

Univerzita Karlova

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

**POZITIVNÍ MOTIVACE JEDNOTLIVCE
I TÝMU JAKO PREVENCE
SYNDROMU VYHOŘENÍ**

Závěrečná bakalářská práce

Autor: Svatava Toušková
Obor: Školský management
Forma studia: kombinované
Vedoucí práce: Mgr. Ludmila Janoušková
Datum odevzdání práce: červen 2009

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou bakalářskou práci vypracovala sama za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.

Svatava Toušková

Děkuji především své vedoucí práce Mgr. Ludmile Janouškové za metodické vedení práce a cenné rady.

Děkuji také všem, kteří mi při zpracování práce byli nápomocni.

Resumé:

Závěrečná bakalářská práce se zabývá vztahem motivace a syndromu vyhoření. Vliv těchto procesů zkoumá u pedagogů mateřských, základních a středních škol.

Vychází z poznatků odborné literatury o syndromu vyhoření a motivaci. Praktická část obsahuje kvantitativní výzkum obou těchto procesů.

Na základě závěrů z teorie a výzkumu přináší práce doporučení, která mohou vedoucí pracovníci ve školství využít při vedení a motivování lidí.

Summary:

This final diploma work is dealing with relation between motivation and burn out effect. It examines influence of these procedures at pedagogues of kindergartens, primary and secondary schools.

It draws from the special literature about burn out effect and motivation. The practical part includes quantitative research on both of these procedures.

This work brings results based on conclusions from theory and research. Executive staff in educational system can use these recommendations in leading and motivating people.

Klíčová slova:

Stres, frustrace, stresory, syndrom vyhoření, prevence

motiv, stimul, motivační teorie, motivační typy, týmová práce, synergie, demotivace

Obsah

Úvod	6
1. Syndrom vyhoření – burnout efekt.....	8
1.1 Co je burnout efekt.....	8
1.2 Profese ohrožené syndromem vyhoření	9
1.3 Povolání učitel a burnout efekt.....	10
1.3.1 Fáze burnout efektu u učitelů	10
1.4 Příznaky syndromu vyhoření.....	12
1.5 Co ovlivňuje vznik burnout efektu.....	13
1.5.1 Stres	14
1.5.2 Klíčové faktory ovlivňující prožívání stresu.....	15
1.5.3 Stresory	17
1.5.4 Vliv pracovního prostředí na vznik burnout efektu	19
1.6. Prevence syndromu vyhoření	20
2. Motivace lidí.....	22
2.1. Motivační teorie.....	23
2.1.1 Maslowova teorie.....	23
2.1.2 Herzbergova teorie	24
2.1.3 McClellandova teorie	25
2.1.4 Vroomova teorie	25
2.1.5 McGregorova teorie.....	26
2.1.6 Behaviorální teorie.....	27
2.2 Motivace jednotlivců.....	27
2.2.1 Působnost různých motivačních činitelů	29
2.2.2 Peněžní motivace	30
2.3 Úroveň mezilidských vztahů a motivace	31
2. 4 Týmová práce	32
2.5 Demotivace	35
3. Výzkumná část	37
3.1 Cíle šetření.....	37
3.2 Stanovení hypotéz	37
3.3 Příprava výzkumného šetření	37
3.3.1 Sestavování dotazníku	38
3.3.2 Předvýzkum.....	38
3.3.3 Charakteristika výzkumného vzorku	39
3.4 Realizace výzkumného šetření	39
3.4.1 Metoda výzkumného šetření.....	39
3.4.2 Metoda zpracování	39
3.5 Vyhodnocení a interpretace výzkumného šetření	40
3.5.1 Vyhodnocení 1. části - Identifikační údaje	40
3.5.2 Vyhodnocení 2. části dotazníku - Inventář projevů syndromu vyhoření.....	46
3.6. Ověření hypotéz.....	61
4. Splnění cílů.....	65
Závěr	66
Desatero dobré motivace	67
Seznam použité literatury	69
Seznam příloh	72

Úvod

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

Jan Ámos Komenský

Škola i učitel prochází v současnosti zásadními změnami a rozhodně jim okolnosti nedovolují ustrnout. Žijeme v učící se společnosti, která se rychle vyvíjí a mění se nám přímo před očima. Je pro ni typické velké množství stále nových informací, překotný rozvoj technologií a vědeckých poznatků. Člověk, aby mohl obstát v této společnosti, musí se umět orientovat v toku informací a po celý život se vzdělávat. Na těchto základech je postavena i kurikulární reforma českého školství, která se snaží vychovat svobodného a zodpovědného občana, s rozvinutými kompetencemi k učení, k řešení problémů, k toleranci, se smyslem pro iniciativu a podnikavost, s dobrými jazykovými dovednostmi.

Se školskou reformou se mění i tradiční úkoly školy – cíle a obsah vzdělávání, styl výuky, vztah učitele a žáka, hodnocení žáků. Školy získaly reformou větší autonomii, ale také větší zodpovědnost. Vzhledem ke změněným podmínkám je třeba, aby pedagogové pracovali novými metodami a formami práce, vytvářeli školní vzdělávací programy a další zásadní dokumenty školy. To od nich vyžaduje větší aktivitu, iniciativu, stálé sebevzdělávání a týmovou spolupráci. Mnohem vyšší požadavky jsou kladeny i na vedoucí pracovníky a ředitele škol. Každá škola je dnes větší či menší samostatnou organizací a vedoucí pracovník, pokud chce dobře školu vést, musí mít povědomí o všech základních manažerských funkcích. Jednou z nich je i vedení a motivování lidí.

Jestliže chce ředitel zvládnout nové a náročné úkoly, vybudovat a udržet dobře motivovaný pracovní tým, musí se motivací jednotlivých zaměstnanců stále zabývat. Motivace je hnacím motorem každé lidské aktivity, je souhrnem vnitřních i vnějších faktorů, které však nepůsobí na každého člověka stejně. Jak se v této složité problematice orientovat?

Schopný manažer musí především lidi ve své škole dobře poznat, pokud možno reagovat na jejich potřeby a přání, vytvářet jim bezpečné prostředí a dobré pracovní podmínky – tzv. pozitivní školní klima. Dává tak prostor pro angažovanost svých učitelů a právě takoví učitelé mají pro kvalitu a efektivitu vzdělávání klíčový význam. Pozitivní školní klima může také tvořit určitou záchranou síť proti vzniku syndromu vyhoření, kterým je učitelská profese vážně ohrožena. Přetížený a vyhaslý učitel není přínosem pro školu ani pro své žáky, a proto je úkolem managementu školy riziko vyhoření všemi způsoby minimalizovat.

Cílem práce je zjistit, v jaké míře jsou učitelé a vedoucí pracovníci na různých stupních škol stresováni a zda jsou syndromem vyhoření ohroženi či nikoliv.. Práce se také zabývá vztahem mezi syndromem vyhoření a motivací. Klade si za cíl vytvořit pro vedoucí pracovníky konkrétní doporučení, jak motivovat zaměstnance k dlouhodobému výkonu a nevyčerpat při tom jejich lidský potenciál.

Práce je dělena do 4 základních částí. První část obsahuje teoretická východiska, pojednává o vzniku a příčinách syndromu vyhoření, o jeho průběhu a prevenci. Vedle obecných informací o tomto jevu se zaměřuje i na specifika v oblasti školství, uvádí výsledky předešlých výzkumů na toto téma. Druhá část se zabývá motivací lidí, obsahuje stručný přehled nejznámějších motivačních teorií. Pojednává o působnosti různých motivačních činitelů obecně i ve školském prostředí. Stručně popisuje motivaci jednotlivců podle motivačních typů, zabývá se charakteristikou týmové práce a demotivací. Třetí část je praktická, obsahuje průběh a závěry z výzkumného šetření o projevech syndromu vyhoření a motivaci pedagogů na různých druzích škol. Čtvrtá část hodnotí splnění cílů práce.

1. Syndrom vyhoření – burnout efekt

„Pokud zapálíte oba konce svíčky, získáte tím dvakrát více světla. Svíčka však zároveň dvakrát rychleji vyhoří. Tímto obrazem je možné věrně ilustrovat proces směřující k vyhoření. Lidé, kteří jím procházejí, zjišťují, že veškerá jejich duševní, emocionální a fyzická energie je vypotřebovaná. Jejich síly jsou vyčerpané a ztrácejí vůli vytrvat.“

Myron D. Rush (2003)

1.1 Co je *burnout* efekt

Původně z anglického slova **vyhoření**, **vypálení** v přeneseném významu vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové - zejména speciální). Značný podíl na tomto jevu mají stres, časová náročnost povolání, administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci apod.

Prevencí je osvojení si technik předcházení a snižování stresu. Nejpoužívanější cesty jak předcházet stresu je dobré plánování a management času, oddělení práce a osobního života, probuzení snahy o profesionální růst, sabatikl a další.

(Pedagogický slovník, Portál, Praha 2008, 4., aktualizované vydání, s. 26)

Pojem „**burn-out**“ (vyhoření, vyhasnutí) zavedl v roce 1974 americký psychoanalytik H. J. Freudenberger a v USA byl tento pojem používán původně ve spojení s narkomany v chronickém stadiu, později v souvislosti s pracujícími lidmi, kteří projevovali letargii, zoufalství a bezmocnost. Podle Freudenbergera je burn-out „konečným stadiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entusiasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly).“ (Jaro Křivohlavý, Jak neztratit nadšení, 1998, s. 49).

Od 30. let 20. století, kdy se tímto problémem odborníci zabývají, se objevují v literatuře definice vyhoření od řady autorů. Mnohdy se liší v různých aspektech, ale v mnoha bodech se také shodují. Shirley Kashoff popsala vyhoření: „je to stav člověka, který se podobá vysychání pramenů či vybíjení baterie. Stejně jako stres i burnout není mimo nás, ale v nás. Neznáme ho, dokud se v nás nezabydlí.“ (Křivohlavý 1998)

Ayala Pines tento problém vyjádřila: „Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Tento stav ohlašuje celá řada symptomů: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně a tělesně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života. Vyhoření většinou není důsledkem izolovaných traumatických zážitků, nýbrž se objevuje jako plíživé psychické vyčerpání.“ (Křivohlavý 1998)

Další definice vychází z pojetí C. Henniga a G. Kellera (1996): „Syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobě působícího stresu a nevhodného vypořádávání se s psychickou i tělesnou zátěží. Proces, jehož vyvrcholením je vyhoření, většinou trvá mnoho let.“

V literatuře, která se zabývá syndromem vyhoření (např. Křivohlavý 1998; Kebza; Šolcová 2003) se uvádí přehledy nejvíce ohrožených profesí. Tyto přehledy se stále rozšiřují vzhledem ke zvýšenému životnímu tempu a stresujícím nárokům na výkon člověka v dnešní společnosti. Původně převažoval názor, že k burnout syndromu vede především vysoká angažovanost a emoční vyčerpání při povoláních, jejichž podstatnou náplní je práce s lidmi. Další výzkumy ale prokázaly, že stejně jsou ohroženy profese, kde jsou kladeny na jedince vysoké požadavky na dlouhodobý a absolutně bezchybný pracovní výkon. Případné chyby by totiž přinesly závažné důsledky pro druhé lidi, celou společnost.

1.2 Profese ohrožené syndromem vyhoření

1. lékaři (především ti, co pracují v oblastech onkologie, chirurgie, JIP, LDN, záchranné služby, psychiatrie, gynekologie...)
2. zdravotní sestry a další zdravotničtí pracovníci (ošetřovatelky, laborantky, technici...)
3. psychologové a psychoterapeuti
4. sociální pracovníci
5. učitelé na všech stupních škol
6. pracovníci pošt, zvláště pracující u přepážek a poštovní doručovatelé
7. dispečeři a dispečerky (záchranná služba, letecká doprava...)

8. policisté, především v přímém výkonu služby, kriminalisté
9. právníci, zvláště pak advokáti
10. pracovníci věznic, dozorcí
11. úředníci v bankách, úřadech, ve státní správě
12. za určitých okolností příslušníci ozbrojených sil
13. duchovní a řádové sestry
14. vedoucí pracovníci všech stupňů
15. pedagogové pracující s duševně postiženými dětmi
16. podnikatelé a manažeři
17. lidé podávající špičkové výkony – umělci, sportovci

1.3 Povolání učitel a burnout efekt

Učitelé všech stupňů škol se nachází na jednom z prvních míst v seznamu stresových povolání ve světě i u nás . Jak uvádí Křivohlavý (1998), zdá se, že více jsou ohroženi učitelé základních a středních škol, včetně učňovských, nejvíce pak učitelky speciální pedagogiky, které pracují s mentálně postiženými dětmi. Podle německé studie z roku 1992 (*Hennig; Keller 1996*) byl podíl německých učitelů postižených vysokým stupněm syndromu vyhoření mezi 15 – 20%. V ČR v roce 2000 Eger a Čermák realizovali výzkum (Eger 2004) u učitelů základních škol, kde bylo zjištěno největší vyhoření u žen učitelek v emocionální oblasti. V podobném výzkumu naopak zjistila Fialová (1998), že se rozvinutý syndrom vyhoření týkal pouze 1,6% respondentů. Ve studii SZÚ z roku 2003 byla potvrzena vysoká psychická pracovní zátěž u 80% českých učitelů, dále byl zjištěn nadměrný stres u 60% učitelů, sníženou odolnost vůči stresu prokazovalo 25% učitelů (*Rodina a škola, 1/ 2007*)

1.3.1 Fáze burnout efektu u učitelů

Křivohlavý uvádí ve své knize (1998) nejjednodušší členění fází burnout procesu podle Christiny Maslach:

1. Idealistické nadšení a přetěžování

2. Emocionální a fyzické vyčerpání
3. Dehumanizace druhých lidí jako obrany před vyhořením
4. Terminální stadium: stavění se proti všem a proti všemu a objevení se syndromu burnout v celé jeho pestrosti („sesypání se“ a vyhoření všech zdrojů energie).

Autoři Hennig a Keller (1996) podrobněji popsali jednotlivé fáze syndromu vyhoření se zaměřením na učitele:

1. **Nadšení** – učitel má vysoké ideály a velmi se angažuje pro školu a žáky
2. **Stagnace** – ideály se nedaří realizovat, mění se jejich zaměření, požadavky žáků, rodičů a vedení školy začínají učitele pomalu obtěžovat
3. **Frustrace** – učitel vnímá žáky negativně, na kázeňské problémy častěji reaguje donucovacími prostředky, škola pro něj představuje velké zklamání
4. **Apatie** – mezi učitelem a žáky vládne nepřátelství, učitel dělá jen to nejnnutnější, vyhýbá se odborným rozhovorům a jakýmkoliv aktivitám
5. **Syndrom vyhoření** – stadium úplného vyčerpání

Alena Hospodářová (2008) uvádí téměř stejné členění fází syndromu vyhoření. Od předešlých autorů se však liší v posledním pátém bodě, který označuje jako intervenci: „**Intervence** - je cokoli, co uděláme, abychom tento rozjetý vlak zastavili. Intervence může vypadat tak, že si vyhradíme víc času na soukromý život, odjedeme na dovolenou, najdeme si nové přátele nebo se dokonce přestěhujeme. Můžeme začít znovu se vzdělávat, rozvíjet se, zastavit se a přehodnotit svůj vztah k práci a životu vůbec.“ Autorka také vyjádřila v několika základních bodech komu nejčastěji hrozí vyhoření:

1. kdo byl velice nadšen tím, co dělal (prožíval, tvořil, řídil), avšak časem u něho toto vnitřní zanícení ochablo
2. kdo na sebe neustále klade příliš vysoké požadavky (ve studiu, práci, tvorbě, sportu, organizování)
3. kdo pracuje nad úroveň své kapacity (kompetence, schopnosti, dovednosti...)
4. kdo byl na začátku nejvýkonnější a nejproduktivnější
5. kdo byl na začátku nejodpovědnější a nejpečlivější

6. kdo se snažil vše dělat co nejpřesněji (nejlépe)
7. kdo by mohl být zařazen mezi workholiky
8. kdo neúspěch prožívá jako osobní porážku
9. kdo neumí říci ne neustále se zvyšujícím nárokům a požadavkům
10. kdo neumí přiměřeně odpočívat, relaxovat, regenerovat svou energii
11. kdo žije v dlouhotrvajících mezilidských konfliktech (včetně mobbingu)

1.4 Příznaky syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření je závažný psychologický i medicínský problém, který je podle některých autorů například Kebza, Šolcová (2003) oficiálně uveden v Mezinárodní klasifikaci nemocí ve skupině s názvem „Problémy spojené s obtížemi při zvládnání životních situací“. Jako takový má i své specifické příznaky, které jsou popsány ve čtyřech rovinách. Hennig a Keller (1996) je ve své knize popsali takto:

Duševní rovina

1. negativní obraz vlastních schopností
2. negativní postoj k žákům a rodičům
3. negativní hodnocení působení školy
4. ztráta zájmu o profesní témata
5. únik do fantazie
6. potíže se soustředěním pozornosti

Citová rovina

1. sklíčenost
2. pocity bezmoci
3. sebelítost
4. popudlivost
5. nervozita
6. pocit nedostatku uznání

Tělesná rovina

1. rychlá unavitelnost
2. zvýšená náchylnost k nemocem
3. vegetativní obtíže (srdce, dýchání, zažívání)

4. bolesti hlavy
5. svalové napětí
6. poruchy spánku
7. vysoký krevní tlak

Sociální rovina

1. úbytek výchovné angažovanosti
2. úbytek snahy pomáhat problémovým žákům
3. omezení kontaktu s rodiči a žáky
4. omezení kontaktu s kolegy
5. přibývání konfliktů v oblasti soukromí
6. nedostatečná příprava na vyučování

1.5 Co ovlivňuje vznik burnout efektu

Nejvýznamnější podíl na vzniku burnout efektu mají podle Křivohlavého (1998) tyto faktory: **zátěž a přetížení (stres), stresory, frustrace, negativní vztahy mezi lidmi, emocionální zátěž, vliv prostředí, pracovních podmínek a organizace práce**

Autoři Kebza, Šolcová (2003) uvádí některé další rizikové faktory vzniku burnout efektu:

1. samotný život v současné společnosti, rostoucí životní tempo
2. profese obsahující profesionální práci nebo i jen kontakty s lidmi
3. nutnost čelit chronickému stresu
4. vysoké až nadměrné požadavky na výkon, nízká autonomie pracovní činnosti, monotonie práce
5. původně vysoký pracovní entuziasmus, zaujetí pro věc
6. chování typu A s důrazem na soutěživost
7. původně vysoká empatie, obětavost, zájem o druhé
8. původně vysoká senzitivita
9. nízká asertivita
10. původně vysoký perfekcionismus, pedantství, odpovědnost
11. neschopnost relaxace

12. permanentně prožívaný časový tlak

13. nízké či nestabilní sebepojetí a sebehodnocení

Pro všechny autory je společné, že na prvních místech seznamu rizikových faktorů uvádí stres, zejména ten dlouhodobý.

1.5.1 Stres

„Slovo stres pochází z angličtiny a znamená **zátěž**. Stres je reakce organismu na stresový podnět neboli **stresor**. „Obecně je přijatá definice, že stres je soubor reakcí organismu na vnitřní nebo vnější podněty, narušující normální chod funkcí organismu.“ (Eger 2004, s. 34)

Jak uvádí Křivohlavý (1998, s. 27) „Stres je definován jako vztah mezi dvěma silami, které působí protikladně. Obě tyto síly jsou subjektivně definovány.“

Stres je nedílnou součástí našeho dnešního života a prakticky se mu nelze vyhnout. Nutí nás k aktivitě a chrání nás před nebezpečím. Lidé se ocitají ve stresu, když si uvědomí, že požadavky, které jsou na ně kladeny, nejsou schopni z různých důvodů zvládnout. Tlaky vyvolávající stres pociťuje a prožívá každý člověk jinak. Co je stresující pro jednoho, nemusí stejně působit na druhého.

Rozlišujeme dva druhy stresu. **Eustres** znamená zátěž příjemnou a radostnou, vázanou na pozitivně laděné pocity jako je např. radostné očekávání, příjemné události, vzrušení.

Oproti tomu **distres** znamená špatnou zátěž spojenou s negativními pocity jako například zklamání, strach, úzkost, leknutí. V běžné mluvě je slovo „stres“ spojeno právě s tímto negativním významem.

Ačkoli je stres otázkou psychiky, promítá se také do fyzického zdraví. Krátkodobý (akutní) stres zpravidla nepředstavuje vážnou zátěž. Naopak může být podnětem k tomu, aby lidé odvedli svou práci co nejlépe. Stres se stává rizikovým faktorem pro člověka a jeho zdraví v případě, že je dlouhodobý (chronický).

Chronický stres - příčinou chronického stresu bývá zátěžová situace, která působí dlouhodobě, trvale, neustále. Do fáze chronického stresu může přejít akutní stres.

Se stresem je také spojena **frustrace**. Eger (2004, s. 34) o tomto pojmu uvádí: „Je to stav neuspokojení z nějaké činnosti, prožívání nezdaru či zklamání ze zmaření či nedosažení nějakého cíle či neuspokojení důležité touhy, potřeby nebo přání. Postižení lidé mohou upadat do deprese, která je vlastně dlouhodobou a silnou frustrací a je to nepříznivý stav, kdy hrozí, že úzkostné reakce povedou k tělesnému a duševnímu selhání.“

Stres učitelů - stres související s výkonem učitelské profese, jehož hlavními zdroji jsou podle empirických výzkumů: žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující, rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, špatné pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci, časový tlak, konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele.

