

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**PROFESNÍ MOTIVACE A OSOBNOSTNÍ DISPOZICE JAKO
PREDIKCE SYNDROMU VYHOŘENÍ UČITELŮ**

PROFESSIONAL MOTIVATION AND PERSONALITY
DISPOSITIONS AS PREDICTORS OF TEACHER BURNOUT



Dizertační práce

Autor: Mgr. Silvie Quisová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jan Lašek, CSc.

Olomouc 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto dizertační práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny literární prameny a publikace, ze kterých jsem čerpala.

Ochrana informací v souladu s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k Zadání tématu, odevzdávání a evidence údajů o bakalářské, diplomové, dizertační práci a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění. Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích. Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi dizertační práce plné znění standardizovaných psychodiagnostických metod chráněných autorským zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znění psychodiagnostických metod může být pouze přílohou tištěné verze dizertační práce. Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.

V Opavě dne 25. 3. 2015

.....

podpis

Poděkování

Děkuji svému školiteli Doc. PhDr. Janu Laškovi, CSc. za velkou oporu a celkově lidský přístup při tvorbě dizertační práce, Doc. PhDr. Vladimírovi Vtípilovi, CSc. za cenné rady a především děkuji všem učitelům, kteří ochotně investovali svůj drahocenný čas do vyplňování dotazníků.

Mgr. Silvie Quisová

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 PROFESE UČITELE.....	12
1.1 Historie profese.....	13
1.2 Vymezení pojmu učitel.....	16
1.3 Profese nebo povolání: učitel základní školy.....	18
1.3.1 Zákon o pedagogických pracovnících.....	20
1.3.2 Pracovní činnosti učitele.....	21
1.3.3 Profesní standard učitele.....	23
1.4 Kompetence pro výkon profese učitele ZŠ.....	25
1.5 Specifika a současná úskalí profese učitele.....	29
1.5.1 Feminizace učitelské profese.....	32
1.5.2 Prestiž profese.....	33
1.6 Shrnutí.....	36
2 OSOBNOST UČITELE.....	38
2.1 Osobnost z psychologického hlediska.....	39
2.1.1 Teoretické přístupy.....	41
2.1.2 Struktura osobnosti.....	42
2.1.2.1 Model Velké pětky.....	44
2.2 Typologie osobnosti učitele.....	47
2.1.1 Temperamentové typologie.....	48
2.1.2 Typologie podle Caselmanna.....	50
2.1.3 Typologie podle Döringa a Sprangera.....	52
2.1.4 Typologie podle Lewina.....	53
2.1.5 Typologie podle Andersona.....	54
2.1.6 Typologie podle Luky.....	55
2.1.7 Typologie podle Vorwickela.....	55
2.1.8 Současné typologie učitelů.....	56
2.3 Osobnostní kvality učitele.....	59
2.4 Diagnostické metody pro testování osobnosti učitele.....	66
2.5 Shrnutí.....	68
3 MOTIVACE.....	71
3.1 Vymezení pojmu motivace.....	72
3.1.1 Motiv.....	73
3.1.2 Základní zdroje motivace.....	75
3.2 Teorie motivace.....	76
3.2.1 Maslowova teorie potřeb.....	78
3.2.2 Alderferova ERG teorie.....	80
3.2.3 Herzbergova motivačně hygienická teorie.....	80
3.2.4 Murrayho teorie potřeb.....	81
3.2.5 McClellandova motivační teorie úspěchu.....	82
3.2.6 Atkinsonova diskrepanční teorie.....	83
3.2.7 Vroomova teorie expektance.....	85
3.3 Výkonová motivace.....	86
3.3.1 Aspirační úroveň.....	88
3.4 Motivace učitele.....	89
3.4.1 Satisfactory a dissatisfactory v profesi učitele.....	90
3.4.2 Stimulační incentivy v profesi učitele.....	92

3.5 Motivace a profesní dráha učitele.....	93
3.5.1 Volba učitelské profese.....	94
3.5.2 Profesní start – začínající učitel.....	98
3.5.3 Období stabilizace - učitel expert.....	100
3.5.4 Období profesního vyhasínání – konzervativní učitel.....	100
3.6 Shrnutí.....	102
4 STRES A SYNDROM VYHOŘENÍ.....	105
4.1 Stres a zátěž.....	106
4.1.1 Typy stresu.....	108
4.1.2 Stresory a salutory.....	109
4.1.3 Osobnostní dispozice a stres.....	111
4.1.4 Stresová reakce.....	114
4.1.5 Příznaky a důsledky stresu.....	115
4.2 Strategie zvládání stresu.....	116
4.3 Profesní zátěž.....	118
4.3.1 Zdroje stresu v učitelské profesi.....	119
4.3.1.1 Dopady stresu na učitele.....	124
4.4 Výzkumy zaměřené na souvislosti osobnostních proměnných a zvládání stresu.....	125
4.4.1 Výzkumy v učitelské profesi.....	128
4.5 Syndrom vyhoření.....	132
4.5.1 Definování syndromu vyhoření.....	133
4.5.1.1 Profese ohrožené syndromem vyhoření.....	135
4.5.2 Rizikové a protektivní faktory.....	137
4.5.3 Projevy a důsledky syndromu vyhoření.....	141
4.5.3.1 Diagnostika syndromu vyhoření.....	143
4.5.4 Fáze syndromu vyhoření.....	143
4.5.4.1 Syndrom vyhoření u učitelů.....	146
4.5.5 Léčba a prevence stresu a syndromu vyhoření.....	147
4.5.5.1 Prevence na úrovni jednotlivce.....	149
4.5.5.2 Prevence na úrovni organizace.....	151
4.5.5.3 Prevence stresu a syndromu vyhoření u učitelů.....	152
4.6 Shrnutí.....	154
VÝZKUMNÁ ČÁST.....	158
5 VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO REALIZACE.....	159
5.1 Výzkumný problém, cíle, hypotézy.....	159
5.1.1 Stanovení proměnných.....	161
5.2 Metodologický rámec výzkumného šetření.....	162
5.3 Popis testové baterie.....	164
5.3.1 Osobní dotazník respondenta.....	164
5.3.2 Dotazník Maslach Burnout Inventory – MBI.....	165
5.3.3 Gordonův osobnostní profil – Inventorium – GPP-I.....	166
5.3.4 Dotazník motivace k výkonu – LMI.....	168
5.3.5 Metody statistického zpracování výzkumných dat.....	170
5.4 Charakteristika výzkumného souboru.....	171
5.4.1 Názory a postoje respondentů k profesi učitele.....	176
6 POPIS A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT.....	179
6.1 Míra a charakter syndromu vyhoření u učitelů.....	180
6.1.1 Analýza hypotéz o vztahu syndromu vyhoření a stanovených proměnných.....	182

6.2 Osobnostní profil učitele.....	208
6.2.1 Analýza hypotéz o vztahu osobnostního profilu učitele a stanovených proměnných.....	209
6.3 Celková motivace k výkonu u učitelů.....	222
6.3.1 Analýza hypotéz o vztahu celkové motivace k výkonu a stanovených proměnných.....	223
6.4 Analýza hypotéz vztahující se k souvislostem mezi mírou a charakterem vyhoření, osobnostním profilem a celkovou motivací k výkonu.....	236
7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE.....	242
7.1 Diskuze k metodologickému rámci.....	242
7.2 Shrnutí a diskuze k sociodemografickým zjištěním o zkoumaném vzorku a postojích a názorech respondentů.....	244
7.3 Shrnutí a diskuze ke vztahům mezi sledovanými proměnnými.....	248
7.3.1 Shrnutí a diskuze k naplnění hlavního cíle práce.....	262
8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	264
8.1 Doporučení pro výběr vhodných kandidátů pro studium učitelství.....	264
8.2 Doporučení pro učitele základních škol v oblasti prevence syndromu vyhoření.....	266
SHRUTÍ.....	271
ZÁVĚR.....	282
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ.....	284
SEZNAM TABULEK.....	301
SEZNAM PŘÍLOH.....	306

ÚVOD

Autorka dizertační práce pracovala 10 let v pedagogicko-psychologické poradně jako poradenský psycholog, kde měla možnost úzce spolupracovat s učiteli, žáky i rodiči a zároveň poznávat problematiku učitelské profese. V posledních letech se věnuje poradenské a psychoterapeutické práci, výuce studentů učitelství na vysoké škole a dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Na základě vlastní zkušenosti se studenty i učiteli na různých stupních vzdělávání vznikla motivace autorky prozkoumat souvislosti mezi osobností, motivací a syndromem vyhoření u učitelů základních škol. Zájmem autorky je nabídnout výchovným poradcům a poradenským pracovníkům na středních školách možnost jak lépe zkoumat předpoklady studentů pro učitelské obory a poskytnout doporučení pro učitele v praxi v oblasti předcházení syndromu vyhoření.

Profese učitele¹ patří mezi deset nejnáročnějších profesí vzhledem ke skutečnosti, že je provázena dlouhodobou zátěží, neustálou sociální kontrolou a nikdy nekončícím vlastním vzdělávacím procesem učitele. Navíc je vnímání učitelské profese v dnešní době stále deformováno předsudky a mýty, které se následně odrážejí nejen v rodičovských postojích k práci učitele, ale i v nastavení společnosti vůči této profesi i při tvorbě zákonů. Někteří lidé se domnívají, že práce učitele je snadná, nenáročná, zvláště v předškolním vzdělávání a na nižším stupni základní školy si „učitel s dětmi jenom hraje“. Dalším předsudkem je nepotřebnost odborné kompetence učitelů - vždyť přece učitel pouze reprodukuje to, co je napsáno v učebnicích. Stejně tak se o učitelském povolání mylně traduje, že nadání být učitelem je vrozené, nejde si učením osvojit zdatnost vykonávat povolání učitele. Čtvrtým předsudkem je představa, že učitelské působení je založeno na vlastních zážitcích z dětství a mládí. (Helus, 2009) K mýtům o učitelské profesi patří i to, že ideální učitel zvládne práci s libovolně velkým počtem žáků ve třídě, nemá ve třídě žádné problémy, je naprosto nestranný a objektivní, vše dokonale zvládá – i sám sebe, učitelem se člověk rodí a být učitelem je poslání, nikoliv zaměstnání (Vališová, Štětovská, 2003).

Neznalost práce učitelů a předsudky pak mnohé studenty na středních školách mohou vést k rozhodnutí, že pedagogická škola je vhodná rezerva, když nic jiného

1 Výraz „učitel“ je používán v této práci jako obecné označení mužů a žen působících v této profesi.

nevyjde. Málokterý student uvažuje nad tím, zda se pro profesi učitele hodí a jestli má motivaci se této práci v plné míře věnovat. Co tedy vede studenta k rozhodnutí, že se stane učitelem? Dříve se dávala tzv. doporučení ze střední školy, která poukazovala na vhodné předpoklady studenta pro vybraný obor, stejně jako na jeho studijní výsledky a dlouhodobý zájem o obor. Výběr studijního oboru dále ovlivňovali výchovní poradci, třídní učitelé, pozitivní vzory v rodině, společnosti apod. Dnes však mají velký vliv média, která ukazují mladým lidem prostřednictvím reklam a filmové tvorby, jaká povolání jsou lukrativní, kde se dá vydělat hodně peněz a kde naopak hrozí v důsledku vysokých nároků psychické narušení (např. My všichni školou povinní, Gympl, Bastardi aj.). Mladí lidé se často rozhodují podle momentálních zájmů, finanční situace v rodině nebo akční nabídky vysokých škol, které poskytují zajímavé výhody během studia. Z toho plyne nižší motivovanost studentů k samotnému studiu, neúspěšnost při studiu a fluktuace mezi různými studijními obory. Podaří-li se takovým studentům pedagogických oborů studium dokončit, buď směřují ihned do jiné než učitelské profese nebo nastupují do škol s malou motivovaností oboru se věnovat, malým zájmem o další vlastní vzdělávání a nezájmem o vzdělávání dětí obecně. Svoji demotivovanost a nevhodné vzory chování pak mohou přenášet na děti, se kterými pracují, na rodiče i kolegy. Sami pedagogové si tak ubližují výkonem povolání, které je nebaví, prožívají nedostatečnou seberealizaci a životní spokojenost a mohou se snadněji uchýlovat ke zneužívání léků, alkoholu či jiných návykových látek. Na straně druhé je nutno říct, že v praxi je stále dostatek pedagogů, kteří své povolání vnímají jako poslání, celoživotně se vzdělávají, pracují s dětmi i ve svém osobním volnu, a přestože vnímají nízkou prestiž svého povolání a nejsou dostatečně finančně ohodnoceni, svoji profesi by neměnili.

Cílem dizertační práce je zkoumání profesní motivace a osobnostních dispozic u učitelů základních škol a hledání souvislostí těchto determinant se syndromem vyhoření. První část práce je teoretická a zabývá se jednotlivými zkoumanými oblastmi, tzn. profesí učitele, jeho osobností, profesní motivací, syndromem vyhoření a prevencí. Vzhledem k množství erudovaných odborníků, kteří se jednotlivými oblastmi již zabývali, si teoretická část neklade za cíl poskytnout nové informace, ale spíše kompilovat již stávající poznatky, nabídnout rozmanité úhly pohledu a tím obohatit vybranou problematiku o nové aspekty. V každé oblasti je

postupováno od základních pojmů a obecných charakteristik ke konkrétnějším aplikačním oblastem. Šíře záběru vybraných témat svědčí o důležitosti a složitosti profese učitele a přispívá ke komplexnějšímu pochopení problematiky. O exponovanosti profese učitele svědčí i množství výzkumů, které byly u nás i v zahraničí v jednotlivých oblastech provedeny, z nichž jen některé jsou v této práci uvedeny.

V první kapitole teoretické části je pojednáváno o profesi učitele, jejím historickém vývoji, vymezení učitelské profese jako takové, kompetencích, pracovní činnosti učitele, zvláštěnostech a specifikách profese a není opomenuta ani otázka prestiže profese učitele. Ve druhé kapitole je popsána osobnost učitele a její typologie na základě různorodých kritérií, zdůrazněny jsou žádoucí vlastnosti a charakteristiky učitele a možnosti testování osobnosti pomocí diagnostických metod. Vzhledem k neexistujícímu modelu ideálního učitele jsou v závěru kapitoly zmíněny ty vlastnosti, které se ukazují být užitečné pro úspěšného učitele nebo jsou nazývány učitelovými ctnostmi. Třetí kapitola se zabývá motivací obecně a motivací učitelů k výkonu jejich profese. Jedná se o velmi komplexní problematiku a pro účely této práce byly vybrány aspekty motivace spojené s počáteční motivací jedince ke studiu učitelství a proměňující se motivace v průběhu kariéry učitele. Záměrem této kapitoly je nalézt možnou spojitost profesní motivace učitele s jeho osobnostními vlastnostmi. Čtvrtá kapitola je zaměřena na stres obecně, jeho příčiny, důsledky, strategie zvládání stresu a na zátěž v učitelské profesi. Pozornost čtvrté kapitoly se věnuje také výzkumům zaměřeným na oblast stresu. A dále se poslední kapitola teoretické části soustřeďuje na zvládání a eliminování zátěže v učitelské profesi a předcházení syndromu vyhoření u učitelů.

Druhá část dizertační práce je praktická a prezentuje výsledky dotazníkového šetření, které proběhlo u vzorku 923 učitelů základních škol v České republice. Výzkumné šetření je zaměřeno na zjištění vzájemného vztahu mezi zvolenými determinanty (motivace, osobnost, syndrom vyhoření), jak spolu souvisejí a jak se ovlivňují. Výzkumná část je členěna do kapitol, ve kterých je definován výzkumný problém, hlavní a dílčí výzkumné cíle, metodologický rámec výzkumného šetření a jsou stanoveny zkoumané proměnné. Následuje podrobná charakteristika výzkumného vzorku. U učitelů byly zjišťovány sociodemografické proměnné, postoje a názory související s profesí učitele, osobnostní profil,

profesní motivace a míra a charakter syndromu vyhoření. K získání podkladů byla použita tato testová baterie: Osobní dotazník respondenta (vlastní dotazník), Gordonův osobnostní profil – Inventorium (GPP-I), Dotazník motivace k výkonu (LMI) a dotazník Maslach Burnout Inventory (MBI). V další kapitolách praktické části jsou postupně představeny výzkumné otázky a hypotézy a jejich statistické vyhodnocení. Závěrečnou analýzou výsledků výzkumného šetření byly naplněny vytyčené cíle dizertační práce. Diskuzní část se zabývá interpretací zjištěných výsledků v souvislosti s již realizovanými šetřeními jiných autorů. V závěru praktické části jsou uvedena doporučení pro výběr vhodných kandidátů pro studium učitelství a doporučení pro praxi.

Snahou autorky dizertační práce je svojí prací přispět k rozšíření poznatkové základny psychologické a pedagogické teorie vztahující se k poznávání osobnosti učitele a jeho pracovní motivace v kontextu ohrožení syndromem vyhoření. Efektivní zvládnutí profese učitele vyžaduje neustálé rozšiřování osobnostních kompetencí a zkvalitňování pracovní činnosti. Pro pedagogickou praxi jsou tedy přínosná návazná konkrétní doporučení v oblasti profesní orientace studentů středních škol a doporučení pro učitele v oblasti prevence syndromu vyhoření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESE UČITELE

„Koho bohové nenávidí, toho učinili pedagogem.“ (starořecké přísloví)

Profese učitele se mění v závislosti na vývoji a proměně celé společnosti. Do života žáků i učitelů se promítají změny v systému školství, ale i nové požadavky multikulturní společnosti (Viktorová in Mareš, 2013). Žáci zkoumaní v roce 2002 oproti žákům zkoumaným v roce 1991 jsou podle školních etnografů jinou generací a hlásí se k odlišným kulturním modelům, hodnotám, módám, sportům i hrám (Kučera in Mareš, 2013). Od tohoto výzkumu již uplynulo dalších deset let a můžeme se domnívat, že žáci i učitelé doznali dalších vývojových proměn.

Učitel přestává být mentorem, ale stává se facilitátorem, který posiluje odpovědnost žáka za sebevzdělávání, učí žáka pracovat s informacemi, propojovat je s dřívějšími informacemi, doplňovat je, aplikovat a interpretovat. Učitel si více než dříve všímá kognitivních stylů a strategií učení žáka, jeho motivovanosti, volných aktivit, osobnostních zvláštností a problematiky žákovy autoregulace, adaptivity, expresivity a autonomie. (Hanušová, 2007) Úkolem učitele se tedy stává facilitace výukového procesu, kde je důraz kladen na komunikační a sociální kompetence. Kde si však pedagog tyto klíčové kompetence osvojí? Je jimi vybaven, nebo je získá v procesu pregraduálního studia, případně až praxí? Osobnost učitele se začíná utvářet mnohem dříve než při studiu na pedagogických fakultách. Tento proces utváření začíná již v průběhu docházky žáka do základní školy. Z vývojové psychologie je známo, že okolo 10. roku věku dítěte se prudce rozvíjejí nejrůznější zájmy a lze vysledovat i sklon k výchově a působení na ostatní vrstevníky. Chce-li se stát někdo učitelem, je dokonce žádoucí, aby si již od základní školy ověřoval, zda jestli se k takové práci hodí, má-li vhodné osobnostní a motivační nastavení, které při práci učitele bude moci rozvinout a využít ve prospěch vyučovaných jedinců. Tímto dlouhodobým profesním směřováním lze pak předejít různým zdravotním následkům plynoucím z nezvládnutí zátěže učitelské profese, včetně syndromu vyhoření. Na druhé straně se ukazuje, že osobnost učitele „dozrává“ po celou dobu výkonu profese a je tedy možná určitá korekce učitelových dispozic i v pozdějším věku. Mareš (2013, s. 435) zmiňuje tezi: *„Učitelem se člověk nerodí, ale postupně stává.“*

Pro pochopení souvislostí osobnosti učitele, jeho profesní motivace a syndromu

vyhoření u učitelů je nutné zabývat se jednotlivými koncepty, jako je samotná profese učitele, jeho osobnost, profesní motivace i syndrom vyhoření. Nejprve je potřeba pochopit a analyzovat jednotlivé aspekty tak, aby bylo možné následně hledat souvislosti mezi jednotlivými determinanty. První kapitola nabízí krátký pohled do historie vývoje profese učitele a dále hledá odpověď na otázky: „*Je učitelství povolání nebo profese?*“, „*Co obnáší profese učitele?*“, „*Jaké požadavky jsou kladeny na učitele?*“, „*S jakými úskalími se učitel během své práce potýká?*“. Nalezení odpovědí na tyto otázky směřuje k poznání, co vše ovlivňuje učitele při práci, proč jsou kladeny tak vysoké nároky na osobnost učitele a jaký dopad mají specifika profese učitele na rozvoj syndromu vyhoření. Dále pak zodpovězení výše uvedených otázek může případnému zájemci o učitelství podat ucelenější a reálnější obraz o profesi učitele a tím jej posílit v jeho zodpovědném rozhodnutí se této krásné profesi věnovat.

1.1 Historie profese

Učitelství patří k historicky nejstarším profesím lidstva, souvisí s vývojem lidstva od počátku jeho samotného bytí. Povolání učitelství existuje od té doby, co se záměrné působení na druhou osobu s cílem rozvoje jejího myšlení a schopností stalo činností, na kterou museli být jedinci speciálně školeni. **Prvními „učiteli“** v historii lidstva byli pravděpodobně stařešinové, kněží, šamani, náčelníci, kteří předávali z generace na generaci poznatky o přírodě, člověku, náboženské a mravní rituály, symboly apod. Spolehlivě doloženy však jsou nejstarší formy učitelské profese až z doby, kdy ve starověkých státech Egypta, Indie, Číny, později i Řecka, Říma atd. vznikaly **první školy**, ve kterých zajišťovali vzdělávání specializovaní profesionálové. Rozvoj učitelské profese úzce souvisel s vynálezem písma, a tedy efektivnějším využíváním didaktických procedur. (Průcha, 2002)

Ve středověku se vyučovalo v katedrálních a klášterních školách za účelem přípravy duchovenstva, tzn. že učitelská profese byla součástí církevní edukace a učitelé byli často sami kněží. Přelom ve vývoji učitelské profese přineslo v Evropě **12. století**, kdy byly zakládány univerzity. U nás to byla **Karlova univerzita** v Praze v roce 1348. Univerzity přispěly k rozvoji celkové vzdělanosti, do určité míry nezávisle na církvi, a produkovaly nový typ profesionálního

edukátora – vysokoškolského učitele. (Koťa in Vališová, Kasíková, 2011)

Od 17. století byl vývoj učitelské profese ovlivňován pedagogickými teoriemi humanistických myslitelů, jakými byli Komenský, Rousseau, Pestalozzi a další (Průcha, 2002). V české historii profese učitele byla důležitým mezníkem **školská reforma za vlády Marie Terezie**, vydání prvního známého kodexu vzdělávání učitelů elementárních škol v českých zemích a zavedení povinné šestileté školní docházky. V r. 1774 vypracoval pedagogický odborník Felbiger Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských zemích. Stát na sebe převzal řízení školních otázek a byly založeny spolu se systémem lidových škol i instituce pro vzdělávání jejich učitelů, tzn. **preparandy**. (Koťa in Vališová, Kasíková, 2011) Preparandy byly prvním typem systematické počáteční přípravy pro učitelskou profesi. Absolventi preparandií se nejprve stávali na školách pomocníky a nejdříve po jednom roce praxe ve škole mohli skládat zkoušku učitelské způsobilosti a teprve poté vyučovat jako samostatní učitelé. Ve své době se tito učitelé na jedné straně těšili vážnosti, na straně druhé často žili v hmotné bídě, přivydělávali si jako kostelníci, písaři apod., byli šikanováni od vrchnosti, působili jako vlastenečtí buditelé. (Průcha, 2002)

I přes finanční a další nedostatky povolání učitele se počet učitelů dle historických pramenů stále zvyšoval. Koncem 18. století bylo na českém území přibližně 3000 učitelů, v roce 1871 to bylo 9383 a v roce 1918 už bylo evidováno na 33 075 učitelů a z toho 10 683 žen. (Koťa, 1996)

Další změny v koncepci učitelského vzdělávání přišly v roce 1849, kdy se prodloužila docházka do preparand na dva roky. Zákonem z roku 1869 byla příprava učitelů prodloužena na čtyři roky v učitelských ústavech zvaných pedagogie, kam byli přijímáni zájemci na základě přijímacích zkoušek ze všech předmětů střední školy vyjma cizích jazyků. Byla ustanovena také kurikula přípravy učitelů, způsoby zkoušek a platy učitelů. K učitelským ústavům byly připojeny cvičné školy, kde adepti učitelství vykonávali hospitace a vlastní výstupy. A poprvé v historii vzdělávání učitelů v Rakousku bylo zavedeno další vzdělávání učitelů, např. povinná účast na okresních učitelských konferencích, speciálních kurzech, studium časopisů apod. Přestože došlo v 19. století k výraznému rozvoji přípravy budoucích učitelů, stále se na tuto profesi pohlíželo jako na řemeslo a studium na vysokých školách nebylo umožněno. (Koťa in Vališová, Kasíková,

2011)

Hlasy volající po vysokoškolském vzdělání přicházely stále častěji z řad samotných učitelů. Jedním z propagátorů vysokoškolského vzdělávání byl Lindner, který již roku 1874 vydal spis *Pädagogische Hochschule* (Vysoká škola pedagogická) a prosadil pedagogický seminář na filozofické fakultě. Lindner se později stal prvním profesorem pedagogiky na obnovené české Karlově univerzitě a je považován za zakladatele české pedagogiky jako vědy. Období první republiky je obdobím bohužel neúspěšného politického prosazování požadavku vysokoškolského vzdělání učitelů. Teprve v roce **1921** byla zřízena **Škola vysokých studií pedagogických** v Praze a o rok později její pobočka v Brně. Vzdělávání na této škole bylo dvouleté a stalo se nadstavbou učitelských ústavů. V roce **1929** vznikla historicky první **Soukromá pedagogická fakulta** při Škole vysokých studií pedagogických, která poskytovala pedagogické a psychologické vzdělání učitelům, především pro školy 1.stupně. O vysokoškolskou přípravu učitelů se zasazovaly i jiné instituce, např. Státní pedagogická akademie. Již v této době se tvořily protichůdné koncepce vzdělávání, jejichž důsledky prakticky trvají dodnes. (Průcha, 2002)

V období po druhé světové válce do roku 1989 došlo k pěti zásadním reformám, kterými se měnily stupeň přípravy, vzájemný poměr vzdělávání učitelů základních a středních škol, poměr oborové a pedagogicko-psychologické složky, organizace a délka studia, studijní obory, instituce. Od roku 1946 byly zřizovány **pedagogické fakulty** a tím se Československo stalo jednou z prvních zemí na světě, kde se uskutečňovalo úplné vysokoškolské vzdělávání univerzitního typu pro všechny učitele. V dalších letech docházelo vlivem nepromyšlených a uspěchaných politicko-administrativních zásahů ke změnám, které opět degradovaly přípravu budoucích pedagogů. Spíše než na odbornou a pedagogickou připravenost se dbalo více na politickou uvědomělost budoucích učitelů. **Výrazná reforma** přišla až v roce **1976**, kdy se změnily koncepce a učební plány pro vzdělávající instituce a pedagogické fakulty dosahovaly téměř stejné úrovně jako ostatní fakulty.

Další změny nastaly **po roce 1989**, kdy došlo k **decentralizaci řízení školství** a proběhly **změny vnitřních struktur vzdělávacích institucí**. Nově se zpřístupnila učitelská studia i postiženým uchazečům (Spilková a kol., 2004). V současné době má každá instituce vzdělávající učitele své vlastní pojetí

učitelské přípravy a společný je pouze legislativně daný rámec. Učitelství pro první stupeň základní školy zůstalo v kompetencích pedagogických fakult a učitelství nižších sekundárních škol se realizuje na všech pedagogických fakultách a některých dalších učitelských fakultách. Učitelství vyšších sekundárních škol realizují filozofické a přírodovědecké fakulty. (Koťa in Vališová, Kasíková, 2011)

Od počátku 90. let začala učitelská profese nabírat nové dimenze. Učitelé a jejich vzdělávání se stali předmětem mnoha výzkumů, byly publikovány monografie a teoretické stati o učitelské profesi, vzdělávání učitelů, poukazovalo se na rozpory, paradoxy, dilemata a mýty týkající se učitelství. Naši vědeckou učitelskou scénu začali ovlivňovat zahraniční autoři jako Sander, Schön, Shulman a další. Z našich pedagogů, didaktiků a psychologů, kteří se od 90. let zabývali učitelskou profesí je potřeba zmínit, např. Bližkovského, Heluse, Kotáska, Průchu, Štecha, Švece, Urbánka, Vašutovou. (Spilková, Vašutová, 2008)

1.2 Vymezení pojmu učitel

Učitel je slovo běžně užívané širokou odbornou i laickou veřejností. Definice tohoto pojmu je tolik, kolik odborníků se mu věnuje. Některé definice hovoří o učiteli, jiné o pedagogovi, další o edukátorovi či pedagogickém pracovníkovi. Kdo je to vlastně učitel?

S pojmem učitel souvisí termín **pedagogický pracovník**. Zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů definuje pedagogického pracovníka jako toho, kdo koná přímou výukovou, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.

Dle Průchy (2002) má termín pedagogický pracovník synonymum v termínu **edukátor**. Průcha považuje edukátora za profesionála provádějícího edukaci (vyučujícího, vychovávajícího, školícího, zacvičujícího, trénujícího, instruuujícího atd.). Z výše uvedeného je patrné, že pojem edukace je vlastní nejen učitelům, ale i dalším pracovníkům, kteří se účastní výchovně – vzdělávacího procesu, a to nejen ve školním prostředí. V běžném životě je vymezení termínu učitel jednoznačné, jedná se o osobu, která vyučuje ve škole (Průcha, 2002).

Jůva a kol. (2001, s. 55) říkají, že: „*Pedagog (rodič, učitel, vychovatel, lektor, kulturní pracovník, vedoucí pracovník) je v celém výchovně - vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Je jeho iniciátorem i organizátorem a současně hodnotí dosahované výsledky. Koncipuje obsah výchovně – vzdělávací činnosti ve shodě s výchozími pedagogickými dokumenty, provádí vstupní, průběžnou i výstupní diagnózu úrovně jednotlivců i celé skupiny, rozhoduje o nasazení vhodných prostředků, forem a metod výchovně - vzdělávacího působení, vyhodnocuje dosahované výsledky a vhodně modifikuje výchovný proces ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi vychovávaných jedinců a skupin a s přihlédnutím k podmínkám, za kterých se výchova koná.*“

Ve smyslu učitelské profese je **pedagog** chápán jako: „*učitel v různých typech a stupních školy, včetně vysokoškolských učitelů, resp. pedagogický pracovník v širším slova smyslu, angl. educator, pedagogue*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 153).

Pojem učitel však má oproti edukátorovi nebo pedagogickému pracovníkovi mnohem užší vymezení.

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261) je pod výrazem **učitel** uvedeno: „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost*“.

Grecmanová a kol. (2002, s. 164) definuje **učitele** jako: „*člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu - je jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného*“.

Učitel je rozhodující složkou ve výchovném a vzdělávacím procesu. Je jeho iniciátorem. Učitel je člověk, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Úkolem učitele je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného. (Holoušová, 2008)

Všechny výše uvedené definice se shodují na faktu, že učitel je jeden z klíčových činitelů vzdělávacího procesu, působí v sociálním prostředí školy, svojí osobností

a chováním iniciuje, pečuje a dále působí na celkový rozvoj vychovávaného, ovlivňuje interpersonální vztahy mezi ostatními činiteli vzdělávacího procesu (žáci, kolegy, rodiči) a všechny tyto náročné procesy kladou nároky na jeho pedagogickou způsobilost, vzdělání a seberozvoj.

1.3 Profese nebo povolání: učitel základní školy

V České republice ve školním roce 2013/2014 vykonávalo povolání učitele na všech typech škol 145 838 fyzických osob. Z celkového počtu všech učitelů tvoří 40 % učitelé základních škol, tj. 58 269 fyzických osob. Jedná se o údaj ze Statistické ročenky školství 2013/2014 – výkonové ukazatele (MŠMT ČR, 2014b).

Profese zaujímá důležité místo v životě člověka, je jednou z kategorií sociální stratifikace tj. rozvrstvení společnosti. Profese je spojena s určitou kvalifikací, tj. zřetelně vymezeným souborem odborných znalostí a dovedností, v němž se uplatňují vědecké poznatky. Příprava adepta dané profese probíhá na základě jasně vymezených a kontrolovaných požadavků. Profesionál je odpovědný za svůj profesní výkon vůči klientovi a řídí se stanoveným a závazným etickým kodexem. K profesi se váže hodnocení ze strany veřejnosti, hovoří se o tzv. společenské prestiži profese. (Havlík, Koťa, 2002)

Povolání je obecnější pojem, jeho chápání může být spojeno s **posláním**, naplněním, se smyslem, který chce jedinec v povolání nalézt. O učitelství se často hovoří jako o poslání, tzn. je to víc než povolání či zaměstnání, jde o činnost vznešenou, kterou vykonávají zvláště eticky disponovaní jedinci třeba až za hranici sebeobětování. Jedinci, kteří mají učitelství jako poslání, jsou charakterizováni jako jedinci s vynikajícími mravními kvalitami, společenským a lidským postojem, uznáváním hodnot a charakterovými vlastnostmi jako je láska k dětem, spravedlnost a objektivita v jednání s dětmi, pravdivost a otevřenost v jednání, pozitivní vidění světa (optimismus, smysl pro humor), široké odborné a kulturní zázemí a neustálá snaha dále se vzdělávat. Vizi učitelství jako životního poslání zastává sociální pojetí učitelství, které vnímá učitele jako osobu udržující sociální mír, kulturu a hodnoty, se smyslem pro solidaritu a kdo jedná ve prospěch druhých. (Vašutová, 2004)

Osobní příklad učitele a jeho charisma nelze ničím nahradit. Jisté však je, že

učitelská profese je povolání, které klade na člověka náročné požadavky. Osobnost učitele, její rozvoj a otázky ve vztahu žák – učitel mají rozhodující význam pro vytváření výchovně-vzdělávacího procesu. (Nelešovská, 2005)

Koťa (in Vališová, Kasíková, 2011) je také toho názoru, že učitelé by měli svoji profesi pojímat jako poslání, prostřednictvím kterého se člověk identifikuje s lidstvem a s trendy jeho vývoje. Učitel přebírá odpovědnost za svět, do něhož uvádí své žáky. *„Poslání učitele nespočívá pouze v tom, že zvládne učivo, nabude didaktické schopnosti, metodické obratnosti či znalosti o věcech, které vyučuje. Tomu se může naučit téměř každý.“* (Koťa in Vališová, Kasíková, 2011, s. 16)

Sociologie se zabývá problematikou charakteristik profesí a jejich kategorizací. Analýzou učitelské profese se zabývá **pedeutologie**, aktuálně nazývaná věda o osobnosti učitele, která dále zkoumá typologie učitelů, profesní kompetence, požadavky na osobnost učitele, profesní etiku, historický vývoj profese a postavení učitele ve společnosti. (Kohoutek, 2000) Učitelskou profesí se zabývají i další obory. Psychologie se věnuje psychologickým aspektům učitelské profese (osobnostní předpoklady, typologie, stres aj.), lékařství zaměřuje pozornost na choroby z povolání, legislativci tvoří zákony, vyhlášky a normy vztahující se k oblasti učitelství apod. (Vašutová, 2007)

Významným prostředkem pro analýzu učitelské profese je profesiografická metoda, jejímž výstupem je **profesiogram** neboli mapa povolání. Profesiogram učitele zahrnuje oblasti činnosti, soubor vědomostí a dovedností z pedagogiky, psychologie, oborové didaktiky a dalších disciplín a potřebné osobnostní předpoklady pro výkon tohoto povolání. (Drahovzal a kol., 1997) Profesiogram podává ucelený obraz o obsahu profese a její náročnosti, popisuje požadavky a podmínky, pracovní prostředky a prostředí, oblasti znalostí, dovedností, kompetencí, zdravotní požadavky, osobní předpoklady a vzdělání. Slouží jako zdroj informací v případě volby povolání a lze jej využít při výběru vhodných pracovníků pro profesi nebo při jejich dalším vzdělávání. (Slovník základních pojmů z psychologie, 2000) Profesiogram vzniká na základě autosnímkování pracovního dne, pozorování, rozhovoru, dotazníkové metody a srovnání. **Autosnímek** pracovního dne je záznam všech pracovních činností v průběhu každého dne během jednoho týdne. Na základě vyhodnocení časových proporcí jednotlivých činností učitele je možné prokazovat významné interindividuální

odlišnosti mezi muži a ženami, podle věku, předmětu, stupně školy atd. (Průcha, 2002)

Průcha (2002) se ve shodě se zahraničními autory (např. Carr, 2003) zamýšlí nad tím, že učitelství vyhovuje vymezujícím charakteristikám profese jen částečně, proto bývá v sociologii označováno za **semiprofesi**, poloprofesi či „vyvíjející se profesi“. Označení vyvíjející se profese naznačuje jistou neukončenost vývoje učitelské profese. Argumentem sociologů, proč učitelství není profese v plném slova smyslu je, že nemá psaný etický kodex, profesní komoru, profesní standardy a učitelské povolání mohou vykonávat i lidé bez příslušné kvalifikace. Carr (2003) uvádí, že oproti jiným profesím (např. lékařství, právo) učitelé aplikují teoretické znalosti pouze k tomu, aby měli co učit. Vzhledem k četným výzkumným šetřením, ve kterých jsou využívány teoretické poznatky tak, aby se samotná profese mohla dále zdokonalovat a zkvalitňovat, nelze s tvrzením Carra (2003) souhlasit. Mnozí naši odborníci už nepochybují, že učitelství je plnohodnotná profese, např. Kurelová (1998), Spilková (2004) nebo Vašutová (2004, 2008).

S profesionalizací školství chápe Spilková (2004) aktuální vymezování učitelské profese jako výzvu k hledání nové identity učitele a hledání nových hodnot celé profese.

1.3.1 Zákon o pedagogických pracovnících

Aby se člověk mohl stát učitelem, musí splňovat danou kvalifikaci nebo odborné znalosti a dovednosti dle Zákona č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů (MŠMT ČR, 2014a).

Zákon č. 563/2004 § 2 odstavec 1 a 2 vymezuje, kdo je pedagogickým pracovníkem a kdo vykonává přímou pedagogickou činnost:

1. Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu) (dále jen „přímá pedagogická činnost“); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy

v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

2. Přímou pedagogickou činnost vykonává: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník.

Zákon č. 563/2004 Sb. § 3 odstavec 1 definuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka:

- je plně způsobilý k právním úkonům,
- má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- je bezúhonný,
- je zdravotně způsobilý a
- prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

Dále Zákon č. 563/2004 Sb. § 7 a § 8 stanovuje získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků, učitelů prvního a druhého stupně základní školy. (MŠMT ČR, 2014a)

Člověk, který splní požadované podmínky a stane se učitelem, však se vzděláváním nekončí. Dle Zákona č. 563/2004 Sb. § 24 je povinen se dále vzdělávat a tím obnovovat, upevňovat a rozšiřovat si svou kvalifikaci. Další vzdělávání se uskutečňuje např. na vysokých školách či jiných zařízeních akreditovaných ministerstvem, samostudiem atd. **Další vzdělávání pedagogických pracovníků** slouží ke zdokonalování profesních dovedností učitelů, vnitřnímu rozvoji školy, zdokonalování vyučovacího procesu, zavádění inovací a změn ve vzdělávání a osobnostnímu rozvoji učitelů. (Průcha, 2009)

1.3.2 Pracovní činnosti učitele

A jaké činnosti učitel vlastně vykonává? Laická veřejnost má často zkreslené

představy o pracovní náplni učitelů, mnohdy se lidé domnívají, že učitel pouze učí ve třídě a pak má volno. Vyučování ve skutečnosti představuje pouze 1/3 aktivit v celkovém objemu pracovního času učitele během týdne (Urbánek, 1999). Pracovní činnost učitelů vymezují různé právní předpisy, např. Pracovní řád, Nařízení vlády ČR a Školský zákon. Pracovní řád vymezuje činnosti učitele v § 3 následovně:

- přímá pedagogická činnost;
- další práce související s přímou pedagogickou činností dohodnuté s pedagogickým pracovníkem;
- příprava na přímou pedagogickou činnost;
- příprava učebních pomůcek;
- hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků;
- dohled nad žáky ve škole a při akcích organizovaných školou;
- spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence, s metodikem informačních a komunikačních technologií;
- spolupráce se zákonnými zástupci žáků;
- odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání;
- výkon prací spojených s funkcí třídního učitele a výchovného poradce;
- účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školského zařízení;
- studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků;
- vykonávat výchovně vzdělávací činnost s ohledem na ochranu žáků před riziky poruch jejich zdravého vývoje;
- dodržovat učební plány, učební osnovy či jiné schválené učební dokumenty, organizační předpisy, předpisy týkající se bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a při vyučování a výchově;
- informovat žáky a zákonné zástupce (u nezletilých žáků) o jejich

vzdělávání;

- spolupracovat se školním výchovným poradcem, metodikem prevence, případně se zařízeními pedagogicko-psychologického poradenství, orgány sociálně právní ochrany dítěte, policií aj. (Průcha, 2002)

V současné době se hovoří o významné proměně role učitele, mění se tedy i celá řada činností, které učitel musí zvládnout. Stále více času se učitel věnuje přibývajícím pracovním povinnostem, navrhuje a realizuje různé projekty, spolupodílí se na rozvoji školy apod. V kontextu společenských tlaků a osobních konstelací učitele může vzrůstající zatížení vést k chronickému stresu, závažným psychosomatickým obtížím a syndromu vyhoření učitele. O nutnosti zabývat se problematikou nárůstu povinností učitele hovoří i fakt, že stále více absolventů učitelských fakult do praxe vůbec nenastoupí, nebo ji velmi brzy opouští. (Urbánek, 1999)

1.3.3 Profesní standard učitele

V mnoha zemích a jejich vzdělávacích systémech již existuje nebo se zavádí standard profese učitele, který je legitimním požadavkem státu na kvalitu učitelstva vzhledem k faktu, že učitel vykonává službu společnosti. Smyslem profesního standardu učitele je stanovit kritéria a indikátory kvality činností, kvality výkonu nebo charakteristiky učitele. Profesní standard má funkci definice profese. Standardizace požadavků na učitele umožňuje srovnatelnost absolventů studia, srovnatelnost kvality jednotlivců a učitelských sborů, poskytuje rámec pro profesní rozvoj a kariéru, zajišťuje kvalifikovanost pedagogických sborů a zároveň poskytuje kritéria pro objektivní hodnocení učitelů a jejich odměňování. V řadě zemí (např. USA, Anglie, Skotsko, Austrálie aj.) jsou profesní standardy pro učitele a ostatní pedagogy kodifikovány v závazných dokumentech nebo jsou právě ve stadiu schvalování a odborné diskuze.

V České republice byly opakovaně vytvořeny návrhy profesního standardu učitele, ale nesetkávaly se s kladnou odezvou ani od cílové skupiny učitelů, ani na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR) (Vašutová, 2008).

Podle názoru Spilkové (in Rýdl, Spilková, 2008) je potřeba vidět standardizaci

učitelské profese v kontextu kurikulární reformy, v kontextu vývoje, kterým školství za patnáct let prošlo. Zatímco je podle ní dnes díky rámcovému vzdělávacímu programu a Bílé knize relativně jasně definováno, co je to kvalitní základní vzdělání, schází definice toho, kdo je to kvalitní učitel, čím se vyznačuje, jak jej poznat. Prý by to měl být učitel, který je schopen kvalitního výkonu své profese v zásadě se měnících podmínkách kurikulární reformy, která vytváří zcela nové mantinely pro práci učitele.

V únoru 2009 vydalo MŠMT ČR tzv. vstupní dokument pro veřejnou diskuzi s názvem Tvorba profesního standardu kvality učitele. Navrhovaný obsah standardu byl rozdělen do tří částí: 1. Výuka jako proces vyučování a učení, 2. Širší kontext výuky, 3. Profesní rozvoj učitele. Po zveřejnění vstupního dokumentu, který byl výsledkem ideální představy pedagogických teoretiků, bylo zahájeno první a následně druhé kolo veřejné diskuze. Po analýze druhé veřejné diskuze vznikl nový návrh struktury standardu. (Rýdl a kol., 2009) Hrubá (2009) uvedla, že pokud vše půjde podle plánu, pak by měl být učitelský standard postupně zaváděn do praxe v období mezi roky 2012 – 2015.

Dle zahraničních zkušeností se ukazuje, že standardy nezaručují pozitivní efekt v práci učitelů. Zavádění standardů naráží na námitky, jsou-li učitelé schopni kapacitně zvládnout velký počet různorodých kompetencí, není-li lepší učit učitele sebereflexi a učení se sami ze situace a zda se raději více nezaměřit na výsledky žáků, které vypovídají o kvalitě učitelů. (Podlahová a kol., 2012)

Rýdl (in Štefflová, 2014) uvádí zkušenosti se zaváděním standardů učitelské profese v zahraničí s tím, že v některých systémech našli naši odborníci inspiraci, ale žádný nebyl natolik vyhovující, aby jej Česká republika převzala. Např. ve Slovinsku a Bavorsku stát říká, co a jak se mají na pedagogických fakultách učit, což je u nás nemyslitelné. V Anglii byl v roce 2012 zrušen čtyřúrovňový profesní standard a nahrazen jednoúrovňovým standardem s popisem excelentní práce učitele. Stejně tak na Slovenku panuje velká nespokojenost se čtyřstupňovým kariérním systémem, který je postaven na výkaznictví a vyvolal silnou honbu na kredity, takže v současné době se pracuje na výrazné revizi dokumentu. Inspirativní příklad je z Nizozemí, kde jednoúrovňový standard vznikl za masivní účasti učitelů, formuluje sedm profesních kompetencí, které jsou klíčové pro kvalitní vykonávání učitelské profese, ale na straně druhé je údajně obtížné

dosáhnout objektivního výsledku tohoto hodnocení.

Spilková (in Rýdl, Spilková, 2008) uvádí, že standard musí být jasný a srozumitelný, aby jej sami učitelé vnitřně přijali a viděli v něm užitečný nástroj, který jim ukazuje, k jaké kvalitě mají směřovat. Aktuálně je připravován čtyřúrovňový standard, který by měl ukázat, jak je učitelská profese náročná, a pojmenovat všechno, co je k jejímu výkonu zapotřebí. To by mohlo vést k ochraně před nekvalifikovanou kritikou a ke zvýšení prestiže profese učitele.

1.4 Kompetence pro výkon profese učitele ZŠ

Učitel je významnou osobou a důležitým modelem v životě a vývoji dětí a mladistvých. Působí pozitivně, ale i negativně svým záměrným výchovným působením, komunikací a interakcí, svým vztahem k žákům, svou osobností.

Od učitele se očekává, že bude žáky:

- **vzdělávat**, tzn. zprostředkovávat žákům vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního, technického, popřípadě uměleckého oboru, podle učitelovy aprobační;
- **vychovávat**, tzn. rozvíjet zájmy a postoje žáků, jejich schopnosti, charakter, a to na základě soustavného poznávání žáků, jejich typologických a individuálních rozdílů.

Z těchto základních úkolů kladených na učitele, tj. vychovávat a vzdělávat, vyplývá řada náročných a psychologicky rozmanitých požadavků:

- osvojit si příslušný obor a soustavně se v něm zdokonalovat;
- osvojit si a dále prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení, potřebné pro poznávání žáků a pro efektivní působení na ně;
- pečovat o pomůcky a didaktickou techniku apod.;
- realizovat adekvátní interakci a komunikaci se žáky, jejich rodiči, s ostatními učiteli a nadřízenými, dále se zdokonalovat v sociálních dovednostech;
- organizovat vlastní činnosti i činnost druhých, žáků ve třídě, součinnost

učitelů v téže třídě, součinnost s rodiči, s vedením zájmových kroužků apod.;

- očekává se účast na kulturním a sportovním životě i mimo školu v zájmu zvýšení prestiže učitele v očích žáků a jejich rodičů;
- dbát o své tělesné a duševní zdraví, rozvíjet sebezpoznání, sebevýchovu, poskytovat žákům model zralé osobnosti. (Čáp, Mareš, 2001)

Výkon každé profese nese s sebou řadu požadavků, které si pro kvalitní zvládnutí požadovaných pracovních činností musí pracovník osvojit a zvládat. V rámci učitelské profese se zabýval vývojem požadavků Pařízek (1988), který vymezil způsobilosti nutné k výkonu profese učitele jako: odborné, výkonové, osobnostní, motivační a tvořivé.

Od roku 1999 se vznikem Národního programu rozvoje vzdělávání – Bílé knihy a Rámcových vzdělávacích programů se staly středem zájmu **kompetence učitelů**. Kompetence znamená schopnost, způsobilost nebo oprávnění. Kompetence pro výkon profese znamenají předpoklady pro úspěšný výkon nějaké činnosti, práce či funkce. Ve školství a vzdělávání se hovoří o tzv. klíčových kompetencích, které obnášejí dovednosti rozhodující o budoucím společenském nebo profesním uplatnění mladého člověka. (Slovník základních pojmů z psychologie, 2000)

V souvislosti s profesí učitele se hovoří o pedagogických kompetencích, které představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat a dále zdokonalovat svoji pedagogickou činnost. K těmto způsobilostem patří vrozené způsobilosti (např. schopnosti a pedagogické nadání) a způsobilosti získávané učením a praktickou pedagogickou činností (pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti). (Švec, 1999)

Janík (2005, s. 15) definuje kompetence učitele jako: „*komplexní potencialitu učitele k úspěšnému (efektivnímu) vykonávání učitelské profese*“.

Spilková (2004, s. 25) uvádí, že: „*profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobní charakteristiky*“.

Profesní kompetence jsou relativně mladým termínem a na jejich specifikaci se

v naší zemi spolupodíleli významní autoři jako Vašutová, Švec, Průcha, Spilková, Obst, Kalhousť aj. Zjednodušeně řečeno profesní kompetence jsou požadavky na to, co má učitel znát, co má umět, ale také jakým má být. V odborné literatuře (Kořa, 1994; Průcha, Walterová, Mareš, 2001; Průcha, 2002; Spilková a kol., 2004; Vašutová, 2007) je možné nalézt různé varianty kategorizace profesních kompetencí učitele, nejčastěji se mezi ně řadí:

- kompetence oborově předmětová;
- kompetence didaktická (psychodidaktická);
- kompetence pedagogická;
- informatická a informační;
- kompetence diagnostická, hodnotící;
- kompetence sociální, psychosociální, komunikativní a intervenční;
- kompetence manažerské a normativní;
- kompetence profesně a osobnostně kultivující;
- kompetence multikulturní;
- kompetence enviromentální;
- kompetence zdravého životního stylu;
- kompetence poradensko-konzultační;
- kompetence osobnostní;
- kompetence poradenská a konzultativní;
- kompetence reflexe vlastní činnosti;
- ostatní předpoklady (psychická odolnost, fyzická zdatnost, mravní bezúhonnost) atd.

Kyriacou (2008) uvádí sedm základních pedagogických dovedností - kompetencí, které spolu úzce souvisejí, navzájem se ovlivňují a společně přispívají k úspěšnosti vyučování. Kyriacou chápe rozvoj klíčových kompetencí učitele jako neustálý proces, jehož intenzita se mění v závislosti na situacích a kontextu, v nichž se učitel aktuálně nachází. Pro efektivní výuku je naprosto nezbytné, aby

učitel nikdy nenechával žádnou svoji dovednost příliš dlouho ustrnout na dosažené úrovni. Jedná se o tyto kompetence:

1. plánování a příprava: dovednosti podílející se na výběru výukových cílů, výstupů a prostředků pro dosažení cílů;
2. realizace vyučovací jednotky: dovednosti potřebné k zapojení žáků do učební činnosti;
3. řízení vyučovací jednotky: dovednosti k řízení a organizaci učebních činností, udržení pozornosti, zájmu a aktivní účasti žáků na výuce;
4. klima třídy: dovednosti potřebné k vytvoření a udržení kladných postojů a motivace žáků na výukových činnostech;
5. kázeň: dovednosti potřebné k zvládnutí projevů nekázně a udržení pořádku;
6. hodnocení prospěchu žáků: dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků;
7. reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení): dovednosti potřebné pro hodnocení vlastní pedagogické praxe a její zlepšování.

Švec (1999) prezentoval ucelený model kompetencí učitele, který se skládá ze tří skupin potřebných kompetencí:

1. kompetence k vyučování a výchově: psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence;
2. osobnostní kompetence: zahrnuje kromě jiného odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí a důsledky jejich praktické realizace v pedagogické komunikaci, dále pak tvořivost, flexibilitu, empatii, autenticitu, dovednost akceptovat sebe i druhé atd.;
3. rozvíjející kompetence: adaptivní, informační, výzkumné, seberefektivní a autoregulativní kompetence.

Perrenoud (in Lazarová a kol., 2006) považuje za zásadní tři hlavní oblasti, ve kterých učitel získává specifické znalosti a kompetence:

1. znalosti spojené s disciplínami;
2. znalosti spojené s řízením výuky;
3. znalosti spojené s edukativním systémem.

V české i zahraniční literatuře najdeme celou řadu podobných koncepcí zaměřených na výčet kompetencí učitele. Mezi klíčové kompetence pro výkon profese učitele jsou dále zařazovány např. vlastnosti osobnosti učitele (empatie, porozumění, snaha pomoci, kladný emoční vztah, afiliace, kladné sebehodnocení atd.) a umění pedagogické komunikace, motivace učitele, intelekt a tvůrčí myšlení, postoj k žákům, humánní vztah učitele k žákům, pedagogický takt, didaktické dovednosti, odbornost, senzomotorické a estetické předpoklady a v neposlední řadě odolnost učitele k zátěži a náročným životním situacím.

Dytrtová a Krhutová (2009) shrnuly nejcennější pedagogické kompetence učitele do tzv. „učitelského desatera“:

1. Umět komunikovat se žáky.
2. Dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka.
3. Správně provádět individuální ústní zkoušení.
4. Znat metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě.
5. Umět pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích.
6. Znat a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově.
7. Znat základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní řešení.
8. Mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání.
9. Znat nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat.
10. Chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.

1.5 Specifika a současná úskalí profese učitele

Freud charakterizoval učitelství jako „**nemožné povolání**“ vzhledem ke skutečnosti, že podobně jako v jiných profesích (psychoterapie, trenérství aj.) je úspěch učitele v mnohém závislý na subjektech, se kterými učitel pracuje – na žácích. (Štech, 1994)

Lazarová a kol. (2006) hovoří o učitelství jako o **izolované profesi**; vzhledem

k tomu, že učitel pracuje obvykle sám, může zažívat paradoxně pocit osamělosti a izolace a jen zřídka dostává zpětnou vazbu od kolegů či vedení školy. Role učitele je nejistá a konfliktní z důvodu neustálého kolísání mezi tzv. pomocí a sociální kontrolou.

Jen málo povolání je srovnatelných s učitelstvím z hlediska **množství požadavků**, kladených na tuto profesi. Štech (1994) uvádí dilemata učitelské profese: distance – blízkost, přijetí – nepřijetí, mocenský – nemocenský vztah, rutina – inovace, autonomie žáků – závislost.

Hluboce zakořeněné jsou **negativní charakteristiky** učitelství, o kterých se hovoří jako o slabých stránkách profese: nízké sebehodnocení a nízké profesní sebevědomí učitelů, konzervatismus a setrvačnost v sebepojetí učitele a v pedagogické práci, didaktické rutinérství, uzavírání se do teritoria školy a třídy, osobnostní a profesní limity pro akceptování změny, rezistence vůči změnám a inovacím. Výše uvedené charakteristiky bývají vztahovány zvláště k déle působícím učitelům, zatímco začínajícím učitelům je paradoxně vytýkán nedostatek „řemeslné“ pedagogické práce. (Vašutová, 2004)

Jedním z novodobých témat je otázka **profesionalizace** učitelů a příprava na modernizaci výuky. Nastal čas zavádění osobních počítačů, interaktivních tabulí, objevuje se komunikace přes mobilní telefony a internet. Žáci mají oproti učitelům mnohdy značný náskok v užívání moderních informačních technologií. Spilková a kol. (2004) zmiňují v rámci profesionalizace školství potřebu rozšíření působnosti učitele ve smyslu růstu pole jeho působnosti, důrazu na procesy socializace a celkové formování osobnosti žáka. Tímto novějším vymezením učitelské profese roste odpovědnost učitele za žáka a výsledky jeho učení, nároky na schopnosti učitele reflektovat vlastní činnosti, kooperovat s kolegy, rodiči i širším sociálním okolím.

Pro stoupence tradičních přístupů k učitelství je velmi pobuřující **nový pojem „klient“**, který zavádí teoretický model profesionalizace. Tento pojem vystihuje aktuální přístup školských zařízení, které jsou nuceny vycházet vstříc přáním a potřebám veřejnosti – žáků a jejich rodičů. Jádrem profesní etiky je, že klient, v případě učitelství žák, nesmí být poškozen. Specifickým problémem učitelství je však nucená volba žáka, neboť dítě si učitele nevolí svobodně a vzniká tím i řada dalších otázek, nakolik je klientem nejen žák, ale i rodiče, případně celá

společnost, která klade na učitele určité požadavky a očekávání. (Vališová, Kasíková, 2011)

Specifické problémy vnáší do učitelské profese **integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**. Učitelé, kteří nebyli kontinuálně připravováni na integraci žáků, se nyní musí vypořádat s celou řadou obtížně zvladatelných problémů. A od integrace je směřováno k inkluzi, jejímž cílem je vytvoření takového prostředí školy, kde se budou žáci, rodiče i učitelé cítit dobře a kde budou společně pracovat. Na učitele jsou kladeny o to vyšší nároky, jak pracovat s různorodostí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jak poznat, kde má žák silné stránky, na kterých může stavět, jaké nové pedagogické postupy a strategie použít, aby se naplnily cíle inkluzivního vzdělávání. (Uzlová, 2010)

V souvislosti s úskalími profese učitele je potřeba zmínit **učitelský stres**, který snižuje kvalitu výkonu učitele, učitel ztrácí uspokojení z práce a zhoršují se jeho vztahy se žáky, kolegy i mimo školu. Učitelský stres je definován jako: *„stres související s výkonem učitelské profese, jehož hlavními zdroji jsou: 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“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 240). Učitelskému stresu se více věnuje čtvrtá kapitola této práce.

Nové požadavky na učitelskou profesi kladou i **změny hodnot a společenských norem**. Narůstá počet problémových žáků a jejich rodičů, kteří nemají zájem o chování a prospěch dítěte, snaží se přenést výchovnou odpovědnost za děti na školská zařízení a na straně druhé se vyhraňují aktivní, slušně vychované a vzdělávající se skupiny žáků. (Koťa in Lazarová a kol., 2011)

Jak uvádí Vašutová (in Lazarová a kol., 2011), aktuálně nastává čas pro posun v chápání podstaty učitelské profese odbornou veřejností **od poslání k odbornosti**. Zvýšila se náročnost profesního výkonu, míra zodpovědnosti každého jednotlivého učitele za vzdělávací procesy a výsledky učení žáků. Byly vytvořeny zákonné podmínky pro dosažení odborné kvalifikace učitelů a došlo k výraznému rozrůznění profesních činností a pedagogických rolí učitele v důsledku současných funkcí školy. Narostl požadavek na nové profesní znalosti a nového pojetí školního vzdělávání atd.

1.5.1 Feminizace učitelské profese

Na počátku 19. století bylo učitelství doménou mužské populace. Aktuálním specifickým rysem českého školství je **feminizace**, která je v současné době patrná na většině stupňů českého vzdělávacího systému. Učitelky výrazně početně převažují nad učiteli. Průcha (2005) uvádí ze zahraničních statistik fakt, že Česká republika se řadí mezi země s nejvyšší feminizací učitelské profese, především v rámci primárního stupně vzdělávání, zatímco ve Finsku a Řecku jsou na tomto stupni zastoupeni především učitelé muži. Poměr žen a mužů se mění v závislosti na stupni a druhu školy. Zastoupení žen v pedagogickém sboru klesá, čím vyšší stupeň vzdělání škola poskytuje. Např. ve školním roce 2004/2005 pracovalo na 1.stupni základní školy 83 % žen, na 2.stupni základní školy 75 % žen, na středních školách 55 % žen a na středních odborných učilištích 46 % žen. (Pavlík, Smetáčková, 2006)

V České republice ve školním roce 2013/2014 vykonávalo povolání učitele na všech typech škol 145 838 fyzických osob, z toho 114 521 žen. Z celkového počtu všech učitelů tvoří zastoupení žen ve školství 78 %. Jedná se o údaje ze Statistické ročenky školství 2013/2014 – výkonové ukazatele. (MŠMT ČR, 2014b)

Ženy vnímají učitelskou profesi jako vhodnou pro skloubení s rodinným životem a výchovou vlastních dětí a také se jedná o povolání s poměrně vysokou mírou sociálních jistot. Ženy mají rovněž větší zájem o práci s dětmi a mládeží, profese učitele je méně fyzicky náročná atd. (Řehulka, Řehulková, 2001) Muži upřednostňují povolání, ve kterém mohou více participovat na mocenském rozhodování ve společnosti a mohou očekávat vyšší kariérní postup (Vališová, Kasíková, 2011). Podle Ondrejčkoviče (1990) feminizace školství vzhledem ke konfliktu profesionální a biologické potřeby (funkce) ženy snižuje status učitelské profese. Také Průcha (2005) označil feminizaci za jeden z negativních rysů současného školství a považuje jej za faktor, který přispívá k pracovní nespokojenosti. Pavlík a Smetáčková (2006) zmiňují také problematiku rozdílného zastoupení žen v rámci školní hierarchie. Autoři hovoří o tzv. vertikální genderové segregaci pracovních pozic vzhledem k tomu, že ředitelskou funkci na základních školách zastávalo 41 % žen a 59 % mužů, přičemž složení učitelských sborů bylo 83 % žen a 17 % mužů. Ačkoliv muži tvoří menšinu, jsou častěji dosazováni do zástupcovské a podstatně častěji do ředitelské funkce.

1.5.2 Prestiž profese

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 177) definuje prestiž učitelů následovně: „*Prestiž je hodnota přisuzovaná této skupině pracovníků. Je to charakteristika, měřená speciálními škálami, reflektující statusovou pozici dané skupiny mezi jinými profesními skupinami.*“

Učitelé své odhady prestiže vlastní profese vidí dlouhodobě daleko níže, než jak je hodnotí veřejnost. Nejen odborníci, ale i laická veřejnost však hodnotí práci učitelů jako složitou a odborně náročnou. Učitelům je připisována zodpovědnost za budoucnost společnosti, protože vedle rodiny je škola spoluvychovatelem každého dítěte, a proto i profesi učitelů je prokazována úcta a váženost. (Vašutová, 2004) Zároveň však odborná veřejnost řadí v našem státě péči o vzdělávání, pracovní podmínky, profesionální růst a společenské postavení učitelů k nejzanedbávanějším stránkám polistopadového vývoje České republiky. Jedním z největších stigmat na tváři českého školství jsou platové podmínky. (Kurelová, 2004)

Přestože sami učitelé mluví o ztrátě prestiže učitelské profese, výzkumy tuto skutečnost nepotvrzují. Výzkum s názvem „Prestiž povolání“ provedený v roce 2013 Centrem pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu Akademie věd České republiky (dále jen CVVM AV ČR) na 1023 respondentech (obyvatelé ČR ve věku od 15 let) ukázal, že povolání učitele na základní škole zaujalo páté místo z 26 nabízených profesí. Od roku 1967, kdy se podobný výzkum konal poprvé, se povolání učitele na základní škole stále pohybovalo na čtvrté nebo páté příčce. (Sociologický ústav AV ČR, 2013)

Pořadí jednotlivých povolání dle jejich prestiže za rok 2013:

1. lékař	14. účetní
2. vědec	15. manažer
3. zdravotní sestra	16. voják z povolání
4. učitel na VŠ	17. stavební dělník
5. učitel na ZŠ	18. profesionální sportovec
6. soudce	19. bankovní úředník
7. soukromý zemědělec	20. prodavač
8. projektant	21. novinář
9. programátor	22. sekretářka
10. policista	23. kněz
11. truhlář	24. ministr
12. majitel malého obchodu	25. uklízečka
13. starosta	26. poslanec

Tradičně v průzkumech veřejného mínění zauímají učitelé přední místa, ale v konkrétní rovině, v osobním vztahu čelí učitelé často otevřeněji nebo skrytěji vyjadřovanému despektu. Muži – učitelé mají tendenci stydlivě se zmiňovat o své profesi a bývají politováni za finanční ohodnocení. Ženy – učitelky mívají potřebu upozornit své okolí, že i přes své povolání jsou normální. (Vacek in Průcha, 2002)

V učiteli vnímané malé prestiži profese učitele se odráží nízké vlastní sebehodnocení učitelů. Jak vysvětluje Havlík (2000) na základě výzkumů, vlastní sebepodceňování je dáno povahou práce učitele, při níž je velmi nesnadné prokazovat její efektivitu. Svou roli zde hrají i výše platů učitelů vzhledem k jiným méně náročným povoláním, názory o nízké úrovni pedagogických fakult, tradiční nedostatečné sebevědomí učitelů, z minulosti pramenící nedůvěra vůči duševní práci, osobní zkušenost z kontaktů mezi učiteli a rodiči, vysoká feminizace učitelstva, absence neobjektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů, ale i nedokončená profesionalizace povolání učitele.

