1718,500
Z	-1,500	-1,305
Asymp. Sig. (2-tailed)	,134	,192

a. Grouping Variable: Typ školy

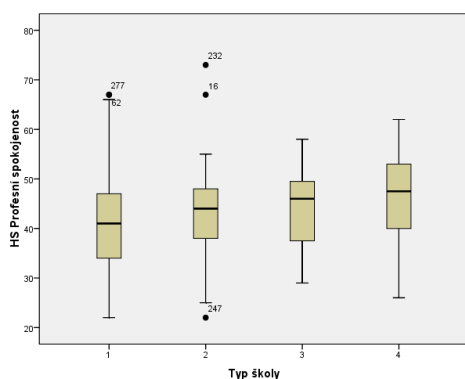
Tab. 32 Profesní spokojenost a typ školy – testování rozdílu mezi gymnázii a OU

	HS Profesní spokojenost	Spokojenost s povoláním
Mann-Whitney U	334,500	331,500
Wilcoxon W	1154,500	1151,500
Z	-1,555	-1,600
Asymp. Sig. (2-tailed)	,120	,110

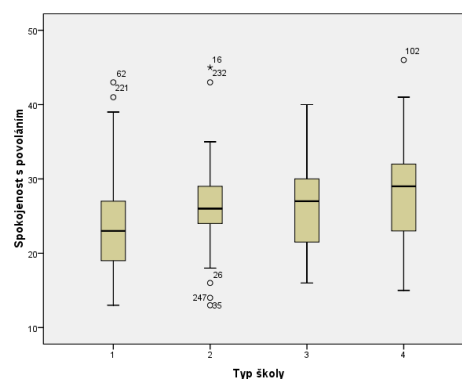
a. Grouping Variable: Typ školy

Tab. 33 Profesní spokojenost a typ školy – testování rozdílu mezi SŠ a OU

Mezi učiteli gymnázií, středních škol a odborných učilišť nebyly ve sledovaných škálách nalezeny signifikantní rozdíly (viz tab. 31 – 33). Výsledky testování předkládám v následujících grafech.



Graf 21 Profesní spokojenost a typ školy (1 = ZŠ, 2 = gymnázium, 3 = SŠ, 4 = OU)



Graf 22 Spokojenost s povoláním a typ školy (1 = ZŠ, 2 = gymnázium, 3 = SŠ, 4 = OU)

Na základě získaných výsledků zamítám nulovou hypotézu, že neexistuje signifikantní rozdíl ve spokojenosti učitelů mezi školami různého typu. Učitelé základních škol jsou spokojenější, než učitelé gymnázií, středních škol a odborných učilišť.

1.6.3 Zdraví učitelů

V následujícím textu předkládám statistické výsledky získané vyhodnocením škál dotazníku WHOQOL-BREF, které se vztahují ke zdraví: Fyzické zdraví, Prožívání a Spokojenost se zdravím. Vzájemně byly porovnány jednotlivé skupiny respondentů, rozdělených podle pohlaví, vystudovaného oboru, délky praxe ve školství, velikosti a typu školy.

Zdraví a pohlaví učitelů

$3H_{01}$: Neexistuje signifikantní rozdíl mezi zdravím učitelů a učitelek.

$3H_{a1}$: Existuje signifikantní rozdíl mezi zdravím učitelů a učitelek.

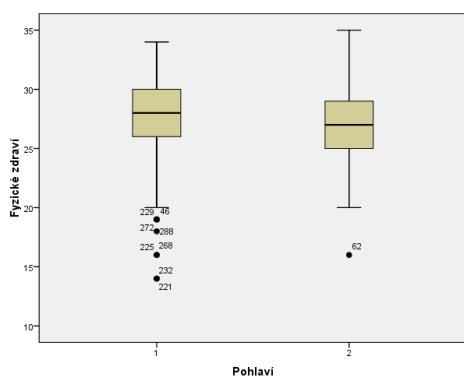
Hypotéza byla testována pomocí Mann – Whitney U testu (viz následující tabulka).

Test Statistics ^a			
	Fyzické zdraví	Prožívání	Spokojenost se zdravím
Mann-Whitney U	5476,500	6537,000	6121,500
Wilcoxon W	7187,500	8248,000	7832,500
Z	-2,162	-,286	-1,149
Asymp. Sig. (2-tailed)	,031	,775	,250

a. Grouping Variable: Pohlaví

Tab. 34 Zdraví a pohlaví učitelů

Mann – Whitney U test ukázal, že své fyzické zdraví hodnotí učitelky (Mdn = 150,29) signifikantně lépe, než učitelé (Mdn = 123,92), $U = 5476,5$, $z = -2,162$, $p = .031$, $r = .13$ (viz následující graf).



Graf 23 Fyzické zdraví a pohlaví učitelů

Na základě získaných výsledků zamítám nulovou hypotézu, že neexistuje signifikantní rozdíl mezi zdravím učitelů a učitelek. Své fyzické zdraví hodnotí učitelky signifikantně lépe, než učitelé.

Zdraví a vystudovaný obor učitelů

3H₀₂: Neexistuje signifikantní rozdíl ve zdraví mezi učiteli s pedagogickým a učiteli s jiným vystudovaným oborem.

3H_{a2}: Existuje signifikantní rozdíl ve zdraví mezi učiteli s pedagogickým a učiteli s jiným vystudovaným oborem.

Hypotéza byla testována pomocí Mann – Whitney U testu (viz následující tabulka).

Test Statistics ^a			
	Fyzické zdraví	Prožívání	Spokojenost se zdravím
Mann-Whitney U	5471,500	4979,000	5302,000
Wilcoxon W	6506,500	6014,000	6337,000
Z	-,036	-,997	-,413
Asymp. Sig. (2-tailed)	,971	,319	,679

a. Grouping Variable: Vystudovaný obor

Tab. 35 Zdraví a vystudovaný obor učitelů

Mann – Whitney U test ukázal, že zdraví není rozdílně hodnoceno učiteli s pedagogickým a učiteli s jiným vzděláním v žádné ze sledovaných škál. **Nelze tedy zamítnout nulovou hypotézu, nebyl nalezen signifikantní rozdíl ve zdraví mezi učiteli s pedagogickým a učiteli s jiným vystudovaným oborem.**

Zdraví a délka praxe ve školství

3H₀₃: Neexistuje vztah mezi zdravím a délkou praxe ve školství.