Je-li učitel pod vlivem stresu, snižuje to kvalitu jeho výkonu tím, že ztrácí uspokojení z práce a motivaci, a zhoršují se jeho vztahy s žáky ve třídě. Podle výzkumu značná část učitelů prožívá stres často. (*Pedagogický slovník, Portál, Praha 2008, 4. aktualizované vydání, s. 231*).

Nároky kladené na učitele vystihují také slova autorů Urbana a Martinovské (2006): „Učitel musí být velmi flexibilní, denně se setkává s neustále se měnící situací a podmínkami. Být dobrým učitelem a nepodlehnout stresu, znamená nejen aktivně se přizpůsobovat a řešit měnící se situaci, ale i sám přinášet nové podněty.“

1.5.2 Klíčové faktory ovlivňující prožívání stresu

Podle Plamínka (2008a) o velikosti stresu v lidském organismu rozhodují dvě veličiny: **zátěž**, která na organismus působí, a schopnost organismu tuto zátěž snášet (**odolnost**). Čím je zátěž větší, tím větší je i stres a čím je větší odolnost, tím je menší stres. Dále stejný autor označuje odolnost vůči stresu jako schopnost každého jedince, která se mění v čase, závisí na řadě faktorů a lze ji vědomě ovlivňovat.

Za vnitřní klíčový faktor, který ovlivňuje odolnost člověka vůči negativním účinkům stresu se tedy považuje **osobnost jedince**, jeho typ chování a životní postoje.

Chování typu A

Tito lidé se vyznačují tím, že si stanovují vysoké cíle a standardy, nakládají si větší pracovní zátěž než ostatní, nutí se k vysokému výkonu za současného časového tlaku.

K jejich osobnostním rysům patří zejména netrpělivost, podrážděnost, neklid a nadměrná energie, sklon k zlosti a agresivitě, zaujetí prací, zvýšená soutěživost, snaha vykonávat několik věcí najednou, častější sklon k osobním konfrontacím. Neumí se uvolnit a odpočívat, varovné signály těla potlačují a přehlížejí, mají větší náchylnost ke stresu a koronárním nemocem, často je postihuje infarkt myokardu.

Chování typu B

I tito lidé mají velkou pracovní výkonnost, ale neradi pracují pod tlakem, nejsou soutěživí, úspěchu nemusí dosahovat za každou cenu, dovedou výkonně pracovat, ale i přiměřeně odpočívat.

K jejich osobnostním rysům patří to že, hůře snášejí stres, mají nižší frustrační toleranci, neúspěch je spíše odrazuje, jsou více empatictí, ale může jim scházet energie k plnění každodenních úkolů. Tito lidé onemocní častěji gastrálním onemocněním.

Podle Henniga a Kellera (1996) z psychologického pohledu rozlišujeme u lidí dva druhy životních postojů, které ovlivňují zvládnání náročných situací a stres:

Lidé s re-aktivním životním postojem jsou náchylnější ke stresu a je pro ně typické:

1. prožívají pasivně události ve svém životě
2. cítí se jako bezmocné oběti
3. svoji vlastní zodpovědnost přenášejí na jiné osoby nebo instituce

Lidé s pro-aktivním životním postojem se vyznačují:

1. aktivním přístupem k utváření vlastního života a k řešení problémů
2. orientací spíše na přítomnost a budoucnost než na minulost
3. přejímáním zodpovědnosti za sebe

Mezi další příčinné faktory způsobující stres a syndrom vyhoření jsou uváděny například **negativní myšlení a negativní vztahy mezi lidmi**. „O špatných vztazích je řeč tam, kde se sliby snadno dávají, ale neplní, kde chybí úcta k lidské důstojnosti, kde nejsou stanoveny a dodržovány nejzákladnější etické normy lidského soužití“ (Křivohlavý 1998, s. 29). Velká důležitost je pak přikládána tzv. sociální síti neboli sociální opoře.

Sociální opora je pokládána za vnější klíčový faktor při zvládnání stresu. Je to systém sociálních vztahů a vazeb, jež člověk produkuje k okolí a z okolí přijímá. Schopnost odolávat stresu je posílena okruhem blízkých osob, které mají o něj zájem. Podle Urbana a Martinovské (2006) se obvykle jedná o životního partnera, příbuzné a přátele. Silný systém sociální podpory umožňuje lidem komunikaci o problémech, jejich rozbor a získání nadhledu.

Obecně platí, že čím má jedinec více pozitivních vazeb v okolí, má i širší záchranou síť a lépe se vyrovnává s působícími stresory, neboť se mu od blízkých lidí dostává pozitivní zpětné vazby a podpory při řešení problémů.

„Sledujeme-li případy psychického vyhoření,“ uvádí Křivohlavý (1998), „pak častokrát vidíme, že tzv. ochranná sociální síť daného člověka, to je společenství jemu nejbližších lidí – lidí nejdražších, nejmilejších a nejdůležitějších, byla poškozena.“

1.5.3 Stresory

Stresové faktory mohou být různé povahy. Nejčastěji se uvádí například konflikty v mezilidských vztazích, časová tíseň, nadměrné požadavky na výkonnost, očekávání ohrožení, ztráta sociálních jistot, životní problémy, ztráta nejbližšího člověka, fyzikální škodliviny (teplo, chlad, záření, hluk), toxické stresory (různé jedy), fyzické (tělesná námaha až vyčerpání).

Význačnou skupinou tvoří **osobní stresory**. Jsou to životní události, které mohou člověka potkat, jako například smrt partnera, rozvod, smrt blízkého člena rodiny, zranění nebo těžká choroba, svatba, odchod do důchodu, změna finanční situace a další. Mohou to být i **individuální fyzické příčiny** jako stáří, nemoc, handicap nebo nezdravý způsob života (nadváha, nedostatek pohybu, nadměrná konzumace alkoholu, kouření).

„Tyto stresory mohou spolu se stresovými situacemi ve školním prostředí zvyšovat psychické zatížení učitele a urychlovat jeho vyhoření“ (Hennig; Keller 1996)

Podle výzkumu **učitelských stresorů**, který realizoval Holeček v letech 1999 – 2001 (Eger 2004, s. 35) mezi učiteli základních a středních škol, byly uváděny jako nejčastější:

1. **Žáci** – rostoucí počet žáků s problémovým chováním, s poruchami učení, nespolupracujících, vyrušujících, se špatným postojem k práci, agresivních a nedisciplinovaných
2. **Rodiče** – jejich stoupající agresivita, nekritický přístup k dětem, vyhrožování učitelům soudy
3. **Vedení** – nejen vedení školy, ale i ostatní nadřízené orgány (obec, kraj, ČŠI)
4. **Kolegové** – konflikty ve sborovně, neprofesionalita, nedostatek kooperace
5. **Pracovní prostředí** – špatné materiální a psychohygienické podmínky, nedostatek financí na pomůcky, vybavení
6. **Pracovní přetížení** – termínovaná práce, nahromadění úkolů, časová tíseň, krátké přestávky, nadbytečná administrativa
7. **Neuspokojená potřeba seberealizace** – částečná deziluze, pocit nedocení práce učitele, nízké finanční ocenění náročné práce

Při stanovení pořadí byly na prvním místě pracovní přetížení, na druhém vedení a na třetím žáci.

Podle statí v odborném tisku (Učitelství listy 3/2006, 10/2007, 3/2008, Rodina a škola 5/2009) je v posledních letech stresorem pro řadu učitelů školská reforma. Dalším negativním aspektem je zvyšující se věk učitelů, výrazná feminizace školství, vysoké nároky na práci spojené s nízkým platem a malou společenskou prestiží. Za velmi stresující je považován nově vzniklý faktor šikany učitelů žáky.

Jak uvádí Helus (2007, s. 259): „Zátěži učitelů napomáhá také to, že žáci stále častěji deklarují nezájem o výuku a nechut' vůči škole. Mnozí učitelé se neumí vyrovnat se svéráznými rysy myšlení a jednání současných mladých lidí, kteří ví v celé řadě oblastí více než on, jsou fyzicky daleko zdatnější, více než on cestovali, neuznávají

autoritu“... „rozmařile disponují velkými peněžními obnosy, zajímají se o zcela jiné věci, než jaké zdůrazňuje škola“.

1.5.4 Vliv pracovního prostředí na vznik burnout efektu

vyčerpanost a únavu mohou způsobit i negativní vlivy v prostředí pracoviště (nedostatečné prostory, špatné osvětlení, vysoká hladina hluku, atd), v manažerských pozicích přetíženost, stres a syndrom nepostradatelnosti. Trvalý stres se v pracovní oblasti promítá jako pokles pracovní energie, vyšší výskyt chyb a negativní pracovní chování, snížení kreativity a snížení schopnosti adekvátně reagovat na rizikové situace.

Základní rizikové faktory v **pracovním prostředí**, jak je uvádí Křivohlavý (1998):

- 1. Míra svobody a kontroly** – malá nebo naopak extrémní autonomie rozhodování jedince, přísná nebo žádná kontrola
- 2. Nesmyslnost požadavků** – člověk nechápe smysl své činnosti
- 3. Autorita** – buď příliš centrální autorita nebo roztříštěnost autority
- 4. Nadměrná míra odpovědnosti**
- 5. Dlouhodobé neplnění úkolů, plánů**
- 6. Nerealistická očekávání** nebo neexistující pravidla, co od koho očekávat
- 7. Sociální komunikace** – horizontální i vertikální, neinformovanost
- 8. Požadavky kladené na lidi** – nadměrné, nereálné nebo naopak žádné
- 9. Organizační podmínky**

Vyhoření není škodlivé jen pro své oběti, ale i pro jejich okolí, podstatně ovlivňuje jejich výkon a kvalitu práce. Lidé, kteří se dostanou do spirály vyhoření, chodí do práce se zpožděním a nechutí, odkládají kontakt s klienty a partnery, obtížně se soustředí, začínají být agresivní. To vše jako začarovaný kruh vede i ke zhoršování soukromých vztahů a rozvoji partnerských konfliktů. Zvýšená podrážděnost a přecitlivělost vede k vyhoření i v této oblasti. Jak uvádí Helus (2008), učitel, který není vůči zátěžím odolný a stresu podléhá, se stává činitelem nepříznivého psychosociálního klimatu ve třídě a přenáší své potíže na žáky.

Z hlediska efektivity práce je proto snazší negativním důsledkům pracovního stresu předcházet, než je později odstraňovat. Úkolem managementu je tedy co nejvíce stresory na pracovišti minimalizovat, neboť jedním z nejdůležitějších a nejvzácnějších zdrojů každé organizace jsou lidé, proto je důležité o ně po všech stránkách pečovat.

1.6. Prevence syndromu vyhoření

Prevence je podle Plamínka (2008a) záměrná činnost, která omezuje výskyt nebo intenzitu stresu. Další názor na prevenci vyhoření vyjadřuje Hospodářová (2008): „Při prevenci vyhoření je důležitý náš postoj k práci. Práce by měla být smysluplná, ale neměla by být jediným cílem, smyslem a zájmem našeho života. Vyhoření není nemoc, kterou někde chytíme, většinou jsme jeho aktivními spoluvůrci.“

Kebza, Šolcová (2003) uvádí ve své práci tyto protipóly syndromu vyhoření:

1. Rozvíjení pozitivních emocí a vztahů k lidem, rozvoj lidských ctností a předností – láska, optimismus, přátelství, vytrvalost, odpovědnost, a další
2. Engagement – zaujetí, zapálení, angažovanost pro něco nebo ve prospěch něčeho

V literatuře, která se zabývá **prevencí stresu a vyhoření**, se nejčastěji uvádí v různém pořadí tyto obecné postupy:

1. Stanovit si momentální priority, uvědomit si a přijmout své limity
2. Plánovat čas, neodkládat nepříjemné povinnosti
3. Myslet pozitivně, být aktivní, dbát na osobní rozvoj
4. Udržovat rovnováhu v prioritách životních a pracovních, nepřenášet pracovní problémy domů
5. Navazovat a udržovat kvalitní sociální vztahy, mít někoho blízkého
6. Naučit se vypnout, relaxovat, pěstovat koníčky
7. Mít dostatek pohybu – pravidelně a opakovaně
8. Dbát na správnou výživu, pravidelnou vyváženou stravu,
9. Udělat si dostatek času na spánek a regeneraci

10. Nepřehlížet varovné signály těla – časté virózy, bolesti svalů, hlavy, vysoký tlak, atp.

11. Vyhnout se závislosti na podpůrných prostředcích – léky, alkohol, nikotin

Pro učitelskou profesi platí vedle těchto obecných pravidel prevence vyhoření ještě určitá specifika. Psychologové, kteří se zabývali tímto problémem v oblasti školství, nastínili požadavky na prevenci i s výhledem do budoucna (Rodina a škola 1/2007):

1. Věnovat zvýšenou pozornost **zdravotnímu stavu učitelů** – možnost sabbatiku (dlouhodobého placeného volna) pro učitele po několika letech praxe, možnost částečně hrazené rekreace, rehabilitační péče učitelů zaměřená na psychohygienu
2. Vytvořit funkční a **motivující kariérní řád**, který by zohledňoval angažovanost a sebevzdělávání učitelů
3. Zajistit **vzdělávání učitelů** zaměřené na didaktiku a psychologii vztahů, zvládání konfliktů, prevenci společensky negativních jevů
4. Vytvářet **příznivé podmínky pro práci** např. zavedením asistentů
5. Dát učitelům prostor pro **zavedení nových metod** a forem práce, které vedou ke kooperaci, komunikaci a využívání informací
6. V tomto duchu **změnit přípravu budoucích učitelů** na SŠ a VŠ

Důležitým prostředkem proti vzniku syndromu vyhoření je „dobrý spolupracující základ v pracovní skupině. V pracovně vyváženém prostředí existuje i vzájemná citlivost, která by měla umožnit předcházet zahlcení jednoho člověka pracovními úkoly a zodpovědností za všechno dění,“ uvádí Kořátková (2008).

Dalším rozhodujícím činitelem při prevenci burn-out syndromu je **motivace**, psychologický proces dodávající jedinci životní sílu a energii.

2. Motivace lidí

Motivace zaměstnanců je jedním z nejsložitějších manažerských úkolů při vedení lidí. Pomocí motivace je ovlivňována pracovní výkonnost člověka, přispívá k vytváření pozitivního klimatu na pracovišti, je důležitým prvkem organizační a řídicí kultury podniku či školy.

„O motivaci platí, že je páteří řízení. Bez náležité úrovně motivovaného chování a jednání lidí nelze vytyčovat cíle ani vyžadovat jejich plnění. Jaká je motivovanost lidí, takové lze očekávat i jejich pracovní výsledky.“ (Stýblo 1993)

„Motivování lidí se netýká jednotlivé transakce: týká se vytváření dlouhodobého vztahu, v němž řádně motivovaná osoba bude pracovat, aniž by se jí to nařídilo či aniž by o to byla požádána. Dobře motivovaní lidé budou překračovat očekávání a dělat více, než je nezbytně nutné.“ (Owen 2008)

„Zatímco pedagogická literatura se stále více a častěji zabývá motivací žáků, pozitivní motivace pedagogických pracovníků je teoreticky zatím málo zpracována a je možné se opřít víceméně jen o určité praktické zkušenosti, bohužel spíše s opačnými případy, tj. „vyhořením“ učitele. Přitom jedním z rozhodujících faktorů kvalitní pedagogické práce je motivovaný pedagog.“ (Světlík 2006)

Motivace je souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:

1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání
2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem
3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků
4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu

(Pedagogický slovník, Portál, Praha 2008, 4., aktualizované vydání, s. 127)

Motivace lidské činnosti je chápána jako jedna ze základních osobnostních struktur. Pojem motivace podle Bedrnové a Nového (1998) „vyjadřuje skutečnost, že v lidské psychice působí, ne vždy zcela vědomé či uvědomělé vnitřní hybné síly – pohnutky, motivy. Ty činnosti člověka orientují, aktivizují a vzbuzenou aktivitu udržují.“

Motiv představuje určitou vnitřní psychickou sílu – pohnutku, která má dlouhodobější charakter. **Stimul** působí na psychiku člověka zvenčí a má krátkodobější charakter. Pro úspěšnou motivaci lidí je důležité rozvíjet oba faktory – **vnitřní i vnější**.

Pokud aplikujeme tyto definice na pracovní prostředí, pak „**stimulace** představuje soubor vnějších podnětů, či pobídek, které mají určitým způsobem usměrňovat jednání pracovníků a působit na jeho motivaci. Vliv stimulace na motivaci pracovního jednání je evidentní. Smyslem používání stimulů je podnítit u pracovníka určitou aktivitu nebo ji omezit.“ (Jindra 2000/2001).

2.1. Motivační teorie

Proces motivace je založen na řadě teorií, které začaly vznikat ve druhé polovině 19. století. Z hlediska personálního managementu je důležité jejich zaměření na pracovní motivaci. Poznatky z těchto teorií byly a stále jsou využívány ke zvýšení pracovního výkonu jednotlivců a tím i efektivity organizací. Jak uvádí Bečvářová (2003) „stále aktuálním východiskem pro úspěšné motivování a vedení lidí je důsledné respektování hierarchie lidských potřeb.“ Potřeby jsou považovány za základní formu motivů.

2.1.1 Maslowova teorie

Motivační teorie hierarchie potřeb, jejímž autorem je americký psycholog Abraham Maslow (1908–1970), ovlivnila vývoj celého světového managementu. Maslow rozlišuje pět skupin potřeb, které uspořádal do pyramidy od nejnižších po nejvyšší.

- 1. fyziologické potřeby** – tvoří základní úroveň a zahrnují potřebu spánku, potravy, vody a vzduchu
- 2. potřeby bezpečí** – emocionální bezpečí, stabilita, řád a fyzické bezpečí
- 3. potřeby sounáležitosti** – sociálně zaměřené, vztahují se k interakci s druhými lidmi a zahrnují potřebu být akceptován, identifikaci s druhými
- 4. potřeba úcty** – prestiž, respekt, úspěch, postavení, funkce

5. potřeba seberealizace – zahrnuje sebeuplatnění, naplnění vlastního potenciálu a uplatnění schopností

Potřeby z vyšší části pyramidy se uplatní, až když jsou nasyceny a uspokojeny potřeby v nižší části.

Maslowovu pyramidu převedenou do pracovní motivace uvádí Wagnerová (2008) takto:

1. mzda (ve výši pokrývající fyziologické potřeby, další položky mzdy slouží jako prostředník k uspokojení vyšších potřeb)
2. pracovní jistota, sociální bezpečí, důchodové zabezpečení, odborová ochrana
3. přijetí pracovní skupinou ve formálních i neformálních vztazích
4. tituly, symboly statutu, povýšení, respekt, pocit úspěšnosti
5. pracovní seberealizace, osobní růst, vzestup a rozvoj, plné využití schopností

Maslowova teorie měla později i řadu kritiků, mimo jiné i Petra Druckera, jak uvádí Svoboda (2007, s. 9), ten zdůrazňoval nepodceňování **demotivace**: „Pokud totiž některá potřeba byla uspokojována na určité úrovni, dostává se do polohy sociální normy, pak každé její snížení se projevuje až neočekávaně **silnou demotivací**, ale může vést až k výrazně společenské nespokojenosti.“

Svoboda dále zdůrazňuje, že z hlediska řízení lidí bylo výzkumy prokázáno, že orientace manažerů na nejjednodušší a nejzákladnější potřeby nepůsobí dlouhodobě. Například výše platu, pracovní podmínky a podobné faktory nepřinášejí lidem úplnou spokojenost, ale naopak vedou k pozdějším střetům. Motivační faktory zaměřené na osobní růst, míru odpovědnosti a další projevy uznání mají trvalejší efekt.