Výzkum „Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělání učitelů v evropském kontextu 1999 – 2003“ (in Vašutová, 2004) se zabýval otázkou, co by mohlo zvýšit prestiž profese učitelů ve společnosti. Dotazováni byli samotní učitelé, kteří seřadili faktory, které dle jejich názoru mají přispět ke zvýšení prestiže jejich profese. Faktory jsou seřazeny podle učiteli vnímané účinnosti:

1. zvýšení platů nad úroveň průměrného platu;
2. profesní sebevědomí založené na odbornosti učitele v oblasti výchovy a vzdělávání;
3. nová legislativa upevňující postavení učitelů ve vzdělávacím systému;
4. schopnost sebereflexe a sebezdokonalování každého jednotlivého učitele;
5. popularizace pedagogických úspěchů učitele;
6. zásahy ministra školství a poslanců pro podporu učitelů;
7. omezení filmů a mediálních pořadů, které zesměšňují učitele;
8. ustanovení profesní komory učitelů. (in Vašutová, 2004)

Učitelé jsou přesvědčeni, že jejich společenské prestiži nejvíce prospěje navýšení platů. Ve skutečnosti výše platu nemá přímý vliv na prestiž profese a povolání učitele je stále vnímáno jako společensky důležité bez ohledu na výši platu. Ze strany pedagogických pracovníků se jedná o poněkud chybné směřování platového hodnocení s prestiží. (Havlík, Koťa, 2002)

Havlík (2000) vidí možnost posílení prestiže učitelů ve vzniku plnohodnotných stavovských organizací², které by utvářely normy, dbaly na jejich dodržování, garantovaly autonomii rozhodování profesionálů a také reprezentovaly a obhajovaly stavovské zájmy učitelů.

Bez ohledu na výsledky výzkumů je potřeba brát na vědomí, že subjektivní pocit malého uznání své profese se může negativně odrážet na výkonu práce učitele a tlumit jeho zájem o profesi, vyvolávat u něj frustraci a stres a důsledkem pak mohou být další negativní jevy jako např. nízký zájem o další sebevzdělávání, somatická onemocnění, syndrom vyhoření, odchod ze školství atd.

2 Šanderová (2000) zdůrazňuje jednu se sociálních charakteristik profese učitelství, a sice stavovství. Jedná se o stav, tedy specifickou skupinu lidí, která má určité ekonomické a právní postavení v rozvrstvení společnosti, sdílí určité tradice, způsob života, konvence a rituály a má také určitou uznávanou prestiž.

1.6 Shrnutí

V první kapitole byl podán stručný nástin historie vývoje učitelské profese, která sahá hluboko do historie lidstva. Přesto do současné doby není v naší zemi profese učitele oficiálně zařazena mezi profese, ale je nazývána sociology semiprofesí, což znamená, že se učitelství teprve jako profese vyvíjí. (Průcha, 2002) Tento stav však nebrání pedeutologii (vědě o osobnosti učitele), aby se zabývala analýzou učitelské profese, zkoumala typologii učitelů, jejich profesní kompetence, požadavky na osobnost učitele, profesní etiku, ale i historický vývoj profese a postavení učitele ve společnosti. (Kohoutek, 2000)

V naší zemi k definování profese učitele stále chybí mimo jiné profesní standard, který je odborníky vnímán jako ochrana před nekvalifikovanou kritikou a nástroj ke zvýšení prestiže profese učitele (Rýdl, Spilková, 2008). K vymezení profese učitele jsou zapotřebí i jasné a srozumitelně definované profesní kompetence učitele. Ani zde se odborníci neshodují na jednotném vymezení, mezi nejčastěji zmiňované kompetence učitele patří např. kompetence oborově předmětová, didaktická a psychodidaktická, pedagogická, informační, diagnostická, hodnotící, sociální, manažerská, osobností a další. (Průcha, 2002; Spilková a kol., 2004; Vašutová, 2007)

Při vymezování samotného pojmu učitel je možné se setkat s pojmy pedagog, pedagogický pracovník nebo edukátor. Jedná se pouze o širší nebo užší pojmové vymezení. Holoušová (2008) označuje učitele za iniciátora neboli rozhodující složku výchovného a vzdělávacího procesu. Vymezuje poslání učitele ve smyslu soustavného a odborného vzdělávání a vychovávání dětí, mládeže nebo dospělých, které naplňuje učitel tím, že pečuje o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného.

Zákon o pedagogických pracovnících přesně vymezuje, jakou kvalifikaci, odborné znalosti a dovednosti musí jedinec mít, aby se mohl stát učitelem. Nejedná se pouze o vyučování žáků, jak uvádí Urbánek (1999), je to pouze 1/3 aktivit v celkovém objemu pracovního času učitele během týdne. Učitelé musí zvládat stále více činností (administrativa, projektové činnosti apod.), které na ně kladou nemalou zátěž a vytváří časový tlak, který může vést k hromadění stresu, případně i k vyhoření.

Narůstající zátěž u učitelů je dávana také do kontextu specifik a současných úskalí profese učitele. Odborníci (např. Lazarová a kol., 2006) hovoří o učitelství jako o izolované profesi s velkým množstvím požadavků kladených na učitele (např. zvládání moderních technologií, přístup k žákovi jako ke „klientovi“, integrace a inkluze žáků se speciálními výukovými potřebami, nárůst problémových dětí atd.). Viditelným specifickým učitelství je feminizace. Česká republika se řadí mezi země s nejvyšším zastoupením žen v učitelství, se kterým je spojována pracovní nespokojenost učitelů. (Průcha, 2005). A dalším velmi diskutovaným tématem je prestiž profese učitele. Sami učitelé vidí odhady umístění své profese na žebříku mezi ostatními profesemi dlouhodobě níže, než odborníci a veřejnost. Od roku 1967 do roku 2003 se ve výzkumech veřejného mínění profese učitele pohybuje na čtvrté nebo páté příčce. (Vašutová, 2004) Za největší stigma našeho školství však považuje Kurelová (2004) platové podmínky učitelů. Sami učitelé jsou přesvědčeni, že by jejich společenské prestiži prospělo zvýšení platů. Havlík (2000) však vidí v učiteli vnímané malé prestiži odraz jejich nízkého sebehodnocení. Pro zvýšení prestiže profese učitelství Havlík doporučuje soustředit síly na vznik plnohodnotných stavovských organizací, které by reprezentovaly a obhajovaly zájmy učitelů.

I přes společenské změny a aktuální negativní specifika učitelství profese zůstává učitel stále jedním ze základních činitelů výchovy a vzdělávání. Je průvodcem dítěte od útlého věku, napomáhá socializaci, seznamuje jej se světem a působí na něj nejen jako učitel, ale také jako osobnost. Mnozí žáci se stále touží podobat svým učitelům, snaží se od nich co nejvíce naučit. Učitelé jsou pro žáky modelem chování, ať už dobrého nebo špatného. A rozhoduje-li se žák stát také učitelem, měl by poznat tuto profesi jak v kontextu jejího historického vývoje, tak ve všech současných podobách, pozitivních i méně pozitivních. O co reálnější očekávání od profese bude jedinec mít, o to menší u něj hrozí riziko rozvoje syndromu vyhoření.

2 OSOBNOST UČITELE

Při vymezování pojmu učitel je důležité se také věnovat jeho osobnosti, kterou je nutné vnímat v kontextu obecného, základního modelu osobnosti jedince, vyznačující se psychickou determinací. Následující kapitola tedy nabízí pohled na osobnost jedince obecně, strukturu osobnosti a následně na osobnost učitele skrze rozmanité typologie učitelů, dále četné výzkumy v oblasti hledání ideálních vlastností učitele a možnosti testování osobnosti učitele.

Od okamžiku volby povolání a po celou dobu profesní dráhy učitele dochází v životě učitele k řadě jevů a okolností, které jsou také ovlivněny osobnostní stránkou daného učitele a vnějšími i vnitřními vlivy, které s daným povoláním nemusí nutně souviset. Je tedy nutné na charakteristiky či jiné typologie učitele nahlížet z hlediska individuality každého učitele a vnímat učitele primárně jako osobnost v psychologickém smyslu slova. (Řezníček, 2004)

V žádné učebnici nelze nalézt univerzální definici dobrého, efektivního či ideálního učitele. Učitelé se vzájemně odlišují v řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé mají přímý vliv na efektivitu výuky. K úspěchu učitele mohou přispívat jeho osobnostní vlastnosti a životní rozhled, optimismus, důslednost a další charakterové vlastnosti, jeho motivace ve smyslu potřeby porozumění, pomoci druhým a uspokojení z dosažení cíle, učitelovo odborné a pedagogické vzdělání a v neposlední řadě i zkušenosti z dob jeho školní docházky a studia.

Koťa (in Vališová, Kasíková, 2011, s. 16) varuje před podléháním módním či dobovým trendům v zúžení **pojetí učitele** na pouhé osvojení souboru kompetencí a říká: *„Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit. Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od druhých.“*

K osobnosti učitele lze přistupovat z hlediska pedeutologie, např. podle Kohoutka (2000) a Spousty (2003), v podstatě dvěma způsoby, a to normativním a empirickým. Normativní přístup určuje obecná schémata, normy a paradigmaty,

tzn. hledá ideální vzor učitele, jaké vlastnosti a schopnosti učitel má mít, jaký by měl být vztah k žákovi apod., a často vychází z modelů reálných, výrazných či mimořádných učitelských osobností. Empirický přístup zjišťuje reálný stav, tzn. vyhledává a analyzuje vlastnosti, kterými učitel disponuje, a výsledkem je vymezení svébytných typů učitelů a typologií učitelských osobností. Tato dizertační práce nabízí v teoretické části pohled na osobnost učitele jak z hlediska normativního přístupu, tak v praktické části pomocí empirického přístupu analyzuje a popisuje reálné osobnosti učitelů.

2.1 Osobnost z psychologického hlediska

Pod pojmem osobnost se lidově míní populární, uznávaný, svérázný svým životem a jednáním či jinak pozoruhodný jedinec. V psychologii je význam pojmu osobnost odlišný, existuje velké množství definic osobnosti a mezi autory nepanuje shoda, jak pojem osobnosti chápat. Do současné doby sestavené definice osobnosti nelze nazvat správné nebo nesprávné, ale pouze více či méně užitečné jako nástroj poznání osobnosti jedince. (Říčan, 2007)

Dle Říčana (2007) má pojem osobnost v psychologii tři významy:

1. Hodnotící pojem dává osobnosti v běžné řeči hodnotící význam, kdy osobností, respektive „skutečnost osobností“, je jedinec především v pozitivním smyslu nějak pozoruhodný či vynikající.
2. Osobností se rozumí osobitost, psychická individualita jedince, tj. odlišnost jedince od jiných jedinců, zejména (a nejen) od jedinců téhož věku a kultury.
3. Osobnost je pojímána jako struktura (uspořádání) celku psychiky. Zkoumání osobnosti v tomto smyslu je analogické ke zkoumání anatomie a fyziologie lidského těla. Psychika se vykazuje integrovanou souhrou relativně samostatných složek, z nichž každá má určitou funkci nebo funkce.

Průcha, Walterová, Mareš (2001) vidí osobnost v psychologickém pojetí jako člověka s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic.

Drapela (1997, s. 14) definuje osobnost jako: „*dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby. Výraz chování zahrnuje procesy myšlení, emoce,*

rozhodování, tělesné činnosti, sociální interakci atd“. Osobnost a její psychika je tedy dynamický interakční systém, který je otevřený, autoregulační a projevuje se ve své jedinečnosti a individualitě. Autor tvrdí, že teorie osobnosti slouží k vysvětlení interakcí dynamických sil ovlivňujících život každého jedince. Pro každou osobnost jsou specifické určité jevy a charakteristiky, které se projevují v konkrétních oblastech života daného jedince.

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2004, s. 379) uvádí, že: *„Osobnost je nejčastěji definována jako celek duševního života člověka, má svůj původ ve slově persona, původně maska pro boha podsvětí, později stálý typ, charakter, role člověka; k běžně uváděným skutečnostem patří seznam 50 rozdílných definic osobnosti G. W. Allporta z roku 1937*“. Všichni odborníci od filozofů, přes teology, sociology, psychiatry až po faktorově analytické a fenomenologické psychology se shodují v jednom: *„Nejvlastnějším znakem osobnosti je její jedinečnost, výlučnost, odlišnost od všech jiných osobností; stejně jako neexistují dva jedinci s totožnými papilárními liniemi na prstech, je tomu tak i s osobností; jednotlivé vlastnosti mají různý význam.“* (Hartl, Hartlová, 2004, s. 379 - 380)

Paulík (2010, s. 7) vymezuje osobnost jako: *„individuálně organizovaný celek duševního života integrující vývoj neurofyziologické struktury a sociálních vztahů v aktivní interakci s prostředím. Objektivní dimenzí osobnosti je chování, subjektivní dimenzi shrnujeme pojmy prožívání a vědomí s více nebo méně jasnou představou o sobě. Osobnost je tedy jakýmsi přetrvávajícím individuálním rámcem chování a prožívání, společným znakem vyabstrahovaným z našich myšlenek, představ, přání, citů, tělesných pocitů i činů, formou, která je dotváří v daných podmínkách*“.

Jak uvádí Cakirpaloglu (2012), vesměs každá teorie osobnosti má snahu vymezit základní charakteristiky a podstatu osobnosti a většina definic klade důraz na fakt, že osobnost znamená souhrn, souvislost či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka. Psychologové se shodují, že osobnost je: *„poměrně stabilní, komplementární a konzistentní systém jedinečných vlastností, obsahů a projevů člověka*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 19).

2.1.1 Teoretické přístupy

Od pradávna se lidé snažili rozlišit trvalejší vlastnosti člověka, aby s jejich pomocí mohli charakterizovat různé jedince, rozumět jim, předpovídat jejich chování a zároveň je odlišit od ostatních. Vymezení čistě psychických osobnostních dimenzí začalo být však aktuální až v souladu s celkovým rozvojem psychologie ve 20. století. Ve 20. - 30. letech se objevily první teoretické studie. Teorie představuje určitý koncepční systém, který se pokouší vysvětlit, proč jsou důležité určené varianty osobnostních vlastností, resp. jejich rozdíly, proč je potřeba se na ně zaměřit. Teoreticky zakotvený přístup má přednost v existenci určité ucelené koncepce, nedostatkem je však zúžení pohledu na osobnost, které může být tak velké, že redukuje poznání. (Vágnerová, 2010)

V historii psychologie je možné vysledovat dva odlišné přístupy ke zkoumání osobnosti, duchovědný (idiografický) a přírodovědný (nomotetický). Idiografický přístup přistupuje k osobnosti se snahou vystihnout její jedinečnost a zvláštnost. Nomotetický přístup využívá při popisu osobnosti matematické statistiky, které vznikají z přesného pozorování, měření a kvantitativního vyjádření. Po zformování psychologie jako vědy vzniklo velké množství teoretických koncepcí (směrů, škol), které využívaly jednoho či druhého přístupu. Jak se ukázalo, držení se jediné koncepce je brzdou teoretického poznání i praktických aplikací. V současné době psychologický přístup k osobnosti směřuje k syntéze protichůdných koncepcí. (Čáp, Mareš, 2001)

Teoretické koncepce a jejich představitelé:

1. Typologické, rysové a faktorové koncepce. Mezi představitele těchto koncepcí patří Alkmaion, Hippokrates, Galenos, Aristoteles, Theofrastos, Kretschmer, Sheldon, Jung, Klages, Lersch, Guilford, Raymond, Cattell, Eysenck a další.
2. Psychoanalýza, individuální a analytická psychologie, neoanalýza. Představiteli jsou Freud, Adler, Jung, Horneyová, Sullivan, Fromm, Erikson a další.
3. Behaviorismus a další koncepce zdůrazňující vliv prostředí a učení. Představiteli jsou Dollard, Miller, Bandura a další.
4. Humanistická psychologie a příbuzné koncepce (existencialismus,

fenomenologie, logoterapie). Průkopníci humanistické psychologie byli již Adler, Jung a Fromm, z vývojových psychologů Piaget, Wallon a Allport. Mezi zakladatele humanistické psychologie patří Maslow a Rogers. Fenomenologickou koncepci zastupují Snygg a Combs. Zástupcem logoterapie je Frankl.

5. Další koncepce: dynamická/topologická koncepce - Lewin, transakční analýza - Berne, kognitivismus - Neiser, Kelly, transpersonální psychologie - Grof. (Čáp, Mareš, 2001)

2.1.2 Struktura osobnosti

Struktura osobnosti označuje soubor základních osobnostních vlastností a jejich uspořádání, jejich vzájemné souvislosti a vztahy. Osobnostní vlastnosti či rysy jsou zobecňující charakteristiky, které vyjadřují specifickou osobnost jedince a jeho rozdílnost od ostatních lidí. Každý jedinec je charakteristický typickou kombinací osobnostních rysů, které se projevují konkrétním chováním, a to může být modifikováno kontextem. Osobnostní rysy jsou relativně stabilní vlastnosti, které se v průběhu dospělosti zásadním způsobem nemění. (Vágnerová, 2010)

Osobnost každého jedince je neopakovatelná a jedinečná, stejně taková je osobnost učitele. Společenská role ukládá učiteli svoji osobnost znát a rozvíjet, být svým chováním a projevy příkladem, který formuje osobnosti žáků. Proto je důležité se věnovat struktuře osobnosti učitele.

Jednotlivé aspekty osobnosti či její části lze třídit a uspořádávat různým způsobem. Čáp, Mareš (2001) se přiklání k rozlišení, které přijímá většina učebnic bez ohledu na koncepcí zastávané jejich autory, a to na motivaci, schopnosti a rysy osobnosti, popřípadě soustavy těchto rysů, vyjadřované výrazy temperament a motivace.

Čáp (1993) popisuje strukturu osobnosti pomocí otázek, kterými je možné poznat člověka a psychologicky jej charakterizovat:

1. Otázky týkající se **motivace**: Proč člověk dělá to, co dělá? Co ho k tomu pobízí, jaké potřeby, zájmy, motivy?
2. Otázky směřující ke **schopnostem**: Jak dobře člověk vykonává to, co dělá,

jak dobře je schopen vykonávat různé činnosti?

3. Otázky na dynamiku osobnosti – **temperament**: Jaký způsobem se člověk chová, jak jedná, jak vykonává různé činnosti? Je klidný, vzrušený, ovládající se, vytrvalý?
4. Otázky na **charakter**: Pracuje člověk svědomitě, odpovědně? Jaké jsou jeho názory, vztah k sobě, lidem, k práci? Jaké má povahové vlastnosti?

Motivace je souhrn hybných momentů v osobnosti a v chování: co člověka pobízí k činnosti nebo co mu v tom brání. Dílčí lidské motivy jsou označovány jako potřeby. Termín potřeby se hodí pro: „*vývojově starší, elementárnější, převážně biologické motivy, i pro motivy vývojově mladší, sociální, popřípadě sociogenní*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 146). K označení jednotlivých aspektů lidské motivace jsou používány, vedle termínu potřeba, ještě další termíny, zejména pojmy emoce, zájmy, postoje, hodnotová orientace, cíle a smysl (Čáp, Mareš, 2001). Blíže se motivaci věnuje kapitola třetí.

Schopnosti a tvořivost jsou vlastnosti, které umožňují jedinci učit se určitým činnostem a dobře je vykonávat. Schopnosti se rozlišují verbální, numerické, prostorové, paměťové, percepční, umělecké, sportovní, sociální atd. Nejvíce jsou v psychologii diagnostikovány schopnosti označované termínem inteligence. Se schopnostmi souvisí další pojmy jako např. vloha, nadání, talent, dovednost a tvořivost. Tvořivost je soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí řešení problémů. (Čáp, Mareš, 2001)

Rysy osobnosti – temperament a charakter. Zatímco schopnosti vyjadřují, jak dobře dokáže člověk něco dělat, motivace vyjadřuje, proč to dělá, tak rys osobnosti vyjadřuje právě to, jakým způsobem to dělá. Rys osobnosti je psychická vlastnost, která je v průběhu života relativně stálá a je příznačná pro určitého jedince. Na utváření rysů osobnosti se spolupodílí vrozené předpoklady, učení, výchova i společenské prostředí. Termín temperament nebo charakter se dříve používal k označení celé osobnosti, aktuálně se termíny odlišují. Část osobnosti, která je určována převážně biologicky a projevuje se způsobem citového reagování, se označuje jako **temperament**. Druhá část, převážně determinovaná sociálně a mající společenský, zejména morální význam, se označuje **charakter**. Termín charakter někteří autoři nahrazují pojmem **emoční inteligence**. A dále

součástí charakteru je i pojem **svědomí**, který se užívá k označení subsystému morální kontroly a autoregulace. (Čáp, Mareš, 2001) Blíže se rysům osobnosti věnuje následující kapitola 2.1.2.1, která pojednává o modelu Velké pětky.

2.1.2.1 Model Velké pětky

V 80. letech minulého století vedl trend zaměřený na studium struktury osobnosti jako komplexu základních osobnostních rysů k vytvoření pětifaktorového osobnostního modelu tzv. Velké pětky. Přes minulé i současné výtky o nedokonalosti postihnout existující osobnostní vlastnosti jedince, má model Velké pětky velký počet příznivců, kteří naopak poukazují na fakt, že faktory tvořící model Velké pětky jsou hodně obecné, kulturně nezávislé, a tudíž model lze považovat za univerzální. Základní osobnostní rysy Velké pětky slouží jako přijatelný rámec k výkladu osobnosti. Jedná se o základní osobnostní tendence, které se projevují v převažujícím způsobu prožívání, myšlení a chování. Rys osobnosti je obecná vlastnost a zároveň vždy individuální vlastnost. Tendence postihují to, jak lidé vnímají a hodnotí dění kolem sebe, jejich postoj ke světu i k sobě samým. Každý z faktorů Velké pětky je relativně široký, obsahuje dva podřazené rysy nižšího řádu a šest dílčích specifitějších osobnostních charakteristik. (Čáp, Mareš, 2001)

Faktory Velké pětky:

I. faktor:

Extraverze – zahrnuje dva dílčí rysy, které nemusí být rozvinuty ve stejné míře, a to: asertivita a entuziasmus. Extraverti jsou převážně dobře naladěni, mají dostatek energie a společenskosti, což obvykle vyvolává pozitivní zpětnou vazbu okolí a tím popularitu a společenskou úspěšnost. Ostatními lidmi jsou označováni jako přátelští, zábavní a komunikativní. (Smékal, 2004) Díky aktivní účasti v interakcích s okolím rozvíjejí extraverti více sociální dovednosti. Na straně druhé mohou mít extraverti tendence k aktivitě až impulzivního charakteru, pohotovost k bezprostřednímu reagování s omezenější regulací vlastního jednání a mohou projevovat nižší zodpovědnost, neopatrnost a bezstarostnost. (Vágnerová, 2010)

Introverze se projevuje nižší potřebou sociálního kontaktu, malou tendencí k soutěživosti, nižší potřebou sebeprosazení. Introverti bývají klidnější, preferují

rutinu a stabilitu, jsou přemýšlivější, zodpovědnější, vážnější a mohou působit odtahitě. Oproti extravertům, kteří usilují o dosažení vyšší pozice v zaměstnání, jsou introverti ti, kteří se spíše nechají vést. (Cloninger, 2000)

II. faktor:

Neuroticismus – zahrnuje dva dílčí rysy: dráždivost a odtahitost. Neuroticismus je sklon těchto jedinců k různým negativním prožitkům, tendence se cítit více stresováni i běžnými událostmi, větší zranitelnost, nervozita, náladovost, napjatost, až hostilní vztah k okolí i sobě, sociální neobratnost, sklon k nepřiměřenému reagování, absence běžného somatického komfortu, psychická zranitelnost, sklon podléhat pokušení řešit zátěžové situace pomocí návykového chování (alkohol, drogy, nákupy). (Říčan, 2007)

Emoční stabilita je charakterizována klidem, vyrovnaností, zvýšenou odolností vůči zátěži. Emočně stabilní jedinci jsou uvolnění, netrápí se běžnými problémy, více prožívají pozitivní emoce (v závislosti na kombinaci extraverze a neuroticismu), obvykle mají dobré vztahy s lidmi, přiměřené sebehodnocení a sebedůvěru. (Smékal, 2004)

III. faktor:

Svědomitost zahrnuje dva aspekty – pílí a sebekontrolu. Tato dimenze je charakteristická mírou kontroly impulzivity, schopností ovládat aktuální potřeby, zaměřeností jedince na výkon, systematickostí, zodpovědností, disciplinovaností důkladností, vytrvalostí a rozvážností.

Nezodpovědnost a nedisciplinovanost – tito jedinci nedělají nic systematicky, chybí jim cílevědomost, vytrvalost, reagují bez rozmyslu. S nízkou hodnotou svědomitosti se spojuje profesní neúspěšnost, nižší sociální akceptovanost. Nedostatek sebekontroly a sebeovládání se může projevit ve sklonu k nadužívání návykových látek a být příčinou různých nehod. (Vágnerová, 2010)

IV. faktor:

Vstřícnost nebo také přívětivost je charakterizována bazálním vztahem k lidem. Zahrnuje dva rysy: soucitnost a zdvořilost. Vstřícnost se projevuje prosociálními vztahy s lidmi. Vstřícní jedinci kladou důraz na vzájemnou pomoc a porozumění, poctivost, čestnost, altruismus a nesobectví. Mají schopnost řešit problémy s ohledem na potřeby jiných, a tím bývají více pozitivně akceptováni okolím.

Vstřícnost a svědomitost jsou klíče k psychické pohodě a vyrovnanosti.

Nepřívětivost a nedostatek ohleduplnosti vede u jedinců k chladu, neempatii, konfliktnosti a agresi. Mají malou schopnost navazovat trvalejší vztahy s lidmi, řešit konflikty bez ohledu na druhé. Takoví jedinci nejsou okolím příliš akceptováni. (Vágnerová, 2010)

V. faktor:

Otevřenost ke zkušenostem zahrnuje dvě relativně samostatné kategorie: způsob poznávání a otevřenost k poznávání. Jedinci otevření ke zkušenostem mají bohatou fantazii a živou představivost, jsou vnímaví, citliví na estetické podněty, zvědaví, vědychtiví. (Hřebíčková in Říčan, 2007) Tento faktor vymezuje vztah k různým podnětům a z nich vyplývajícím zkušenostem. Důležitou součástí otevřenosti je vztah k autoritě, obecně platným normám a požadavkům společnosti. Zjednodušeně řečeno otevřenost ke zkušenostem souvisí s inteligencí. Čím vyšší inteligence, tím vyšší otevřenost ke zkušenostem a výzvam, tím vyšší vzdělání.

Rigidita, konzervatismus a ulpívání vedou k rutině, stereotypům, zafixovaným dogmatům, odmítání změn. (Vágnerová, 2010)

Model Velké pětky umožnil podrobněji zkoumat a předpovídat vliv osobnostních vlastností na život dospělého člověka. Tento model představuje dobrý základ pro předpověď emočního prožívání jedince, jeho uvažování, hodnocení různých situací, zaujímání postojů a z nich plynoucího chování. Je však potřeba brát v úvahu všechny možné kombinace jednotlivých rysů, včetně dílčích vlastností, dalších psychických faktorů (např. schopnosti, potřeby, zájmy atd.), exogenních faktorů i celkový kontext, ve kterém jedinec žije. Jednou ze zkoumaných oblastí v souvislosti s využitím modelu Velké pětky je i úspěšnost ve studiu a zaměstnání.

Významným předpokladem pro **úspěšnost ve studiu a zaměstnání** je **vysoká úroveň svědomitosti**. Svědomitost pozitivně koreluje s profesní úspěšností. Svědomití a pracovití lidé dosahují lepších výsledků a bývají také lépe hodnoceni. Dosažení úspěchu souvisí se zodpovědností a schopností sebeovládání, disciplinovaností, stabilitou a spolehlivostí, která pozitivně ovlivňuje i vztahy s lidmi. Dalším důležitým rysem pro profesní úspěšnost je **emoční stabilita** a s ní související **sebedůvěra a schopnost zvládat různé zátěže**. V neposlední řadě je

důležitá **extraverze**, která dodává energii, motivuje, dodává pozitivní naladění. **Vstřícnost** podporuje stabilitu a sociální zakotvení jedince na pracovišti, vede ke spolupráci a minimalizaci případných konfliktů. Vstřícnost však může souviset s nižší schopností prosadit svoje rozhodnutí. (Vágnerová, 2010)

S ohledem na cíle dizertační práce byla charakteristika jednotlivých faktorů Velké pětky zaměřena na obecné souvislosti s úspěšností jedince v životě i zaměstnání. Stejně tak se mohou osobnostní charakteristiky jedince odrážet na jeho úspěšnosti či neúspěšnosti v profesi učitele. Nejde však o to zjistit, která osobnostní charakteristika je vhodná či nevhodná, ale cílem je vytyčit směr zkoumání osobnostních předpokladů jedince pro úspěšný výkon profese učitele v rámci profesní orientace. Je však nutné mít na zřeteli, že diskuze kolem zkoumání osobnosti jedince pomocí modelu Velké pětky stále nejsou u konce. Proto i při zkoumání osobnosti obecně se využívají kombinace různých metod, které se vzájemně doplňují a rozšiřují úhel pohledu na osobnost jedince.

Z výše uvedených poznatků je zřejmé, že jednotlivé části osobnosti nejsou izolované, ale vzájemně se překrývají, pronikají, jsou ve vzájemném protikladu, působí na sebe, mají různý stupeň rozvinutosti a různou sílu působení. Ale ve výsledku tvoří všechny jednotlivé části jediný a jedinečný celek – osobnost jedince.

2.2 Typologie osobnosti učitele

Obecně se pod typologií rozumí dle psychologického slovníku: „*rozčlenění soustavy osob, objektů či jevů do skupin podle určitého kritéria, znaku nebo souboru znaků*“ (Hartl, Hartlová, 2004, s. 633).

Podle Čápa, Mareše (2001, s.175) typ znamená: „*skupinu osob s určitou společnou psychickou vlastností, ve které se liší od jiných skupin či typů. Někdy se také užívá výrazu typ k označení jedince, který je charakteristickým, „typickým“ představitelem takové skupiny*“.

Obecných typologií osobnosti je velké množství, od prvních typologií, které byly kategoriální, až po typologie založené na psychických rysech, které se zaměřují na odlišnosti jedinců. Typologií učitele je označována specifická profesní

kategorizace osobnosti, která přihlíží k důležitým a charakteristickým znakům osobnosti učitele ve vztahu k výkonu povolání. Nelze jednoznačně určit, ke kterému typu učitel patří, spíše ke kterému typu učitel inklinuje, a z toho odvodit jisté důsledky pro jeho pedagogické působení. (Vašutová, 2004)

Hossiep, Paschen (2011) zdůrazňují kompatibilitu profese jedince s jeho osobností. Jedná se v rámci teorií osobností o tzv. koncept „person-job-fit“, který vychází při psychologické diagnostice ze zjištění, že člověk může vykonávat s úspěchem určitou pracovní činnost v tom případě, pokud zvolená sféra působení je kompatibilní s jeho motivační a hodnotovou strukturou. Autoři konceptu usuzují, že při této kompatibilitě je jedinec schopen s větší pravděpodobností vyhovět nárokům a požadavkům kladeným na danou profesi. Autoři v roce 1998 v Německu publikovali osobnostní dotazník, který se orientuje na diagnostiku schopností rozhodujících pro úspěch v zaměstnání, s důrazem na sebeobraz probanda a nároky profese. U nás je v překladu Hoskovcové a Vybíralové znám jako Bochumský osobnostní dotazník – BIP, který byl vydán v České republice v roce 2003.

Socioprofesionální skupina „učitelé“ je vnitřně velmi diferencovaná a vytvářejí se tak různé typologie učitelů. Nejviditelnější je typologizace učitelů podle toho, na kterém druhu a stupni školy pracují, nebo uvnitř učitelské profese je výrazná specifikace podle oborů, respektive vyučovacích předmětů. (Průcha, 2002) Tato typologie má především praktický význam vzhledem ke skutečnosti, že stupeň, na němž učitelé působí, se promítá do jejich platového ohodnocení, mají jiné odlišné pracovní podmínky, prestiž apod.

Typologie učitelů, uváděné v odborné psychologické i pedagogické literatuře, vycházejí z **různých kritérií**, např. vlastností nervové soustavy, vlastností chování učitelů, vyučovacích stylů učitelů, z objektu zájmu učitelů, pedagogických postupů ve vyučování a přístupů k žákovi, typů a stylu řízení, vztahu ke školské reformě atd.

2.1.1 Temperamentové typologie

Holoušová (2008) a Kohoutek (2002) popsali typologii učitele podle Hippokratových temperamentových typů:

1. **Sangvinik**, emočně stabilní extrovert, je emočně vyrovnaný, přizpůsobivý, optimistický, vyznačuje se rychlostí, pohotovostí a výřečností. Může být nestálý, lehkomyšlný, nesoustředěný. Je pro něj typická menší schopnost udržet si při výuce náležitý pedagogický odstup, snadno se nadchne pro nové věci, je méně sebekritický. Učitel sangvinik by si měl pěstovat větší vytrvalost, důslednost a soustředěnost.
2. **Cholerik**, emočně labilní extrovert, je průbojný, energický, iniciativní, výkonný, ale i náladový, přísný, nevyrovnaný, náročný, má vyhraněné názory, je tvrdohlavý, se sklony k výbuchům hněvu a k agresi. K žákům přistupuje s netrpělivostí, jeho přístup budí u žáků nejistotu a obavy. Učitel cholerik se potřebuje naučit více ovládat a nedávat tak příliš najevo své prožívání.
3. **Flegmatik**, emočně labilní introvert, je vyrovnaný, rozvážný, spolehlivý, klidný, trpělivý, přizpůsobivý, někdy nerozhodný, pasivní, pohodlný nebo lhostejný. Jeho výuka je jednotvárná, tempo pomalé, k učení žáků přistupuje bez tvořivosti. Učitel flegmatik se učí zvládat svoji pohodlnost, zvyšovat aktivitu, rychlost a rozvíjet tvořivost.
4. **Melancholik**, emočně labilní introvert, je citlivý, chápající, plachý, obětavý, svědomitý, pesimistický, smutně naladěný, urážlivý, unavitelný. Má sklon ke krajnostem při hodnocení žáků, v nových situacích méně přizpůsobivý. Učitel melancholik se učí zaujmout reálný postoj k životu, neidealizovat si skutečnost.

Podle Junga (in Kohoutek, 2002) mají lidé ve své osobnosti jak introverzi, tak extraverzi, které mohou být v rovnováze nebo častěji jeden pól nabývá převahy nad druhým:

- **extrovert** – je družný, společenský, má hodně přátel, touží po vzrušení, rád riskuje, je impulzivní, bezstarostný, optimistický, veselý, lehkomyšlný,
- **introvert** – je klidný, zdrženlivý, nesmělý, uzavřený vůči lidem, spořádaný, kontroluje své city, spolehlivý, pesimistický.

Většina lidí má smíšené znaky nevýrazné introverze nebo extraverze. Pro učitele je výhodnější poloha zhruba uprostřed kontinua extraverze – introverze. (Prunner a kol., 2003)

Eysenck (in Kohoutek, 2002) doplnil Jungovu typologii o škálu tzv. neuroticismu, který je podle něj kontinuum pozic mezi extrémem normálnosti a extrémem neurotičnosti. Jedince dělí podle emoční lability a stability:

- **Emočně labilní jedinec** vykazuje znaky neuroticismu, je úzkostlivý, citlivý, ustaraný, náladový, upadající do deprese, trpící nespavostí, psychosomatickými poruchami; emocionální nevyrovnanost, která se projevuje proměnlivostí, vysokou vzrušivostí, netrpělivostí a nepřiměřenými emocionálními reakcemi vytváří ve třídě vysoce náročné až stresogenní prostředí. (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990)
- **Emočně stabilní jedinec** je klidný, kontroluje svoje city, nemá sklon se trápit, je spokojený a vyrovnaný, reaguje emočně pomaleji, rychle se uklidňuje. Gillernová, Hermochová, Šubrt (1990) zdůrazňují integritu osobnosti učitele, tzn. emocionální stabilitu, která ve třídě napomáhá vzniku psychologického bezpečí a jistoty.

Pavlov (in Vágnerová, 2010) podal výklad temperamentu jako projevu vyšší nervové činnosti člověka a určil čtyři základní typy, které se shodují s tzv. základními typy temperamentu:

1. **sangvinický temperament** – typ silný, vyrovnaný, pohyblivý;
2. **flegmatický temperament** – typ silný, vyrovnaný, nepohyblivý;
3. **cholerický temperament** – typ silný, nevyrovnaný, pohyblivý;
4. **melancholický temperament** – typ slabý, nevyrovnaný, nepohyblivý.

Učitelské povolání vyžaduje nervovou soustavu odolnou vůči zátěži, je tudíž žádoucí, aby učitel byl typem silným, vyrovnaným a pohyblivým. Ve školách je potřeba dynamických osobností učitelů, které se vyznačují emoční stabilitou, rychlou adaptabilitou na změny ve třídě a rychlou pohotovostí řešit vzniklé situace. Další typologie, např. Kretschmera, Guilforda, Scheldona apod., nenašly v pedagogické praxi širšího uplatnění. (Prunner a kol., 2003)

2.1.2 Typologie podle Caselmanna

Za nejpropracovanější typologii osobnosti učitelů se považuje typologie podle

Caselmanna, kterou další autoři postupně propracovávali a doplňovali. Caselmannovi se podařilo jako prvnímu propojit ve svých úvahách o typech učitelů tři hlavní složky učitelství: žák – učivo – učitel. Caselmann (in Kohoutek, 2009) rozlišuje dva základní typy učitelů podle toho, zda se učitel zaměřuje spíše na učební předmět (logotrop) nebo na žákovu osobnost (paidotrop). Oba uvedené typy mají své podtypy:

1. **Logotrop** je typ učitele, který klade důraz na vzdělávací činnost, vědomosti a poznatky. **Filozoficky orientovaný logotrop** klade důraz na prohloubení vlastního světonázoru a jeho cílem je předat tento názor svým žákům. Vlastní zkušenosti a názory žáků nerespektuje. **Odborně – vědecky orientovaný logotrop** má velkou šíři svých vědomostí, které očekává i od žáků, je strohý a přísný, ale umí žáky nadchnout pro svůj obor, má velký vzdělávací vliv, výchovně působí méně. Postupně se z něj stává typ vědce. Vyskytuje se častěji než filozoficky orientovaný logotrop.
2. **Paidotrop** je typ učitele zaměřeného na žáka a na vztahy mezi učitelem a žákem. **Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop** mívá k žákům rodičovský vztah, jeho pedagogické působení spočívá ve výchově a v utváření osobnosti žáka. Dbá na disciplínu a pořádek ve třídě, snaží se vyvíjet úsilí i problémových žáků, které už ostatní učitelé „odepsali“. Je vhodný adept pro funkci výchovného poradce nebo školního psychologa. **Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop** si klade všeobecné vzdělávací cíle, je racionální, snaží se vzbudit u žáků zájem o méně zajímavé učivo, cvičit paměť, překonávat negativní postoje žáků k učení. Výskyt tohoto typu je dle Caselmanna nižší než ostatních typů.
 - Podle Pikeho a Selbyho (in Kohoutek, 2009) má k paidotropovi blízko tzv. **globální učitel**, který ve třídě vytváří atmosféru vzájemné důvěry, respektuje práva druhých, rozkládá ve třídě moc a odpovědnost za rozhodování a přijaté rozhodnutí, podporuje zdravé sebevědomí a individuální a skupinovou disciplínu. Globální učitel klade důraz na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti, tj. nejen na získávání vědomostí, ale i na rozvoj složky citové a sociální. K řešení problémů přistupuje z celosvětového hlediska.

Další typologie Caselmanna (in Kohoutek, 2009) kříží paidotropa a logotropa

a vzniká typologie podle chování učitele ve třídě a podle jeho pedagogických postupů:

1. **autoritativní učitel** tvrdě prosazuje svoji autoritu ve třídě a žáci se musí přizpůsobit; vyskytuje se častěji u logotropů; autoritativní paidotrop se snaží utvářet osobnost žáků podle vlastních představ bez ohledu na jejich individuální zvláštnosti;
2. **sociálně založený učitel** nechává žákům větší volnost, má přátelský přístup, vyučování spíše organizuje než vede, může mít problémy s disciplínou; vyskytuje se spíše u paidotropů.

Třetí typologií je Caselmannovo dělení učitelů podle pedagogických postupů, které učitel při své pedagogické činnosti používá:

1. **vědecko – systematický typ** učitele, který rozvíjí u žáků logické myšlení, vyznačuje se racionálními a systematickými postupy;
2. **umělecký typ** je esteticky založený, řídí se intuicí, je zaměřen na názorné myšlení a má silný výchovný vliv na žáky;
3. **praktický typ** je organizační typ učitele, kterému vyhovuje skupinové vyučování, používá často příklady, pomůcky, rozvíjí názorné a praktické myšlení žáků.

Sám Caselmann (in Kohoutek, 2009) varuje před zjednodušováním charakteristik a „škatulkováním“ učitelů. Vzhledem k tomu, že pedagogická činnost je velmi dynamická a zahrnuje v sobě více než jen osobnost učitele, lze pohlížet na uvedené charakteristiky pouze jako na orientační. Vašutová (2004) považuje tradiční Caselmannovu i Lewovu typologii v dnešní době za překonanou, vzhledem ke změnám učitelských rolí, které v současnosti nastaly.

2.1.3 Typologie podle Döringa a Sprangera

Nejčastěji uváděná typologie osobnosti učitelů podle Döringa vychází z vyučovacího stylu učitele a zároveň ze všeobecné typologie osobnosti psychologa Sprangera, která je založena na jedincem upřednostňovaných životních hodnotách. Döring i Spranger (in Kohoutek, 2002) kromě uvedených typů připouštějí i smíšené a méně výrazné typy učitelů. Spranger popsal šest

základních typů osobnosti:

1. **Náboženský typ** – tento typ každý svůj čin a pohnutku posuzuje z hlediska víry v Boha, je charakterově spolehlivý, vážný, uzavřený, nemá mnoho smyslu pro dětskou hru, a proto se žákům nezdá nedovede přiblížit. Jeví se jako nudný pedant, puntičkář. Döring rozděluje náboženský typ na **více citový** (pietistický) a **více intelektuální** (ortodoxní).
2. **Estetický typ** – u tohoto typu převažuje iracionální prvek (intuice, fantazie a cit) nad racionálností v myšlení a v jednání; tento typ má schopnost se vžívat do osobnosti žáka a utvářet ji, estetický typ vidí nejvyšší hodnotu v kráse a harmonii, má tendenci k individualismu a nezávislosti. Existují dva podtypy: **aktivně tvořivý** (originální) typ, který utváří osobnost žáka, jako by tvořil umělecké dílo a **pasivně receptivní** typ, který bere ohled na konkrétní osobnost žáka a rozvíjí ji.
3. **Sociální typ** – se věnuje všem žákům, je vstřícný, tolerantní, trpělivý, schopen sebezapření, není většinou příliš přísný a náročný. Nejvyšší hodnotou jsou kladné citové a psychosociální vztahy, láska k lidem a altruismus; spokojí se i s nižší úrovní vědomostí žáků.
4. **Teoretický typ** – má větší zájem o vyučovací předmět než o žáka, hlavním zájmem tohoto typu je vědecká práce a nalézání pravdy, řazení a systematizování poznatků, odborné a vědecké publikování; na vědomosti žáků je náročný.
5. **Ekonomický typ** – má snahu dosáhnout u žáků maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie, je úspěšný metodik, vede žáky k samostatné práci. Tento typ je až příliš praktický a nedoceňuje originalitu, má zájem hlavně o to, co je užitečné.
6. **Mocenský typ** – prosazuje svoji osobnost, i agresí, chce být obáván, rád prožívá vědomí vlastní převahy, kárá, trestá, je náročný, kritický; jeho zájmem je moc, vliv a uznání.

2.1.4 Typologie podle Lewina

Typologie učitelů Lewina a dalších autorů (in Čáp, Mareš, 2001) dělí učitele podle

emočního vztahu učitele a žáka, jejich způsobu komunikace, množství a způsobu kladení požadavků na žáka a kontroly na následující tři typy:

1. **Autokratický styl** výchovy (dominantní, autoritativní, diktátorský) je typický příkazy a tresty, je direktivní, náročný, nepřipouští diskuzi, žádá poslušnost bez připomínek, učitel má malé pochopení pro žáky, jejich potřeby a odlišnosti. Tento styl vede u žáků k vyššímu napětí, dráždivosti a na jedné straně k submisivitě a apatii některých žáků a k agresivitě druhých.
2. **Liberální styl** (nezasahující) se vykazuje slabým vedením, na žáky nejsou kladeny téměř žádné požadavky, převládá chaos, nejistota, nízký výkon žáků; učitel bývá vnitřně nejistý a pasivní. Přestože žáci dávají přednost slabému vedení, projevují zároveň nespokojenost s neefektivitou společné práce.
3. **Demokratický styl** (integrační, sociálně integrační, kooperativní) je kombinací dvou předchozích stylů, je vyvážen dostatek kontroly a pevného výchovného působení, zároveň je prostor pro tvořivost a samostatnost; učitel méně přikazuje a více podněcuje žáky, ve skupinách se často diskutuje, učitel má pochopení pro individualitu žáků. Tento styl podporuje příznivé klima ve třídě, učí žáky spolupráci a napomáhá rozvíjet sociálně zralou osobnost žáka.

Eysenckův model (Čáp, Mareš, 2001) doplňuje Lewinovu typologii o model dvou dimenzí, kde je způsob výchovy učitele vyjádřen kombinací dimenze emočního vztahu k dítěti (láska, kladný postoj X nepřátelství, záporný, chladný, zavrhuje) a dimenze řízení (autonomie, minimální řízení X přísná kontrola, maximální řízení).

2.1.5 Typologie podle Andersona

Vztah dominantních a integrujících forem chování u učitelů zkoumal Anderson (in Pelikán, 1995) a rozlišuje učitele podle vztahů mezi učiteli a žáky na:

1. **Dominantní typ** převládá u učitelů, kteří jsou nejistí a nesnaží se pochopit své žáky. Anderson uvádí další podtypy:
 - dominantní s viditelnými konflikty se žáky,

- dominantní bez viditelných konfliktů se žáky,
 - dominantní s tendencí ke spolupráci.
2. **Integrativní typ** se projevuje demokratickým přístupem učitele k žákům, jedná se o vyrovnané učitele s dostatečnou sebedůvěrou a respektem k žákům. Anderson uvádí další podtypy:
- integrativní bez viditelné spolupráce učitelů a žáků,
 - integrativní s výraznou tendencí ke spolupráci.

2.1.6 Typologie podle Luky

Luka (in Kohoutek, Ouroda, 2000) třídí učitele na základě jejich reakcí na působící podněty na:

1. **naivně reproduktivní typ**, který instinktivně reaguje na podněty, nevyžaduje po žácích vlastní a tvořivé myšlení, spokojí se s naučenými vědomostmi;
2. **naivně produktivní typ**, který reaguje na podněty logicky a pohotově, vede žáky k tvořivosti a samostatnosti.

A dále Luka rozděluje učitele podle zpracování podnětů v jejich psychice na:

1. **reflexivně reproduktivní typ** se umí dobře orientovat ve standardních pedagogických situacích, ale obtížně řeší složitější reakce a rozhodování mu dělá potíže;
2. **reflexivně produktivní typ** se příliš nezabývá problémy svých žáků, neumí řešit náročné situace.

2.1.7 Typologie podle Vorwickela

Vorwickel (in Kohoutek, 2002) na základě pozorování a indukce rozdělil učitele podle faktu, že někteří věnují větší pozornost vzdělávání žáků (učení a učivu) než jejich výchově a formování žákovy osobnosti, a to na:

1. **striktně věcný typ**, který se snaží co nejlépe didakticky zpracovat a předat žákům učební látku, váží si dobré paměti, nevede žáky k samostatnému

myšlení a tvořivosti;

2. **oduševněle věcný typ** vidí v učební látce především činitele formujícího poznávací procesy a intelekt žáků, málo aktivizuje třídu jako celek, rád pracuje jen s „chápajícími“ žáky;
3. **naivně osobní typ** je v předávání učiva žákům benevolentnější, bývá nestálý v úsudcích i výkonech, rozhoduje se intuitivně, srdcem, než střízlivou logikou, navozuje ve třídě spolupráci, je úspěšný v předmětech, kde je možno působit citově;
4. **uvědoměle osobní typ** stojí nad učební látkou, zvažuje její význam pro utváření osobnosti žáka a jeho výchovu.

2.1.8 Současné typologie učitelů

Learyho obecný model osobnosti jedince rozpracoval do typologie osobnosti učitele Wubbels (in Dytrtová, Krhutová, 2009) na základě jejich vyučovacího a interakčního stylu:

1. **učitel organizátor** hodně žáky naučí, umí vysvětlit, udržet žakovu pozornost, má přehled o tom, co se ve třídě děje;
2. **učitel pomáhající** radí žákům, je přátelské povahy, vytváří příjemnou atmosféru, sleduje potřeby žáků;
3. **učitel chápající** je trpělivý, diskutuje se žáky, naslouchá žákům a má porozumění pro jejich problémy;
4. **učitel vedoucí žáky k zodpovědnosti** je velkorysý, nechává žáky rozhodovat o věcech týkajících se třídy;
5. **učitel nejistý** je zmatený, plachý, neví si často rady, nechá se lehce vyvést z míry;
6. **učitel nespokojený** je podezřívavý, žákům nedůvěřuje, rád vyhrožuje, je těžké se mu zavděčit;
7. **učitel kárající** se chová povýšeně, je obvykle špatně naladěný, snadno se rozčílí, má neustále kritické připomínky k práci žáků;
8. **učitel přísný** je náročný, vyžaduje poslušnost, uděluje tvrdé tresty za

porušování pravidel.

Vašutová (2004) nabízí současnou typologii učitele podle postojů ke školské reformě a inovacím:

1. **učitel tradicionalista**, který má negativní postoj k reformě, se obtížně adaptuje na změny, lpí na tradici, upřednostňuje sociální jistoty svého zaměstnání, nechce měnit zažité stereotypy svých osvědčených výchovně vzdělávacích postupů;
2. **učitel chameleon** si uvědomuje nevyhnutelnost změn a navenek přijímá reformy pozitivně, vnitřně však není o nutnosti změn přesvědčen, je ke změnám zdrženlivý, zastává názor, že změny stejně nic dobrého nepřinesou;
3. **učitel entuziasta** vítá změny, uznává jejich potřebnost nejen navenek, ale i vnitřně.

Beňo a kol. (2001), podobně jako Vašutová (2004), uvádějí typologii učitelů s ohledem na jejich postoje ke školství, ke škole, k žákům i vlastní profesi:

1. **učitelé plačky** bědují nad aktuálním stavem školství a svým postavením, schovávají se za cizí názory, jsou nejistí, nedůvěřiví, ustrašení, málo efektivní, stěžují si na křivdy, bojí se nadřízených;
2. **učitelé ignoranti** se tváří, že jim je všechno jedno, nic nemá cenu, školství dle jejich názoru stejně spěje k úpadku, své ignoranství však většinou jen předstírají;
3. **učitelé fanatici** jsou nenapravitelní idealisté, jsou nadšenci zamilovaní do svého povolání, oboru, žáků, sní o lepším školství a současný stav nejsou schopni reálně hodnotit, jsou oporami školy a na jejich práci se přiživují pohodlnější kolegové;
4. **učitelé tandemisté** nemají vlastní názor, podléhají módním trendům v pedagogice, jedou „v závěsu“ vlivných proudů, jsou jako korouhvičky obracející se žádoucím směrem;
5. **učitelé aristokraté** jsou autonomní, tvořiví, kritičtí, samostatně přemýšlející, neustále studují, zdokonalují se, mají u žáků respekt, stojí za svým názorem před žáky, rodiči, nadřízenými, zvedají laťku pedagogické

práce, bývají u méně aktivních a zásadových kolegů neoblíbeni, ke změnám ve školství se vyjadřují, jen když jsou vyzváni, jinak „si dělají svoje“;

6. **učitelé podnikatelé** nemají školu jako prioritu, jejich hlavní činnost a zájem se nachází v lukrativnějších oblastech, získávání peněz a výhod je pro ně na prvním místě;
7. **učitelé zběhové** ze školství odešli, protože se nedokázali vyrovnat s rozporem mezi nároky kvalifikace a odměňováním.

Fenstermacher a Soltis (in Mareš, 2013) uvádějí typologii učitelů podle vyučovacího stylu, vnímání osobnosti žáka učitelem, znalosti obsahu vzdělávání, způsobu uchopení vzdělávacích a výchovných cílů a vztahů mezi učitelem a žákem:

1. Učitel manažer užívající **exekutivní styl**, který je typický svojí efektivitou a povzbuzováním žáků, dává zpětnou vazbu, klade důraz na vytížení žáků a jeho organizace vyučování je systematická, užívá nové technologie. Tento styl čerpá z teorií o efektivním řízení
2. Učitel facilitátor užívající **facilitační styl**, klade důraz na individualizaci výuky, procesů učení a vnímání potřeb a zájmů žáka, zdůrazňuje hodnotu vlastních znalostí a zkušeností žáka, klade důraz na osobní svobodu žáků, sám je spíše průvodcem. Tento styl čerpá z humanistické psychologie a existenciální filozofie.
3. Učitel pragmatik užívající **liberální styl**, zdůrazňuje proces učení, cíle a výsledky vzdělávání, zasvěcuje žáky do rozdílných způsobů poznávání světa a do kritického myšlení. Tento styl reprezentuje myšlenky liberální výchovy a emancipačního vyučování.

Typologie Pratta (in Mareš, 2013) rozlišuje pět vyučovacích stylů učitele:

1. **Transmisivní styl** – vyučování může provádět jen učitel, který je odborníkem v daném oboru, přesně definuje cíle hodiny, žije svým oborem, znalosti žáků zjišťuje didaktickými testy.
2. **Dílenský styl** – vyučování je proces, v němž učitel seznamuje žáky s kulturním odkazem minulosti a se sociálními normami dané společnosti,

učí žáky, jak mají správně uvažovat, vede je k samostatnosti.

3. **Vývojový styl** – vyučování musí vycházet především ze žáka samotného, cílem učitelova snažení je, aby žák rozuměl tomu, co se učí, učitel klade otázky, uvádí příklady ze života, přizpůsobuje vyučování specifikům žáků.
4. **Pečovatelský styl** – vyučování je dlouhodobý a náročný proces, učitel vytváří v hodině psychosociální klima bezpečí a jistoty, formuluje akceptovatelné cíle pro všechny žáky.
5. **Sociálně-reformní styl** – vyučování má vést ke změnám ve společnosti, učitel vede žáky k tomu, aby si všímali hodnot, myšlenek a ideologických stanovisek, učitel svými výroky zpochybňuje status quo dané společnosti, nabádá žáky ke kritickému postoji k vládnoucí moci.

Z uvedených nejrozličnějších typologií učitele je zřejmé, že učitelé disponují různými osobnostními vlastnostmi, hodnotami, strategiemi chování, učitelskými styly apod., z nichž některé mohou být pro výkon profese učitele efektivnější a jiné méně. Především typologie se zaměřením na osobnostní vlastnosti mohou učitelům poskytnout informace, které vlastnosti dále rozvíjet a podporovat a které se naučit zvládat tak, aby je při výkonu profese neovlivňovaly negativně.

Pro kvalitu a efektivitu práce učitele není však rozhodujícím faktorem příslušnost učitele k určitému typu, ale profesní kompetence, jimiž učitel disponuje a jež byly popsány v kap.1.3. Jak uvádějí Dytrtová a Krhutová (2009), smyslem typologií je především deskripce a schematizování profesní stránky osobnosti učitele s cílem jejího ovlivňování.

2.3 Osobnostní kvality učitele

Již od antiky se kladl důraz na žádané rysy osobnosti učitele. U nás byla k tomuto tématu v roce 1814 vydána kniha **Engelberta** s názvem *Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v císařských královských zemích*, který kladl důraz na vybrané charakteristiky učitele, např. motivace k povolání, talent nebo kognitivní schopnosti (Průcha, 2005).

V oblasti učitelovy osobnosti jsou psychology i pedagogy opakovaně realizovány výzkumy za účelem zjištění vlastností, které jsou důležité pro učitele, případně jaké

jsou vlastnosti ideálního učitele. Na ideálu se však odborníci nemohou shodnout, protože pro každého žáka může být ideálním učitelem někdo jiný. (Fontana, 2003) Pak by mohla být zajímavou alternativou možnost sledování těch vlastností učitele, které by neměl mít (Řehulka, Řehulková, 2003).

Ve čtyřicátých letech Witty (in Čáp, Mareš, 2001) analyzoval výpovědi dvanácti tisíc žáků a zjistil, podobně jako další badatelé v pozdějších výzkumech, že žákům se nejvíce líbí učitel, který má demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled a přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost, chápání obvyklých problémů žáků, přizpůsobivost, užívání pochval a uznání spíše než trestů a učitelské mistrovství.

V roce 1960 byl Ryansem (in Fontana 2003) v USA proveden výzkum osobnosti učitele a jejího vztahu k učitelské účinnosti. Ryans vytvořil Posuzovací stupnici vlastností učitele a zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený. Jak Ryans dále zjistil, tak důležitost těchto kvalit znatelně klesá s věkem vyučovaných žáků. Fontana (2003) však poukazuje na fakt, že korelace v Ryansově výzkumu mezi zjišťovanými vlastnostmi a učitelskou úspěšností nebyly příliš vysoké.

Kárníková (1969, s. 37) definovala dobrého učitele následujícím způsobem: *„je ten, kdo dokáže poskytnout žákům své znalosti, kdo je povede do života otevřeně a statečně, kdo nepřestane sám být člověkem, kdo se nestane pouhým reproduktorem učebního obsahu, ale ten, kdo je schopen samostatně myslet, samostatně tvořit, kdo stále hledá nové cesty, nové metody, nové prostředky své interakce se svým protipólem – žákem“*.

V naší zemi v roce 1997 provedl Holeček (in Průcha, 2002) výzkum, při kterém použil tzv. australskou posuzovací škálu, která obsahuje kritéria tří druhů vlastností, které by měl mít učitel podle žáků. Jedná se o osobnostní vlastnosti (charakter, temperament), didaktické dovednosti (zájem o obor, odborná připravenost, schopnost výkladu) a pedagogicko-psychologické charakteristiky (vztah k žákům, jejich hodnocení aj.). Z výzkumu vyplynulo, že nejčastěji požadovanými vlastnostmi učitelů jsou přísnost, láska a schopnost vést výuku zajímavě. Ideální učitel by se měl chovat přátelsky, vytvářet příjemnou atmosféru, nikoho nezesměšňovat a zároveň být přiměřeně dominantní, mít ve třídě pořádek,

kázeň a klid.

Bendl (2001) provedl výzkumné šetření osobnostních předpokladů učitele z hlediska kázně žáků. Bendl se ptal necelé tisícovky žáků druhého stupně, jaké podstatné vlastnosti musí učitel mít, aby žáci byli v jeho přítomnosti ukázněni. Žáci uvedli následující vlastnosti v tomto pořadí: 1. přísnost (znamená též důslednost), 2. láska, 3. zajímavá výuka. Na dalších místech se odpovědi lišily podle pohlaví, dívky uváděly sebevědomí, chlapci humor. Další uváděné vlastnosti byly např. spravedlivost, autorita, sympatie, trpělivost atd.

Jůva a kol. (2001) uvádějí, že předpokladem pro účinné výchovně – vzdělávací působení je harmonická syntéza učitelovy hodnotové orientace, odborného vzdělání, pedagogických, didaktických a metodických dovedností a v neposlední řadě osobnostních rysů a charakteru učitele. Z toho vyplývají také následující rysy učitelovy osobnosti:

- tvořivost,
- zásadový morální postoj,
- pedagogický optimismus,
- pedagogický takt,
- pedagogický klid,
- pedagogická angažovanost (zaujetí),
- hluboký přístup k žákům,
- přísná spravedlnost,
- komunikativní, organizační a rétorické dovednosti učitele.

Dytrtová a Kosová (2002) zdůrazňují, že učitel je profesně úspěšný jen tehdy, když je osobností, která klade důraz na sebepoznání, objevování vlastních hodnot a vlastního učitelského stylu vyučování.

Dostál (in Grecmanová a kol., 2002) uvádí mezi předpokládanými zvláštními schopnostmi pro výkon učitelské výchovné činnosti:

- **pedagogický talent** jako potenciální strukturu činnosti,
- **pedagogické mistrovství** jako strukturu reálných možností,

- **pedagogický talent** jako strukturu osobnosti, který bývá často považován za dar, který se nedá osvojit.

Grecmanová a kol. (2002) rozdělují osobnostní vlastnosti učitele do několika skupin:

- vlastnosti charakteru a vůle (spravedlivost, zásadovost, čestnost, ochota, cílevědomost, sebekázeň aj.),
- pracovní vlastnosti (lásky k dětem, kladný vztah k pedagogické práci, svědomitost, pečlivost aj.),
- intelektuální vlastnosti (konkrétnost, logické a tvořivé myšlení, kreativita, systematičnost, sebevýchova, sebevzdělávání aj.),
- citově temperamentní (optimismus, trpělivost, sebeovládání aj.),
- společensko-charakterové (laskavost, ohleduplnost, vlídnost, uctivost, porozumění, slušnost, komunikativnost aj.).

Pařízek (in Grecmanová a kol., 2002) přidává ještě dvě důležité vlastnosti, které spolu souvisí, jimiž jsou sociální zralost a schopnost mezilidských vztahů, tzn. schopnost převzít odpovědnost za svá rozhodnutí, objektivně posuzovat situace a lidi, relativní nezávislost při hodnocení, odborná kvalifikace, ekonomická samostatnost atd.

Zajímavý pohled na osobnost učitele nabízí Carr (2003), který klade důraz na autenticitu učitele. Snaží-li se učitel stát lepším učitelem tím, že předstírá jiné osobnostní vlastnosti než má, bývá toto herectví v mnoha případech žáky rozpoznáno a následně se negativně odráží na vztahu učitel – žák. Učitel by tedy měl být tím, kým je.

Vašutová (2004) vidí jako žádoucí pro profesi učitele tyto osobnostní charakteristiky:

- láska k dětem, pozitivní postoje k životu, entuziasmus,
- schopnost motivovat a být přístupný řešení problémů,
- schopnost kultivované komunikace, vystupování a jednání,
- empatie, důvěryhodnost, tolerance, spravedlivost, diskrétnost,

- starostlivost, trpělivost, laskavost, nápaditost, tvořivost,
- sebeovládání a emocionální rovnováha (stabilita),
- sdílení, kooperativnost, příkladné dodržování pravidel a řádu obecně,
- pracovitost, rozhodnost, organizační schopnosti,
- model hodnot a postojů.

Výzkumu osobnosti se věnoval Polk (2006), který identifikoval tyto rysy efektivního učitele:

- dobrá předcházející akademická činnost,
- komunikační schopnosti (ústní i písemné),
- kreativita,
- profesionalismus, pedagogické vědomosti,
- důkladné a přiměřené hodnocení žáků,
- sebezvoje a celoživotní vzdělávání,
- talent nebo vědomosti ve vyučovaném předmětu a schopnost předvádět vzorové příklady.