3H_{a3}: Existuje vztah mezi zdravím a délkou praxe ve školství.

Hypotéza byla testována pomocí Spearmanova koeficientu korelace (viz následující tabulka).

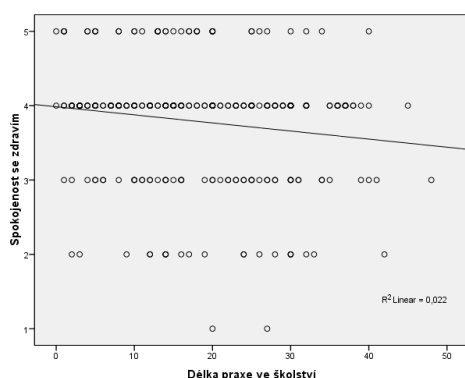
Correlations

		Fyzické zdraví	Prožívání	Spokojenost se zdravím
Correlation Coefficient		-,104	-,052	-,150 ^{**}
Spearman's rho	Délka praxe ve školství	,078	,376	,011
Sig. (2-tailed)				
N		289	289	289

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
 * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tab. 36 Testování vztahu mezi zdravím a délkou praxe ve školství

Na základě výsledků byl nalezen vztah mezi spokojeností se zdravím a délkou praxe učitelů, Spearman's $r(289) = -.150$, $p = .011$. V následujícím grafu vidíme, že s přibývajícím léty praxe učitelů spokojenost se zdravím klesá.



Graf 24 Vztah spokojenosti se zdravím a délky praxe (v letech)

Na základě získaných výsledků zamítám nulovou hypotézu, že neexistuje vztah mezi zdravím a délkou praxe ve školství. Spokojenost se zdravím učitelů klesá s přibývajícím léty praxe.

Zdraví a velikost školy

$3H_{04}$: Neexistuje signifikantní rozdíl ve zdraví učitelů mezi školami různé velikosti.

$3H_{a4}$: Existuje signifikantní rozdíl ve zdraví učitelů mezi školami různé velikosti.

Pro účely testování rozdílů mezi různě velkými školami byly školy rozděleny dle počtu žáků do 4 skupin: školy do 120 žáků, školy se 150 – 420 žáky, školy s 450 – 800 žáky a školy s 970 a více žáky. Pro posouzení rozdílů mezi jednotlivými skupinami škol byl použit Mann – Whitney U test (viz následující tabulka).

Test Statistics^a

	Fyzické zdraví	Prožívání
Mann-Whitney U	5178,000	5728,500
Wilcoxon W	9738,000	13109,500
Z	-1,257	-,042
Asymp. Sig. (2-tailed)	,209	,967

Tab. 37 Zdraví a velikost školy – testování rozdílu mezi školami se 150 – 420 žáky a školami s 450 – 800 žáky.

Vzhledem k tomu, že nebyl nalezen žádný signifikantní rozdíl mezi skupinou škol se 150 – 420 žáky a skupinou škol s 450 – 800 žáky (viz tab. 37), byly tyto školy sloučeny do jedné skupiny škol se 150 – 800 žáky. Dále byly porovnávány 3 skupiny škol: školy do 120 žáků, školy se 150 – 800 žáky a školy s 970 a více žáky. Rozdělení vzorku do 3 skupin předkládám v následující tabulce.

typ školy	ZŠ		SŠ		OU		gymnázium		vzorek	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%
≤ 120 žáků	37	20,9	2	5,0	0	0	1	2,0	40	13,8
150 – 800 žáků	139	78,5	23	57,5	22	100	32	64,0	216	74,8
≥ 970 žáků	1	0,6	15	37,5	0	0	17	34,0	33	11,4
celkem	177	100	40	100	22	100	50	100	289	100

Tab. 38 Rozdělení vzorku dle typu a velikosti školy – 3 skupiny

Hypotéza byla testována pomocí Kruskal – Wallis H testu (viz následující tabulka).

Test Statistics^{a,b}

	Fyzické zdraví	Prožívání	Spokojenost se zdravím
Chi-Square	9,219	8,066	2,344
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,010	,018	,310

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Počet žáků ve škole - 3 skupiny

Tab. 39 Zdraví učitelů a velikost školy – 3 skupiny škol

Kruskal – Wallis H test ukázal, že fyzické zdraví ($H(2) = 9,22$, $p = .010$) a prožívání ($H(2) = 8,07$, $p = .018$) je rozdílně hodnoceno učiteli z různě velkých škol. Pro posouzení rozdílů mezi jednotlivými skupinami škol byl použit Mann – Whitney U test (viz tab. 40 – 42).

Test Statistics^a

	Fyzické zdraví	Prožívání
Mann-Whitney U	3264,500	3158,500
Wilcoxon W	26700,500	26594,500
Z	-2,470	-2,713
Asymp. Sig. (2-tailed)	,014	,007

Tab. 40 Zdraví učitelů a velikost školy – testování rozdílu mezi školami do 120 žáků a školami se 150 – 800 žáky.

Mann – Whitney U test ukázal, že učitelé z malých škol se 120 a méně žáky (Mdn 1) hodnotí své fyzické zdraví a prožívání signifikantně lépe, než učitelé škol se 150 – 800 žáky (Mdn 2): Fyzické zdraví Mdn 1 = 154,89, Mdn 2 = 123,61, U = 3264,5, z = -2,470, p = .014, r = -.15, Prožívání Mdn 1 = 157,54, Mdn 2 = 123,12, U = 3158,5, z = -2,713, p = .007, r = .17.