2.1.2 Herzbergova teorie

Další motivační teorií je Herzbergova teorie, která uvádí, že pracovní výkon ovlivňují dva typy faktorů :

1. Faktory vyvolávající spokojenost – **motivátory, satisfaktory** aktivují zájem o práci a jsou silně motivační, patří k nim podle Wágnerové (2008): úspěch, uznání, samostatná práce, zodpovědnost, růst a povýšení

2. Faktory vyvolávající nespokojenost - **dissatisfactory, hygienické faktory**, souvisí s prostředím a jejich nenaplnění vyvolává nespokojenost, jsou často označovány za stresory. Patří k nim pracovní podmínky, mezilidské vztahy, plat a bezpečí, firemní politika

Herzberg poprvé přišel se zjištěním, že **zvyšování mzdy** funguje motivačně jen krátkodobě a není tedy motivátorem, ale hygienickým faktorem. Jiný pohled na tuto teorii uvádí Wágnerová (2008): „Kritikové Herzbergovy teorie říkají, že spokojenost a výkon jsou poměrně nezávislé proměnné.“

2.1.3 McClellandova teorie

McClelland se zabýval motivací manažerů a podle Wagnerové (2008) „nalezl v jejich chování tři významné motivy:

1. **Výkon (úspěch)** – těmto lidem je vlastní iniciativa, aktivita a tvůrčí přístup, ochota k zodpovědnosti
2. **Spojenectví, vztahy** – manažeři tohoto typu se zaměřují na pěstování pozitivních vztahů na pracovišti, např. kooperaci, vzájemné pochopení a pomoc
3. **Moc, kontrola a vliv** – lidé, kteří jsou nároční, kritičtí, energičtí, chtějí být dominantní

V oblasti školství se podle současných výzkumů uplatňují především manažeři orientovaní na spojenectví a vztahy. (Pol;Hloušková;Novotný; Zounek 2006)

2.1.4 Vroomova teorie

Výraznou teorii motivace založenou na očekávané odměně popsal psycholog Viktor H. Vroom. Wagnerová (2008) objasňuje Vroomovu teorii takto: „čím je cíl přitažlivější, hodnotnější nebo atraktivnější, tím intenzivnější úsilí bude vynaloženo k jeho dosažení. Pracovník tedy bude vykonávat usilovně svoji činnost, jestliže bude předpokládat, že jeho snaha povede k žádoucím výsledkům, jako například vyšší plat nebo povýšení.“ Pokud pracovník dosáhne úspěšně cíle, příznivě to ovlivní jeho další pracovní výkony. Vztah jednotlivých veličin lze vyjádřit takto :

SÍLA MOTIVACE = HODNOTA x OČEKÁVÁNÍ

Vroomova teorie prokázala složitost motivů v manažerské praxi, neboť stejný motiv má pro jednotlivce naprosto odlišnou přitažlivost a tedy i motivační sílu. Jak uvádí Svoboda (2007), tato teorie je hodnocena jako realističtější a přináší určitý optimismus v myšlence, že cíle jednotlivců lze sladit s cíli podniku, pokud lidi vede schopný manažer.

2.1.5 McGregorova teorie

Pracovní motivace X a Y se poněkud odlišuje od předešlých teorií. Podstatou této teorie je vůdce. Ten rozlišuje 2 typy pracovníků, kteří mají různý přístup k práci a vyžadují tedy i různé řízení.

Teorie X - pracovník nerad pracuje a práci se vyhýbá, dělá jen to nejnnutnější, nelze od něj očekávat větší aktivitu, iniciativu. Musí být neustále kontrolován, motivován, případně postihován.

Aplikaci ve školském prostředí uvádí Svoboda (2007, s.16): „Učitele z hlediska teorie X vyučování nebaví, do školy chodí proto, že nemá jinou šanci si vydělat, a v profesi ho drží leda tak prázdniny či „úsporně“ sestavený rozvrh, ... naučí žáky pouze to nezbytné, co může být kontrolováno. Tudíž je povinností ředitele zavést tvrdý režim nepředvídaných kontrol, hospitací a dalších informací o možných únikových reakcích podřízených.“

Teorie Y – pracovník je aktivní, tvořivý, ochotný a schopný přijmout zodpovědnost, práci nebere jako nutné zlo, ale jako možnost seberealizace. Nepotřebuje rozsáhlou kontrolu, je schopen sebekontroly. Vedení takového jedince spočívá v povzbuzování, oceňování výsledků a v podpoře osobního růstu.

Podle Svobody (2007, s. 18) učitel tohoto typu „považuje svou práci za poslání, jež mu kromě obživy přináší uspokojení z možnosti rozvíjet osobnost žáků, hledat vlastní tvůrčí přístupy k této velmi náročné a zajímavé činnosti a najít v ní vlastní seberealizaci. Nepotřebuje nijak rozsáhlou kontrolu své činnosti, má-li určitou zpětnou vazbu k svému působení.“

Teorie X a Y byla předmětem mnohých diskusí psychologů - odborníků na pracovní motivaci. Maslow k ní vznesl námitky, že teorie X a Y chování lidí sice charakterizuje,

ale postrádá přesnější popis motivačních příčin tohoto chování. Pro oblast personálního managementu je podle Svobody (2007) důležité si uvědomit, že „...různé situace a různí lidé vyžadují různé přístupy, nikoli šablonizující metody.“

2.1.6 Behaviorální teorie

Skinner předpokládá, že pozitivní motivace napomáhá dosahování dobrých výsledků a utvrzuje žádoucí chování pracovníka do budoucna. Tato teorie analyzuje, jak uvádí Svoboda (2007), čtyři základní motivační postupy:

- 1. Pozitivní motivace** – nejlépe motivujeme pracovníky, pokud pozitivně hodnotíme každé jejich žádoucí chování, často je manažery podceňováno
- 2. Negativní motivace** – vede k pěstování podvědomé ostražitosti před opakováním chybné činnosti, tento postup je vhodný u méně vzdělaných typů pracovníků, u tvůrčích profesí vede k pasivitě
- 3. Utlumení určité aktivity** – ignorujeme určitou činnost pracovníka, což vede k demotivaci a utlumení nebo vyhasnutí této činnosti
- 4. Potrestání** – patří mezi velmi složité akty manažerů, zdůrazňuje se přiměřenost trestu, taktnost, nese s sebou nebezpečí skryté odvety pracovníka

2.2 Motivace jednotlivců

Klíčem k úspěšné motivaci zaměstnanců je podle Urbana (2008) odhalit, který z řady motivačních faktorů na ně v dané situaci působí nejsilněji, a tento faktor nebo faktory při jejich motivaci použít. Urban dále rozděluje zdroje individuální pracovní motivace do čtyřech základních skupin:

- 1. Motivace založená na zajímavosti práce**, možnosti uplatnit vlastní schopnosti, dosáhnout určitého výsledku nebo překonat překážky (vnitřní motivace). Těmto lidem práce či pracovní atmosféra přináší potěšení, radost, příjemný pocit, stimuluje je výzva, náročné úkoly.

2. **Motivace spočívající na získání finanční odměny** (vnější motivace) – tito zaměstnanci se zajímají o to, jakou odměnu jim práce přinese. Je třeba jasně stanovit vztah pracovních výsledků a odměny.
3. **Motivace založená na osobní pověsti či odborné reputaci** – pro tyto lidi je důležitý dojem, který vytváří ve svém okolí. K jejich stimulaci slouží vyslovení veřejné pochvaly, uznání, případná kritika by se měla odehrát v soukromí.
4. **Motivace spočívající na společenském poslání práce** – tito zaměstnanci kladou důraz na dodržování profesních a etických zásad, pracují s nasazením na úkolech, kterým skutečně věří, stimulují je vize.

Plamínek (2008b) je přesvědčen, že k motivaci jednotlivce je důležité jeho motivační založení. To náleží k osobnostní struktuře, je s největší pravděpodobností zděděné a v průběhu života se jen málo mění. Dále je to motivační poloha. To je naučená složka, kterou si člověk osvojil v podmínkách, ve kterých pracuje a žije. Souvisí například s tím, do jaké míry jsou naplněny jeho životní potřeby, nebo kolik ho jejich naplnění stojí úsilí. Poslední oblastí, která ovlivňuje motivaci člověka, je jeho motivační naladění. Je proměnlivé a odráží měnící se životní podmínky, je okamžitou reakcí na působící podněty.

Plamínek (2008b) také popsal 4 motivační typy lidí a nazval je :

1. **Objevovatelé** – projevují se obvykle jako nezávislí a samostatní, rádi zdolávají překážky, mají spoustu nápadů a potřebují k životu svobodu
2. **Usměrňovatelé** – přitahuje je možnost mít vliv na jiné lidi, jsou rádi středem pozornosti, dovedou přesvědčit, rádi soutěží
3. **Sladkovatelé** – jsou pro ně důležité sociální vztahy, jsou vstřícní, komunikativní a empatičtí
4. **Zpřesňovatelé** – jsou pečliví a spolehliví, uvažují racionálně, zpravidla respektují nadřízené, často skrývají emoce

S těmito motivačními typy je třeba podle autora různě jednat a různě je motivovat. Každý z nich jinak přijímá pochvalu i kritiku.

2.2.1 Působnost různých motivačních činitelů

V souladu s motivační teorií posílení uvádí také Urban (2008) dva základní způsoby motivace: **odměna a trest**, přičemž upřednostňuje pozitivní motivační metody. Pracovní motivace je podle tohoto autora určitou kombinací motivace pozitivní (**odměny, uznání, pochvaly, získání důležité funkce** apod.) a negativní, tj. donucení na základě obavy z trestu, například snížení platu, přesunu na jinou práci, či dokonce propuštění. Chceme-li dosáhnout určitého cíle, pro který potřebujeme plný pracovní výkon zaměstnanců, je pozitivní motivace zpravidla podstatně efektivnější než motivace negativní.

Hennig a Keller (1996) zastávají názor zakladatele logoterapie Viktora Frankla, že „základní lidskou motivací je hledání smyslu v životě a v práci.“ Nejvýznamnějším motivátorem může být tedy práce sama. Podle Wágnerové (2008) je to obvykle taková práce, která je pro člověka zajímavá, poskytuje mu žádoucí společenskou prestiž, je rozmanitá a nezávislá. Neméně důležitá je zpětná vazba o pracovních výsledcích. Autorka dále uvádí, že vyšší kvalifikace umožňuje vykonávat zajímavější práci s vyšší prestiží a s větší možností seberealizace.

Pro oblast školství byla v roce 2000 realizována výzkumná sonda na nepeněžní motivaci pedagogických pracovníků a podle výsledků byl sestaven následující žebříček (Eger 2004, s. 39):

1. Příjemné pracovní prostředí ve smyslu atmosféry a pracovního klima
2. Kladné hodnocení a uznání práce, pochvala, souhlas
3. Možnost zvyšování kvalifikace a osobního růstu
4. Dobrý vedoucí pracovník, jeho osobnost a autorita
5. Seberealizace a zvyšování podílu na řízení
6. Pracovní jistota
7. Jmenování do funkce, možnost postupu
8. Možnost samostatnosti a iniciativy
9. Spokojenost žáků a studentů, jejich výsledky
10. Spokojenost rodičů
11. Úprava pracovní doby

12. Uspokojení z práce

13. Dále image školy, šíře dovolené, zlevněné zájezdy, koncerty

2.2.2 Peněžní motivace

Důležitým aspektem v oblasti odměňování je otázka výše odměny. Ve školství je peněžní motivace určena platovými tabulkami a nenáročnými složkami, které jsou obvykle omezeny malým objemem peněz. Teprve v nedávné době nastalo ve finanční motivaci pedagogů určité zlepšení pomocí rozvojových programů MŠMT.

Lidé v pracovním procesu stále subjektivně porovnávají svůj výkon s ostatními a stejně tak srovnávají odměnu za své výkony – zda je spravedlivá či nespravedlivá. O tomto problému pojednává například Adamsova teorie spravedlivé odměny.

Nespravedlivá odměna – probouzí nespokojenost, kolísání výsledků, může způsobit i odchod zaměstnance, vedoucí pracovník ztrácí autoritu

Spravedlivá odměna – udržuje výkon na stejné úrovni

Více než spravedlivá odměna – u některých jedinců může vést k intenzivnější práci, ale spíše vytváří pochybnosti o úrovni vedoucího pracovníka, nebo zkresluje pohled na finanční situaci školy, podniku

Pokud chce mít organizace stimulační systém odměňování, měla by stanovit zaměstnancům jasná pravidla a vedoucí pracovník by měl znát některé zákonitosti, například jak je uvádí Jindra (2000):

1. Finanční prostředky jsou jednou z důležitých potřeb člověka
2. Peníze mají stimulační účinek
3. Peníze stimulují různé typy pracovníků v různých podmínkách odlišně
4. Výše odměny by měla odpovídat výsledkům práce.
5. Odměna je určitou formou hodnocení práce, je formou uznání, či neuznání.
6. Vysoký plat nemusí být vždy zárukou spokojenosti.
7. Lépe je akceptováno, když plat sice pomaleji, ale neustále roste, než když se střídá růst s poklesem.
8. O odměně a její výši nemá rozhodovat jeden člověk

2.3 Úroveň mezilidských vztahů a motivace

Úspěšné vedení a motivování lidí v oblasti školství je významně ovlivňováno vnitřním prostředím školy, se kterým souvisí pojem **klima školy**. Klima školy je obraz mezilidských vztahů - horizontálních i vertikálních, na dané škole. Světlík (2006) označuje hlavní složky, které vytvářejí vnitřní prostředí školy:

1. Kultura školy
2. Mezilidské vztahy
3. Organizační model školy
4. Kvalita managementu a sboru
5. Materiální prostředí školy

Klima školy ovlivňují všechny tyto faktory, ale za rozhodující považuje autor především **kulturu školy, kvalitu managementu a systém mezilidských vztahů**.

„Ten je dán především vztahy mezi učiteli a žáky, vzájemnými vztahy mezi učiteli, mezi učiteli a ostatními pracovníky školy, učiteli a rodiči, vztahy mezi vedením školy a pedagogickým sborem a v neposlední řadě mezi žáky samotnými. Vzdělávací instituce se zdravým a činorodým klimatem se vyznačuje především takovými vztahy, které charakterizuje vzájemná důvěra a úcta mezi všemi osobami...“ (Světlík 2006, s. 62)

Školní klima ještě ovlivňuje:

1. **Složení pedagogického sboru** – vyváženost pohlaví., feminizace ovlivňuje školství pozitivně (citlivost, vnímavost, pečlivost, svědomitost), ale i negativně (osobní vztahy ke kolegům, žákům, mohou převažovat nad věcným přístupem, omezení vyplývající z rodinných povinností, větší náchylnost ke stresu)
2. **Věková vyváženost sboru** - zkušenost starších skloubit s elánem mladších
3. **Struktura pedagogického sboru** – dle přístupu k žákům, (zda převládají učitelé s autoritativním nebo liberálním přístupem)

Důležitým činitelem při tvorbě školního klimatu je podle Grecmanové (1995) ředitel školy. Pozitivní klima vytváří, pokud umožňuje učitelům spolupodílet se na rozhodování o životě školy, což zahrnuje např. svobodně se vyjadřovat k různým otázkám a důležitým rozhodnutím, realizovat vlastní nápady, vyjadřovat se k nákupu

pomůcek, rozvrhu hodin, atp. Neuplatňuje moc nátlakem, pokud chybuje, dovede chybu uznat a omluvit se. Dobrý ředitel podporuje kontakty a spolupráci mezi lidmi, je otevřený, tolerantní, trpělivý, spolehlivý a flexibilní člověk se schopností empatie.

Podle výzkumu zveřejněného Světlíkem (2006) nejdůležitějším motivačním faktorem pro práci pedagogů ve škole není výše mzdy, rozvrh hodin atd., ale dobré mezilidské vztahy na pracovišti. Podobný názor vyslovuje i Bečvářová (2003): „Základní potřebou všech účastníků pedagogického procesu, ale také dalších pracovníků školy je pocit jistoty, bezpečí a celkové pohody. Vedoucí pracovník se může na dobrém klimatu školy podílet zejména osobním pojetím této funkce, stylem řízení.“

Odborná literatura uvádí definice různých stylů řízení podle přístupů a vlastností vedoucích pracovníků. Nejjednodušší členění je do těchto tří základních stylů:

1. **Styl autokratický** – manažer řídí především formou příkazů, rozhoduje o všem sám, očekává jednoznačné plnění příkazů. V případě jeho nepřítomnosti pracovní výkon prudce klesá, osvědčuje se při krizovém managementu.
2. **Styl demokratický (participativní)** – spolupracovníci se podílí na řízení, vůdce zjišťuje názor všech, to má za následek vysokou angažovanost pracovníků a dobrou efektivitu práce. Styl je časově náročnější, je postaven na vzájemné důvěře, vymezování kompetencí.
3. **Styl „volná uzda“** – vychází z předpokladu, že pracovníci zvládnou stanovit i plnit hlavní úkoly sami, manažer se věnuje reprezentačním úkolům, zde hrozí nebezpečí prudkého poklesu efektivity, neplnění základních úkolů.

2. 4 Týmová práce

Týmová práce se stala v posledních letech nepostradatelnou a propagovanou v mnoha pracovních odvětvích, stejně aktuální je i ve školském prostředí. Učitelské kolektivy jsou k takové formě práce přímo předurčeny, pokud mají vést ke kooperaci a spolupráci své žáky, měly by ji samy ovládat. Týmová práce motivuje lidi k většímu výkonu, protože využívá především předností jednotlivých členů a nedostatky koriguje schopnostmi jiných. Základním stavebním prvkem týmu je spolupráce, nikoliv soutěžení.

Typickými znaky týmové práce jsou:

1. **Zadání společného úkolu nebo cíle** pracovnímu kolektivu, sdílení odpovědnosti za výsledek
2. **Za tímto účelem se spojí lidé s různými profesními znalostmi a zkušenostmi**

Na týmovou práci lze dobře aplikovat „zlaté pravidlo motivace“, které popisuje Plamínek (2008b): „Když se setkají člověk a úkol, nemusí si vzájemně sednout. Můžeme se pokusit přizpůsobit lidi úkolům – v zásadě je donutit aby respektovali úkol takový jaký je.“ Nebo můžeme volit druhou cestu a vybírat úkoly lidem na míru. Lidé v týmu si pak mohou rozdělovat úkoly podle svých schopností, zájmů či silných stránek, hledají si přirozeně svá místa – obsazují tzv. týmové role. Zlaté pravidlo motivace podle Plamínka zní: „Nepřizpůsobujte lidi úkolům, ale úkoly lidem.“

Devět typů týmových rolí rozdělil a popsal R. Meredith Belbin v roce 2004, za efektivní přitom považuje tým o třech až pěti lidech, kteří zastávají několik týmových rolí současně. Bělohlávek (2008) volně navázal na toto rozdělení a obohatil je vlastními zkušenostmi z hlediska motivace jednotlivých členů týmu:

1. **Myslitel** – jsou to lidé kreativní, originální, hledají možnosti zlepšení a zefektivnění práce, bývají méně průbojní a komunikativní. Jsou motivováni právě kreativitou, novým nápadem, netradičním řešením.
2. **Vyhledávač zdrojů** – kreativní, zvědavý a komunikativní člověk se schopností získat kontakty, informace, zdroje. Snadno se nadchne, ale jeho nadšení časem opadá, motivují jej krátkodobé výkonové cíle.
3. **Koordinátor** – jedna z vedoucích rolí, je to vedoucí přátelský, demokratický, vyznačuje se sebedůvěrou, svědomitostí, maximálně využívá schopností lidí. Je značně motivován jednak cílem, ale také rozvojem týmu, rozvojem kompetencí lidí.
4. **Formovač** - druhá vedoucí role v týmu, vyznačuje se energičností, cílevědomostí, rozhodností a vytrvalostí. Motivuje jej vlastní energie, ambice, soutěživost, potřebuje dostatečně náročné cíle a stálé vytížení, aby ukázal své schopnosti.

5. **Vyhodnocovatel** - lidé hodně kritičtí, opatrní až úzkostliví. Dívají se na práci týmu s odstupem a chladným nadhledem, chrání tým před unáhleným rozhodnutím. Jsou schopni rozpoznat možná rizika, ale někdy ztracují dobré myšlenky hned v zárodku, mohou působit na členy týmu demotivačně. Motivací těchto lidí je reálný cíl a úspěch týmu, ochrana před nebezpečím, jistota výsledku.
6. **Týmový pracovník** – udržuje v týmu dobré mezilidské vztahy, snaží se o předcházení konfliktů, rád pomáhá potřebným. Jeho slabou stránkou je nerozhodnost a neprůbojnost. Důležitou motivací těchto lidí je vytvářet dobré vztahy a soudržnost týmu, dobrý pocit ostatních, jež klade výše než výkon a výsledek.
7. **Realizátor** – je člověk systematický, disciplinovaný, spolehlivý a rozvážný. Do týmu přináší systém a pravidla, jeho slabou stránkou je nepružnost, odmítání změn. K motivaci potřebuje jistotu, jasné zadání úkolu, obtížně se vyrovnává s nejasnou situací, rychlými změnami.
8. **Dokončovatel** – myslí systematicky, soustředí se na detaily práce, perfektní kvalitu a dotažení úkolu do konce. Slabou stránkou je chybějící nadhled, špatné řízení času a stanovení priorit. Jeho hlavní motivací je dokonalý výstup práce, vylepšování již perfektního výstupu, jeho cílem je image dokonalého jedince.
9. **Specialista** – vyznačuje se hlubokými profesními znalostmi a zaujetím pro svůj obor, vše ostatní je pro něj podružné. Nemá typické povahové rysy, týmu dodává váhu svou odbornou pověstí. Vysoké postavení a peněžní částky považuje za podružné, jeho motivací je stálý odborný rozvoj, snaha proslavit se na odborném fóru.

Pro úspěšnou týmovou práci je každý člen důležitý, pokud některý z nich chybí, projeví se to zpravidla nepříznivě na výsledcích týmu. Pro vedoucího pracovníka je tedy nezbytné obeznámit se s jejich rozdílnými individuálními potřebami a motivací, poté může snáze rozvíjet jejich přednosti a slabé stránky eliminovat.