Mikšík (2007) sledoval učitele v reálném prostředí a hodnotí jako významné tyto komponenty osobnosti učitele:

- psychická odolnost,
- adaptabilita (schopnost alternativního řešení situací),
- adjustabilita (psychická flexibilita),
- schopnost osvojovat si nové poznatky,
- sociální empatie,
- komunikativnost.

Kohoutek (2009) rozděluje vlastnosti učitele na:

- **primární** (vrozený základ v dětství nebo získané v raném dětství), např. dominance, sociabilita, přiměřená frustrační tolerance, sebekontrola, sebejistota a smysl pro únosnou míru rizika, emocionální stabilita;

- **sekundární** (získané výchovou a vzděláváním), např. schopnost řídit činnost skupiny, poznávat druhé, sociální odpovědnost, odborná kompetentnost a zdatnost, smysl pro čestnou hru a umění přiznat omyl, pedagogické dovednosti, pedagogická expresivnost, schopnost učit druhé a ovlivňovat je výchovou, spisovná mluva, adekvátní slovník, zřetelná výslovnost, výraznost, emocionalita řeči a její dynamika;
- **terciální** (nadstavbové), které vyplývají ze specifiky role učitele jakožto představitele výchovných cílů společnosti. Patří sem systém interiorizovaných hodnot a obsahově zaměřených postojů, zejména motivace a angažovanost.

Dytrtová a Krhutová (2009) uvádějí výstupy z výzkumu zaměřeného na charakteristiku osobnosti učitele, který byl proveden na třech univerzitách v Čechách, Slovensku a Nizozemí mezi studenty učitelství na počátku 1.ročníku jejich studia. Podle studentů učitelství by měl mít učitel osobnostní předpoklady vzdělávat a vychovávat žáky. Pozitivně byly hodnoceny u učitele vstřícný vztah k žákům, empatie, tolerance, optimismus, smysl pro humor, smysl pro spravedlnost, trpělivost a ochota pomáhat. Studenti dále zdůrazňovali v osobnostní charakteristice učitele zásadovost, důslednost, přísnost, vedení žáků na základě přirozené autority. V odborné charakteristice se objevila vzdělanost učitele, komunikativnost, novátorství, kreativita v didaktických postupech, umění zaujmout žáky a udržet jejich pozornost.

Helus (2009) zdůrazňuje tyto ctnosti učitelovy osobnosti:

- pedagogická láska,
- moudrost,
- odvaha,
- důvěryhodnost.

Hrubá (2010) uvádí výstupy výzkumu STEM/MARK³ pro MŠMT ČR z dubna 2009, ze kterých vyplynulo, že si rodiče i žáci představují školu přibližně stejně, rozdíl je pouze v pořadí kritérií. Pro rodiče jsou ve škole nejdůležitější odborně připravení učitelé, kteří mají k žákům spravedlivý přístup. Měli by být lidsky kvalitní, skutečné

3 STEM/MARK je agentura, která se zaměřuje na marketingové výzkumy.

osobnosti. Ideální učitel má podle většiny žáků hluboké znalosti ve svém předmětu, umí dobře vysvětlit látku, má smysl pro humor, je veselý a zábavný, objektivní, spravedlivý a nikomu nenadržuje, používá metody výuky, které žáky vtáhnou, zaujmou, je přátelský a snaží se každému žákovi pomoci k úspěchu. Přísnost a náročnost si třetina žáků s oblíbeným pedagogem nespojuje.

V závěru této kapitoly je potřeba uvést, že kromě hledání vlastností osobnosti úspěšného a žádaného učitele se mohou k učitelství dostat jedinci, kteří se pro tuto profesi vůbec nehodí. I taková typologie existuje, Grecmanová a kol. (2002) uvádí škálu „špatných“ typů učitelů podle přístupu k žákům:

- **učitel pasivní povahy** se nedovede přizpůsobit situaci ve třídě, je nerozhodný, neaktivní, ve třídě panuje nekázeň, učitel si neumí získat žáky, učitel je ve své profesi nešťastný;
- **učitel studené až suché povahy** má s žáky určitý vztah, ale je příliš zaměřen na drobnosti, neumí se vcítit, žáci jej nemají rádi, a tím jsou i v učiteli vyvolávány nelibé pocity, učitel je ve své profesi nespokojený;
- **učitel pohodlnické povahy** si zvolil profesi z jiných motivů než vnitřního zájmu o profesi, o práci s dětmi, takového učitele práce ve škole nebaví.

Z uvedených výzkumů a formulací týkajících se popisů osobnosti učitele je zřejmé, že velkou důležitost pro práci učitele má jeho profil osobnosti, který zahrnuje konkrétní žádoucí rysy jeho osobnosti. Lze vysledovat, že osobnostní charakteristiky se objevují v popředí před učitelovými pedagogickými dovednostmi. Zároveň lze konstatovat, že přestože jsou uvedené výzkumy nesrovnatelné z důvodů, že mají rozdílné metodologické postupy, rozdílná teoretická východiska, reprezentativnost vzorku, cílové skupiny posuzovaných učitelů a rozdílnost hodnotitelů, všechny nalézají konsenzus ve skutečnosti, že optimální vlastnosti učitele se budou pravděpodobně lišit s ohledem na stupeň školy, na kterém učitel učí, s ohledem na osobu posuzovatele, na prostředí školy a v dalších mnoha těžko postižitelných faktorech.

Jak uvádí Spousta (2003), osobnost učitele nelze jednoduše popsat a vysvětlit. Jedná se totiž o neobyčejně složitý komplex řady dílčích složek, které jsou ve vzájemných rozmanitých interakcích. Především psychické vlastnosti jsou velmi komplikovanou strukturou, která se utváří na základě jak vrozených, tak získaných

dispozic.

Citovaní autoři se však shodují na určitých osobnostních rysech, kterými by měl učitel disponovat nebo je v sobě rozvíjet, aby zvýšil efektivnost vyučování. Řadí se mezi ně: empatie, přátelskost, láska k dětem, optimismus, přísná spravedlnost, důslednost, autorita, dominance, emocionální stabilita a psychická odolnost, flexibilita, zodpovědnost, smysl pro humor a tvořivost. Mnohé z těchto vlastností můžeme vysledovat i v osobnostním modelu Velké pětky. Při diagnostice osobnosti učitele a hledání optimálních předpokladů pro výkon profese je tedy možné využívat osobnostní dotazníky, které uvedené kvality odhalují.

2.4 Diagnostické metody pro testování osobnosti učitele

Testování osobnosti učitele na základě psychodiagnostických metod je v kompetenci poradenského psychologa (např. v pedagogicko-psychologické poradně, školního psychologa, na poradenském pracovišti Úřadu práce apod.). Učiteli se tím nabízí možnost poznat lépe svoji osobnost, své schopnosti, dispozice a zároveň směřovat k posilování svých silných stránek, případně se naučit pracovat s těmi oblastmi, které jej negativně ovlivňují. Při rozhodování žáků středních škol o dalším vysokoškolském studiu mohou psychodiagnostické metody podrobněji prozkoumat potenciál žáka se zaměřením na osobnostní předpoklady pro výkon profese učitele.

Při zkoumání osobnosti učitele lze využít všech metod psychologie osobnosti, od pozorování, posuzovacích škál, analýzy spontánních výtvorů, rozhovoru až po dotazníkové a testovací psychodiagnostické metody (Kohoutek, 2002). Vzhledem k zaměření této dizertační práce jsou zde uvedeny pouze dotazníkové a testovací metody.

Mezi jednorozměrné (unidimenzionální) patří:

- N-5 (Knoblochův neurotický dotazník), KSAT (Kondášova škála klasického strachu, sociálně-situační anxiety a trémy Kondáše), Inventář agrese (B-D-I), STAI (Škála úzkosti), MALT (Mnichovský test alkoholismu), Dotazník motivace k výkonu (LMI) a další.

Mezi vícerozměrné (multidimenzionální) metody patří:

- NEO pětifaktorový osobnostní inventář, BOD (h) (Brněnský osobnostní dotazník horizontální), Cattellův 16PF, DOPEN, Eysenckův EOD, EPQ-R, Freiburský osobnostní dotazník (FPI), Gordonův osobnostní profil – Inventorium (GPP-I), Learyho ICL, Mikšíkovy dotazníky (IHAVEZ, SUPOS, SPIDO, DOZ), Minnesotský multifázový osobnostní inventář MMPI, Rorschachův test (ROR), Temperamentově zaměřený dotazník TE-ZA-DO, Woodworth-Mathews dotazník a další.

K dalším metodám zkoumání osobnosti učitelů patří např.:

- Metoda Q sort Rogerse, která zjišťuje podmínky důvěry žáka k učiteli. Žáci mají červenou tužkou zatrhnout věty, které charakterizují učitele, jimž důvěřují, a modrou tužkou věty, které charakterizují učitele, jimž nedůvěřují.
- Bochumský osobnostní dotazník – BIP, který vychází z konceptu „person-job-fit“ založeném na kompatibilitě motivační a hodnotové struktury jedince a vykonávané pracovní činnosti.
- QTI – Dotazník interakčního stylu učitele, jehož adaptaci vytvořila Dyrťová (in Dyrťová, Krhutová, 2009).
- Hogan Personality Inventory (HPI) - Hoganův osobnostní dotazník, který zjišťuje osobnostní stabilitu, sebeprosazování, sociabilitu, kooperativnost, systematičnost, zvědavost, učenlivost.
- Kudličkové Osobnostní dotazník KUD, který zjišťuje společenskost a aktivitu, samostatnost a rozhodnost, emocionální stabilitu, vztahy k rodině, tělesnou a duševní pohodu, vztahy k lidem, zájmovou zaměřenost, svědomitost a zodpovědnost.
- Mitteneckerův a Tomanův P – I test (Osobnostní a zájmový test).
- Dotazník na zjišťování typů osobnosti MBTI není oficiální psychologickou metodou, vychází z Jungovy teorie osobnosti a umožňuje zmapování osobnosti v základních dimenzích jako extraverze – introverze, myšlení – cítění, intuice - smysly, usuzování – bezprostřední vnímání (Kohoutek, 2002). Tento dotazník je dostupný online a zájemce si jej může sám vyplnit a na základě vyhodnocení zjistit charakteristiku své osobnosti.

- V posledních letech se objevily další metody poznávání osobnosti učitele i žáka. Jedná se např. o test s názvem Barvy života, který má velkou popularitu mezi učiteli (Vědecko výzkumný projekt knowmap úspěš, 2014). MŠMT ČR požádalo v roce 2012 o vyjádření zástupce Unie psychologických asociací České republiky. Po odborném prozkoumání této metody odborní pracovníci konstatovali, že metodu nelze vydávat za standardní diagnostický nástroj a v mnoha ohledech může být pro testované jedince i škodlivá. (MŠMT ČR, 2012)

Všechny oficiální psychologické diagnostické metody, pokud mají být žákům nebo učitelům prospěšné, patří do rukou profesionálů, tzn. psychologů. Jak zadávání testů a dotazníků, tak jejich vyhodnocení a interpretace výsledků. Neověřené metody nebo laická interpretace výsledků testů může jedince zásadně poškodit, narušit jeho sebedůvěru, demotivovat jej k další činnosti apod. Je potřeba také připomenout, že osobnost učitele prochází po celou dobu jeho kariéry vývojem a diagnostické nástroje mohou zachytit jen obraz jeho osobnosti v aktuálním čase, definovat vhodné oblasti rozvoje a případně předpovídat pravděpodobný směr vývoje.

2.5 Shrnutí

Úsilí pedeutologů popsat ucelený a výstižný profil učitelovy osobnosti je nelehké a ztěžované řadou problematických aspektů (Spousta, 2003). Dosud neexistuje jednotná a všeobecně platná definice tzv. dobrého, efektivního či ideálního učitele. Jsou pouze vymezeny různorodé psychologické a pedagogické typologie učitelů, které předpokládají úspěšnost v profesi, případně, což se ukazuje jednodušší, předpovídají překážky, které mohou vést k profesnímu selhávání učitele. Odborným pohledem na tuto oblast nahlíží řada autorů (např. Kalhous, Horák, 1996; Průcha, 2002; Carr, 2003; Vašutová, 2004; Mikšík, 2007), kteří se zabývají definováním, popisem i hledáním konkrétních osobnostních vlastností či faktorů, které učitele predisponují k úspěšnému výkonu povolání. Na základě typologií osobností a prováděných výzkumů lze konstatovat, že existují určité žádoucí osobnostní rysy učitele, které mají přímý vliv na kvalitu a efektivitu vyučovacího procesu. Jedná se zejména o entuziasmus, empatii, přátelskost, lásku k dětem,

optimismus, toleranci, spravedlnost, důslednost, autoritu, dominanci, emocionální stabilitu a psychickou odolnost, flexibilitu, zodpovědnost, komunikativnost, kooperativnost, schopnost motivovat a být přístupní řešení problému, organizační schopnosti, pozitivní postoj k životu, smysl pro humor a tvořivost. Při zkoumání osobnostních předpokladů pro úspěšný výkon profese učitele je však potřeba mít také na paměti, že i další části struktury osobnosti výrazně ovlivňují výkon jedince, a to jeho motivace, schopnosti, dovednosti a charakter (Čáp, 1993). Propojení osobnostních rysů a úspěšnosti v zaměstnání nabízí stále více psychology používaný pětifaktorový osobnostní model tzv. Velké pětky (Vágnerová, 2010).

Každý učitel je v pravém slova smyslu jedinečnou osobností, kterou je nesnadné generalizovat, navíc každá osobnostní charakteristika může být v kontextu specifické školní situace pro učitele jak výhodou, tak nevýhodou. Navíc při pracovní činnosti učitele vstupuje do procesu velmi mnoho proměnných, včetně dalších osobností, které zásadním způsobem mohou ovlivňovat celý proces, a tudíž objektivně či subjektivně vnímanou úspěšnost či neúspěšnost konání učitele. Proto Kořa (in Vališová, Kasíková, 2011) varuje před zúžením pojetí učitele na pouhé osvojení souboru kompetencí. Učitel má být v první řadě osobností a tomu se nelze vyučit ani naučit. Přesto však může typologie učiteli poskytnout informace, které vlastnosti u sebe dále rozvíjet a podporovat a které se naučit zvládat tak, aby jeho pracovní výkon neovlivňovaly negativně.

Rozvoj učitelovy osobnosti je proces dlouhodobý a složitý. Nelešovská (2005) uvádí tři dimenze socioprofesní přípravy učitele. Jedná se o dimenzi teoretickou (vědomostní), praktickou (dovednostní) a osobnostní (hodnotovou). Teprve vzájemné propojení těchto dimenzí může vytvořit plnohodnotného a profesně připraveného učitele. Také Holoušová (2008) poukazuje na fakt, že učitelova osobnost prochází celoživotním vývojem, přičemž jeho počátky jsou spojeny s typem rodinné výchovy, dále pak se základní a střední školou, studiem na vysoké škole a vývoj osobnosti učitele pokračuje i během celé jeho profesní kariéry.

Pro zjištění optimálních osobnostních předpokladů pro výkon učitelské profese existuje v současné době velké množství psychologických diagnostických metod (Kohoutek, 2002). Metody mohou být využity jak v procesu zkoumání profesní orientace žáka na základní a střední škole, tak později, v rámci vysokoškolské

přípravy studentů učitelství a u učitelů v praxi. K metodám zkoumání osobnosti učitele patří i Gordonův osobnostní profil - Inventorium (GPP-I) a Dotazník motivace k výkonu (LMI). Obě metody jsou blíže popsány v praktické části této dizertační práce a poukazují na souvislosti mezi výkonovou motivací, osobností učitele a syndromem vyhoření.

3 MOTIVACE

Problematika motivace chování člověka patří k nejsložitějším a nejzávažnějším úkolům psychologie. Studium motivace je klíčem k psychologickému porozumění člověku. (Nakonečný, 2004)

V rámci této dizertační práce je koncept motivace, konkrétněji motivace k výkonu, pojímán jako jedna z dispozic, která může u učitelů vést k syndromu vyhoření. Výzkumný záměr předpokládá vzájemnou souvislost těchto sledovaných jevů. Je vycházeno z teze, že motivovaný učitel je spokojený učitel a spokojený učitel není ohrožen syndromem vyhoření. Tato teze se opírá např. o poznatky Herzbergovy motivační teorie, která popisuje provázanost motivace a pracovní spokojenosti. Při prozkoumávání této problematiky i výzkumném šetření je však potřeba mít stále na paměti, že do pracovní činnosti učitele vstupuje celá řada různorodých proměnných, které se mohou stát motivačními stimuly. Tyto stimuly nemusí s pracovní spokojeností, potažmo syndromem vyhoření, vůbec souviset, nebo naopak mohou způsobit rychlou ztrátu nadšení a odchod z profese.

„Proč se člověk chová určitým způsobem a ne jinak? Co ovlivňuje jeho chování? Co je základem motivace a co si představit pod pojmem motiv? Jak souvisí motivace k výkonu s profesí učitele?“ Tato kapitola hledá odpovědi na otázky související s motivací jedince k určitému chování nebo jednání v obecné rovině a zaměřuje se i na specifika motivace a motivace k výkonu v profesi učitele.

Motivace je jedním ze subsystémů osobnosti. Společně se schopnostmi a soustavou rysů osobnosti tvoří motivace obsahové neboli horizontální třídění osobnosti. Při vertikálním třídění se rozlišují subsystémy podle nadřazenosti a podřazenosti, popřípadě v souvislosti s vývojovým hlediskem. Psychické vlastnosti, procesy a stavy jsou neoddělitelné od životních činností, jednotlivé subsystémy se navzájem ovlivňují. (Čáp, Mareš, 2001)

„Motivace je jednou ze složek psychické regulace činnosti: zajišťuje fungování učení, aktivizuje kognitivní a motorické systémy k dosahování určitých cílů, tj. podněcuje k chování, které udržuje dynamický růst osobnosti a její vnitřní rovnováhu.“ (Nakonečný, 2004, s. 8)

3.1 Vymezení pojmu motivace

Původ slova **motivace** je v latinském slově *movere*, které znamená pohyb, pohybování. Volně přeloženo je tedy motivace „směřování k něčemu“. Stejně jako další termíny nemá motivace v psychologii jednoznačný význam a různými autory je chápána odlišně. Zimbardo (2003) poukazuje na fakt, že motivaci nelze přímo pozorovat, jedná o hypotetický konstrukt, tudíž na existenci a podstatu motivace je možno usuzovat jen nepřímě z toho, co je možné pozorovat – a tím jsou výsledky chování a jednání člověka. Lokša, Lokšová (1999) nazývají motivaci pomůckou, která má sloužit k vysvětlení chování jedince.

Jednu z nejpopulárnějších definic motivace stvořil Young (in Mrkvička, 1971, s. 13), podle kterého je motivace „*procesem vzbuzení nebo podnícení chování, udržení činnosti v běhu a jejího usměrňování do určité dráhy*“. Další odborná literatura vymezuje pojem motivace následovně, přestože se na první pohled definice liší, v podstatě říkají všechny totéž jinými slovy. A sice to, že motivace je regulační proces, který určuje chování a jednání člověka a zároveň plní funkci směřování činnosti tak, aby člověk dosáhl určité výsledku nebo cíle.

Nakonečný (2004, s. 7) uvádí, že: „*Motivace je intrapsychicky probíhající proces, vyúsťující ve výsledný vnitřní stav, motiv. Je tu nutno rozlišovat konečný cíl, jímž je opět nějaký druh vnitřního stavu, obecně nazývaný uspokojení, a prostředky, jimiž se tohoto uspokojení dosahuje. Pojmy motivace a motiv vyjadřují postulované vnitřní procesy a stavy (strukturní prvky), které vysvětlují zaměřenost chování na dosažení určitého cíle.*“ Dle Buchtové (2003, s. 67) je motivace: „*dynamický systém vnitřních pohnutek činnosti (nebo nečinnosti) jedince, který determinuje jeho jednání a prožívání*“. Švancara (2003, s. 86) definuje motivaci jako: „*tendenci jedince být aktivní selektivním a organizovaným způsobem*“. Podle Bedrnové (in Bedrnová, Nový, 2004, s. 241) je motivace: „*skutečnost, že v lidské psychice působí specifické, ne vždy zcela vědomé či uvědomované vnitřní hybné síly – pohnutky, motivy. Ty činnost člověka určitým směrem orientují, v daném směru ho aktivizují a vzbuzenou aktivitu udržují. Navenek se pak působení těchto sil projevuje v podobě motivované činnosti, motivovaného jednání*“.

Plháková (2013) charakterizuje motivaci jako intrapsychický proces, který determinuje zaměření, energetizaci a setrvání určitého chování v daném časovém

úseku. Motivace tedy znamená zahajování, směřování, intenzitu a trvání určitého chování. Smysluplnost motivace spočívá v dosažení uspokojení dané potřeby, může jít jak o dlouhodobé, tak o krátkodobé potřeby. Z toho plyne, že jde o dočasný a dynamický stav, který lze popsat jako touhu a ochotu něco udělat. Motivaci lze chápat ze dvou různých hledisek, které se v průběhu času spojují a jedno či druhé může převažovat. První hledisko chápe motivy jako vnitřní mentální pohnutky, druhé hledisko je pak vnímá jako vnější incentivy. Ve skutečnosti se obě hlediska v každém jedinci spojují a jedno či druhé v daném čase převažuje.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) definuje motivaci jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů. Tyto faktory jsou považovány za spouštěče lidského jednání, aktivují ho a dodávají mu energii.

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2004) nabízí definici motivace, která hovoří „o procesu usměrňování, udržování a energetizaci chování“, ale oproti jiným autorům uzavírá definici tím, že se jedná o chování vycházející z biologických zdrojů. Tato motivace je pak nazývána **primární**, tzn. ta, která vychází z vrozených neboli biologických potřeb. Jak však uvádí jiní autoři, nemusí se jednat nutně jen o zdroje biologické, ale je nutné brát v úvahu všechny proměnné, které aktivují, udržují a usměrňují chování jedince. **Sekundární motivace** vychází z motivace primární a zahrnuje naučené tendence chování. (Hartl, Hartlová, 2004) Významným rysem motivace je její současné působení ve třech rovinách. Jedná se o dimenze směru (zaměření a orientace činnosti), dimenze intenzity (míra vyvíjeného úsilí) a dimenze stálosti (míra schopnosti překonávat překážky). (Švancara, 2003)

3.1.1 Motiv

Pojem motivace je nezastupitelný při vysvětlování důvodů chování člověka. Motivace je proces, který vede nebo může vést k určitému cíli. Cíl je konec celého procesu motivace. Na začátku stojí **motiv**, který je spouštěčem celého procesu. Motiv je definován jako pohnutka k činnosti nebo také jako činitel, který usměrňuje (energizuje) chování jedince a zároveň jej řídí k určitému cíli. Různí lidé se mohou v různých situacích chovat různě, proto je potřeba všechny motivy chápat

vzhledem k osobnosti konkrétního jedince. Pro každého jedince je charakteristický určitý, relativně stálý soubor klíčových motivů a cílů, který umožňuje předvídat jeho chování a který je základem jeho životního stylu. (Lašek, Vondroušová, 2014) Lokša, Lokšová (1999) označují motiv za důvod, pro který člověk začne jednat určitým způsobem. Motivovat tedy znamená podnítit pohnutku, motiv. Jednání však může být výsledkem působení mnoha různých motivů. (Švancara, 1979)

Motiv stojí na začátku procesu motivovaného chování, který směřuje k uspokojení určité potřeby. Jedná se tedy o hnací sílu lidské činnosti. Každý motiv má svůj cíl, směr, intenzitu a trvalost (Hartl, Hartlová, 2004). Motivy se obvykle dělí na primární a sekundární, vrozené a získané, neuvědomované a uvědomované, elementární a komplexní, nižší a vyšší, materiální a duchovní, vnitřní a vnější (Smékal, 1989).

Při dělení motivů na vnější a vnitřní jsou **vnější motivy** obvykle nazývány pobídky nebo incentive a **vnitřní motivy** jsou nazývány pudem, potřebou nebo impulzem. Motivace na základě vnějších stimulů je nazývána vnější - **extrinická** a motivace vznikající z vnitřního prostředí - **intrinická**. (Vágnerová, 2007) Z toho vyplývá, že motivace je intrapsychický proces, který má svůj zdroj jak ve vnitřní, tak i ve vnější situaci jedince. Vnitřní stavy mohou vyvolat i vnější stavy jedince, jindy mohou být vnější podněty motivující jen za podmínky příslušného vnitřního naladění. (Nakonečný, 2004) K vnitřním motivačním činitelům se řadí potřeby, názory, zásady, emoce, postoje, přesvědčení, hodnoty a hodnotová orientace, životní plány, cíle a ideály. K vnějším motivačním činitelům patří obvykle odměny, tresty, příkazy, prosby, přání a očekávání druhých lidí, nabídky, pobídky, vzory, antivzory a další pobídky vnějšího prostředí.

Různé motivy mohou být pro dva jedince i pro stejnou osobu v různém čase či kontextu základem stejného chování nebo mohou vyústit v různé chování. Celý proces motivace je tedy charakteristický subjektivitou a proměnlivostí a je provázen více či méně silnými emocemi, které dále lidské chování ovlivňují. (Plháková, 2013) V některých případech si lidé ani nejsou vědomi pohnutek, které je vedly k danému chování, nedokážou určit zdroj, případně si jej racionalizují. Neuvědomovanými motivačními procesy se blíže zabývá psychoanalýza. (Zimbardo, 2003) Celou složitost motivace lidského chování doplňují další faktory, především osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot, zkušenosti, schopnosti, znalosti, pozitivní i negativní zážitky, aktuální stav jedince atd.

3.1.2 Základní zdroje motivace

Nakonečný (2004) hovoří o základních zdrojích motivace jako o pojmových konstruktech, vytvořených pro potřebu vysvětlení variability cílů lidského chování. Zdroje motivace představují skutečnosti, které motivaci vytvářejí, poskytují odpovědi na to, jak motivace vzniká a z čeho pramení. Porozumění těmto skutečnostem umožňuje vhlédnout do motivace lidského chování, případně uplatnit tyto znalosti při ovlivňování lidí. (Provazník, Komárková, 1996) Smékal (1989) řadí k základním zdrojům motivace potřeby, návyky, zájmy, hodnoty a ideály. Vzhledem k zaměření této práce především na motivaci k výkonu jsou základní zdroje motivace jen stručně okomentovány.

Potřeba jako základní zdroj motivace je stav nedostatku, ať fyziologického nebo psychologického. Potřeba je spojena s tendencí k provedení určité akce a je prožívána jako přání, touha, puzení a vášeň. Má povahu psychických sil směřujících k vnějším cílům. (Švancara, 2003) Jedinec si vědomě určuje objekt potřeby, volí pro sebe aktuální potřebu, opírá se o hodnoty a systém představ o tom, jaké objekty, druhy činnosti a cíle jsou pro něho užitečné, pozitivní a cenné (Hudeček, 1986). Potřeby je možné rozdělit na primární a sekundární. Primární potřeby se týkají fyziologických potřeb, které zabezpečují základní životní funkce. Sekundární potřeby jsou psychologické, jsou formovány v konkrétních společenských podmínkách a v jejich rozvoji se uplatňuje v největší míře sociální učení. (Smékal, 1989) Klasifikací potřeb se podrobněji zabýval Maslow (viz dále).

Návyk je považován za zautomatizovaný, opakovaný a ustálený způsob jednání člověka v konkrétní situaci. Jedná o osvojený určitý vzorec jednání, dříve naučený stereotyp, který je jedinec schopen aplikovat v obdobné situaci. Návyky se vyskytují ve všech oblastech lidské činnosti a jejich typickým znakem je, že se pomalu a obtížně mění. Návyk je motiv učinit něco konkrétního v určité situaci. (Nakonečný, 2004)

Zájem je „trvalejší vztah jedince k objektům a činnostem, který se projevuje v tendenci (sklonu) zabývat se jimi teoreticky nebo prakticky“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 19). Zájem se projevuje v zaměřenosti, pozornosti myšlenek a úmyslů. Je to druh prožitku, ve kterém vystupuje do popředí sympatie k určitým objektům nebo činnostem. Zájem může být chápán jako vztah k předmětu,

činnosti, který poutá pozornost přímo na něj a je doprovázen příjemným emočním prožitkem. (Smékal, 1989) Zájmy se dělí na nižší a vyšší a mění se v průběhu ontogenetického vývoje co se týká obsahu, rozsahu, zaměření i hloubky. Dalšími faktory v procesu změny zájmového zaměření jsou věk, pohlaví, skupinová příslušnost, schopnosti, volní předpoklady a další vlastnosti osobnosti. (Hudeček, 1986)

Hodnoty a hodnotová orientace se řadí mezi vnější motivační činitele a mají svojí povahou blízko k cílům. Vše, co je jedincem kladně hodnoceno a k čemu zaujímá pozitivní postoj, o co projevuje zájem, to představuje pro daného jedince určitou hodnotu. Každý jedinec přiřazuje hodnotám různý význam či důležitost, některé považuje za vyšší a nadřazuje je nad ostatní. Hodnoty mohou být chápány i jako ideály, protože jsou součástí hodnotového systému. Zdrojem hodnot jsou normy a dále chování, které nám přináší uspokojení. Hodnoty úzce souvisí s motivací a zájmy, ovlivňují zaměřenost jedince, jeho volbu cílů a prostředků, způsoby činnosti. Hodnoty tvoří základní složku postojů. Hodnoty mohou být děleny na materiální, sociální a duchovní. (Nakonečný, 2004) Psychologický slovník rozlišuje hodnoty absolutní, relativní, přímé a nepřímé, jiné dělení je pak na hodnoty estetické, etické a logické. Každý jedinec má hodnoty a cíle uspořádané do určité hierarchie. Hodnotový systém odráží důležitost hodnot jedince. Hierarchie hodnot určuje nejobecnější postoje, životní styl a morálku každého člověka. Hodnotová orientace vychází z hodnotového systému jedince, a to ovlivňuje jeho chování. (Hartl, Hartlová, 2004)

Ideály mají blízko k hodnotám. Ideály představují určitý cíl a jsou považovány za incentive, které usměrňují chování jedince. Ideál je stav, který si člověk přeje dosáhnout a k němuž se snaží přiblížit. Ideál pomáhá jedinci rozhodovat se, hodnotit svůj život a probíhající události. Významný vliv na utváření hodnot a ideálů mají sociální faktory vývoje a utváření osobnosti člověka. (Balcar, 1983)

3.2 Teorie motivace

Existuje celá řada teoretických přístupů, které zkoumají proces motivace. Tyto přístupy se snaží objasnit lidské chování a pochopit, proč se lidé chovají určitým způsobem a vyvíjejí určité chování. Znalost zákonitostí motivace umožňuje lépe

pochopit chování jedinců a používat vhodných motivačních stimulů, které pozitivně ovlivní jejich pracovní výkon, a tím budou směřovat k úspěšnému plnění úkolů a stanovených cílů. Vzhledem k množství teoretických modelů však dosud nebylo dosaženo shody v zákonitostech motivace.

V odborné literatuře je možné najít řadu různých klasifikací, některé přístupy se soustředí na obsahovou stránku motivace, jiné pak na procesuální stránku. Teorií a přístupů je mnoho, různého stáří, kladoucí důraz na podobné nebo rozdílné aspekty či principy motivace. Nejčastěji se objevuje dělení přístupů a teorií podle velkých paradigmat soudobé psychologie. Nejúplnější přehled motivačních teorií, s vyloučením psychoanalytických, podal Madsen ve své dvoudílné monografii z let 1969 a 1974 (u nás publikované v roce 1972). Madsen označil všechny teorie za částečně pravdivé, ale s omezeným oborem platnosti. U nás publikoval teoretický přehled motivačních teorií Homola v roce 1972. (Nakonečný, 2004)

Homeostatické modely pracují s výchozím stavem rovnováhy vnitřního prostředí organismu, dojde-li k poruše rovnováhy, nastupuje chování, které má za cíl obnovit ztracenou rovnováhu. (Madsen, 1972) Mezi homeostatické modely patří např. teorie zdůrazňující význam pudových potřeb - Freudova psychoanalytická teorie a Hullova teorie drive – reduction. Alternativou homeostatických modelů je **hédonistický přístup**, který vysvětluje lidské chování v souvislosti s prožitkem libosti a nelibosti, tudíž motivem chování je směřování ke stavu libosti a vyhýbání se stavu nelibosti. Podobně i podle behaviorální teorie je zdrojem motivace úsilí dosáhnout příjemných důsledků určitého chování, nebo snaha vyhnout se nepříjemným důsledkům. Motivačním činitelem je zpevnění vnější odměnou. Příkladem je Youngova teorie motivace. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984)

Předpokladem **humanistického přístupu** je, že lidská motivace vychází ze snahy překročit současný stav vlastní existence tím, že člověk realizuje své vývojové možnosti. Humanistické teorie zdůrazňují osobní vztah, bezpečí a přijetí každého jednotlivce. K humanistickým teoriím patří Rogersova teorie zdůrazňující potřebu seberealizace, logoterapeutický směr Frankla, Maslowova teorie potřeb (viz dále) a psychosociální teorie Fromma. Podobně jako humanistický přístup i další **nehomeostatické přístupy** zdůrazňují motivaci jako tendenci organismu narušit stav rovnováhy, a tudíž základním principem lidského chování je aktivita, činnost, která je sama o sobě cílem a ne jen prostředkem k dosažení cíle. (Smékal, 2004)

K nehomeostatických přístupům patří např. teorie individuální psychologie Adlera a dále pobídkové modely (incentivní): topologická teorie Lewinova, výkonová teorie Atkinsona a McClellanda (viz dále).

V rámci **kognitivního přístupu** je kladen důraz na význam poznávacích procesů pro chování člověka. Jedinec je ten, kdo zpracovává informace a na základě výsledku činí rozhodnutí. (Lokša, Lokšová, 1999). Zde patří kognitivně motivační teorie Tolmana, kognitivní teorie Fenstingera nebo ze sociálně kognitivní teorie vycházející Bandurova teorie vnímaného sebeuplatnění.

K dalším modelům motivačních teorií, které se vztahují konkrétně k oblasti motivace pracovního jednání patří: Herzbergova dvoufaktorová teorie motivace, Whitova teorie kompetence, Stollbergova teorie, Vroomova expektační teorie motivace pracovního jednání, Bandurova teorie vnímaného sebeuplatnění, Adamsova teorie spravedlnosti (rovnováhy) a další specifické teorie (např. teorie „cukru a biče“, McGregoryho teorie X a Y apod.). Některé z těchto teorií budou představeny v následujících podkapitolách v kontextu profese učitele.

3.2.1 Maslowova teorie potřeb

V roce 1943 zformuloval Maslow svoji teorii motivace a hierarchii potřeb. Teorie předpokládá biologickou determinaci lidských potřeb s potenciálem dalšího rozvoje a formování vnějšími vlivy. Maslowova teorie zahrnuje potřeby vlastní jak všem živočichům, tak ryze lidské potřeby. Potřeby rozdělil Maslow do pěti hlavních kategorií, a to od nejnižších po nejvyšší. První čtyři kategorie jsou nazývány nedostatkové, deficitní, poslední kategorie jsou potřeby růstové. Jiné dělení pak první kategorii nazývá primární (vrozené potřeby), ostatní kategorie jsou sekundární (naučené potřeby, které se objevují v průběhu života). (Tureckiová, 2004)

1. **Fyziologické potřeby.** Základnu pyramidy potřeb tvoří základní potřeby (žízeň, hlad, spánek, sexuální potřeba a další), které fungují na principu homeostázy. V zaměstnání učitele mohou být tyto potřeby naplňovány mzdou a dále sem lze zařadit např. čas na odpočinek, pitný režim, stravování.
2. **Potřeby bezpečí.** Jedná se o potřeby jistoty, bezpečí, spolehlivosti,

pořádku, zákona. Uspokojení těchto potřeb může učitel spatřovat např. v jistotě státního zaměstnání, nemocenské, stanovených pravidel zajišťujících bezpečnost práce.

3. **Sociální a emoční potřeby.** Zde patří potřeba lásky, náklonnosti, potřeba někam patřit. Tyto potřeby souvisí se sebevědomím jedince, pokud nejsou tyto potřeby naplňovány, pak jedinec pociťuje prázdnotu, osamělost a bezcennost. Příkladem naplňování těchto potřeb u učitele je týmová práce učitelského sboru, vztahy s kolegy.
4. **Potřeba uznání.** Jedná se o potřeby vážnosti, včetně sebeúcty a prestiže, touhy po úspěchu, respektu a obdivu. Tyto potřeby v profesi učitele naplňuje např. ředitel školy tím, že oceňuje práci učitele, všímá si jeho výkonů, stejně tak jako žáci, rodiče i veřejnost.
5. **Potřeba seberealizace.** Na vrcholu Maslowovy pyramidy je potřeba seberealizace (sebeaktualizace), která je označována jako růstová potřeba nebo také potřeba bytí. Dalšími růstovými potřebami jsou potřeba poznání, estetické potřeby a sebetranscendence. (Plháková, 2013) Naplnění těchto potřeb vyžaduje chtění samotného jedince, zdravou zvědavost, tvořivost, očekávání víc, než jen jistoty platu a pracovní pozice. U učitele se jedná o jeho seberealizaci v povolání učitele.

Ve své teorii motivace Maslow tvrdil, že v případě uspokojení nižší potřeby se stává dominantní potřebou ta vyšší a jedinec se soustředí na uspokojení této vyšší potřeby v hierarchii. To je projevem samotné podstaty lidského bytí. Přesto se však za určitých okolností mohou potřeby bytí stát u některých jedinců naléhavější než uspokojování základních potřeb, např. umělci tvořící hladoví a v nemoci. A naopak ne každý jedinec se během svého života dostane až k nejvyšším potřebám. (Nakonečný, 2004) V profesi učitele můžeme aplikovat teorii hierarchie potřeb v tom smyslu, že cítí-li se učitel dobře a zdravý a je-li existenčně zajištěn, vzniká u něj následně potřeba uplatnění svých kreativních možností a schopností a tendence k transcendenci. Tento stav je u učitelů žádoucí, protože v opačném případě mohou upadat do rutiny a stereotypu, které souvisí s neuspokojenými základními potřebami a které časem mohou vést k syndromu vyhoření.

Maslow (in Nakonečný, 2004, s. 8) říká: „*Člověk musí být tím, kým může být. Musí*

zůstat věrný své vlastní povaze. Tuto potřebu označujeme jako sebeuskutečňování.“

Poznatky Maslowovy teorie byly a jsou používány pro oblast pracovní motivace pro svoji srozumitelnost a dobrou aplikovatelnost, postupně se však odhalily její četné nedostatky. Jednalo se především o vysokou míru obecnosti motivů, nemožnost přesně predikovat, kdy se konkrétní potřeby stanou důležitými, potřeby se u jednotlivců neřadí předpovídaným způsobem, stejné chování může odrážet různé potřeby a naopak. (Arnold, 2007)

3.2.2 Alderferova ERG teorie

O modifikaci Maslowovy pyramidy se pokusil Alderfer, který zredukoval Maslowovu teorii do tří úrovní a přinesl další pohled na motivaci zaměstnanců. Tato teorie se však příliš neujala.

Alderfer stanovil tři úrovně potřeb:

- **existenční potřeby**, které slučují první dvě Maslowovy kategorie – fyziologické potřeby a potřeby bezpečí;
- **potřeba vztahů**, odpovídá třetí kategorii Maslowovy pyramidy, sociálním a emočním potřebám;
- **potřeba růstu**, která zahrnuje třetí a čtvrtou kategorii Maslowovy pyramidy, potřeby uznání a seberealizace.

Oproti Maslowovi předpokládá Alderfer nejen postupné uspokojování potřeb od nižších k vyšším, ale i uspokojování v přímce, kdy je ve stejném čase aktivováno více potřeb, a nebrání se ani opačnému postupu. (Dědina, Cejthamr, 2005)

3.2.3 Herzbergova motivačně hygienická teorie

Jde o jednu z nejpopulárnějších teorií motivace, která se snaží vysvětlit, jak jsou motivace a především výkon ovlivňovány samotnou povahou konkrétní práce (Drucker in Vtípil, 2005). Herzbergova teorie je založena na předpokladu protikladných potřeb, jedná se o faktory motivační (motivátory) neboli satisfaktory, které vyvolávají spokojenost a zároveň motivují. Hygienické faktory či

dissatisfactory působí nespokojenost.

Motivátory uspokojují vyšší lidské potřeby, aktivují zájem a úsilí jedince o zlepšení své pracovní činnosti, souvisí s náplní dané práce, ovlivňují pocity uspokojení z vykonané práce. Motivátory korelují se čtvrtou a pátou úrovní Maslowovy hierarchie a jsou řazeny mezi intrincistní. **Faktory hygieny** v sobě začleňují aspekty pracovního prostředí (plat, pracovní jistota, pravidla, vztahy, vedení, politika zaměstnavatele a další pracovní podmínky), předcházejí pocitu pracovní nespokojenosti, neovlivňují však přímo lepší pracovní výkon a nemají takový vliv na motivaci. Velká role v rámci jednotlivých faktorů je přisuzována osobnostním specifikám pracovníků. (Vtípil, 2005)

Teorie vnímá pracovní spokojenost a nespokojenost jako dvě rozdílné (opačné) alternativy, které jsou syceny odlišnými stránkami práce. Podle Herzberga jsou (nebo mohou být) faktory motivace a hygieny na sobě nezávislé. (Bedrnová, Nový, 2004) Při aplikaci této teorie do profese učitele to poukazuje na skutečnost, že učitel může prožívat vysokou míru uspokojení s prací jako takovou (uznání, osobní rozvoj, osobní úspěch), ale zároveň může vnímat pracovní podmínky jako velmi neuspokojivé. Z poznatků Herzbergovy teorie vyplývá, že motivaci učitele nelze zvyšovat pouze zlepšováním vnějších podmínek, ale mnohem efektivnější pro zvýšení motivace je úprava vnitřních podmínek (obsah práce, uznání za práci, možnost růstu, odpovědnost, kariérní postup, práce jako výzva).

3.2.4 Murrayho teorie potřeb

Jedná se o teorii zaměřenou na malý počet specifických potřeb, konkrétně na potřebu úspěchu. Murray definoval potřebu dosažení úspěchu ve výkonových situacích jako potřebu překonávat překážky s možností využívat svých schopností a dovedností a snahou dokončit tak rychle a kvalitně náročný úkol, jak je to možné. Problematika potřeby úspěchu se stala hojně zkoumanou, např. McClellandem, Atkinsonem, Arnoldem a dalšími. Na základě svých výzkumů sestavil Murray i nástroj, kterým odhaluje latentní potřeby jedince, jedná se o diagnostickou metodu – Tematický apercepční test (TAT). (Plháková, 2013)

Dle Plhákové (2013) používá Murray pojem potřeba jako synonymum pro pud. Potřeba vzniká jako reakce na určitý podnět a sama zase vyvolává motorickou

reakci. Potřeby jsou v podstatě odpovědí na vnější tlaky, které mohou v kladném nebo záporném smyslu ovlivňovat chování člověka. Každá potřeba má svůj typický vzorec vyjádření a uspokojování a provází ji obvykle určitý afekt.

Potřeby mohou nezávisle ovlivňovat lidské chování, mohou být různými způsoby propojeny, může dojít k jejich splynutí, mohou se podporovat nebo se dostávat do konfliktů. Murray vymezil přibližně čtyřicet potřeb, které rozdělil do dvou kategorií:

- **viscerogenní potřeby** (vrozené potřeby, které jsou primárně determinovány stavy či procesy vnitřních orgánů, např. potřeba kyslíku, vody, potravy, tepla),
- **psychogenní potřeby** (získané potřeby, které jsou determinované vnějšími tlaky, např. dosažení úspěšného výkonu). (Plháková, 2013)

Obecně lze na základě Murrayho teorie vymezit dva typy osobností:

1. **lidé s vysokou potřebou úspěšného výkonu**, kteří volí středně obtížně úkoly, jejich zvládnutí odpovídá jejich reálným schopnostem; tito lidé jsou soutěživí, netrpí úzkostí ze selhání; Zimbardo (2003) poukazuje na kulturně – geografické rozdílnosti v tendencích k individuálnímu úspěchu nebo ve zdůrazňování kolektivního ducha;
2. **lidé s nízkou výkonovou motivací** upřednostňují úkoly buď velmi jednoduché nebo naopak velmi obtížné; zvládnutí jednoduchých úloh je pro ně sebepotvrzením vlastních kompetencí, nezvládnutí obtížných úloh na ně nevrhá negativní světlo. (Plháková, 2013)

3.2.5 McClellandova motivační teorie úspěchu

McClellandova teorie je založena na uspokojení tří základních potřeb. Jedná se o trojici motivů, které jsou označovány jako *Big three*: potřebu úspěšného výkonu, potřebu afiliace a intimity a potřebu moci (Tureckiová, 2004). Někteří autoři zmiňují čtyři faktory, podle nich byly výsledkem McClellandova výzkumu tyto motivy: motiv úspěchu, motiv moci, motiv sdružování a motiv vyvarování se. (Dědina, Cejthamr, 2005) Oproti Maslowově teorii ignoroval McClelland koncept hierarchie potřeb. Pro McClellanda představuje motivace k výkonu výslednou tendenci emocionálního konfliktu mezi kladnými tendencemi přiblížení (očekávání úspěchu) a vyhnutí

(obava z neúspěchu). (Plháková, 2013)

Z výsledků výzkumů McClellanda a Atkinsona, kteří při svých výzkumech využívali Murrayho Tematický apercepční test, vyplynuly tyto závěry:

- **lidé s vysokou úrovní potřeby úspěchu** touží po osobní odpovědnosti, samostatnosti, autonomii; jsou soutěživí, ale ne mocensky orientovaní; chtějí uplatnit své schopnosti; netrpí úzkostí ze selhání; vybírají si profese, které odpovídají jejich schopnostem a kde mají reálnou šanci uspět;
- **lidé s vysokou potřebou sounáležitosti** (afiliace) usilují o přátelské vztahy s druhými, preferují práci v kolektivu, zapojují se efektivně do týmové práce, jsou úspěšní v oblasti sociální práce, personální práce a styku s veřejností;
- **lidé s vysokou potřebou moci** se snaží řídit druhé, ovlivňovat je; být za druhé odpovědní; mívají dobré organizační schopnosti. (Bělohlávek, 1996)

McClelland zkoumal výkonovou motivaci v různých kulturách a přišel se závěrem, že výkonová motivace se utváří v raném dětství a významnou měrou mohou k rozvoji výkonové motivace přispět rodiče. Výzkum prováděný Marešem v našich zemích tuto spojitost neprokázal. Dle Mareše se patrně na vývoji výkonové motivace více podílí struktura nadání žáka a rozdíly v náročnosti výuky v jednotlivých školách. (Mareš, 2005)

3.2.6 Atkinsonova diskrepanční teorie

Podobně jako McClelland rozlišoval Atkinson potřebu dosažení úspěchu a strach ze selhání a popsal vztah motivace a chování jako závislost na faktorech motivu k úspěchu, subjektivní pravděpodobnosti dosažení cíle a hodnotě cíle. Orientuje-li se jedinec na dosažení úspěchu, je hodnota úspěchu v nepřímé úměře pravděpodobnosti úspěchu. U jedince orientovaného na vyhýbání se úspěchu je hodnota neúspěchu přímo úměrná pravděpodobnosti úspěchu. (Výrost, 1998)

Dle Madsena (1972) je Atkinsonova teorie dosažení úspěšného výkonu vyjádřena vztahem:

$$T = f(M \cdot P \cdot I),$$

kde: T = aktuální motivace (tendence), která může být dvojího typu: a) tendence dosáhnout úspěchu, b) tendence vyhnout se selhání; M = motiv; P = očekávání (pravděpodobnost); I = pobídka.

Je zřejmé, že roli nehraje pouze motiv, ale také pravděpodobnost dosažení cíle a popud, který člověka k dané činnosti pobízí.

Jedinci s převahou **potřeby úspěšného výkonu** se jeví být vhodnými adepty pro profesi učitele vzhledem k projevům, které popsali Hrabal, Man, Pavelková (1984):

- stanovují si aspirační úroveň tak, aby nepřevyšovala jejich schopnostní kapacitu;
- preferují úkoly méně ovlivnitelné vnějšími, náhodnými vlivy;
- mají větší vytrvalost ve středně obtížných úkolech;
- mají tendenci vrátit se k přerušené aktivitě;
- mají dynamickou časovou percepci;
- více se orientují na budoucnost;
- volí si partnera k práci především z hlediska pracovních schopností;
- vyhledávají uznání za práci;
- mají tendenci vykonávat práci dobře.

Vysvětlením zájmu studentů o učitelství, kteří berou učitelství pouze jako záložní možnost, když se jinam nedostanou, může být skutečnost, že se jedná o jedince s převahou **potřeby vyhnout se neúspěchu**. Osobnostní charakteristiky těchto jedinců uvádí Weiner (in Hrabal, Man, Pavelková, 1984), patří mezi ně např. pasivita, pocit ohrožení v nových situacích, nevyhledávání rizik, aktivity a další. Převahu žen v profesi učitelství je možné vysvětlit jejich převažující **potřebou vyhnout se úspěchu**. Profesní uplatnění žen zkoumala Hornerová v 60. letech minulého století a usoudila, že pod vlivem sociálních tlaků se naučí předstírat, že nejsou příliš schopné a výkonné. Jak uvádí Plháková (2013), strach z úspěchu

brání ženám podávat vynikající výkony, protože by mohly narušovat jejich šance na vytváření intimních vztahů a uspokojování potřeby afiliace. Proto volí žena raději zaměstnání, např. učitelství, ve kterém uspokojuje především své potřeby afiliace.

3.2.7 Vroomova teorie expektance

Vroom oproti výše uvedeným autorům nezkoumal motivaci z hlediska obsahu, ale zaměřil se na proces motivace, který vysvětloval jako funkci **expektance a valence**. Expektance je pravděpodobnost, že dané chování skutečně povede k očekávanému výsledku. Valence je subjektivní hodnota výsledku chování. Jedinec je motivován podle toho, do jaké míry je možné dosažení vytouženého výsledku a jaká bude jeho hodnota. (Bedrnová, Nový, 2004) Proces volby je tedy vnímán jako kognitivní operace, při které se jedinec při výběru z možných činností řídí podle svých názorů, schopností, ale také podle toho, zda jeho činnost povede k odměně a nakolik je odměna pro jedince hodnotná. Jak uvádí Vtípil (2005), je tato teorie platná u jedinců s racionálním způsobem uvažování a vnitřním místem kontroly. U jedinců s vyšší mírou emocionality a vnějším místem kontroly je tato teorie spíše neprůkazná. Arnold (2007) na jedné straně vyzdvihuje důležitost Vroomovy teorie jako logické analýzy klíčových faktorů v rozhodování jedince, na straně druhé kritizuje komplikovanost kognitivního procesu jako součásti motivace.

Je-li tato teorie aplikována do profese učitele, pak princip této teorie spočívá ve skutečnosti, že učitel racionálně hodnotí pracovní chování a pak si vybere takové, které jej dle jeho názoru dovede k odměnám a výsledkům, o které nejvíce stojí (odměna, povýšení, ocenění). I zde je potřeba mít na paměti úskalí Vroomovy teorie, kterými jsou osobnostní specifika každého jedince, podobně jako u Herzbergových faktorů (Vtípil, 2005). Jedná se o fakt, že každý jedinec má o očekávané odměně jinou představu, to, co může být pro jednoho učitele atraktivní odměna (např. povýšení na zástupce ředitele), je pro druhého učitele neatraktivní, protože např. více touží po úspěchu svých svěřenců na znalostních nebo sportovních soutěžích.

3.3 Výkonová motivace

Jako první definoval **výkonovou motivaci** v roce 1965 Heckhausen (in Bedrnová, Nový, 2004), který tento pojem vysvětluje jako úsilí jedince zlepšovat se ve všech činnostech, kde je důležitá kvalita a ve kterých lze dosáhnout úspěchu nebo neúspěchu. Heckhausen dospěl k závěru, že lidé motivovaní k dosažení úspěchu si kladou realistické cíle, tzn. přiměřené až mírně vysoké, zatímco lidé očekávající neúspěch, tj. strach z neúspěchu, si vytyčují nízké nebo naopak extrémně vysoké cíle. S pojmem výkonová motivace jsou také úzce spjata jména McClelland, Murray a Atkinson.

Dle Nakonečného (2004) závisí úroveň výkonu na úrovni motivace. Jedná se o **Yerkes – Dodsonův zákon**, který popisuje spojitost výkonu s motivací. Je-li nízká úroveň motivace, bude i výkon nízký, s rostoucí motivací výkon roste do úrovně optimální míry motivace, kdy je výkon nejvyšší, poté opět klesá. Vzhledem ke skutečnosti, že každý jedinec má optimální míru motivace jinou, je praktické využití tohoto zákona diskutabilní.

Bedrnová a Nový (2004) považují výkonovou motivaci za snahu lidí vyhnout se neúspěchu a zažít úspěch a obdiv. Dle autorů se tedy jedná o jednu z relativně stabilních osobnostních charakteristik, na které se značnou měrou podílí výchovné postupy v rodině, povaha individuálních zkušeností konkrétního člověka, sociální skupiny, ve kterých se pohybuje, pozitivní hodnocení, pozitivní zpětná vazba a další. Jedná se tedy o poměr:

$$\text{výkonová motivace} = \frac{\text{potřeba úspěchu}}{\text{potřeba vyhnout se neúspěchu}}$$

Z této rovnice pro učitelskou praxi vyplývá, že učitel, u kterého převažuje potřeba vyhnout se neúspěchu, má i nízkou výkonovou motivaci. Přístup takového učitele k práci bude pasivní, rutinní, netvořivý. Naopak učitel, který má převažující potřebu úspěchu, má vysokou výkonovou motivaci, snaží se vymýšlet stále něco nového, nebojí se experimentovat, nacházet nové způsoby práce, přiblížit se potřebám dětí a prožívat vysoké uspokojení z těchto činností.

Pojem **motivu k výkonu** nebo výkonové motivace je hojně využíván v psychologii

práce, přestože se odborníci zcela neshodují na terminologii a jejich vymezení. Schuler a Prochaska (2003) uvádějí, že pracovní výkon závisí na souhře subjektivních a objektivních činitelů výkonu, všechny tyto činitele jsou v dané organizaci žádoucí a mohou být ve vysoké míře kontrolovány (ve smyslu řízení). Žádoucí úroveň výkonu je tedy podmíněna optimální úrovní motivace.

Pracovní výkon je jedním z kritérií hodnocení určitého pracovníka a zároveň jeden ze zásadních aspektů každé pracovní činnosti. Výkon je funkcí součinu následujících proměnných:

$$V = f(K \cdot M \cdot P),$$

kde: V – výkon v jeho kvantitativních i kvalitativních aspektech; K – kvalifikace pracovníka; M – motivace k práci; P – pracovní podmínky v nejširším slova smyslu (Bedrnová, Nový, 2004).

Tureckiová (2004, s. 57) vymezuje také pojem **pracovní motivace** jako: „*vyjádření přístupu jednotlivce k práci, jeho ochoty pracovat, vycházející z nějakých vnitřních pohnutek (tj. motivů)*“. Oblast zkoumání se zaměřuje především na motivy, které vedou k volbě určitého typu pracovní činnosti, a také to, jaké potřeby jsou díky pracovní činnosti uspokojovány. Z tohoto pohledu rozlišuje Tureckiová (2004) a další autoři (Schuler, Prochaska, 2003; Nakonečný, 2004):

- **intrinsické motivy** (vnitřní či přímé); potřeba pracovní činnosti jako takové, potřeba kontaktu s druhými, potřeba samostatného rozhodování, motiv výkonu (uspokojení z úspěšného výkonu), touha po moci, potřeba seberealizace a další - práce se tedy sama o sobě stává zdrojem uspokojení;
- **extrinsické motivy** (vnější či nepřímé); potřeba peněz (které uspokojují jiné potřeby), potřeba uplatnění se, potřeba jistoty, potvrzení vlastní důležitosti a další - práce je tedy prostředkem k uspokojování jiných potřeb.

Zdroje jednání zaměstnance vidí Tureckiová (2004) jak v jeho vnitřní (intrinsické) motivaci, jež je dána souborem jeho potřeb, zájmů, hodnot atd., tak ve vnějších (extrinsických) motivech či stimulech, jimiž je jednání zaměstnance ovlivňováno působením zevního prostředí. Matoušková, Spurný (2008) dále rozvíjejí tuto teorii, kdy tvrdí, že každý pracovní výkon je výsledkem působení motivačních sil,

schopností člověka a kvality pracovních podmínek. Z těchto zjištění vyplývá, že nadměrná motivace je neúčinná při absenci schopností a naopak ani mimořádné schopnosti nemusí vést k vysokému výkonu, pokud daný jedinec nemá dostatek motivace. Výzkumy neprokázaly přímý vztah mezi výkonem a spokojeností s prací. Výkon může být příčinou spokojenosti a naopak. Vysoký výkon může být spojen s nízkou spokojeností, pokud je výkonu dosahováno extrémním tlakem. Obě proměnné však mohou záviset i na dalších proměnných, např. na osobě nadřízeného pracovníka a jeho chování. Byl prokázán nepřímý vliv spokojenosti na výkon, spokojenost negativně koreluje s absencí, fluktuací a pracovními úrazy. (Matoušková, Spurný, 2008)

Nakonečný (2004) uvádí výsledky výzkumu autorů Centerse a Bugentala, kteří objevili u příslušníků „vyšších“ povolání zdůraznění vývojově vyšších potřeb a zájmů, tj. intrinsickou motivaci. Člověk je intrinsicky motivován, jestliže je pro něj odměnou úspěšně zakončené jednání nebo samotné jednání je pro něj příjemné. U příslušníků „nižších“ povolání zjistili autoři zdůraznění potřeby peněz a jistoty. Extrinsicky motivovaný člověk silně reaguje na externí odměny, materiální (peníze) i nemateriální (chvála, uznání).

Zařadíme-li povolání učitele do skupiny „vyšších“ povolání, pak by pro učitele měla být především motivující dobře vykonaná práce, např. dobrý pocit z průběhu hodiny, úspěch v podobě zvládnutí učiva či určité dovednosti žáky nebo pozitivní reakce žáků. Pro učitele, který je motivován převážně intrinsicky, je odměnou dosažení vytyčených cílů, kterými mohou být: rozvoj osobností žáka, obohacování jeho znalostí, získávání nových dovedností a další. Aktivita intrinsicky motivovaného učitele se tedy neodvíjí jen proto, že dostane finanční odměnu nebo bude pochválen před celou sborovnou.

3.3.1 Aspirační úroveň

Na základě zjištění, že stejně výkonně schopní jedinci dosahují rozdílných výkonů v závislosti na motivaci, vznikl ve 30. letech 20. století **koncept aspirační úrovně**. Tento koncept je založen na teorii Lewina (Švancara, 2003). Hoppe (in Švancara, 2003) definoval aspirační úroveň jako souhrn s každým výkonem se přesunujících, hned méně jistých či naopak určitějších očekávání, stanovení cílů nebo

požadavků, a to v souvislosti s vlastním budoucím výkonem.

Dle Nakonečného (2004) představuje aspirační úroveň skutečnost, kdy si člověk v případě určité činnosti volí úroveň, jíž by chtěl dosáhnout, určuje si velikost vlastního výkonu a klade na sebe určité nároky. Úroveň aspirace pak ovlivňuje další činnosti jedince silou danou jeho výkonovou motivací. Pocity úspěchu a neúspěchu vyjadřují rozdíl mezi úrovní aspirace a výsledkem pracovní činnosti.

Dle Janouška (2006) aspirační úroveň souvisí s očekáváním, úroveň aspirace je obvykle vyšší než očekávání samo. Jedinec chce víc než co racionálně očekává. Výkon závisí na jedincem subjektivně vnímané obtížnosti úkolu a na aspirační úrovni, kterou si jedinec stanovil. Od dosažení či nedosažení aspirační úrovně se odvíjí pocit úspěchu či neúspěchu. Tato zjištění se vztahují k úkolům subjektivně vnímaným jako středně obtížné, u velmi snadných nebo naopak velmi obtížných úkolů nemá výsledek pro jedince výrazný sebehodnotící efekt.

3.4 Motivace učitele

Pracovní motivací v oblasti školství se zabývá školský management⁴. Přestože je pracovní motivace zásadní pro efektivitu každé organizace, pozornost, která je této problematice v oblasti školství věnována, je však stále nedostatečná. A to i přesto, že v oblasti tržní ekonomiky dosáhlo využívání motivačních principů značných výsledků. V oblasti motivace učitele je stále nedostatek kvalitních zdrojů a ucelených informací, zatímco o motivaci žáka existuje nepřeborné množství informací. (Prášilová, 2008) Zajímavý je poznatek Kallena (1997), který zjistil negativní vztah učitelů ke slovům systém, organizace, management, pro jejich ekonomickou konotaci. A to se neslučuje s tím, jak učitelé vnímají poslání škol, s jejich vnitřním přesvědčením, s lpěním na pedagogických tradicích a také to považují za degradaci svého povolání. Tato zjištění by mohla být vysvětlením obtížného zavádění mechanismů řízení lidských zdrojů do škol. A dále, jak upozorňují Fischer a Schratze (in Prášilová, 2008), školství patří do neziskové sféry, a proto nemusí být přebírání postupů z podnikové oblasti vždy optimální a účinné. Podle Obsta (2006) se však tento postup nemusí nutně vylučovat, naopak aplikace poznatků z podnikatelského sektoru může být pro školství

⁴ Synonymem termínu školský management je management školy, školní management, vnitřní řízení školy, mikrořízení školy, případně koučování ve školní praxi (Prášilová, 2008).

obohacující a přínosná.

Motivaci k výkonu lze definovat jako určitou predispozici jedince uspět. Motiv výkonu je však zpravidla jen prostředkem k dosažení jiného, dalšího cíle, případně uspokojení vlastní potřeby. Zdůrazňuje se zvláště potřeba pozitivního sebehodnocení vzhledem k provedenému výkonu. (Bureš, 1981; Shaari, Yaakub, Hashim, 2002)

Pro kvalitní práci učitele je motivace nutným předpokladem. Zvyšování motivace učitele vede ke zvyšování kvality výuky, profesního výkonu učitele, a tedy i k ziskům na straně žáků i učitele (Matoušková, Spurný, 2008). Učitel, který má vysokou motivaci k výkonu, pracuje svědomitěji, je zodpovědnější, vykazuje menší míru zátěže a vyšší pracovní spokojenost (Shaari, Yaakub, Hashim, 2002).

Motivační sféra učitele je složitý komplex vnitřních a vnějších motivů, uvědomovaných i neuvědomovaných, které aktivizují učitelovo chování. Míru motivace ovlivňuje v první řadě osobnost učitele, sociální vztahy a vazby, osobní přínos vykonávané profese i konkrétní pracovní podmínky. (Matoušková, Spurný, 2008)

Motivace se u učitele utváří již v době, kdy jako student střední školy uvažuje o dalším studiu a z jeho úvah mu vyplyne volba studia učitelství. Z výzkumů vyplynulo, že 20 % studentů učitelství má nevhodnou motivaci pro úspěšné vykonávání budoucí profese. Je tedy pravděpodobné, že po absolvování pedagogické fakulty nebudou tito jedinci vykonávat povolání učitele nebo budou výrazně nespokojeni se svojí profesí. (Langová, Kodým a kol., 1987) Stejně tak je nutné odlišit motivaci začínajícího učitele a učitele v závěru profesní kariéry. Ztráta motivace v jakémkoliv období profesní kariéry může způsobit odchod učitele z profese nebo rozvoj syndromu vyhoření. Na druhé straně, jak uvádí Mayerová (1998), nelze přeceňovat vliv výchozí motivaci pro volbu učitelské profese, protože na pracovním výkonu a motivaci k jeho realizaci se podílí mimo jiné povaha pracovního úkolu, socioprofesionální skladba zaměstnanců i přiměřenost výkonové a mentální kapacity pracovníka.