Test Statistics^a

	Fyzické zdraví	Prožívání
Mann-Whitney U	2757,000	3102,500
Wilcoxon W	26193,000	26538,500
Z	-2,107	-1,204
Asymp. Sig. (2-tailed)	,035	,229

Tab. 41 Zdraví učitelů a velikost školy – testování rozdílu mezi školami s 970 a více žáky a školami se 150 – 800 žáky.

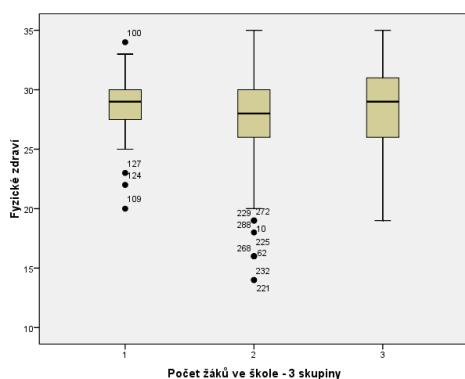
Učitelé velkých škol s více než 970 žáky (Mdn 3 = 149,45) hodnotí své fyzické zdraví signifikantně lépe, než učitelé škol se 150 – 800 žáky (Mdn 2 = 121,26), U = 2757,0, z = -2,107, p = .035, r = -.13.

Test Statistics^a

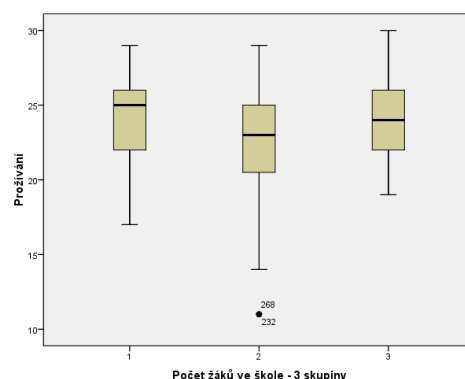
	Fyzické zdraví	Prožívání
Mann-Whitney U	643,000	563,500
Wilcoxon W	1463,000	1124,500
Z	-,190	-1,077
Asymp. Sig. (2-tailed)	,849	,282

Tab. 42 Zdraví učitelů a velikost školy – testování rozdílu mezi školami do 120 žáků a školami s 970 a více žáky.

Mezi malými školami do 120 žáků a velkými školami s 970 a více žáky nebyl ve sledovaných škálách nalezen žádný signifikantní rozdíl. Pro názornost přikládám zobrazení výsledků v následujících grafech.



Graf 25 Fyzické zdraví a velikost školy daná počtem žáků (1 = do 120 žáků, 2 = 150 – 800 žáků, 3 = 970 a více žáků)



Graf 26 Prožívání a velikost školy daná počtem žáků (1 = do 120 žáků, 2 = 150 – 800 žáků, 3 = 970 a více žáků)

Na základě získaných výsledků zamítám nulovou hypotézu, že neexistuje signifikantní rozdíl ve zdraví učitelů mezi školami různé velikosti. Z výsledků vyplývá, že učitelé z malých škol se 120 a méně žáky hodnotí své fyzické zdraví a prožívání signifikantně lépe, než učitelé škol se 150 – 800 žáky. Své fyzické zdraví hodnotí oproti učitelům škol se 150 – 800 žáky signifikantně lépe také učitelé velkých, škol s více než 970 žáky. Mezi malými školami do 120 žáků a velkými školami s 970 a více žáky nebyly nalezeny žádné signifikantní rozdíly.

Zdraví a typ školy

$3H_{05}$: Neexistuje signifikantní rozdíl ve zdraví učitelů mezi školami různého typu.

$3H_{a5}$: Existuje signifikantní rozdíl ve zdraví učitelů mezi školami různého typu.

Pro účely testování rozdílů mezi různými typy škol byly školy rozděleny do 4 skupin: základní školy, gymnázia, střední školy a odborná učiliště. Hypotéza byla testována pomocí Kruskal – Wallis H testu (viz následující tabulka).

Test Statistics^{a,b}

	Fyzické zdraví	Prožívání	Spokojenost se zdravím
Chi-Square	4,907	2,066	2,760
df	3	3	3
Asymp. Sig.	,179	,559	,430

Tab. 43 Zdraví učitelů a typ školy

Kruskal – Wallis H test ukázal, že fyzické zdraví ($H(3) = 4,91$, ns), prožívání ($H(3) = 2,07$, ns) a spokojenost se zdravím ($H(3) = 2,76$, ns) nejsou rozdílně hodnoceny učiteli z různých typů škol. Nelze tedy zamítnout nulovou hypotézu, nebyl nalezen signifikantní rozdíl ve zdraví učitelů mezi školami různého typu.

2. Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse

V této kapitole předkládám shrnutí výsledků testování hypotéz kvantitativního výzkumu ve vztahu ke stanoveným výzkumným otázkám. Jsou zde shrnuty výsledky výzkumu klimatu školy, spokojenosti učitelů a jejich zdraví v kontextu vybraných demografických proměnných.

Cílem výzkumu bylo nalezení odpovědí na tyto výzkumné otázky:

- Hodnotí učitelé a učitelky klima svých škol, svou profesní spokojenost a zdraví stejným způsobem? Pokud ne, jaké jsou mezi nimi rozdíly?
- Existují rozdíly v hodnocení klimatu školy, profesní spokojenosti a zdraví mezi učiteli s vystudovaným pedagogickým oborem a ostatními učiteli? Jaké?
- Ovlivňuje hodnocení klimatu škol, profesní spokojenosti a zdraví učitelů délka jejich pedagogické praxe? Jakým způsobem?
- Ovlivňuje hodnocení klimatu škol, profesní spokojenosti a zdraví učitelů velikost školy, ve které učí? Jak?
- Ovlivňuje hodnocení klimatu škol, profesní spokojenosti a zdraví učitelů typ školy, ve které učí? Jak?