Pokud se týmová práce daří, hovoříme o tzv. **synergii**. Ta podle Bělohlávka (2008) nastává, když „výkon skupiny převyšuje souhrn možností jednotlivých členů.“ Autor dále uvádí, že vznik synergie závisí na těchto skutečnostech:

1. V týmu jsou osoby **s různými profesními znalostmi a zkušenostmi**
2. Nápady členů týmu jsou **inspirací** pro ostatní
3. Lidé mají **různý přístup** k práci – společný úkol vyžaduje spojení různých typů lidí jako kreativní, komunikativní, systematické, s přirozenou autoritou, detailisty, odborníky
4. Členové týmu pocítují **odpovědnost vůči spolupracovníkům** a snaží se, aby slabým výkonem tým nepoškodili nebo nezklamali
5. **Tlak spolupracovníků** vede pracovníka ke zvýšenému úsilí. Pokud například ostatní vidí, že některý člen týmu zaostává, vyvíjí na něho nátlak, aby zvýšil tempo nebo výkon
6. **Tým se stává oporou** pro slabší členy týmu a dodává jim sílu
7. **Prezentace výsledků práce** je lépe přijímána a působí důvěryhodněji, pokud za ní stojí tým lidí než jednotlivec

Výsledky týmu mohou být za určitých okolností také horší než souhrn úsilí jednotlivců, tuto situaci označujeme jako „**negativní synergie**“ a může ji způsobit podle Bělohlávka (2008) například: různost cílů v týmu, silná snaha jedinců o sebeprosazení, neschopnost prosadit dobrý názor, nedostatečné řízení diskuze, kdy silnější jedinci ukřičí slabší, delší čas k dohodě a k rozhodnutí než je žádoucí, negativní tlak skupiny, obava s odlišnosti, skupinová lenost, špatné mezilidské vztahy.

Pro týmovou práci je také velmi důležité, aby všichni členové věděli jak je měřen a posuzován výkon. Z hlediska motivace je vhodné nejen oceňovat výsledky celého týmu, ale i vyzdvihovat vynikající výsledky a úspěchy jednotlivců při práci pro tým a podporovat tak žádoucí chování ostatních.

2.5 Demotivace

Demotivace je obávanou hrozbou každé organizace. Je to stav nespokojenosti zaměstnanců, jež má za následek pokles pracovního výkonu a často souvisí s jednáním manažerů a s kulturou organizace. Urban (2008) uvádí deset nejčastějších příčin – tzv. „zabijáků“ motivace:

1. Uvádění nepravdivých informací nebo zatajování důležitých skutečností
2. Rozpor mezi slovy a činy
3. Časté změny cílů a úkolů
4. Nespravedlivé hodnocení
5. Zanedbávání zpětné vazby
6. Hodnocení zaměřené jen na kritiku nebo především na ni
7. Tolerování nízké výkonnosti nebo stejné odměňování různého výkonu
8. Nedostatečné využívání vlastních schopností
9. Vytváření zbytečných, často iracionálních pracovních pravidel a omezení
10. Projevy trvalého pesimismu nebo rezervovanosti ze strany manažerů

Jak vyplývá z výše uvedených poznatků, základem dobrých motivačních schopností manažerů jsou na předním místě jejich osobní vlastnosti, především emoční inteligence a schopnost vcítění se. Na druhém místě je to cílený rozvoj těchto schopností například vzděláváním, praxí.

Složitost motivace vyjadřují myšlenky Wagnerové (2008): „Motivovat lidi a vést je, je vždy ve značné míře uměním, na které není lehké najít recept. Je vždy třeba vycházet z konkrétní situace a reagovat na ni s citlivostí, zralostí a zkušeností. Tyto vlastnosti nelze nabýt pouze studiem teorie, případně praxí, ale i porozuměním hlubším souvislostem, které se taktéž může nazývat i rozvinutím moudrosti.“

3. Výzkumná část

Následující stránky práce jsou věnovány výzkumu syndromu vyhoření a motivace.

3.1 Cíle šetření

Cílem výzkumu bylo zjistit ohrožení burn-out efektem u pedagogů na různých stupních škol v oblasti rozumové, emocionální, tělesné a sociální. Dále zmapovat, jakým způsobem jsou pedagogové ve školách motivováni a zda tato motivace má vliv na rozvinutí či nerozvinutí syndromu vyhoření, na základě výsledků výzkumu navrhnout opatření.

Druhotným cílem bylo získat aktuální pohled pedagogů na vhodnou motivaci, jejich názory a náměty přenést do praxe.

3.2 Stanovení hypotéz

Hypotéza 1:

Projevy syndromu vyhoření jsou ve všech 4 oblastech méně rozvinuty u pedagogů na nižších stupních škol (MŠ, 1 stupeň ZŠ) než u pedagogů na vyšších stupních škol (2. stupeň ZŠ, SŠ)

Hypotéza 2:

Mezi kvalitní vnější motivací (stimulací) působící na pedagogické pracovníky a projevy burn-out efektu je nepřímo úměrný vztah. Čím kvalitnější je stimulace, která zahrnuje co nejvíce různých motivačních faktorů, tím menší jsou projevy burn-out efektu.

Hypotéza 3:

Projevy vyhasínání a celkového vyčerpání učitele jsou přímo úměrné délce praxe na jednom pracovišti. Čím delší praxe na stejném pracovišti, tím více projevů syndromu vyhoření.

3.3 Příprava výzkumného šetření

Příprava šetření spočívala ve studiu literatury zabývající se stresem a syndromem vyhoření, motivací a motivačními faktory obecně a v oblasti školství, součástí

přípravy bylo i vyhledávání výsledků dřívějších výzkumů na téma syndromu vyhoření a motivace lidí. Na základě poznatků z odborné literatury byl sestaven dotazník.

3.3.1 Sestavování dotazníku

Dotazník byl vzhledem k cíli šetření sestaven ze tří částí (viz příloha č. 1)

1. část obsahovala 8 otázek, které přinášejí informace o respondentech, o jejich pohlaví, funkci na pracovišti, druhu a velikosti školy, ve které působí, celkové délky praxe a délky praxe na současném pracovišti, poslední otázky se týkaly pocitů uspokojení z práce a míry ocenění za práci.

2. část dotazníku týkající se syndromu vyhoření byla převzata z knihy C. Henniga a G. Kellera „Antistresový program pro učitele“ (1996). Dotazník s názvem „Inventář projevů syndromu vyhoření“ obsahuje 24 výroků, které popisují chování nebo pocity příznačné burn-out syndromu. Jednotlivé výroky se hodnotí sestupnou škálou od 4 do 0 podle četnosti výskytu. Výroky se dále člení do čtyř rovin, ve kterých stres působí a to na rovinu kognitivní (rozumovou), citovou, tělesnou a sociální. Důležitým předpokladem je pravdivost odpovědí respondentů.

3. část dotazníku byla zaměřena na zjištění přítomnosti motivačních faktorů na jednotlivých školách, obsahovala celkem 14 uzavřených otázek a 1 otázku otevřenou. Úkolem respondentů bylo u uzavřených otázek označit jednu z uvedených odpovědí, která dle jejich názoru nejvýstižněji charakterizovala naplňování motivačních faktorů na jejich pracovišti. V otevřené otázce měli respondenti vyjádřit svůj názor na účinnou motivaci.

Podkladem pro vytvoření této části dotazníku byl žebříček nepeněžní motivace ve školství podle sondy Eger, Egerová z roku 2000 (Eger 2004) a stať Jaroslava Jindry „Motivace a stimulace“ (Učitelství 2000/2001, č. 6, Příloha pro ředitele, str. 1–3).

3.3.2 Předvýzkum

Předvýzkum byl proveden se 3 ředitelkami a 3 učitelkami z mateřských škol – MŠ Třebíč, Cyrilometodějská; MŠ Třebíč, Benešova a MŠ Havříce. Cílem předvýzkumu bylo zjistit srozumitelnost otázek v dotazníku, schopnost zjistit potřebná data a vyhodnotit je. Na základě předvýzkumu bylo upraveno znění možných odpovědí ve 3.části dotazníku a vložena jedna otevřená otázka týkající se názoru respondentů na účinnou motivaci.

3.3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Cílovou skupinou byli pedagogové (vedoucí pracovníci i učitelé) mateřských, základních a středních škol. Dotazník byl zaslán elektronicky na 94 adres studentů školského managementu na UK PF v Praze, dále byly náhodně vybrány a osobně požádány o spolupráci 3 mateřské školy, 2 základní školy a 2 střední školy v Třebíči. Celkem bylo osloveno asi 270 respondentů, návratnost činila 149 vyplněných dotazníků, což představuje přibližně 55%.

3.4 Realizace výzkumného šetření

Šetření probíhalo od 11. 1. 2009 do 15. 2. 2009. Dotazník byl na školy zaslán v elektronické podobě i papírové podobě Respondentům byla v úvodu dotazníku nabídnuta vzhledem k citlivým osobním otázkám, které se týkaly projevů syndromu vyhoření, naprostá anonymita vyplnění na internetové adrese [/syndrom-vyhoreni.vyplnto.cz/](http://syndrom-vyhoreni.vyplnto.cz/). Zde byl dotazník k dispozici jako neveřejný po dobu 1 měsíce a to od 11. 1. do 8. 2. 2009, takto ho vyplnilo 53 respondentů (tj. 36% z celkového počtu), 28 respondentů (tj. 18% z celkového počtu), odeslalo vyplněný dotazník zpět e-mailem, 68 respondentů (tj. 46% z celkového počtu) jej vrátilo v tištěné papírové podobě, neboť se školy rozhodly využít dotazník k autoevaluaci, zároveň projevíly zájem o výsledky výzkumného šetření.

3.4.1 Metoda výzkumného šetření

K ověření hypotéz byl zvolen kvantitativní výzkum reprezentativního vzorku škol, ke sběru dat byla využita metoda anonymního dotazníku.

3.4.2 Metoda zpracování

53 dotazníků bylo zpracováno pomocí internetové aplikace, kde byla výsledná data po skočení šetření automaticky převedena do počítačového programu Excel. Zbývajících 96 dotazníků z celkového počtu 149 bylo ručně přepsáno do programu Excel tak, aby vznikla z obou skupin jednodílná elektronická databáze otázek a odpovědí.

3.5 Vyhodnocení a interpretace výzkumného šetření

Do vyhodnocení bylo zahrnuto 149 vyplněných dotazníků pedagogů a vedoucích pracovníků z mateřských, základních, středních a jiných škol. Výsledky výzkumu z dotazníků byly zpracovány do tabulek, které vyjadřovaly počet jednotlivých odpovědí a odpovídající procentuální zastoupení z celku 149. Pro větší názornost byly výsledky zobrazeny také v grafech, z nich pak byly vyvozeny závěry.

3.5.1 Vyhodnocení 1. části - Identifikační údaje

Tato část zjišťovala pohlaví respondentů, jejich pracovní zařazení, druh a velikost školy, na které působí, celkovou délku praxe a délku praxe na stávajícím pracovišti, dále zjišťovala názor respondentů na pracovní uspokojení a ocenění jejich práce.

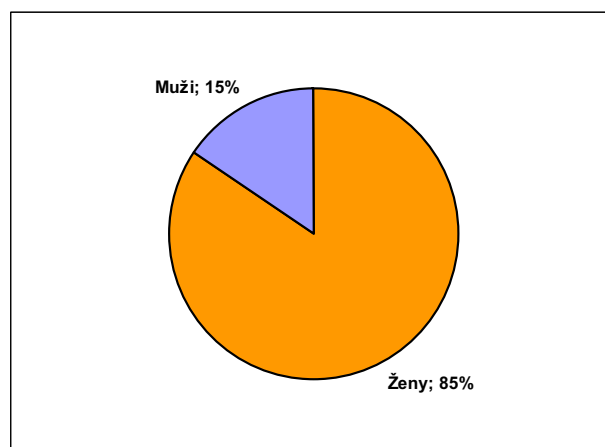
Otázka č. 1- Pohlaví respondentů

Tabulka č.1: Pohlaví respondentů

	počet	%
Ženy	126	85%
Muži	23	15%

Dotazník vyplnilo 126 žen, což odpovídá 85 % a 23 mužů, tj. 15%, tato čísla potvrzují současnou feminizaci českého školství, podle ČSÚ pracovalo ve šk. roce 2006/2007 v MŠ 99% žen a 1% mužů, v ZŠ 84% žen a 16 % mužů, na SŠ je poměr 58% žen a 42% mužů.

Graf č. 1: Struktura pohlaví respondentů



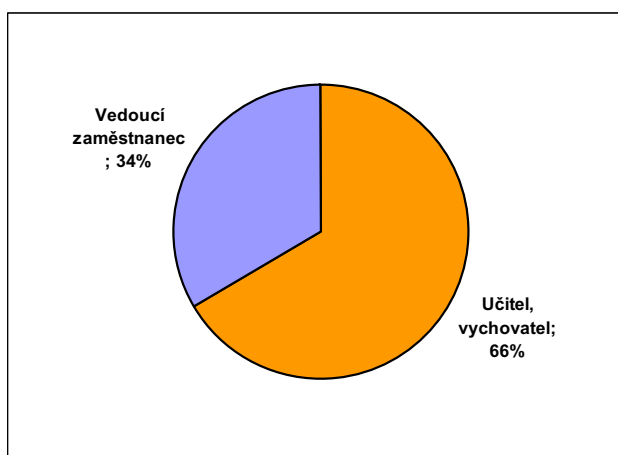
Otázka č. 2 – Funkce na pracovišti

Tabulka č.2: Struktura funkce na pracovišti

	počet	%
Učitel, vychovatel	99	66%
Vedoucí zaměstnanec	50	34%

Zobrazení struktury z hlediska funkce na pracovišti ukázala, že se výzkumu zúčastnily 2/3 učitelů nebo vychovatelů a 1/3 vedoucích pracovníků.

Graf č. 2: Struktura funkce na pracovišti



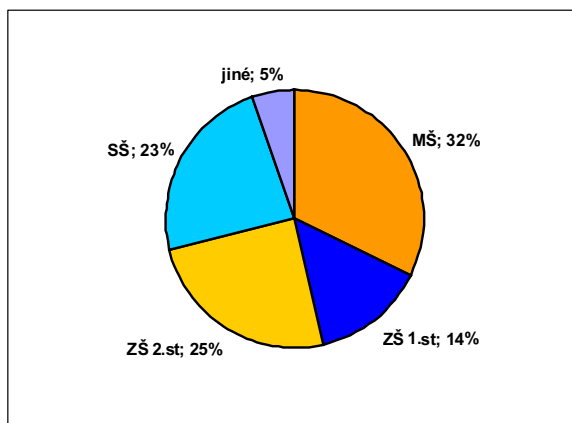
Otázka č. 3 – Druh školy

Tabulka č.3: Struktura druhů škol

	počet	%
MŠ	48	32%
ZŠ 1.st	21	14%
ZŠ 2.st	37	25%
SŠ	35	23%
jiné	8	5%

Výzkumného šetření se zúčastnilo nejvíce respondentů ze ZŠ – 58 pedagogů z 1. i 2. stupně (tj. 39%), 48 respondentů z MŠ (tj. 33%), dále 35 respondentů ze SŠ (23%) a 8 respondentů (5%) z jiných škol (ZUŠ, Speciální ZŠ, DDM). Z celkového počtu oslovených škol projeví o dotazník nejmenší zájem pedagogové ze středních škol, kde byla nejnižší návratnost. Důvodem pro nevrácení dotazníku může být právě pocit přetíženosti a nedostatku času.

Graf č. 3: Struktura druhů škol



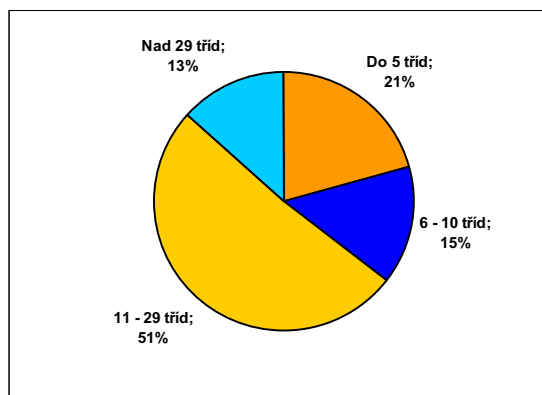
Otázka č. 4 – Velikost školy

Tabulka č. 4: Struktura velikosti škol - počet tříd

	počet	%
Do 5 tříd	31	21%
6 - 10 tříd	22	15%
11 - 29 tříd	76	51%
Nad 29 tříd	20	13%

V dotazníku se objevily školy s různým počtem tříd od jednotřídních až po největší s počtem 89 tříd, pro přehlednost byly školy uspořádány do 4 kategorií, nejvíce byly zastoupeny školy s počtem tříd v rozmezí 11 - 29 tříd, a to 51 %, dále pak malé školy do 5 tříd s 21%.

Graf č 4: Struktura velikosti škol – počet tříd

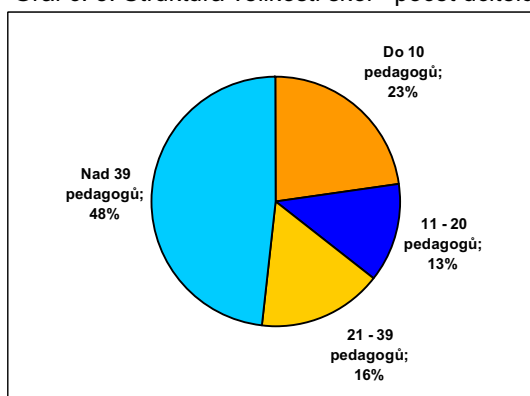


Tabulka č. 5: Struktura velikosti škol - počet učitelů

	počet	%
Do 10 pedagogů	34	23%
11 - 20 pedagogů	19	13%
21 - 39 pedagogů	24	16%
Nad 39 pedagogů	72	48%

Počet pedagogů na zkoumaných školách se pohyboval od nejmenšího počtu 3 do 150, obdobně jako u počtu tříd byly stanoveny 4 velikostní kategorie. Z výsledků vyplynulo, že 48% pedagogů pracovalo ve velkých kolektivech nad 39 učitelů, druhý nejvíce zastoupený počet byl z malých škol do 10 pedagogů – 23%.

Graf č. 5: Struktura velikosti škol - počet učitelů



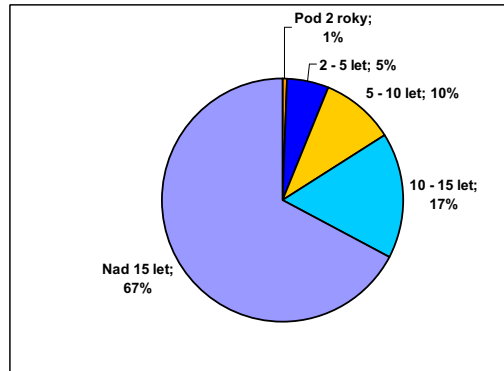
Otázka č. 5 – Celková délka praxe

Tabulka č. 5: Struktura délky praxe

	počet	%
Pod 2 roky	1	1%
2 - 5 let	8	5%
5 - 10 let	15	10%
10 - 15 let	25	17%
Nad 15 let	100	67%

Ve zkoumaném vzorku měli 2/3 (67%) pedagogů nad 15 let praxe, začínající pedagogové do 5 let praxe představovali velmi malé procento - 6%, což koresponduje se známým faktem, že na českých školách pracují učitelé s vyšším věkovým průměrem (mezi 40 – 50 roky) a mladých začínajících učitelů je nedostatek.

Graf č. 5: Struktura délky praxe



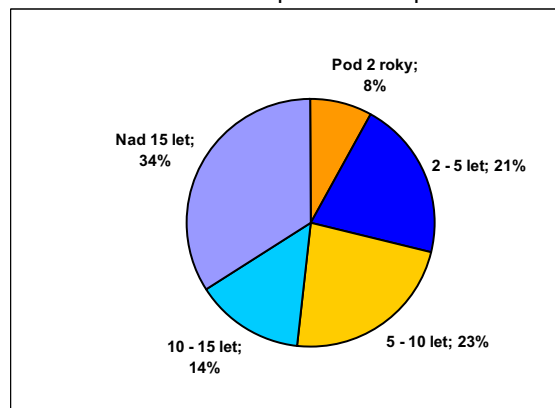
Otázka č. 6 – Praxe na současném pracovišti

Tabulka č. 6: Struktura počtu let na pracovišti

	počet	%
Pod 2 roky	12	8%
2 - 5 let	31	21%
5 - 10 let	34	23%
10 - 15 let	21	14%
Nad 15 let	51	34%

Nejvíce zastoupenou skupinou byli respondenti s praxí nad 15 let na současném pracovišti a to celá 1/3 (34%), druhou nejpočetnější skupinou byly respondenti s praxí mezi 5 -10 lety na současné pracovišti – téměř 1/4 (24%). Z toho lze usuzovat, že respondenti pracoviště často nemění. Nejmenší 8% zastoupení měli učitelé s praxí nižší než 2 roky na současném pracovišti.

Graf č. 6: Struktura počtu let na pracovišti



Otázka č. 7 – Pocit uspokojení z práce

Tabulka č. 7: Struktura uspokojení z práce

	počet	%
Uspokojeno	32	21%
Uspokojeno, ale i stresováno	106	71%
Spíše stresováno, než uspokojeno	10	7%
Nespokojeno	1	1%

Uspokojení z práce pocítuje přibližně 1/5 respondentů, největší skupinu se 71% tvoří respondenti, které práce uspokojuje, ale i stresuje. Respondentů, u kterých převažuje spíše uspokojení, je celkově 92%. Převaha stresu nebo přímo neuspokojení se objevuje celkem u 8% respondentů.