3.4.1 Satisfactory a dissatisfactory v profesi učitele

Faktory, které souvisejí s pracovní motivací a zároveň i se spokojeností

pracovníka, jsou označovány jako satisfaktory a dissatisfaktory. Satisfaktory jsou pozitivní motivátory, které se vztahují k činnosti (uspokojení, seberealizace). Dissatisfaktory jsou negativní motivátory, vyvolávající pocit stresu, které se vztahují k prostředí (např. mzda, pracovní podmínky, nadřizení). Jedná se o poznatky z Herzbergovy teorie motivace a hygieny. (Bedrnová, Nový, 2004)

Prášilová (2006) uvádí klíčové dissatisfaktory, které bývají často vedením škol opomíjené:

- neproduktivní porady,
- utajování nebo zadržování informací,
- pokrytectví, faleš,
- nízká kvalita i tempo práce zaměstnanců i vedení školy,
- rozporná a protichůdná očekávání ze strany vedení vůči učitelům,
- neustálé a neúčelné změny,
- soutěžení o moc, zdroje, postup, vliv a další.

Za satisfaktory lze považovat přípravu učitelů a další vzdělávání během profesní kariéry. Tyto faktory mohou být komplikovány učiteli uváděnými překážkami v podobě časové zaneprázdněnosti, nedostatku finančních prostředků, malého pochopení a podpory pro vzdělávání ze strany vedení školy. Studie OECD⁵, kterou zveřejnil Ústav pro informace ve vzdělávání⁶ (MŠMT ČR, 2007), poukazuje na skutečnost, že kvalitnější výchova a další vzdělávání učitelů patří mezi klíčové metody zvyšování kvality školství.

Dalším satisfaktorem k výkonu učitelské profese je potřeba seberealizace v rámci této profese. Potřeba seberealizace úzce souvisí s osobnostní strukturou jedince, jeho osobnostními rysy. Výkonovou motivací v souvislosti s osobnostními rysy se zabývají blíže Schuler a Prochaska (2003), kteří popsali osobnostní dimenze motivace k výkonu. Zmiňují např. cílevědomost, vytrvalost, očekávání úspěchu, samostatnost, orientaci na status. Bližší informace o dimenzích motivace k výkonu jsou uvedeny praktické části v popisu metody Dotazník motivace k výkonu (viz

⁵ Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj.

⁶ Příspěvková organizace zřízená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, která má statistickou a statisticko-evidenční funkci, informační a knihovnickou funkci, výzkumnou a analytickou funkci, organizační a koordinační funkci.

kap. 5.3.4). Ze vztahu osobnosti a motivace vyplývá potřebnost určení vhodných osobnostních předpokladů u zájemců o studium učitelství tak, aby v rámci výkonu učitelského povolání docházelo k seberealizaci, a tím ke zvyšování jejich výkonu.

3.4.2 Stimulační incentivy v profesi učitele

Dle Prášilové (2006) mohou vedoucí pracovníci využívat v prostředí školy řadu stimulačních incentivů. Mezi nejúčinnější se řadí plat, osobní ohodnocení, odměny, možnost využívat služeb sportovních a jiných zařízení, příspěvky na pracovní oblečení, vstupenky, důchodové spoření a další. Ege (1998), který se zabýval vazbou mezi finančními odměnami a motivací, zjistil mezi nimi jen slabou korelační závislost.

Další motivační pobídkou je atraktivita pracovní činnosti učitele, která obnáší využívání kreativity, posilování osobní prestiže, jasné vymezení pravomoci a odpovědnosti, autonomie učitele, formální a neformální hodnocení, pracovní skupina a další. Významným motivačním stimulem je pozitivní zpětná vazba, která učiteli zprostředkovává dobrý pocit z kvalitně odvedené práce a příznivý dopad v rovině racionální i prožitkové. Významný dopad mají také pracovní podmínky a pracovní režim, stejně jako externí pobídky v podobě společenského uznání a stability pracovní pozice. (Prášilová, 2006) Uznání považuje Eger (1998) za nejdůležitější motivační aspekt. Horská (2009) připomíná i neefektivnější způsob hodnocení, a to motivační rozhovor, který vede ke zvýšení kvality školy.

Pro pracovní výkon jsou zásadní vnitřní motivující činitelé. Každý učitel by měl být schopen sám sebe do určité míry motivovat. Křivohlavý (2001b), který se zabýval zkoumáním kvality pracovního života učitele pomocí metody SEIQoL⁷, nabízí pohled na strukturu motivace učitele skrze hodnoty, které jej vedou k učitelské profesi:

- výchova mladé generace,
- předávání znalostí a zkušeností,
- pomoc při osvojování si určitých dovedností,

⁷ Metoda SEIQoL je Program hodnocení individuální kvality života, který postulovala irská psychologická škola v Dublinu. Program je do určité míry strukturovaný rozhovor, který se soustředí na hodnocení kvality života dotazovaného. Toto pojetí souvisí se systémem hodnot dotazovaného. (Křivohlavý, 2001b)

- touha mít dva měsíce prázdnin,
- možnost být mezi lidmi, zvláště mladými,
- příležitost být dětem vzorem,
- možnost studovat to, o co má jedinec zájem,
- uplatnit získanou kvalifikaci učitele a další.

3.5 Motivace a profesní dráha učitele

Profesní dráha učitele je proces, který je vázán na životní cyklus a dělí se do několika fází. Pojem profesní vývoj však není ustálený⁸. Průcha (2002) vymezuje u učitelů tyto fáze profesní dráhy:

- volba učitelské profese,
- profesní start (nástup do profese),
- profesní adaptace (první roky v kariéře),
- profesní vzestup (existence učitelské kariéry),
- profesní stabilizace (spíše profesní migrace),
- profesní vyhasínání (profesní konzervatismus)

a související přidružené protichůdné procesy:

- profesní kontinuita (setrvávání učitele v průběhu života u svého poslání),
- profesní migrace (odchod učitelů do jiných profesí).

Mareš (2013) představuje jednosměrně posloupný model šesti vývojových fází učitele, které vznikly výzkumem různých autorů a které jsou sice přehledné, ale neberou v úvahu složitost života, kontext sociálního prostředí, ve kterém učitel žije, země a konkrétní legislativy, konkrétní region, obec, školu, vedení, učitelský sbor, žáky, rodiče apod. **Model šesti vývojových fází** se skládá z:

1. fáze: nástup na školu, počátek učitelské kariéry;

⁸ V četných výzkumech v této oblasti je možné se setkat místo pojmu profesní dráha učitele také s pojmy profesní vývoj učitele, profesní život aj. Pojem profesní/kariérní vývoj není totožný, odlišuje se u každého individua a je závislý na dalším vzdělávání učitele. (Průcha, 2002)

2. fáze: stabilizace; po tomto období se učitel stává učitelem, utváří si profesionální identitu; pokud učitel tuto fázi nezvládne, odchází z profese;
3. fáze: experimentování a modifikování dosavadních postupů;
4. fáze: přehodnocování dosavadních snah po inovaci, nastupuje rutina; v této fázi hrozí učiteli propuknutí syndromu vyhoření;
5. fáze: vyrovnanost a zklidnění, smíření s realitou;
6. fáze: stahování se do ústraní a opouštění profese.

Proto vznikly modely, které se snaží o systémový přístup k profesnímu vývoji učitele, např. **model učitelova profesního cyklu**, který má osm fází: příprava na kariéru učitele, zahájení kariéry, období získávání kompetencí, období zájmu a rozvoje, období frustrace, překonání frustrace a stabilizace, ukončování kariéry a odchod do důchodu. Tento model Fesslera a Ingrama (in Mareš, 2013) se liší od jednosměrné posloupnosti vývojových fází tím, že pracuje se třemi subsystémy, které se navzájem ovlivňují: s osobním prostředím učitele, institucionálním prostředím a profesním vývojem učitele.

3.5.1 Volba učitelské profese

V České republice je studium učitelství realizováno především v rámci pedagogických fakult a okrajově na několika dalších fakultách (filozofických, ekonomických, přírodovědných aj.). Zájem o studium učitelských oborů je vysoký a každoročně se hlásí na pedagogické fakulty mnohonásobně větší počet uchazečů, než jsou kapacitní možnosti škol. Studenti učitelství patří vedle technických oborů mezi nejpočetnější skupinu vysokoškoláků v České republice. (Průcha, 2005)

Šmahel (1994) uvádí popis potřeb jedince, který si volí učitelské povolání:

- lidé s potřebou imponovat a předvádět se,
- s rodičovským pudem,
- s tendencí ke komunikaci a altruismu,
- s kognitivní orientací (zvědavost),

- tvořiví.

Vnitřní motivy pro volbu učitelského povolání mohou být velice rozmanité a u každého jedince to nemusí být vždy pouze jeden motiv. Každý měl možnost v rámci své vlastní školní docházky se s profesí učitele seznámit a utvořit si o ní základní představy. V mnoha případech byli současní pedagogové ovlivněni učitelským vzorem, se kterým se setkali a toužili se s ním ztotožnit, identifikovat. Motivy volby učitelství však nejsou vždy uvědomělé. Při volbě se mohou uplatnit různé potřeby, představy, aspirace jedinců, např. stát se vzdělavatelem, vychovatelem, vědcem, průzkumníkem, psychoterapeutem, utěšitelem, modlou, opatrovníkem, řečníkem, klaunem, soudcem, krotitelem „malých barbarů“, dozorcem apod. (Vališová, Kasíková, 2011)

Mezi nejčastější uváděné motivy studia učitelství podle Průchy (2005) patří:

- zájem o práci s dětmi a možnost působit na mladou generaci,
- zajímavá, tvořivá a naplňující práce,
- práce není rutinní – učitel musí neustále inovativně reagovat na chování žáků,
- pracovní doba a prázdniny,
- přesvědčení, že studium na pedagogické fakultě je snadnější než na jiných fakultách, lhostejnost, jakou vysokou školu studovat,
- „pojistka“, kdyby nic jiného nevyšlo.

Z analýzy MŠMT ČR (2009) vyplynuly další motivy, které učitele vedou k volbě učitelské profese: „mladé prostředí“ - možnost zůstat duševně mladý, potřeba vychovávat, dostatek volného času a touha po neustálém sebevzdělávání.

Bajtoš a Honzíková (2007) uvádějí naopak faktory, které odrážejí studenty od vykonávání učitelské profese:

- financování školství, nižší platy pedagogických pracovníků,
- nedostatečné společenské ocenění pedagogů, nízká prestiž profese,
- nadměrná psychická zátěž, vysoká náročnost povolání učitele,
- chybějící adekvátní podmínky pro další vzdělávání pedagogických

pracovníků,

- absence profesního růstu.

Havlík (in Průcha, 2002) zjistil na základě výzkumu, který provedl v roce 1995 s názvem „Jaký bude učitel“ u studentů 1.ročníku pedagogických fakult v Praze a Ústí nad Labem (n = 469), že velký zájem o studium na pedagogických fakultách může být klamný. Velká část studentů totiž uvedla, že volba této fakulty je pro ně pouze jakousi pojistkou, pokud by nebyli přijati na jiný obor. Více než 59 % respondentů uvedlo, že se o volbě studia učitelství rozhodovalo na poslední chvíli, což nepodporuje tezi o promyšlené a dlouhodobé volbě povolání učitele, ale spíše signalizuje povrchnost a nepromyšlenost profesní volby. Pouze 69 % respondentů uvedlo, že chtějí skutečně vykonávat práci učitele, 15 % respondentů se od pedagogické profese distancovalo. Dále autor výzkumu zjistil vyšší motivaci u uchazečů o studium učitelství 1. stupně než 2. stupně, větší zapálenost pro pedagogické studium u dívek než u chlapců a hlubší zájem o studium učitelství u uchazečů z venkovského prostředí než velkoměstského.

Z aktuálnějšího výzkumu MŠMT ČR v roce 2009 u učitelů základních a středních škol (n = 1002) vyplývá, že 30 % učitelů se pro své povolání rozhodlo v průběhu studia na střední škole, 20 % po jeho ukončení a 23 % učitelů se se rozhodlo už jako dítě. (MŠMT ČR, 2009) Tyto údaje jsou výrazně pozitivnější s ohledem na promyšlenost volby profese učitele než starší zjištění.

Průcha (2002, 2005) se zabýval fenoménem, kdy zájem uchazečů o studium učitelství stále roste, ale šance na přijetí stále klesá. Autor tento jev vysvětluje paradoxem, kdy na jedné straně je vysoký zájem o studium učitelství a na druhé straně stále vyšší procento učitelů opouštějící původní povolání. Autor dal do vzájemného vztahu zájem o setrvání v učitelském povolání a regionální rozdíly, kdy na různých místech může být více či méně příznivější orientace studentů na vybranou profesi a dále dle nabídky pracovních pozic v mimoškolské oblasti se zvyšují rizika fluktuace z oblasti školství. (Průcha, 2002)

Spousta (2003) doporučuje, aby do profesní přípravy učitelů byli přijímáni nejschopnější jedinci, kteří vykazují nejen pozitivní vztah k výchově a vzdělávání, ale i k dětem a mladým lidem a rovněž ti, kteří jsou morálně vyspělí a pozitivně hodnotově orientováni. Ale jak takové jedince vybrat z množství uchazečů

hlásících se na pedagogické fakulty? Příkladem může být přijímací řízení ve Finsku, kde adepti musí projít dvoufázovým přijímacím řízením. V první fázi jsou uchazeči obodováni za prospěch u maturity, celkový prospěch na střední škole, ale i mimoškolní aktivity zaměřené na práci s dětmi. Po vyhodnocení postoupí už jen asi třetina uchazečů k druhé fázi, ve které je uchazeč postaven do reálné pedagogické situace, ve které má projevit s malou skupinou dětí své dovednosti a dále pak v individuálním pohovoru projevit další dovednosti a především motivaci pro výkon učitelské profese. Takovým ekonomicky a organizačně náročným řízením projde přibližně 10 % uchazečů, ale výsledkem je vysoká kvalita učitelských kádřů a nízká migrace učitelů do jiných profesí. (Průcha, 2005)

Současný způsob přijímacího řízení na našich pedagogických fakultách však není jednoznačně schopen ovlivnit to, jaké typy studentů se na danou fakultu přihlásí. Také samotná pregraduální příprava učitelů bývá častým terčem kritiky veřejnosti i odborníků, a to z toho důvodu, zda není tato příprava příliš akademická a málo praktická, zda není příliš zaměřena na obor a málo pedagogicko-psychologicky, zda nechybí zřetel k mezipředmětovým vztahům atd. Zároveň z výzkumu provedeného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v roce 2009 vyplynulo, že současní studenti mají pocit, že jsou dobře připravováni pro praxi, naučí se jak hodnotit práci žáků, odhadnout rozsah výuky pro různé skupiny žáků, hledat nejefektivnější způsob výuky apod. Hodnocení samotných učitelů je však odlišné, vidí, že praxe je jiná a že příprava na pedagogické fakultě je v oblasti zvládnutí praktické výuky horší, především jim schází zkušenosti v jednání a práci s rodiči, při zvládání kázeňských problémů a při práci ve třídě, kde mají děti různé vzdělávací potřeby. Lze říci, že pedagogické fakulty jsou lépe hodnoceny jejich současnými studenty než absolventy. (MŠMT ČR, 2009)

S ohledem na výzkumy zaměřené na zdravotní stav učitelů (viz dále v kapitole 4.4.1) již více odborníků apelovalo na potřebnost diagnostiky při výběru uchazečů o studium učitelství. Předěšlo by se tím přítomnosti jedinců, kteří svými psychickými vlastnostmi nevyhovují nárokům vykonávání učitelské profese. (Průcha, 2002) Tím vznikají otázky, kterými se zabývá i tato dizertační práce, jak správně vybrat vhodného kandidáta pro profesi učitele, a tím předcházet demotivaci k výkonu povolání a nezvládání učitelského stresu. A dále, jak u učitelů, kteří již v praxi působí, zvýšit jejich motivaci k výkonu své profese

a naučit je lépe zvládat zátěž jejich profese.

3.5.2 Profesní start – začínající učitel

Vysokoškolský absolvent mající pedagogickou způsobilost, ale nedostatek potřebných zkušeností, je nazýván začínajícím učitelem. Vymezení období profesního startu se různí. V české literatuře se hovoří o délce 5 – 10 let potřebných k zaučení se v učitelské praxi, anglosaská literatura uvádí 3 – 5 let.

Absolvent pedagogické fakulty se po nástupu do praxe potýká s řadou problémů. Někdy se tato fáze dělí v odborné literatuře na dvě etapy, a to na období profesního startu a období profesní adaptace. Dle Průchy (2002) je profesní start učitele odlišný od profesních startů v jiných zaměstnáních. Oproti jiným zaměstnáním není začínající učitel postupně zaučován, ale hned od počátku je pověřen stejnými povinnostmi a zodpovědností jako zkušený učitelé, tzn. nejen výukou, ale i nadúvazky, neaprobovanou výukou, administrativními povinnostmi, třídnictvím. V prvním roce ve školství konfrontuje učitel své představy a ideály s realitou, teorii s praxí a často zažívá „šok z reality“ neboli nebo-li profesní náraz, kdy učitel zjišťuje, že není ze studia na vysoké škole náležitě připraven na vše, co od něj škola vyžaduje. (Průcha, 2002)

Oblasti, ve kterých začínající učitelé pociťují problémy, jsou velmi individuální a jsou ovlivněny mnoha faktory, např. osobností učitele, předchozí pedagogickou zkušeností, rodinným zázemím, materiálním vybavením školy, školním klimatem, vedením školy apod. (Bajtoš, Honzíková, 2007)

Mezi nejčastější příčiny problémů a zklamání (již dříve zmíněné dissatisfactory), které mohou u začínajících učitelů vést ke konfliktům, rozporům, stresu a případnému odchodu z pedagogické profese, patří:

- materiální vybavení školy,
- špatná organizace práce ve škole, konflikty s nadřízenými, kolegy,
- práce s neprospívajícími žáky,
- udržení kázně a pozornosti žáků ve výuce,
- agresivita žáků,

- uplatňování individuálního přístupu k žákům,
- zvládání neočekávaného vývoje výuky,
- nízká motivace žáků k učení a celkový nezájem žáků o školu a učení,
- nízká úroveň znalostí žáků,
- problematický vztah rodičů k učitelům, konflikty s rodiči,
- nízký nástupní plat. (Mazáčová, 2001)

Se zaváděním profesních standardů se opět otevírá prostor pro zavedení podpory začínajícím učitelům v podobě tzv. uvádějícího učitele neboli mentora. Jedná se o staršího, zkušeného kolegu, který začínajícímu učiteli po dobu jednoho roku pomáhá, seznamuje jej s provozem školy, prací třídního učitele, výchovnou prací, vede při přípravě a realizaci výuky, uvádí jej do praxe a zvyklostí školy. V České republice není poskytování uvádějícího učitele povinné⁹, doporučení nejsou všemi školami akceptována a případně je přidělená funkce mentora pouze hypotetická. Stejně tak se hledá způsob, jak oživit v minulosti fungující vzájemné hospitace učitelů, konzultace závažných témat, ukázkové hodiny připravované metodickými komisemi apod. Aktuálně jsou tyto snahy atomizované, chybí systematičnost, záleží pouze na konkrétní škole, zda praktikuje tyto formy podpory a pomoci začínajícímu učiteli nebo ne. (Píšová, 2009)

Jak uvádí Šimoník (1994), příčiny mnoha problémů by však měli hledat mladí učitelé také sami v sobě. Především ti učitelé, jejichž volba studia učitelství nebyla promyšlená, studovali povrchně, nezajímali se hlouběji o budoucí problémy pedagogické praxe a svůj vztah k učitelství si dosud neujasnili. Navíc je potřeba zmínit nároky kladené na začínající učitele nejen v práci, ale i v jejich osobním životě. V období zahájení učitelské kariéry řeší mnoho začínajících učitelů osamostatnění, odstěhování od rodičů, založení rodiny, zatížení rodiny půjčkami apod., což se také může negativně odrazit na zvládání profesní zátěže, případně urychlit odchod učitele z profese. Nakolik jsou tyto determinanty významné, však dosud nebylo výzkumně doloženo.

⁹ Instituce uvádějícího učitele byla zavedena v roce 1977 vyhláškou Ministerstva školství České republiky, dnes již tato funkce není zákonem podložena.

3.5.3 Období stabilizace - učitel expert

Období stabilizace bývá nejdelší etapa v profesním životě učitele. Je to období získávání jistoty, vytvoření vlastního stylu, absolvování postgraduálního vzdělávání a specializačních kurzů. Dle Průchy (2002) však nejsou hodnověrné poznatky, které by přesně vymezily, za jak dlouhou dobu od vstupu do profese se z učitele začátečníka stává učitel expert. Nelze navíc doložit, jak velké jsou individuální rozdíly v tomto vývoji, zda se někteří jedinci stanou významně rychleji expertem než jiní, případně jakou roli zde hraje pohlaví učitele. Většinou se hovoří o období po pěti letech učitelovi práce.

Zkušený učitel již nepotřebuje soustavnou pomoc, již dokáže díky svým znalostem a zkušenostem vykonávat svoji praxi spolehlivěji a efektivněji. Průcha (2005) charakterizuje zkušeného učitele jako jedince, který si již osvojil profesní kompetence. Kalhous a Obst (2009) hovoří o učiteli expertovi jako o odborníkovi v jediné oblasti, jež má řadu důležitých vlastností a dovedností zautomatizovaných. Tím je uvolněna kapacita pozornosti k jiných profesním aktivitám. Učitel expert dokáže citlivěji přizpůsobovat své jednání aktuální situaci a kontextu, rychle rozpoznat klíčové znaky konkrétní situace, řešit složitější problémy a pružně reagovat na nové situace. Učitel expert si již osvojil dovednosti improvizace.

Ve fázi stabilizace, kterou Průcha (2005) dělí na dvě etapy, fáze profesního vzestupu a profesní stabilizace, už není potřeba poskytovat učiteli soustavnou pomoc, naopak se předpokládá, že učitel sám pracuje na svém další odborném a pedagogickém vzdělávání. V rámci odborného studia se jedná o postgraduální studium na vysoké škole, doplňující pedagogické studium, specializační studium apod. S dalším funkčním vzděláváním se zvyšují šance učitele získat pozici v managementu školy, např. jako metodik, vedoucí učitel mistr, zástupce ředitele, ředitel školy apod.

3.5.4 Období profesního vyhasínání – konzervativní učitel

O vstupu do poslední etapy profesní dráhy učitele se hovoří přibližně od 50-ti let věku života učitele, respektive po 25 – 30 letech jeho pedagogické praxe (Bajtoš, Honzíková, 2007) Na základě teorií a výzkumů existují dva různé názory na učitele

v tomto období. První názor hovoří o učitelích jako kompetentních odbornících, kteří využívají všechny informace a zkušenosti, které nasbírali po celou svoji kariéru, mají zvýšený zájem o pracovní podmínky s důrazem na hodnoty zdraví a životní pohody. Tento předpoklad se soustřeďuje na to, že v poslední fázi učitelské kariéry je učitel nejzkušenější, ale výzkumy tuto premisu příliš nedokládají, protože není dosud zcela jasné, jak vlastně probíhá kumulace profesních zkušeností a nakolik tento proces ovlivňují osobnostní specifika každého učitele. Druhý názor upozorňuje na negativní projevy, ke kterým u učitelů v poslední fázi učitelské kariéry může docházet, a to jsou stereotypy, rezignace, apatie, příliš konzervativní postoje, specifické zdravotní potíže, skleslost, pokles pracovního uspokojení, nezájem o modernizaci výuky apod. (Průcha, 2005)

S etapou vyhasínání a především nárůstem negativních projevů je u učitelů, stejně jako u všech pracovníků v pomáhajících profesích (např. u ošetrovatelek, sociálních pracovníků, lékařů, záchranářů atd.), spojován stav, který se nazývá syndrom vyhoření. Jedná se stav vyčerpání psychických a fyzických sil, kdy dochází u učitele ke ztrátě zájmu o práci, změně pracovních postojů, ale i nárůstu stresových faktorů i v osobním životě. Podrobněji se zátěží učitelské profese a syndromem vyhoření zabývá následující kapitola.

Mezi charakteristické projevy staršího učitele se podle Řezníčka (2004) řadí tendence opakovat různé historky a vtipy ze své dlouholeté praxe jako projev zhoršující se paměti a pozornosti, příklon k rutinérství (v negativním slova smyslu), vyhýbání se reformním a inovativním snahám apod. Na druhé straně se u starších učitelů, především žen, objevuje zvýšená profesní tvořivost, potřeba věnovat většinu své energie svému povolání.

Zajímavá jsou také zjištění, jak se u starších učitelů proměňují preference vlastností vyučovaných žáků. Solárová (2003) provedla výzkum zaměřený na představy a realitu učitelského povolání a srovnávala preferované vlastnosti žáků u studentů učitelství a učitelů převážně středních škol s rozdílnou délkou pedagogické praxe. Výsledek výzkumu prokázal, že s nárůstem reálného i profesního věku se preference výrazně proměňují, studenti učitelství by preferovali u žáků vlastnosti, které jsou vnímány jako okolnosti usnadňující práci učitele, tj. kázeň, upřímnost, tolerance, soustředěnost a respekt k učiteli, naopak zkušení učitelé upřednostňovali u žáků zodpovědnost, kreativitu a samostatnost.

Autorka výzkumu tento jev vysvětlovala kromě věku i typem školy, klimatem třídy a osobnostními vlastnostmi učitelů.

Důvod pro odchod z profese zkoumal výzkum MŠMT ČR (2009), kde učitelé uváděli jako nejvýznamnější důvod k úvahám o ukončení z profese učitele psychickou a fyzickou náročnost povolání. Dále pak by byli důvodem k odchodu žáci, kteří nemají zájem o výuku a nerespektují učitele, špatné finanční ohodnocení, malý rozdíl ve finančním ohodnocení dobré a špatné práce, obtížná spolupráce s rodiči žáků a nízká společenská prestiž povolání.

Ne každý učitel však musí projít všemi fázemi výše popsané profesní dráhy. Mohou být jedinci, kteří se do určité etapy vůbec nedostanou nebo některou přeskochí, a negativní jevy, které provázejí fázi profesního vyhasínání, se mohou objevit i u učitele v prvních letech po nástupu do profese. I u začínajícího učitele se může pod vlivem nahromaděných a neřešených stresových událostí objevit v krátké době syndrom vyhoření. (Průcha, 2005)

3.6 Shrnutí

Kapitola pojednávající o motivaci hledala odpovědi na otázky související s motivací jedince k určitému chování nebo jednání v obecné rovině a zaměřila se i na specifika motivace v profesi učitele. Problematika motivace je řazena k nejsložitějším a nejzávažnějším úkolům psychologie, protože studium motivace je považováno za klíč k porozumění člověku (Nakonečný, 2004). Z psychologického hlediska je motivace pojímána jako proces usměrňování, udržování a energetizace chování (Hartl, Hartlová, 2004). Z pedagogického hlediska je motivace definována jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které jsou považovány za spouštěče lidského jednání, aktivují ho a dodávají mu energii (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Na začátku procesu motivace stojí motiv. Každý jedinec má svůj charakteristický a určitý, relativně stálý soubor klíčových motivů a cílů, který umožňuje předvídat jeho chování a který je základem jeho životního stylu. (Lašek, Vondroušová, 2014) Motivy se dělí např. na primární a sekundární, vnitřní a vnější, uvědomované a neuvědomované, nižší a vyšší, materiální a duchovní, apod. (Smékal, 1989). Různé motivy mohou být pro dva jedince i pro stejnou osobu v různém čase či

kontextu základem stejného chování nebo mohou vyústit v různé chování. Celý proces motivace je tedy charakteristický subjektivitou a proměnlivostí a je provázen více či méně silnými emocemi, které dále lidské chování ovlivňují. (Plháková, 2013)

Odborníci vytvořili celou řadu teoretických přístupů, které zkoumají proces motivace. Vynaložené úsilí k definování zákonitostí motivace umožňuje lépe chápat chování jedinců a používat vhodné motivační stimuly k pozitivnímu ovlivnění jejich pracovního výkonu. Populární Herzbergova motivační hygienická teorie se snaží vysvětlit, jak jsou motivace a především výkon jedince ovlivňovány samotnou povahou konkrétní práce. Teorie je založena na předpokladu protikladných potřeb, motivátorů a hygienických faktorů. (Vtípil, 2005) Na základě této teorie je možné lépe porozumět nastavení učitelů, kteří nejsou spokojeni s pracovními podmínkami ve škole, přesto mohou prožívat vysokou míru uspokojení ze své práce.

Úroveň výkonu závisí na úrovni výkonové motivace (Nakonečný, 2004). Výkonová motivace patří k relativně stabilním osobnostním charakteristikám, na kterých se značnou měrou podílejí výchovné postupy v rodině, povaha individuálních zkušeností konkrétního jedince, sociální skupiny, v kterých se pohybuje, pozitivní hodnocení, pozitivní zpětná vazba a další (Bedrnová, Nový, 2004).

Pro kvalitní práci učitele je motivace nutným předpokladem. Zvyšování motivace učitele vede ke zvyšování kvality výuky, profesního výkonu učitele, a tedy i k ziskům na straně žáků i učitele. (Matoušková, Spurný, 2008) Motivace k výkonu profese učitelství se u jedince může vytvářet již na základní škole a dále upevňovat na střední škole. Z výzkumů mezi studenty učitelství vyplývá, že ne vždy je student dlouhodobě a optimálně motivován k výkonu profese učitele (Průcha, 2005). Na druhé straně výchozí motivaci pro volbu učitelské profese nelze přeceňovat, protože na pracovním výkonu se podílejí i další faktory, např. povaha pracovního úkolu, socioprofesionální skladba zaměstnanců a přiměřenost výkonové a mentální kapacity jedince (Mayerová, 1998). Tyto faktory vedou k tomu, že se motivace učitele může proměňovat v průběhu celé jeho profesní dráhy. V profesi učitele jsou dnes známy klíčové dissatisfactory (negativní faktory vyvolávající nespokojenost a stres) a satisfactory (pozitivní motivátory), které by neměly být vedením škol a ani samotným učitelem opomíjeny (Prášilová, 2006).

Mezi významné motivační stimuly v učitelské profesi patří např. zpětná vazba, uznání, vhodné pracovní podmínky apod.

Nízká motivace k výkonu profese zvyšuje u učitelů riziko rozvoje syndromu vyhoření, propuknutí závažných psychosomatických onemocnění, a tudíž i odchod učitele ze školství. Odborníci na základě výzkumů zaměřených na zdravotní stav učitelů apelují na potřebnost diagnostiky při výběru uchazečů o studium učitelství. Předešlo by se tím přítomnosti jedinců, kteří svými psychickými vlastnostmi nevyhovují nárokům vykonávání učitelské profese. (Průcha, 2002)

Otázku, jak vybrat vhodného kandidáta pro profesi učitele na základě jeho osobnostních rysů a výkonové motivace, se pokusí autorka zodpovědět pomocí výsledků vlastního výzkumu prezentovaného v praktické části dizertační práce. Důležitým propojením teorie a praxe budou i autorkou navržené strategie, jak zvyšovat motivaci učitelů v praxi a lépe zvládat zátěž jejich profese.

4 STRES A SYNDROM VYHOŘENÍ

Znakem moderní doby se stala úspěšnost, kariéra a uspěchanost. Lidé se ženou kupředu za vytyčenými cíli, zmocňuje se jich strach, že jich nedosáhnou, snaží se plnit všechny povinnosti, bojují s časem, jejich soukromý a profesní život se dostává do nerovnováhy, nedokážou odpočívat, neznají klid. Slovo stres se usídlilo ve slovníku většiny lidí, kteří jej hodně užívají k vyjádření jakékoliv každodenní situace, kdy se cítí přetížení nebo pod tlakem. Jsou jedinci, kteří označují stres za pozitivní, protože je podněcuje k lepším výkonům. Pro druhé se však stává noční můrou, která narušuje kvalitu jejich života, vyvolává psychické i fyzické nepohodlí, zhoršuje jejich pracovní výkonnost a může vést i ke stavu vyhoření.

Učitelská profese obnáší denní kontakt s lidmi. Tento fakt zvyšuje riziko výskytu stresových situací a konfliktů. Navíc je tady velké množství požadavků, které jsou na učitele kladeny. Učitel potřebuje umět nejen zvládnout každodenní situace ve škole, ve třídě, ale zároveň být vzorem pro své žáky, vycházet s rodiči, kolegy, celoživotně se vzdělávat, přizpůsobovat se měnícím se podmínkám vzdělávání, vytvářet vzdělávací programy, věnovat se administrativě a být manažerem, který dokáže skloubit profesní požadavky a čas pro rodinu. Pro mnohé učitele jsou tyto nároky příliš vysoké, postupně je přestávají zvládat, nemají podporu ve škole ani ve svém blízkém okolí, nevnímají oporu ve vedení školy, klesá jejich motivace k výkonu, dostávají se do stresu a začínají se u nich objevovat příznaky syndromu vyhoření. K situacím, které učitelé označují za velmi stresové, patří vysoká agresivita žáků i rodičů, šikana ve škole, užívání drog žáky, právní zodpovědnost za žáky v době vyučování i na jiných školní akcích (výlety, školy v přírodě, lyžařské kurzy a další). Přestože mnohé výzkumy (Řehulka, Řehulková, 1998; Průcha, 2002; Mlčák, 2004; Vašutová, 2004; Spilková, 2004; Lazarová a kol., 2006; Kyriacou, 2008; Blažková, 2008 a další) definují zátěžové situace v profesi učitele, v praxi je velmi obtížné odhalit, jaká konkrétní situace a okolnost v daném čase je pro konkrétního učitele již vysoká zátěž nebo by ji sám označil pouze za mírně stresovou. Lze předpokládat, že subjektivní hodnocení míry stresu a jeho zvládnutí ovlivňuje osobnostní struktura a motivační nastavení každého učitele.

„Jak se podílejí osobnostní dispozice učitele na zvládnutí či nezvládnutí náročných

požadavků učitelské profese a případně na rozvoji příznaků syndromu vyhoření?“

Tato kapitola předkládá výsledky současných výzkumů zabývajících se zvládáním stresu a souvislostmi s osobnostními dispozicemi a motivací. Kapitola vymezuje pojmy, jako jsou stres, zátěž, odhaluje vnitřní a vnější příčiny stresu, poukazuje na specifika zátěžových situací v profesi učitele a objasňuje jev zvaný syndrom vyhoření. V rámci kapitoly jsou také uvedena doporučení k prevenci stresových situací a předcházení syndromu vyhoření nejen v učitelské profesi, jak jej sestavili odborníci, kteří se dlouhodobě této problematice věnují.

4.1 Stres a zátěž

První použití pojmu stres se objevuje v zahraničí na konci 14. století, kdy byl užíván v souvislosti se strastmi, útrapami, těžkostmi, tísní a obtížnými situacemi. Později začal nabývat odlišného pojmu, a to v souvislosti s fyzikálním tlakem silou či napětím. V současnosti dochází k syntéze obou pojetí. (Kebza, 2005)

V souvislosti s náročnými situacemi je možné se v naší literatuře setkat s pojmy stres a zátěž. Používání pojmů stres a zátěž není dosud jednoznačně vymezeno, lze říci, že dochází v odborné literatuře k významovému splývání těchto pojmů. Zátěž je v podstatě český ekvivalent pro stres, který použil v 60. letech Charvát (1973) pro stav, ve kterém se nachází živý systém při mobilizování obranných nebo nápravných zařízení. Pojem **zátěž** je užíván především pro oblast práce a pracovních činností. Je definován jako vztah mezi požadavky na určitou aktivitu jedince a souborem vrozených i získaných vlastností, kterými jedinec disponuje k jejich zvládnutí. (Hladký, Žídková, 1999) **Psychická zátěž** je charakterizována Mikšíkem (1983, s. 39) jako: „*aktualizovaný rozpor mezi požadavky, které kladou situační proměnné na interakce subjektu, a tendencemi či možnostmi jedince se s těmito požadavky adekvátně, na určité integrované úrovni, vyrovnat*“.

Pojem stres je chápán jako specifický druh zátěže, kde zátěž se týká mírných až středně náročných situací, zatímco pojem stres se přiřazuje k velmi náročným situacím. V oblastech orientovaných medicínsky a biologicky je ustálenější pojem stres i ve smyslu pracovního stresu. (Křivohlavý, 2001a; Schreiber, 2000) V této práci bude termínů stres a zátěž užíváno ve stejném významu.

Poprvé termín **stres** užil fyziolog Cannon v roce 1914 v souvislosti s vnějšími vlivy,

kteřé narušují homeostázu organismu. Za otce moderního pojetí pojmu stres a jeho výzkumu byl považován Selye, který začal pojem používat jako interpretaci biologického chování organismu v extrémních situacích a definoval stres jako nespecifickou reakci těla na škodlivé podněty. Tento přístup patří k prvním, nejstarším a nejvíce lékaři zpopularizovaným názorům na stres. Cannon i Selye však byli časem kritizováni, že opomíjeli roli psychiky jedince z hlediska působení stresu. Psychologický význam slovu stres v 50. letech minulého století dodali např. Grinker a Spiegel, kteří popsali souvislosti extrémních podmínek spolu s poruchami fyziologického a psychického charakteru. (Mlčák, 2004)

O vymezení termínu stres se v odborné literatuře snažila řada dalších autorů, kteří pojmají stres z různých hledisek, ať už jako působení vnitřních a vnějších stresorů nebo jako stimul, transakci či stav, který je významně ovlivněn osobnostními dispozicemi, kognitivním zpracováním stresové situace, dosavadními zkušenostmi a situačními faktory. Podle Nakonečného (1995) vzniká stres tehdy, působí-li na jedince po dlouhou dobu nadměrně silný podnět nebo v případě nutnosti setrvání v nesnesitelné situaci, které se nemůže jedinec vyhnout. Podobně nahlíží na stres Vágnerová (in Švingalová, 2006), která stres považuje za stav nadměrné zátěže a ohrožení organismu. Hennig a Keller (1999) hovoří o stresu jako o druhu psychofyzické reakce na vnější a vnitřní zátěž (stresory). Paulík (2010. s. 41) hovoří o stresu jako o stavu: *„kdy míra zátěže na lidský organismus přesahuje únosnou mez z hlediska adaptačních možností organismu za daných podmínek“*. Odlišně vidí zdroj stresu Brockert (1993), který poukazuje na zdroj stresu ve stavu, kdy jedinec nežije v souladu se svými potřebami a dochází k nenaplňování životních cílů jedince. Appley a Trumbull (in Křivohlavý, 1994) poukazují v souvislosti se stresem na nepřímé ohrožení jedince, kdy stres může vyvolat také anticipace takového ohrožení a s ním spojené nepříjemné stavy, např. bolest, strach, nejistota, úzkost a další. Holmes a Rahe (in Gregor, 1990) zkoumali, co se stane, když jedinec zažívá změnu svých životních okolností, a dospěli k formulaci teorie, která chápe stres ne jako reakci, ale jako stimul. Na základě jejich výzkumů vznikl Inventář životních událostí, který slouží k měření psychosociální zátěže (viz příloha č. 2). Transakční model stresu Lazaruse a Folkmana (1984) předpokládá, že stres není událost, ale výsledek vzájemného působení (transakce) mezi jedincem a jeho prostředím, kdy úsilí jedince směřuje ke snížení zatěžující situace.

Později Lazarus (1996) rozšířil model stresu o emoční proměnné, takže dle autora stres tvoří soubor kognitivních, afektivních a zvládacích proměnných.

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2004) vymezuje stres jako nadměrnou zátěž neúnikového charakteru, která vede k trvalé stresové reakci a následně ústící ve tkáňové poškození. Mezi příčiny stresu řadí: ztrátu dobrého pocitu zdraví, zvyšující se pocity nejistoty, zesilující pocity vnitřního nebo vnějšího ohrožení, neschopnost se přizpůsobit novým situacím a další.

4.1.1 Typy stresu

Existuje několik možných přístupů k dělení stresu, např. podle místa působení zátěže, kvalitativní stránky nebo délky trvání stresu.

Hošek (1999) uvádí dělení stresu na **fyzický a psychický stres**. Fyzický stres je způsobený např. nadměrným chladem, horkem, hladem, žízní, únavou, úrazem, případně i tělesným přetížením. Psychický stres má příčinu v duševním vypětí, nedostatku spánku, nadměrných starostech, narušených mezilidských vztazích, konfliktech v rodině i na pracovišti a další.

Z hlediska kvalitativní stránky odezvy je možné na stres nahlédnout ze dvou úhlů pohledu. Selye (in Křivohlavý, 1994) nepovažoval stres jako celek za škodlivý. Rozlišoval zdraví prospěšnou aktivaci organismu – **eustres** a trvalou, zdraví škodlivou zátěž – **distres**. Distres způsobuje neschopnost organismu obnovovat rovnováhu mezi napětím a uvolněním, a proto dochází k somatickým a psychickým problémům.

Křivohlavý (2001a) uvádí, že eustres působí na člověka dobře a příznivě, motivuje jej, dodává mu energii k vyšším výkonům. Může se jednat o situace jako např. svatby, narození dítěte, oslavy, adrenalinové sporty a další, které přinášejí radost, uspokojení, ale zároveň jejich zvládnutí představuje pro jedince také určitou námahu a zatížení. Do distresu se dostává jedinec většinou tehdy, když nemá dostatek energie, sil a možností pro zvládnutí náročné životní situace. Tento stav v něm vyvolává negativní pocity, strach a napětí.

V rámci terminologie odborníci doporučují rozlišovat označení negativní stres – distres, pozitivní stres – eustres a pro souhrnné označení obou typů užívat

termín stres. V běžném užívání se však tato terminologie příliš neujala a termín stres je užíván především v kontextu negativního stresu.

Podle délky trvání lze rozdělit stres na **akutní** a **chronický**. Akutní je způsobený náhlou událostí, která trvá jen krátkou dobu. Odpověď organismu je často velmi prudká a může se projevit jak v psychice, tak narušit některé tělesné funkce, pokud se jedná o náhlou traumatickou událost. Chronický stres vzniká dlouhodobým působením jednoho nebo více stresogenních faktorů. Intenzity těchto faktorů mohou v čase kolísat nebo se měnit. Chronický stres výrazně nepříznivě ovlivňuje fyzickou i psychickou stránku jedince, regenerace organismu trvá následně déle než u akutního stresu. (Matoušek, 2003)

4.1.2 Stresory a salutory

Stres je tedy reakce na stresový podnět, který může být každým jedincem vnímán individuálně. Vznik stresu je podmíněn stresorem, který stres vyvolá, a dále samotným příjemcem, jeho osobnostními dispozicemi, okamžitým stavem, vnímáním, situací a dalšími faktory (Vollmerová, 1998).

Míček a Zeman (1992) nazývají **stresorem** faktor, který vyvolává a vytváří proces stresu. Stresorem je vliv, který působí negativně na jedince a vyvolává u něj stresovou reakci (Křivohlavý, 1994).

V odborné literatuře je možné setkat se s různými typy dělení stresorů. Podle Praška (2003) stresory mohou být **krátkodobé** a **dlouhodobé**. Mezi krátkodobé patří běžné denní starosti a problémy, např. vlastní nerozhodnost, odkládání úkolů, strach z podceňování okolí, potlačování vzteku, nedostatek uznání a další. Stresory jsou individuální. Mezi dlouhodobé stresory patří stresory vztahové, pracovní a výkonové, stresory související s životním stylem a stresory související se zdravím. Selye (in Křivohlavý, 1994) rozlišuje stresory **fyzikální** a **emocionální** a dále z hlediska intenzity stresorů: **mikrostresory** a **makrostresory**. Mikrostresory jsou okolnosti vyvolávající stres, které však mají relativně slabou intenzitu. Makrostresory jsou intenzivně, děsivě až ničivě působící vlivy. Strnadová (in Vašina, Strnadová, 1998) rozlišuje **fyzikální** stresory (např. extrémní změny teplot, hluk, úraz), **materiální** stresory (např. nedostatek jídla, tekutin, spánku) a **sociální** faktory (např. sociální osamění, konflikty). Hladký

a kol. (1993) dělí stresory na **objektivní** a **subjektivní**, kde mezi objektivní stresory řadí faktory vytvářející životní a pracovní stres, mezi subjektivní stresory řadí vlastnosti osobnosti, kvalifikace, zvyky a návyky, biologické faktory. Stock (2010) vymezuje tři kategorie stresorů: **fyzikální**, **sociální** a **psychické**. Dále Stock říká, že to, jestli stresor vyvolá eustres nebo distres, se odvíjí od intenzity a charakteru prožitku. Kebza, Šolcová (2003) rozděluje stresory na **fyzikální**, **chemické**, **biologické** a **psychosociální**. Autoři dále poukazují na fakt, že se jedinec denně setkává s řadou stresorů, které je potřeba řešit, ale zda se konkrétní situace stane pro jedince stresorem, o tom rozhoduje charakteristika stresoru, psychika jedince a jeho vnímání a hodnocení situace. Spektrum závažných zátěžových situací obohatil při zkoumání stresu Lazarus o pojem *daily hassles*. Jedná se o drobné, běžné, každodenní nepříjemnosti či mrzutosti, které jsou sice malé, ale mohou působit dlouhodobě a jejich účinek se může kumulovat. Křivohlavý (1994) uvádí, že nenápadný, ale kumulativní účinek denních nepříjemností může mít významnější negativní dopad než ojedinělé závažné zátěžové situace.

Za **salutory** jsou označovány vnitřní i vnější faktory, které na jedince v náročné životní situaci působí pozitivně, povzbuzují jej, posilují a dodávají mu odvahy při zvládání zátěže. Stres je vztahem mezi stresory a salutory, pokud je stresorů víc než salutorů, dochází ke stresu. (Křivohlavý, 1998, 2001a). Lazarus (1996) označuje salutory za *uplifts*, pro které se v češtině užívá termínu posily. Jedná se o sociální oporu, pochvalu, uznání získané od subjektivně důležitých osob, přesvědčení o smysluplnosti dané činnosti a další.

Křivohlavý (2001a) v širším pojetí vymezuje **sociální oporu** jako pomoc, která je poskytována druhými lidmi jedinci, který se nachází v zátěžové situaci. Sociální opora může fungovat jako nárazník či tlumič nárazů (*buffering effect*) proti negativním účinkům stresu. Sociální opora je např. podpora rodiny, přátel, partnera i profesionálů, má charakter sociální sítě, je neustále kolem a má tlumící efekt na negativní účinky stresu. (Bakal in Lašek, 2005) Sociální opora jedinci, který ji hledá, může být v podobě naslouchání partnerovi, materiální a věcné pomoci, povzbuzování, emocionální pomoci, sdílení sociální skutečnosti (Křivohlavý, 2001a).

4.1.3 Osobnostní dispozice a stres

Švingalová (2006) poukazuje na významné faktory a aspekty, které ovlivňují vnímání zátěže a reakci na ni. Jedná se o psychofyzickou odolnost organismu, míru ovlivnitelnosti situace, míru sociální podpory v okolí, osobnostní dispozice, aktuální psychické vyladění či subjektivní hodnocení situace. Kebza a Šolcová (2008) vymezují faktory vnitřní a vnější. Vnitřní faktory tvoří osobnostní charakteristiky jedince, které se promítají do odolnosti jedince vůči zátěži a jeho hodnocení stresogenní situace. Vnější faktory tvoří sociální opora, vztahy a vazby, které člověk z okolí přijímá i do okolí sám produkuje. O významném vlivu osobnostní proměnné hovoří i Urbanovská (2010), která poukazuje na současný interakční přístup ke zkoumání stresu a jeho zvládání, který zdůrazňuje zkoumání interakce mezi osobností a situací.

Hladký a kol. (1993) rozlišuje zdroje stresu objektivní (vnější) a subjektivní (vnitřní). Subjektivní faktory bývají také nazývány moderátorové proměnné, protože upravují vazby mezi vnějšími okolnostmi, podmínkami a mezi stresovou reakcí a jejími důsledky. Mezi subjektivní (vnitřní) faktory jsou řazeny (Hladký a kol., 1993; Chan, 2007):

- osobnostní vlastnosti; mezi nejznámější konstrukty, které vznikly v rámci různých pojetí a směrů zabývajících se osobností a stresem patří: chování typu A, B, místo kontroly, vulnerabilita, pojetí nezdolnosti, vlastní zdatnosti a další (některé z těchto konstruktů jsou blíže vysvětleny dále);
- kvalifikace pro danou činnost: vzdělání, schopnosti, dovednosti, znalosti, zkušenosti;
- zvyky a návyky: nedostatečný odpočinek a spánek, špatné stravovací návyky, abúzus alkoholu a drog, nedostatek fyzické aktivity;
- biologické faktory: genetická výbava, věk, pohlaví, zdravotní stav a další;
- sociální opora.

Konstrukt **chování typu A a B** je výsledkem zkoumání Friedmana a Rosenmana z 50. let minulého století. Výzkumníci zjistili, že u jedince, který vykazuje chování typu A, je zvýšený výskyt syndromu vyhoření a větší ohrožení onemocněním ischemickou chorobou srdeční. Jedná se o jedince, který vykazuje nadměrnou

snahu po výkonu, sebeprosazení, zvýšenou vzrušivost a reaktivitu, častěji riskuje, dělá víc činností najednou, je netrpělivý a neumí odpočívat. Zatímco jedinec s chováním typu B je uvolněný, klidný, spokojený, pracující pomalejším či přiměřeným tempem v jakékoliv činnosti, úspěch pro něj není životní prioritou, má větší spektrum koníčků. Přestože je tato koncepce kritizována za metodologické nedostatky, v lékařství je chování typu A uznáváno jako rizikový faktor pro vznik kardiovaskulárního onemocnění. (Baštecká, Goldmann, 2001)

Místo kontroly (*Locus of control*) nazval Rotter (in Hladký a kol., 1993) jako generalizované očekávání a víru jedince v to, že prostředí, odměny a úspěch jsou ovládány vnitřně nebo z vnějšku. Vnitřní místo kontroly znamená, že jedinec má subjektivní pocit ovládání a kontroly situace, má důvěru ve vlastní schopnosti. Jedinec s vnitřním místem kontroly zaujímá aktivní, samostatný, sebevědomý a účelný styl zvládání náročných životních situací. Vnější místo kontroly znamená řízení nezávisle na jedinci, jedinec přisuzuje většinu svých problémů okolí, má pocit, že chod události nemůže ovládat ani ovlivnit, vůči stresu je méně odolný. Z výzkumů byla zjištěna stabilita místa kontroly v čase. (Hladký a kol., 1993) Místo kontroly je jednou ze škál nezdolnosti, která je popsána níže. S místem kontroly se spojuje i Seligmanova **teorie naučené bezmocnosti**, kdy jedinec nemá možnost předvídat či zjistit, co se v jeho prostředí stane, nemá dostatek kontroly nad okolím, přenáší pocit bezmocnosti i na další situace, stává se apatickým a depresivním (Smékal, 2004).

Vulnerabilita společně s reaktivitou a anxietou jsou označovány jako osobnostní kvality, které jsou podstatné v souvislosti se zjišťováním psychické odolnosti vůči stresu. Vulnerabilita je pojímána jako zranitelnost osobnosti v souvislosti s individuálními rozdíly v citlivosti ke stresorům. Kromě ontogenetického faktoru se u vulnerability uplatňuje výchovný vliv v rodině, zkušenosti z předcházejících životních situacích a kognitivní vnímání. Při objektivně stejném riziku jsou různí lidé různě zranitelní. V obecné rovině platí, že zranitelnost souvisí spíše s neznámou situací, ve které se jedinec ocitl poprvé, a tudíž nemá žádné zkušenosti. (Křivohlavý, 2001a). **Reaktivita** je součástí celkové aktivity, jedná se o energetický aspekt chování. V souvislosti s reaktivitou se používá termín senzitivita (citlivost). Jedinci s nižší úrovní reaktivity a senzitivity mají vyšší rezistenci ke stresu a jsou emočně stabilnější. V opačném případě, u jedinců

vysoce reaktivních a senzitivních, se objevuje emoční labilita, sklon k neurotickým vzorcům chování a nízká odolnost vůči stresu. **Anxieta** (úzkost) je stav uvědomovaný, provázený nepříjemným pocitem napětí. Oproti tomu úzkostnost je stálá vlastnost. Anxieta záleží na momentální situaci a na zhodnocení dané situace jedincem. V případě, že jedinec má vysokou míru úzkostnosti, je zvýšená pravděpodobnost úzkostných projevů. (Binarová, 1994)

Pojetí **nezdolnosti** souvisí s výzkumy Kobasové ze 70. let minulého století, která takto označila trs osobnostních rysů, které napomáhají zvládání zátěže. Termín nezdolnost však navrhl a v české literatuře prosadil Křivohlavý (Baštecká, Goldmann, 2001), původní anglický termín je *Hardiness*. Trs se skládá ze tří „c“, které tvoří anglická slova *Commitment* (víra a smysl), *Challenge* (výzva) a *Control* (vláda). Křivohlavý (2001a) považuje nezdolnost za podstatný aspekt cesty ke zdraví. V souvislosti s termínem nezdolnost je možné se v literatuře setkat také s pojmy odolnost nebo resilience. Pro nezdolnost je typická pružnost, elasticita, schopnost jedince vrátit se do předchozího stavu před působením stresogenního vlivu. Výzkumy potvrdily, že jedinci s vysokou mírou nezdolnosti se snáze vyrovnávají se stresem, jsou více motivováni zapojovat se do řešení situace, jsou lépe chráněni před negativními následky stresu a subjektivně se cítí zdravější. (Maddi, 2006; Kebza, Šolcová, 2008). Maddi (2006) v pozdějších výzkumech poukazuje i na negativní vztah mezi mírou nezdolnosti a úzkostí a depresí. Výzkumy dalších autorů pracují se skutečností, že nezdolnost není vrozenou složkou osobnosti, ale vytváří se od raného dětství, a tudíž na její rozvoj má vliv výchova i kultura, ve které jedinec vyrůstá. Šolcová, Kebza (1996) potvrdili kulturní rozdíly ve složce *Challenge* u české a americké populace.

Termín **vlastní zdatnost** (*self-efficacy*) zavedl Bandura, který tímto vymezil dva typy lidí na základě jejich přesvědčení o vlastní zdatnosti. Jedinci s vysokou mírou vlastní zdatnosti jsou přesvědčeni o vlastních schopnostech, možnostech sebeuplatnění, životních kompetencích, možnostech ovlivňovat vlastní chování i vnější prostředí. Naopak jedinci s nízkou mírou vlastní zdatnosti jsou přesvědčeni o nemožnosti ovlivnit životní situaci vlastními silami. (Plháková, 2013) Jedinci s vysokou mírou vlastní zdatnosti lépe odolávají stresu (Křivohlavý, 1994).

Z předchozího výčtu informací je zřejmé, že stres je ovlivněn velkým počtem činitelů, proto se o stresu hovoří jako o multifaktoriálním jevu. Přestože jsou

známy různé stresory, je velmi obtížné přesně určit druh a intenzitu reakce jedince na konkrétní stresor. Na rozdílných reakcích na stres se zásadně podílejí osobnostní proměnné, mezi které patří: dispoziční struktura osobnosti, individuální životní historie, vývojové a individuálně specifické kognitivní mapy, zkušenosti s předchozím stresem, individuální motivace, hodnotový systém, jedincova interpretace sociálního kontextu a aktuální fyzický i psychický stav jedince. (Křivohlavý, 1994)

4.1.4 Stresová reakce

Hennig a Keller (1999) popisují události, které se dějí v organismu jedince při stresu. Jedná se o celou řadu na sebe navazujících reakcí. Na počátku se zvýší produkce hormonu nadledvinek, která mozku signalizuje přítomnost zátěžové situace. Mozková činnost vyvolá produkci stresových hormonů adrenalinu a noradrenalinu. Zvyšuje se látková výměna, kůže a trávicí orgány se nedostatečně prokrvují. Plíce a srdce pracují intenzivněji, stoupá krevní tlak, játra vyplavují do krve cukr. Tělo se připravuje na reakci: útěk nebo útok. Pokud se jedinec se stresem nevypořádá v prvních fázích poplachu, může dojít ke zhroucení systému a organismus jedince přechází do stavu vyčerpání.

Mohapl (1992) rozlišuje působení podnětů vedoucích ke stresu na **akutní**, **chronické** a **intermitentní**. Při akutním působení stresoru je zátěž náhlá a o to prudší je reakce organismu, která má nejčastěji aktivní a případně i agresivní charakter. Při dlouhodobém působení stresorů reaguje organismus pomaleji a pasivněji. Nejnáročnější pro organismus je intermitentní (přerušované) působení stresorů, kdy se zátěž střídavě objevuje a mizí, organismus nemá dostatek času na to, aby se efektivně adaptoval.

Při dlouhodobém působení nadměrně silného podnětu prochází organismus **třemi fázemi stresu**, které původně popsal Selye a které jsou známy pod názvem obecný adaptační syndrom¹⁰:

1. **poplachová (alarmová), panická fáze**: zpočátku reaguje organismus šokem (fáze šoku), poté probíhá tělesná odezva na stresor, organismus se připravuje na útok či útěk a nastává fáze pošoková, ve které začínají

¹⁰ Model obecného adaptačního syndromu, anglicky General Adaptation Syndrom – GAS, který popisuje proces nespecifických reakcí organismu na stres (Selye in Paulík, 2010).

působit obranné mechanismy;

2. **rezistenční (adaptační) fáze:** zvyšuje se resistance vůči stresu, které vykazuje relativní zklidnění organismu, jedinec volí některou z dostupných adaptačních strategií, pokud však stres pokračuje, následuje další fáze;
3. **exhaustivní fáze (vyčerpání):** zdroje organismu jsou vyčerpány, dochází ke snížení imunity jedince, zvýšení náchylnosti k onemocnění, je zvýšená pravděpodobnost syndromu vyhoření, poškození organismu i smrti. (Vymětal, 2003)

4.1.5 Příznaky a důsledky stresu

Mezi subjektivní pocity lidí, kteří zažívají stres, patří bolest hlavy, dušnost, závratě, nevolnost, nauzea, svalové napětí, únava, poruchy spánku a další. Nejčastěji zmiňované chování v souvislosti se stresem je pláč, kouření, nadměrný příjem potravy, pití alkoholu, zrychlená mluva a třes. Stres zhoršuje kognitivní funkce, narušena je schopnost soustředění, schopnost řešit problémy, rozhodovat se, dokončit započatou práci. (Goleman a Gurin in Lyon, 2000)

Křivohlavý (1994) se zabýval konkrétními příznaky stresu a rozlišil tři oblasti:

- **fyziologické příznaky:** změna frekvence a hloubky dechu, změna v srdeční činnosti, bolesti a svírání za hrudní kostí, nechutenství, zvracení, časté nucení na močení, sexuální impotence a nedostatek sexuální touhy, změny v menstruačním cyklu, svalové napětí, migréna, vyrážky a další;
- **emocionální příznaky:** podrážděnost, prudké změny nálad, nadměrné zaobírání se svým zdravotním stavem, trápení se nepodstatnými záležitostmi, nadměrné snění, ústup a vyhýbání se sociálnímu kontaktu, neschopnost projevit emocionální cítění a náklonnost, nadměrné starosti o vlastní zdraví a fyzický vzhled, obtíže při soustředění, zvýšená podrážděnost, popudlivost, úzkostnost, napětí, strach a další;
- **behaviorální příznaky:** nerozhodnost, nerozumné nářky, zhoršená kvalita práce, zvýšená spotřeba alkoholu, cigaret a jiných návykových látek, ztráta nebo zvýšení chuti k jídlu, snížení množství vykonané práce, změna životního rytmu, zvýšená nemocnost, sklon ke zvýšené osobní nehodovosti

a další.

Nakonečný (2004) vymezuje obdobné příznaky a dodává, že kromě zvýšené vzrušivosti může důsledkem stresu docházet u jedince naopak k útlumu, netrpělivosti, neschopnosti uvolnění, svalovému třesu a zkratkovitému jednání.

Mezi **přímé účinky** stresu na onemocnění řadí Křivohlavý (2001a) vliv na imunitní, endokrinní a nervový systém. **Nepřímé účinky** má stres na chování člověka, změnu jeho životního stylu.

Stres má dalekosáhlý vliv na celý organismus jedince, vyvolává a spolupůsobí řadu změn, případně vystupuje jako podpůrný faktor, který napomáhá propuknutí nemoci u jedince, který k ní má sklony. Mezi nejzávažnější **dopady stresu** lze zařadit tyto: chřipka, astma, osteoporóza, gastroenterologická onemocnění, kardiovaskulární onemocnění, erektilní dysfunkce, sterilita, snížená imunita, rakovina, únava a svalová slabost, chronický únavový syndrom, migréna, dermatologické obtíže, endokrinologické onemocnění, psychogenní poruchy příjmu potravy, revmatologické obtíže, neurologické obtíže. (Lyon, 2000; Melgosa, 2001; Raboch, Zvolský, 2001)

4.2 Strategie zvládání stresu

Pro postupy zvládání stresu se používá termín *coping*, který se překládá jako zvládání. Zvládání stresu zahrnuje jak pozitivní a úspěšné strategie, tak neúspěšné strategie vyrovnávání se se stresem. Od zvládání je potřeba odlišit adaptaci, která je chápána jako vyrovnávání se se zátěží, která je relativně v přijatelných mezích. (Křivohlavý, 1994) Coping ve své podstatě představuje úsilí jedince kontrolovat, zmírnit a naučit se habituovat na ohrožení v situacích, které vedou ke stresu (Balaštíková, Blatný, Kohoutek, 2004).

Koncepty zvládání stresu vycházejí z různých teorií stresu, v historii lze zaznamenat tři velké přístupy, od kterých se odvíjely další koncepty. Prvním přístupem je Freudův psychodynamický přístup, který zvládání stresu ztotožňuje s ego-obrannými mechanismy. Druhý přístup vychází z transakčního modelu Lazaruse a v třetím přístupu se do popředí dostávají osobnostní souvislosti a vliv osobnosti na zvládání. (Mareš, 2013)

Freud původně popsal devět obranných mechanismů jako strategií zvládnání stresu. Křivohlavý (1989) společně s Kebzou (2005) je však nepovažuje za plnohodnotné, hovoří spíše o náhradních způsobech zvládnání, navíc nevědomých a nesměřujících ke skutečnému řešení situace. Dnes se popisuje přibližně 40 druhů obranných mechanismů, které jsou různými způsoby klasifikovány. Jedním z těchto systémů je DMI (*Defence Mechanism Inventory*), který představila naší odborné veřejnosti Kotásková (in Křivohlavý, 1989). Kotásková rozlišuje 5 skupin: nepřiměřené či přehnané agresivní a hostilní reakce, sebeobviňující reakce, projekce – přisuzování vlastních snah druhým lidem, vytěsňování a popírání, intelektualizace a racionalizace.

Na základě Lazarusova transakčního přístupu ke stresu vytvořili v roce 1988 Lazarus a Folkman škálu se 66 položkami, která měří zvládnutí stresu. Jedná se o osm dimenzí, které vyjadřují základní způsoby zvládnání stresu (Mareš, 2013):

- konfrontační strategie,
- udržování si odstupů, distancování se,
- sebekontrola, sebeovládání,
- hledání sociální opory,
- přijetí (převzetí) odpovědnosti,
- snaha vyhnout se něčemu nebo uniknout pryč,
- plánované řešení problému,
- pozitivní přehodnocení.

V soudobé psychologii je volba strategie zvládnání náročné životní situace vnímána jako složitý myšlenkový proces, ve kterém důležitou roli hrají osobnostní charakteristiky jedince i jeho pohled na svět a na vhodnost a účinnost jednotlivých postupů. Křivohlavý (1994) vidí dvě možnosti, jak řešit náročnou situaci, a to změnit něco na straně zátěže (ubrat, zkrátit, delegovat, kooperovat a další) nebo na straně zdrojů sil a možností obrany jedince (změna samotného jedince).

Janke a Erdmannová (2003) rozlišují zvládací strategie akční a intrapsychické. Dále pak podle zaměření na strategie zaměřené na situaci (stresor) a zaměřené na reakci (stres). A podle účinnosti na strategie pozitivní – stres snižující

a strategie negativní – stres zvyšující.

Hošek (1999) dělí techniky zvládání stresu na aktivní a pasivní. K aktivním technikám se řadí zpravidla takové, které obsahují momenty agrese a zvýšené aktivity. Nejjednodušším způsobem je přímá agrese, následuje odpoutávání pozornosti, identifikace s něčím příjemným, společensky ceněným. Dále k aktivním zvládacím technikám patří kompenzace, sublimace a racionalizace. K převážně pasivním zvládacím technikám Hošek přiřazuje izolaci, denní snění, únik do nemoci, regresi a popření.