Kapitola je rozdělena do dílčích celků, které nabízejí komplexní pohled na sledované fenomény – klima školy, spokojenost učitelů a jejich zdraví v kontextu jednotlivých, zde sledovaných demografických proměnných. Tyto proměnné se týkají nejen učitelů – jejich pohlaví, vystudovaného oboru a délky praxe ve školství, ale také velikosti a typu škol, ve kterých učí. V rámci jednotlivých kapitol jsou výsledky výzkumu doplněny diskusí, ve které je porovnávám s výsledky výzkumů prezentovaných v teoretické části rigorózní práce. Metodologické limity výzkumu jsou diskutovány v poslední kapitole 2.6 Metodologické limity studie a náměty pro další výzkum.

2.1 Klima školy, spokojenost a zdraví učitelů v kontextu pohlaví respondentů

Předložené výsledky kvantitativního výzkumu ukazují, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání dílčích charakteristik klimatu školy, spokojenosti i zdraví mezi muži – učiteli a ženami – učitelkami. Přestože učitelé nehodnotí jednotlivé aspekty klimatu školy o tolik hůře, než jejich kolegyně, rozdíl v hrubých skórech dotazníku Klima školy mezi oběma pohlavími je statisticky významný. Statisticky významný je také rozdíl v hodnocení žáků učiteli a v hodnocení prostředí školy. Výsledky a chování svých žáků lépe hodnotí učitelky, naopak učitelé více oceňují fyzické prostředí školy. Učitelky také výrazně lépe

hodnotí své fyzické zdraví, jsou s pedagogickým povoláním spokojenější a cítí se v pedagogické profesi úspěšnější, než učitelé.

Výzkum potvrdil výzkumné závěry Böglera (2002), který uvádí, že učitelky jsou ve své profesi spokojenější, než učitelé. Výzkumy mimo sféru školství o vlivu pohlaví na štěstí a spokojenost však naše poznatky a poznatky Böglera (2002) nepotvrzují. Ma a MacMillan (1999), Diener, Horwitz, Emmons (1985) a Seligman (2003) uvádějí, že pohlaví na míru štěstí nemá žádný vliv. Hnilica (2005b) naopak zjistil, že muži jsou se svou prací spokojenější než ženy. Muži také méně často prožívají záporné emoce a častěji než ženy prožívají emoce kladné (Hnilica, Hnilicová, 2005). V kontextu těchto závěrů lze předpokládat, že nespokojenost mužů v pedagogické profesi není obecným jevem vázaným na pohlaví. Ačkoliv se mimo pedagogickou profesi muži cítí stejně, nebo více spokojeni, než ženy, v námi sledovaných školách je tomu naopak. Podobné výsledky nacházíme také v hodnocení fyzického zdraví, námi dotázaní učitelé jej hodnotí signifikantně hůře, než učitelky. Tento poznatek není v souladu s tvrzením Paulíka (2010 a), že učitelé hodnotí své zdraví lépe, než učitelky, které uvádějí více percipovaných psychických i fyzických obtíží a cítí být více přetížené. Také Hnilica, Hnilicová (2005) píše, že oproti ženám muži vykonávají více aktivního pohybu a jsou se svým zdravím spokojenější.

Ve sledovaných školách hodnotí klima školy lépe ženy – učitelky, jsou v nich spokojenější, cítí se profesně úspěšnější a lépe hodnotí své fyzické zdraví. Muži – učitelé hodnotí klima těchto škol hůře (s výjimkou fyzického prostředí škol), jsou méně spokojeni a cítí se méně profesně úspěšní, hůře hodnotí také své fyzické zdraví.

Uvedené statisticky významné rozdíly mezi oběma pohlavími doplňují výzkumné závěry diplomové práce (Tomková, 2016), ve které byl prokázán vzájemný vztah mezi sledovanými fenomény. Klima školy je jedním z faktorů, které se spokojeností a zdravím učitelů souvisejí. Čím pozitivněji je učitelé klima hodnoceno, tím vyšší je jejich hodnocení zdraví a profesní spokojenosti. Můžeme se jen domnívat, proč učitelé hodnotí klima škol, spokojenost a zdraví hůře, než učitelky.

V kontextu výsledků je zajímavé zejména to, že fyzické prostředí škol hodnotí učitelé lépe, než jejich kolegyně, horší hodnocení školního klimatu se týká převážně jeho psychosociálních aspektů.

Vzhledem k malému zastoupení mužů v populaci učitelů – 21,5 % (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013 – 2015) mají patrně menší vliv na vytváření psychosociálních

aspektů klimatu ve školách, což může vést k větší nutnosti se jim spíše přizpůsobit, než je aktivně ovlivňovat v souladu se svými potřebami. Také nedostatek sociální opory od mužů – kolegů v případě profesních nesnází může být problémem, sociální opora kolegyň v pedagogickém sboru nemusí být pro učitele přijatelnou formou pomoci v nesnázích. Výsledek je do jisté míry ovlivněn také rozložením vzorku učitelů obou porovnávaných skupin, které zobrazuje následující tabulka.

typ školy	ZŠ		SŠ		OU		gymnázium		vzorek	
pohlaví	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%
ženy	150	84,8	31	77,5	15	68,2	35	70,0	231	79,9
muži	27	15,2	9	22,5	7	31,8	15	30,0	58	20,1
celkem	177	100	40	100	22	100	50	100	289	100