Graf č. 7: Struktura uspokojení z práce



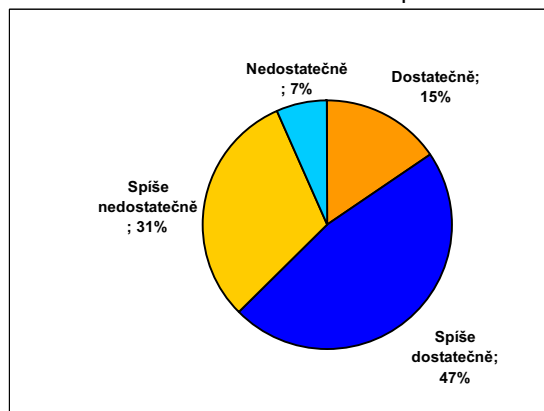
Otázka č. 8 – Pocit ocenění své práce

Tabulka č. 8: Struktura ocenění respondentů

	počet	%
Dostatečně	23	15%
Spíše dostatečně	70	47%
Spíše nedostatečně	46	31%
Nedostatečně	10	7%

Dostatečně a spíše dostatečně se cítí ohodnoceno celkem 62% respondentů, 1/3 respondentů má pocit spíše nedostatečného ocenění, pouze 7% respondentů se cítí oceňováno nedostatečně. Na základě těchto odpovědí můžeme vyslovit názor, že pro více jak 60% respondentů není finanční ocenění na prvním místě.

Graf č. 8: Struktura ocenění respondentů.



3.5.2 Vyhodnocení 2. části dotazníku - Inventář projevů syndromu vyhoření

Tato část dotazníku popisovala pomocí 24 výroků různé projevy chronického stresu a syndromu vyhoření. Respondenti označovali na škále (vždy – často – někdy – zřídka - nikdy) jak často nebo zda vůbec se u nich popsání chování objevuje. Vyhodnocení bylo zpracováno podle Henniga a Kellera (1996). Vždy 6 výroků bylo sdruženo podle souvislostí do 1 oblasti tzv. roviny, takto vzniklé roviny se nazývají kognitivní (rozumová), citová, tělesná a sociální. Maximální součet bodů jedné roviny je 24, minimální je 0. Vysoké hodnoty součtu bodů v některé z uvedených rovin nám napovídají, která složka osobnosti je nejvíce stresem zasažena a je třeba se jí více věnovat.

Výsledky 2. části dotazníku jsou uspořádány do tabulek a grafů podle rovin, je v nich zobrazena četnost jednotlivých odpovědí v procentech. Pro vyhodnocení celkového vyhoření byl vytvořen průměr otázek ze všech 4 rovin.

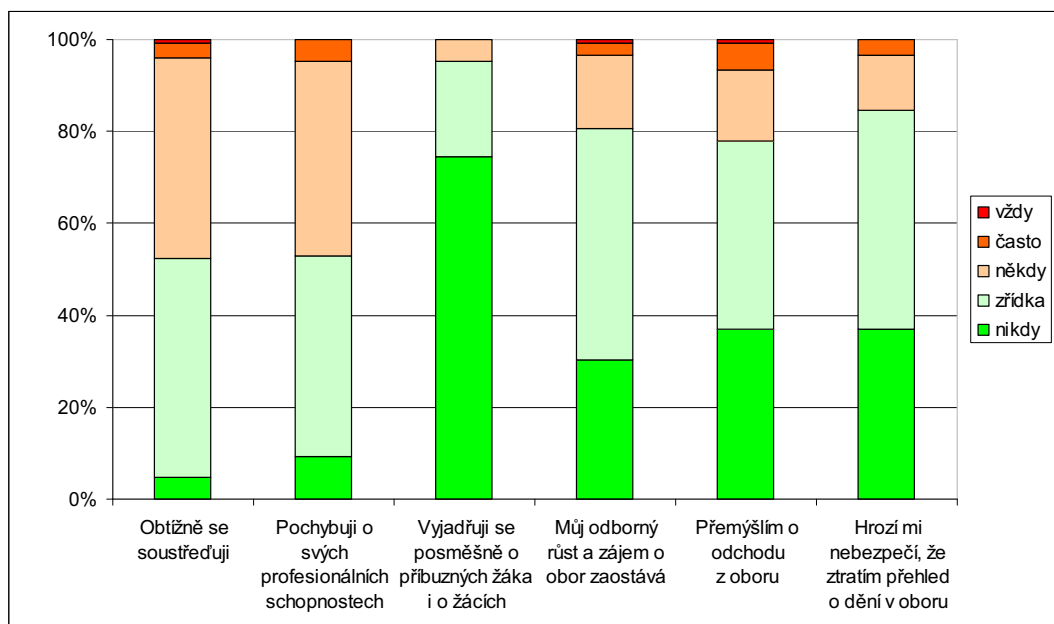
Kognitivní rovina (rozumová)

Chronický stres v této oblasti ovlivňuje např. soustředění, pravdivý obraz o vlastních schopnostech, zájem o profesi, projevuje se také negativními postoji k žákům, ke druhým lidem. Tato rovina zahrnuje výroky č. 1, 5, 9, 13, 17, 21

Tabulka č. 9: Struktura kognitivní roviny

č.	Výrok	nikdy	zřídka	někdy	často	vždy
1	Obtížně se soustřeďuji	5%	48%	44%	3%	1%
5	Pochybuji o svých profesionálních schopnostech	9%	44%	42%	5%	0%
9	Vyjadřuji se posměšně o příbuzných žáka i o žácích	74%	21%	5%	0%	0%
13	Můj odborný růst a zájem o obor zaostává	30%	50%	16%	3%	1%
17	Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání	37%	41%	15%	6%	1%
21	Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru	37%	48%	12%	3%	0%

Graf č. 9: Struktura kognitivní roviny



V rovině kognitivní byly respondenty jako nejvíce problémové hodnoceny výroky č. 1- **obtížně se soustřeďuji** a č. 5- **pochybuji o svých profesionálních schopnostech**. Téměř polovina - 47% respondentů přiznalo častější potíže se soustředěním, 44% pedagogů pochybuje o svých profesionálních schopnostech někdy, často pochybuje 5%. Lze se domnívat, že je to reakce na vysoké počty dětí ve třídách a zvyšující se podíl problémových žáků, kteří vyžadují individuální přístup. Mnoho pedagogů se také neztotožnilo se školskou reformou. Důsledkem toho je, že 22% pedagogů někdy **přemýšlí o odchodu z učitelského povolání**(výrok č. 17). Dalším důvodem odchodu také může být malá prestiž učitelského povolání ve společnosti a nízké finanční hodnocení.

Dobrou vizitkou pedagogů je, že naprostá většina z nich se **nevyjadřuje posměšně o žácích nebo o jejich příbuzných** (výrok č. 9) - 74% to nedělá nikdy, 21% zřídka. Časté nevhodné vyjadřování o dětech a rodičích by svědčilo o 3.stádiu syndromu vyhoření – dehumanizaci druhých lidí. Většina učitelů (80%) je přesvědčena, že

jejich odborný růst a zájem o obor nezaostává (výrok č. 13) a 85% učitelů téměř nemá obavu ze ztráty odborného přehledu (výrok č. 21), značí to, že tito respondenti se stále vzdělávají.

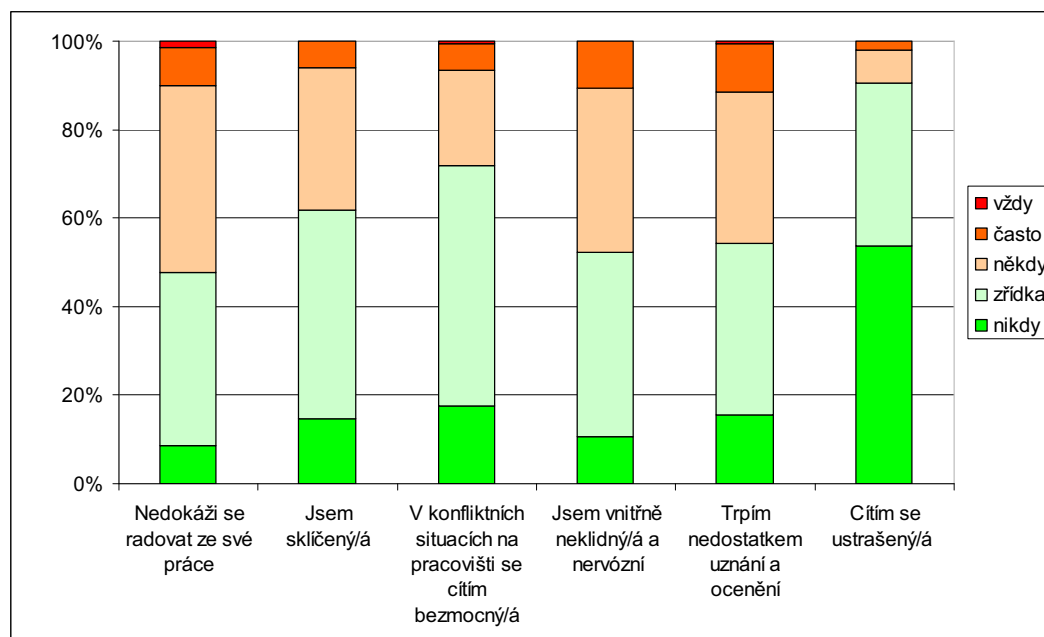
Citová rovina

Chronický stres se v této oblasti projevuje sklíčeností, pocity bezmoci, sebelítostí, popudlivostí, nervozitou, pocitem nedostatku uznání. Tato rovina zahrnuje výroky č.2, 6, 10,14,18, 22

Tabulka č. 10: Struktura citové roviny

č.	Výrok	nikdy	zřídka	někdy	často	vždy
2	Nedokáží se radovat ze své práce	9%	39%	42%	9%	1%
6	Jsem sklíčený/á	15%	47%	32%	6%	0%
10	V konfliktních situacích na pracovišti se cítím bezmocný/á	17%	54%	21%	6%	1%
14	Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní	11%	42%	37%	11%	0%
18	Trpím nedostatkem uznání a ocenění	15%	39%	34%	11%	1%
22	Cítím se ustrašený/á	54%	37%	7%	2%	0%

Graf č. 10: Struktura citové roviny



V citové rovině respondenti cítili jako problém **výrok č. 2 – nedokáží se radovat ze své práce** – někdy nebo často to pociťuje celkem 51% respondentů. Pokud porovnáme výsledky u tohoto výroku s odpověďmi respondentů v 1. části dotazníku, **otázka č. 7- uspokojení, stres či neuspokojení z práce**, zjistíme, že převaha stresu

a neuspokojení se projevuje u 8% respondentů, podobně se 10% respondentů nedokáže často nebo nikdy radovat ze své práce. Téměř polovina pedagogů (48%) pociťuje někdy nebo často **vnitřní neklid a nervozitu (výrok č. 14)**. **Nedostatkem uznání a ocenění (výrok č. 18)** trpí někdy nebo často 45% pedagogů, důvodem je patrně nedostatek pozitivní zpětné vazby od okolí – žáků, rodičů, nadřízených, společnosti. Známkou stresového zatížení je i to, že více jak 1/3 respondentů (38%) je častěji sklíčená.

Naopak odpovědi na **výrok č. 22 – cítím se ustrašený** ukázaly, že 91% učitelů nemá tento pocit. Z dalších odpovědí vyplynulo, že více jak 2/3 učitelů **zvládá konflikty na pracovišti (výrok č. 10)** bez větších potíží a psychických následků. Výsledky této roviny odpovídají teoretickým východiskům, u některých respondentů se stres projevuje nejprve emocionálním vyčerpáním.

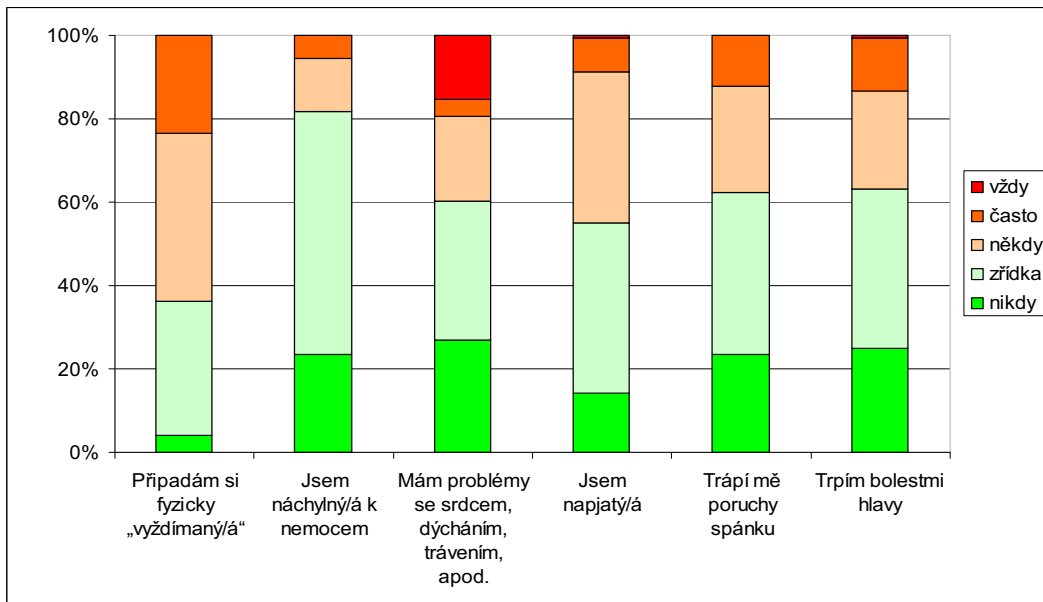
Tělesná rovina

Chronický stres způsobuje v této oblasti rychlou unavitelnost, zvýšenou náchylnost k nemocem, vegetativní obtíže se srdcem, dýcháním, trávením, bolesti hlavy, poruchy spánku, vysoký krevní tlak. Výroky týkající se této roviny jsou označeny čísly: 3, 7, 11, 15, 19, 23

Tabulka č. 11: Struktura tělesné roviny

č.	Výrok	nikdy	zřídka	někdy	často	vždy
3	Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“	4%	32%	40%	23%	0%
7	Jsem náchylný/á k nemocem	23%	58%	13%	5%	0%
11	Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením, apod.	27%	34%	20%	4%	15%
15	Jsem napjatý/á	14%	41%	36%	8%	1%
19	Trápí mě poruchy spánku	23%	39%	26%	12%	0%
23	Trpím bolestmi hlavy	25%	38%	23%	13%	1%

Graf č. 11: Struktura tělesné roviny



Jako problémový můžeme v tělesné rovině hodnotit **výrok č. 3 – připadám si fyzicky vyždímaný**, takto se někdy nebo často cítí téměř 2/3 respondentů (63%), ačkoliv fyzicky nepracují. Učitelé mají také ve zvýšené míře **problémy se srdcem, dýcháním, trávením, apod. (výrok č. 11)**, někdy nebo často je přiznává 1/4 respondentů - 24%, varující je, že 15% respondentů má tyto potíže vždy. **Napjatými se cítí (výrok č. 15)** někdy nebo často celkem 44% respondentů, 1% je napjaté vždy. **Někdy nebo často trápí poruchy spánku (výrok č. 19)** 38% respondentů a více jak 1/3 **trpí bolestmi hlavy (výrok č. 23)**. Všechny tyto poznatky jsou v rozporu s výsledky **výroku č. 7 – jsem náchylný k nemocem**, kdy celkově jen 18% pedagogů uvádí častější nemocnost. Z toho lze usuzovat, že učitelé mnohdy přepínají své síly a přemáhají zdravotní potíže, protože mají silný pocit zodpovědnosti a jsou si vědomi problémů, které jejich absence sebou přináší. Celkové výsledky v tělesné rovině nám říkají, že nadměrný stres se kromě emocionálního vyčerpání projevuje i fyzickým vyčerpáním jedince.

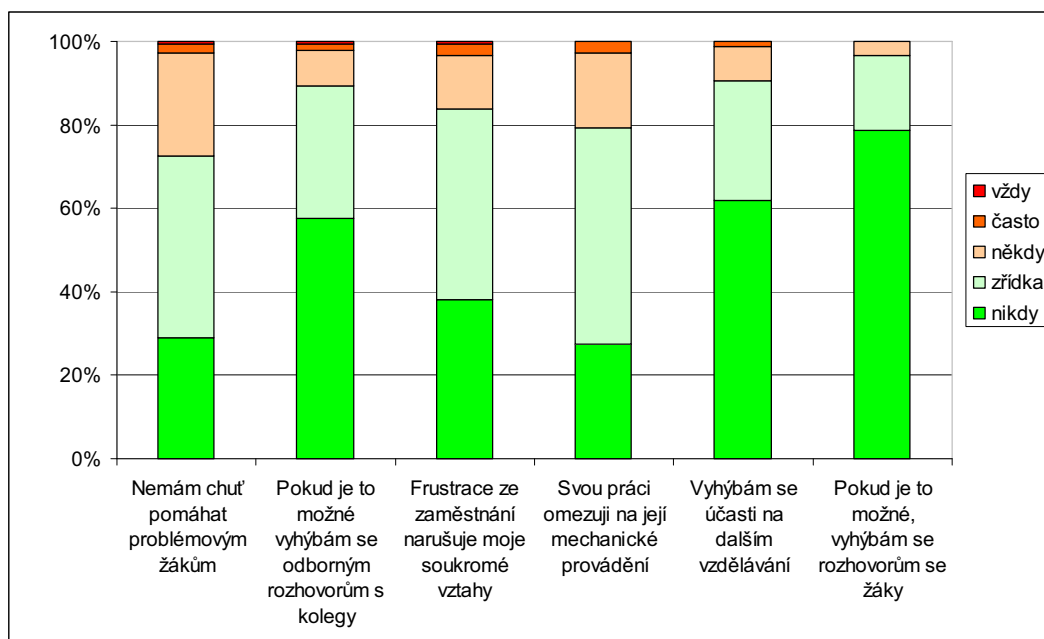
Sociální rovina

Chronický stres způsobuje v této oblasti snížení výchovné angažovanosti a snahy pomáhat problémovým žákům, omezení kontaktů se žáky, rodiči a kolegy, přibývání problémů v soukromí, nedostatečnou přípravu na vyučování. Sociální rovina zahrnuje výroky č. 4, č. 8, č. 12, č. 16, č. 20, č. 24

Tabulka č. 12: Struktura sociální roviny

č.	Výrok	nikdy	zřídka	někdy	často	vždy
4	Nemám chuť pomáhat problémovým žákům	29%	44%	25%	2%	1%
8	Pokud je to možné vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy	58%	32%	9%	1%	1%
12	Frustrace ze zaměstnání narušuje moje soukromé vztahy	38%	46%	13%	3%	1%
16	Svou práci omezují na její mechanické provádění	28%	52%	18%	3%	0%
20	Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání	62%	29%	8%	1%	0%
24	Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům se žáky	79%	18%	3%	0%	0%

Graf č. 12: Struktura sociální roviny



V rovině sociální je sporným výrokiem č. 4 - **nemám chuť pomáhat problémovým žákům**, kdy se více jak čtvrtina dotázaných(28%) vyjádřila, že jim tato pomoc dělá problémy. Příčinu můžeme hledat právě v tom, že problémových žáků přibývá, řešením by byli například pedagogičtí asistenti ve třídách. Celkem 21% respondentů se doznalo, že někdy nebo často **svou práci provádí pouze mechanicky(výrok č. 16)**. Z výsledků těchto výroků můžeme usuzovat, že tyto pedagogy postupně opouští pracovní nadšení. U 17% respondentů **frustrace ze zaměstnání už nějakým způsobem narušuje soukromé vztahy(výrok č. 12)**.

U respondentů je třeba ocenit, že 97% z nich se téměř **nevyhýbá rozhovorům se žáky(výrok č.24)** a 90% respondentů se nevyhýbá ani **odborným rozhovorům s kolegy(výrok č. 8)**. Velká většina pedagogů (91%) se dobrovolně vzdělává, protože se téměř **nevyhýbá účasti na dalším vzdělávání (výrok č. 20)**.

Tabulka č. 13: Porovnání jednotlivých rovin podle odpovědí respondentů

Rovina	nikdy	zřídka	někdy	často	vždy
Kognitivní rovina	32%	42%	22%	3%	0%
Citová rovina	20%	43%	29%	7%	0%
Tělesn rovina	19%	40%	26%	11%	3%
Sociální rovina	49%	37%	13%	2%	0%

Ze srovnání odpovědí respondentů v jednotlivých rovinách můžeme vyčíst, že v učitelské profesi se stres na prvním místě projevuje v **rovině tělesné**, kdy v důsledku nadměrné psychické zátěže má nežádoucí tělesné projevy a potíže celkem 40% respondentů – 26% někdy, 11% často a 3% vždy.

Druhou nejvíce ohroženou oblastí je **citová rovina**, kdy celkem 36% respondentů pozoruje příznaky stresového zatížení, z toho někdy – 29% a často – 7%.

Třetí příčku zaujímá **rovina kognitivní**, v ní je zasaženo stresem celkem 25% respondentů, z toho 22% někdy a 3% často.

Nejlépe byla respondenty hodnocena **sociální rovina**, která je tedy nejméně ovlivněna působícím stresem, 85% pedagogů uvedlo, že nežádoucí projevy se jim téměř vyhýbají, 13% uvedlo, že je pociťují někdy a 2% často.