Paulík (2010) shrnuje faktory, které mají rozhodující vliv na volbu a průběh zvládacích strategií:

- subjektivní hodnocení jedince, který dle své individuality hodnotí vnější a podmínky a okolnosti, vlastní možnosti zvládání, stupeň ohrožení;
- individuální osobnostní charakteristiky;
- známé způsoby vyrovnávání se se zátěží;
- přítomnost nebo nepřítomnost denních nepříjemností a nepříznivé životní události;
- dosavadní zkušenosti jedince se stresem;
- dostupnost, rozsah a způsob pomoci v rámci sociální opory;
- sociální status.

Osobnostními dispozicemi v souvislosti se zvládáním stresu se zabývala kapitola 4.1.3.

4.3 Profesní zátěž

S každou pracovní činností je spojená určitá zátěž. Hladký a Žídková (1999) vyčleňují pracovní zátěž jako samostatnou kategorii v rámci celkové životní zátěže a stresu, spojenou v celkovém kontextu s pracovními podmínkami.

Pokud je výkonová kapacita jedince, profesní požadavky a pracovní podmínky v souladu a jedinec je v dobré psychofyzické kondici, je možné hovořit o přiměřené celkové profesní zátěži. V opačném případě nepřiměřená pracovní

zátěž, nesoulad požadavků a podmínek vede k porušování rovnováhy. Může docházet k pracovnímu přetížení i nevytížení jedince, zvýšení emoční tenze, demotivaci a pocitu přesycenosti i nenaplněnosti. Tento stav dříve nebo později vede ke kolísající a zhoršující se kvalitě práce, výkonovým změnám a v neposlední řadě ke zvýšení pracovních úrazů. (Hodačová a kolektiv, 2007)

Odborníci se shodují, že nejvíce pracovního stresu přináší práce, která je vysoce zodpovědná, s malou možností autonomního rozhodování o náplni, tempu a podmínkách práce. Výsledkem takového pracovního stresu jsou problémy v týmové práci, manipulativní tendence, ztráta výkonnosti, pokles sebedůvěry a energie, růst apatie a později i zanedbání povinností. (Herman, Doubek, 2008) Vysoká pracovní zátěž je také spojována se situacemi, kdy jedinec je nucen vyhovět mnoha různým (i protikladným) požadavkům s tím, že pouze některé dokáže kontrolovat a ovlivňovat (Ruiselová, 1994).

MIČÁK (2004) vymezuje celou řadu **pracovních stresorů**, se kterými se může jedinec setkat v pracovním prostředí:

- podmínky práce a její obsah: náročnost práce, nuda v práci, velká odpovědnost, nereálné cíle organizace, fyzikální podmínky, možnost ovlivňovat dění, jednání s lidmi;
- role pracovníka v organizaci: jednoznačnost nebo nejednoznačnost role, postavení, teritorium;
- vztahy na pracovišti a v organizaci: konflikty se spolupracovníky, mobbing, malá sociální opora, špatná komunikace;
- vývoj profesní kariéry: předčasná kariéra, pomalá kariéra, nízký plat, minimální vyhlídky na profesní postup;
- organizační struktura a klima: malá samostatnost, nevhodný způsob kontroly, malý podíl na rozhodování, špatný styl vedení, nízká úroveň zaměstnaneckého zabezpečení.

4.3.1 Zdroje stresu v učitelské profesi

Učitelství patří mezi tak zvané vztahové a pomáhající profese. Pomáhat znamená angažovat se ve škole ve vztahu k žákům, rodičům, dalším učitelům, vedení,

veřejnosti. Angažovanost klade vysoké nároky na osobnost učitele a jeho výkon a vzhledem ke specifikám učitelské profese se vytváří prostor pro mnohé zátěžové situace. Kyriacou (2008) hovoří o učitelském stresu jako o učitelově zážitku nepříjemných, negativních emocí, které vyplývají z některých stránek jeho učitelské profese, kdy pracovní situace tvoří hrozbu pro jeho sebehodnocení a duševní pohodu. Negativními emocemi mohou být hněv, úzkost, tenze, frustrace nebo deprese.

Příčiny stresu u učitelů lze podle dostupné literatury (Hennig, Keller, 1999) rozdělit na **psychické, fyzické, institucionální a společenské**.

Individuální psychické příčiny stresu u učitelů vidí Švingalová (2006) v perfekcionismu, nedostatku asertivity, negativním myšlení, ztrátě smyslu života, nahromadění životní stresorů, apod. Psychické příčiny zátěže rozdělují Řehulka, Řehulková (1998) do tří oblastí: senzorické, mentální a emoční. Hennig a Keller (1999) mezi individuální psychické příčiny řadí: re-aktivní a pro-aktivní základní postoj, negativní myšlení, ztráta smyslu každodenní práce, osobnost typu A, deficitní strategie zvládání stresu a nahromadění životních stresorů.

K fyzickým příčinám stresu přiřazují autoři (Hennig, Keller, 1999; Švingalová, 2006) nedostatek odolnosti vůči stresu a nezdravý způsob života např. nadváhu, kouření, nadužívání alkoholu, aj.

Dle Průchy (2002) a Blažkové (in Blažková, Malá, 2004) převažuje v učitelské profesi především zátěž psychická. Přestože učitelé velkou část své pracovní doby prostojí nebo prochodí, tak celkově nejsou zatíženi během výkonu své práce velkou svalovou zátěží. Ale s ohledem na časový tlak a neustálé interakce s okolím se u učitelů v somatické oblasti objevují častěji bolesti nohou, zad, únava, bolesti hlavy, zažívací potíže, zhoršení fyzické kondice a zcela specifickou problematikou učitelů je zátěž hlasivek. Výzkumu a potvrzení rizikovosti některých faktorů psychické zátěže se dlouhodobě věnuje Blažková (2008). Jedná se např. o faktory: časový tlak a intenzita práce, vynucené pracovní tempo, nároky v oblasti komunikace a kooperace, riziko ohrožení vlastního zdraví i zdraví jiných osob a další.

V odborné literatuře najdeme velké množství charakteristik učitelské profese (např. Štěch, 1994; Hennig, Keller, 1999; Průcha, 2002; Vašutová, 2004; Spilková

a kol., 2004; Lazarová a kol., 2006; Kyriacou, 2008; Uzlová, 2010; Kohoutek, Řehulka, 2011; Podlahová a kol., 2012), které jsou považovány za institucionální příčiny stresu u učitelů:

- negativní **pracovní podmínky** ve škole, na pracovišti: nedostatečné prostory, špatné osvětlení, hladina hluku, špatné vnitřní klima, nedostatek čerstvého vzduchu a další;
- učitel má **mnoho povinností**, které vyplývají z komplexního charakteru učitelské profese, jež zahrnuje různorodé profesní činnosti: od výchovně vzdělávacích činností přes administrativní úkony až po úkoly, které souvisejí s funkcí třídního učitele, výchovného poradce, s členstvím v předmětových komisích, metodických sdruženích, vedením kabinetů, péčí o odborné učebny a dalšími;
- s velkým množstvím povinností je spojen **nedostatek času** učitele, pocit stálého časového deficitu, napětí ve škole i mimo školu; v důsledku komunikace se žáky i o přestávkách, přípravy didaktické techniky, dozorů v prostorách školy a dalších povinností nemá učitel často možnost si odpočinout a uspokojit své základní životní potřeby ani o přestávce;
- neustálá **kontrola veřejnosti** a tlak na učitele díky veřejnému mínění; časté hodnocení práce učitele z mnoha stran klade vysoké nároky na koncentraci a sebekontrolu učitele; navíc se jedná o **subjektivní hodnocení** práce učitele podle individuálních zážitků hodnotitelů; zároveň od vedení školy může učitel pociťovat nedostatečnou podporu a důvěru, cítí se pouze kontrolován;
- **velké počty žáků** ve třídách a jejich rozdílné úrovně znalostí jsou v rozporu s požadavkem respektovat individuální zvláštnosti jednotlivců;
- **integrace dětí se specifickými potřebami** a nepřipravenost učitele na práci s nimi;
- **tlak na zvládnutí vymezeného učiva** a stále rostoucí požadavky z vyšších stupňů škol na vědomosti žáků;
- „**otevřenost**“ **profese** vzhledem k tomu, že se týká velké skupiny subjektů, zainteresovaných na výsledcích vzdělávání;

- **izolovanost & kolektivnost**, přestože každý učitel ve třídě pracuje samostatně, je zároveň více či méně závislý na ostatních učitelích a na spolupráci s nimi;
- **mnohost sociálních rolí**, ve kterých učitel vystupuje; z velkého množství rolí vyplývá i **mnohost očekávání** od žáků, rodičů, nadřízených, veřejnosti atd., která pak mohou být příčinou vnitřních konfliktů učitele;
- **nejednoznačná reflexe vlastní práce a výsledků**, nedostatek zpětné vazby o úspěchu snažení učitele; výsledek práce učitele není závislý jen na jeho odvedené práci, ale také na žákovi a na řadě nepředvídatelných a neopakovatelných vlivů;
- nutnost neustálé regulace, rychlého rozhodování a zvládnutí situací vzniklých během výchovně vzdělávacího procesu, které **nemají známý algoritmus řešení**, což vyžaduje praxi, ale ani rutina neznamena správné rozhodnutí učitele v danou chvíli;
- nutnost neustálých interaktivních činností a specifické a **intenzivní komunikace** se žáky, rodiči, kolegy;
- **emoční zátěž** profese, která vzniká v důsledku různorodých situací: narůstající počet kázeňských problémů, nezájem žáků o učení, hyperprotektivita rodičů nebo naopak nezájem rodičů o dítě, narušená komunikace a kooperace s kolegy, konflikty s kolegy, s nadřízenými;
- profese učitele **přesahuje rámec pracovní doby**, učitel si nosí práci domů a následně tíživě pociťuje nedostatek času pro rodinu, své zájmy a odpočinek; zároveň může vnímat nespravedlivě **rozdílnost** mezi jednotlivci v **objemu času**, který učitelé věnují své práci.

Mezi další stresové vlivy, které se prolínají jak psychickými, tak fyzickými i institucionálními, řadí výše uvedení autoři: nízký nebo naopak vysoký věk učitele, špatný zdravotní stav, platové podhodnocení, subjektivně vnímanou malou prestiž profese, nekonceptní další vzdělávání učitelů, nárůst administrativní práce, rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy a další. Stres však mohou vyvolat i denní starosti typu: zapomenutá příprava, očekávání hospitace nadřízeným, nefungující didaktická technika, aplikace nové techniky, přílišné horko nebo naopak chlad ve třídě a další.

O společenských příčinách stresu u učitelů se hovoří v souvislosti s častějšími rozpady manželství, a tím i rodin, materiálním nahrazováním citového zájmu rodičů o dítě, negativním vlivem médií, neexistencí výchovného konsenzu mezi jednotlivými společenskými skupinami a negativním společenským hodnocením učitelské profese (Hennig, Keller, 1999). Míček a Zeman (1992) ke společenským příčinám dále přiřazují: přetrvávající nedostatky z období totality (nedostatečný zájem školských orgánů o duševní pohodu učitelů), konzumní životní filozofii, negativní vlivy jednostrannosti, znevýhodněné postavení žen, nedostatek morálky, byrokracii, lhostejnost k potřebám druhým, neúctu k lidské osobnosti, ztrátu citovosti, předčasnou sexualitu, neúctu k životu, potratovost, ekologické stresory atd.

V souvislosti s osobností učitele a nároky učitelské profese, které mohou vést k vnitřním, ambivalentním rozporům, je potřeba zmínit i další faktor, který se také stává u učitelů zdrojem stresu. Jedná se o **commitment**, který se obtížně překládá do češtiny, většinou se používá termín závazek. Kučera (1995) definuje závazek v profesi učitele jako průsečík požadavků školy a očekávání, osobního názoru a osobních zkušeností učitele. Dle Kučery se jedná o oboustranný vztah, který vyjadřuje hodnoty, které je učitel schopen na učitelské profesi najít. Možnou reakcí na rozpory mezi požadavky a očekáváním jsou: vnější nebo vnitřní přizpůsobení učitele, snaha změnit svou školu nebo odchod ze školství.

Vzhledem k převažujícímu počtu žen – učitelek ve školství je zde nutné uvést i jako jednu z příčin stresu **genderové rozdíly**. Výzkumů na toto téma proběhlo již velké množství (Folkman, Lazarus, 1980; Gurňáková, 2000; Janke, Erdmannová, 2003), ale výsledky jsou nesourodé z důvodu nesrovnatelnosti jednotlivých studií. Většina výsledků však poukazuje na genderové rozdíly. Ženy upřednostňují ve stresových situacích negativní, převážně pasivní a na emoce orientované strategie. Jedná se o pláč, deprese, ženy se cítí slabé, mají pocit přetížení, zneužívání jejich ochoty pomoci. Ženy se ve zvýšené míře sebeobviňují, podhodnocují se, mají únikové tendence a častěji sahají po lécích. (Šnýdrová, 2006) Oproti mužům ve stresové situaci ženy více vyhledávají sociální oporu. Navíc, pokud zastávají ženy vedoucí pozici, trpí častěji komplexem rolí, ambivalentností a formální participací. U žen – učitelek se za jeden z velkých zdrojů stresu považuje snaha skloubit svoji profesní roli s rolí matky a partnerky.

Naopak u žen, které mají rády větší aktivitu, dokážou se vyrovnat s pracovním i rodinným vytížením, dochází ke zvýšení sebevědomí a zvedá se úroveň sebemotivace. U mužů se sleduje spíše aktivní až agresivní reakce na stres a sklon k hyperaktivnímu chování. Muži ve stresu potřebují vyvíjet nějakou činnost, volí spíše strategie zaměřené na problém než na emoce jako ženy. U mužů, kteří mají nedostatečnou sebekontrolu, vede stres k nadměrnému užívání alkoholu. Muži mají tendenci hledat chybu v okolí než v sobě. Tento způsob reakce na stres je patrný u věkově starších učitelů, kteří se nedokážou vyrovnat se stresovými situacemi a raději ze školství odcházejí. (Bártová, 2011)

4.3.1.1 Dopady stresu na učitele

V oblasti psychiky učitele Míček a Zeman (1992) odhalili následující vlivy stresu:

- **neúměrná míra opotřebování** - projevuje se u ctižádostivých a nadměrně angažovaných učitelů, kteří si berou příliš mnoho povinností, funkcí, chtějí o všem vědět, u všeho být;
- **zúžení obzoru** - učitel se propadá do stavů nespokojenosti a smutku, může se projevit sebestřednost, zveličuje problémy, nestará se o druhé, ani o žáky;
- **ztráta kontaktu s možnými zdroji obnovy sil** – učitel již nedokáže obnovovat svůj vnitřní klid a harmonii, neumí relaxovat, nevěnuje se cvičení, nahrazuje efektivní strategie neefektivními (léky, alkohol);
- **naučená bezmocnost** – učitel již nedoufá, že by mohl na stresové situaci něco změnit, přestává být aktivní, klesá jeho motivace, bezmocnost se přenáší do všech oblastí jeho života;
- **rozčilování** – je projevem bezmoci a bezradnosti učitele, ale i obranou, útokem nebo únikem před opakujícími se negativními podněty, případně snahou ospravedlnit své jednání.

Ve stavech vědomí učitele jsou popisovány tyto následky (Míček, Zeman, 1992):

- **myšlenkový šum**, který vzniká díky nevyřešeným úkolům, vzpomínkám, rozhovorům a setkáním;

- **myšlenkové oděrky a rány** souvisí s konflikty a učitel se cítí zraněný.

V mezilidských vztazích učitele má stres tyto následky (Míček, Zeman, 1992):

- **nepřirozenost a křečovitost ve vztahu k druhým,**
- **negativní vidění lidí,**
- **relativizace mezilidských vztahů,**
- **soutěživost a agresivita,**
- **atributivní teorie,** při kterých učitel nepřipouští vlastní chybu a svaluje vinu na nepříznivé okolnosti,
- **negativní postoje vůči žákům.**

Čáp (1993) v kontextu vlivu stresu na učitele podtrhuje fakt, že učitel je také člověk se všeobecně lidskou problematikou a zátěž jeho běžného života se kombinuje se zátěží náročné učitelské profese. To, jak učitel zvládá zátěžové situace, má vliv na jeho emoční stav a chování k lidem, emoční klima v osobních vztazích, školní třídě i v jeho rodině. Čáp zmiňuje varovné výsledky z různých zemí, kdy se u učitelů ukázala v průměru nižší ochota pomoci druhému než u jedinců z jiných profesí.

4.4 Výzkumy zaměřené na souvislosti osobnostních proměnných a zvládání stresu

Na téma souvislosti osobnostních proměnných a zvládání stresu proběhlo u nás i v zahraničí velké množství výzkumů, zde jsou představeny jen ty, které mají nejbližší ke zkoumanému tématu.

Bolger (1990) ve svých výzkumech prokázal, že jedinci s vysokou úrovní neuroticismu nebo úzkostnosti mají sklon k výběru neefektivních zvládacích strategií, např. strategie „uvažování založené na přání“, sebeobviňování. Tito jedinci během působení stresu prožívají úzkost a jsou méně odolní negativním následkům stresu.

Vztah mezi sebehodnocením, životní spokojeností, osobností a strategiemi zvládání stresu zkoumali Blatný a Osecká (1998). Při výzkumech vycházeli z předpokladu, že extraverte je spojená s tendencí pozitivního sebehodnocení

a neuroticismus s tendencí negativního sebehodnocení. Dále autoři navázali na zahraniční výzkumy, které prokázaly souvislosti mezi extravertí a vyhledáváním sociální podpory a neuroticismem a vyhýbáním se problému a sebeobviňování. Výsledkem výzkumu bylo zjištění, že strategie zvládání nemají výrazný vliv na predikci životní spokojenosti, ale uplatňují se při predikci sebehodnocení. Pozitivní a efektivní zvládání stresu se pojí s extravertí, zatímco neuroticismus predikuje méně efektivní strategie zvládání.

Předmětem výzkumu Výrosta (1998) byly strategie zvládání náročných životních situací a rysy interpersonálního chování. Výsledky výzkumu ukázaly, že jedinci, kteří se v zátěžové situaci spoléhají především sami na sebe, jsou charakterističtější v interpersonálním chování vyšší mírou dominance. Naopak jedinci preferující únik mají sklon k introverzi a chladnému jednání. Jedinci, kteří v zátěžových situacích využívají spíše pomoci druhých a sociální opory, mají sklon k poddajnému chování. Je však třeba mít na paměti, že situaci vždy ovlivňuje celkový kontext.

Výzkum Čížkové (in Průcha, 2002) u studentů učitelství prokázal vysokou míru neurotického zatížení (u 48 % studentů). Výrazněji se zvýšená nebo výrazná neurotická zatíženost objevovala u žen (81 %) než u mužů (19 %). Neurotický jedinec je emočně labilní, nemá stabilizované sebepojetí, má narušenou integritu své osobnosti, snadno rezignuje apod. Tyto závěry jsou alarmující s ohledem na skutečnost, že se jednalo o studenty učitelství, kteří budou pracovat s dětmi a mládeží.

Souvislostem mezi kognitivními a osobnostními determinantami chování v zátěžové situaci zkoumali u adolescentů Blatný, Kohoutek a Janušová (2002), kteří došli k závěrům, že z osobnostních rysů prokazatelně ovlivňuje chování v zátěži neuroticismus, který vede ke strategiím vyjadřování emocí nebo fantazijnímu úniku. Vliv extraverte nebyl jednoznačně prokázán.

U adolescentů dále zkoumali Balaštíková, Blatný a Kohoutek (2004) vztah mezi sebepojetím a strategií zvládání stresu. Nebyl potvrzen vztah mezi sebehodnocením, vědomím vlastní účinnosti a volbou určitých strategií zvládání stresu. Nízké sebehodnocení podle závěrů výzkumu vede k neadaptivním strategiím, jako je únik do fantazie, sebeobviňování, sociální izolace.

Z předešlých výzkumů vycházel Millová, Blatný a Kohoutek (2008) při zkoumání osobnostních aspektů zvládání zátěže. Osobnostní nastavení, které se váže ke kladným emocím (optimistický, loajální, ochotný), kladně koreluje s efektivními technikami zvládání (restrukturalizace, sociální opora). Naopak osobnostní nastavení, které se váže k negativním emocím, kladně koreluje s neefektivními zvládacími strategiemi (vyhýbání se problému, sociální izolace).

Zcela specifickou oblastí se zabýval Mareš (2001), který zkoumal zvládání zátěže pomocí strategií záměrného sebeznevýhodňování. Jedná se o strategii redukcující rizika negativního ovlivnění jedince sebehodnocení a sebepojetí, která hrozí při hodnocení jeho výkonu druhými lidmi. Jedinec předem připravuje své okolí na možné selhání, záměrně snižuje své schopnosti a šanci na úspěch před ostatními. Mareš hovoří o třech typech této strategie: první typ je behaviorální znevýhodňování (ponocování, nadměrná fyzická aktivita, nedodržení léčebného režimu), druhý typ je verbální znevýhodňování (předkládání možných příčin pravděpodobné neúspěšnosti) a třetí typ je kombinací obou předchozích. Autor zkoumal tuto strategii v souvislosti s dalšími faktory (věk, pohlaví, sociální okolí, charakter samotného úkolu, sebeoceňování a sebeúcta jedince a další). Jedincům, kteří užívají tuto strategii, poskytuje možnost externalizovat možné příčiny selhávání. Tato strategie se principiálně podobá strategii jedinců s vnějším místem kontroly.

Sýkora a Dvořák (2005) zkoumali osobnostní charakteristiky, které mírní dopad stresu na zdraví člověka. Zjistili, že se jedná o osobní kontrolu, možnost mít řízení situace ve svých rukou a následně volit aktivní strategie zvládání náročné situace.

V zahraniční literatuře lze nalézt nespočet výzkumů zaměřených na stres a jeho zvládání. Výzkum Boucharda (2003) se zaměřoval na vztah kognitivního zhodnocení, neuroticismu a otevřenosti a copingových strategií v řešení manželských obtíží. Zabýval se vztahem osobnostních proměnných a dvou konkrétních zvládacích strategií (vyhnutí se a plánované vypořádání se situací). Autor zjistil, že kognitivní zhodnocení, neuroticismus a otevřenost umožňuje predikovat výběr zvládacích strategií. Vliv pohlaví nebyl prokázán.

Vztahem mezi vnímanou kontrolou, copingem a náladou se zabývali řečtí výzkumníci (Vassilaki a kol., 2008), kteří zjistili, že není možné jasně potvrdit vztah mezi osobnostními charakteristikami a náladou či copingem. Pozitivní korelace

byly zjištěny u vztahu vnímané kontroly a pozitivní nálady, u nedostatku kontroly je vztah k negativní náladě.

Je zřejmé, že každý výzkumník se zabývá zcela specifickou oblastí vztahů mezi osobnostními proměnnými, stresem a dalšími faktory. Vzorky respondentů se také výrazně liší nejen věkem, pohlavím, ale i profesním zařazením, příslušností ke kultuře a dalšími. Nelze tedy zobecňovat závěry studií, přesto lze říci, že vztah mezi osobností jedince a zvládáním stresu byl opakovaně potvrzen.

4.4.1 Výzkumy v učitelské profesi

Na začátku minulého století je možné setkat se s prvními výzkumy v oblasti sledování zdravotního stavu učitelů. Průcha (2002) zmiňuje závěry výzkumu Louckého a Svobody, kteří došli ke zjištění, že průměrné zdraví učitelů je stejné a i mírně lepší než průměrné zdraví ostatního obyvatelstva. Tento závěr dávali autoři do souvislosti s větší informovaností učitelů o výhodách a nevýhodách určité životosprávy. Učitelé podle výzkumu trpí více onemocněním dýchacích cest než nervovými chorobami. V 60. letech provedl Ďurič (in Průcha, 2002) rozsáhlý výzkum pracovního zatížení a únavy mezi slovenskými učiteli základních a středních škol a již tehdy vyšla najevo významná souvislost mezi vysokým časovým zatížením při výkonu profese a učiteli vnímanou únavou.

V 80. letech minulého století výrazně vzrostl zájem výzkumníků o oblast zdraví učitelů. Langová, Kodým a kol. (1987) prezentovali následující výsledky svých výzkumů, které byly zaměřeny na zdravotní stav učitelů. Až u 40 % učitelů byla pocítována duševní únava až vyčerpání a psychické deprese v důsledku dlouhodobého vypětí sil, úzkostná očekávání, psychické deprese aj. V jednom ze šetření uvedených autorů, ve kterém hodnotili profesní úspěšnost učitelů ředitelé škol a inspektoři, byla zjištěna u úspěšných učitelů nižší psychická pohoda. Tato souvislost vyplynula z velkého množství vynaložené energie v pracovní činnosti a prožívané úzkostné tenze vlivem trvalého napětí. U těchto učitelů byly zjištěny vyšší hladiny lability, často pesimismu a v kritických situacích i impulzivní reaktivita. I další výzkum potvrdil těsnou souvislost mezi výskytem neurotických a psychosomatických změn a náročností učitelské profese. V pozdějších letech další šetření potvrdila neuspokojivý zdravotní stav učitelů. Byl zjištěn vysoký

výskyt rizikových faktorů kardiovaskulárních onemocnění a byla potvrzena rostoucí psychická zátěž, která se projevovala negativními důsledky, především u začínajících učitelů.

Řehulka a Řehulková (1998) se ve svých výzkumech zaměřovali na psychickou a fyzickou zátěž. Pro autory překvapivě učitelé sami nehodnotí svoji profesi jako nadprůměrně zátěžovou, ale na straně druhé na konci pracovního dne učitelé pociťují fyzickou únavu. O hlasové zátěži se autoři vyjadřují jako o nemoci z povolání. V dalších výzkumech autoři poukazují na vysokou míru neuroticismu u učitelů, především u žen, učitelek základních škol. U zhruba 40 % respondentek se vyskytovala zvýšená míra neuroticismu, z toho u 10 % dosahovala patologických hodnot, které indikovaly nutnost odborné péče.

Nárůst počtu učitelů s neurotickými obtížemi v závislosti na délce výkonu povolání prokázal také Buhr (in Průcha, 2002) u vzorku učitelů v bývalé Německé demokratické republice. Zjistil, že v rozmezí 5 let se u učitelů zvýšily symptomy neurotizace o 6,3 %. U učitelů s praxí do 10 let trpí neurotickými obtížemi 8,3 % respondentů a u učitelů s praxí 20 let a více to již bylo 30,9 % respondentů. K základním zdravotním rizikům přiřadil Buhr kromě neurotických projevů také bolesti hlavy (migrény) a onemocnění hlasivek. Buhr také prokázal, že stupeň psychické zátěže učitelů je závislý na pohlaví. U žen – učitelek se ve vyšší míře projevuje silná až velmi silná zátěž při konfliktních pedagogických situacích než u mužů – učitelů. Nejpočetněji byly zastoupeny ženy – učitelky ve věku 40 – 50 let.

U slovenských učitelů bylo zjištěno, že 56,3 % se cítí ve výuce velmi zatěžováno, především vysokým počtem žáků, množstvím mimořádných povinností i předimenzováním učiva, kterému musí žáky naučit. (Hrdina in Mareš, 2013) Výzkumům syndromu vyhoření na Slovensku se věnuje např. Zelinová (1998).

Dle Paulíka (1998, 1999, 2004) považuje třetina učitelů zátěž, která souvisí s výkonem jejich profese, za silnou až extrémní. S tím jsou spojeny negativní důsledky v podobě pocitů únavy až vyčerpání. Paulík také zjistil pracovní nespokojenost učitelů, sníženou ochotu na sobě pracovat. V chování učitelů se dle autora objevuje zvýšení sociální distance, odosobnění vztahů, nadměrná přísnost k žákům, jízlivost a další negativní důsledky stresu. V jednom z pozdějších výzkumů autora hodnotili učitelé vlastní zdraví a ukázalo se, že subjektivně pociťují pracovní zátěž jako intenzivnější než zátěž mimopracovní. Výsledek byl

výraznější u žen než u mužů. Dále autor zjistil, že většina učitelů hodnotila své subjektivně prožívané zdraví jako dobré. Z výsledků výzkumů také vyplynulo, že ženy jsou na všech stupních škol spokojenější než muži. Za důležité pro výkon povolání učitele je zjištění Paulíka (1999), že hodnoty sebedůvěry a optimismu významně korelují s daty o pracovní spokojenosti učitelů.

Mlčák (1998) se ve svém bádání zaměřil na psychickou zátěž učitelů velkoměstských škol a venkovských škol. Z výsledků vyplývá, že učitelé z velkoměstského prostředí jsou více ohroženi stresem a mají nižší úroveň sociální opory.

Řehulková a Řehulka (1998) zkoumali učitelky základních škol ve věku 25 a 55 let a zjistili, že proti zátěžovým situacím užívají náhodné i plánovité strategie. Jednalo se o méně vhodné prostředky, např. užívání farmakologických prostředků (až 80 % učitelek užívá léky na uklidnění), kouření (43 % učitelek bylo kuřáčkami), pití alkoholu (19 % učitelek praktikuje jako jednorázový prostředek, 70 % je považuje za vhodný). Mezi vhodnějšími způsoby uváděly učitelky sportovní, zájmovou, rekreační činnost, odpočinek, úpravu režimu práce. Jen 10 % učitelek uvedlo využití odborné medicínsko-psychologické pomoci.

Blažková a Malá (2004) zjistily při výzkumu psychické zátěže učitelů základních škol v 80 % vysokou psychickou zátěž, kterou učitelé připisovali nedostatečnému finančnímu i společenskému ohodnocení své profese, tlakem na přítomnost v práci bez ohledu na zdravotní stav a fyzikální faktory (především hluk). U 25 % učitelů byla zjištěna snížená odolnost vůči stresu, u 60 % učitelů vykazoval somatický zdravotní stav problémy s výkonností, fyzickou kondicí i vegetativní dysregulací a 75 % učitelů uvedlo četné subjektivní psychické obtíže.

Výzkum Kožené a Kolacia (2006), který byl zaměřen na zdravotní stav, životosprávu a pracovní zátěž učitelů (n = 367) z projektu zdravá škola, ukázal, že učitelé muži vykazují významně lepší životosprávu (méně kouření, více pohybu) než průměrní čeští muži. Ženy učitelky se významně nelišily od české ženské populace, ale bylo zjištěno, že ředitelky mají nižší fyzickou aktivitu, vyšší hmotnost, pocit vyšší pracovní zátěže, vyšší možnosti rozhodování a nižší krátkodobou nemocnost.

Zátěží u učitelů základních a středních škol se zabývala Šimíčková–Čížková

(2009), která zjistila nadprůměrné hodnoty u 60 % učitelů v obou skupinách. Nejmenší zátěž vykazovali muži – učitelé středních škol, nejvyšší ženy – učitelky základních škol. Pracovní zátěž negativně korelovala s hodnocení zdraví u obou skupin.

Vašina (2003) realizoval jedno z velkých výzkumných šetření u učitelů všech typů škol (n = 2420) a zjistil významný vztah mezi hardiness a subjektivně hodnocenou pracovní zátěží a pracovní nespokojeností. U učitelů, kteří mají nadprůměrnou nezdolnost, je míra psychických a fyzických obtíží spojená se stresem nižší a subjektivní hodnocení zdraví vyšší. Z výzkumu vyplynul i závěr, že nejvíce zdravotně ohroženou skupinou je žena – učitelka základní a praktické školy. V jednom ze svých starších výzkumů Vašina potvrdil vyšší úroveň přítomnosti role nejistoty a konfliktní role v učitelské profesi oproti jiným profesím.

Urbanovská a Kusák (2005, 2009) zjistili vzájemnou souvislost mezi syndromem vyhoření a délkou praxe u učitelů. Učitelky s delší praxí vykazují menší známky syndromu vyhoření, zatímco u učitelů byl zjištěn vyšší výskyt syndromu při dlouhodobějším vykonávání učitelské praxe.

Věkem a délkou praxe v souvislosti s pracovní spokojeností se zabývaly i Pugnerová a Plevová (2009). Výsledná zjištění nepotvrdila podíl vyššího věku učitelů na zvyšování jejich pracovní spokojenosti a ani se neprojevila klesající tendence. Stejně tak nebyla prokázána souvislost mezi délkou praxe a zvyšováním či snižováním pracovní spokojenosti.

Zajímavá zjištění přinesl i výzkum Kyriacou (2008) při zkoumání vztahu pracovního neuspokojení a flukтуаčních tendencí. Mezi důvody, které vedou u učitelů k rezignaci na vykonávání své profese, převládají nejčastěji psychické stresory, které mají za následek i vážné somatické obtíže.

Cenné poznatky z oblasti zkoumání syndromu vyhoření přináší výzkum Kokkinose (2006), který ověřoval psychometrické vlastnosti dotazníku Maslach Burnout Inventory (MBI) u řeckých učitelů základních a středních škol (n = 771). Kokkinos zjistil, že u žen – učitelek je větší míra emočního vyčerpání než u mužů – učitelů. A dále zjistil, že u učitelů středních škol je vyšší depersonalizace a nižší osobní uspokojení z práce než u učitelů základních škol. Při výzkumu nebyly zjištěny žádné významné rozdíly podle věku a délky praxe. Kokkinos výzkumem ověřil, že

MBI reprezentuje platný a spolehlivý nástroj, který může být použit k měření syndromu vyhoření u učitelů. Je však potřeba mít na paměti, že výzkumná data z odlišných socio-kulturních podmínek nemusí být relevantní pro českou populaci.

4.5 Syndrom vyhoření

Nezvládnutý chronický stres, o kterém blíže pojednávají předchozí podkapitoly, společně s emočním zatížením, je označován za jeden ze spouštěčů vyhoření. Stock (2010) uvádí, že stres je příčina, vyhoření je důsledek.

Následující podkapitoly se věnují blíže stavu či procesu, kdy lidé ztrácejí prvotní motivaci, nadšení a práce se pro ně stává nutným zlem. Zvláště pak u učitelů, kteří vychovávají a vzdělávají děti ve školách, se vyhoření stává překážkou pro výkon jejich profese.

V historii můžeme najít zmínky o vyhoření již od antiky, kdy bylo popisováno jako bezvýchodná situace nebo činnost bez efektu. Do dnes používaným synonymem je „sisyfovská práce“, která označuje práci bez užitku. (Kebza, Šolcová, 1998)

Pojmem *burnout* byli podle Potterové (in Křivohlavý, 1998) původně označováni závislí lidé, alkoholici a narkomani, kteří klesli na samé dno a zajímalo je pouze, jak získat drogu. Termín *burnout* poprvé použil Freudenberg (1974) ve své stati *The Staff Burn-out Syndrome* publikované v časopisu *Journal of Social Issues*. Freudenberg použil termín *burnout* pro dobrovolníky, kteří pečovali o osoby v akutní krizi a kteří se neuměli vyrovnat s množstvím emocionálních nároků, které byly na ně kladeny. U těchto pečujících osob se postupně objevovaly společné příznaky jako bolesti hlavy, únava, problémy v rodině, pocity beznaděje, bezmoci, závislosti na alkoholu, drogách nebo i na práci (Maroon, 2012).

Slovo samotné je výstižnou metaforou, kdy *to burn* znamená hořet a ve spojení *burn out* pak dohořet, vyhořet, vyhasnout. Původně silně hořící oheň, který v psychologické rovině znamená vysokou motivaci, zájem a nasazení, přechází u člověka postiženého syndromem vyhoření do vyhaslosti, nezájmu, pasivity. (Kebza, Šolcová, 2003) Proto většina odborníků (Pinesová, Aronson, Maslach, Křivohlavý, Kebza, Šolcová a další) uvádí, že hlavním znakem a předpokladem pro syndrom vyhoření je prvotní nadšení a velká očekávání jedince.

Postupně se tímto jevem začali zabírat odborníci na celém světě, v 90. letech minulého století se stal známým také u nás. V zahraničí lze aktuálně nalézt tisíce publikací, článků a studií o syndromu vyhoření, u nás je ucelených monografií méně, spíše je syndrom vyhoření pouze dílčí kapitolou v jiné širší problematice. Systematicky se u nás syndromu vyhoření věnoval Křivohlavý (1998). Prvním velkým výzkumným centrem syndromu vyhoření byla Kalifornská univerzita v Berkeley s hlavními představitelkami týmu Maslach a Pines, které jsou i autorkami prvních metod zjišťování syndromu vyhoření.

Syndrom vyhoření se dotýká svojí koncepcí více fenoménů, a tudíž nemá jednotnou teoretickou základnu. V teoretické rovině lze vysledovat dvě hlavní oblasti výzkumu (Kebza, Šolcová, 2003):

1. v linii filozoficko-psychologické jsou zdroje nalézány v oblasti existenciálně orientované filozofie a psychologie;
2. v linii psychologicko-medicínské jsou zdroje nalézány ve studiu stresu a jeho důsledků, kdy je stres pojímán jako výsledek nerovnováhy mezi hodnocením požadavků a hodnocením zdrojů k jeho zvládnutí.

4.5.1 Definování syndromu vyhoření

Při nahlédnutí do odborné literatury je možné zjistit, že se jedná o termín, u kterého se odborníci neshodli na jednotné definici. Bartošíková (2006) dělí definice na tři skupiny. První skupina považuje syndrom vyhoření za proces, tzn. že dochází k postupnému gradování jednotlivých symptomů. Druhá skupina pojímá syndrom vyhoření jako copingové selhání organismu, kde klíčovým faktorem je osobnost člověka a jeho specifické předpoklady pro zvládání zátěže. Tento přístup je z hlediska zaměření této dizertační práce nejpodstatnější. Třetí skupina považuje syndrom vyhoření stav psychického vyčerpání a klade jej do stejné roviny jako odcizení, depresi, úzkost, ztrátu idealismu nebo energie.

Freudenberger (1974) definoval syndrom vyhoření jako poslední stadium procesu, kdy lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení a svou motivaci.

Cherniss (in Křivohlavý, 1998, s. 116) definuje syndrom vyhoření takto: „*Vyhoření*

je výsledek procesu, v němž lidé velice intenzivně zaujatí určitým úkolem (ideou) ztrácejí své nadšení.“

Pinesová a Aronson (in Křivohlavý, 1998) hovoří o syndromu vyhoření jako o stavu fyzického, citového a duševního vyčerpání. Tento stav nastává dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné. Emocionální náročnost způsobuje spojení velkého očekávání s chronickými situačními stresy.

Vymětal (2003) místo syndromu vyhoření používá termín syndrom vyhaslosti, který definuje jako specifickou emoční únavu, stav citové vyčerpanosti, který se projevuje dlouhodobým subdepresivním laděním a podrážděností.

Rush (2003, s. 7) uvádí, že syndrom vyhoření je: *„druh stresu a emocionální únavy, frustrace a vyčerpání, k nimž dochází v důsledku toho, že sled (nebo souhrn) určitých událostí týkajících se vztahu, poslání, životního stylu nebo zaměstnání dotyčného jedince nepřinese očekávané výsledky“*. V souvislosti s touto definicí Rush uvádí, že se tento stav objevuje u lidí, kteří jsou pracovití, cílevědomí, chtějí dosáhnout úspěchu, a proto na sebe kladou vysoké požadavky a přetěžují se.

Maslach (in Leiter, Maslach, 2005) popisuje syndrom vyhoření jako nepřetržitý proces ochabování, narůstajícího cynismu a ztráty angažovanosti vůči (klientům, zákazníkům, pacientům, žákům apod.) díky byrokratickým překážkám a konfliktům způsobujícím stres. Také Maslach hovoří v souvislosti s vyhořením o ztrátě energie, entuziasmu, sebedůvěry a o nežádoucím až patologickém osobním obratu směrem k negativním hodnotám. Dle Maslach, Jackson a Leiter (in Leiter, Maslach, 2005) je konstrukt *burnout* kombinací tří složek: emočního vyčerpání, depersonalizace (odosobnění) a osobního uspokojení z práce.

Pines (in Maroon, 2012, s. 22) definuje vyhoření jako: *„fyzické, mentální a citové vyčerpání, doprovázené nízkým sebehodnocením vyplývajícím z toho, že je jedinec vystaven chronickému stresu“*.

Kebza a Šolcová (2003), s. 7) také poukazují na souvislost vyhoření a chronického stresu. Syndrom vyhoření definují jako: *„stav emocionálního vyčerpání vzniklý v důsledku nadměrných psychických a emocionálních nároků“*.

Lucká (in Lucká, Koblíček, 2007) vidí podstatu vyhoření ve ztrátě motivace

způsobené prožitkem bezmoci. Proces vyhoření má postupný, plíživý průběh, u postiženého jedince klesá schopnost přizpůsobení se novým věcem. Jedinec se stává vězněm v zacykleném procesu vyhoření a výsledkem může být úplná ztráta schopnosti pracovat.

Většina autorů nehovoří o syndromu vyhoření jako o nemoci. Ani Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) a Diagnostický a statistický manuál duševních chorob (DSM-5)¹¹ neobsahují diagnostickou kategorii tohoto druhu. Přesto je nutné připomenout, že důsledky syndromu vyhoření lze podle MKN-10 zařadit do kategorie Z73.0: „Vyhasnutí (vyhoření)“. (Tošnerová, Tošner, 2002) Případně se důsledky syndromu vyhoření zařazují v MKN-10 do diagnostické kategorie „Jiné neurotické poruchy“ - F48.0: „Neurastenie (dráždivá slabost)“ (Stock, 2010). Odborníci (Křivohlavý, 1998; Kebza, Šolcová, 2003; Bártová, 2011; Andršová, 2012) zmiňují další stavy, které se podobají v některých příznacích syndromu vyhoření, ale které je potřeba odlišit pomocí diferenciální psychologické a psychiatrické diagnostiky. Jedná se o reakci na akutní a chronický stres, posttraumatickou stresovou poruchu, depresi, alexithymii, chronický únavový syndrom, existenciální neurózu.

Ve všech výše uvedených definicích je možné nalézt společné znaky, které jsou pro syndrom vyhoření typické. Jedná se o ztrátu původního nadšení, dlouhodobý stres, pocity únavy, vyčerpání a nedosahování předpokládaných cílů.

4.5.1.1 Profese ohrožené syndromem vyhoření

Původně Freudenbergger předpokládal, že se vyhoření týká pomáhajících lidí v tzv. první linii, postupně, díky novým poznatkům, však termín rozšířil na všechny, kteří pomáhají. Podle Freudenberggera může vyhořet každý, i člověk, který měl velké ideály, cíle, sny a ty se mu nedaří naplňovat. (Maroon, 2012)

Také Maslach a Jackson (1981) dávali syndrom vyhoření do souvislosti zejména s výkonem pomáhajících profesí, jež jsou charakteristické každodenním stykem s lidmi zatíženými aktuálními sociálními, psychickými či zdravotními problémy. Řešení těchto problémů s sebou nese řadu negativních emocí jako hněv, rozpaky, strach, bezmoc. Dlouhotrvající stres přecházející do chronické podoby může být

¹¹ MKN-10 vydává Světová zdravotnická organizace a DSM-5 vydává Americká psychiatrická společnost.

pro pomáhající pracovníky emocionálně vyčerpávající a představuje riziko rozvoje syndromu vyhoření.

Podle Stocka (2010) se vyhoření týká všech, kteří jsou nadměrně přetěžováni. Nezáleží na tom, jestli se jedná o manažera, ženu v domácnosti, učitele nebo pečovatele. Každý může být vystaven dlouhodobému a intenzivnímu stresu, se kterým si nemusí umět poradit.

Honzák (2013) uvádí, že se vyhoření může rozvinout při jakékoliv činnosti, převážně jej však nacházíme u pracovníků, kteří se profesionálně věnují:

- problematice duševního zdraví,
- výuce, pedagogické činnosti,
- sociálním službám,
- medicíně a ošetřovatelství,
- prosazování práva.

Mezi rizikové profese podle Čáp a Mareše (2001) řadí: lékaři, zdravotní sestry, manažeři, politici, sociální pracovníci, umělci, sportovci, pedagogičtí pracovníci a učitelé. Kebza a Šolcová (2003) přidávají další profese: psychology a psychoterapeuty, další zdravotnické pracovníky, pracovníky pošt, dispečery, policisty, právníky a úředníky.

Křivohlavý (1998, 2012) řadí učitele všech stupňů na druhé místo za nejvíce vyhořením ohroženou skupinu lékařů. A dále přidává další ohrožené profese: psychiatři, duchovní a řádové sestry, sociální kurátoři, žurnalisté, příslušníci ozbrojených sil, vedoucí pracovníci všech stupňů, administrátoři, pracovníci exekutivy, podnikatelé a obchodníci, dispečeři rychlé záchranné služby, dopravy, piloti a osádky letadel atd.

Také Matoušek (2003) potvrzuje skutečnost, že vyšší vzdělání vede k rychlejšímu nástupu vyhoření než nižší vzdělání. Vysvětlením je vyšší očekávání od práce a větší investice do ní u lidí s vyšším vzděláním, kteří obecně bývají nadaní a pracovně vysoce angažovaní.

4.5.2 Rizikové a protektivní faktory

Kebza a Šolcová (1998) rozlišují rizikové, neutrální, moderující a protektivní faktory pro vznik a rozvoj syndromu vyhoření.

Rizikové faktory (příčiny) pro rozvoj syndromu vyhoření nalézají odborníci v nárocích zaměstnání, které jedinec vykonává, v jeho osobní situaci, ale i v osobnosti samotného jedince.

Mezi příčiny syndromu vyhoření, které se týkají zaměstnání, autoři řadí (Potterová, 1997; Kebza, Šolcová, 2003; Rush, 2003; Stock, 2010; Mlčák, 2011):

- **Nereálná očekávání.** Lidé nastupují do zaměstnání s nereálnými cíli a vysokými očekáváními. Pokud svých cílů lidé nedosáhnou, jsou zklamaní a zlobí se na sebe. Znovu si vytyčují další nereálné cíle, překračují své limity, pracují nad rámec svých možností, což postupně vede k psychickému i fyzickému vyčerpání. Opakované neúspěchy lidé považují za osobní selhání, trpí frustrací, snižuje se jejich sebevědomí a klesá motivace.
- **Pracovní přetížení.** Požadavky kladené na zaměstnance jsou nad rámec jeho možností. Jedinec musí vynaložit mnohem větší snahu a úsilí, plnit mnoho úkolů a dělat rozhodnutí. Tím vzniká časový tlak, který vede k postupnému přetížení a vyčerpání jedince. Je-li zaměstnanec i přes vysokou zátěž dostatečně motivován, nemusí se u něj syndrom vyhoření objevit. Pokud je však pracovní přetížení spojené s nízkou motivací, riziko rozvoje syndromu vyhoření stoupá.
- **Špatné mezilidské vztahy.** Pokud na pracovišti vládne dlouhodobě nepříznivá atmosféra, zaměstnanci nespolupracují, nekomunikují, vládne mezi nimi závist, rivalita, nenávisť, vede tato situace ke stresu a ve spojení s osobnostními dispozicemi jedince se může rozvinout syndrom vyhoření. Ke špatným vztahům na pracovišti může přispět i negativní přístup nadřízeného, který zaměstnance např. přehnaně kontroluje, neustále jej kritizuje a shazuje před kolegy. V souvislosti se špatnými vztahy v práci se hovoří o mobbingu (šikana ze strany spolupracovníků), bossingu (šikana od nadřízeného) a sexuálním obtěžování.

- **Nedostatek uznání a nedostatečné finanční ohodnocení.** Zaměstnanec očekává, že za svoji práci bude přiměřeně finančně ohodnocen. Plat však mnohdy neodpovídá očekáváním a výše platu je brána jako nedostatek uznání vynaložené energie. Pokud se zaměstnanec cítí nedoceněn, ztrácí zapálení, ctižádost, motivaci, přichází pocity zbytečnosti, zklamání, a to může být začátkem syndromu vyhoření.
- **Konflikt hodnot.** Osobní hodnoty zaměstnance se dostávají do rozporu s hodnotami, které uznává zaměstnavatel. Zaměstnanec má svoji práci rád a mnoha ohledech je v ní velmi spokojen, ale zároveň je nucen dělat něco, co je proti jeho zásadám a vlastnímu přesvědčení. Přestože může dosahovat pracovních úspěchů, v osobním životě je to pro něj prohrou a dochází k vnitřnímu konfliktu. Pokud se jedinci konflikt nepodaří vyřešit, snaha a zájem o práci se vytrácí a nastává vyhasínání.
- **Rutina.** Jedinec s velkým odhodláním a motivací pro svoji práci je zpočátku nadšen, ale pokud vykonává stále stejné činnosti, stane se pro něj práce rutinou, práce mu připadá nudná a postupně se vytrácí motivace. Frustrace ze stereotypu narůstá, zaměstnanec se na nic netěší, práci vykonává otupěle a mechanicky, bez zájmu. Může propuknout syndrom vyhoření.

Kromě zmíněných příčin, které jsou spojeny se zaměstnáním, souvisí s propuknutím syndromu vyhoření také osobní situace jedince, především ve spojení s rodinou, vztahy mezi jednotlivými členy nebo vážná situace v rodině (např. onemocnění, nepříznivá finanční nebo bytová situace apod.). Kromě nároků rodiny, se kterými se jedinec nemusí vyrovnat, působí také na rozvoj syndromu vyhoření společnost, která určuje nepsaná pravidla, kterými se lidé snaží řídit. Média ukazují ideál, kterého má člověk dosáhnout, jak má být úspěšný, mít spokojenou rodinu, atraktivní práci, dům, auto apod. Pokud jedinec nedosahuje těchto ideálů a nedokáže se seberealizovat v jiných oblastech (např. koníčky, zájmy apod.), prožívá frustraci, zklamání a má tendenci se uchýlovat k nadužívání alkoholu, nikotinu a jiných návykových látek. Případně hledá naplnění svých očekávání ve zdraví škodlivém životním stylu. (Jeklová, Reitmayerová, 2006)

O osobnostních dispozicích, u kterých byla zjištěna přímá souvislost s nižší odolností vůči stresu, pojednávala kapitola 4.1.3, proto v následujícím textu se jedná jen o přehled jednotlivých osobnostních vlastností. K osobnostním

dispozicím jako rizikovým činitelům, které jsou zmiňovány v souvislosti se syndromem vyhoření, se řadí, podobně jako u stresu lidé, s chováním typu A. Jedná se o jedince, kteří jsou pro práci velmi nadšení, zapálení, mají tendenci se přetěžovat, což vede k vyčerpání a často i k neúspěchu. (Stock, 2010) Dále je možné zmínit menší odolnost vůči stresu, a tedy i riziko propuknutí syndromu vyhoření u jedinců s vnějším místem kontroly, kteří ztratili pocit kontroly nad situací (Hladký a kol., 1993). Dalšími rizikovými faktory jsou vyšší hladiny zranitelnosti, reaktivity a senzitivity (Křivohlavý, 2001a). Nízká úroveň nezdolnosti může vést k úzkostem, depresím a rozvoji dalších negativních následků stresu, tudíž i syndromu vyhoření (Maddi, 2006). Také jedinci s nízkou mírou vlastní zdatnosti jsou méně odolní stresu a více náchylní syndromu vyhoření (Křivohlavý, 1994). V souvislosti s osobnostními příčinami vyhoření je vhodné zmínit také temperamentovou typologii, kdy se u jedince typu cholerik projevuje přehnaná potřeba soutěžení a porovnávání s ostatními. Takový jedinec na sebe může klást stále větší požadavky, kterých chce za každou cenu dosáhnout, zanedbává odpočinek, následně narůstá únava, vyčerpání a náchylnost ke vzniku syndromu vyhoření. (Jeklová, Reitmayerová, 2006)

K **neutrálním činitelům** patří inteligence a hlavní demografické proměnné jako je věk, osobní stav, vzdělání, délka praxe, apod. Délka praxe je považována některými autory za irelevantní, naopak jiní ji považují za podstatnou, vzhledem k faktu, že u jedinců při dlouhém setrvávání na jednom místě dochází ke stagnaci. (Kebza, Šolcová, 1998).

Moderující (moderátorové) proměnné byly popsány v kapitole 4.1.3, jedná se o osobnostní vlastnosti, kvalifikace pro danou činnost, zvyky a návyky, biologické faktory (genetická výbava, pohlaví, zdravotní stav atd.), sociální opora. (Hladký a kol., 1993) Pohlaví jedince bylo v 80. letech řazeno k rizikovým faktorům. U žen se zjistila podstatně vyšší úroveň syndromu vyhoření, ale tento výsledek byl pravděpodobně zkreslen převahou žen v profesích (zdravotnictví, školství), kde výzkumy probíhaly (Kebza, Šolcová, 2003).

Protektivní faktory jsou celým komplexem činitelů, které pomáhají jedinci zvládnout nepříznivou situaci a přečkat ji při zachované duševní rovnováze. Mezi protektivní činitele se řadí schopnost relaxovat, realizace zájmů a koníčků, efektivní organizace času, pracovní autonomie, osobnost s chováním typu B, vyšší

úroveň nezdolnosti (*hardiness*), vysoká asertivita, přiměřený optimistický a nadšený postoj k práci, sebedůvěra, vnitřní místo kontroly a nízké hladiny zranitelnosti (*vulnerability*), reaktivity a senzitivity, optimistická povaha, schopnost a chuť prožívat stav naprosto soustředěné motivace (*flow*) a osobní pohoda (*well-being*). (Kebza, Šolcová, 2003)

Křivohlavý (1998) zdůrazňuje jako účinné protektivní faktory dobré vztahy mezi lidmi a zjištění optimálních pracovních podmínek (funkční tým, motivovaní lidé, optimální pracovní podmínky). Dle Křivohlavého rušivé vlivy v zaměstnání tlumí nadšení pro práci. Dalším protektivním faktorem je podle Křivohlavého kladné hodnocení druhých lidí, sociální opora a optimistický přístup ve stresogenních situacích (schopnost přeznačkovat denní nepříjemnosti ve smysluplné výzvy).

Kebza a Šolcová (1998) také řadí sociální oporu k významným protektivním faktorům. Sociální opora, kterou jedinec dostává od druhých, může ovlivnit způsob, jímž se jedinec vyrovnává s náročnými životními situacemi a jenž ovlivňuje i jeho zdraví a duševní pohodu. Vágnerová (2010) klade důraz také na to, aby sociální opora byla nejen k dispozici, ale především, aby ji ohrožený jedinec dokázal rozpoznat, přijmout a využít.

Lidé s rozvinutými sociálními vazbami jsou odolnější vůči nemocem, snadněji zvládají velkou zátěž i denní starosti, disponují lepším fyzickým i psychickým zdravím. V tomto kontextu uvádí Lašek a Vondroušová (2014) výsledky odborných prací zaměřených na souvislost zvládání zátěže svobodnými a těmi, co žijí v manželství nebo s partnerem. Svobodní jedinci mají menší sociální oporu, a tudíž mohou hůře zvládat zátěž. Z hlediska osobnostního nastavení jedince byla zjištěna vysoká pozitivní korelace mezi vnímanou sociální oporou, sebeúctou, větší společenskostí a sociální konformitou. Stock (2010) také uvádí výsledky studií, které potvrzují skutečnost, že lidé s pevným partnerským vztahem, kterým se dostává dobré sociální opory, jsou méně náchylní k chorobám a zvyšuje se u nich průměrná délka života. Naopak u ovdovělých osob se projevuje snížená obranyschopnost imunitního systému.

Jako protektivní faktor je považována i výkonová motivace. Lidé jsou více odolní syndromu vyhoření, pokud si v životě stanovují přiměřeně vysoké cíle a způsoby, jak jich dosáhnout, přiměřeně riskují, jsou v životě úspěšní, dosahují uznání, zajímá je zpětná vazba o jejich činnosti a plánují dlouhodobé cíle. (Křivohlavý,

1998, 2012)

Kebza a Šolcová (2003) uvádějí mezi protektivními faktory také změnu prostředí (např. dovolená), ale jak bylo zjištěno, pokud se jedinec vrací do prostředí se stejnými podmínkami, již po třech týdnech je úroveň vyhoření stejná jako před dovolenou. Obecná míra odolnosti vůči zátěžovým situacím je Vágnerovou (2008) označována jako frustrační tolerance.

4.5.3 Projevy a důsledky syndromu vyhoření

Syndromu vyhoření často předchází chronická zátěž, opakující se každodenní nepříjemnosti a sdružování s náročnými situacemi. Syndromu vyhoření předchází podle Čápa a Mareše (2001):

- nezvládnuté problémy v osobním životě;
- zátěže z makrosociální sféry;
- hluk, prach, nepříznivá teplota, narušené životní prostředí;
- nezdar v činnosti, skutečný nebo domnělý;
- vyhocení konfliktu s osobami nejbližšího prostředí;
- narušené přesvědčení o smysluplnosti vlastní práce, veškerého úsilí, celého života;
- otřesené sebehodnocení, nedůvěra ve vlastní kompetence k vytyčeným úkolům a cílům.

Příznaky syndromu vyhoření se člení na **subjektivní** a **objektivní**. K subjektivním příznakům patří zejména velká únava, vznětlivost, snížené sebehodnocení a dovednosti, které neřešené mohou vést k organickému onemocnění, duchovní krizi. K objektivním příznakům se řadí nedostatečná výkonnost, která vede k nedostatečné nebo neefektivní péči či službě, bezduchý výkon, minimalizace kontaktů s lidmi atd. (Křivohlavý, 1998) Jiné dělení nabízí Peterková (2008), která dělí příznaky na fyzické, psychické (kognitivní a emoční) a sociální.

Mezi **fyzické příznaky** patří generalizovaná únava, rychlá vyčerpanost, neschopnost si odpočinout během spánku, chronická únava spojená s poruchami spánku, tělesné obtíže bez prokazatelného organického podkladu (bolesti hlavy,

zad, nevolnost, napětí, tiky a křeče, vysoký tlak, poruchy chuti k jídlu, dýchání, zažívání, poruchy libida, hormonální dysbalance atd.), náchylnost k nemocem a zvýšené riziko zneužívání psychofarmak, alkoholu, kávy nebo nikotinu. (Křivohlavý, 1998; Brock, Grady, 2002; Kebza, Šolcová, 2003; Peterková, 2008).

Ke **kognitivním příznakům** se řadí ztráta zájmu a nadšení o danou činnost, utlumení dřívější aktivity, spontaneity, iniciativy a kreativity, pocit zbytečné práce, odpor k práci, ztráta smyslu dosahovat stanovené cíle, nesoustředěnost, poruchy koncentrace, potíže s pamětí, obtíže v rozhodování, nedostatek zodpovědnosti, útek do fantazie, záporný postoj k práci, k sobě, společnosti a životu vůbec (Kebza, Šolcová, 2003; Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Emoční příznaky se projevují ztrátou motivace, projevy utrápenosti, pocitem neuspokojení jakoukoliv činností, nudou, otráveností, absurditou, pocitem bezmoci, zbytečnosti, rezignací, náladovostí, negativní náladou, pocity strachu, úzkosti, obav, deprese, nepřiměřenými reakcemi na jednání s ostatními lidmi, vznětlivostí, agresí, hněvem, pocity viny, panikou, emočním přetížením, narušeným sebeobrazem, psychickými problémy a sebevražednými tendencemi (Brock, Grady, 2002; Kebza, Šolcová, 2003; Peterková, 2008).

Sociální příznaky syndromu vyhoření postihují mezilidské vztahy. Patří mezi ně změna ve vztahu k sobě i k lidem, komunikace s ostatními lidmi se stává nepříjemnou, kontakty jsou omezovány na minimum, narůstají hádky, nedorozumění a problémy, objevují se negativní postoje vůči spolupracovníkům i rodině a přátelům, vytrácí se snaha pomáhat druhým, sociální kontakt je vnímán jako zdroj vyčerpání, uzavírání se do sebe, ztráta ideálů, přechod k cynismu a nihilismu. (Kebza, Šolcová, 2003; Jeklová, Reitmayerová, 2006)

Švingalová (2006) uvádí závěry zahraničních studií, které mezi **hlavní symptomy dlouhodobého stresu u učitelů** řadí: pocit vyčerpání, snížení kontaktů mimo školu, frustraci z nedosažení výkonu, apatii, podrážděnost, přání opustit školu.

Křivohlavý (2012) rozděluje příznaky podle závažnosti na tři hladiny: mírné a střední závažnosti a hladinu chronického vyčerpání. Křivohlavý zdůrazňuje fakt, že se příznaky vyhoření mohou vyskytovat u jinak psychicky zcela zdravých lidí.

Důsledky syndromu vyhoření se projevují ve všech oblastech života jedince. Rush (2003) uvádí pro každého jedince tyto závažné důsledky spojené se stavem

syndromu vyhoření:

- ztráta smyslu života,
- záporné vnímání sebe samého,
- izolace a pocit osamocení,
- pocity beznaděje, zášti a hořkosti.

Kebza a Šolcová (2003) vidí dva zásadní důsledky vyhoření pro postiženého jedince, a to ve vztahu k sobě a k pracovní činnosti. Ve vztahu k sobě lze u jedince pozorovat emoční oploštělost, ztrátu pozitivních vztahů i negativní vztah k sobě. Ve vztahu k práci se objevuje pocit zklamání, nechuti, práce se stává přítěží, vůči lidem má jedinec negativní vztah.

4.5.3.1 Diagnostika syndromu vyhoření

Diagnostiku syndromu vyhoření je možné provést pozorováním, posuzovacími škálami nebo dotazníky. K sebesposuzovacím dotazníkům patří např. Hennigův dotazník (in Hennig, Keller, 1999), který odhaluje účinky a míru stresu v tělesné, citové, kognitivní a sociální rovině.

Nejrozšířeněji užívanou metodou ve výzkumech zaměřených na syndrom vyhoření je dotazník BM (*Burnout Measure*) autorů Pines a Aronson, který zjišťuje pocity fyzického, emocionálního a duševního vyčerpání. Další metodou je dotazník MBI (*Maslach Burnout Inventory*) autorů Maslach a Jackson, který měří tři roviny vyhoření: emoční vyčerpání, depersonalizaci a snížený pracovní výkon. (Křivohlavý, 1998) Dotazník MBI je blíže představen v praktické části dizertační práce v podkapitole 5.3.2.

V praxi je možné se setkat s dalšími nástroji souvisejícími se zkoumáním syndromu vyhoření, např. dotazník Strategie zvládání stresu (SVF 78), Dotazník životní spokojenosti (DŽS), Nowackův Stress profile, Knoblochův neurotický dotazník (N-5), Škála životních událostí (Holmes, Rahe) a další.

4.5.4 Fáze syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření je dlouhodobý proces, který má svoji dynamiku, začátek,

průběh a výsledný stav. Probíhá v několika fázích, které mohou u každého jednotlivce trvat různě dlouhou dobu, měsíce i roky. Člověk, který trpí syndromem vyhoření, prochází jednotlivými fázemi většinou postupně, může se však stát, že některá z fází jej nezasáhne v plném rozsahu, případně ji zcela vynechá, anebo se může vlivem přijatých úzdravných opatření vrátit do některé z předchozích fází. (Stock, 2010) Odborníci vytvářejí mnoho koncepcí a proces vyhoření člení na různý počet fází.

Maslach (in Křivohlavý, 1998) vytvořila čtyřfázový model:

1. Idealistické nadšení a přetěžování.
2. Emocionální a fyzické vyčerpání.
3. Dehumanizace druhých lidí jako obrana před dalším vyčerpáním.
4. Terminální stadium – stavění se proti všem a všemu.

Edelwich a Brodský (in Jeklová, Reitmayerová, 2006; Stock, 2010) člení proces vývoje syndromu vyhoření na:

1. Fáze idealistického nadšení. Jedná se o výchozí pozici pro většinu modelů ostatních autorů. V této fázi je jedinec maximálně spokojen se svojí prací, má vysoké cíle, srší energií, má vysoké pracovní nasazení i přes stanovenou pracovní dobu. Není si vědom toho, že na sebe i své okolí klade nepřiměřené požadavky, je plně ponořen do práce, která se stala nejvyšší životní hodnotou.
2. Fáze stagnace. Jedinec začíná polevovat ze svých cílů, zjišťuje jejich nereálnost, přesto nadále vykonává svoji práci, ale chybí mu nadšení. Práce už není tím nejdůležitějším, začíná si všímat věcí, které dříve opomíjel (např. koníčky, platové ohodnocení, možnosti kariérního růstu, apod.).
3. Fáze frustrace. V této fázi už jedinec ví, že jeho idealistické představy jsou neuskutečnitelné, vidí svou práci reálně, začíná pochybovat, zda má jeho práce vůbec nějaký smysl. Jedinec pocítuje zklamání, bezmocnost cokoliv změnit, aby se jeho situace zlepšila, narůstají také problémy a konflikty ve vztazích.
4. Fáze apatie. Obranou před frustrací je apatie. Jedinec ztrácí jakékoliv

zaujetí pro práci, nevidí možnosti změny, dělá jen to nejnutnější, vyhýbá se novým úkolům a činnostem. Dostavuje se beznaděj a rezignace.