Tab. 44 Rozdělení vzorku dle pohlaví respondentů a typu školy

Nejvíce žen je ve vzorku zastoupeno ve skupině učitelů základních škol (84,8 %), následují střední školy (77,5 % žen), gymnázia (70 % žen) a odborná učiliště (68,2 % žen). Muži jsou naopak zastoupeni ve skupině respondentů ze základních škol nejméně – pouze 15,2 % mužů, následují střední školy (22,5 % mužů), gymnázia (30 % mužů) a odborná učiliště (31,8 % mužů). Vezmeme-li v úvahu výsledky hodnocení klimatu školy, spokojenosti a zdraví učitelů vzhledem k typu školy, na které učitelé působí, zjistíme, že nejméně spokojeni a nejhůře hodnotící klima školy jsou učitelé středních škol a odborných učilišť (viz. kapitola 2.5). Zastoupení mužů ve vzorku učitelů těchto škol je početnější, než zastoupení mužů na základních školách, kde působí nejspokojenější učitelé a klima školy je hodnoceno nejlépe. Výsledky srovnání skupiny učitelů a učitelek jsou tedy částečně ovlivněny dalšími proměnnými, zejména typem školy, na které působí. Jistě by se našla řada dalších možných důvodů menší spokojenosti a horšího hodnocení klimatu škol a zdraví učitelů, významný je však samotný výsledek šetření, že se učitelé necítí v pedagogické profesi stejně dobře, jako jejich kolegyně. Velmi prospěšné by bylo jej dále zkoumat a hledat možnosti větší podpory mužů – učitelů v pedagogické profesi.

2.2 Klima školy, spokojenost a zdraví učitelů v kontextu vystudovaného oboru

Dotázaní učitelé, kteří vystudovali pedagogický obor, hodnotí klima školy lépe, než učitelé bez pedagogického vzdělání. Lépe hodnotí výkon a chování svých žáků a také vztahy ve škole. Jsou také celkově spokojenější, než učitelé, kteří vystudovali jiný, nebo žádný obor, a to zejména se svým povoláním. Co se týče zdraví učitelů, nebyl mezi oběma skupinami nalezen statisticky významný rozdíl.

Možnosti interpretace těchto výsledků výzkumu jsou široké, pokusím se nastínit alespoň některé z mých úvah nad nimi. V kvalitativní části výzkumu, předložené v diplomové práci (Tomková, 2016), dotázaní učitelé často zmiňují, že chtěli být učiteli již od dětství, vůbec nepochybovali o volbě svého povolání a jsou rádi, že se takto rozhodli. Práce učitele je často naplňuje a školní úspěchy jejich žáků jsou jedním z významných pozitivních faktorů, které učitelům přinášejí v práci pocity štěstí a spokojenosti. Tento soulad s vlastní profesí může být důležitým momentem vyvážení její náročnosti a také vnitřním zdrojem udržení pozitivního přístupu k hodnocení školního klimatu a vlastní spokojenosti. Výsledky výzkumu také poukazují na pozitivní přínos pedagogického studia pro výkon učitelského povolání. V minulých letech se vedly časté diskuse o kvalifikačních požadavcích pedagogických pracovníků, v současnosti je diskutovaným tématem náplň pedagogického studia v kontextu jejich kompetencí. Výsledky ukazují, že pedagogické studium je prostředkem zvýšení spokojenosti učitele a přináší mu prostředky k lepšímu prožívání klimatu školy. Je velmi pravděpodobné, že učitel s pedagogickým vzděláním snáze řeší pedagogické problémy a disponuje řadou dovedností a znalostí, které mu pomáhají jeho práci úspěšně zvládnout.

Vedle těchto úvah považuji za důležité podívat se blíže na rozložení vzorku učitelů obou porovnávaných skupin, které zobrazuje následující tabulka.

typ školy	ZŠ		SŠ		OU		gymnázium		vzorek	
vystudovaný obor	četno st	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%
pedagogický	160	90,4	28	70,0	9	40,9	47	94,0	244	84,4
jiný	14	7,9	9	22,5	12	54,6	3	6,0	38	13,2
žádný/neuveden	3	1,7	3	7,5	1	4,5	0	0	7	2,4
celkem	177	100	40	100	22	100	50	100	289	100

Tab. 45 Rozdělení vzorku dle typu školy a vystudovaného oboru učitelů

Nejvíce dotázaných učitelů s vystudovaným pedagogickým oborem učí na gymnáziích (94 %) a základních školách (90,4 %). Nejméně učitelů s vystudovaným pedagogickým oborem učí na odborných učilištích (40,9 %), kde zároveň pracuje nejvíce dotázaných učitelů, kteří vystudovali jiný obor (54,6 %), většinou se jedná o mistry odborného výcviku, kteří mají odborné vzdělání odpovídající oboru, který vyučují. Stejně jako v předchozí kapitole je výsledek ovlivněn i jinými proměnnými, zejména typem školy, na které učitelé působí. Většina učitelů s vystudovaným pedagogickým oborem působí na základních školách a gymnáziích, kde působí nejspokojenější učitelé a klima školy je hodnoceno nejlépe. Naopak nejvíce učitelů s jiným vystudovaným oborem působí na odborných učilištích a středních školách, kde jsou učitelé méně spokojeni a klima školy je hodnoceno hůře (viz. kapitola 2.5).

2.3 Klima školy, spokojenost a zdraví učitelů v kontextu délky praxe ve školství

Výzkumné šetření neprokázalo statisticky významný vliv délky praxe učitelů ve školství na jejich profesní spokojenost a hodnocení klimatu ve škole.

Dle Píšové (2004), Weisse (1999) a Ježka (2005) začínající učitelé hodnotí klima škol spíše negativně, postrádají zejména pomoc od kolegů a vedení školy při řešení problémů spojených se začátky v profesi. Také Perrachione, Rosser a Petersen (2008) a Turner, Zanker a Braine (2012) upozorňují na skutečnost, že téměř třetina kvalifikovaných začínajících učitelů v USA opouští své povolání již v začátcích své kariéry z důvodu vysoké zátěže plynoucí z přizpůsobení novému pracovišti a komplikované profesní role. Rozdílná zjištění mohou být ovlivněna volbou výzkumných metod, výzkumným vzorkem a také časovým rozpětím mezi jednotlivými šetřeními. Je možné, že se situace začínajících učitelů v českém školství zlepšuje a nemá tak významný vliv na jejich spokojenost a hodnocení klimatu školy. Naopak Bögler (2002) uvádí, že starší a zkušenější učitelé jsou ve své profesi podstatně méně spokojeni, než učitelé mladší a méně zkušení. Ani tento výzkumný závěr nebyl naším výzkumem potvrzen, délka praxe nemá na spokojenost učitelů významný vliv.