Pokud shrneme výsledky ze všech 4 rovin, můžeme říci, že 36% - 40% respondentů vykazuje určité emocionální a fyzické vyčerpání, což je 2. fáze syndromu vyhoření. V kognitivní rovině má 25 % respondentů častěji nežádoucí projevy a znamená to, že zažívají určité neuspokojení a frustraci ve své profesi. Dobré výsledky u většiny respondentů v sociální rovině značí, že práce pro ně neztratila smysl, že projevy stresu a vyhoření nesměřují proti druhým lidem.

Zpracování odpovědí respondentů na základě bodového hodnocení podle Henniga a Kellera :

Nikdy - 0 bodů zřídka -1 bod někdy - 2 body často - 3 body vždy - 4 body

Na základě bodového rozpětí od 0 do 24 bodů v každé rovině byly stanoveny 4 kategorie stresového ohrožení.

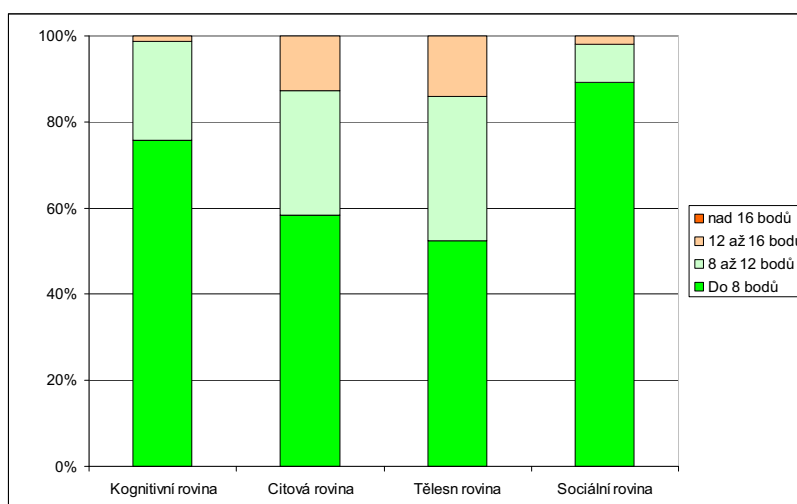
1. kategorie: počet dosažených bodů od 0 do 7,9 - nízké ohrožení stresem
2. kategorie: počet dosažených bodů od 8,0 do 11,9 – zvýšené ohrožení stresem, občasné projevy syndromu vyhoření
3. kategorie: počet dosažených bodů od 12 do 15,9 – silné ohrožení stresem, nevhodné vypořádání se s problémy, častější projevy syndromu vyhoření

4. kategorie: počet dosažených bodů od 16 do 24 – rozvinutý chronický stres, reálná hrozba syndromu vyhoření

Tabulka č. 14: Struktura odpovědí respondentů podle dosažených bodových limitů

Roviny	Do 8 bodů	8 až 12 bodů	12 až 16 bodů	nad 16 bodů
Kognitivní rovina	76%	23%	1%	0%
Citová rovina	58%	29%	13%	0%
Tělesn rovina	52%	34%	14%	0%
Sociální rovina	89%	9%	2%	0%

Graf č. 14: Struktura odpovědí respondentů podle dosažených bodových limitů



Z tabulky a grafu vyplývá, že pokud převedeme odpovědi respondentů do číselných hodnot, pak vidíme, že v problematické **tělesné rovině** 1/3 respondentů (34%) je zařazena do 2. kategorie a je tedy zvýšeně ohrožena stresem, 14% respondentů už spadá do 3. kategorie a je silně ohrožena stresem. V další problematické **citové rovině** stres ohrožuje 29% respondentů (2. kategorie), 13% je ve 3. kategorii a projevuje se u nich silné ohrožení stresem. Oproti tomu **kognitivní rovina** vykazuje pouze 1% a sociální rovina 2% respondentů silně ohrožených stresem (3. kategorie). **V sociální rovině** je výrazné procento respondentů (89%) zařazeno do 1. kategorie a projevuje se u nich nízké stresové ohrožení.

Tabulka č. 15: Působení stresu ve všech 4 rovinách

Stresové ohrožení	počet	%
Nízké ohrožení stresem	119	80%
Zvýšené ohrožení stresem	28	19%
Silné ohrožení stresem	2	1%
Rozvinutý chronický stres	0	0%

Pro srovnání respondentů podle stresového ohrožení byla použita průměrná hodnota odpovědí ze všech 4 rovin. Za předpokladu pravdivého vyplnění dotazníku můžeme říci, že 80 % respondentů není stresem závažným způsobem ohroženo a projevy syndromu vyhoření jsou u nich minimální. **U 19% respondentů bylo zaznamenáno zvýšené ohrožení stresem a počáteční projevy syndromu vyhoření, které se týkají nejvíce citové a tělesné oblasti.** Silné ohrožení stresem a častější projevy syndromu vyhoření se týkají 1% respondentů. U respondentů s těmito projevy je nutná okamžitá kompenzace stresu, například změnou životního stylu, plánováním času, relaxací, případně je vhodné vyhledat odbornou pomoc. Poslední kategorie – rozvinutý chronický stres a s ním spojené mnohačetné projevy vyhoření zůstala neobsazena, což značí, **že nikdo z respondentů se jako vyhořelý necítí.**

Tabulka č. 16: Inventář projevů syndromu vyhoření - srovnání průměrného počtu bodů dosaženého respondenty v jednotlivých rovinách (rozdělení podle působiště)

Roviny	MŠ	1. ST ZŠ	2. ST ZŠ	SŠ	JINÉ
Kognitivní rovina	5,7	5,2	5,8	6,7	5,1
Citová rovina	7,6	6,5	8,1	7,9	5,4
Tělesná rovina	7,9	7,3	7,9	7,1	7,8
Sociální rovina	3,9	3,8	4,5	4,3	2,9

V průměrných bodových výsledcích v jednotlivých rovinách se pedagogové z různých stupňů škol pohybují od 2,9 do 8,1 bodů. Z čísel bychom mohli usuzovat, že téměř všichni respondenti náležejí do kategorie nízkého ohrožení stresem, ale protože jde o průměrné výsledky, tak hodnoty přesahující 7 už jsou alarmující.

V kognitivní rovině a podobně i v dalších rovinách dosáhli v souladu s teoretickými východiskami výrazně nejvyššího průměrného počtu bodů (6,7) a tedy nejvyšší stresové zatížení středoškolští pedagogové, dále pedagogové 2.stupně základní školy (5,8), respondenti z mateřských škol vykazovali třetí nejvyšší stresové zatížení (5,7), nejnižšího průměrného počtu bodů dosáhli pedagogové z 1. stupně ZŠ (5,2) a pedagogové z jiných škol (5,1).

V citové rovině stres nejvíce působí na pedagogy 2. stupně základní školy (8,1) a střední školy (7,9), poté následují učitelky mateřských škol (7,6). Výrazně nižšího průměrného počtu bodů v této rovině dosáhly pedagogové 1. stupně ZŠ (6,5) a z jiných škol (5,4).

V tělesné rovině dosáhli nejvyššího bodového průměru překvapivě učitelky MŠ (7,9) spolu s pedagogy 2.stupně ZŠ (7,9), těsně je následují pedagogové z jiných škol

(7,8). Učitelé z 1. stupně ZŠ (7,3) a učitelé středoškolští (7,1) jsou v této oblasti stresem zatíženi poněkud méně.

V sociální rovině dosahují průměrné výsledky nejnižších hodnot. Na prvních místech figurují opět pedagogové z 2. stupně ZŠ (4,5) a ze středních škol (4,3), na pomyslné třetí stresové příčce opět učitelky MŠ (3,9) a učitelé 1. stupně ZŠ (3,8), nejméně se stres v této rovině pohybuje u pedagogů z jiných škol (2,9).

Je třeba si povšimnout faktu, že respondenti z mateřských škol se pohybují ve 3 rovinách na třetím místě ve stresovém zatížení, hned za respondenty z 2. stupně ZŠ a SŠ, v rovině tělesné dokonce na prvním místě.

Tento výsledek je v rozporu s míněním laické i pedagogické veřejnosti, která považuje práci pedagogů v MŠ za nejméně náročnou a nejméně vyčerpávající ve srovnání s ostatními stupni škol. Můžeme se domnívat, že tyto výsledky jsou u předškolních pedagogů způsobeny např. vysokými počty dětí ve třídách a specifickými požadavky jednotlivých dětí, nemožností přestávek. Další příčinou může být změněný charakter výchovné práce (převažují individuální a skupinové metody, jen minimálně frontální práce), nezanedbatelný je i vysoký týdenní úvazek přímé výchovné práce ve srovnání s jinými stupni škol, časově náročná je i nepřímá výchovná práce (plánování, evaluace, spolupráce s rodinou).

Tabulka č. 17: Inventář projevů syndromu vyhoření - srovnání průměrného počtu bodů dosaženého respondenty v jednotlivých rovinách (rozdělení podle celkové délky praxe)

Roviny	méně než 2 roky	2-5 let	5-10 let	10-15 let	více než 15 let
Kognitivní rovina	0,0	4,9	5,6	6,8	5,8
Citová rovina	2,0	6,6	7,1	8,1	7,5
Tělesná rovina	1,0	5,9	7,6	8,2	7,7
Sociální rovina	0,0	4,9	3,6	5	3,9

Z údajů v tabulce můžeme vyčíst, že nejmenší projevy syndromu vyhoření mají začínající pedagogové s praxí do 5 let. Více stres ovlivňuje chování a prožívání respondentů s praxí od 5 do 10 let, podobných průměrných hodnot dosáhli i respondenti s praxí nad 15 let. **Nejvyšší průměrné hodnoty a nejčastější projevy syndromu vyhoření se objevily u respondentů s praxí 10 až 15 let.** Na základě výsledků můžeme říci, že u tohoto vzorku respondentů se projevy syndromu vyhoření zvyšují s věkem.

3.5.3 Vyhodnocení 3. části dotazníku - Přítomnost motivačních faktorů na dané škole

V této části dotazníku se respondenti vyjadřovali ke 14 motivačním faktorům. Měli zhodnotit situaci ve své škole, zda se v ní jednotlivé faktory vyskytují či nikoliv. Pro kladné hodnocení byly stanoveny výroky rozhodně ano - spíše ano, pro záporné hodnocení výroky rozhodně ne - spíše ne. Výsledky byly pro přehlednost rozděleny do 3. kategorií – nejlépe hodnocené faktory, průměrně hodnocené faktory, nejhůře hodnocené faktory. V tabulkách a grafech bylo vyjádřeno procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí. Pro vyjádření celkové motivace byly jednotlivým výroky přiděleny číselné hodnoty a poté vypočten průměr z odpovědí každého respondenta.

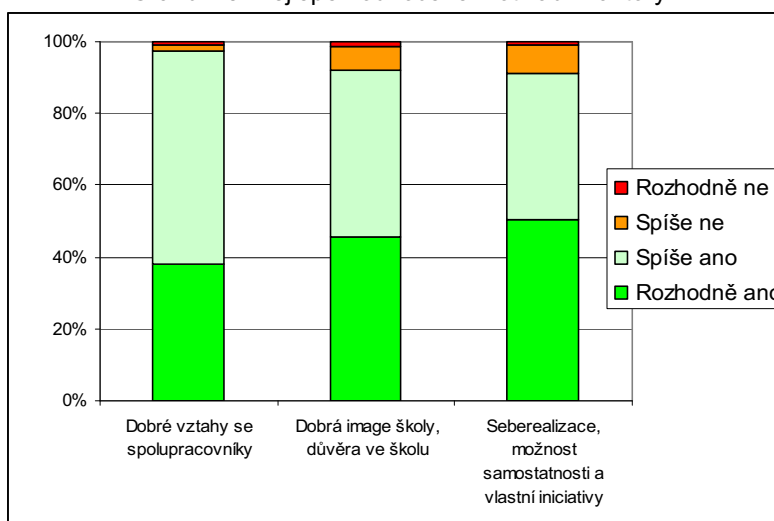
V otevřené 15. otázce respondenti projevili osobní názor na účinnou motivaci..

1. Nejlépe hodnocené motivační faktory se pohybovaly v rozmezí 3% - 8% záporných odpovědí

Tabulka č. 18: Nejlépe hodnocené motivační faktory

č.	Motivační faktor	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
5	Dobré vztahy se spolupracovníky	38%	59%	2%	1%
12	Dobrá image školy, důvěra ve školu	46%	46%	7%	1%
9	Seberealizace, možnost samostatnosti a vlastní iniciativy	50%	41%	8%	1%

Graf č. 18: Nejlépe hodnocené motivační faktory



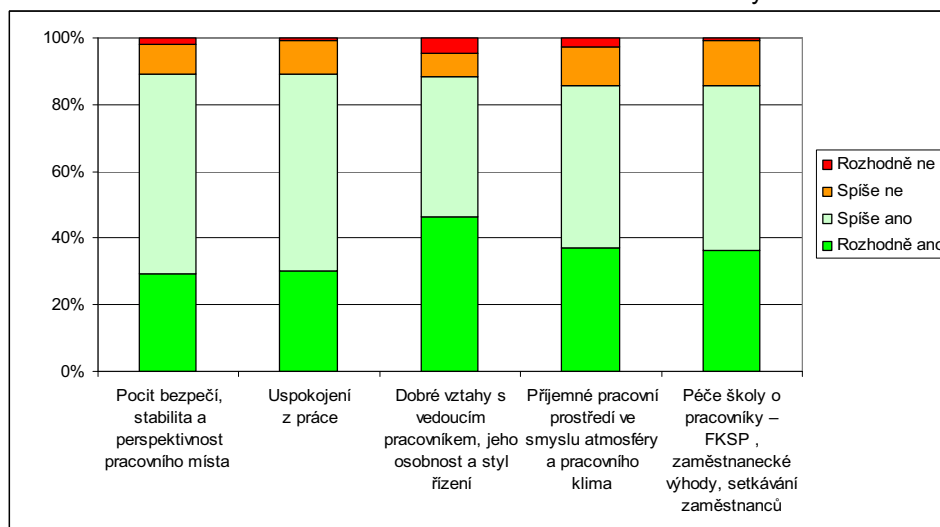
Většina respondentů - 97% zhodnotila vztahy se spolupracovníky jako dobré, 92% respondentů usuzuje, že škola má dobrou image a respondenti mají ke škole důvěru. 91% pedagogů se může poměrně dobře ve škole seberealizovat, vyvíjet vlastní iniciativu, 9% respondentů s tímto tvrzením nesouhlasí. Odpovědi respondentů potvrzují, že jsou dobře naplňovány jejich základní potřeby – potřeba bezpečí, sounáležitosti, uznání a seberealizace. Na většině zkoumaných škol panují dobré mezilidské vztahy a je utvářena kvalitní kultura školy.

2. Průměrně hodnocené motivační faktory se pohybovaly v rozmezí 11% - 14% záporných odpovědí

Tabulka č. 19: Průměrně hodnocené motivační faktory

č.	Motivační faktor	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
2	Pocit bezpečí, stabilita a perspektivnost pracovního místa	30%	60%	9%	2%
7	Uspokojení z práce	30%	59%	10%	1%
8	Dobré vztahy s vedoucím pracovníkem, jeho osobnost a styl řízení	46%	42%	7%	5%
4	Příjemné pracovní prostředí ve smyslu atmosféry a pracovního klíma	37%	49%	11%	3%
14	Péče školy o pracovníky – FKSP, zaměstnanecké výhody, setkávání zaměstnanců	36%	50%	13%	1%

Graf č. 19: Průměrně hodnocené motivační faktory



Respondenti opět kladně hodnotili téměř v 90% pocit bezpečí a stability pracovního místa. Spíše záporné hodnocení u zbývajících 10% může být ovlivněno úbytkem dětí

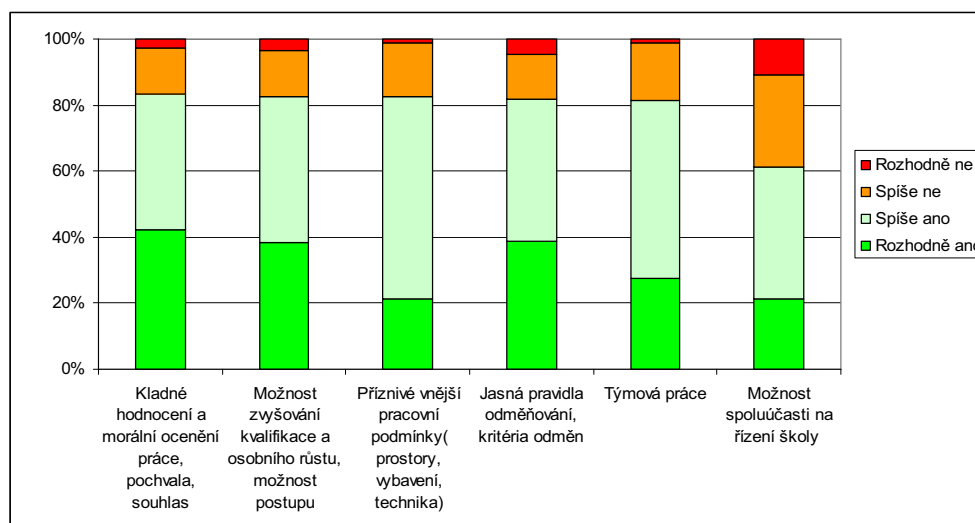
na ZŠ a SŠ v posledních letech. K pocitu bezpečí náleží i dobré vztahy s vedoucím pracovníkem, které má 88% respondentů a dobré pracovní klima, které kladně hodnotilo 86% respondentů. Uspokojení z práce pocívalo 89% dotazovaných pedagogů, což může vypovídat o jejich dobré sebeúctě, iniciativě a poskytované pozitivní zpětné vazbě. Péče školy o pracovníky je limitována možnostmi FKSP, přesto ji hodnotilo na dobré úrovni 86% respondentů.

3. Nejhůře hodnocené motivační faktory se pohybovaly v rozmezí 17% - 39% záporných odpovědí

Tabulka č. 20: Nejhůře hodnocené motivační faktory

č.	Motivační faktor	Rozhodně ano	Spiše ano	Spiše ne	Rozhodně ne
3	Kladné hodnocení a morální ocenění práce, pochvala, souhlas	42%	41%	14%	3%
6	Možnost zvyšování kvalifikace a osobního růstu, možnost postupu	38%	44%	14%	3%
13	Příznivé vnější pracovní podmínky(prostory, vybavení, technika)	21%	61%	16%	1%
1	Jasná pravidla odměňování, kritéria odměn	39%	43%	13%	5%
11	Týmová práce	28%	54%	17%	1%
10	Možnost spoluúčasti na řízení školy	21%	40%	28%	11%

Graf č. 20: nejhůře hodnocené motivační faktory



Podle teoretických východisek, mají pedagogové potřebu kladného hodnocení a morálního ocenění své práce, toho se nedostává celkem 17% respondentů. Potíže

se zvyšováním kvalifikace, malou možnost osobního růstu a nepříznivé pracovní podmínky potvrdilo 17% respondentů. Části pedagogů (18%) chybí na pracovišti jasná pravidla odměňování a 18% si myslí, že na jejich škole se nedaří týmová práce. Poměrně velká skupina respondentů, celkem 39%, projevila nespokojenost s malou nebo žádnou možností podílet se na řízení školy. Z tohoto výsledku můžeme usuzovat, že část pedagogů postrádá pozitivní zpětnou vazbu od okolí, chybí jim také větší možnost postupu (kariérní řád). Nepříznivé pracovní podmínky vznikají například z nedostatku financí na pomůcky, vzdělávání a provoz škol. Některým pedagogům chybí jasná pravidla odměňování, možná, že s nimi nebyli dostatečně seznámeni a nerozumí jim, protože pravidla nevyplývala z diskuze. Týmová práce může představovat problém. Dříve mohli učitelé učit poměrně izolovaně podle osnov, dnes mají povinnost vytvářet společně dokumenty jako ŠVP, vlastní hodnocení školy apod. Zvláště na velkých školách se to nemusí dařit. Nejvíce respondentů má pocit, že řízení školy nemohou ovlivnit, a že vedení školy k jejich názoru nepřihlíží, do řízení školy je málo zapojuje. Rámcový program propaguje na školách participativní a týmové řízení, z výsledků vyplynulo, že delegovat úkoly a zapojit lidi do řízení se zatím na školách příliš nedaří.

Zpracování odpovědí respondentů na základě bodového hodnocení jednotlivých výroků

Výrokům byla přidělena tato bodová stupnice :

Kladné hodnocení: rozhodně ano +2 body, spíše ano +1 bod

Záporné hodnocení: rozhodně ne -2 body, spíše ne -1 bod

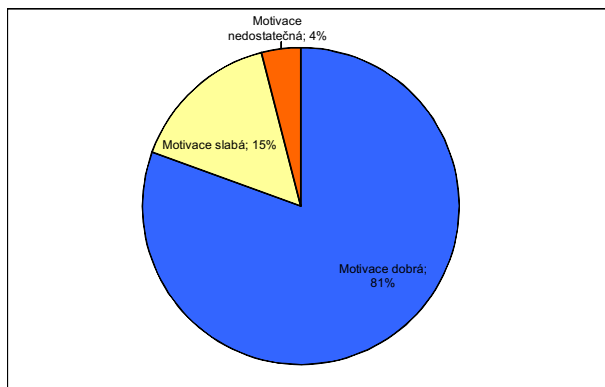
Odpovědi respondentů byly číselně zpracovány a poté vypočten průměr odpovědí každého respondenta. Z průměrných odpovědí byly vytvořeny 3 kategorie vnější motivace respondentů:.