5. Fáze intervence. Tato fáze směřuje k ukončení celého procesu, který podmiňuje nějaká změna (např. povýšení, změna práce, více volného času, apod.) nebo jedinec přehodnotí vlastní pracovní situaci.

Längle (in Křivohlavý, 1998; Jeklová, Reitmayerová, 2006) říká o vyhoření, že člověk prožívá život bez života, a tím život ztrácí cenu. Längle člení proces vývoje syndromu vyhoření na tři fáze:

1. Fáze nadšení. Podobně jako předcházející autoři je v této fázi jedinec popisován jako naprosto nadšený, plně zaujatý, s jasnými cíli a velkými očekáváními. Práci vnímá jako smysluplnou a naplňující.
2. Fáze vedlejšího zájmu. Prvotní motivy pro vykonávání práce se vytrácejí, jedinec práci vykonává proto, aby dosáhl vedlejšího zájmu, který nebyl zprvu důležitý. Vedlejším zájem je myšlen plat, další ohodnocení, benefity. Nadšení a smysl se vytrácí.
3. Fáze popela. Jedinec ztratil úctu k lidem, věcem, hodnotám, cílům, ale především k sobě samotnému. Ničeho a nikoho si neváží, nic neocení, nic pro něj nemá smysl. K lidem se chová bezohledně. Nedokáže si vážit ani sám sebe.

Nejčlenitější model Jamese (in Křivohlavý, 1998) dělí proces syndromu vyhoření na dvanáct fází: 1. snaha se pozitivně osvědčit v práci; 2. snaha zvládnout vše sám; 3. nerespektování vlastních potřeb; 4. cíl se stává tím jediným, o co jedinci jde; 5. zmatení v hodnotovém žebříčku; 6. popírání příznaků vnitřní tenze; 7. dezorientace, útěk od práce, ztráta naděje; 8. radikální změny chování pozorovatelné druhými osobami; 9. depersonalizace; 10. prázdnota, pocit marnosti a beznaděje; 11. deprese; 12. totální vyčerpání, pocit naprosté nesmyslnosti všeho.

Kopřiva (2006) popisuje proces syndromu vyhoření ve fázích:

1. **nultá fáze (předfáze)** – jedinec má nadšení pro práci, snaží se vyhovět všem požadavkům; tato fáze je označována jako podhoubí pro vznik syndromu vyhoření;

2. **fáze stagnace** – jedinec nic nestíhá, práce ztrácí systém, povinnosti obtěžují, redukuje se ideály, klesá nadšení;
3. **fáze frustrace** – zvyšuje se úzkost, pracovní činnosti jsou chaotické, práce je vnímána jako negativní, nadšení nahrazuje zklamání;
4. **fáze apatie** – jedinec se vyhýbá kolegům i jakýmkoliv aktivitám, vůči druhým lidem cítí nepřátelství, ještě „něco“ dělá;
5. **stav syndromu vyhoření** – jedinec už nedělá nic, převládá únava, vyčerpání, odosobnění, odcizení.

Z uvedených členění procesu syndromu vyhoření vyplývá, že vyhoření není výsledkem izolovaných zátěžových situací, ale procesem, který může trvat rozdílně dlouhou dobu. Společným výchozím stavem pro všechny výše uvedené členění je vždy nadšený jedinec, který pracuje s nadprůměrným nasazením, má velké ideály a očekávání. Poté se seznamuje s realitou, uvědomuje si nereálnost svých cílů, zažívá zklamání, neúspěch a začíná stagnovat. V prvních fázích procesu vyhoření většinou jedinec ani jeho okolí nepozoruje příznaky vyhoření. Problémy se však stupňují, a proto používáním nevhodných zvládacích strategií, nevypořádáním se s psychickou i fyzickou zátěží a pracovním přetížením se u jedince prohlubuje frustrace, narůstají obtíže ve všech oblastech jeho života, a pokud jedinec nevyhledá pomoc nebo zásadně nezmění prostředí, které vyhoření podporuje, je proces vyhoření dokonán.

4.5.4.1 Syndrom vyhoření u učitelů

Mírný stres postihuje 72 % učitelů, 23 % trpí vážným stresem (Fontana, 2003). Hennig a Keller (1999) uvádějí, že dle dostupných statistik trpí syndromem vyhoření, respektive jeho vysokým stupněm, mezi 15 – 20 % učitelů. Syndrom vyhoření postihuje především ty učitele, kteří měli tuto profesi od počátku zidealizovanou. Po nástupu do školy jsou velmi zapálení, horliví, nadšení, ochotní přejímat povinnosti ostatních, jsou perfekcionisté mající vysoké nároky sami na sebe a vysoká očekávání. Postupně však zjišťují, že praxe funguje jinak, očekávání se rozplývají, narůstá každodenní stres, přidávají se osobní problémy a objevuje se velké riziko začátku vyhoření. (Křivohlavý, 2001b; Paulík, 1999)

Hennig a Keller (1999) popisují důsledky syndromu vyhoření pro učitele

v jednotlivých fázích procesu:

1. fázi nadšení (iniciační fázi) provázejí vysoké ideály a angažovanost učitele pro školu a žáky;
2. ve fázi stagnace si učitel postupně uvědomuje nereálnost stanovených cílů, klesá nadšení ze seberealizace, vytrácí se zaujetí učitele pro pracovní činnosti a dostavuje se zklamání, v chování se projevuje stereotyp;
3. ve fázi frustrace učitel ztrácí zájem o žáky, objevuje se odtažitost, negativní až nepřátelské postoje, učitel pociťuje častou podrážděnost, skleslost a ztrátu sebedůvěry;
4. ve fázi apatie se jedinec vyhýbá kolegům, žákům, aktivitám, vládne nepřátelství mezi učitelem a žákem, objevují se obtíže v oblasti psychické, fyzické i sociální;
5. důsledky ve stadiu vyhoření jsou naprosté vyčerpání učitele, pocity beznaděje, bezmoci, vnitřní prázdnoty, ztráta smyslu práce i života, vymizení vnitřních norem.

Kallwass (2007) shrnuje důsledky syndromu vyhoření u učitele:

- učitele opouští motivace k výkonu profese a ztrácí veškerý zájem tuto činnost vykonávat;
- učitel pracuje mechanicky, bez jakéhokoliv zájmu;
- práci vykonává pouze proto, že je pro něj těžké se odhodlat k zásadní změně, např. změně zaměstnání;
- ve vztahu k žákům se objevuje cynismus, záporný vztah, nezájem o žáky.

4.5.5 Léčba a prevence stresu a syndromu vyhoření

Jedinec, který trpí syndromem vyhoření, nedokáže většinou sám sobě pomoci, potřebuje pomoc druhých. Optimálnější variantou je předcházet syndromu vyhoření, tzn. přijmout preventivní opatření na úrovni jednotlivce i organizace. Tato kapitola se zabývá prevencí pro všechny pracovníky ohrožené zvýšenou mírou stresu a syndromem vyhoření, které jsou v plném rozsahu využitelné i pro učitele. Doporučením, jak snižovat stres a riziko syndromu v učitelské profesi, se věnuje

poslední část teoretické části dizertační práce.

Základními stavebními kameny pomoci jsou podle Henniga a Kellera (1999):

- změna myšlenkových a pocitových vzorců vyvolávajících stres,
- zvládnutí negativních citových stavů,
- sebejisté vyrovnávání se s nároky druhých,
- zvyšování profesní kvalifikace,
- zlepšení profesního podpůrného systému i zázemí v soukromí,
- osvojení si pozitivních životních postojů a strategií,
- podpora zdraví,
- vyhledání odborné pomoci – psychologa, psychoterapeuta, psychiatra.

Ke zvládnutí syndromu vyhoření může jedinec využít **vnitřní a vnější zdroje pomoci**. K vnitřním zdrojům pomoci patří hledání nového smyslu života, **smysluplnosti bytí**. K tomu je potřeba, aby jedinec přehodnotil svůj dosavadní život, ujasnil si priority a cíle. Nový smysl života by měl být motivující k další činnosti a zároveň reálný. Vyhořelý jedinec často neví, kde začít hledat. V té chvíli je důležité, aby jedinec vyhledal pomoc odborníka nebo jinou sociální oporu. (Křivohlavý, 1998) Důležitým krokem pomáhajícím k úzdavě je uvědomění si situace, připuštění, že jedinec na danou situaci sám nestačí a potřebuje pomoc. Jedinec tím přijímá **osobní zodpovědnost** za cestu k úzdavě (Rush, 2003). Odborníci (Křivohlavý, 1998; Jeklová, Reitmayerová, 2006) ve stavu vyhoření doporučují jedinci vyhýbat se stresu, tzn. **zvýšit počet salutorů** a snížit počet stresorů. Stejně důležité je cílené zařazení odpočinku a relaxace do časového harmonogramu vyhořením postiženého jedince (Kebza, Šolcová, 1998).

K vnější pomoci se řadí především **využívání sociální opory**, dostatek **pozitivního hodnocení** a dále **opatření na straně organizace** ve zlepšení pracovních podmínek, vyjasnění kompetencí, odpovědnosti, dodržování přestávek, umožnění čerpat dovolenou apod. O vnější pomoci pojednává více podkapitola 4.5.5.2.

4.5.5.1 Prevence na úrovni jednotlivce

Doporučení pro jednotlivce, které umožňují snížit tlak zátěžových situací, a tedy i zmírnit vyčerpání a ohrožení syndromem vyhoření, ke kterým došli odborníci¹² zabývající se problematikou stresu a syndromu vyhoření, jsou shrnuta do následujících bodů:

- Snížit vysoké nároky na sebe i na druhé. Neklást si nespílitelné úkoly. Znat své kompetence, zbavovat se nejasností.
- Vyhnout se nadměrné citlivosti k potřebám druhých lidí, zachovat si emocionální odstup – nepropadat syndromu pomocníka.
- Myslet na sebe, dovolit si říkat „ne“, nenechat se přetěžovat. Dělat přestávky v práci. Vytvořit a držet se reálného a účelného plánu, který respektuje čas na práci a čas na odpočinek. Zacházet rozumně se svým časem.
- Přijímat zodpovědnost za sebe, ne za druhé.
- Mít pozitivní myšlení a radovat se z toho, co umíte a dokážete, co se daří.
- Předcházet komunikačním problémům, planě neslibovat a nevyhrožovat, vyhýbat se ukvapeným rozhodnutím. Zlepšovat své komunikační dovednosti pomocí praktických seminářů.
- Zachovávat rozvahu v kritických situacích, hledat přiměřené způsoby řešení. Mít čas a prostor pro konstruktivní analýzu kritické situace a jejího řešení, zapojit do rozboru kolegy, rodinu, přátele.
- Vyhledávat věcné výzvy. Vídat nové zkušenosti a změny, považovat je za příležitost ukázat své schopnosti a dovednosti.
- Stanovit si priority. Ujasnit si životní cíle a smysl vlastní práce. Dobrý plán a časový harmonogram ušetří polovinu času. Priority a cíle je nutné pravidelně a včas přehodnocovat.
- Pečovat o sebe. Obnovovat energii, zajímat se o své zdraví, kondici, dostatečně spát, relaxovat. Mít mnohostranný životní styl, věnovat se

¹² Autorů nabízející preventivní strategie je nepřehledné množství, většinou se mnohá doporučení shodují, patří mezi ně např. Míček, Zeman (1992), Brockert (1993), Křivohlavý (1994, 1998, 2012), Hennig, Keller (1999), Čáp, Mareš (2001), Tošnerová, Tošner (2002), Rush (2003), Lucká, Koblí (2007), Stock (2010) a další.

fyzické aktivitě, zájmovým činnostem a zábavě.

- Pěstovat sociální oporu, tzn. dobré mezilidské vztahy, přátelství s lidmi různých profesí, zájmů i životních stylů. Vyjadřovat otevřeně své pocity, hledat emocionální podporu ve svém okolí. Hledat věcnou podporu. Využívat nabídek pomoci. V případě potřeby vyhledat odborníky.
- Věnovat se celoživotnímu vzdělávání, zvyšovat kvalifikaci v profesi nebo si osvojovat nové vědomosti a rozvíjet dovednosti.
- Přijímat sebe i druhé se všemi omezeními, selháními a chybami. Vytyčit si osobní hranice.

Cimický (1996) uvádí rady pro ty jedince, kteří se cítí neustále v běhu, středu pozornosti, mezi druhými lidmi, stále ve střehu, pod tlakem, ale i pro ty, kteří dělají monotónní a mechanickou práci:

- zbavit se zábran a předsudků,
- neodsuzovat předem to, co neznáte,
- více poznávat okolí i osoby,
- zbořit zeď kolem sebe,
- pryč od společnosti, která uznává jen něco,
- nepodceňovat se, být trpěliví, vytrvalí, odvážní a zvědaví,
- nebát se přiznat nespokojenost.

Stock (2010) doporučuje v rámci regenerace organismu a znovunalezení fyzické a psychické rovnováhy nezanedbávat své koníčky, záliby a dopřávat si pravidelné prožitky spokojenosti. Prevence stresu a vyhoření začíná podle Stocka u zdánlivě banálních činností jako jsou:

- jít do kina,
- přečíst napínavou knihu,
- zahrát si společenskou hru s přáteli,
- jít nakupovat,
- jen tak lenošit,

- jít do restaurace,
- uvařit nové jídlo,
- pracovat na zahradě,
- víkendový wellness pobyt aj.

Míček (1984) z hlediska duševní hygieny klade důraz na spánek, význam správné výživy, odpočinek, správné dýchání, hospodaření s časem, odstraňování zlovyků, pohyb a cvičení.

4.5.5.2 Prevence na úrovni organizace

Vzhledem ke skutečnosti, že následky syndromu vyhoření se promítají do pracovního výkonu postiženého jednotlivce, např. krátkodobé i dlouhodobé absence v zaměstnání, častější změny zaměstnání, malé pracovní úsilí, snížená pracovní spokojenost, nárůst chyb, nehod, úrazů apod., které mají i ekonomické následky, je v zájmu zaměstnavatele, aby se prevencí vyhoření zabýval. V zahraničí investují organizace značné částky na snížení fyzického i psychického stresu svých zaměstnanců, a tím předcházejí nákladům na pokrytí ztrát, škod, nemocenských dávek apod. U nás je tato podpora a investice minimální. (Kebza, Šolcová, 2003). Prevenci stresu a syndromu vyhoření může na úrovni organizace ovlivnit jak vedoucí pracovník, tak jednotlivec i celý pracovní tým. Jedná se o postupy a opatření, na kterých se shodují odborníci zabývající se touto problematikou¹³:

- Umožnit participovat pracovníkům na rozhodování. Přiměřené finanční ohodnocení a benefity. Jasný kariérní řád.
- Vyjadřovat pozitivní zpětnou vazbu, zájem a podporu podřízeným i kolegům.
- Srozumitelně a jednoznačně vymezené kompetence a odpovědnost jednotlivých pracovníků.
- Zajistit přiměřené množství informací předávaných v pracovním týmu,

¹³ Mezi odborníky zabývající se prevencí stresu a syndromu vyhoření na pracovišti patří např.: Křivohlavý (1998), Kebza, Šolcová (1998), Hennig, Keller (1999), Hawkins, Shohet (2004), Vodáčková (2007) a další.

předejít dohadům a fámám při nedostatku informací a zmatku při velkém množství informací.

- Rozvoj týmové práce, svolávat pravidelné schůzky týmu, probírat jak odborné, tak organizační záležitosti, ale také dávat prostor k ventilování emocí.
- Organizovat i neformální setkání s kulturním nebo sportovním zaměřením, která podporují vztahy mezi pracovníky v týmu, pracovníci se mají možnost odreagovat a komunikovat o mimopracovních věcech v jiném prostředí (teambuilding).
- Podpora vzdělávání, nabídka kurzů, stáží, odborných praxí, výměnných pobytů.
- Přijímat do týmu nové, neopotřebované lidi, kteří přinášejí nové nápady a nejsou zatíženi rutinou a stereotypy.
- Zajistit pravidelnou rotaci na exponovaných pozicích, aby nedocházelo k přetěžování a vyčerpání jednotlivců. Zajistit podmínky pro obnovu sil celého pracovního týmu (dodržování přestávek na oběd, rozpisy služeb, dlouhodobé plány mimořádných akcí, dovolených apod.).
- Úprava pracoviště, zajištění vhodných pracovních podmínek, zřízení odpočinkové místnosti.
- Umožnit provádění intervize a supervize¹⁴ na pracovišti. Využívat balintovských skupin¹⁵ k řešení profesionálních problémů.

4.5.5.3 Prevence stresu a syndromu vyhoření u učitelů

Dnešní literatura, která je určena pedagogům, případně budoucím pedagogům, také klade důraz na prevenci stresu a syndromu vyhoření. Učitelské povolání je v první řadě prací s lidmi, navíc v časovém tlaku a v přeplněném programu s mnoha povinnostmi, a tak učitelé mohou být brzy vyčerpáni. Prevence stresu se musí stát neodmyslitelnou součástí každodenního života učitele. (Gillernová,

¹⁴ Intervize je forma vnitřní podpory pracovníka, většinou od kolegy na souřadné pozici, který poskytuje pracovníkovi zpětnou vazbu o jeho pracovním výkonu. Supervize je forma vnější podpory, dohledu a kontroly kvality výkonu pracovníka a celého pracovního týmu nebo organizace.

¹⁵ Jedná se o jednu z efektivních metod skupinové supervize.

Hermochová, Šubrt, 1990)

Za předpoklad úspěšné prevence syndromu vyhoření u učitelů považují Kebza a Šolcová (1998) osvojení si základních postupů a strategií hodnocení stresogenních situací a zvládání stresu, úpravu životosprávy, denního režimu a životního stylu.

Hennig a Keller (1999) kromě již uvedených postupů v kapitole 4.5.5.1 navrhnou konkrétně učitelům tyto strategie předcházení stresu a syndromu vyhoření:

- přecházet výukovým problémům kvalitní přípravou na vyučování;
- sdělovat srozumitelně a jasně svá očekávání žákům;
- být důslední, vyhýbat se výhrůžkám;
- při vyučování si zachovat rozvahu, vyvarovat se impulzivních rozhodnutí;
- kritizovat konstruktivně;
- nezapomínat na humor.

Švingalová (2006) doporučuje učitelům účastnit se supervizních skupin, které jsou běžné v jiných pomáhajících profesích (medicína, psychologie, sociální práce). Ve školství je prozatím supervize v plenkách. Odborně prováděná a pravidelná supervize jako nedílná součást celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků je jedním z nejlepších preventivních opatření proti syndromu vyhoření u učitelů.

Nagel a Brown (2003) navrhnou ABC model ke snižování učitelského stresu, a tím k předcházení syndromu vyhoření. Jedná se o tři kroky:

- A = *Acknowledge* – učitel rozpozná a přijme to, že jej určité věci stresují;
- B = *Behavior modification* – učitel kreativně řeší situaci v pěti krocích (1. popíše problém, 2. vytvoří nápady na jeho řešení, 3. vybere nejvhodnější řešení a vylepší ho, 4. uskuteční vybrané řešení, 5. zhodnotí výsledek), využívá *time-management* strategie a kognitivní restrukturalizace (racionální přerámování stresoru tak, že získá pozitivní nebo neutrální význam).
- C = *Communication* – v komunikaci učitel dodržuje zásady asertivní komunikace (říkat „ne“ bez pocitu viny apod.) a zvládá řeč těla i ve stresové

situaci.

Kasíková (in Císařová, 2002) uvádí, že uvolnění stresu by napomohlo vybudování antistresové místnosti ve škole, ve které by učitel mohl vykřičet a vybit nahromaděný stres. Tato strategie je určitě lepší než bezmocně a nekontrolovaně křičet na žáky ve třídě. Pro žáky již v současné době na některých školách funguje k podobnému účelu speciální místnost (*snoezelen*), která jim poskytuje prostor pro relaxaci, poznávání a interakci. Mnozí učitelé využívají tuto místnost nejen pro práci s dětmi se speciálními výukovými potřebami, ale i pro vlastní odpočinek a regeneraci.

Mertin (in Císařová, 2002) apeluje na potřebu systematictějšího vzdělávání učitelů v prvních dvou letech, kdy nastoupí do praxe, především na potřebu sebepoznání učitelů v rámci skupin, poznávání možností sociální opory a její využívání. Mertin upozorňuje i na potřebnost funkce uvádějících učitelů, kteří by pomohli zvládat mladému učiteli počáteční stres.

Hennig a Keller (1999) dále poukazují na účinnou strategii pro předcházení syndromu vyhoření u učitelů, která se osvědčila např. ve Švýcarsku. Jedná se o možnost čerpání tvůrčího volna, tzv. sabatiklu, kdy učitel po sedmi až osmi letech v praxi by měl mít příležitost odejít ze školství na několik měsíců (až rok) a věnovat se jiným činnostem, vědecké práci, obnově sil, sebevzdělávání, publikační činnosti apod. Může jít o placené, částečně placené i neplacené volno.

4.6 Shrnutí

Nereálná očekávání, vysoké cíle a touha po úspěchu, ale i každodenní starosti a nepříjemnosti vyvolávají v mnoha jedincích stres. Do stresové situace se může dostat každý jedinec. Stres je však ovlivněn velkým počtem činitelů, proto se o stresu hovoří jako o multifaktoriálním jevu. Přestože jsou známy různé stresory, je velmi obtížné přesně určit druh a intenzitu reakce jedince na konkrétní stresor. Na rozdílných reakcích na stres se zásadně podílí osobnostní proměnné, mezi které patří: dispoziční struktura osobnosti, individuální životní historie, vývojové a individuálně specifické kognitivní mapy, zkušenosti s předchozím stresem, individuální motivace, hodnotový systém, jedincova interpretace sociálního kontextu a aktuální fyzický i psychický stav jedince. (Křivohlavý, 1994) Zatímco

stresory vyvolávají u jedince stres, salutory jsou faktory, které na jedince v náročné životní situaci působí pozitivně, povzbuzují ho a posilují při zvládání zátěže. Nejčastěji se mezi salutory řadí sociální opora, pochvala, uznání od druhých osob, přesvědčení o smysluplnosti dané činnosti apod. (Lazarus, 1996)

Osobnostní vlastnosti jsou významnou proměnnou při zvládání stresu (Urbanovská, 2010). V rámci různých pojetí a směrů zabývajících se osobností a stresem vzniklo několik konstruktů. K nejvýznamnějším konstruktům patří chování typu A a B, místo kontroly, vulnerabilita, pojetí nezdolnosti a vlastní zdatnosti (Chan, 2007). Zjednodušeně řečeno, jedinec s chováním typu B, vnitřním místem kontroly, nižší hladinou vulnerability, vysokou mírou nezdolnosti a pocitem vlastní zdatnosti, má vyšší rezistenci vůči stresu, je emočně stabilnější a subjektivně se cítí zdravěji. Osobnostní charakteristiky hrají důležitou roli i při volbě strategie zvládání stresové situace. V rámci psychodynamického přístupu se hovoří o ego-obranných mechanismech, v transakčním přístupu o příklonových a odklonových strategiích a soudobá psychologie klade důraz na osobnostní charakteristiky při volbě zvládacích strategií (Mareš, 2013).

Učitel je v každodenním kontaktu s lidmi a díky specifickým stresorům učitelské profese se vytváří prostor pro mnohé zátěžové situace (Kyriacou, 2008). Příčiny stresu u učitelů se dělí na psychické, fyzické, institucionální a společenské. U učitelů převažuje především zátěž psychická. (Průcha, 2002) Stres u učitelů může způsobit např. neúměrnou míru opotřebování, zúžení obzoru, naučenou bezmocnost, myšlenkové oděrký a rány, negativní postoje vůči žákům apod. (Míček, Zeman, 1992).

U nás i v zahraničí proběhl nespočet výzkumů zaměřených na souvislosti mezi osobností jedince, stresem a dalšími faktory. Každý výzkumník se zabývá specifickou oblastí a také vzorky respondentů se výrazně liší sociodemografickými proměnnými. Přesto se odborníci shodují na rizikových osobnostních dispozicích, kterými jsou např. neuroticismus, úzkostnost, nízké a negativní sebehodnocení, spoléhání se na pomoc ostatních, negativismus a negativní emoce. O zdraví učitelů v souvislosti se stresem vzrostl zájem našich výzkumníků až v 80. letech minulého století. Výsledky výzkumů opakovaně potvrdily zvýšenou hladinu únavy až vyčerpání, vnímanou vysokou zátěž, užívání léků na uklidnění, zvýšenou míru neuroticismu u žen – učitelek a zdravotní problémy související se stresem.

Do stresové situace se může dostat každý, ale pouze člověk s vysokou mírou výkonové motivace může prožít stav vyhoření. Podmínkami pro vyhoření jsou přímá práce s lidmi, absence smysluplnosti a nezdolatelné překážky. (Křivohlavý, 1998) Učitelská profese se řadí na přední místa mezi profese, které jsou silně ohrožené syndromem vyhoření. Rizikové faktory pro rozvoj syndromu vyhoření je možné nalézt v nárocích zaměstnání, které jedinec vykonává, v jeho osobní situaci, ale i v osobnosti samotného jedince. Nejčastěji uváděnými příčinami týkajícími se zaměstnání jsou nereálná očekávání, pracovní přetížení, špatné mezilidské vztahy, nedostatek uznání a nedostatečné finanční ohodnocení, konflikt hodnot a rutina. (Mlčák, 2011) Protektivní faktory naopak jedince chrání před rizikem syndromu vyhoření. Jedná se o celý komplex činitelů, např. schopnost relaxovat, realizace zájmů a koníčků, efektivní organizace času, osobnostní vlastnosti (chování typu B, vnitřní místo kontroly, vyšší úroveň nezdolnosti aj.), výkonová motivace a sociální opora apod. (Kebza, Šolcová, 2003)

Syndrom vyhoření je procesem, který může u každého jedince trvat rozdílně dlouhou dobu. Jsou popsány fáze, které se nejčastěji shodují na počáteční fázi, která je ve znamení přílišného nadšení jedince pro práci, nadprůměrného pracovního nasazení a velkých ideálů a očekávání. U učitelů je tato fáze provázena vysokou angažovaností pro školu a žáky. Poté přichází konfrontace s realitou, zklamání, dochází ke ztrátě nadšení a stagnaci. Učitel se uchyluje ke stereotypní pracovní činnosti bez většího elánu. Postupně narůstá frustrace, pak přichází apatie a při dlouhodobém používání nevhodných zvládacích strategií propuká syndrom vyhoření. (Kopřiva, 2006)

Důsledky vyhoření zasahují jedince ve všech oblastech života. Mohou jimi být ztráta smyslu života, záporné vnímání sebe samého, izolace a pocit osamocení, pocity beznaděje, zášti, hořkosti, zdravotní poruchy a problémy v sociálních vztazích (Rush, 2003). U učitele může vyhoření vést k mechanickému vykonávání pracovní činnosti díky ztrátě motivace, k zápornému vztahu k žákům a v závěru i k odchodu z profese (Kallwass, 2007).

Než se potýkat s vážnými důsledky syndromu vyhoření, doporučují odborníci zabývat se včas prevencí na úrovni jednotlivce i organizace. V dostupné literatuře najdeme velké množství kvalitních preventivních strategií, z nichž jen některé jsou uvedeny v této práci. Za předpoklad úspěšné prevence syndromu vyhoření

u učitelů je považováno osvojení si základních postupů a strategií hodnocení stresogenních situací a zvládní stresu, úprava životosprávy, denního režimu a životního stylu (Kebza, Šolcová, 1998). Za jednu z účinných strategií, jak předcházet syndromu vyhoření u učitelů, je považována intervize a supervize. Bohužel v našem školství je provádění supervize dosud v plenkách. (Švingalová, 2006)

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO REALIZACE

Teoretická část dizertační práce se podrobně věnovala charakteristice profese učitele, osobnosti učitele, motivaci a vývoji motivace u učitele. Pozornost teoretické části byla také zaměřena na problematiku stresu se zaměřením na specifika stresu v učitelské profesi a syndrom vyhoření.

Praktická část prezentuje výsledky kvantitativního výzkumu u vzorku učitelů základních škol, který byl zaměřen na analýzu motivace k výkonu a osobnostního profilu učitele jako pravděpodobných prediktivních faktorů syndromu vyhoření. V kapitole 5 praktické části je definován výzkumný problém, cíle, metodologický rámec výzkumného šetření a jsou stanoveny zkoumané proměnné. Následuje podrobná charakteristika výzkumného vzorku. V kapitole 6 jsou postupně představovány hypotézy, výzkumné otázky a výsledné analýzy vztahů mezi zkoumanými proměnnými. V kapitole 7 se nachází shrnutí výsledků výzkumného šetření a diskuze. Kapitola 8 nabízí doporučení do praxe.

Pro výzkum byly použity čtyři dotazníky - Dotazník motivace k výkonu (LMI), Gordonův osobnostní profil – Inventorium (GPP-I), dotazník Maslach Burnout Inventory (MBI) a autorkou vytvořený Osobní dotazník respondenta. Pro zpracování výsledků byl použit statistický program NCSS.

5.1 Výzkumný problém, cíle, hypotézy

V teoretické části byla představena výzkumná šetření, která se zabývala a mapovala dosavadní zjištění o problematice motivace a osobnosti jako predispozičních faktorů pro syndrom vyhoření. Tato zjištění umožnila vymezit výzkumný problém a formulaci výzkumného cíle.

Výzkumná část sleduje motivaci k výkonu a osobnost ne jako oddělené výzkumné proměnné v souvislosti se syndromem vyhoření, ale jako neoddělitelné determinanty ve vztahu k vyhoření. Záměrem je vytvořit na základě výsledků výzkumu doporučení pro výběr vhodných kandidátů pro studium učitelství a sestavit doporučení pro další vzdělávání učitelů v praxi v oblasti prevence syndromu vyhoření. Výběr vhodných kandidátů pro profesi učitele snižuje riziko vzniku syndromu vyhoření. Zároveň i další vzdělávání učitelů v oblasti prevence

syndromu vyhoření je nezbytné, vzhledem k tomu, že vyhořelý učitel může dlouhodobě negativně ovlivňovat výchovu a vzdělávání dalších generací. Jedná se o propojení psychologické a pedagogické oblasti při pohledu na syndrom vyhoření.

Základním výzkumným problémem této práce je prozkoumání motivace k výkonu a osobnostního profilu učitele jako možných příčin syndromu vyhoření u učitelů. Výzkumný problém vychází z interakčního, respektive systémového pojetí syndromu vyhoření, které předpokládá multikauzalitu tohoto jevu a významný moderující účinek vnitřních a vnějších faktorů. Výzkum vychází z domněnky, že některé faktory nabývají zásadního významu a jsou pro profesi učitelství specifické. Postižení všech faktorů by však výrazně přesahovalo rámec této práce, a proto byly zvoleny jen vybrané determinanty tak, jak to učinili ve svých šetřeních i jiní autoři (např. Řehulka, Řehulková, 1998, 2003; Šimíčková-Čížková, 2009; Paulík, 1999, 2004 atd.).

Pro jednoznačné formulování výzkumného problému je potřeba stanovit tzv. operacionalizované definice pojmů, které jsou užívány i v hypotézách (Chráska, 2007). Přestože operacionalizované definice mohou vést ke zjednodušení jednotlivých pojmů, vzhledem ke složitosti popisovaných konstruktů je jejich formulování nezbytné. Pro účely výzkumného šetření byly formulovány níže uvedené definice sledovaných konstruktů.

- **Celková motivace k výkonu** je charakterizována jako jedna z relativně stabilních osobnostních charakteristik. Pracovní výkon je výsledkem působení motivačních sil, schopností člověka a kvality pracovních podmínek. Celkovou úroveň motivace k výkonu určuje u výzkumného vzorku celkový hrubý skór získaný součtem hodnot jednotlivých škál Dotazníku motivace k výkonu (LMI).
- **Osobnostní profil** je determinován řadou proměnných, přičemž v rámci výzkumného šetření je důraz kladen na vlastnosti vztahující se k pracovnímu chování a k práci jako takové. Proto byl použit pro diagnostiku osobnosti učitele Gordonův osobnostní profil – Inventorium (GPP-I). Každá osobnostní škála profilu je dána hrubým skórem naměřených hodnot.

- **Syndrom vyhoření** je definován jako výsledek dlouhodobého procesu, během kterého dochází vlivem nezvládnání chronického stresu a emočně náročných situací ke ztrátě počátečního nadšení, ideálů, poklesu pracovního výkonu a nárůstu frustrace. Ve stavu vyhoření jedinec upadá do apatie, dochází k rozvoji patologických projevů ve všech oblastech života a v závěru procesu i k odchodu ze zaměstnání.
- **Míra a charakter syndromu vyhoření** je sledována ve třech oblastech: emočního vyčerpání, depersonalizace a osobního uspokojení z práce. Hrubé skóry jednotlivých oblastí jsou získány z naměřených hodnot v dotazníku Maslach Burnout Inventory (MBI).

Hlavním cílem výzkumné části je prozkoumat vliv zvolených determinant, tj. celkové motivace k výkonu a osobnostního profilu, na syndrom vyhoření u učitelů základních škol.

Dílčí cíle výzkumu jsou:

- zjistit aktuální míru a charakter syndromu vyhoření u učitelů základních škol;
- zjistit osobnostní profil učitelů základních škol;
- zjistit celkovou motivaci k výkonu u učitelů základních škol;
- zjistit vzájemné vztahy mezi zkoumanými proměnnými;
- na základě analýzy výsledků sestavit doporučení pro oblast profesní volby studia učitelství;
- vytvořit doporučení pro další vzdělávání učitelů základních škol v oblasti prevence syndromu vyhoření.

Před zahájením výzkumu byla postulována řada hypotéz a výzkumné otázky, které z důvodu přehlednosti budou představeny postupně v kapitole 6 tak, aby byl dodržen čtenářský komfort.

5.1.1 Stanovení proměnných

Proměnné jsou jevy nebo vlastnosti, které vystupují ve výzkumném šetření a mezi kterými hledáme nebo ověřujeme existenci vztahů (Chráska, 2007).

Ve výzkumném šetření byly zkoumány vztahy mezi těmito proměnnými:

- sociodemografické údaje – pohlaví, věk, rodinný stav, děti, místo bydliště, nejvyšší dosažené vzdělání, aktuální studium, postavení ve škole, stupeň ZŠ, velikost školy, délka praxe (zjišťované pomocí Osobního dotazníku respondenta);
- názory a postoje učitele ke své profesi – vztah učitele ke své profesi, pocit dostatečného finančního ohodnocení, učitelem vnímaná prestiž profese, užívání léků v důsledku stresu a opakovaná volba profese učitele (zjišťované pomocí Osobního dotazníku respondenta);
- míra a charakter syndromu vyhoření – míra emočního vyčerpání, míra depersonalizace, míra osobního uspokojení z práce (měřeno dotazníkem Maslach Burnout Inventory – MBI);
- celková motivace k výkonu a jednotlivé osobnostní dimenze, které tvoří motivaci k výkonu (měřeno Dotazníkem motivace k výkonu – LMI)
- osobnostní profil, který tvoří škály: převahy, zodpovědnosti, emocionální stability, sociability, opatrnosti, originálního myšlení, osobních vztahů a ráznosti (měřeno Gordonovým osobnostním profilem – Inventoriem – GPP-I).

5.2 Metodologický rámec výzkumného šetření

Na počátku výzkumného šetření proběhlo studium odborné literatury, a to jak z oblastí pedagogiky a pedeutologie, tak z oblastí psychologie, především pedagogické psychologie, psychologie osobnosti, psychologie práce, ale i psychologie zdraví. Byla zvolena hlavní osa výzkumu problematiky syndromu vyhoření, a to ve vztahu k motivaci k výkonu a osobnostnímu profilu učitele. Byla stanovena cílová skupina – populace učitelů základních škol v České republice.

V rámci pilotáže, provedené mezi učiteli moravskoslezských základních škol¹⁶, byly shromážděny informace o tom, jak danou problematiku vnímají sami učitelé.

¹⁶ Autorka oslovovala učitele během lektorování seminářů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které organizovalo Krajské vzdělávací a informační centrum Nový Jičín, a v seminářích během projektu „Kompetentní třídní učitel základní školy“ (CZ.1.07/1.3.45/01.0011) pořádané SCHOLA SERVIS Prostějov.

Pilotáž byla provedena formou rozhovorů. Během rozhovorů byli učitelé také požádáni o participaci na výzkumném šetření. Díky pilotáži byl zformulován výzkumný záměr práce a byl vytvořen hlavní cíl práce a dílčí cíle.

Na základě formulace výzkumných otázek a hypotéz vyplynuly požadavky na sestavení testové baterie, která poskytne relevantní odpovědi. Vzhledem k bohaté psychodiagnostické zkušenosti autorky s různými cílovými skupinami respondentů a s ohledem na výzkumný záměr šetření byly vybrány tři dotazníky (detailně popsány v kapitole 5.2.1) a ke zvolené testové baterii přidán poslední dotazník (Osobní dotazník respondenta), který byl určen ke zjištění sociodemografických dat a konkrétních názorů a postojů učitelů k jejich profesi. Testová baterie v online verzi je součástí příloh č. 3, 4, 5, 6.

Po pilotáži a výběru testové baterie byl proveden předvýzkum, který proběhl v listopadu až prosinci 2012 na základních školách v Opavě. Předvýzkumu se zúčastnilo 20 učitelů základních škol, kteří vyzkoušeli nejprve papírovou verzi dotazníků a poté online verzi. Mezi zjištěnými daty z papírové a online verze nebyl zjištěn zásadní rozdíl, proto z hlediska ekonomického sběru dat a jejich shromažďování se autorka rozhodla pro využití pouze online verze testové baterie. Po předvýzkumu proběhla finální úprava Osobního dotazníku respondenta a bylo nastaveno online sbírání dat tak, aby pouze zcela vyplněné dotazníky mohly být odeslány ke zpracování, čímž se eliminovaly neúplně vyplněné dotazníky.

Výběr vzorku proběhl na základě dobrovolnosti a dostupnosti. Populace učitelů základních škol byla oslovena osobně nebo elektronicky prostřednictvím ředitele základních škol. Osloveným respondentům bylo osobně nebo průvodním dopisem (viz příloha č. 7) vysvětleno, za jakým účelem se šetření realizuje a jaký je cíl šetření. Respondenti byli upozorněni, že je nutné vyplnit všechny čtyři dotazníky, aby mohli být zařazeni do výzkumu. Anonymita respondentů byla zajištěna tím, že si každý respondent zvolil vlastní přezdívkou a čtyřmístný kód tak, aby se všechny čtyři dotazníky daly později zkompletovat. Učitelé vyplňovali online dotazníky na stránkách Google dokumenty (vyplnění vyžadovalo online připojení na Internet.)

Samotný sběr dat probíhal od ledna 2013 do srpna 2014. Poté proběhla analýza dat a byly vytvořeny tabulky a grafy četností. Následně bylo zjišťováno, zda jsou data mezi sebou ve statisticky významném vztahu. Vztahy mezi proměnnými byly ověřovány statistickými metodami, které jsou představeny v podkapitole 5.3.5.

Na základě zjištěných výsledků byly vyvozeny závěry výzkumného šetření a formována doporučení.

5.3 Popis testové baterie

Testová baterie se skládala ze čtyř dotazníků. Tři dotazníky patří do kategorie standardizovaných psychologických metod. Čtvrtý dotazník byl sestaven za účelem sběru sociodemografických dat a doplňujících informací, které nebylo možné získat z předchozích tří dotazníků. Aplikace dotazníkových metod s sebou nese četné výhody, ale i nevýhody. Na druhé straně lze získat velký počet údajů od mnoha osob za relativně krátký čas. Podrobněji se touto problematikou zabývá podkapitola 7.1.

Následuje přehled jednotlivých dotazníkových metod použitých při výzkumném šetření. Testová baterie je řazena v pořadí, v němž byla předkládána respondentům.

Celkový čas potřebný k administraci celé testové baterie je 1 – 2 hodiny.

5.3.1 Osobní dotazník respondenta

Dotazník je první z testové baterie aplikované v rámci výzkumného šetření. Samotný dotazník se skládá ze dvou částí. Cílem první části je zjistit o respondentovi sociodemografické údaje, které patří mezi definované proměnné. Zjišťované údaje: pohlaví, věk, rodinný stav, děti, místo bydliště, nejvyšší dosažené vzdělání, aktuální studium, postavení ve škole, stupeň ZŠ, velikost školy, délka praxe.

Druhá část dotazníku se týkala názorů a postojů učitelů k problematickým jevům spojených s profesí učitele. Jednalo se o: vztah učitele ke své profesi, pocit dostatečného finančního ohodnocení, učitelem vnímaná prestiž profese, užívání léků v důsledku stresu a opakovaná volba profese učitele.

Celková doba nutná na administraci se pohybuje v rozmezí 3 – 5 minut.

Finální podoba online verze Osobního dotazníku respondenta je uvedena v příloze č. 3 tak, jak byla předkládána jednotlivým respondentům.

5.3.2 Dotazník Maslach Burnout Inventory – MBI

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi dizertační práce.

5.3.3 Gordonův osobnostní profil – Inventorium – GPP-I

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi dizertační práce.

5.3.4 Dotazník motivace k výkonu – LMI

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi dizertační práce.

5.3.5 Metody statistického zpracování výzkumných dat

V tomto výzkumném šetření nebyla snaha o ovlivnění žádné z proměnných, proto se jedná o korelační studii, konkrétně jednorázové průřezové šetření. Data získaná prostřednictvím testové baterie byla zpracována kvantitativně. Jedná se o deduktivní proces, kdy pomocí analyzovaných dat je potvrzena platnost výzkumných hypotéz. (Hendl, 2012)

Získaná data byla zaznamenána do databáze MS Excel. Zde se provedlo

překódování jednotlivých položek a následně sumarizace hrubých skóre pro jednotlivé položky dotazníků a škály. Bylo provedeno zjištění reliability dotazníků testové baterie (GPP-I, MBI a LMI). Reliabilita použitých dotazníků byla měřena Cronbachovým alfa koeficientem, který byl zjištěn 0,83, a tím se prokázala spolehlivost použitých dotazníků testové baterie.

Dále se pracovalo s databází pomocí statistického softwaru NCSS. Statistickými metodami byly srovnány hodnoty respondentů v jednotlivých testech a jejich subtestech. Zejména se jednalo o popisné statistiky a tabulky četnosti, korelační koeficienty a MANOVU (multifaktorovou analýzu rozptylu). Popisné statistiky a tabulky četností byly využívány pro zjišťování průměrných hodnot a jejich směrodatných odchylek, minimálních a maximálních hodnot a normálního rozložení jednotlivých proměnných. MANOVA byla použita pro zjištění vlivu jednoho či více faktorů na několik vysvětlovaných proměnných současně.

5.4 Charakteristika výzkumného souboru

Učitelé základních škol v České republice byli osloveni autorkou buď osobně při vzdělávacích akcích pro učitele základních škol (jednalo se o základní školy především v Moravskoslezském kraji), pomocí telefonu a mailové pošty prostřednictvím ředitelů škol. O účast ve výzkumném šetření byli požádáni všichni ředitelé základních škol v České republice, tj. 4095. Hypoteticky bylo tedy osloveno 58 269 učitelů základních škol.¹⁷ Množství oslovených škol však není zcela přesné, protože cca z 350 mailových adres se žádost o účast v šetření vrátila zpět s odůvodněním, že uvedená adresa je neplatná nebo již neexistuje.¹⁸

Z celkového množství oslovených 4095 základních škol se šetření zúčastnilo celkem 1045 respondentů. Výzkumný vzorek tedy tvořilo přibližně 2 % z celkové oslovené populace učitelů základních škol. Z výzkumu bylo 122 respondentů (12 %), kteří nevyplnili všechny čtyři dotazníky, což bylo podmínkou k zařazení do výzkumu. Celkem bylo do šetření zařazeno 923 respondentů (88 %).

Do výzkumu provedeného za účelem analýzy motivace k výkonu a osobnostních dispozic jako predikčních faktorů syndromu vyhoření u učitelů bylo zařazeno **923**

¹⁷ Údaj dostupný ze Statistické ročenky školství 2013/2014 – výkonové ukazatele (MŠMT ČR, 2014b).

¹⁸ Autorka při oslovování škol vycházela z databáze kontaktů uvedených na stránkách MŠMT ČR.

respondentů – učitelů základních škol, kteří vytvořili výzkumný vzorek. Charakteristika výzkumného vzorku byla vytvořena na základě Osobního dotazníku respondenta.

V tabulkách nejsou hodnoty relativní četnosti zaokrouhlovány, v komentářích, souhrnu a analýzách se následně pracuje pro větší přehlednost s procenty zaokrouhlenými na celé číslo.

Pohlaví

Zkoumaný vzorek učitelů základních škol v České republice tvořilo **795 žen a 128 mužů**, jak ukazuje tabulka č. 1.

Tabulka č. 1: Rozdělení respondentů podle pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
ženy	795	86,13
muži	128	13,87

Věk

Respondenti byli rozděleni do 5 věkových kategorií. Nejméně byli zastoupeni učitelé mladší 25 let. Ve výzkumném vzorku byli nejvíce zastoupeni **učitelé ve věku 45 až 55 let**, jak ukazuje tabulka č. 2.

Tabulka č. 2: Zastoupení respondentů podle věku

Věk respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
méně než 25	10	1,08
více než 25 až 35	166	17,98
více než 35 až 45	252	27,30
více než 45 až 55	342	37,05
více než 55	153	16,58

Rodinný stav

Ve výzkumném vzorku byli nejvíce zastoupeni **ženatí muži a vdané ženy**. Rozložení dokládá tabulka č. 3.

Tabulka č. 3: Zastoupení respondentů podle rodinného stavu

Rodinný stav	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
svobodná/ý	128	13,87
vdaná/ženatý	626	67,82
rozvedená/ý	119	12,89
žijící s druhem/družkou	33	3,58
vdova/vdovec	17	1,84

Děti

Ve výzkumném vzorku byli nejvíce zastoupeni **učitelé s dětmi**, jak dokládá tabulka č. 4.

Tabulka č. 4: Zastoupení respondentů podle toho, zda mají či nemají děti

Děti	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
má	767	83,10
nemá	156	16,90

Místo bydliště

Ve výzkumném vzorku byli nejvíce zastoupeni **učitelé, kteří žijí v současné době ve městě do 100 tisíc obyvatel**, jak dokládá tabulka č. 5.

Tabulka č. 5: Zastoupení respondentů podle velikosti města

Velikost města, ve kterém v současné době bydlí	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
vesnice (do 3 tisíc obyvatel)	368	39,87
město do 100 tisíc obyvatel	420	45,50
velkoměsto nad 100 tisíc obyvatel	135	14,63

Dosažené vzdělání

Ve výzkumném vzorku byli nejvíce zastoupeni **učitelé, kteří mají nejvyšší dosažené vzdělání – vysokoškolské 5-leté**, jak dokládá tabulka č. 6.

Tabulka č. 6: Zastoupení respondentů podle dosaženého vzdělání

Nejvyšší dosažené vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
VŠ 5-leté a další (Mgr., PhDr. aj.)	848	91,87
VŠ 3-leté (Bc.)	29	3,14
SŠ	44	4,77
vyšší odborné (Dis.)	2	0,22

Aktuální studium

Ve výzkumném vzorku byli nejvíce zastoupeni **učitelé, kteří si již dále nezvyšují své vzdělání, tzn. nestudují** (VŠ, dlouhodobé kurzy), jak dokládá tabulka č. 7.

Tabulka č. 7: Zastoupení respondentů podle aktuálního studia

Aktuální studium	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
ano	212	22,97
ne	709	76,81

Postavení ve škole

Ve výzkumném vzorku byli nejvíce zastoupeni **učitelé, kteří kromě výuky na některém ze stupňů základní školy vykonávají i další funkce** (např. ředitel, zástupce, metodik, výchovný poradce apod.), jak dokládá tabulka č. 8.

Tabulka č. 8: Zastoupení respondentů podle postavení ve škole

Výuka a další funkce	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
učí na 1.st. ZŠ	297	32,18
učí na 2.st. ZŠ	217	23,51
učí na 1. i 2.st. ZŠ	57	6,18
učí + další funkce ve škole	352	38,14

Stupeň základní školy

Ve výzkumném vzorku byli zastoupeni přibližně stejně **učitelé, kteří učí na 1.stupni, nebo na 2.stupni ZŠ**, jak dokládá tabulka č. 9.

Tabulka č. 9: Zastoupení respondentů podle stupně ZŠ

Učí děti převážně na	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
1.stupni ZŠ	448	48,59
2.stupni ZŠ	473	51,30

Velikost školy

Ve výzkumném vzorku byli nejvíce zastoupeni **učitelé, kteří učí na škole s počtem dětí 200 - 400**, jak dokládá tabulka č. 10.

Tabulka č. 10: Zastoupení respondentů podle velikosti školy

Velikost školy podle počtu dětí	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
do 50	93	10,08
50 – 200	275	29,79
200 – 400	291	31,53
400 – 600	209	22,64
nad 600	54	5,85

Délka praxe

Ve výzkumném vzorku byli nejvíce zastoupeni **učitelé s praxí nad 20 a více let**, jak dokládá tabulka č. 11.

Tabulka č. 11: Zastoupení respondentů podle délky praxe

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
do 5 let	90	9,75
5 – 10	109	11,81
10 – 15	114	12,35
15 – 20	136	14,73
20 – 25	156	16,90
25 – 30	158	17,12
nad 30 let	160	17,33

5.4.1 Názory a postoje respondentů k profesi učitele

V Osobním dotazníku respondenta byly kromě sociodemografických proměnných zjišťovány i názory a postoje respondentů k profesi učitele.

Otázka: Máte rád(a) svoji profesi učitele?

Ve výzkumném vzorku významně převažovaly pozitivně laděné odpovědi učitelů, že **mají převážně a rozhodně rádi svoji profesi**, jak dokládá tabulka č. 12.

Tabulka č. 12: Zastoupení respondentů podle vztahu k profesi

Máte rád(a) svoji profesi učitele?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
rozhodně ano	378	40,95
převážně ano	466	50,49
někdy ano	39	4,23
někdy ne	21	2,28
převážně ne	5	0,54
rozhodně ne	14	1,52

Otázka: Cítíte se dostatečně finančně ohodnocen(a) jako učitel?

Ve výzkumném vzorku významně převažovaly negativně laděné odpovědi, že **se rozhodně a převážně necítí dostatečně finančně ohodnoceni jako učitelé**, jak dokládá tabulka č. 13.

Tabulka č. 13: Zastoupení respondentů podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení

Cítíte se dostatečně finančně ohodnocen(a) jako učitel?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
rozhodně ano	11	1,19
převážně ano	151	16,36
někdy ano	133	14,41
někdy ne	133	14,41
převážně ne	242	26,22
rozhodně ne	253	27,41

Otázka: Má učitel, podle vašeho mínění, v naší společnosti vysokou prestiž?

Ve výzkumném vzorku významně převažovaly negativně laděné odpovědi učitelů, že **podle jejich mínění v naší společnosti převážně a rozhodně nemají učitelé vysokou prestiž**, jak dokládá tabulka č. 14.

Tabulka č. 14: Zastoupení respondentů podle pocitu vysoké prestiže profese

Má učitel, podle vašeho mínění, v naší společnosti vysokou prestiž?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
rozhodně ano	1	0,11
převážně ano	33	3,58
někdy ano	130	14,08
někdy ne	113	12,24
převážně ne	376	40,74
rozhodně ne	270	29,25

Otázka: Byl(a) jste nucen(a) v důsledku pracovního stresu užívat léky (na spaní, bolest hlavy, žaludku apod.)?

Ve výzkumném vzorku významně převažovaly negativní odpovědi učitelů, že **nikdy nebyli nebo jen výjimečně nuceni v důsledku pracovního stresu užívat léky (na spaní, bolest hlavy, žaludku apod.)**, jak dokládá tabulka č. 15.

Tabulka č. 15: Zastoupení respondentů podle potřeby užívat léky

Byl(a) jste nucen(a) v důsledku pracovního stresu užívat léky (na spaní, bolest hlavy, žaludku apod.)?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
nikdy	481	52,11
výjimečně	245	26,54
občas ano	169	18,31
často	28	3,03
pravidelně	0	0

Otázka: Kdybyste se dnes znovu rozhodoval(a), jakou profesi budete dělat, zvolil(a) byste profesi učitele?

Ve výzkumném vzorku převažovaly pozitivně laděné odpovědi učitelů, že **pokud by se dnes znovu rozhodovali, jakou profesi by dělali, tak by spíše znovu zvolili profesi učitele**, jak dokládá tabulka č. 16.

Tabulka č. 16: Zastoupení respondentů podle možnosti znovu si zvolit profesi učitele

Kdybyste se dnes znovu rozhodoval(a), jako profesi budete dělat, zvolil(a) byste profesi učitele?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
rozhodně ano	248	26,87
spíše ano	360	39,00
nevím	139	15,06
spíše ne	146	15,82
rozhodně ne	30	3,25

6 POPIS A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT

V této kapitole jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření u vzorku 923 učitelů základních škol v ČR. Tyto výsledky přináší odpovědi na stanovené hypotézy a výzkumné otázky.

Před zahájením výzkumu byla postulována řada hypotéz a výzkumné otázky, které z důvodu přehlednosti budou představeny postupně v této kapitole. Nejprve je provedena analýza zjištěné míry a charakteru syndromu vyhoření u učitelů a poté analýza hypotéz o vztahu míry a charakteru syndromu vyhoření a stanovených proměnných. Dále je prezentována analýza zjištěného osobnostního profilu učitele a analýza hypotéz o vztahu osobnostního profilu a stanovených proměnných. Poté je představena analýza zjištěné hodnoty celkové motivace k výkonu u učitelů a dále analýza vztahu celkové motivace k výkonu a stanovených proměnných. Na závěr této kapitoly jsou prezentovány analýzy hypotéz, které sledují vztahy mezi všemi sledovanými jevy, tzn. mírou a charakterem syndromu vyhoření, celkovou motivací k výkonu a osobnostním profilem učitele.

Používané symboly:

H_x	=	statistická hypotéza (X = číslo hypotézy)
M	=	aritmetický průměr
SD	=	směrodatná odchylka
MIN	=	minimální naměřená hodnota ve vzorku
MAX	=	maximální naměřená hodnota ve vzorku
MBI	=	dotazník Maslach Burnout Inventory
GPP-I	=	dotazník Gordonův osobnostní profil - Inventorium
LMI	=	Dotazník motivace k výkonu
EE	=	škála emočního vyčerpání z dotazníku MBI
DP	=	škála depersonalizace z dotazníku MBI
PA	=	škála osobního uspokojení z dotazníku MBI
N/n	=	rozsah souboru/výběrový soubor
p	=	označení pravděpodobnosti (nejnižší možné hladiny významnosti)

6.1 Míra a charakter syndromu vyhoření u učitelů

Míra a charakter syndromu vyhoření u učitelů byly zjišťovány na základě analýzy dat z dotazníku MBI. Dotazník vyplnilo 923 respondentů – učitelů základních škol. Vyhodnocení dotazníku MBI se provádí ve třech oblastech: stupeň emočního vyčerpání, stupeň depersonalizace a stupeň osobního uspokojení z práce. Výsledný hrubý skóre každé škály byl porovnán s vyhodnocovací tabulkou MBI (viz příloha 8).

V tabulkách nejsou hodnoty relativní četnosti zaokrouhlovány, v komentářích, souhrnu a analýzách se následně pracuje pro větší přehlednost s procenty zaokrouhlenými na celé číslo.

Stupeň emočního vyčerpání

Výzkumná otázka č. 1: Jaký je stupeň emočního vyčerpání u učitelů základních škol?

Tabulka č. 17: Stupeň EE ve vzorku respondentů

	M	SD	MIN	MAX
Stupeň EE	28,99	11,01	9	63

Vysoký stupeň emočního vyčerpání: 27 a více bodů

Tabulka č. 18: Rozložení stupňů EE ve vzorku respondentů

Stupeň EE	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
nízký stupeň: 0 – 16 bodů	122	13,22
střední stupeň: 17 – 26 bodů	303	32,83
vysoký stupeň: 27 a více bodů	498	53,95

Frekvence výskytu všech hodnot EE v dotazníku MBI je uvedena v příloze č. 9. Geometrický a harmonický průměr intervalu spolehlivosti vykazují normální distribuci hodnot ve zkoumaném vzorku. Ukázka deskriptivního statistického výstupu je uvedena v příloze č. 10.

Závěr: Výsledné zjištění odhalilo ve zkoumaném vzorku vysoký stupeň emočního vyčerpání, který je spojen s vysokým rizikem propuknutí (nebo již přítomností) syndromu vyhoření. Vysoký stupeň emočního vyčerpání se týká 54 % respondentů.

Stupeň depersonalizace

Výzkumná otázka č. 2: Jaký je stupeň depersonalizace u učitelů základních škol?

Tabulka č. 19: Stupeň DP ve vzorku respondentů

	M	SD	MIN	MAX
Stupeň DP	9,93	4,30	5	29

Střední stupeň depersonalizace 7 – 12 bodů

Tabulka č. 20: Rozložení stupňů DP ve vzorku respondentů

Stupeň DP	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
nízký stupeň: 0 – 6 bodů	236	25,57
střední stupeň: 7 – 12 bodů	470	50,92
vysoký stupeň: 13 a více bodů	217	23,51

Frekvence výskytu všech hodnot DP v dotazníku MBI je uvedena v příloze č. 11. Geometrický a harmonický průměr intervalu spolehlivosti vykazují normální distribuci hodnot ve zkoumaném vzorku.

Závěr: Výsledné zjištění odhalilo ve zkoumaném vzorku středně vysoký stupeň depersonalizace, který je spojen se středně vysokým rizikem propuknutí syndromu vyhoření. Střední stupeň depersonalizace se týká 51 % respondentů, u 24 % respondentů byl zjištěn vysoký stupeň depersonalizace.

Stupeň osobního uspokojení z práce

Výzkumná otázka č. 3: Jaký je stupeň osobního uspokojení z práce u učitelů základních škol?

Tabulka č. 21: Stupeň PA ve vzorku respondentů

	M	SD	MIN	MAX
Stupeň PA	39,80	6,45	11	55

Vysoký stupeň osobního uspokojení: 39 a více bodů

Tabulka č. 22: Rozložení stupňů PA ve vzorku respondentů

Stupeň PA	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
vysoký stupeň: 39 a více bodů	656	61,32
střední stupeň: 32 - 38 bodů	267	28,93
nízký stupeň: 0 - 31 bodů	90	9,75

Frekvence výskytu všech hodnot PA v dotazníku MBI je uvedena v příloze č. 12. Geometrický a harmonický průměr intervalu spolehlivosti vykazují normální distribuci hodnot ve zkoumaném vzorku.

Závěr: Výsledné zjištění odhalilo ve zkoumaném vzorku vysoký stupeň osobního uspokojení z práce, který je spojen s nízkým rizikem propuknutí syndromu vyhoření. Vysoký stupeň osobního uspokojení z práce se týká 61 % respondentů.

Přehledné grafy, které ukazují rozložení stupňů jednotlivých škál syndromu vyhoření, jsou doloženy v příloze č. 13.

6.1.1 Analýza hypotéz o vztahu syndromu vyhoření a stanovených proměnných

V této kapitole je analyzován vztah syndromu vyhoření (jednotlivých škál) a stanovených proměnných, kterými jsou:

- sociodemografické údaje respondentů (pohlaví, věk, rodinný stav, děti, místo bydliště, nejvyšší dosažené vzdělání, aktuální studium, postavení ve škole, stupeň ZŠ, velikost školy, délka praxe),
- názory a postoje respondentů k profesi učitele (vztah učitele ke své profesi, pocit dostatečného finančního ohodnocení, učitelem vnímaná prestiž profese, užívání léků v důsledku stresu a opakovaná volba profese učitele).

Stupeň emočního vyčerpání a pohlaví

H_1 : Ve stupni emočního vyčerpání není rozdíl podle pohlaví.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty ve stupni EE podle pohlaví (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Mezi učiteli a učitelkami není rozdíl ve stupni emočního vyčerpání.

Stupeň depersonalizace a pohlaví

H_2 : Ve stupni depersonalizace není rozdíl podle pohlaví.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty ve stupni DP podle pohlaví (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Mezi učiteli a učitelkami není rozdíl ve stupni depersonalizace.

Stupeň osobního uspokojení z práce a pohlaví

H_3 : Ve stupni osobního uspokojení z práce není rozdíl podle pohlaví.

V tabulce č. 23 jsou uvedeny výsledky analýzy PA z práce v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle pohlaví (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 23: Rozdíly mezi respondenty ve stupni PA podle pohlaví

Dotazník MBI	M	SD	F-test	M-ženy	M-muži
stupeň PA	39,80	6,44	5,50*	39,92	39,03

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň osobního uspokojení z práce se u učitelů liší podle pohlaví. Ženy dosahují statisticky vyššího stupně osobního uspokojení z práce než muži.

Stupeň emočního vyčerpání a věk

H₄ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší podle věku učitelů.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty ve stupni EE podle věku (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Mezi učiteli není rozdíl ve stupni emočního vyčerpání podle věku.

Stupeň depersonalizace a věk

H₅ : Stupeň depersonalizace se neliší podle věku učitelů.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty ve stupni DP podle věku (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Mezi učiteli není rozdíl ve stupni depersonalizace podle věku.

Stupeň osobního uspokojení z práce a věk

H₆ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší podle věku učitelů.

V tabulce č. 24 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně PA v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle věku (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 24: Rozdíly mezi respondenty ve stupni PA podle věku

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Méně než 25	25-30	35-45	45-55	Více než 55
stupeň PA	39,80	6,44	4,97*	35,71	39,23	39,09	40,39	40,48

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň osobního uspokojení z práce se liší mezi učiteli podle věku. Z uvedených hodnot vyplývá, že respondenti starší 55 let mají statisticky významně vyšší skór ve stupni osobního uspokojení z práce než respondenti mladšího věku.

Stupeň emočního vyčerpání a rodinný stav

H_7 : Stupeň emočního vyčerpání se neliší podle rodinného stavu.

V tabulce č. 25 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně EE v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle rodinného stavu (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 25: Rozdíly mezi respondenty ve stupni EE podle rodinného stavu

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Svobodný/ svobodná	Ženatý/ vdaná	Rozvedený/ rozvedená	Druh/ družka	Vdovec/ vdova
stupeň EE	28,99	11,01	3,30*	29,33	29,34	27,74	24,50	30,77

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň emočního vyčerpání se liší mezi učiteli podle rodinného stavu. Respondenti vdovy/vdovci dosahují statisticky významně vyššího stupně emočního vyčerpání než respondenti jiného rodinného stavu.

Stupeň depersonalizace a rodinný stav

H_8 : Stupeň depersonalizace se neliší podle rodinného stavu.

V tabulce č. 26 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně DP v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle rodinného stavu (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 26: Rozdíly mezi respondenty ve stupni DP podle rodinného stavu

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Svobodný/ svobodná	Ženatý/ vdaná	Rozvedený/ rozvedená	Druh/ družka	Vdovec/ vdova
stupeň DP	9,93	4,30	5,76*	10,85	9,94	9,56	8,64	7,56

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň depersonalizace se liší mezi učiteli podle rodinného stavu. Svobodní respondenti dosahují statisticky významně vyššího stupně depersonalizace než respondenti jiného rodinného stavu.

Stupeň osobního uspokojení z práce a rodinný stav

H₉: Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší podle rodinného stavu.

V tabulce č. 27 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně PA v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle rodinného stavu (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 27: Rozdíly mezi respondenty ve stupni PA podle rodinného stavu

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Svobodný/ svobodná	Ženatý/ vdaná	Rozvedený/ rozvedená	Druh/ družka	Vdovec/ vdova
stupeň PA	39,80	6,44	3,90*	38,61	40,00	40,50	38,00	39,62

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň osobního uspokojení z práce se liší mezi učiteli podle rodinného stavu. Rozvedení respondenti dosahují statisticky významně vyššího stupně osobního uspokojení z práce než respondenti jiného rodinného stavu.