Výsledky šetření nepotvrdily významný vliv délky praxe ve školství na fyzické zdraví a prožívání učitelů. Ukázaly však, že s přibývajícím věkem praxe klesá spokojenost učitelů se zdravím.

Paulík (2010 a) došel ke stejnému poznatku. Uvádí, že intenzita zdravotních obtíží a pocit celkového zhoršení zdravotního stavu učitelů narůstá se zvyšujícím se věkem a délkou praxe. Podobně Matějková, Kelnarová a Blahutková (2012) zjistily, že 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. Křížová (2005) zmiňuje souvislost mezi narůstajícím věkem a horším subjektivním hodnocením zdraví a to i v případě, že nejsou přítomny zdravotní potíže. Je tedy třeba připomenout, že vliv délky praxe ve školství na spokojenost se zdravím učitelů je do jisté míry ovlivněn také přirozeným stárnutím, nejen prací učitelů ve školství. A to zejména v kontextu neprokázaného vlivu na fyzické zdraví a prožívání.

2.4 Klima školy, spokojenost a zdraví učitelů v kontextu velikosti školy

Klima svých škol hodnotí nejlépe učitelé z malých (převážně základních) škol do 120 žáků. Tito učitelé jsou také ve své profesi nejspokojenější a nejlépe hodnotí své fyzické zdraví a prožívání. Signifikantní rozdíly byly nalezeny zejména mezi učiteli těchto škol a učiteli

velkých škol, které navštěvuje 150 – 800 žáků, a to ve všech sledovaných oblastech klimatu školy a profesní spokojenosti. Oproti učitelům středně velkých škol hodnotí učitelé malých škol do 120 žáků signifikantně lépe i své fyzické zdraví a prožívání.

Jedná se zejména o učitele malých, převážně venkovských základních škol zabezpečujících výuku I. stupně, nebo škol malotřídních. K podobným závěrům dospěli také Berry a Gravelle (2013), kteří uvádějí, že prostředí malých, venkovských škol pozitivně ovlivňuje jejich klima. Charakterizují jej blízké vztahy mezi členy školní komunity, které jsou podobné vztahům v rodině. Tyto vztahy poskytují učitelům velkou oporu v jejich práci, vytvářejí pozitivní pracovní prostředí, zvyšují spokojenost učitelů a ve svém důsledku zlepšují kvalitu vzdělávání žáků. Také Grecmanová (1997) upozornila na souvislost nevhodného architektonického řešení gigantických škol a výskytem nervozity, či ztráty sounáležitosti mezi účastníky vzdělávání. Naše zjištění potvrzuje oba výše uvedené výzkumné závěry. V kvalitativní části výzkumu, předložené v diplomové práci (Tomková, 2016), dotázání učitelé zmiňují, že malý kolektiv a rodinné prostředí hrají ve spokojenosti učitelů a klimatu školy významnou roli. Připojuji citaci z rozhovoru s paní učitelkou z malé základní školy: „No, myslím si, že velkou roli hraje i to, že je to malej kolektiv, jak dětí tak dospělých, takže v tom malým rodinným prostředí, protože my máme 52 dětí v celé škole, tak se dá dělat spousta věcí a domluvit se daleko líp, než když tam je 500 dětí. My jsme vlastně 5 učitelek, 2 vychovatelky a jedna paní ředitelka. Takže my jsme fakt malinkatej kolektiv, tak je to vždycy snažší ta komunikace, než když je pak tam těch učitelek 50, že jo a ještě spolu třeba soutěže, takže jakoby u nás se ta soutěživost tak nějak jakoby vytrácí a není to o tom, kdo bude mít líp vyzdobenou třídu. Takže si myslím, že tohle má velkej vliv, ten malej kolektiv.“

Předložené výsledky výzkumu je opět třeba interpretovat v kontextu rozdílů mezi jednotlivými typy škol (viz. kapitola 2.5). Ve vzorku učitelů z malých škol se nacházejí převážně učitelé základních škol, kteří hodnotí spokojenost a klima svých škol nejlépe.

Stejně tak učitelé z velkých škol, ve kterých se vzdělává 970 a více žáků, hodnotí některé aspekty klimatu svých škol a profesní spokojenosti lépe, než učitelé středně velkých škol se 150 – 800 žáky. Oproti učitelům středně velkých škol jsou signifikantně více spokojeni ve škole, s výukovými pomůckami, pracovními podmínkami a vztahy mezi členy školní komunity. Signifikantně lépe také hodnotí své fyzické zdraví.

V souvislosti s tímto výzkumným závěrem je důležité zmínit, o které školy se jedná. Oba typy škol jsou ve vzorku zastoupeny jak školami, které působí v jedné školní budově, tak

školy, které vznikly sloučením několika škol jednoho zřizovatele do jednoho školního subjektu, a výuka probíhá na několika menších pracovištích. Ve vzorku škol s 970 a více žáky (viz. tab. 22, kapitola 1.6.2) jsou převážně zastoupeni učitelé středních škol a gymnázií, kteří hodnotí svou spokojenost a klima svých škol pozitivněji, než učitelé odborných učilišť (viz. kapitola 2.5). Všechna odborná učiliště a většina středních škol jsou zastoupeny ve vzorku škol se 150 – 800 žáky, kde tvoří přibližně 21 % těchto škol. Porovnání výsledků výzkumu v kontextu velikosti jednotlivých škol je tedy částečně ovlivněno typem školy, ve které učitelé působí.

2.5 Klima školy, spokojenost a zdraví učitelů v kontextu typu školy

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, hodnocení klimatu školy a spokojenost učitelů ovlivňuje také typ školy, ve které učitelé působí. Nejlépe je klima školy hodnoceno učiteli základních škol a gymnázií.