Dobrá motivace – od 2 do 0,5 ; slabá motivace od 0,49 do -0,5 ; nedostatečná motivace od – 0,51 do -2

Tabulka č. 21: Bodové hodnocení odpovědí – motivace respondentů

Motivace	Počet respondentů	Procento respondentů
Dobrá motivace od 2 do 0,5	120	81%
Slabá motivace od 0,49 do -0,5	23	15%
Nedostatečná motivace od -0,51 do -2	6	4%

Graf č. 21: Bodové hodnocení odpovědí



Z tabulky a grafu můžeme vyčíst, že většina respondentů (81%) je dobře motivována, 15% respondentů má slabou motivaci a pouze 4% respondentů vykazuje nedostatečnou vnější motivaci. Můžeme se tedy domnívat, že většina ředitelů zkoumaného vzorku jsou schopní manažeři, kteří vytváří pro své lidi vhodné motivační prostředí.

Hodnocení otevřené 15. otázky „Co vy osobně považujete za účinnou motivaci?“

Otevřenou otázku zodpovědělo pouze 47 respondentů, což představuje 32%, odpovědi lze rozdělit podle souvislostí do 5 kategorií.

- 1. kategorie:** za účinnou motivaci považovalo 7 respondentů (15%) bezpečné prostředí a přátelskou atmosféru na pracovišti,
- 2. kategorie:** za účinnou motivaci považovalo 7 respondentů (15%) výsledky dětí a studentů, jejich zájem o výuku (pozitivní zpětnou vazbu od dětí, uznání od absolventů)
- 3. kategorie:** za účinnou motivaci považovalo 10 respondentů (21%) uznání nadřízeného a pochvalu
- 4. kategorie:** za účinnou motivaci považovalo 16 respondentů (34%) ocenění morální a finanční zároveň
- 5. kategorie:** Jiné - účinnou motivací je např.
 - příklad dobrého učitele „tahouna“, který má nápady a nadšení, dokáže strhnout ostatní
 - týmová práce

- delegování úkolů, vyjádření důvěry zaměstnancům, zájem o pracovníky – o jejich psychický stav
- čestnost při jednání, přímocharost, vyvarování se politikaření
- účast na projektech, spolupráce s jinými školami
- pouze 2 respondenti z celku 47 preferovali peníze

V odpovědích respondentů na tuto otázku se projevilo jejich různé motivační založení. Největší skupina respondentů preferovala morální ocenění práce a zároveň i finanční odměnu, druhá část respondentů je motivována pozitivní zpětnou vazbou od nadřízeného nebo od žáků. Třetí skupinu motivuje bezpečné prostředí a přátelská atmosféra.

3.6. **Ověření hypotéz**

Na počátku výzkumného šetření byly formulovány 3 hypotézy. Provedený průzkum nelze považovat za odborný sociologický výzkum, ale přesto můžeme na základě výsledků z dotazníků formulovat určité závěry - zda výsledky výzkumu potvrzují uvedené hypotézy, či nikoliv.

Hypotéza 1 :

Projevy syndromu vyhoření jsou ve všech 4 oblastech méně rozvinuty u pedagogů na nižších stupních škol (MŠ, 1. st. ZŠ) než u pedagogů na vyšších stupních škol (2. st. ZŠ, SŠ).

Tabulka č. 22: Srovnání průměrných hodnot odpovědí respondentů v jednotlivých rovinách

Roviny	MŠ A 1.ST ZŠ	2.ST ZŠ A SŠ
Kognitivní rovina	5,45	6,25
Citová rovina	7,05	8
Tělesn rovina	7,6	7,5
Sociální rovina	3,85	4,4

Z tabulky můžeme vyčíst, že stresové zatížení a projevy syndromu vyhoření jsou při srovnání obou skupin skutečně nižší u respondentů z mateřských škol a z 1.stupně základních škol a to **v kognitivní, citové a sociální rovině**. Tito respondenti dosáhli v kognitivní rovině o 0,8 nižšího průměrného výsledku, v citové rovině o 0,95 nižšího průměrného výsledku a v sociální rovině o 0,55 nižšího průměrného výsledku než respondenti z 2. stupně základních škol a středních škol. Na základě tohoto zjištění můžeme vyslovit názor, že děti předškolního a mladšího školního věku, případně i

jejich rodiče, poskytují pedagogům více pozitivní zpětné vazby, která pak kompenzuje stresovou zátěž v těchto rovinách. **V tělesné rovině** dosáhli naopak respondenti z MŠ a 1.stupně ZŠ o 0,1 vyššího průměrného výsledku než respondenti z 2. stupně ZŠ a SŠ. V tělesné rovině se potvrdila teoretická východiska, že nadměrný stres ovlivňuje nejprve fyziologické funkce. Z výsledků odpovědí respondentů tak vyplývá, že stresová náročnost učitelské profese se v tělesné rovině projevuje u všech stupňů škol téměř stejně. **Projevy jako např. potíže se srdcem, dýcháním, trávením, bolesti hlavy, svalové napětí, vysoký krevní tlak a špatný spánek tak spojují pedagogy všech stupňů škol.**

Závěr: V souladu s teoretickými východisky byla hypotéza č. 1 z větší části potvrzena. Projevy syndromu vyhoření byly s výjimkou roviny tělesné u pedagogů MŠ a 1.st. ZŠ méně rozvinuty než u pedagogů 2.st.ZŠ a SŠ.

Hypotéza č. 2 :

Mezi kvalitní vnější motivací (stimulací) působící na pedagogické pracovníky a projevy burn-out efektu je nepřímo úměrný vztah. Čím kvalitnější je stimulace, která zahrnuje co nejvíce různých motivačních faktorů, tím menší jsou projevy burn-out efektu.

Tabulka č. 23: Srovnání motivace a projevů syndromu vyhoření

Motivace	Počet respondentů dle motivace	Počet respondentů silně ohrožených stresem	Podíl respondentů silně ohrožených stresem
Dobrá motivace od 2 do 0,5	120	29	24,2%
Slabá motivace od 0,49 do -0,5	23	3	13,0%
Nedostatečná motivace od -0,51 do -2	6	0	0,0%

Z výsledků vyplývá, že 120 respondentů (81% z celku 149) pracuje v zařízení s dobrou vnější motivací. V rozporu s hypotézou je téměř 1/4 z nich silně ohrožena stresem především v tělesné a citové rovině, což ukazuje na 2 fázi burn-out efektu – **emocionální a fyzické vyčerpání**. Pokud byla v dané škole na dobré úrovni většina uváděných motivačních faktorů, pak 76% respondentů z celku 120 vykazovalo jen malé ohrožení stresem. Na ostatní respondenty (24%), kteří měli projevy stresu a počínajícího vyhoření, nebyly tyto motivační faktory dostatečně účinné. Důvodem může být špatná vnitřní motivace, nesplněná očekávání od učitelské profese, jiný hodnotový žebříček, problémy v osobním životě, atp. Pro vedoucího pracovníka je

důležité všimnout si u zaměstnanců takových projevů, hledat příčiny a podat jim pomocnou ruku.

Ve skupině slabě motivovaných respondentů bylo pouze 13% z nich silně ohroženo stresem. Zajímavý je fakt, že ve skupině nedostatečně motivovaných se nevyskytoval žádný respondent se zvýšenými projevy syndromu vyhoření. Tito respondenti mohou mít buď silnou vnitřní motivaci, nebo mohou být ve vyšším stádiu vyhoření, aniž si to přiznají.

Můžeme říci, že výsledky šetření korespondují s teoretickými východisky (například s Vroomovou teorií) o složitosti a rozdílnosti působení motivace, o velkém vlivu vnitřního motivačního nastavení.

Závěr: Hypotéza č. 2 se potvrdila jen částečně, většina respondentů s dobrou vnější motivací (3/4) vykazovala malé stresové ohrožení a nízké projevy syndromu vyhoření. V rozporu s hypotézou se zde vyskytla část respondentů (1/4), která se tomuto pravidlu vymykala. Projevy syndromu vyhoření se u ní projevovaly i přesto, že byli dobře motivováni zvenčí.

Hypotéza č. 3:

Projevy vyhasínání a celkového vyčerpání učitele jsou přímo úměrné délce praxe na jednom pracovišti. Čím delší praxe na stejném pracovišti, tím více projevů syndromu vyhoření.

Tabulka č. 24: Srovnání respondentů silně ohrožených stresem a jejich délky praxe na stejném pracovišti

Délka praxe na současném pracovišti	počet respondentů s uvedenou délkou praxe na současném pracovišti	počet respondentů silně ohrožených stresem	procentní vyjádření počtu respondentů ohrožených stresem
méně než 2 roky	12	1	8%
2 - 5 let	31	6	19%
5 - 10 let	34	5	15%
10 - 15 let	21	8	38%
nad 15 let	51	12	24%

K ověření hypotézy č. 3 byli vyhledáni respondenti, kteří vykazovali známky silného ohrožení stresem v některé z rovin. Poté byla u nich vyhodnocena délka praxe na stávajícím pracovišti. Z výsledků vyplynulo, že mezi respondenty, kteří dosáhli vyššího počtu bodů (nad 12) v některé ze 4 rovin a mají častější projevy syndromu vyhoření, jsou více zastoupeni **pedagogové s delší praxí na stejném pracovišti.**

Z tabulky můžeme vyčíst, že počet ohrožených burn-out efektem postupně roste od 1 respondenta s praxí do 2 let na stejném pracovišti až ke 12 respondentům s praxí nad 15 let na stejném pracovišti. Toto číslo představuje 24% z celkového počtu respondentů s praxí nad 15 let na stejném místě. U respondentů s praxí 10 – 15 let na jednom pracovišti se zvýšené projevy vyhoření objevily dokonce u 38% respondentů. Tento jev je patrně způsoben tím, že u některých lidí se po čase projevuje stereotyp práce na stejném místě, určitá stagnace, nedostatek nových podnětů pokud se nevzdělávají a nepracují na sobě. Potíže může způsobovat samozřejmě i vyšší věk a neexistující kariérní řád, pedagogové tak postupně ztrácí smysl své práce. Výsledky šetření ukazují, že motivaci lidí s delší praxí na jednom pracovišti je třeba věnovat zvýšenou pozornost.

Závěr: Hypotéza č. 3 byla potvrzena, výsledky respondentů prokázaly určitou souvislost mezi délkou praxe na jednom pracovišti a zvýšenými projevy stresu a syndromu vyhoření.

4. Splnění cílů

Na počátku si práce stanovila několik cílů. Prvním cílem byl teoretický rozbor příčin, které mohou vést k syndromu vyhoření, na jeho základě zjistit, jaké je ohrožení burn-out efektem u pedagogů na různých stupních škol. Druhým cílem práce bylo seznámení se základy teorie motivace a zmapování kvality vnější motivace pedagogů na školách. Třetím cílem práce bylo potvrdit či vyvrátit pomocí 3 hypotéz vztah mezi syndromem vyhoření a motivací. Jako čtvrtý cíl si práce stanovila vytvořit pro vedoucí pracovníky konkrétní doporučení, jak ohrožení burn-out efektem u pedagogů předcházet.

Teoretická část práce obsahuje teoretická východiska o syndromu vyhoření a motivaci lidí. Ve výzkumné části jsou graficky znázorněny a popsány výsledky dotazníkového šetření, které vypovídají o míře ohrožení burn-out efektem u pedagogů na různých druhích škol, dále o způsobu a kvalitě jejich motivace. V závěru výzkumné části jsou ověřeny stanovené hypotézy. Doporučení pro vedoucí pracovníky o motivování lidí a prevenci syndromu vyhoření obsahuje závěr práce.

Všechny cíle, které si práce stanovila, byly splněny.

Závěr

Snahou každého ředitele je, aby jeho škola byla moderní, úspěšná, perspektivní a plná dětí. K tomuto účelu potřebuje mít angažované a iniciativní učitele, kteří se nebojí nových metod práce, jsou flexibilní a stále se vzdělávají. Jak se tyto úkoly v současných podmínkách daří zvládnout, když víme, že učitelská populace stárne a bez přílivu mladých a nadšených učitelů, může být udržení výkonnosti pedagogů stále těžší. Dokáže je ředitel k vysokému výkonu dostatečně motivovat? Může být taková motivace prevencí před syndromem vyhoření, který ohrožuje lidi pracující s dlouhodobým vysokým nasazením?

Závěrečná bakalářská práce hledala odpovědi na tyto otázky a zabývala se pozitivní motivací lidí ve vztahu k syndromu vyhoření. Na základě výzkumného šetření můžeme učinit závěry, že nadměrný stres skutečně ohrožuje pedagogy všech stupňů škol. Jeho působení se odráží nejvíce v citové a tělesné rovině. Dobrou zprávou je, že stres neovlivňuje ve velké míře oblast rozumovou a sociální, což jsou základy učitelské profese. Většina pedagogů se nachází v počátečních fázích syndromu vyhoření a to je možné při vhodné kompenzaci změnit. Silné projevy syndromu vyhoření vykazovalo pouze u 1% ze zkoumaného vzorku. Překvapivé bylo zjištění, že učitelky mateřských škol zatěžuje stres podobně jako učitelé jiných druhů škol. Pomoc pedagogům by mohlo přinést například snížení počtu dětí ve třídách, více pedagogických asistentů do škol a různé vzdělávací programy o psychohygieně, relaxaci a zvládání stresu. Jistě by bylo také prospěšné, aby pedagogové mohli občas absolvovat placené relaxační pobyty, tak jako příslušníci policie nebo vojska.

Z dotazníků dále vyplynulo, že oslovení učitelé jsou svými vedoucími pracovníky poměrně dobře motivováni, na školách se daří vytvářet bezpečné prostředí, dobré mezilidské vztahy a prostor pro seberealizaci každého jedince. Dobrým výsledkem také je, že většina pedagogů cítí uspokojení z práce a se svojí školou se ztotožňuje. Průzkum dále ukázal, že učitelé nejsou příliš spokojeni s materiálním vybavením škol, také se nemohou příliš podílet na řízení školy a nedostatky má i týmová práce. To je signál pro ředitele škol, že participační a týmové řízení je třeba zlepšit, zlepšení materiálního vybavení je otázkou priorit zřizovatelů škol. Z názorů pedagogů na účinnou motivaci vyplynulo, že jsou poměrně skromní, více jak polovina upřednostňuje bezpečí a klid pro svou práci, morální ocenění a dobré výsledky dětí, žáků a studentů před finančním oceněním. Pro ředitele školy je důležitý i poznatek,

že motivaci pedagogů dlouhodobě zaměstnaných na jedné škole, je třeba věnovat velkou pozornost, aby k vyhoření nedospěli.

V závěru můžeme říci, že práce přinesla sondu do aktuálních pocitů a potřeb pedagogických pracovníků v době probíhající školské reformy. Následná doporučení nepřináší žádné převratné změny v pravidlech motivace, ale na základě analýzy výzkumného šetření reagují na názory a potřeby pedagogů. Tato doporučení by měla vedoucímu pracovníkovi pomoci při rozvoji jeho motivačních schopností, případně vyvarování se chyb.

Desatero dobré motivace

- 1. Podle zjištění výzkumného šetření panuje na většině škol bezpečné sociální prostředí.** Pro udržení případně zlepšení tohoto prostředí je důležité stanovit jasná kritéria hodnocení a pravidla odměňování. Podstatné je sdělit lidem, jaký pracovní výkon se od nich očekává a jak za něj budou odměňováni. Je dobré, když zaměstnanci kritéria hodnocení spoluvytváří, potom jim rozumí a akceptují je.
- 2. Moudrý ředitel nerozhoduje o výši odměn zaměstnanců sám,** ale vezme si na pomoc své spolupracovníky z nižších stupňů řízení, stanovená kritéria hodnocení se snaží spravedlivě dodržovat.
- 3. Dobrý ředitel vytváří na své škole sociální oporu,** tj. dobré vztahy mezi všemi aktéry - vzájemně mezi učiteli, mezi učiteli a vedením, mezi ostatními zaměstnanci. Ředitel by měl podporovat pozitivní myšlení, snažit se o otevřené a pravdivé vztahy. Nedávat prostor pomluvám, které otravují ovzduší. Pomoc při utváření dobrých vztahů na pracovišti mohou přinést například pravidla pro dospělé, která si kolektiv může stanovit.
- 4. Zlepšení spoluúčasti na řízení školy** znamená pro vedoucího pracovníka objasňovat a seznamovat lidi s dlouhodobými záměry i krátkodobými úkoly, umožnit jim vyjádřit se ke změnám a problémům školy. Je nutné přihlížet k názorům pedagogů, aktivně jim naslouchat a hledat řešení. Důležitá je společná tvorba základních dokumentů školy – ŠVP, vlastní hodnocení školy, vize školy, protože je to nejjednodušší cesta k pochopení úkolů z nich vyplývajících.

5. **Spoluúčast na řízení školy spočívá i v dělbě práce**, která pak nedovoluje zahlcení jednoho člověka veškerými povinnostmi. Dělbba práce znamená delegování odpovědnosti a pravomocí potřebných ke splnění určitého úkolu. Vedoucí pracovník tak projevuje důvěru ve schopnosti svých lidí.
6. **Zapojení lidí do týmové práce znamená**, že všichni se budou nějakým způsobem podílet na plnění společného úkolu. Ředitel by měl lidi v týmu vést k vzájemné pomoci, ne řevnivosti. Dobrý tým pak dokáže podat pomocnou ruku každému členovi, který ji potřebuje. Pro dobro věci je, když se lidé mohou seberealizovat a dělat, co je baví. Samostatně si úkol vyberou podle svých zájmů a schopností a mají také určitou autonomii v jeho provádění.
7. **Pedagogům se nedostává kladného hodnocení a morálního ocenění práce.** Kdo jiný by jim ho měl poskytnout než jejich nadřízený. Měl by stále pamatovat na zpětnou vazbu a dát lidem na vědomí, že si jejich práce váží. Ředitel ji může projevit poděkováním a uznáním za splnění úkolu, povzbuzováním při nezdaru a věcným přístupem k chybám, protože chybovat je lidské.
8. **Dobrý ředitel přistupuje ke každému pracovníkovi individuálně.**, aktivně mu naslouchá. Zajímá se o jeho názory, potřeby a problémy. Využívá hospitací a pravidelných hodnotících pohovorů, aby mohl pedagogovi konkrétně sdělit, zda je s jeho prací spokojen, nebo v čem by měl na sobě pracovat. Při těchto příležitostech plánuje s pracovníkem jeho další rozvoj
9. **Podstatné pro rozvoj jednotlivců a tím i celé školy je neustálé osvojování si nových poznatků a dovedností**, tj. další vzdělávání a profesní růst. Je potřebné plánovat nejen vzdělávání jednotlivců, ale i celých kolektivů, což je při zavádění nových metod efektivnější. Prospěšné je také setkávání pedagogů z různých škol a tříbení názorů na výchovu a vzdělávání. Mnohým učitelům by jistě byla velmi prospěšná nová metoda rozvoje a bezpečné zpětné vazby – supervize.
10. **Výbornou motivací je samozřejmě i příklad ředitele**, který dodržuje stanovená pravidla, má dobré vztahy se zaměstnanci, v jednání je pravdivý a otevřený, stále se zdokonaluje a vzdělává. Měl by mít ještě jednu důležitou vlastnost, při svém těžkém údělu si uchovat smysl pro humor. Neboť humor je kořením života a může překonat mnohé zdánlivě neřešitelné překážky .

Seznam použité literatury

- [1] BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, M. a kol.: *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 1998.,. ISBN 80-85943-57-3.
- [2] BEČVÁŘOVÁ, Z.: *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. 152s. ISBN 80-7178-537-7.
- [3] BĚLOHLÁVEK, F.: *Jak vést svůj tým*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1975-7.
- [4] EGER, L.: *Personální řízení (se zaměřením na školství)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci , 2004. ISBN 80-7083-799-3.
- [5] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- [6] HAVLÍNOVÁ, M. a kol.: *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2008. 224s. ISBN 978-80-7367-487-8.
- [7] HELUS, Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [8] HENNIG, C., KELLER, G.: *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonávání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. 96s. ISBN 80-7178-093-6.
- [9] CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] JOHN. F., PETERS-KUHLINGER, G.: *Jak úspěšně zvládnout tlak a stres v práci*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1517-1.
- [11] KALLWASS, A.: *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál, 2007. 144s. ISBN 978-80-7367-299-7.
- [12] KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I.: *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003.
- [13] KŘIVOHLAVÝ, J.: *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-551-3.