Stupeň emočního vyčerpání a děti

H_{10} : Stupeň emočního vyčerpání není vyšší u učitelů bez dětí než u učitelů s dětmi.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty ve stupni EE podle toho, zda mají či nemají děti (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Mezi učiteli není rozdíl ve stupni emočního vyčerpání podle toho, zda mají či nemají děti.

Stupeň depersonalizace a děti

H_{11} : Stupeň depersonalizace není vyšší u učitelů bez dětí než u učitelů s dětmi.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty ve stupni DP podle toho, zda mají či nemají děti (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Mezi učiteli není rozdíl ve stupni depersonalizace podle toho, zda mají či nemají děti.

Stupeň osobního uspokojení z práce a děti

H_{12} : Stupeň osobního uspokojení z práce není vyšší u učitelů bez dětí než u učitelů s dětmi.

V tabulce č. 28 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně PA dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda mají či nemají děti (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 28: Rozdíly mezi respondenty ve stupni PA podle toho, zda mají či nemají děti

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Děti má	Děti nemá
stupeň PA	39,80	6,44	20,85*	40,08	38,38

* $p < 0,05$

nejvyšší skóre

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň osobního uspokojení z práce se liší mezi učiteli podle toho, zda mají či nemají děti. Respondenti s dětmi mají statisticky významně vyšší stupeň osobního uspokojení z práce než respondenti bez dětí.

Stupeň emočního vyčerpání a velikost města

H_{13} : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty ve stupni EE podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Mezi učiteli není rozdíl ve stupni emočního vyčerpání podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí.

Stupeň depersonalizace a velikost města

H_{14} : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty ve stupni DP podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Mezi učiteli není rozdíl ve stupni depersonalizace podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí.

Stupeň osobního uspokojení z práce a velikost města

H_{15} : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty ve stupni PA podle velikosti města, kde v současné době žijí (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Mezi učiteli není rozdíl ve stupni osobního uspokojení z práce podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí.

Stupeň emočního vyčerpání a dosažené vzdělání

H_{16} : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle dosaženého vzdělání.

V tabulce č. 29 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně EE v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle dosaženého vzdělání (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 29: Rozdíly mezi respondenty ve stupni EE podle dosaženého vzdělání

Dotazník MBI	M	SD	F-test	VŠ 5-leté	VŠ 3-leté	SŠ	VOŠ
stupeň EE	28,99	11,01	6,21*	29,13	31,44	24,80	26,40

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň emočního vyčerpání se liší mezi učiteli podle dosaženého vzdělání. Respondenti s 3-letým vysokoškolským vzděláním dosahují statisticky významně vyššího stupně emočního vyčerpání než ostatní respondenti.

Stupeň depersonalizace a dosažené vzdělání

H_{17} : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle dosaženého vzdělání.

V tabulce č. 30 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně DP dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle dosaženého vzdělání (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 30: Rozdíly mezi respondenty ve stupni DP podle dosaženého vzdělání

Dotazník MBI	M	SD	F-test	VŠ 5-leté	VŠ 3-leté	SŠ	VOŠ
stupeň DP	9,93	4,30	13,68*	9,91	10,84	9,78	5,13

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň depersonalizace se liší mezi učiteli podle dosaženého vzdělání. Respondenti s 3-letým vysokoškolským vzděláním dosahují statisticky významně vyššího stupně depersonalizace než ostatní respondenti.

Stupeň osobního uspokojení z práce a dosažené vzdělání

H_{18} : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle dosaženého vzdělání.

V tabulce č. 31 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně PA dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle dosaženého vzdělání (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 31: Rozdíly mezi respondenty ve stupni PA podle dosaženého vzdělání

Dotazník MBI	M	SD	F-test	VŠ 5-leté	VŠ 3-leté	SŠ	VOŠ
stupeň PA	39,80	6,44	4,82*	39,71	39,40	41,80	34,73

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň osobního uspokojení z práce se liší mezi učiteli podle dosaženého vzdělání. Středoškolsky vzdělaní respondenti dosahují statisticky významně vyššího stupně osobního uspokojení z práce než ostatní respondenti.

Stupeň emočního vyčerpání a aktuální studium

H_{19} : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle aktuálního studia.

V tabulce č. 32 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně EE v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda se aktuálně věnuje studiu (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 32: Rozdíly mezi respondenty ve stupni EE podle aktuálního studia

Dotazník MBI	M	SD	F-test	ANO	NE
stupeň EE	28,99	11,01	3,90*	28,99	29,00

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň emočního vyčerpání se liší mezi učiteli podle aktuálního studia. Nestudující respondenti dosahují statisticky významně vyššího stupně emočního vyčerpání než studující respondenti.

Stupeň depersonalizace a aktuální studium

H_{20} : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle aktuálního studia.

V tabulce č. 33 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně DP v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda se aktuálně věnuje studiu (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 33: Rozdíly mezi respondenty ve stupni DP podle aktuálního studia

Dotazník MBI	M	SD	F-test	ANO	NE
stupeň DP	9,93	4,30	22,43*	10,29	9,83

* $p < 0,05$

nejvyšší skóre

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň depersonalizace se liší mezi učiteli podle aktuálního studia. Studující respondenti dosahují statisticky významně vyššího stupně depersonalizace než nestudující respondenti.

Stupeň osobního uspokojení z práce a aktuální studium

H_{21} : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle aktuálního studia.

V tabulce č. 34 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně PA dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda se aktuálně věnuje studiu (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 34: Rozdíly mezi respondenty ve stupni PA podle aktuálního studia

Dotazník MBI	M	SD	F-test	ANO	NE
stupeň PA	39,80	6,44	5,99*	40,18	39,69

* $p < 0,05$

nejvyšší skóre

nejnižší skóre

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň osobního

uspokojení z práce se liší mezi učiteli podle aktuálního studia. Studující respondenti dosahují statisticky významně vyššího stupně osobního uspokojení z práce než nestudující respondenti.

Stupeň emočního vyčerpání a postavení ve škole

H_{22} : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle postavení ve škole.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty ve stupni EE podle toho, zda učí na 1.stupni, 2.stupni, obou stupních nebo zároveň vykonávají další funkci (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Mezi učiteli není rozdíl ve stupni emočního vyčerpání podle postavení ve škole.

Stupeň depersonalizace a postavení ve škole

H_{23} : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle postavení ve škole.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty ve stupni DP podle toho, zda učí na 1.stupni, 2.stupni, obou stupních nebo zároveň vykonávají další funkce (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Mezi učiteli není rozdíl ve stupni depersonalizace podle postavení ve škole.

Stupeň osobního uspokojení z práce a postavení ve škole

H_{24} : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle postavení ve škole.

V tabulce č. 35 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně PA v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda učí na 1.stupni, 2.stupni,

obou stupních nebo zároveň vykonávají další funkce (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 35: Rozdíly mezi respondenty ve stupni PA podle postavení ve škole

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Učí na 1.st.	Učí na 2.s	Učí na 1. st. i 2.st.	Učí + další funkce
stupeň PA	39,80	6,44	8,24*	40,60	38,15	39,09	40,23

* $p < 0,05$

nejvyšší skóre

nejnižší skóre

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň osobního uspokojení z práce se liší mezi učiteli podle postavení ve škole. Respondenti, kteří pouze učí na 1.stupni základní školy, mají statisticky významně vyšší stupeň osobního uspokojení z práce než ostatní respondenti.

Stupeň emočního vyčerpání a stupeň ZŠ

H_{25} : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle stupně, na kterém učí.

V tabulce č. 36 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně EE v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda učí žáky převážně na 1.stupni nebo 2.stupni základní školy (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 36: Rozdíly mezi respondenty ve stupni EE podle stupně, na kterém učí

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Učí na 1.st. ZŠ	Učí na 2.st. ZŠ
stupeň EE	28,99	11,01	9,15*	28,20	29,70

* $p < 0,05$

nejvyšší skóre

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň emočního vyčerpání se liší mezi učiteli podle stupně, na kterém učí. Respondenti na 2.stupni základní školy dosahují statisticky významně vyššího stupně emočního vyčerpání než respondenti učící na 1.stupni.

Stupeň depersonalizace a stupeň ZŠ

H₂₆ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle stupně, na kterém učí.

V tabulce č. 37 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně DP v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda učí děti převážně na 1.stupni nebo 2.stupni základní školy (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 37: Rozdíly mezi respondenty ve stupni DP podle stupně, na kterém učí

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Učí na 1.st. ZŠ	Učí na 2.st. ZŠ
stupeň DP	9,93	4,30	27,56*	9,63	10,21

* $p < 0,05$

nejvyšší skóre

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň depersonalizace se liší mezi učiteli podle stupně, na kterém učí. Respondenti na 2.stupni základní školy dosahují statisticky významně vyššího stupně depersonalizace než respondenti učící na 1.stupni.

Stupeň osobního uspokojení z práce a stupeň ZŠ

H₂₇ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle stupně, na kterém učí.

V tabulce č. 38 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně PA v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda učí děti převážně na 1.stupni nebo 2.stupni základní školy (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 38: Rozdíly mezi respondenty ve stupni PA podle stupně, na kterém učí

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Učí na 1.st. ZŠ	Učí na 2.st. ZŠ
stupeň PA	39,80	6,44	14,71*	40,42	39,21

* $p < 0,05$

nejvyšší skóre

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň osobního uspokojení z práce se liší mezi učiteli podle stupně, na kterém učí. Respondenti na 1.stupni základní školy dosahují statisticky významně vyššího stupně osobního uspokojení z práce než respondenti učící na 2.stupni.

Stupeň emočního vyčerpání a velikost školy

H₂₈ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí.

V tabulce č. 39 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně EE v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle velikosti školy (podle počtu žáků), ve které učí (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 39: Rozdíly mezi respondenty ve stupni EE podle velikosti školy

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Do 50 dětí	50 – 200	200 – 400	400 – 600	Nad 600
stupeň EE	28,99	11,01	3,01*	28,18	28,23	29,01	29,57	32,20

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň emočního vyčerpání se liší mezi učiteli podle velikosti školy, na které učí. Respondenti, kteří učí ve škol s více než 600 žáky, dosahují statisticky významně vyššího stupně emočního vyčerpání než respondenti učící na menších školách.

Stupeň depersonalizace a velikost školy

H₂₉ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí.

V tabulce č. 40 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně DP v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve

které učitel učí (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 40: Rozdíly mezi respondenty ve stupni DP podle velikosti školy

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Do 50 dětí	50 – 200	200 – 400	400 – 600	Nad 600
stupeň DP	9,93	4,30	6,72*	10,21	9,85	9,85	9,80	11,04

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň depersonalizace se liší mezi učiteli podle velikosti školy, na které učí. Respondenti, kteří učí ve škole s více než 600 žáky, dosahují statisticky významně vyššího stupně depersonalizace než respondenti učící na menších školách.

Stupeň osobního uspokojení z práce a velikost školy

H_{30} : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty ve stupni PA podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Mezi učiteli není rozdíl ve stupni osobního uspokojení z práce podle velikosti školy, na které učí.

Stupeň emočního vyčerpání a délka praxe

H_{31} : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle délky praxe.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty ve stupni EE podle délky praxe (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Mezi učiteli není rozdíl ve stupni emočního vyčerpání podle délky praxe.

Stupeň depersonalizace a délka praxe

H_{32} : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle délky praxe.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty ve stupni DP podle délky praxe (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Mezi učiteli není rozdíl ve stupni depersonalizace podle délky praxe.

Stupeň osobního uspokojení z práce a délka praxe

H_{33} : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle délky praxe.

V tabulce č. 41 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně PA v dotazníku MBI, kde byly s pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle délky praxe (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 41: Rozdíly mezi respondenty ve stupni PA podle délky praxe

Dotazník	M	SD	F-test	Do 5 let	5 - 10	10 - 15	15 - 20	20 - 25	25 - 30	Nad 30 let
stupeň PA	39,80	6,44	2,71*	38,14	38,76	39,44	39,60	40,91	40,16	40,39

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň osobního uspokojení z práce se liší mezi učiteli podle délky praxe. Respondenti, kteří učí 20 – 25 let, dosahují statisticky významně vyššího stupně osobního uspokojení z práce než ostatní respondenti.

Po rozdělení respondentů do třech obvyklých pásem, tj. s praxí do 10 let, do 25 let a nad 25 let, při analýze stupně PA z dotazníku MBI a délky praxe s pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle délky praxe (hladina významnosti $p < 0,05$). Tento výsledek by znamenal přijetí hypotézy H_{33} , tzn. že není rozdíl ve stupni osobního

uspokojení z práce u učitelů podle délky praxe. Tato skutečnost poukazuje na nižší citlivost rozlišení vztahů mezi proměnnými, pokud je délka praxe rozdělena pouze na tři pásma.

Stupeň emočního vyčerpání a vztah k profesi

H₃₄ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle vztahu k profesi.

V tabulce č. 42 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně EE v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda mají rádi svoji profesi učitele (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 42: Rozdíly mezi respondenty ve stupni EE podle vztahu k profesi

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Převážně ano	Někdy ano	Někdy ne	Převážně ne	Rozhodně ne
stupeň EE	28,99	11,01	27,81*	25,91	30,83	35,42	37,84	26,30	20,46

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň emočního vyčerpání se liší mezi učiteli podle vztahu ke své profesi. Respondenti, kteří někdy nemají rádi svoji profesi, dosahují statisticky významně vyššího stupně emočního vyčerpání než ostatní respondenti.

Stupeň depersonalizace vyčerpání a vztah k profesi

H₃₅ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle vztahu k profesi.

V tabulce č. 43 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně DP v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda mají rádi svoji profesi učitele (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 43: Rozdíly mezi respondenty ve stupni DP podle vztahu k profesi

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Převážně ano	Někdy ano	Někdy ne	Převážně ne	Rozhodně ne
stupeň DP	9,93	4,30	13,22*	9,19	10,45	11,82	10,48	4,26	8,18

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň depersonalizace se liší mezi učiteli podle vztahu k profesi. Respondenti, kteří někdy mají rádi svoji profesi, dosahují statisticky významně vyššího stupně depersonalizace než ostatní respondenti.

Stupeň osobního uspokojení z práce a vztah k profesi

H_{36} : Stupeň osobního uspokojení z práce se ne liší u učitelů podle vztahu k profesi.

V tabulce č. 44 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně PA v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda mají rádi svoji profesi učitele (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 44: Rozdíly mezi respondenty ve stupni PA podle vztahu k profesi

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Převážně ano	Někdy ano	Někdy ne	Převážně ne	Rozhodně ne
stupeň PA	39,80	6,44	26,36*	41,58	38,83	36,20	35,78	35,37	41,16

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň osobního uspokojení z práce se liší mezi učiteli podle vztahu k profesi. Respondenti, kteří rozhodně mají rádi svoji profesi, dosahují statisticky významně vyššího stupně osobního uspokojení z práce než ostatní respondenti.

Stupeň emočního uspokojení a pocit dostatečného finančního ohodnocení

H₃₇ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení.

V tabulce č. 45 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně EE v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda se cítí dostatečně finančně ohodnoceni jako učitelé (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 45: Rozdíly mezi respondenty ve stupni EE podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Převážně ano	Někdy ano	Někdy ne	Převážně ne	Rozhodně ne
stupeň EE	28,99	11,01	10,24*	23,60	25,38	28,18	28,03	30,04	31,29

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň emočního vyčerpání se liší mezi učiteli podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení. Respondenti, kteří se rozhodně necítí dostatečně finančně ohodnoceni jako respondenti, dosahují statisticky významně vyššího stupně emočního vyčerpání než ostatní respondenti.

Stupeň depersonalizace a pocit dostatečného finančního ohodnocení

H₃₈ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení.

V tabulce č. 46 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně DP v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda se cítí dostatečně finančně ohodnoceni jako učitelé (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 46: Rozdíly mezi respondenty ve stupni DP podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Převážně ano	Někdy ano	Někdy ne	Převážně ne	Rozhodně ne
stupeň DP	9,93	4,30	3,36*	5,37	9,82	10,42	10,41	10,01	9,59

* p < 0,05

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň depersonalizace se liší mezi učiteli podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení. Respondenti, kteří se někdy cítí dostatečně finančně ohodnoceni, dosahují statisticky významně vyššího stupně depersonalizace než ostatní respondenti.

Stupeň osobního uspokojení z práce a pocit dostatečného finančního ohodnocení

H₃₉ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení.

V tabulce č. 47 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně PA v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda se cítí dostatečně finančně ohodnoceni jako učitelé (hladina významnosti p < 0,05).

Tabulka č. 47: Rozdíly mezi respondenty ve stupni PA podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Převážně ano	Někdy ano	Někdy ne	Převážně ne	Rozhodně ne
stupeň PA	39,80	6,44	3,61*	34,61	41,30	39,62	39,12	40,19	39,18

* p < 0,05

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň osobního uspokojení z práce se liší mezi učiteli podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení. Respondenti, kteří převážně pociťují dostatečné finanční ohodnocení,

dosahují statisticky významně vyššího stupně osobního uspokojení z práce než ostatní respondenti.

Stupeň emočního vyčerpání a pocit vysoké prestiže profese

H₄₀ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle pocitu vysoké prestiže profese.

V tabulce č. 48 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně EE v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda podle jejich mínění mají učitelé v naší společnosti vysokou prestiž (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 48: Rozdíly mezi respondenty ve stupni EE podle pocitu vysoké prestiže

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Převážně ano	Někdy ano	Někdy ne	Převážně ne	Rozhodně ne
stupeň EE	28,99	11,01	8,56*	15,59	26,61	28,23	26,19	29,65	29,93

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň emočního vyčerpání se liší mezi učiteli podle pocitu prestiže vlastní profese. Respondenti, podle kterých učitel rozhodně nemá vysokou prestiž v naší společnosti, dosahují statisticky významně vyššího stupně emočního vyčerpání než ostatní respondenti.

Stupeň depersonalizace a pocit vysoké prestiže profese

H₄₁ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle pocitu vysoké prestiže profese.

V tabulce č. 49 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně DP v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda podle jejich mínění mají učitelé v naší společnosti vysokou prestiž (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 49: Rozdíly mezi respondenty ve stupni DP podle pocitu vysoké prestiže

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Převážně ano	Někdy ano	Někdy ne	Převážně ne	Rozhodně ne
stupeň DP	9,93	4,30	7,96*	-3,83	9,86	10,47	10,08	10,45	8,92

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň depersonalizace se liší mezi učiteli podle pocitu vysoké prestiže. Respondenti, podle kterých učitel někdy má vysokou prestiž v naší společnosti, dosahují statisticky významně vyššího stupně depersonalizace než ostatní respondenti.

Stupeň osobního uspokojení z práce a pocit vysoké prestiže profese

H_{42} : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle pocitu vysoké prestiže profese.

V tabulce č. 50 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně PA v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda podle jejich mínění mají učitelé v naší společnosti vysokou prestiž (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 50: Rozdíly mezi respondenty ve stupni PA podle pocitu vysoké prestiže

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Převážně ano	Někdy ano	Někdy ne	Převážně ne	Rozhodně ne
stupeň PA	39,80	6,44	6,22*	28,98	42,25	42,15	41,01	39,42	38,41

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň osobního uspokojení z práce se liší mezi učiteli podle pocitu vysoké prestiže. Respondenti, podle kterých učitel převážně má vysokou prestiž v naší společnosti, dosahují statisticky významně vyššího stupně osobního uspokojení z práce než ostatní respondenti.

Stupeň emočního vyčerpání a potřeba užívat léky

H₄₃ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle potřeby užívat léky.

V tabulce č. 51 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně EE v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda byli nuceni v důsledku pracovního stresu užívat léky (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 51: Rozdíly mezi respondenty ve stupni EE podle potřeby užívat léky

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Nikdy	Výjimečně	Občas	Často
stupeň EE	28,99	11,01	24,02*	27,37	29,23	32,36	34,23

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň emočního vyčerpání se liší mezi učiteli podle potřeby užívat léky. Respondenti, kteří v důsledku pracovního stresu byli často nuceni užívat léky, dosahují statisticky významně vyššího stupně emočního vyčerpání než ostatní respondenti.

Stupeň depersonalizace a potřeba užívat léky

H₄₄ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle potřeby užívat léky.

V tabulce č. 52 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně DP v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda byli nuceni v důsledku pracovního stresu užívat léky (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 52: Rozdíly mezi respondenty ve stupni DP podle potřeby užívat léky

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Nikdy	Výjimečně	Občas	Často
stupeň DP	9,93	4,30	5,58*	9,82	10,12	10,40	7,17

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň depersonalizace se liší mezi učiteli podle pocitu vysoké prestiže. Respondenti, kteří v důsledku pracovního stresu byli občas nuceni užívat léky, dosahují statisticky významně vyššího stupně depersonalizace než ostatní respondenti.

Stupeň osobního uspokojení z práce a potřeba užívat léky

H₄₅ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle potřeby užívat léky.

V tabulce č. 53 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně PA v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda byli nuceni v důsledku pracovního stresu užívat léky (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 53: Rozdíly mezi respondenty ve stupni PA podle potřeby užívat léky

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Nikdy	Výjimečně	Občas	Často
stupeň PA	39,80	6,44	8,49*	40,31	39,72	38,91	36,87

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň osobního uspokojení z práce se liší mezi učiteli podle potřeby užívat léky. Respondenti, kteří v důsledku pracovního stresu nikdy nebyli nuceni užívat léky, dosahují statisticky významně vyššího stupně osobního uspokojení z práce než ostatní respondenti.

Stupeň emočního vyčerpání a opakovaná volba učitelské profese

H₄₆ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle opakované volby učitelské profese.

V tabulce č. 54 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně EE v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda by si znovu zvolili profesi učitele (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 54: Rozdíly mezi respondenty ve stupni EE podle opakované volby učitelské profese

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Spiše ano	Nevím	Spiše ne	Rozhodně ne
stupeň EE	28,99	11,01	25,56*	25,36	28,56	30,64	33,13	36,19

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň emočního vyčerpání se liší mezi učiteli podle opakované volby učitelské profese. Respondenti, kteří by rozhodně znovu nevolili profesi učitele, dosahují statisticky významně vyššího stupně emočního vyčerpání než ostatní respondenti.

Stupeň depersonalizace a opakovaná volba učitelské profese

H_{47} : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle opakované volby učitelské profese.

V tabulce č. 55 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně DP v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda by si znovu zvolili profesi učitele (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 55: Rozdíly mezi respondenty ve stupni DP podle opakované volby učitelské profese

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Spiše ano	Nevím	Spiše ne	Rozhodně ne
stupeň DP	9,93	4,30	10,22*	9,00	9,84	10,17	11,38	10,40

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň depersonalizace se liší mezi učiteli podle opakované volby učitelské profese. Respondenti, kteří by spíše znovu nevolili profesi učitele, dosahují statisticky významně vyššího stupně depersonalizace než ostatní respondenti.

Stupeň osobního uspokojení z práce a opakovaná volba učitelské profese

H₄₈ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle opakované volby učitelské profese.

V tabulce č. 56 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně PA v dotazníku MBI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda by si znovu zvolili profesi učitele (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 56: Rozdíly mezi respondenty ve stupni PA podle opakované volby učitelské profese

Dotazník MBI	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Spiše ano	Nevím	Spiše ne	Rozhodně ne
stupeň PA	39,80	6,44	21,75*	41,97	39,87	37,95	38,35	36,40

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Stupeň osobního uspokojení z práce se liší mezi učiteli podle opakované volby učitelské profese. Respondenti, kteří by rozhodně znovu volili profesi učitele, dosahují statisticky významně vyššího stupně osobního uspokojení z práce než ostatní respondenti.

6.2 Osobnostní profil učitele

Osobnostní profil učitele byl zjišťován na základě analýzy hrubých skóre v jednotlivých škálách GPP-I, které byly porovnány jen orientačně s průměrem percentilových norem pro vysokoškoláky (americká populace)¹⁹. Dotazník vyplnilo 923 respondentů – učitelů základních škol.

Výzkumná otázka č. 4: Jaký je osobnostní profil učitele základní školy?

¹⁹ Nejedná se o normativní vzorek a podrobné normy. Z důvodu multinárodnostního rozšíření příručky GPP-I jsou normy v manuálu uvedeny jen na ilustrativní účely a všeobecně se nedoporučuje mezinárodní aplikace. (Schuler, Prochaska, 2003)

Tabulka č. 57: Skóry škál osobnostních vlastností GPP-I ve vzorku respondentů

Skóry škál GPP-I	M	SD	MIN	MAX	Percentilové normy - M
A - převaha	20,25	6,27	4	34	21,1
R – zodpovědnost	25,95	4,62	7	36	23,2
E – emocionální stabilita	24,06	5,27	5	36	23,7
S – sociabilita	19,73	6,09	1	35	21,7
SE – sebedůvěra (celkový skór ARES)	89,99	14,12	40	108	
C – opatrnost	25,11	5,19	5	40	22,9
O – originální myšlení	24,17	4,83	7	37	25,3
P – osobní vztahy	23,32	5,71	5	38	23,0
V – ráznost	27,24	5,29	11	39	24,0

Frekvence výskytu všech hodnot jednotlivých škál GPP-I jsou uvedeny v příloze č. 14.

Závěr: Výsledné zjištění odhalilo ve zkoumaném vzorku vlastnosti v průměru srovnatelné s vysokoškolskou populací. Oproti americké populaci mají respondenti ve zkoumaném vzorku v osobnostním profilu mírně zvýšené průměrné hodnoty zodpovědnosti, emocionální stability, opatrnosti, osobních vztahů a ráznosti. A mírně snížené průměrné hodnoty převahy, sociability a originálního myšlení.

6.2.1 Analýza hypotéz o vztahu osobnostního profilu učitele a stanovených proměnných

V této kapitole je analyzován vztah osobnostního profilu učitele a stanovených proměnných, kterými jsou:

- sociodemografické údaje respondentů (pohlaví, věk, rodinný stav, děti, místo bydliště, nejvyšší dosažené vzdělání, aktuální studium, postavení ve škole, stupeň ZŠ, velikost školy, délka praxe),
- názory a postoje respondentů k profesi učitele (vztah učitele ke své profesi, pocit dostatečného finančního ohodnocení, učitelem vnímaná prestiž profese, užívání léků v důsledku stresu a opakovaná volba profese učitele).

Osobnostní profil a pohlaví

H₄₉ : V osobnostním profilu není rozdíl podle pohlaví.

V tabulce č. 58 jsou uvedeny výsledky analýzy škál osobnostního profilu GPP-I, u kterých byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle pohlaví (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 58: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle pohlaví

Škály dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	M-ženy	M-muži
zodpovědnost	25,95	4,62	16,53*	26,10	24,99
ráznost	27,24	5,29	5,26*	27,34	26,63

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Osobnostní profil se liší mezi učiteli podle pohlaví. Respondenti - ženy mají statisticky významně vyšší skóry ve škálách zodpovědnosti a ráznosti než respondenti - muži.

Osobnostní profil a věk

H₅₀ : Osobnostní profil se neliší podle věku učitelů.

V tabulce č. 59 jsou uvedeny výsledky analýzy škál osobnostního profilu dotazníku GPP-I, u kterých byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle věku (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 59: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle věku

Škály dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	Méně než 25	25-30	35-45	45-55	Více než 55
zodpovědnost	25,95	4,62	3,32*	23,15	25,22	26,07	26,11	26,33
emocionální stabilita	24,06	5,27	4,57*	23,87	22,80	23,91	24,25	25,21
osobní vztahy	23,33	5,71	4,04*	18,61	22,64	23,40	23,61	23,59

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Osobnostní profil se liší mezi učiteli podle věku. Statisticky významně vyšší skóry ve škálách zodpovědnosti a emocionální stability mají respondenti starší 55 let. Respondenti ve věku 45 – 55 let mají statisticky významně vyšší skóry ve škále osobních vztahů.

Osobnostní profil a rodinný stav

H_{51} : Osobnostní profil se u učitelů neliší podle rodinného stavu.

V tabulce č. 60 je uvedena analýza škál osobnostního profilu GPP-I, u kterých byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle rodinného stavu (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 60: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle rodinného stavu

Škály dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	Svobodný/ svobodná	Ženatý/ vdaná	Rozvedený / rozvedená	Druh/ družka	Vdovec/ vdova
zodpovědnost	25,95	4,62	5,91*	25,01	26,16	26,25	24,95	24,73
sebedůvěra	89,99	14,12	3,85*	86,39	90,27	92,28	90,09	90,11

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Osobnostní profil se liší u učitelů podle rodinného stavu. Statisticky významně vyšší skóry

ve škálách zodpovědnosti a sebedůvěry dosahují rozvedení respondenti.

Osobnostní profil a děti

H₅₂ : Osobnostní profil není vyšší u učitelů bez dětí než učitelů s dětmi.

V tabulce č. 61 je uvedena analýza škál osobnostního profilu GPP-I, u kterých byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda mají či nemají děti (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č.61: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle toho, zda mají či nemají děti

Škály dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	Děti má	Děti nemá
převaha	20,25	6,27	4,29*	20,38	19,62
zodpovědnost	25,95	4,62	19,59*	26,15	24,95
emocionální stabilita	24,06	5,27	5,58*	24,17	23,45
sociabilita	19,73	6,09	5,28*	19,86	19,05
sebedůvěra	89,99	14,12	10,44*	90,43	87,80
osobní vztahy	23,33	5,71	7,84*	23,48	22,56
ráznost	27,24	5,29	4,41*	27,35	26,71

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Osobnostní profil se liší u učitelů podle toho, zda mají či nemají děti. Respondenti, kteří mají děti, mají statisticky významně vyšší skóry ve škálách převahy, zodpovědnosti, emocionální stability, sociability, sebedůvěry, osobních vztahů a ráznosti než bezdětní respondenti.

Osobnostní profil a velikost města

H₅₃ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle velikosti města, ve kterém

v současné době žijí.

V tabulce č. 62 je uvedena analýza škál osobnostního profilu GPP-I, u kterých byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 62: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle velikosti města

Škály dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	Vesnice	Město	Velko-město
převaha	20,25	6,27	3,14*	19,96	20,15	21,35
zodpovědnost	25,95	4,62	4,52*	26,01	26,19	24,97

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Osobnostní profil se liší u učitelů podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí. Statisticky významně vyšší skór ve škále převahy dosahují respondenti z velkoměsta (nad 100 tis. obyvatel) a statisticky významně vyšší skór ve škále zodpovědnosti respondenti z města (do 100 tis. obyvatel).

Osobnostní profil a dosažené vzdělání

H_{54} : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle dosaženého vzdělání.

V tabulce č. 63 je uvedena analýza škál osobnostního profilu GPP-I, u kterých byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle dosaženého vzdělání (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 63: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle dosaženého vzdělání

Škály dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	VŠ 5-leté	VŠ 3-leté	SŠ	VOŠ
zodpovědnost	25,95	4,62	13,69*	26,01	24,76	25,65	23,57
sociabilita	19,73	6,09	4,51*	19,59	21,71	21,36	13,10
ráznost	27,24	5,29	3,37*	27,29	24,99	27,76	27,67

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Osobnostní profil se liší u učitelů podle dosaženého vzdělání. Statisticky významně vyšší skór ve škále zodpovědnosti dosahují respondenti s 5-letou VŠ, statisticky významně vyšší skór ve škále sociability dosahují respondenti s 3-letou VŠ a statisticky významně vyšší skór ve škále ráznosti dosahují respondenti se SŠ.

Osobnostní profil a aktuální studium

H_{55} : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle aktuálního studia.

V tabulce č. 64 je uvedena analýza škál osobnostního profilu GPP-I, u kterých byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda se aktuálně věnuje studiu (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 64: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle aktuálního studia

Škály dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	ANO	NE
zodpovědnost	25,95	4,62	19,25*	26,16	25,89
sociabilita	19,73	6,09	8,52*	20,56	19,49
ráznost	27,24	5,29	3,06*	27,82	27,07

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Osobnostní profil se liší u učitelů podle toho, zda se aktuálně věnují studiu nebo ne. Statisticky významně vyšší skóry ve škálách zodpovědnosti, sociability a ráznosti mají

aktuálně studující respondenti.

Osobnostní profil a postavení ve škole

H₅₆ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle postavení ve škole.

V tabulce č. 65 je uvedena analýza škál osobnostního profilu GPP-I, u kterých byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda učí na 1.stupni, 2.stupni, obou stupních nebo zároveň vykonávají další funkci (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 65: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle postavení ve škole

Škály dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	Učí na 1.st.	Učí na 2.s	Učí na 1. st. i 2.st.	Učí + další funkce
emocionální stabilita	24,06	5,27	3,72*	23,32	23,89	24,29	24,73
sebedůvěra	89,99	14,12	2,87*	89,54	88,40	89,35	91,44
originální myšlení	24,17	4,83	3,06*	24,21	23,52	23,80	24,59
ráznost	27,24	5,29	3,22*	27,00	26,51	27,54	27,84

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Osobnostní profil se liší u učitelů podle postavení ve škole. Statisticky významně vyšší skóry ve škálách emocionální stability, sebedůvěry, originálního myšlení a ráznosti mají respondenti, kteří kromě výuky vykonávají i další funkce (výchovný poradce, preventista, zástupce, ředitel aj.).

Osobnostní profil a stupeň ZŠ

H₅₇ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle stupně, na kterém učí.

V tabulce č. 66 je uvedena analýza škál osobnostního profilu GPP-I, u kterých byly

pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda učí převážně na 1.stupni nebo 2.stupni základní školy (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 66: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle stupně, na kterém učí

Škály dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	Učí na 1.st. ZŠ	Učí na 2.st. ZŠ
zodpovědnost	25,95	4,62	18,15*	25,95	25,95
sociabilita	19,73	6,09	9,49*	20,10	19,40
opatrnost	25,11	5,19	4,75*	24,74	25,43
originální myšlení	24,17	4,83	3,03*	24,39	23,96

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Osobnostní profil se liší u učitelů podle stupně, na kterém učí. Statisticky významně vyšší skóry ve škálách sociability, opatrnosti a originálního myšlení mají respondenti, kteří učí převážně na 1.stupni základní školy.

Osobnostní profil a velikost školy

H_{58} : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí.

V tabulce č. 67 je uvedena analýza škál osobnostního profilu GPP-I, u kterých byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 67: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle velikosti školy

Škály dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	Do 50 dětí	50 – 200	200 – 400	400 – 600	Nad 600
zodpovědnost	25,95	4,62	4,24*	26,16	25,78	25,92	26,19	25,83
ráznost	27,24	5,29	2,32*	28,01	27,13	27,50	27,08	25,81

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Osobnostní profil se liší u učitelů podle velikosti školy (podle počtu žáků), ve které učí. Statisticky významně vyšší skór ve škále zodpovědnosti mají respondenti, kteří učí na škole s 400 – 600 žáky a statisticky významně vyšší skór ve škále ráznosti mají respondenti, kteří učí na škole do 50 žáků.

Osobnostní profil a délka praxe

H_{59} : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle délky praxe.

V tabulce č. 68 je uvedena analýza škál osobnostního profilu GPP-I, u kterých byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle délky praxe (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 68: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle délky praxe

Škály dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	Do 5 let	5 - 10	10 - 15	15 - 20	20 - 25	25 - 30	Nad 30 let
převaha	20,25	6,27	2,41*	19,44	21,70	19,21	19,85	21,10	19,91	20,30
zodpovědnost	25,95	4,62	3,56*	24,58	25,02	26,49	26,12	25,54	26,66	26,49
emocionální stabilita	24,06	5,27	3,88*	22,37	23,02	24,32	24,02	23,89	24,88	24,87
sociabilita	19,73	6,09	3,20*	20,30	21,37	19,19	19,09	20,65	19,04	19,00
opatrnost	25,11	5,19	3,52*	23,43	24,33	25,63	24,68	25,18	25,86	25,75

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Osobnostní profil se liší u učitelů podle délky praxe. Respondenti, kteří učí 25 – 30 let, mají statisticky významně vyšší skóry ve škálách zodpovědnosti, emocionální stability a opatrnosti osobnostního profilu. Respondenti, kteří učí 5 – 10 let, mají vyšší skóry ve škálách převahy a sociability osobnostního profilu.

Po rozdělení respondentů do třech obvyklých pásem, tj. s praxí do 10 let, do 25 let a nad 25 let, byly při analýze škál osobnostního profilu GPP-I také s pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle délky praxe (hladina významnosti $p < 0,05$). Výsledky jsou zaznamenány v tabulce č. 69.

Tabulka č. 69: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle délky praxe (na 3 pásma)

Škály dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	Do 10 let	10 – 25 let	Nad 25 let
zodpovědnost	25,79	4,62	10,19	24,79	26,03	26,56
emocionální stabilita	23,89	5,27	10,90	22,75	24,11	24,80
sociabilita	19,88	6,09	5,39	20,83	19,65	19,15
opatrnost	24,95	5,19	8,54	23,94	25,21	25,72

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

I při rozdělení délky praxe na tři pásma by hypotéza zamítnuta, tj. že osobnostní profil učitelů se liší podle délky praxe. Respondenti, kteří učí více než 25 mají statisticky významně vyšší skóry ve škálách zodpovědnosti, emocionální stability a opatrnosti. Respondenti, kteří učí do 10 let, mají vyšší skór ve škále sociability.

Osobnostní profil a vztah k profesi

H_{60} : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle vztahu k profesi.

V tabulce č. 70 je uvedena analýza škál osobnostního profilu GPP-I, u kterých byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda mají rádi svoji profesi učitele

(hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 70: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle vztahu k profesi

Škály dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Převážně ano	Někdy ano	Někdy ne	Převážně ne	Rozhodně ne
zodpovědnost	25,95	4,62	4,75*	26,08	26,04	24,90	24,11	21,99	26,36
sebedůvěra	89,99	14,12	3,01*	90,96	89,62	86,12	85,12	84,88	95,82
originální myšlení	24,17	4,83	4,75*	24,52	24,06	21,63	22,59	25,98	27,12
ráznost	27,24	5,29	6,18*	27,75	27,04	23,73	27,42	26,48	30,02

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Osobnostní profil se liší u učitelů podle vztahu ke své profesi. Statisticky významně vyšší skóry ve škálách zodpovědnosti, sebedůvěry, originálního myšlení a ráznosti mají respondenti, kteří odpověděli, že rozhodně nemají rádi svoji profesi.

Osobnostní profil a pocit dostatečného finančního ohodnocení

H_{61} : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení.

V tabulce č. 71 je uvedena analýza škál osobnostního profilu GPP-I, u kterých byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda se cítí dostatečně finančně ohodnoceni jako učitelé (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 71: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení

Škála dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Převážně ano	Někdy ano	Někdy ne	Převážně ne	Rozhodně ne
zodpovědnost	25,95	4,62	3,11*	22,17	25,32	26,28	26,05	26,34	25,87

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Osobnostní profil u učitelů se liší podle toho, zda se cítí dostatečně finančně ohodnoceni.

Respondenti, kteří se převážně necítí finančně ohodnoceni jako respondenti, mají statisticky významně vyšší skór ve škále zodpovědnosti.

Osobnostní profil a pocit vysoké prestiže profese

H₆₂ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle pocitu vysoké prestiže profese.

V tabulce č. 72 je uvedena analýza škál osobnostního profilu GPP-I, u kterých byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda podle jejich mínění mají učitelé v naší společnosti vysokou prestiž (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 72: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle pocitu vysoké prestiže

Škály dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Převážně ano	Někdy ano	Někdy ne	Převážně ne	Rozhodně ne
zodpovědnost	25,95	4,62	5,05*	13,26	26,31	26,54	26,51	26,14	25,16
originální myšlení	24,17	4,83	3,74*	17,81	26,41	25,37	24,28	24,18	23,28
osobní vztahy	23,33	5,71	3,74*	17,15	25,62	23,72	23,73	23,84	21,97
ráznost	27,24	5,29	2,29*	22,06	27,41	28,57	26,82	27,45	26,48

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Osobnostní profil se liší u učitelů podle toho, zda podle jejich mínění mají učitelé v naší společnosti vysokou prestiž. Statisticky významně vyšší skóry ve škálách originálního myšlení a osobních vztahů mají respondenti, kteří odpověděli, že podle jejich mínění převážně má učitel v naší společnosti prestiž. A respondenti, kteří si myslí, že někdy má učitel v naší společnosti prestiž, mají statisticky významně vyšší skóry ve škálách zodpovědnosti a ráznosti.

Osobnostní profil a potřeba užívat léky

H₆₃ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle potřeby užívat léky.

V tabulce č. 73 je uvedena analýza škál osobnostního profilu GPP-I, u kterých byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda byli nuceni v důsledku pracovního stresu užívat léky (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 73: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle potřeby užívat léky

Škály dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	Nikdy	Výjimečně	Občas	Často
převaha	20,25	6,27	6,63*	20,46	20,83	19,25	17,64
sociabilita	19,73	6,09	8,37*	20,04	20,17	18,67	16,83
sebedůvěra	89,99	14,12	7,01*	90,61	91,22	87,13	85,75
osobní vztahy	23,32	5,71	3,28*	23,55	23,56	22,31	23,44
různost	27,24	5,29	3,95*	27,44	27,41	26,74	25,26

* $p < 0,05$

nejvyšší skóre

nejnižší skóre

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Osobnostní profil u učitelů se liší podle toho, zda byli nuceni v důsledku pracovního stresu užívat léky. Respondenti, kteří nikdy nebyli nuceni užívat v důsledku pracovního stresu léky, mají statisticky významně vyšší skóre ve škále různosti. Respondenti, kteří výjimečně byli nuceni v důsledku pracovního stresu užívat léky, mají statisticky významně vyšší skóre ve škálách převahy, sociability, sebedůvěry a osobních vztahů.

Osobnostní profil a opakovaná volba učitelské profese

H_{64} : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle opakované volby učitelské profese.

V tabulce č. 74 je uvedena analýza škál osobnostního profilu GPP-I, u kterých byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda by si znovu zvolili profesi učitele (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 74: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle opakované volby učitelské profese

Škála dotazníku GPP-I	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Rozhodně ne
sociabilita	19,73	6,09	2,60*	20,30	19,82	19,24	19,43	17,53

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Osobnostní profil u učitelů se liší podle toho, zda by si znovu zvolili učitelskou profesi. Respondenti, kteří by rozhodně znovu volili učitelskou profesi, mají statisticky významně vyšší skór ve škále sociability.

6.3 Celková motivace k výkonu u učitelů

Analýza celkové motivace k výkonu u učitelů byla zjišťována na základě celkového hrubého skóru v Dotazníku motivace k výkonu (LMI), který byl porovnán se staninovými normami pro českou populaci. Dotazník vyplnilo 923 respondentů – učitelů základních škol.

Celková motivace k výkonu

Výzkumná otázka č. 5: Jaká je celková motivace k výkonu u učitelů?

Tabulka č. 75: Motivace k výkonu ve vzorku respondentů

	M	SD	MIN	MAX
Motivace k výkonu	767,87	83,22	487	1044

Staninová hodnota = 2

Frekvence výskytu všech hodnot motivace k výkonu v dotazníku LMI je uvedena v příloze č. 15. Geometrický a harmonický průměr intervalu spolehlivosti vykazuje normální distribuci hodnot ve zkoumaném vzorku. Graf, který zobrazuje rozložení staninových hodnot celkové míry motivace k výkonu ve zkoumaném vzorku, je uveden v příloze č. 16.

Tabulka č. 76: Hrubé skóry respondentů převedené na staninové hodnoty

Staninové hodnoty	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
1	89	9,63
2	166	17,97
3	115	12,44
4	130	14,07
5	114	12,34
6	97	10,50
7	60	6,49
8	98	10,61
9	54	5,95

Závěr: Výsledné zjištění odhalilo ve zkoumaném vzorku nízkou průměrnou hodnotu celkové motivace k výkonu.

6.3.1 Analýza hypotéz o vztahu celkové motivace k výkonu a stanovených proměnných

Analýza hypotéz o vztahu celkové motivace k výkonu u učitelů byla zjišťována na základě celkového hrubého skóru motivace k výkonu v dotazníku LMI a stanovených proměnných, kterými jsou:

- sociodemografické údaje respondentů (pohlaví, věk, rodinný stav, děti, místo bydliště, nejvyšší dosažené vzdělání, aktuální studium, postavení ve škole, stupeň ZŠ, velikost školy, délka praxe),
- názory a postoje respondentů k profesi učitele (vztah učitele ke své profesi, pocit dostatečného finančního ohodnocení, učitelem vnímaná prestiž profese, užívání léků v důsledku stresu a opakovaná volba profese učitele).

Motivace k výkonu a pohlaví

H₆₅ : V celkové motivaci k výkonu není rozdíl podle pohlaví.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky

významné rozdíly mezi respondenty v celkové motivaci k výkonu podle pohlaví (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Mezi učiteli a učitelkami není rozdíl v celkové motivaci k výkonu.

Přestože celkový skór motivace k výkonu se mezi muži a ženami neliší, v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI byly zjištěny pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle pohlaví (hladina významnosti $p < 0,05$). Výsledky jsou uvedeny v příloze č. 17. Z uvedených hodnot vyplývá, že ženy mají statisticky významně vyšší skóry v osobnostních dimenzích internality, hrdosti na výkon a sebekontroly oproti mužům. Muži mají oproti ženám vyšší skóry v osobnostních dimenzích důvěry v úspěch a soutěživosti. Tento výsledek poukazuje na skutečnost, že celková míra motivace se neliší podle pohlaví, ale v jednotlivých osobnostních dimenzích, které tvoří motivaci k výkonu, jsou mezi muži a ženami rozdíly.

Celková motivace k výkonu a věk

H_{66} : Celková motivace k výkonu se neliší podle věku učitelů.

V tabulce č. 77 jsou uvedeny výsledky analýzy celkové motivace výkonu dotazníku LMI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle věku (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 77: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle věku

Dotazník LMI	M	SD	F-test	Méně než 25	25-30	35-45	45-55	Více než 55
motivace k výkonu	767,87	83,22	4,75*	717,80	755,99	757,95	775,54	783,22

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Celková motivace k výkonu se u učitelů liší podle věku. Respondenti starší 55 let mají statisticky významně vyšší skór motivace k výkonu než mladší respondenti.

V jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle věku. Výsledky jsou v příloze č. 18. Z uvedených hodnot vyplývá, že respondenti starší 55 let mají statisticky významně vyšší skóry v dimenzích vytrvalosti, angažovanosti, důvěry v úspěch, flexibility, nebojácnosti, preferenci obtížnosti, samostatnosti a cílevědomosti. Respondenti ve věku 45 – 55 let mají statisticky významně vyšší skóry v dimenzích flow, ochotě učit se nové věci a sebekontrolu. Respondenti ve věku 25 – 30 let mají statisticky významně vyšší skóre v dimenzi internality. Respondenti ve věku do 25 let mají statisticky významně vyšší skóre v dimenzi soutěživosti než ostatní věkové skupiny.

Motivace k výkonu a rodinný stav

H₆₇ : Celková motivace k výkonu se u učitelů neliší podle rodinného stavu.

V tabulce č. 78 jsou uvedeny výsledky analýzy celkové motivace k výkonu dotazníku LMI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle rodinného stavu (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 78: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle rodinného stavu

Dotazník LMI	M	SD	F-test	Svobodný/ svobodná	Ženatý/ vdaná	Rozvedený / rozvedená	Druh/ družka	Vdovec/ vdova
motivace k výkonu	767,87	83,22	3,22*	744,17	770,47	776,81	774,57	774,59

* $p < 0,05$

nejvyšší skóre

nejnižší skóre

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Celková motivace k výkonu se liší u učitelů podle rodinného stavu, statisticky významně vyšší celková motivace k výkonu je u rozvedených respondentů.

V jednotlivých dimenzích motivace k výkonu byly zjištěny pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle rodinného stavu (hladina významnosti $p < 0,05$). Výsledky jsou

uvedeny v příloze č. 19. Z uvedených hodnot vyplývá, že respondenti s rodinným stavem rozvedení mají statisticky významně vyšší skóry v dimenzích vytrvalosti, dominance, flexibility, nebojácnosti, preference obtížnosti a samostatnosti oproti ostatním respondentům. Respondenti s rodinným stavem vdovec/vdova mají statisticky významně vyšší skóry v dimenzích angažovanosti a sebekontroly. Respondenti s rodinným stavem ženatí/vdané mají statisticky významně vyšší skór v dimenzi ochoty učit se nové věci oproti respondentům svobodným, rozvedeným, žijícím s druhem/družkou a vdovcům/vdovám.

Motivace k výkonu a děti

H_{68} : Celková motivace k výkonu není vyšší u učitelů bez dětí než u učitelů s dětmi.

V tabulce č. 79 jsou uvedeny výsledky analýzy celkové motivace k výkonu dotazníku LMI, kde byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda mají či nemají děti (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 79: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle toho, zda mají či nemají děti

Dotazník LMI	M	SD	F-test	Děti má	Děti nemá
motivace k výkonu	767,87	83,22	13,69*	772,39	745,60

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Celková motivace k výkonu se liší u učitelů podle toho, zda mají či nemají děti. Respondenti, kteří mají děti, mají statisticky významně vyšší celkovou motivaci k výkonu než respondenti, kteří nemají děti.

V jednotlivých dimenzích motivace k výkonu byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda mají či nemají děti (hladina významnosti $p < 0,05$). Výsledky analýzy jsou vedeny v příloze č. 20. Z uvedených hodnot vyplývá, že

respondenti s dětmi mají statisticky významně vyšší skóre ve všech osobnostních dimenzích dotazníku LMI oproti respondentům bez dětí.

Motivace k výkonu a velikost města

H₆₉ : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty v celkové motivaci k výkonu podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Celková motivace k výkonu u učitelů se neliší podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí.

V žádné osobnostní dimenzi dotazníku LMI nebyly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí (hladina významnosti $p < 0,05$).

Motivace k výkonu a dosažené vzdělání

H₇₀ : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle dosaženého vzdělání.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty v celkové motivaci k výkonu podle dosaženého vzdělání (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Celková motivace k výkonu u učitelů se neliší podle dosaženého vzdělání.

Přestože celkový skóre motivace k výkonu se mezi respondenty podle dosaženého vzdělání neliší, v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI byly zjištěny pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle dosaženého vzdělání (hladina významnosti $p < 0,05$). Výsledky analýzy jsou uvedeny v příloze č. 21. Respondenti s 3-letou VŠ mají statisticky významně vyšší skóre v dimenzích ochoty učit se nové věci.

Respondenti s VOŠ mají statisticky významně vyšší skór v dimenzi sebekontroly oproti respondentům s VŠ a SŠ vzděláním.

Motivace k výkonu a aktuální studium

H₇₁ : Celková motivace k výkonu se neliší podle aktuálního studia.

V tabulce č. 80 jsou uvedeny výsledky analýzy celkové motivace k výkonu dotazníku LMI, u které byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda se aktuálně věnuje studiu (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 80: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle aktuálního studia

Dotazník LMI	M	SD	F-test	ANO	NE
motivace k výkonu	767,87	83,22	2,90*	778,67	764,82

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Celková motivace k výkonu se liší u učitelů podle toho, zda se aktuálně věnují studiu nebo ne. Statisticky významně vyšší celkovou motivaci k výkonu mají respondenti, kteří aktuálně studují.

V jednotlivých dimenzích motivace k výkonu byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda se aktuálně věnují studiu nebo ne (hladina významnosti $p < 0,05$). Výsledky analýzy jsou uvedeny v příloze č. 22. Z uvedených hodnot je vyplývá, že respondenti, kteří aktuálně studují mají statisticky významně vyšší skóry v dimenzích dominance, flexibility, flow, kompenzačního úsilí, hrdosti na výkon, ochoty učit se, samostatnosti, sebekontroly a soutěživosti oproti respondentům, kteří aktuálně nestudují.

Motivace k výkonu a postavení ve škole

H₇₂ : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle postavení ve škole.

V tabulce č. 81 jsou uvedeny výsledky analýzy celkové motivace k výkonu dotazníku LMI, u které byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda učí na 1.stupni, 2.stupni, obou stupních nebo zároveň vykonávají další funkci (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 81: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle postavení ve škole

Dotazník LMI	M	SD	F-test	Učí na 1.st.	Učí na 2.s	Učí na 1. st. i 2.st.	Učí + další funkce
motivace k výkonu	767,87	83,22	5,14*	758,79	758,81	767,22	781,21

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Celková motivace k výkonu se liší u učitelů podle postavení ve škole. Statisticky významně vyšší celkovou motivaci k výkonu mají respondenti, kteří kromě výuky na základní škole vykonávají i další funkce (výchovní poradce, preventista, zástupce, ředitel aj.).

V jednotlivých dimenzích motivace k výkonu byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda učí na 1.stupni, 2.stupni, obou stupních nebo zároveň vykonávají další funkci (hladina významnosti $p < 0,05$). Výsledky jsou uvedeny v příloze č. 23. Z uvedených hodnot je vyplývá, že respondenti, kteří vykonávají kromě výuky i další funkce (metodik prevence, výchovní poradce, zástupce ředitele, ředitel aj.) mají statisticky významně vyšší skóre ve všech osobnostních dimenzích dotazníků LMI oproti respondentům, kteří aktuálně nemají souběh výuky a dalších funkcí.

Motivace k výkonu a stupeň ZŠ

H_{73} : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle stupně, na kterém učí.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky

významné rozdíly mezi respondenty v celkové motivaci k výkonu podle toho, zda učí žáky převážně na 1.stupni nebo 2.stupni základní školy (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Celková motivace k výkonu u učitelů se neliší podle toho, zda učí převážně na 1.stupni, nebo 2.stupni základní školy.

Přestože celkový skór motivace k výkonu se mezi respondenty neliší, v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI byly zjištěny pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda učí převážně na 1.stupni nebo 2.stupni základní školy (hladina významnosti $p < 0,05$). Výsledky analýzy jsou uvedeny v příloze č. 24. Z uvedených hodnot je vyplývá, že respondenti, kteří učí převážně na 1.st. ZŠ mají statisticky významně vyšší skóry v osobnostních dimenzích hrdosti na výkon a ochoty učit se nové věci než respondenti učící převážně na 2.st. ZŠ.

Motivace k výkonu a velikost školy

H_{74} : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty v celkové motivaci k výkonu podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Celková motivace k výkonu u učitelů se neliší podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí.

Přestože skór celkové motivace k výkonu se mezi respondenty významně neliší, v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI byly zjištěny pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí (hladina významnosti $p < 0,05$). Výsledky jsou uvedeny v příloze č. 25. Z uvedených hodnot je vyplývá, že respondenti, kteří učí ve škole s více než 600 žáky mají statisticky významně vyšší skóry v osobnostní dimenzi orientace na status než respondenti pracující na školách s menším počtem dětí. Respondenti učící ve škole do 50

žáků mají statisticky významně vyšší skóre v osobnostní dimenzi ochota učit se než respondenti pracující na školách s větším počtem dětí.

Motivace k výkonu a délka praxe

H₇₅: Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle délky praxe.

V tabulce č. 82 jsou uvedeny výsledky analýzy celkové motivace k výkonu dotazníku LMI, u které byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle délky praxe (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 82: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle délky praxe

Dimenze dotazníku LMI	M	SD	F-test	Do 5 let	5 - 10	10 - 15	15 - 20	20 - 25	25 - 30	Nad 30 let
motivace k výkonu	767,87	83,22	2,36*	749,01	768,49	756,26	759,48	774,29	774,28	780,84

* $p < 0,05$

nejvyšší skóre

nejnižší skóre

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Celková motivace k výkonu se liší u učitelů podle délky praxe. Respondenti, kteří učí déle než 30 let, mají statisticky vyšší skóre celkové motivace k výkonu.

Po rozdělení respondentů do třech obvyklých pásem, tj. s praxí do 10 let, do 25 let a nad 25 let, byly při analýze celkové motivace k výkonu v dotazníku LMI pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty v celkové motivaci k výkonu podle délky praxe (hladina významnosti $p < 0,05$). Výsledky ukazuje tabulka č. 83.

Tabulka č. 83: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle délky praxe (3 pásma)

Dotazník LMI	M	SD	F-test	Do 10 let	10 – 25 let	Nad 25 let
motivace k výkonu	767,87	83,22	3,98*	759,40	763,90	778,17

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

I při rozdělení délky praxe na tři pásma by byla zamítnuta platnost hypotézy, tzn. že celková motivace učitelů se liší podle délky praxe. Respondenti, kteří učí více než 25 let, mají statisticky významně vyšší skór celkové motivace k výkonu než respondenti, kteří učí kratší dobu.

V jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle délky praxe (hladina významnosti $p < 0,05$). Výsledky analýzy jsou uvedeny v příloze č. 26. Z uvedených hodnot vyplývá, že respondenti, kteří učí déle než 30 let mají statisticky významně vyšší skóry v dimenzích vytrvalosti, preference obtížnosti a samostatnosti oproti respondentům s kratší praxí. Respondenti, kteří učí 25 – 30 let, mají statisticky významně vyšší skóry v dimenzi sebekontroly. Respondenti, kteří učí 20 - 25 let, mají statisticky významně vyšší skóry v dimenzích dominance a angažovanosti.

Motivace k výkonu a vztah k profesi

H_{76} : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle vztahu k profesi.

V tabulce č. 84 jsou uvedeny výsledky analýzy celkové motivace k výkonu dotazníku LMI, u které byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda mají rádi svoji profesi učitele (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 84: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle vztahu k profesi

Dotazník LMI	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Převážně ano	Někdy ano	Někdy ne	Převážně ne	Rozhodně ne
motivace k výkonu	767,87	83,22	3,32*	778,22	762,14	738,49	751,67	733,40	797,21

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Celková motivace k výkonu se liší u učitelů podle vztahu ke své profesi. Statisticky významně vyšší celkovou motivaci k výkonu mají učitelé, kteří odpověděli, že rozhodně nemají rádi svoji profesi.

V jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda mají rádi svoji profesi učitele (hladina významnosti $p < 0,05$). Výsledky analýzy jsou uvedeny v příloze č. 27. Z uvedených hodnot je vyplývá, že respondenti, kteří odpověděli, že rozhodně nemají rádi svoji profesi učitele, mají statisticky významně vyšší skóry v osobnostních dimenzích důvěry v úspěch, flexibility, flow, preferenci obtížnosti a cílevědomosti oproti respondentům, kteří vyjádřili kladnější vztah ke své profesi učitele. Respondenti, kteří odpověděli, že rozhodně mají rádi svoji profesi učitele mají statisticky významně vyšší skóry v dimenzích hrdosti na výkon a ochotě učit se nové věci.

Motivace k výkonu a pocit dostatečného finančního ohodnocení

H_{77} : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty v celkové motivaci k výkonu podle toho, zda se cítí dostatečně finančně ohodnoceni jako učitelé (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Celková motivace k výkonu u učitelů se neliší podle toho, zda se cítí dostatečně finančně

ohodnoceni.

Ani v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI nebyly zjištěny pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle odpovědi, zda se cítí dostatečně finančně ohodnoceni jako učitelé (hladina významnosti $p < 0,05$).

Motivace k výkonu a pocit vysoké prestiže profese

H_{78} : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle pocitu vysoké prestiže profese.

V tabulce č. 85 jsou uvedeny výsledky analýzy celkové motivace k výkonu dotazníku LMI, u které byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda podle jejich mínění mají učitelé v naší společnosti vysokou prestiž (hladina významnosti $p < 0,05$).

Tabulka č. 85: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle pocitu vysoké prestiže

Dotazník LMI	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Převážně ano	Někdy ano	Někdy ne	Převážně ne	Rozhodně ne
motivace k výkonu	767,87	83,22	4,43*	806,00	787,33	796,92	763,82	761,58	761,80

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

Závěr: Na základě analýzy výsledku byla hypotéza zamítnuta. Celková motivace k výkonu se liší u učitelů podle toho, zda podle jejich mínění mají učitelé v naší společnosti vysokou prestiž. Statisticky významně vyšší celkovou motivaci k výkonu mají respondenti, kteří odpověděli, že podle jejich mínění rozhodně má učitel v naší společnosti prestiž.

V jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku motivace k výkonu v dotazníku LMI byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda podle jejich mínění mají učitelé v naší společnosti vysokou prestiž (hladina významnosti $p < 0,05$).

Výsledky analýzy jsou uvedeny v příloze č. 28. Respondenti, kteří odpověděli, že podle jejich mínění v naší společnosti učitel převážně má vysokou prestiž, mají statisticky významně vyšší skóry v dimenzích důvěry v úspěch, nebojácnosti a ochotě učit se nové věci. Respondenti, kteří odpověděli, že podle jejich mínění v naší společnosti učitel někdy má vysokou prestiž, mají statisticky významně vyšší skóry v dimenzích flexibility, flow, hrdosti na výkon, preferenci obtížnosti a cílevědomosti oproti respondentům, kteří smýšlejí o prestiži profese učitele výrazně pozitivněji či výrazně negativněji.

Motivace k výkonu a potřeba užívat léky

H_{79} : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle potřeby užívat léky.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty v celkové motivaci k výkonu podle toho, zda byli nuceni v důsledku pracovního stresu užívat léky (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Celková motivace k výkonu u učitelů se neliší podle toho, zda byli nuceni v důsledku pracovního stresu užívat léky.

Přestože celkový skór motivace k výkonu se mezi respondenty neliší, byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda byli nuceni v důsledku pracovního stresu užívat léky (hladina významnosti $p < 0,05$). Výsledky analýzy jsou uvedeny v příloze č. 29. Z uvedených hodnot je vyplývá, že respondenti, kteří v důsledku pracovního stresu byli výjimečně nuceni užívat léky, mají statisticky významně vyšší skór v osobnostních dimenzi nebojácnosti. Respondenti, kteří v důsledku pracovního stresu byli občas nuceni užívat léky, mají statisticky významně vyšší skóry v dimenzích angažovanosti a kompenzačního úsilí.

Motivace k výkonu a opakovaná volba učitelské profese

H_{80} : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle opakované volby učitelské profese.

Pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle toho, zda by si znovu zvolili profesi učitele (hladina významnosti $p < 0,05$).

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza přijata. Celková motivace k výkonu u učitelů se neliší podle toho, zda by si znovu zvolili profesi učitele.

Přestože celkový skóre motivace k výkonu se mezi respondenty podle toho, zda by si znovu zvolili profesi učitele, neliší, byly pomocí Testu významnosti rozdílu dvou rozptylů (F-test) zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty podle odpovědi, zda by si znovu zvolili profesi učitele (hladina významnosti $p < 0,05$). Výsledky analýzy jsou uvedeny v příloze č. 30. Z uvedených hodnot vyplývá, že respondenti, kteří odpověděli, že by rozhodně znovu volili profesi učitele, mají statisticky významně vyšší skóre v osobnostních dimenzích internality a hrdosti na výkon oproti respondentům, kteří o opětovné volbě profese učitele nejsou zcela přesvědčeni, případně by si tuto profesi znovu rozhodně nevybrali.

6.4 Analýza hypotéz vztahující se k souvislostem mezi mírou a charakterem vyhoření, osobnostním profilem a celkovou motivací k výkonu

V této kapitole jsou uvedeny analýzy hypotéz vztahující se k souvislostem mezi mírou a charakterem vyhoření a osobnostním profilem (jednotlivými osobnostními vlastnostmi), mírou a charakterem vyhoření a celkovou motivací k výkonu a celkovou motivací k výkonu a osobnostním profilem. Statistický výstup korelačních hodnot je uveden v příloze č. 31.

Míra a charakter syndromu vyhoření a osobnostní profil

H₈₁ : Mezi stupněm emočního vyčerpání a jednotlivými osobnostními vlastnostmi není vztah.

V tabulce č. 86 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně EE dotazníku MBI a jednotlivých osobnostních vlastností dotazníku GPP-I, kde byly pomocí Multivariační regresní analýzy zjištěny vyšší než kritické hodnoty korelací. Pro N = 1000 je 5% hladina významnosti $p = 0,062$ a pro 1% hladinu významnosti $p = 0,081$.

Tabulka č. 86: Korelace mezi stupněm EE a osobnostním profilem

Dotazník GPP-I								
Ráznost	-0,180295							
Osobní vztahy	-0,090189							
Originální myšlení	-0,097467							
Opatrnost	0,014937							
Sebedůvěra	-0,154152							
Sociabilita	-0,121229							
Emocionální stabilita	-0,109710							
Zodpovědnost	0,000736							
Převaha	-0,137582							
Dotazník MBI	stupeň EE							

negativní korelace

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza zamítnuta. Mezi stupněm emočního vyčerpání a osobnostními vlastnostmi je vztah, jedná se o negativní korelaci mezi stupněm emočního vyčerpání a sedmi osobnostními vlastnostmi. Stupeň emočního vyčerpání bude nižší, když budou vyšší skóry ve škálách převahy, emocionální stability, sociability, sebedůvěry, originálního myšlení, osobních vztahů a ráznosti.