Učitelé základních škol a gymnázií hodnotí klima školy téměř ve všech sledovaných škálách lépe, než učitelé středních škol a odborných učilišť. Učitelé základních škol jsou celkově spokojenější, než učitelé gymnázií, středních škol a odborných učilišť, zejména se svým povoláním. Co se týče pocitu pracovní úspěšnosti a pracovních podmínek, nebyl mezi učiteli různých typů škol nalezen významný rozdíl.

Výsledky podporují zjištění výzkumných studií klimatu školy a spokojenosti učitelů uvedených v teoretické části práce. Již v roce 1991 Fisher a Fraser zjistili, že učitelé základních škol hodnotí klima školy příznivěji, než učitelé středních škol ve všech zkoumaných škálách, pouze podporu od žáků vnímali učitelé větší na středních školách. Böglér (2002) a Convey (2014) v pozdějších výzkumných studiích zjistili, že učitelé základních škol jsou spokojenější, než učitelé, kteří učí na středních školách, zejména s prostředím školy, vyučováním a vztahy se studenty. Naše výsledky potvrzují jejich závěr, učitelé základních škol jsou se svým povoláním spokojenější, než učitelé ostatních typů škol. I zde je nutné zmínit, že se na výsledku podílejí i další faktory, například velikost sledovaných škol, jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách. Zmíněné rozdíly ve spokojenosti a hodnocení klimatu mezi učiteli různých typů škol však nelze přičíst pouze jejich velikosti. Výsledky jednotlivých škál dotazníku Klima školy ukazují, že v hodnocení fyzického prostředí škol a výukových pomůcek se učitelé různých typů škol statisticky významně neliší. Největší rozdíly nacházíme v oblasti hodnocení žáků a spokojenosti učitelů s jejich výkony a chováním a v oblasti vztahů ve školách. Tyto psychosociální aspekty klimatu škol obsahují nejvíce signifikantních rozdílů

mezi sledovanými školami. Nejlépe jsou hodnoceny učitelé základních škol, následují gymnázia, střední školy a nejhůře jsou hodnoceny učitelé odborných učilišť.

Nebyl nalezen signifikantní rozdíl ve fyzickém zdraví učitelů, jejich prožívání a spokojenosti se zdravím mezi školami různého typu.

Ke stejným výzkumným závěrům došly také Papršteínová, Šmejkalová, Hodačová a Čermáková (2011), které nenalezly mezi učitelé základních škol, středních škol a gymnázií významné rozdíly. Oproti tomu Urbanovská (2011) zjistila u učitelů středních škol vyšší míru vyhoření. Náš výzkum nebyl zaměřen na zjišťování míry vyhoření učitelů, přinesl však poznatky o vzájemných souvislostech klimatu škol, profesní spokojenosti a zdraví učitelů (Tomková, 2016). Učitelé středních škol a odborných učilišť jsou méně spokojeni a hodnotí jejich klima negativněji, než učitelé základních škol. Nižší míra spokojenosti a hůře hodnocené klima školy snižují míru působení protektivních faktorů, které učitelům pomáhají zvládat psychickou zátěž jejich povolání.

2.6 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 seberozvoje. 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. 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.

I přes tato metodologická omezení se domnívám, že 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. Jedním z nejzajímavějších poznatků studie jsou rozdíly mezi učiteli v hodnocení chování a výkonu svých žáků, které se vedle hodnocení vztahů ve škole významně podílejí na celkovém vnímání klimatu školy. Bylo by přínosné dále studovat a podrobněji zkoumat vliv žáků na vnímání a hodnocení klimatu škol učiteli, jejich spokojenost a zdraví.

Jako zajímavé se též jeví genderové rozdíly mezi učiteli. Učitelé hodnotí klima svých škol hůře, hůře hodnotí i své fyzické zdraví, cítí se být méně úspěšní a jsou s pedagogickým povoláním významně méně spokojeni, než jejich kolegyně. Výzkum faktorů, které tuto genderovou nevyváženost ovlivňují, by byl jistě zajímavým námětem pro další šetření.

Podobně přínosný by mohl být výzkum kompetencí a možností vedení škol v oblasti péče o vztahy v pedagogickém sboru. V kontextu výsledků výzkumu je tato péče nezbytnou součástí budování pozitivního školního klimatu a prevence profesní zátěže učitelů. Někteří zřizovatelé škol se z ekonomických důvodů uchylují ke koncepci centralizovaného řízení velkých školních celků a školní management je tak často nucen upřednostnit ekonomickou a administrativní oblast vedení na úkor péče o učitele. Výsledky tohoto i jiných výzkumů ukazují, že nejlépe je hodnoceno klima v malých školách, učitelé jsou zde nejspokojenější a nejlépe hodnotí své zdraví, jejich ředitelé mají bezprostřední vliv na dění v pedagogickém sboru, jsou jeho přirozenou součástí. Bylo by tedy účelné zkoumat, jaké možnosti mají v této oblasti ředitelé a členové školního managementu velkých škol a jakým způsobem a s jakým

efektem je v těchto školách péče o učitele zajišťována. Výzkumné poznatky by mohly pomoci vyvážit ekonomické důvody při rozhodování zřizovatelů o způsobu řízení jejich škol.

3. 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). Ze závěrů výzkumu vyplývá, že nejlépe se daří vytvářet pozitivní klima v základních školách, které navštěvuje méně, než 120 žáků. V těchto školách učí spokojenější učitelé, kteří také lépe hodnotí své zdraví. Ekonomické důvody jsou častým důvodem zřizovatelů pro navyšování kapacity stávajících škol, nebo jejich slučování a centralizaci řízení. Na souvislost mezi velikostí škol a snížením kvality školního klimatu upozorňovala již Grecmanová (1997), která výskyt nervozity a ztráty sounáležitosti spojovala s nevhodným architektonickým řešením velkých škol. Vedle ekonomických ukazatelů je tedy třeba při rozhodování o slučování a navyšování kapacity vzít v úvahu i dopady rozhodnutí na kvalitu školního klimatu, případně posílit management školy tak, aby mohl více o své učitele a klima ve školách pečovat.