- [14] NOVÁK, T.: *Jak bojovat se stresem*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0695-4
- [15] OWEN, J.: *Tři pilíře úspěšného manažera*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2400-3.
- [16] PLAMÍNEK, J.: *Sebepoznání, sebeřízení a stres*. Praha: Grada Publishing, 2008a. ISBN 978-80-247-2593-2.
- [17] PLAMÍNEK, J.: *Tajemství motivace*. Praha: Grada Publishing, Dotisk 2008b. ISBN 978-80-247-1991-7.
- [18] PLAMÍNEK, J.: *Vedení lidí, týmů a firem*. Praha: Grada Publishing, 2005c. ISBN 80-247-1092-7
- [19] POL, M, A KOLEKTIV *Kultura školy*.: Masarykova univerzita Brno, 2005. . ISBN 80-210-3746-6.
- [20] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- [21] PRŮCHA, J., *Učitel. Poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7
- [22] RUSH, D. M.: *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů, 2003. 129 s. ISBN 80-7255-074-8.
- [23] STÝBLO, J.: *Personální management*, Praha, Grada, 1993
ISBN 80-7169-250-6.
- [24] SVĚTLÍK, J.: *Marketingové řízení školy*, ASPI, 2006 ISBN 80-7357-176-5
- [25] URBAN, J.: *Jak zvládnout 10 nejobtížnějších situací manažera*. Praha: Grada publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1975-7.
- [26] WAGNEROVÁ, I.: *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 978-80-247-2361-7.
- [27] JINDRA, J.: *Učitelské listy č. 6 – únor 2001* Praha: agentura STROM, 2001
ISSN 1210-6313, *Příloha pro ředitele, str. 1–3 Dovedete motivovat a stimulovat?*
- [28] GRECMANOVÁ, H.: *Učitelské listy č. 5 – leden 1997* Praha: agentura STROM, 1997
ISSN 1210-6313, *str. 19 Co je to klima školy?*

- [29] GRECMANOVÁ, H.: *Učitel'ské listy č. 3 – listopad 1995* Praha: agentura STROM, 1995 ISSN 1210-6313, str. 9 *Ředitel školy a pozitivní školní klima*
- [30] HRUBÁ, J.: *Učitel'ské listy č. 6 – únor 2006* Praha: agentura STROM, 2006 ISSN 1210-6313, str. 1 *Potřebujeme zpětnou vazbu?*
- [31] HRUBÁ, J.: *Učitel'ské listy č. 3 – listopad 2007* Praha: agentura STROM, 2007 ISSN 1210-6313, str. 1 *Učitelé – architekti budoucnosti*
- [32] HRUBÁ, J.: *Učitel'ské listy č. 8 – březen 2008* Praha: agentura STROM, 2008 ISSN 1210-6313, str. 1 *Proces nebo jen reforma?*
- [33] BLAŽKOVÁ, V., MALÁ, P.: *Rodina a škola č.1- leden 2007*, ročník LIV, Portál 2007 ISSN 0035-7766
- [34] BLAŽKOVÁ, J.: *Psychická zátěž učitelů* [online] dostupné na [www: http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=100662&CAI=2148](http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=100662&CAI=2148)
- [35] JINDRA, J.: *Jak získávat peníze pro svou školu?* [online] dostupné na [www: http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=100662&CAI=2148](http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=100662&CAI=2148)
- [36] HOSPODÁŘOVÁ, I.: *Hořet, ale nevyhořet* [online] dostupné na [www: http://www.abclinuxu.cz/autori/ivana-hospodarova](http://www.abclinuxu.cz/autori/ivana-hospodarova)
- [37] SVOBODA, J., *Motivování lidí – studijní text*, 2007, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Centrum školského managementu
- [38] URBAN, J., MARTINOVSKÁ, P., *Stres v organizaci a jeho řízení*, 2006, Řízení mateřské školy, RAABE Praha, ISSN 1801-8394

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník k projevům syndromu vyhoření a motivaci pedagogů

Příloha č. 2 – Vyhodnocení dotazníku

Příloha č. 3 - Demografické charakteristiky českých a zahraničních učitelů

Příloha č. 1

Dotazník k projevům syndromu vyhoření a motivaci pedagogů

Vážené kolegyně a vážení kolegové,
obracím se na Vás s prosbou o vyplnění anonymního dotazníku, který se snaží za prvé zjistit míru ohrožení syndromem vyhoření u pedagogů na různých typech škol, za druhé se zabývá motivačními faktory, které mohou vliv syndromu vyhoření zmírnit. Výsledky dotazníkového šetření budou využity v mé závěrečné bakalářské práci studia školského managementu.

Dotazník můžete snadno a naprosto anonymně vyplnit na následující internetové adrese:

<http://syndrom-vyhoreni.vyplnto.cz/> nebo v příloze tohoto e-mailu.

Děkuji za Váš čas, který věnujete vyplnění dotazníku.

Svatava Toušková

Identifikační údaje : (označte)

1. Pohlaví :

- a) muž
- b) žena

2. Funkce na pracovišti :

- a) učitel, vychovatel
- b) vedoucí zaměstnanec (ředitel, zástupce)

3. Typ školy :

- a) MŠ
- b) ZŠ 1. st.
- c) ZŠ 2.st.
- d) SŠ
- e) jiný(ZUŠ..)

4. Velikost školy (doplňte) :

Počet tříd
Počet pedagogů

5. Celková délka praxe :

- a) méně než 2 roky
- b) 2 – 5 let
- c) 5 – 10 let
- d) 10 – 15 let
- e) nad 15 let

6. Délka praxe na současném pracovišti :

- a) méně než 2 roky
- b) 2 – 5 let
- c) 5 – 10 let
- d) 10 – 15 let
- e) nad 15 let

7. Vaše práce vás :

- a) plně uspokojuje
- b) spíše uspokojuje, ale i stresuje
- c) spíše stresuje než uspokojuje
- d) neuspokojuje

8. Cítíte se za svou práci oceněni :

- a) dostatečně
- b) spíše dostatečně
- c) spíše nedostatečně
- d) nedostatečně

1. INVENTÁŘ PROJEVŮ SYNDROMU VYHOŘENÍ

Označte u každé položky křížkem, do jaké míry se vás jednotlivé projevy týkají.

	vždy 4	často 3	někdy 2	zřídka 1	nikdy 0
1. Obtížně se soustřeďuji	4	3	2	1	0
2. Nedokáži se radovat ze své práce	4	3	2	1	0
3. Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“	4	3	2	1	0
4. Nemám chuť pomáhat problémovým žákům	4	3	2	1	0
5. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech	4	3	2	1	0
6. Jsem sklíčený/á	4	3	2	1	0
7. Jsem náchylný/á k nemocím	4	3	2	1	0
8. Pokud je to možné vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy	4	3	2	1	0
9. Vyjadřuji se posměšně o příbuzných žáka i o žácích	4	3	2	1	0
10. V konfliktních situacích na pracovišti se cítím bezmocný/á	4	3	2	1	0
11. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením, apod.	4	3	2	1	0
Frustrace ze zaměstnání narušuje moje soukromé vztahy	4	3	2	1	0
13. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává	4	3	2	1	0
14. Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní	4	3	2	1	0
15. Jsem napjatý/á	4	3	2	1	0
16. Svou práci omezují na její mechanické provádění	4	3	2	1	0
17. Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání	4	3	2	1	0
18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění	4	3	2	1	0
19. Trápí mě poruchy spánku	4	3	2	1	0
20. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání	4	3	2	1	0
21. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru	4	3	2	1	0
22. Cítím se ustrašený/á	4	3	2	1	0
23. Trpím bolestmi hlavy	4	3	2	1	0
24. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům se žáky	4	3	2	1	0

POKRAČUJTE PROSÍM DRUHOU ČÁSTÍ DOTAZNÍKU.

2. Motivační faktory :

Z dřívějších výzkumů byly stanoveny motivační faktory, které příznivě působí na činnost člověka a jeho pracovní výkon.

Označte křížkem v tabulce, jak pocítujete naplňování těchto faktorů ve Vaší škole.

Motivační faktory	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Jasná pravidla odměňování, kritéria odměn				
2. Pocit bezpečí, stabilita a perspektivnost pracovního místa				
3. Kladné hodnocení a morální ocenění práce, pochvala, souhlas				
4. Příjemné pracovní prostředí ve smyslu atmosféry a pracovního klima				
5. Dobré vztahy se spolupracovníky				
6. Možnost zvyšování kvalifikace a osobního růstu, možnost postupu				
7. Uspokojení z práce				
8. Dobré vztahy s vedoucím pracovníkem, jeho osobnost a styl řízení				
9. Seberealizace, možnost samostatnosti a vlastní iniciativy				
10. Možnost spoluúčasti na řízení školy				
11. Týmová práce				
12. Dobrá image školy, důvěra ve školu				
13. Příznivé vnější pracovní podmínky(prostory, vybavení, technika)				
14. Péče školy o pracovníky – FKSP , zaměstnanecké výhody, setkávání zaměstnanců				

15. Co vy osobně považuje za dobrou motivaci ? (Možno uvést další příklady z praxe) :

Příloha č. 2 - Vyhodnocení dotazníku

Syndrom vyhoření

Bodové hodnocení výroků

Nikdy - 0 bodů zřídka -1 bod někdy - 2 body často - 3 body vždy - 4 body

V následujícím řádku запиšte vedle čísel jednotlivých výroků počet bodů, které jste získali a sečtěte je pro každou rovinu zvlášť.

Kognitivní rovina :

č.1.....č.5.....č.9.....č.13.....č.17.....č.21.....=

Citová rovina :

č.2..... č.6.....č.10.....č.14.....č.18.....č.22.....=

Tělesná rovina:

č.3.....č.7.....č.11.....č.15.....č.19.....č.23.....=

Sociální rovina:

č.4.....č.8.....č.12.....č.16.....č.20.....č.24.....=

Vysoké hodnoty součtu bodů v některé z uvedených rovin nám napovídají, která složka osobnosti je nejvíce stresem zasažena a je třeba se jí více věnovat.

Pro vyhodnocení celkového vyhoření sečteme výsledky ze všech rovin a dělíme počtem rovin – číslem 4, dostaneme průměrný výsledek ze všech rovin.

Na základě bodového rozpětí od 0 do 24 bodů v každé rovině byly stanoveny 4 kategorie stresového ohrožení:

1. kategorie: počet dosažených bodů od 0 do 7,9 - **nízké ohrožení stresem**
2. kategorie: počet dosažených bodů od 8,0 do 11,9 – **zvýšené ohrožení stresem**, občasné projevy syndromu vyhoření
3. kategorie: počet dosažených bodů od 12 do 15,9 – **silné ohrožení stresem**, nevhodné vypořádání se s problémy, častější projevy syndromu vyhoření
4. kategorie: počet dosažených bodů od 16 do 24 – **rozvinutý chronický stres**, **reálná hrozba syndromu vyhoření**

Motivace

Tato část dotazníku obsahuje 14 motivačních faktorů. Pomocí výroků se hodnotí, zda se jednotlivé faktory na škole vyskytují či nikoliv. Pro kladné hodnocení byly stanoveny výroky : **rozhodně ano - spíše ano**, pro záporné hodnocení výroky **rozhodně ne - spíše ne**.

Pro vyjádření celkové motivace byly jednotlivým výroky přiděleny číselné hodnoty a vypočten průměr z odpovědí každého respondenta.

Zpracování odpovědí na základě bodového hodnocení jednotlivých výroků

Kladné hodnocení: rozhodně ano +2 body, spíše ano +1 bod

Záporné hodnocení: rozhodně ne -2 body, spíše ne -1 bod

Z průměrných odpovědí byly vytvořeny 3 kategorie vnější motivace respondentů:

Dobrá motivace – od 2 do 0,5

slabá motivace od 0,49 do -0,5

nedostatečná motivace od – 0,51 do -2

Příloha č. 3

Demografické charakteristiky českých a zahraničních učitelů (z knihy Jan Průcha „Učitel. Současné poznatky o profesi“)

K demografickým charakteristikám UČITELŮ, jež lze mezinárodně srovnávat, patří zejména věk a struktura učitelské populace podle pohlaví. Tyto charakteristiky jsou důležité proto, že s nimi bývají spojovány některé negativní soudy o českých učitelích.

Např. se mnohdy tvrdí, že VĚKOVÝ PRŮMĚR českých UČITELŮ se nadměrně zvyšuje, a proto je na tom české vzdělávání špatně, tj. klade se do vzájemného kauzálního vztahu věk UČITELŮ a jejich výkonnost či kvalita vzdělávacího systému apod. Podívejme se tedy na komparativní data uvedených charakteristik.

Věková struktura učitelstva

Data mezinárodních komparací dokládají, že věková struktura učitelstva se ve všech ekonomicky vyspělých zemích mění: Zvyšuje se podíl UČITELŮ vyšších VĚKOVÝCH kategorií. Podle poslední komparace zemí OECD a dalších (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001), v průběhu devadesátých let stoupl podíl UČITELŮ ve věku 50 let a vyšším, a to zvláště v primárním školství Německa, Nizozemska, Spojeného království (o více než 5 %). Ve většině zemí se tento podíl starších UČITELŮ zvýšil i v nižším sekundárním školství, z toho v Německu a Itálii o více než 10 %. Jak je tomu u českých UČITELŮ?

Populace českých UČITELŮ se svým VĚKOVÝM složením nijak výrazně nevymyká mezinárodním trendům, jak ukazuje tab. 10 (údaje jsou procentuální podíly UČITELŮ – fyzických osob v příslušných VĚKOVÝCH kategoriích).

Věková struktura učitelstva v ČR a v jiných zemích (1999)

	primární školy		nižší sekundární školy	
věk	< 30	>50	< 30	>50
ČR	15,1	33,3	14,7	32,6
Německo	6,6	40,4	3,9	45,9
Itálie	4,7	24,7	–	44,6
Švédsko	11,6	41,0	14,2	41,6
Finsko	13,8	25,2	9,4	32,6
PRŮMĚR (19 zemí OECD)	16,1	25,2	11,7	30,2

Pramen: Education at a Glance: OECD Indicators (2001)

(pozn.: vzhledem k velkému rozsahu dat uvádím v této a v následujících tabulkách jen ilustrativní výběr údajů z citovaných pramenů. Tyto prameny jsou u nás dostupné v tištěné podobě v pedagogických knihovnách nebo na internetových stránkách EURYDICE, OECD aj.)

Jak je patrné, věková skladba českého učitelstva ve srovnání se zahraničím není nějak mimořádně nepříznivá, v některých aspektech je dokonce dosti příznivá – srovnajme např. mnohem vyšší podíl nejmladších UČITELŮ (do věku 30 let) v ČR než v Německu nebo Itálii a další. Celkově lze konstatovat, že v populaci českých UČITELŮ se sice projevují obdobné trendy jako ve většině zemí OECD (tj. zvyšující se podíl UČITELŮ vyšších VĚKOVÝCH kategorií), ale zdaleka ne tak výrazně jako v některých jiných zemích. Statistiky OECD dokládají, že jak v primárním školství, tak v sekundárním školství je české učitelstvo svou věkovou skladbou zhruba na PRŮMĚRU různých zemí. Nelze tedy ve věkové struktuře českých UČITELŮ spatřovat příčiny nějakých nedostatků českého školství. Je tu však ještě jedna charakteristika, která by mohla být považována za více relevantní – to je délka praxe UČITELŮ.

Délka praxe UČITELŮ

U nás se často tvrdí, že délka praxe UČITELŮ má výrazný vliv na charakter jejich výuky, na vzdělávací výsledky žáků aj. Tradují se přitom dvě rozdílná stanoviska: (1) Předpokládá se, že mladší učitelé, tj. s kratší délkou praxe, jsou „progresivnější“, nejsou tradiční či konzervativní jako učitelé, kteří mají za sebou delší dobu praxe. (2) Naopak podle protichůdného stanoviska mají učitelé s delší praxí více zkušeností s výukou, pracují efektivněji, a tudíž i jejich žáci dosahují lepších výsledků ve vzdělávání. Nakolik oprávněné je první či druhé stanovisko?

Na základě nálezů z mezinárodních komparací vzdělávacích systémů musíme konstatovat, že ani jeden, ani druhý předpoklad není prokázán. Tuto záležitost jsme podrobně objasnili v jiné práci (Průcha, 1999a, s. 102–105), zde jen stručně uvedeme podstatu věci. V projektu TIMSS (realizovaném v roce 1995) se zjišťovalo, zda existuje závislost mezi délkou praxe UČITELŮ a výsledky žáků 8. ročníku v matematice a v přírodovědných předmětech. Když se srovnávají výsledky dosahované žáky ve 40 různých zemích, dospívá se k pozoruhodnému zjištění: Nejlepších výsledků v matematice dosahují žáci, kteří jsou vyučováni

- učitelé s nejkratší praxí (0–5 let): Anglie, Švédsko, Rusko aj.;
- učitelé se střední délkou praxe (11–20 let): Francie, Rakousko, Norsko, Česká republika aj.;
- učitelé s nejdelší praxí (přes 20 let): Maďarsko, Japonsko, USA aj.

Obdobně je tomu v oblasti přírodovědného vzdělávání. To vede ke konstatování, že „nebyla nalezena žádná přímá souvislost mezi délkou praxe učitele a výsledky žáků“ (Straková, Tomášek, Palečková, 1997, s. 20). I když je tento poznatek prokázán zatím jen pro dvě oblasti základního vzdělávání, nelze ze skutečnosti, že v českém školství je vysoký podíl UČITELŮ s delší praxí, vyvozovat generalizující tvrzení, že tito učitelé vyučují hůře či s horšími výsledky než učitelé s kratší praxí.

Feminizace profese

Jak bylo již doloženo současnými daty o složení českého učitelstva podle pohlaví (viz tab. 2 a kap. 2.3), feminizace v této profesní skupině dosahuje vskutku vysoké úrovně. Opět je ale nutno se tázat, zda jsou čeští učitelé v tomto ohledu něčím zcela výjimečným, pokud je nahlížíme v mezinárodním srovnání. Odpověď zní – nikoliv.

Jak konstatují experti OECD (Education at a Glance, 2001), ve všech zemích OECD vysoce převažují ženy jako učitelky v předškolní výchově, v primárních školách a v nižších sekundárních školách. Ve vyšších úrovních školství se podíl mužů zvyšuje, až v terciárním vzdělávání (ISCED 5A, tj. magisterské studium) muži mají větší podíl mezi učiteli než ženy. Zde ale má české učitelstvo některé odlišnosti:

* Na jedné straně je u nás vskutku mnohem nižší zastoupení mužů v učitelstvu základního a středního vzdělávání než v řadě zemí OECD.

* Na druhé straně je u nás vůbec nejvyšší zastoupení žen mezi učiteli v terciárním vzdělávání oproti zemím OECD, čímž je vlastně tato úroveň školství co do zastoupení obou pohlaví mezi učiteli v ČR nejvyrovnanější

V tab. 12 uvádíme k tomu ilustrativně některá data (jsou to procentuální podíly žen v celkové populaci UČITELŮ dané úrovně školství).

Tab. 12 Podíl žen mezi učiteli v ČR a v zemích OECD

	podíl žen v ČR	větší podíl žen než v ČR	
Primární školy	84,5	USA	86,5
		Rakousko	88,5
		Itálie	94,6
Vyšší sekundární školy (celkově)	56,3	Finsko	56,8
		Itálie	58,8
		Slovensko	66,1
Terciární školy (ISCED 5B)	53,9	žádná země OECD	
(ISCED 5A)	50,2	žádná země OECD	

Pramen: Education at a Glance: OECD Indicators (2001)

Závěr je zřejmý: Feminizace českého učitelstva v primárním a nižším sekundárním vzdělávání (to znamená celkově v základních školách) je vskutku vysoká, i když jsou některé země, kde je feminizace ještě vyšší. Můžeme z toho však vyvozovat něco pozitivního či negativního pro hodnocení kvality vzdělávání v těchto školách? Samozřejmě nemůžeme, neboť chybějí věrohodné nálezy o tom, s jakými výsledky v našich školách vyučují ženy na rozdíl od mužů – srov. níže další charakteristiky učitelstva. Není tedy možno tvrdit, že např. české základní vzdělávání je „horší“ než v jiných zemích z toho důvodu, že v něm působí převážně ženy – učitelky.

Právě tak zůstává nejasný důsledek vztahu mezi VĚKOVÝM složením českého učitelstva a jeho feminizací: Od leckterých kritiků zaznívají tvrzení o tom, že v českých školách vyučuje příliš mnoho UČITELŮ v důchodovém věku – vlastně se jedná o učitelky – a toto že přispívá k nižší úrovni českého školství.

Podíváme-li se však na danou záležitost z pohledu mezinárodní komparace, zjistíme, že česká situace není tak jednoznačně negativní, jak je u nás vykládána:

* Podíl žen mezi učiteli primárních škol vyučujícími v důchodovém věku (ve věku 60 let a vyšším) je v ČR 72,5 %, ale ještě větší je tento podíl v některých zemích s vyspělým školstvím – např. ve Švédsku 83,6 %, v Irsku 88,0 %, v Itálii 86,0 %.

* Podobně ve vyšších sekundárních školách činí zastoupení této kategorie učitelek v ČR 30,5 %, ale mnohem vyšší je toto zastoupení např. ve Francii – 46,5 %, ve Švédsku – 46,8 % či ve Finsku – 56,6 % (všechna data podle výše uvedeného pramene OECD).

Stěží lze proto tvrdit, že vysoké zastoupení věkově starších učitelek v českých základních a středních školách vede k negativním důsledkům – to bychom pak museli totéž předpokládat např. o učitelkách irských či švédských nebo finských. Takové tvrzení je neoprávněné, neboť nemáme věrohodné výzkumné nálezy o tom, jak učitelky této věkové kategorie vyučují ve srovnání s mladšími učitelkami.