V této souvislosti je třeba zmínit i vyšší potřebu péče u učitele – muže. Výsledky výzkumu ukazují, že se učitelé ve školách necítí tak dobře, jako jejich kolegyně, ve svém povolání si připadají méně úspěšní, jsou méně spokojeni a hůře hodnotí své fyzické zdraví. Tato informace by měla být pro vedení škol důvodem k citlivějšímu vnímání postavení učitelů – mužů v pedagogickém sboru a sledování jejich profesních potřeb.

Výsledky výzkumu poukázaly i na rozdílnost vnímání klimatu různých typů škol (především jeho psychosociálních aspektů, fyzické prostředí škol a výukové pomůcky nejsou hodnoceny rozdílně). Odlišně je klima školy vnímáno zejména učiteli odborných učilišť, kteří jej hodnotí signifikantně hůře, než učitelé ostatních typů škol. Zároveň je třeba zmínit, že

vzorek dotázaných učitelů odborných učilišť je příliš malý pro zobecnění závěrů výzkumu. Signifikantní rozdíl oproti ostatním typům škol však naznačuje, že je třeba tuto informaci brát vážně a případně ji dalším výzkumem ověřit. Pro ředitele odborných učilišť by mělo být klima jejich škol oblastí, kterou je třeba více sledovat a podniknout potřebné změny vedoucí k zlepšení hodnocení klimatu jejich učiteli. 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.

4. Závěr

Předložená rigorózní práce rozšiřuje poznatky práce diplomové (Tomková, 2016) a předkládá poznatky výzkumu klimatu školy, spokojenosti a zdraví učitelů ve vztahu k proměnným pohlaví učitelů, jejich vzdělání a délky pedagogické praxe. Také sleduje, jakým způsobem ovlivňuje zkoumané fenomény velikost a typ školy.

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 rigorózní práce představila výsledky statistické analýzy získaných dat kvantitativního výzkumu klimatu školy, spokojenosti a zdraví učitelů v souvislosti s jejich pohlavím, vystudovaným oborem, délkou praxe ve školství, velikostí a typem školy, na které učitelé učí. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda mají sledované proměnné vliv na vnímání klimatu školy učiteli, jejich spokojenost a hodnocení zdraví.

Z výsledků prezentované studie vyplývá, že celkové klima svých škol lépe hodnotí učitelky – ženy. Více oceňují chování a výkon svých žáků, se svým povoláním jsou spokojenější a cítí se zdravější, než učitelé. Pozitivněji, než jejich kolegyně, hodnotí učitelé - muži fyzické prostředí škol. Na hodnocení klimatu školy a profesní spokojenost má vliv také pedagogické vzdělání. Učitelé, kteří vystudovali pedagogický obor, také více oceňují chování a výkon svých žáků, vztahy ve škole a jsou celkově spokojenější ve svém povolání. Vliv

pedagogického vzdělání na hodnocení zdraví učitelů nebyl touto studií prokázán. Stejně tak nebyl prokázán vliv délky praxe učitelů na jejich hodnocení klimatu škol a profesní spokojenost. Ukázalo se, že přibývajícímí léty praxe klesá spokojenost učitelů s jejich zdravím. Je však třeba připomenout, že pokles spokojenosti se zdravím je do jisté míry ovlivněn také přirozeným stárnutím, nejen prací učitelů ve školství.

Nejlépe hodnotí klima školy učitelé z malých škol, které navštěvuje 120 a méně žáků. Tito učitelé jsou také ve své profesi nejspokojenější a nejlépe hodnotí své fyzické zdraví a prožívání. Stejně tak učitelé z velkých škol (970 a více žáků) hodnotí některé aspekty klimatu svých škol a profesní spokojenosti lépe, než učitelé středně velkých škol (150 – 800 žáků). Oproti nim jsou více spokojeni ve škole, s výukovými pomůckami, pracovními podmínkami a vztahy mezi členy školní komunity. Lépe také hodnotí své fyzické zdraví.

Co se týče typu školy, ve které učitelé působí, je klima školy hodnoceno nejlépe učiteli základních škol a gymnázií, téměř ve všech sledovaných škálách. Učitelé základních škol jsou také celkově spokojenější, než učitelé ostatních typů škol, zejména se svým povoláním. Co se týče pocitu pracovní úspěšnosti a pracovních podmínek, nebyl mezi učiteli různých typů škol nalezen významný rozdíl. Významné rozdíly mezi učiteli škol různého typu nebyly nalezeny ani v hodnocení jejich fyzického zdraví, prožívání a spokojenosti se zdravím.

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 Nikomachova*. 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. – MARTYNIIEC-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.

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>

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.

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. *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*. Učitelské 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. (a)
- JANEČKOVÁ, H. Životní události a kvalita života. In: PAYNE, J. (Eds.) *Kvalita života a zdraví*. (451 – 472). 1.vyd. Praha: Triton, 2005, 629 s. ISBN 80-7254-657-0. (b)
- 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. *Vývojová ročenka školství 2005/06–2015/16*. MŠMT [online]. © 2013 – 2017 MŠMT [cit. 6. 7. 2017]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2005-06-2015-16>

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' učitel'ov 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.

- STRÁTEZSKÝ, 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 Vzdelávania* [online]. 2009, roč. 17, č. 6 [cit. 27. 2. 2015]. ISSN 1335-1202 Dostupné z <http://technologiavzdelavania.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.
- TOMKOVÁ, B. *Klima školy a jeho vztah k profesní spokojenosti a zdraví pedagogických pracovníků*. Praha. Univerzita Karlova v Praze. Filosofická fakulta. Katedra psychologie, 2016. 133 s. Vedoucí diplomové práce PhDr. Iva Štětovská, PhD.
- 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>

URBANOVSKÁ, 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