H₈₂ : Mezi stupněm depersonalizace a jednotlivými osobnostními vlastnostmi není vztah.

V tabulce č. 87 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně DP dotazníku MBI a jednotlivých osobnostních vlastností dotazníku GPP-I, kde byly pomocí Multivariační regresní analýzy zjištěny kritické hodnoty korelací. Pro N = 1000 je

5% hladina významnosti $p = 0,062$ a pro 1% hladinu významnosti $p = 0,081$.

Tabulka č. 87: Korelace mezi stupněm DP a osobnostními vlastnostmi

Dotazník MBI	Dotazník GPP-I							
	Převaha	Zodpovědnost	Emocionální stabilita	Sociabilita	Sebedůvěra	Opatrnost	Originální myšlení	Osobní vztahy
stupeň DP	-0,103830	-0,023659	-0,050610	-0,070016	-0,102987	0,009276	-0,100557	-0,108882
								-0,111521

negativní korelace

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza zamítnuta. Mezi stupněm depersonalizace a osobnostními vlastnostmi je vztah, jedná se o negativní korelaci mezi stupněm depersonalizace a šesti osobnostními vlastnostmi. Stupeň depersonalizace bude nižší, když budou vyšší skóry ve škálách převahy, sociability, sebedůvěry, originálního myšlení, osobních vztahů a ráznosti.

H_{83} : Mezi stupněm osobního uspokojení z práce a jednotlivými osobnostními vlastnostmi není vztah.

V tabulce č. 88 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně PA dotazníku MBI a jednotlivých osobnostních vlastností dotazníku GPP-I, kde byly pomocí Multivariační regresní analýzy zjištěny kritické hodnoty korelací. Pro $N = 1000$ je 5% hladina významnosti $p = 0,062$ a pro 1% hladinu významnosti $p = 0,081$.

Tabulka č. 88: Korelace mezi stupněm PA a osobnostními vlastnostmi

Dotazník MBI	Dotazník GPP-I								
	Převaha	Zodpovědnost	Emocionální stabilita	Sociabilita	Sebedůvěra	Opatrnost	Originální myšlení	Osobní vztahy	Ráznost
stupeň PA	0,209671	0,110491	0,163356	0,131427	0,247038	0,059413	0,162140	0,137785	0,183073

pozitivní korelace

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza zamítnuta. Mezi stupněm osobního uspokojení z práce a osobnostními vlastnostmi je vztah, jedná se o pozitivní korelaci mezi stupněm osobního uspokojení z práce a osmi osobnostními vlastnostmi. Stupeň osobního uspokojení z práce bude vyšší, když budou vyšší skóre ve škálách převahy, zodpovědnosti, emocionální stability, sociability, sebedůvěry, originálního myšlení, osobních vztahů a ráznosti.

Míra a charakter syndromu vyhoření a celková motivace k výkonu

H_{84} : Mezi stupněm emočního vyčerpání, depersonalizace, osobního uspokojení z práce a celkovou motivací k výkonu není vztah.

V tabulce č. 89 jsou uvedeny výsledky analýzy stupně EE, DP a PA dotazníku MBI a motivací k výkonu dotazníku LMI, kde byly pomocí Multivariační regresní analýzy zjištěny kritické hodnoty korelací. Pro $N = 1000$ je 5% hladina významnosti $p = 0,062$ a pro 1% hladinu významnosti $p = 0,081$.

Tabulka č. 89: Korelace mezi stupněm EE, DP, PA a motivací k výkonu

Dotazník LMI	Dotazník MBI		
	EE	DP	PA
celková motivace k výkonu	-0,064401	-0,073769	0,178028

pozitivní korelace

negativní korelace

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza zamítnuta. Mezi stupněm emočního vyčerpání, depersonalizace, osobním uspokojením a celkovou motivací k výkonu je vztah. Jedná se o negativní korelaci mezi stupněm emočního vyčerpání a depersonalizace a stupněm emočního vyčerpání a celkovou motivací k výkonu. A zároveň byla zjištěna pozitivní korelace mezi stupněm osobního uspokojení z práce a motivací k výkonu. Stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace bude vyšší, když bude nižší skóre motivace k výkonu. Stupeň osobního uspokojení z práce bude vyšší, když bude vyšší skóre motivace k výkonu.

Celková motivace k výkonu a osobnostní profil

H_{85} : Mezi celkovou motivací k výkonu a jednotlivými osobnostními vlastnostmi není vztah.

V tabulce č. 90 jsou uvedeny výsledky analýzy celkové motivace k výkonu dotazníku LMI a jednotlivých osobnostních vlastností dotazníku GPP-I, kde byly pomocí Multivariační regresní analýzy zjištěny kritické hodnoty korelací. Pro $N = 1000$ je 5% hladina významnosti $p = 0,062$ a pro 1% hladinu významnosti $p = 0,081$.

Tabulka č. 90: Korelace mezi celkovou motivací k výkonu a osobnostními vlastnostmi

	Dotazník GPP-I								
Dotazník LMI	Ráznost	0,280566							
	Osobní vztahy	0,067544							
	Originální myšlení	0,288456							
	Opatrnost	-0,024483							
	Sebedůvěra	0,253185							
Sociabilita	0,153638								
Emocionální stabilita	0,101856								
Zodpovědnost	0,103485								
Převaha	0,258760								
celková motivace k výkonu									

pozitivní korelace

Závěr: Na základě výsledku analýzy byla hypotéza zamítnuta. Mezi celkovou motivací k výkonu a osobnostními vlastnostmi je vztah, jedná se o pozitivní korelaci mezi motivací k výkonu a sedmi osobnostními vlastnostmi. Celková motivace k výkonu bude vyšší, když budou vyšší skóry ve škálách převahy, zodpovědnosti, emocionální stability, sociability, sebedůvěry, originálního myšlení, osobních vztahů a ráznosti.

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE

V této kapitole jsou shrnuty a v širším kontextu rozvedeny získané výsledky výzkumného šetření. Cílem kapitoly je interpretovat výsledná zjištění vztahující se k hypotézám a poskytnout komentář o vztazích mezi sledovanými proměnnými.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na učitele základních škol v České republice. Výzkumu se zúčastnilo 923 učitelů. Výzkumné šetření bylo motivováno úsilím autorky přispět k procesu výběru vhodných kandidátů pro profesi učitelství a tím předcházet riziku rozvoje syndromu vyhoření u učitelů. A dále snahou odhalit ve vybrané problematice nové souvislosti a tím umožnit zlepšení kvality života učitelů v praxi.

Vzhledem ke skutečnosti, že většina výzkumníků v oblasti učitelství nahlíží na problematiku stresu, osobnosti i motivace v učitelské profesi z různých stran a docházejí k různým závěrům, bylo v této dizertační práci přistupováno ke vztahům mezi jednotlivými proměnnými zcela neutrálně. Proto bylo postulováno 85 hypotéz o vztazích mezi všemi proměnnými a pět výzkumných otázek. Hlavní výzkumný cíl práce naplňují analýzy hypotéz č. 81 – 85, které odhalují vztahy mezi sledovanými jevy, tj. mírou a charakterem vyhoření, osobnostním profilem (jednotlivými osobnostními vlastnostmi) a celkovou motivací k výkonu. Přehled přijatých a zamítnutých hypotéz je k nahlédnutí v příloze č. 32. V diskuzi jsou výsledky výzkumného šetření srovnávány s dosavadními poznatky jiných výzkumníků. Část výsledků analýzy kvantitativního šetření koresponduje se závěry jiných výzkumů, ale některé souvislosti se nepodařilo potvrdit. Výzkumné šetření přineslo ve zkoumaných oblastech i nové poznatky a impulzy pro další bádání.

7.1 Diskuze k metodologickému rámci

V této kapitole jsou zařazena zamyšlení nad omezeními a riziky metodologického rámce výzkumného šetření a nad výhodami a nevýhodami použitých metod.

Vzhledem k velikosti cílové skupiny a riziku nízké návratnosti anonymních dotazníků byly opakovaně osobně, telefonicky nebo mailovou poštou oslovení ředitelé i učitelé základních škol v průběhu doby stanovené pro sběr dat. Přestože někteří ředitelé škol přislíbili účast celého pedagogického sboru, vzhledem

k anonymitě respondentů nelze tuto informaci ověřit. Výběr na základě dobrovolnosti může preferovat respondenty, kteří jsou nějakým způsobem motivováni, aby se šetření zúčastnili (Hendl, 2012). Je pravděpodobné, že se jedná v tomto případě o respondenty, kteří patří k angažovaným ve své profesi a kteří mají kladný vztah k profesi, větší zodpovědnost a jsou méně postiženi patologickými jevy (Chráška, 2007). Na základě této skutečnosti lze předpokládat, že v celé cílové skupině jsou hodnoty míry vyhoření (emočního vyčerpání a depersonalizace) ještě vyšší než zjištěné u výzkumného vzorku.

Sběr dat probíhal od ledna 2013 do června 2014. Dlouhé časové rozmezí sběru dat mělo umožnit získat data jak od respondentů na začátku školního roku tak v období kolem vánoc nebo v závěru školního roku. Psychické rozpoložení učitelů v různých obdobích školního roku se může výrazně lišit. Touto proměnnou se výzkumné šetření nezabývalo, ale může být inspirací pro další výzkumníky. Lze předpokládat, že ke konci školního roku narůstají u učitelů pocity vyčerpání a klesá motivace k pracovní činnosti.

Testová baterie byla složena ze čtyř samostatných dotazníků, které byly představeny v kapitole 5.3. Výhodou použití dotazníků je rychlá administrace i vyhodnocení. Je tedy možné získat za krátkou dobu velké množství informací. Vzhledem k vyhodnocovacím šablonám a tabulkám s vyhodnocením je snadné výsledky sumarizovat.

Zároveň je použití dotazníků problematické z hlediska objektivity a subjektivity výpovědi respondenta. Dotazníkem nelze zjistit realitu, ale jen to, jak respondent vidí sám sebe, nebo chce, aby byl viděn. Dotazník tedy přináší výpověď o subjektivním světě respondenta, která je založena na schopnosti jeho introspekce. (Chráška, 2007) Ne každý respondent však má dostatek sebekritiky a náhledu k podání pravdivého obrazu o sobě samém. Navíc respondent může vykazovat tendenci jevit se společensky příznivějším směrem. (Svoboda, 1999) Vzhledem k subjektivitě zkoumaných jevů, které není schopen posoudit nikdo lépe než sám respondent, je tato nevýhoda částečně i výhodou.

Dalším úskalím jsou samotné položky dotazníků, které mohou být nejednoznačně formulovány a tím se může znesnadnit pochopení otázky. Přestože metody jsou validní a objektivní ve smyslu jejich hodnocení, může dojít k výraznému zkreslení již při administraci respondentem. (Svoboda, 1999) Kromě nepochopení otázky

může dojít k celé řadě dalších zkreslení na straně respondenta, které výzkumník nemůže při vyhodnocení zachytit, např. nežádoucí vyrušení během administrativy, nedůvěra a nechuť ke spolupráci, únava, nemoc, osobní problémy a všechny další „patologie“ všedního dne. Ke specifickým proměnným v tomto výzkumném šetření, které mohly negativně ovlivnit průběh administrativy, patří především nutnost online připojení respondenta na Internet během vyplňování testové baterie a časová náročnost administrativy testové baterie (přibližně 1 – 2 hodiny). Zmíněné proměnné na straně respondentů pravděpodobně vedly k nevyplnění celé testové baterie, a proto bylo vyřazeno ze zkoumaného vzorku 122 respondentů (12 %).

7.2 Shrnutí a diskuze k sociodemografickým zjištěním o zkoumaném vzorku a postojích a názorech respondentů

Celkem bylo do šetření zařazeno 923 respondentů, kteří vyplnili celou testovou baterii. Ve zkoumaném vzorku respondentů jsou nejvíce zastoupeny **ženy – učitelky** (86 %). Zastoupení obou pohlaví učitelů se přibližuje procentuálnímu rozdělení učitelů základních škol v České republice dle Statistické ročenky školství 2013/2014 (MŠMT ČR, 2014b) – 84,3 % žen, 15,7 % mužů. Výzkumné zjištění potvrzuje feminizaci jako charakteristický rys českého základního školství a je v souladu s již proběhlými výzkumy (např. Průcha, 2005; Pavlík, Smetáčková, 2006).

Nejvíce respondentů se řadí do věkové skupiny **45 – 55 let** (celkem 37 %). Nejmenší zastoupení měla věková skupina respondentů do 25 let (1 %). Vzhledem k legislativnímu vymezení profese učitele, která vyžaduje magisterské vysokoškolské vzdělání, lze předpokládat, že jedinci do 25 let ještě studují na vysoké škole. Učitelé ve věku do 35 let (18 % respondentů) mají malé děti a spěchají domů, nemají čas vyplňovat dotazníky. Starší učitelé jsou zodpovědnější, práce je naplňuje, seberealizují se, nespěchají domů. Zástupci nejstarší věkové kategorie (17 % respondentů) už jsou naopak unavení a nemají chuť se věnovat další administrativě. Zjištění o věkovém rozložení nepotvrzuje stárnoucí trend v učitelské profesi (46 % respondentů do 45 let, 54 % respondentů nad 45 let).

Převažující část respondentů je v rodinném stavu **ženatí/vdané** (68 %). Tento údaj je vyšší (společně s údajem o soužití s druhem/družkou) než uvádí Demografická příručka z roku 2013 – 49,35 % (Český statistický úřad, 2013). Příručka však zahrnuje populaci již od 14 let. Ve výzkumné vzorku jsou zastoupeni v drtivé většině lidé nad 25 let, tedy ve věku, ve kterém je běžné vstoupit do manželství (partnerství). Údaje o rozvodovosti, který ve zkoumaném vzorku je 13 %, odpovídá stavu v celé populaci.

Velká část respondentů (83 %) **má děti**. Tento údaj je v souladu s produktivním věkem respondentů a tedy jedinců, kteří žijí (žili) s partnerem (86 %).

Velká část respondentů (46 %) žije **ve městě do 100 tisíc obyvatel**. Lidé žijící ve středně velkém městě mají pravděpodobně větší zájem spolupracovat, jsou přátelštější a společenštější, mají dostupnější Internet, nemusí mít tolik povinností jako lidé žijící na vesnici. Naopak lidé z velkoměst mohou být v časovém stresu z cestování za prací a nemají čas na vyplňování dotazníků. Vzhledem k tomu, že nejsou dostupná data ohledně místa narození respondentů, nelze z údajů o místě bydliště respondentů vyvozovat žádné závěry.

Většinová část respondentů (92 %) má **5-leté vysokoškolské vzdělání**. Tento údaj odpovídá požadavkům, které jsou kladeny na výkon profese. U malé části respondentů (přibližně 8 %), která nemá požadované vzdělání, se pravděpodobně jedná o jedince, kteří si aktuálně dokončují vzdělání (viz další údaj o studiu). Nebo se může jednat o respondenty, kteří vykonávají profesi učitele přestože nesplňují kvalifikaci, případně může jít o respondenty, kteří dočasně vypomáhají ve škole nebo v družině.

Další údaj o aktuálním vzdělávání poukazuje na výraznou převahu respondentů (77 %), kteří **nestudují**. Otázka byla položena na vysokoškolské vzdělávání a dlouhodobé kurzy. Vzhledem k dokončenému vysokoškolskému vzdělání většiny respondentů to není údaj nijak překvapivý. Údaj o studujících (23 %) ukazuje na respondenty, kteří si buď dokončují 5-leté studium, anebo studují další vysokou školu.

Ve vzorku jsou nejvíce zastoupeni respondenti **s kumulací funkcí** (38 %). Kromě výuky vykonávají tito učitelé další funkce ve škole (výchovný poradce, metodik, zástupce, ředitel aj.). Je zřejmé, že tento stav klade větší nároky na jedince,

přináší mu více povinností, zodpovědnosti, angažovanosti v práci, více stresu, více konfliktů, a tím i větší riziko přetížení.

Zastoupení respondentů, kteří **učí na 1.stupni** (49 %), je přibližně stejně jako respondentů, kteří **učí na 2.stupni** (51 %).

Přibližně třetina respondentů (33 %) **učí na školách s 200 – 400 žáky**. Aktuální trend je slučování škol, malé školy zanikají a vznikají školy s velkým množstvím žáků. S malými školami se může vytrácet i rodinné prostředí, které poskytovaly, a tím může docházet i k úbytku učitelů, kteří toto prostředí preferovali.

V jiných výzkumech je používáno členění profesní dráhy učitele na různě dlouhá časová pásma např. do 5 let, do 10 let, do 20 a nad 20 let (např. Buhr in Průcha, 2002). Vzhledem k tomu, že se v osobním i profesním životě odehraje za 10 let hodně věcí, byla délka praxe rozdělena ve výzkumném šetření do sedmi pásem. Ve zkoumaném vzorku jsou nejvíce zastoupeni respondenti **s praxí nad 30 let** (17 %). Přibližně stejný počet respondentů je s praxí 25 – 30 let (17 %) a respondentů s praxí 20 – 25 let (17 %). Z těchto výsledků je zřejmý větší zájem starších respondentů o účast ve výzkumu, možná proto, že nespěchají za rodinnými povinnostmi, tak mají čas na vyplňování dotazníků.

U respondentů byl zjištěn převažující kladný vztah k profesi. Nejčastěji respondenti odpovídali, že **převážně mají rádi svoji profesi** (50 %) a rozhodně mají rádi svoji profesi (41 %). Z tohoto údaje vyplývá, že si profesi učitele pravděpodobně zvolili jedinci, kteří se realizují ve své profesi, chtějí se věnovat žákům a své profesi. Vzhledem k zodpovědnosti za výchovu a vzdělávání žáků je smutným faktem zjištění, že skoro 5 % respondentů má ke své profesi negativní vztah.

Více než polovina respondentů se necítí být dostatečně finančně ohodnocena jako učitel. **Rozhodně se necítí být dostatečně finančně ohodnoceno** 27 % respondentů a převážně se necítí být dostatečně finančně ohodnoceno 26 % respondentů. Přestože jsou na učitele kladeny stále větší požadavky, tak platové podmínky v českém školství jsou dlouhodobě označovány za nedůstojné (např. Kurelová, 2004).

Podle názoru větší části respondentů **učitel nemá v naší společnosti vysokou prestiž**. Rozhodně nemá prestiž odpovědělo 29 % respondentů a převážně nemá

prestiž odpovědělo 41 % respondentů. Přestože ve výzkumech veřejného mínění zaujímá profese učitele dlouhodobě přední místa, sami učitelé vnímají malou prestiž své profese. Jednou z příčin může být právě nízké finanční ohodnocení vzhledem k jiným méně náročným povoláním, ale také vlastní nízké sebehodnocení učitelů. (Havlík, 2000) Rozpor mezi pozitivním vztahem učitelů ke své profesi a pocitem nedostatečného finančního ohodnocení a nízké prestiže lze vysvětlit Herzbergovou motivačně hygienickou teorií. Motivátory (pozitivní vztah k profesi) a faktory hygieny (nespokojenost s platem a pracovními podmínkami) jsou na sobě nezávislé. Učitel tedy může prožívat vysokou míru uspokojení s prací jako takovou při neuspokojivých pracovních podmínkách.

Velmi pozitivním zjištěním byla ve výzkumném vzorku skutečnost, že více než polovina respondentů **nikdy nemusela v důsledku pracovního stresu užívat léky** (52 %) a necelá třetina jen výjimečně (27 %). Alarmujícím zjištěním je fakt, že více než pětina respondentů (21 %) byla nucena občas nebo často užívat léky v důsledku pracovního stresu.

I přes učiteli vnímané negativní aspekty učitelské profese (finanční ohodnocení, prestiž profese) by větší část respondentů **znovu zvolila profesi učitele**. Rozhodně ano odpovědělo 27 % respondentů a spíše ano 39 %. Tento zjištěný údaj potvrzuje převažující motivátory v učitelské profesi, které vedou k pracovní spokojenosti a především setrvávání v profesi.

„Typický“ respondent z výzkumného vzorku: žena – učitelka, 45 – 55 let, vdaná, má děti, žije ve městě do 100 tisíc obyvatel, má 5-leté vysokoškolské vzdělání, aktuálně nestuduje, učí na 1. nebo 2. stupni základní školy s 200 – 400 žáky a zároveň vykonává i jinou funkci (výchovný poradce, metodik, zástupce ředitele, ředitel), má praxi více než 30 let, převážně má ráda svoji profesi, rozhodně se necítí být finančně dostatečně ohodnocena. Tato „typická“ respondentka má pocit nízké prestiže profese učitele v naší společnosti, nikdy nemusela v důsledku pracovního stresu užívat léky a znovu by si zvolila profesi učitele.

7.3 Shrnutí a diskuze ke vztahům mezi sledovanými proměnnými

Prvním dílčím cílem práce bylo stanovit míru a charakter syndromu vyhoření. U respondentů byl zjištěn **vysoký stupeň emočního vyčerpání**. Tento stav je spojen s vysokým rizikem propuknutí (nebo již přítomnosti) syndromu vyhoření a týkal se více než poloviny dotazovaných (54 %). Dále byl zjištěn **střední stupeň depersonalizace** (u 51 % respondentů), který je spojen se středně vysokým rizikem propuknutí syndromu vyhoření. U 24 % respondentů byl zjištěn vysoký stupeň depersonalizace. Přestože dvě škály syndromu vyhoření vykazují střední a vysoké riziko propuknutí (nebo již přítomnosti) syndromu vyhoření, byl u respondentů zároveň zjištěn **vysoký stupeň osobního uspokojení z práce** (61 %). První dva výsledky (stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace) odpovídají dosavadním zjištěním z jiných výzkumů (např. Paulík, 1998, 1999, 2004; Blažková, Malá, 2004; Šimíčková-Čížková, 2009), které zjistily vysokou až extrémní zátěž (až 80 %) v souvislosti s výkonem profese učitele. Vyšší emoční vyčerpání u učitelů základních škol zjistil i Kokkinos (2006), který prováděl ověřování nástroje MBI u řeckých učitelů základních a středních škol. Vnímaná emoční zátěž se negativně odráží v psychickém i fyzickém stavu učitelů a zároveň může mít i negativní důsledky na kvalitu jejich pracovního výkonu. Zjištěný vysoký stupeň osobního uspokojení z práce je v rozporu s některými šetřeními (např. Paulík, 1998, 1999, 2004), která hovoří o pracovní nespokojenosti učitelů a snížené ochotě na sobě pracovat. Naopak Kokkinos (2006) na základě svého výzkumu dospěl k závěru, že vyšší emoční vyčerpání učitelů základních škol nemá vliv na jejich vztahy s žáky (depersonalizaci) ani na pocit uspokojení z práce. Důvodem rozdílných závěrů mohou být použité metody, zkoumaný vzorek, kulturní odlišnosti, oblast zájmů výzkumníků nebo výzkumné cíle.

Druhým dílčím cílem práce bylo zjistit **osobnostní profil** učitele základní školy. Při orientačním srovnání s normou (pro americké vysokoškoláky) nebyly zjištěny výrazné odchylky od průměru. Oproti americkému vzorku mají respondenti ve zkoumaném vzorku mírně zvýšené průměrné hodnoty zodpovědnosti, emocionální stability, opatrnosti, osobních vztahů a ráznosti a mírně snížené průměrné hodnoty převahy, sociability a originálního myšlení. Z těchto výsledků je možné usoudit, že „průměrný“ učitel základní školy je klidný a vyrovnaný člověk, vytrvalý a stálý

pracovník, je opatrný než něco udělá, má důvěru a víru v lidi, je schopný vykonat víc práce než průměrný jedinec. Zároveň je tento „průměrný“ učitel základní školy spíše pasivnější, není přesvědčen o vlastních schopnostech, má nižší sebevědomí, nižší zájem o sociální kontakt s lidmi a zapojení do skupinových aktivit, raději pracuje podle plánu než by ho vytvářel, nemá zájem o kritické myšlení a je méně zvědavý.

Třetím dílčím cílem práce bylo zjistit míru **celkové motivace k výkonu** u učitelů. Při srovnání s normami pro českou populaci byla u učitelů základních škol zjištěna nižší průměrná hodnota celkové motivace k výkonu. Tento stav je možné uvést do souvislosti s vysokým stupněm emočního vyčerpání a středním stupněm depersonalizace. Zároveň jsou v dalších analýzách odhaleny i další výrazné dissatisfactory (méně žádoucí osobnostní dispozice, pocit nedostatečného finančního ohodnocení, vnímaná nízká prestiž profese, ambivalentní vztah k profesi apod.), které se mohou negativně odrážet na zjištěné míře celkové motivaci učitelů k pracovnímu výkonu.

Další analýzy výsledků se zaměřují na čtvrtý dílčí cíl práce, kterým bylo zjistit vzájemné vztahy mezi proměnnými. První analýza výsledků výzkumného šetření je zaměřena na vztah míry a charakteru vyhoření, osobnostního profilu, celkové motivace k výkonu a **pohlaví**. Statisticky významné rozdíly mezi respondenty ve stupni emočního vyčerpání a depersonalizace podle pohlaví nebyly zjištěny. Výsledky v řecké studii (Kokkinos, 2006) ukázaly u žen – učitelek statisticky významnější vyšší emoční vyčerpání než u mužů – učitelů. U žen lze předpokládat vyšší citovou angažovanost vůči žákům a tudíž i vyšší emoční zátěž. V tomto šetření u českých učitelů se však významný rozdíl v emoční vyčerpanosti nepotvrdil. Ve výzkumu vyššího stupně osobního uspokojení z práce dosahují ženy - učitelky než muži – učitelé. Tento výsledek koresponduje s výsledky šetření pracovní spokojenosti Paulíka (1999), který zjistil vyšší pracovní spokojenost učitelek na všech typech škol. Ženy jsou i přes nižší finanční ohodnocení více spokojeny s jinými aspekty své profese: možnost skloubení práce s rodinným životem, poměrně vysoká míra sociální jistoty, seberealizace v práci s dětmi a fyzicky méně náročné zaměstnání (Řehulka, Řehulková, 2001). Zdroj vyššího osobního uspokojení z práce u žen je možné hledat i ve větší zapálenosti pro studium učitelství, které bylo zjištěno vyšší u dívek než chlapců (Havlík in Průcha,

2002). V osobnostním profilu se u žen projevuje větší zodpovědnost a ráznost než u mužů. Toto zjištění pravděpodobně souvisí u žen s rolí matky a výchovou dětí. Ženy mají tendenci být energické, rychle se pohybovat a pracovat, aby všechno stihly a o vše se postaraly. Celková motivace k výkonu se významně neliší u žen a mužů. V jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu však ženy vykazují vyšší internalitu, hrdost na výkon a sebekontrolu. Tyto osobnostní vlastnosti mohou přispívat k většímu osobnímu uspokojení žen z práce. Naopak muži mají větší důvěru v úspěch a vyšší soutěživost, které mohou osobní uspokojení z práce naopak snižovat, a to v kontextu malé šance na kariérní postup v rámci školství a nedostatečného finančního ohodnocení.

Další analýza výsledků výzkumného šetření je zaměřena na vztah míry a charakteru vyhoření, osobnostního profilu, celkové motivace k výkonu a **věku**. Statisticky významné rozdíly mezi respondenty ve stupni emočního vyčerpání a depersonalizace podle věku nebyly zjištěny. Vyššího stupně osobního uspokojení z práce a celkové motivace k práci dosahují učitelé starší 55 let, kteří mají v osobnostním profilu i vyšší zodpovědnost a emocionální stabilitu. V jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu mají učitelé starší 55 let vyšší vytrvalost, angažovanost, důvěru v úspěch, flexibilitu, nebojácnost, preferenci obtížnosti, samostatnost a cílevědomost. Učitelé ve věku 45 – 55 let mají v osobnostním profilu vyšší hodnotu osobních vztahů a v osobnostních dimenzích motivace k výkonu vyšší flow, ochotu učit se nové věci a sebekontrolu. Nejnižšího stupně osobního uspokojení z práce a zároveň i nízké celkové motivace k výkonu dosáhli učitelé do 25 let, kteří v osobnostním profilu mají zároveň nejnižší zodpovědnost a osobní vztahy, ale zároveň v osobnostní dimenzi motivace k výkonu vyšší soutěživost. Učitelé ve věku 25 – 30 let mají nejnižší emocionální stabilitu. Se zvyšujícím se věkem je možné sledovat nárůst osobního uspokojení z práce i celkové motivace k výkonu. Výše uvedená zjištění odpovídají poznatkům vývojové psychologie o období starší dospělosti (45 – 65 let), které je charakteristické celkovou stabilizací, morální a hodnotovou zralostí, svědomitostí, vstřícností, zodpovědností a využíváním všech osobních a profesních zkušeností. Naopak časná dospělost (19 – 31 let) je spojena s vyhráváním, hledáním sebe sama, otevřeností novým zkušenostem a zvýšenou soutěživostí. (Vágnerová, 2010) Výzkumná zjištění korespondují také se závěry jiných šetření (např. Průcha,

2005; Řezníček, 2004), které hovoří o seberealizaci starších učitelů ve své profesi. Učitel po 50. roce života je považován za zkušeného a kompetentního učitele, který má zájem o pracovní podmínky, klade důraz na hodnoty zdraví a životní pohody. Starší učitelé, především ženy, mají zvýšenou profesní tvořivost a potřebu věnovat většinu své energie svému povolání (Řezníček, 2004). Rozdílná zjištění ohledně vlivu věku na zkoumané jevy přináší šetření Pugnerové a Plevové (2009), které nepotvrdilo podíl vyššího věku učitelů na zvyšování ani snižování jejich pracovní spokojenosti. Také v řecké studii (Kokkinos, 2006) nebyly zjištěny rozdíly v žádné ze tří škál syndromu vyhoření podle věku. Tyto rozdíly je možné přičítat rozdílným metodám zkoumání cílové skupiny a dalším proměnným.

Analýza výsledků výzkumného šetření vztahu míry a charakteru vyhoření, osobnostního profilu, celkové motivace k výkonu a **rodinného stavu** přinesla zajímavá zjištění. Učitelé vdovci/vdovy dosahují vyššího stupně emočního vyčerpání. Tento stav lze uvést do souvislosti se stresem, který je spojen se ztrátou partnera, prožitkem osamění a nedostatkem partnerských interakcí (Gregor, 1990). Naopak nejnižší stupeň emočního vyčerpání mají učitelé žijící s druhem/družkou, kteří naopak mohou pociťovat dostatečné emoční uspokojení v partnerství, které zároveň není zatíženo manželským závazkem. Zcela opačný je stav u stupně depersonalizace, kde vyšších hodnot dosahují svobodní učitelé, kteří v osobnostním profilu měli i nejnižší hodnotu sebedůvěry a nejnižší hodnotu celkové motivace k výkonu. Nejnižší stupeň depersonalizace mají učitelé vdovci/vdovy, kteří v osobnostním profilu měli i nejnižší zodpovědnost a v osobnostních dimenzích motivace měli tito jedinci vyšší angažovanost a sebekontrolu. U svobodných učitelů může být zvýšená hodnota depersonalizace spojena u věkově mladších jedinců s nevyzrálostí, menšími životními zkušenostmi, nepřipraveností pro práci s dětmi a o to větším šokem z reality v počáteční fázi kariéry. Navíc v osobnostním profilu jedinců do 25 let byla zjištěna vysoká hodnota soutěživosti, která ve spojitosti se zjištěnou nízkou sebedůvěrou může vést k vnitřním konfliktům u učitele a důsledkem je nízká motivace k výkonu. U věkově starších svobodných jedinců může depersonalizace souviset s deziluzí, odtazitostí, s vysokým stupněm individualizace, ochranou soukromí apod. U učitelů vdovců/vdov naopak nízký stupeň depersonalizace může mít souvislost s jejich stavem osamělosti a z toho plynoucí potřeby být mezi lidmi, potřeby

sociálního kontaktu a interakcí; jsou tedy více angažovaní ve své profesi, ale zároveň si nižší hladinou zodpovědnosti (vyšší sebekontrolou) udržují odstup od profesní zátěže. Větší osobní uspokojení z práce mají rozvedení učitelé, kteří zároveň v osobnostním profilu dosahují vyšší zodpovědnosti a sebedůvěry. Rozvedení učitelé mají i vyšší hodnotu celkové motivace k výkonu. V jednotlivých osobnostních složkách motivace měli rozvedení učitelé zvýšenou vytrvalost, dominanci, flexibilitu, nebojácnost, preferenci obtížnosti a samostatnost. Tento výsledek pravděpodobně souvisí s kompenzací neuspokojivých partnerských vztahů, tzn. že rozvedení učitelé nalézají v profesi to, čeho se jim nedostalo v osobním životě. Potvrzuje se tím úzká spojitost osobního a pracovního života jedince. Tyto části nelze od sebe oddělit a předstírat, že starosti v osobním životě neovlivňují pracovní nastavení jedince a naopak. V proběhlých výzkumech se rodinnému stavu učitelů jako možnému negativnímu vlivu na pracovní výkon dosud nevěnovala velká pozornost.

Analýza výsledků výzkumného šetření vztahu míry a charakteru vyhoření, osobnostního profilu, celkové motivace k výkonu a proměnné **děti** odhalila, že stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace se neliší podle toho, zda mají či nemají učitelé děti. Naopak stupeň osobního uspokojení z práce je vyšší u učitelů s dětmi. V osobnostním profilu učitelů s dětmi byly zjištěny také vyšší hodnoty převahy, zodpovědnosti, emocionální stability, sebedůvěry, osobních vztahů a ráznosti. Také celková motivace k výkonu je vyšší u učitelů s dětmi než u bezdětných učitelů. Ve všech osobnostních dimenzích motivace měli učitelé s dětmi vyšší hodnoty. Z výsledků šetření vyplývá, že učitel s vlastními dětmi je díky rodičovským zkušenostem (zodpovědnost za zajištění rodiny, součást většího systému než individuum, výchova dětí, příklad dětem apod.) více připraven a nastaven na práci se žáky, ví, co od nich očekávat, dokáže lépe předvídat jejich chování, má větší jistotu v interakcích se žáky, má více energie a práce takového učitele o to více uspokojuje. Výše uvedená zjištění odpovídají poznatkům vývojové psychologie o pozitivním vlivu rodičovství na osobnost jedince (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Analýza výsledků výzkumného šetření vztahu míry a charakteru vyhoření, osobnostního profilu, celkové motivace k výkonu a **velikosti města** přinesla následující zjištění. Stupeň emočního vyčerpání, depersonalizace ani osobního

uspokojení z práce se neliší podle velikosti města, ve kterém v současné době učitelé žijí. Toto zjištění neodpovídá bádání Mlčáka (1998), který zjistil větší ohrožení stresem u učitelů z velkoměstského prostředí. Výsledky však nelze doslova srovnávat vzhledem k rozdílným metodám zkoumání. V osobnostním profilu dosáhli vyšších hodnot převahy učitelé z velkoměst, nejnižší převahu měli učitelé z vesnice. Zároveň učitelé z velkoměst měli nejnižší zodpovědnost, vyšší zodpovědnost dosáhli učitelé ze středně velkých měst (do 100 tisíc obyvatel). Celková motivace k výkonu se neliší podle města, ve kterém učitelé v současné době žijí. Zjištění o osobnostním nastavení učitelů pravděpodobně souvisí s větší konkurencí ve velkoměstech, tlakem na sebeprosazení učitelé a zároveň tendencemi k anonymitě a nižší zodpovědnosti. V komorním prostředí vesnic není potřeba se tolik prosazovat, konkurence je malá, učitelé jsou více zapojeni do dění v místní komunitě, mají bližší vztahy s okolím. Výsledky jsou spíše zajímavým doplněním informací o zkoumaném vzorku než objektivním závěrem. Na výsledek šetření mohlo mít vliv nespočet dalších proměnných, které nebyly zjišťovány (např. kde učitel vyrůstal, zda dojíždí do zaměstnání, jak dlouho žije v místě bydliště, svébytné klima školy apod.).

Analýza výsledků výzkumného šetření vztahu míry a charakteru vyhoření, osobnostního profilu, celkové motivace k výkonu a **dosaženého vzdělání** přinesla následující zjištění. Vyšší stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace mají učitelé s 3-letým vysokoškolským vzděláním. Tito učitelé měli v osobnostním profilu i nejnižší ráznost, ale v osobnostní dimenzi motivace měli naopak vyšší ochotu učit se nové věci. Tento stav může souviset se zvýšenou zátěží plynoucí z neaprobovanosti učitele, nedostatku vědomostí a zkušeností a většího tlaku vedení školy na dokončení požadovaného vzdělání. Nízká ráznost se může projevovat u těchto učitelů pomalejším tempem, nedostatkem životní energie a vitality. Zajímavým zjištěním byla vyšší hodnota osobního uspokojení z práce u středoškolsky vzdělaných učitelů, kteří v osobnostním profilu dosáhli i vyšší ráznosti. Pravděpodobně se jedná o učitele, např. důchodového věku, kteří vypomáhají ve škole jen dočasně, mají dostatek životní energie a vitality a v práci naplňují své potřeby seberealizace. Případně se jedná o vyučující, kteří jsou zapojeni především do volnočasových aktivit žáků v družině, kroužcích apod., kde charakter pracovní činnosti vyžaduje od učitelů hodně energie a vitalitu. Nízké

osobní uspokojení z práce bylo zjištěno u učitelů s vyšší odbornou školou, kteří zároveň v osobnostním profilu vykazovali nejnižší zodpovědnost a sociabilitu, ale v osobnostní dimenzi motivace měli tito učitelé vyšší sebekontrolu. Z praxe je známá skutečnost, že se jedná často o absolventy uměleckých a neučitelských oborů, kteří z nedostatku jiných pracovních příležitostí ve své profesi vyučují ve škole a tato práce je nenaplňuje. U učitelů s 5-letým vysokoškolským vzděláním byla zjištěna vyšší hladina zodpovědnosti, která může souviset s jejich dlouhodobou kvalifikační přípravou a uvědomováním si důležitosti role učitele v procesu výchovy a vzdělávání. Celková motivace k výkonu se u učitelů podle dosaženého vzdělání neliší. V jiných výzkumech nebyly zjištěny poznatky z této oblasti.

Analýza výsledků výzkumného šetření vztahu míry a charakteru vyhoření, osobnostního profilu, celkové motivace k výkonu a **aktuálního studia** přinesla následující zjištění. Vyšší stupeň emočního vyčerpání byl zaznamenán u učitelů, kteří aktuálně nestudují (vysokoškolské studium, dlouhodobé kurzy apod.). Toto zjištění částečně koresponduje s výsledky šetření Paulíka (1998, 1999, 2004), který zjistil v souvislosti s vnímanou únavou a vyčerpáním sníženou ochotu učitelů učit se nové věci. Naopak vyšší stupeň depersonalizace mají učitelé, kteří studují. Souběh práce a časově náročného studia je bezesporu vyčerpávající a může vést u takto zatížených učitelů k odosobnění a odstupu od žáků. Paradoxně mají studující učitelé vyšší osobní uspokojení z práce, vyšší celkovou motivaci k výkonu a v osobnostním profilu vyšší zodpovědnost, sociabilitu a ráznost oproti nestudujícím učitelům. Toto zjištění může souviset s potřebou studujících si dále zvyšovat a rozšiřovat kvalifikaci, s životní vitalitou, se zájmem o seberozvoj, sebepoznání a seberealizaci.

Analýza výsledků výzkumného šetření vztahu míry a charakteru vyhoření, osobnostního profilu, celkové motivace k výkonu a **postavení ve škole** přinesla následující zjištění. Stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace se neliší podle postavení učitele ve škole (kromě výuky vykonává i další funkci, např. výchovného poradce, metodika, zástupce ředitele, ředitele aj.). Toto zjištění se jeví překvapivé s ohledem na nároky, které přináší kumulace výuky a další funkce (více zodpovědnosti, povinností, administrativy, kontroly apod.). Vysvětlením může být dobrovolnost, se kterou učitel přijal další funkci, jeho angažovanost, potřeba

seberealizace, kariérního růstu apod. Z toho pravděpodobně plyne i zjištěná vyšší celková motivace k výkonu u těchto učitelů. A tento názor je podpořen i osobnostním profilem učitele s kumulací funkcí, kdy byla zjištěna vysoká emocionální stabilita, sebedůvěra, originální myšlení a ráznost. Jedná se o vlastnosti, které jsou optimální pro úspěšnost v zaměstnání (Vágnerová, 2010). Největší osobní uspokojení z práce prožívají učitelé, kteří učí na 1.stupni základní školy a nemají další funkce. V praxi je zřejmé, že se jedná o učitele (především učitelky), kteří investují do své práce hodně času a energie, jsou tvořiví, hraví a jejich zájem o profesi pramení především z potřeby pracovat s dětmi. Zároveň se může jednat o jedince, kteří si záměrně zvolili 1.stupeň, protože by se se staršími žáky necítili dobře. V osobnostním profilu těchto učitelů se ukázaly nízké hodnoty emocionální stability a ráznosti. Tento výsledek odpovídá závěrům výzkumů (např. Řehulka, Řehulková, 1998), které poukazují na vysokou míru neuroticismu u učitelů, zvláště učitelek základních škol. V celkové analýze osobnostního profilu mužů a žen se však v tomto výzkumu neprokázala rozdílná hladina emocionální stability. Učitelé učící pouze na 2.stupni základní školy prožívají nejnižší osobní uspokojení z práce a v osobnostním profilu těchto učitelů byly zjištěny nejnižší hodnoty sebedůvěry a originálního myšlení. Tato zjištění mohou být důsledkem vyšší náročnosti učiva na 2.stupni (není čas na „hraní“), časové tísně, rutinního předávání informací žákům, nárůstu výchovných problémů spojených s pubertou žáků a dalších okolností.

Předchozí analýzu výsledků výzkumného šetření vztahu míry a charakteru vyhoření, osobnostního profilu, celkové motivace k výkonu a postavení ve škole doplňuje další proměnná – **stupeň ZŠ**. Při rozdělení výzkumného vzorku na skupinu učitelů učících na 1. nebo 2.stupni základní školy bylo zjištěno, že učitelé 2.stupně ZŠ mají celkově vyšší stupeň emočního vyčerpání i depersonalizace než učitelé učící na 1.stupni ZŠ. Vysvětlení této skutečnosti bylo uvedeno v předchozí analýze (vyšší náročnost učiva, problémoví žáci atd.). Vyšší osobní uspokojení z práce se opět potvrdilo u učitelů 1.stupně ZŠ. V osobnostním profilu se u učitelů 1.stupně objevily oproti předchozí analýze vyšší hodnoty sociability, opatrnosti a originálního myšlení. Celková motivace k výkonu se podle stupně základní školy neliší, pouze v jednotlivých osobnostních dimenzích motivace se u učitelů 1.stupně ZŠ objevila vyšší hrdost na výkon a ochota učit se nové věci. Tato zjištění

jsou v souladu s předchozí analýzou.

Analýza výsledků výzkumného šetření vztahu míry a charakteru vyhoření, osobnostního profilu, celkové motivace k výkonu a **velikosti školy** přinesla následující zjištění. Vyšší stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace byl zjištěn u učitelů učících na školách s více než 600 žáky. Naopak nejnižší stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace mají učitelé učící na školách do 50 žáků. Nabízí se vysvětlení, že na „velké“ škole (nad 600 žáků) je více stresorů: žáci i rodiče jsou více anonymní, kumulují se závažnější výchovné problémy, pedagogický sbor je velký, učitelé nemají blízké vztahy s kolegy, chybí jim vzájemná podpora, po slučování škol dochází ke konfliktům mezi novým vedením a „starým“ sborem apod. V osobnostním profilu učitelů velkých škol (nad 400 žáků) byla zjištěna vyšší zodpovědnost a nižší ráznost (nad 600 žáků). Učitelé z velkých škol mají na starosti velký počet žáků, cítí větší zodpovědnost a zároveň je to pro ně vyčerpávající, takže jim chybí životní energie, pracují a pohybují se pomalejším tempem. Naopak učitelé z malých škol (do 50 žáků) mají vyšší ráznost. Toto zjištění může souviset se seberealizací vitálního učitele v komorním prostředí malé školy, s osobnějším vztahy se žáky i rodiči, ale zároveň konzervativnějším pojetím role učitele, nemožností předat zodpovědnost dalšímu kolegovi apod. Ve stupni osobního uspokojení z práce a celkové motivaci k výkonu nebyly zjištěny rozdíly podle velikosti školy, což poukazuje i na jiné faktory, které způsobují spokojenost a motivaci u učitele. V jednotlivých osobnostních dimenzích motivace byla u učitelů z velkých škol (nad 600 žáků) zjištěna vyšší orientace na status než u učitelů z menších škol.

Analýza výsledků výzkumného šetření vztahu míry a charakteru vyhoření, osobnostního profilu, celkové motivace k výkonu a **délky praxe** přinesla následující zjištění. Stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace se neliší podle délky praxe. Toto zjištění koresponduje s výše uvedenou analýzou podle věku, kdy nebyly zjištěny významné rozdíly. Tyto výsledky nejsou zcela v souladu s jinými výzkumy (např. Buhr in Průcha, 2002; Průcha, 2005; Urbanovská, Kusák, 2005, 2009), které poukazují na nárůst zátěže, vyčerpání, únavy a vyhoření v souvislosti s věkem a délkou praxe učitelů. Vyšší stupeň osobního uspokojení z práce mají učitelé s praxí 20 – 25 let, kteří mají v osobnostním profilu i vyšší zodpovědnost, emocionální stabilitu a opatrnost. Lze vysledovat, tak jako u věku, nárůst osobního

uspokojení z práce v souvislosti s délkou praxe. Tento výsledek odporuje některým odborným názorům, že v poslední fázi učitelské kariéry může docházet k poklesu pracovního uspokojení, rezignaci, apatii, demotivaci k práci a dalším negativním projevům. Učitel s praxí 20 – 25 let se nachází v období stabilizace a profesního růstu, je samostatný, kompetentní a má větší šance na získání pozice v managementu školy. (Průcha, 2005) Tuto skutečnost potvrzují i zjištěné osobnostní dimenze motivace, ve kterých mají učitelé s praxí 20 – 25 let vyšší dominanci a angažovanost. Navíc učitelé s delší praxí, především ženy, mají zvýšenou potřebu profesní tvořivosti, seberealizace a investují veškerou energii do své profese (Řezníček, 2004). V osobnostním profilu mají nejnižší sociabilitu učitelé s praxí nad 30 let. Z hlediska výzkumů vstřícnosti by sociabilita v pozdní dospělosti měla spíše dosahovat maxima, vzhledem k tomu, že jedinci mezi 50. - 60. rokem kladou větší důraz na zachování klidu, pohody a dobrého sociálního zázemí (Vágnerová, 2010). Rozpor v tomto zjištění může být způsoben skutečností, že se jedná o méně stabilní rys osobnosti, který je ovlivněn různými vnějšími faktory, např. již „usazenou“ rolí učitele, rigiditou, stereotypy apod. Celková motivace k výkonu se liší podle délky praxe, vyšší celková motivace byla zjištěna u učitelů s praxí nad 30 let. Učitelé s praxí nad 30 let mají v jednotlivých osobnostních dimenzích motivace vyšší vytrvalost, preferenci obtížnosti a samostatnost. Učitelé s praxí 25 – 30 let mají vyšší sebekontrolu v osobnostních dimenzích motivace. Dále analýza výsledků výzkumu v souvislosti s věkem a délkou praxe poukazuje na méně příznivé osobnostní vlastnosti mladých učitelů (věk do 30 let, s praxí do 10 let), zejména se jedná o nižší sebedůvěru, zodpovědnost, emocionální stabilitu, opatrnost, osobní vztahy a vyšší převahu, soutěživost a sociabilitu. Tato osobnostní nevyzrálост a rozporuplnost nastavení mladého učitele s krátkou praxí je v kontextu se zjištěným nižším osobním uspokojením z práce a nižší celkovou motivací k výkonu. Význam vnitřních i vnějších determinant v období zahájení učitelské kariéry je v literatuře zmiňován v souvislosti s negativními dopady na zvládání profesní zátěže a urychlení odchodu učitele z profese (např. Šimoník, 1994). Pugnerová a Plevová (2009) souvislost mezi pracovní spokojeností a věkem a délkou praxe ve svém výzkumu neprokázaly. Rozdílná výzkumná zjištění mohou vyplývat z rozčlenění délky praxe na kratší nebo delší časové úseky. Při rozdělení délky praxe pouze na tři časová pásma (do 10 let, 10 – 25 let, nad 25 let) se významné rozdíly ve stupni osobního

uspokojení z práce neprojevily, ale v celkové motivaci k výkonu ano (vyšší u učitelů s praxí nad 25 let). Z tohoto zjištění je zřejmé, že dělení délky praxe pouze na tři pásma je méně citlivé na změny, které během profesní kariéry učitele probíhají.

Analýza výsledků výzkumného šetření vztahu míry a charakteru vyhoření, osobnostního profilu, celkové motivace k výkonu a **vztahu k profesi** přinesla následující očekávaná i překvapivá zjištění. Vyšší stupeň emočního vyčerpání mají učitelé, kteří někdy nemají rádi svoji profesi. A vyšší stupeň depersonalizace mají učitelé, kteří někdy mají rádi svoji profesi. Tento stav pravděpodobně vyplývá z ambivalentního postoje učitele ke své profesi. Přestože jsou aspekty práce, které má učitel rád, tak se často vyskytují i negativní aspekty, vznikají pochybnosti, tenze, vnitřní konflikty, učitel vnímá rozpor mezi očekáváním a realitou, ztrácí iluze, což v důsledku může vést k emočnímu vyčerpání a depersonalizaci učitele. Zajímavým zjištěním je, že učitelé, kteří rozhodně nemají rádi svoji profesi, dosáhli nejnižšího stupně emočního vyčerpání. A dále učitelé, kteří převážně nemají rádi svoji profesi, dosáhli nejnižších hodnot depersonalizace. Z těchto výsledků lze vyvodit, že negativní vztah k profesi chrání učitele před důsledky stresu a profesní zátěže, a tedy před emočním vyčerpáním a depersonalizací. Učitelé, kteří rozhodně mají rádi svoji profesi, mají i vyšší stupeň osobního uspokojení z práce a v osobnostních dimenzích motivace mají vyšší hrdost na výkon a ochotu učit se nové věci. Pozitivní vztah k profesi dokáže učitele povznést i nad vnímaná negativa profese, přinášet mu radost a uspokojení a hrdost na svoji profesi. Učitelé, kteří převážně nemají rádi svoji profesi, mají nejnižší stupeň osobního uspokojení z práce. Je zřejmé, že když jedinec vykonává práci, která jej nebaví, nemá k činnosti pozitivní vztah, tak mu tato práce nebude přinášet ani uspokojení. V osobnostním profilu však dosáhli učitelé, kteří rozhodně nemají rádi svoji profesi, vyšších hodnot zodpovědnosti, sebedůvěry, originálního myšlení a ráznosti. Lze se domnívat, že tyto zvýšené hodnoty jsou odrazem upřímnosti vitálního učitele, který nemá potřebu se stavět do lepšího světla jako učitel. Stejně tak učitelé, kteří rozhodně nemají rádi svoji profesi, dosáhli vyšší celkové motivace k výkonu a v osobnostních dimenzích motivace mají zvýšenou důvěru v úspěch, flexibilitu, flow, preferenci obtížnosti a cílevědomost. Učitelé, kteří převážně nemají rádi svoji profesi, dosáhli naopak nejnižší celkové motivace k výkonu. Toto zjištění

je natolik rozporuplné, že je možné pouze usuzovat na další proměnné na straně učitelů, které tento výsledek ovlivnily a které nebylo možné při výzkumu odhalit. Dostupná literatura nenabízí jednoznačné vysvětlení. Výzkumy neprokázaly přímý vztah mezi pracovním výkonem a spokojeností s prací. Obě proměnné mohou souviset s dalšími proměnnými, např. s převahou intrinsických nebo extrinsických motivů, vlivem sociálního prostředí, přínosem výkonu profese pro konkrétního učitele, pracovními podmínkami, nadřazeným, uspokojováním jiných potřeb, vlastním sebehodnocením apod. (Matoušková, Spurný, 2008). Jiné výzkumy poukazují na zjištění, že učitel, který má vysokou motivaci k výkonu, je svědomitější, zodpovědnější, vykazuje menší míru zátěže, a tudíž má vyšší pracovní spokojenost (Shaari, Yaakub, Hashim, 2002). Je potřeba uvědomit si, že motivační sféra učitele je složitý komplex rozličných motivů, které nelze jednoduše postihnout. Výše uvedené výsledky výzkumného šetření nabízejí dalším výzkumníkům možnosti podrobnějšího prozkoumání.

Analýza výsledků výzkumného šetření vztahu míry a charakteru vyhoření, osobnostního profilu, celkové motivace k výkonu a **pocitu dostatečného finančního ohodnocení** přinesla následující zjištění. Vyšší stupeň emočního vyčerpání mají učitelé, kteří se rozhodně necítí dostatečně finančně ohodnoceni. Vyšší stupeň depersonalizace mají učitelé, kteří se někdy cítí dostatečně finančně ohodnoceni. V osobnostním profilu mají učitelé, kteří se převážně necítí dostatečně finančně ohodnoceni, vyšší zodpovědnost. Je možné se domnívat, že se jedná o učitele „realisty“, kteří berou školství takové, jaké je a nemají potřebu ze sebe dělat „chudáky“. Vyšší osobní uspokojení z práce mají učitelé, kteří se převážně cítí dostatečně finančně ohodnoceni. Celková motivace k výkonu se neliší podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení. Nejnižší stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace mají učitelé, kteří se rozhodně cítí dostatečně finančně ohodnoceni. Zároveň však mají tyto učitelé nejvyšší stupeň osobního uspokojení z práce a v osobnostním profilu i nejvyšší zodpovědnost. V tomto případě se může jednat o učitele, kteří se pouze bojí přiznat, že je práce učitele nenaplnuje právě proto, že jsou nedostatečně ohodnoceni a připisují svoji pracovní nespokojenost jiným okolnostem.

Analýza výsledků výzkumného šetření vztahu míry a charakteru vyhoření, osobnostního profilu, celkové motivace k výkonu a **pocitu vysoké prestiže**

profese doplňuje předchozí analýzu ohledně pocitu dostatečného finančního ohodnocení. Vyšší stupeň emočního vyčerpání mají učitelé, kteří rozhodně nemají pocit vysoké prestiže své profese, stejně jako rozhodně nemají pocit dostatečného finančního ocenění. Vyšší stupeň depersonalizace mají učitelé, kteří někdy mají pocit vysoké prestiže své profese. Nejnižší stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace a zároveň nejnižší osobní uspokojení z práce mají učitelé, kteří rozhodně mají pocit vysoké prestiže své profese, stejně jako dostatečného finančního ocenění. V osobnostním profilu těchto učitelů byla zjištěna nižší zodpovědnost (stejně jako u pocitu dostatečného finančního ocenění), originální myšlení, osobní vztahy a ráznost. Vyšší stupeň osobního uspokojení z práce mají učitelé, kteří převážně mají pocit dostatečné prestiže své profese, stejně jako dostatečného finančního ocenění. V osobnostním profilu těchto učitelů bylo zjištěno vyšší originální myšlení a osobní vztahy. V osobnostním profilu učitelů, kteří někdy mají pocit vysoké prestiže své profese, je vyšší zodpovědnost a ráznost. Významně vyšší celkovou motivaci mají učitelé, kteří rozhodně mají pocit vysoké prestiže své profese. Nejnižší celkovou motivaci mají učitelé, kteří převážně nemají pocit vysoké prestiže své profese. U obou analýz (pocit dostatečného finančního ohodnocení a vysoké prestiže profese učitele) se potvrzuje, že faktory hygieny (podle Herzbergovy teorie) mohou mít výrazně pozitivní nebo negativní dopad na pracovní spokojenost i motivaci učitele. Výzkumná zjištění korespondují s již provedenými výzkumy (např. Blažková, Malá, 2004; MŠMT ČR, 2009), které poukazují na učiteli vnímanou zátěž, kterou připisují mimo jiné nedostatečnému finančnímu ohodnocení a nízké společenské prestiži profese. Tento pocit nedostatečného ohodnocení a nízké prestiže může vést u učitelů k ambivalentním postojům k žákům, emoční nepohodě, vnitřním konfliktům a k úvahám k odchodu z profese.

Analýza výsledků výzkumného šetření vztahu míry a charakteru vyhoření, osobnostního profilu, celkové motivace k výkonu a **potřeby užívat léky** přinesla tato zjištění. Vyšší stupeň emočního vyčerpání byl zjištěn u učitelů, kteří jsou v důsledku pracovního stresu často nuceni užívat léky, zároveň mají tyto učitelé nejnižší stupeň depersonalizace, ale i nejnižší stupeň osobního uspokojení z práce. V osobnostním profilu těchto učitelů byla zjištěna nižší převaha, sociabilita, sebedůvěra a ráznost. Vyšší stupeň depersonalizace je u učitelů, kteří

jsou v důsledku pracovního stresu nuceni občas užívat léky. V osobnostním profilu těchto učitelů jsou nižší osobní vztahy, což může mít za následek nedostatky sociální opory, a tedy i vysoký stupeň depersonalizace. V osobnostních dimenzích motivace mají tito učitelé vyšší angažovanost a kompenzační úsilí. Nižší stupeň emočního vyčerpání je u učitelů, kteří nikdy nebyli nuceni užívat léky v důsledku pracovního stresu a zároveň tito učitelé mají i vyšší stupeň osobního uspokojení z práce. V osobnostním profilu mají tito učitelé vyšší ráznost. V osobnostním profilu učitelů, kteří byli výjimečně nuceni užívat léky v důsledku pracovního stresu, je vyšší převaha, sociabilita, sebedůvěra a osobní vztahy. V osobnostní dimenzi motivace mají tito učitelé vyšší nebojácnost. Lze tedy konstatovat, že učitelé, kteří nikdy nebo jen výjimečně byli nuceni užívat léky v důsledku pracovního stresu, se cítí zdraví, psychicky i fyzicky v pořádku, mají sebedůvěru, životní energii a vitalitu, využívají sociální oporu a volí vhodnější způsoby odreagování pracovního stresu (sport, koníčky, odpočinek apod.). Celková motivace k výkonu se u učitelů neliší podle potřeby užívat léky. Velmi pozitivním zjištěním bylo, že skoro 80 % učitelů uvedlo, že nemuselo nikdy nebo jen výjimečně užívat léky v důsledku pracovního stresu. Toto zjištění není v souladu se závěry výzkumu Řehulky a Řehulkové (1998), kteří zjistili, že až 80 % učitelů – učitelek užívá léky na uklidnění a další negativní strategie zvládání stresu. Přesto je alarmujícím výzkumným zjištěním, že více než pětina učitelů byla nucena občas nebo často užívat léky v důsledku pracovního stresu. Tato skupina učitelů je vysoce ohrožena syndromem vyhoření.

Analýza výsledků výzkumného šetření vztahu míry a charakteru vyhoření, osobnostního profilu, celkové motivace k výkonu a **opakované volby učitelské profese** přinesla následující výsledky. Vyšší stupeň emočního vyčerpání mají učitelé, kteří by rozhodně znovu nevolili profesi učitele, a zároveň mají nejnižší stupeň osobního uspokojení z práce. V osobnostním profilu těchto učitelů je nižší sociabilita. Vyšší stupeň depersonalizace mají učitelé, kteří by spíše znovu nevolili profesi učitele. Nejnižší stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace mají učitelé, kteří by rozhodně znovu volili profesi učitele, a zároveň mají vyšší stupeň osobního uspokojení z práce. V osobnostním profilu těchto učitelů je vyšší sociabilita a v osobnostních dimenzích motivace mají vyšší internalitu a hrdost na výkon. V celkové motivaci k výkonu nebyly zjištěny rozdíly mezi učiteli podle toho, zda by znovu volili profesi učitele.

7.3.1 Shrnutí a diskuze k naplnění hlavního cíle práce

Hlavní cíl práce naplňují následující analýzy výsledků výzkumného šetření. Analýza **vztahu míry a charakteru vyhoření a osobnostního profilu** přinesla tato zjištění. Mezi stupněm emočního vyčerpání a osobnostním profilem je statisticky významný vztah, jedná se o negativní korelaci. Stupeň emočního vyčerpání bude nižší, když bude vyšší převaha, emocionální stabilita, sociabilita, sebedůvěra, originální myšlení, osobní vztahy a ráznost. Nepotvrdil se vztah mezi stupněm emočního vyčerpání a zodpovědností a opatrností. Mezi stupněm depersonalizace a osobnostním profilem je statisticky významný vztah, jedná se o negativní korelaci. Stupeň depersonalizace bude nižší, když bude vyšší převaha, sociabilita, sebedůvěra, originální myšlení, osobní vztahy a ráznost. Nepotvrdil se vztah mezi stupněm depersonalizace a zodpovědností, emocionální stabilitou a opatrností. Mezi stupněm osobního uspokojení z práce a osobnostním profilem je statisticky významný vztah, jedná se o pozitivní korelaci. Stupeň osobního uspokojení z práce bude vyšší, když bude vyšší převaha, zodpovědnost, emocionální stabilita, sociabilita, sebedůvěra, originální myšlení, osobní vztahy a ráznost. Nepotvrdil se vztah mezi stupněm osobního uspokojení z práce a opatrností. Z výše uvedených zjištění lze vyvodit, že pro prevenci syndromu vyhoření (tj. nízká emoční vyčerpanost, nízká depersonalizace a vysoké osobní uspokojení z práce) je žádoucí mít v osobnostním profilu vyšší hladiny převahy, sociability, sebedůvěry, originálního myšlení, osobních vztahů a ráznosti.

K naplnění hlavního cíle práce dále přispívá i analýza výsledků výzkumného šetření **vztahu míry a charakteru vyhoření a celkové motivace k výkonu**. Mezi stupněm emočního vyčerpání, depersonalizací a osobním uspokojení z práce a celkovou motivací k výkonu je statisticky významný vztah. Jedná se o negativní korelaci mezi stupněm emočního vyčerpání a depersonalizací a celkovou motivací k výkonu. A dále se jedná o pozitivní korelaci mezi stupněm osobního uspokojení z práce a celkovou motivací k výkonu. Z výše uvedených zjištění lze vyvodit, že pro prevenci syndromu vyhoření (tj. nízká emoční vyčerpanost, nízká depersonalizace a vysoké osobní uspokojení z práce) je důležitá vysoká celková motivace k výkonu.

Další analýza výsledků výzkumného šetření **vztahu celkové motivace k výkonu a osobnostního profilu** dokresluje vzájemný vztah mezi sledovanými jevy. Mezi

celkovou motivací k výkonu a osobnostním profilem je statisticky významný vztah, jedná se o pozitivní korelaci. Nepotvrdil se vztah mezi celkovou motivací k výkonu a opatrností. Z tohoto zjištění lze vyvodit, že celková motivace k výkonu učitele bude vyšší, když v jeho osobnostním profilu bude vyšší převaha, zodpovědnost, emocionální stabilita, sociabilita, sebedůvěra, originální myšlení, osobní vztahy a ráznost.

Z výsledků výzkumného vyšetření vyplývá, že **mezi sledovanými jevy** (osobnostní profil, celková motivace k výkonu, syndrom vyhoření) **jsou statisticky významné vztahy**. Bylo potvrzeno, že konkrétní osobnostní vlastnosti učitele a jeho celková motivace k výkonu mají vliv na výskyt syndromu vyhoření.

Vysoké riziko propuknutí nebo přítomnosti syndromu vyhoření (vysoká emoční vyčerpanost, vysoká depersonalizace, nízké osobní uspokojení z práce) lze predikovat u učitelů, kteří mají v osobnostním profilu sníženou převahu, sociabilitu, sebedůvěru, originální myšlení, osobní vztahy a ráznost a zároveň nízkou celkovou motivaci k výkonu. Výzkum odhalil vysoce ohroženou kategorii učitele. Jedná se o učitele – muže do 30 let věku s praxí do 10 let, u kterého byla zjištěna v osobnostním profilu nižší sebedůvěra, zodpovědnost, emocionální stabilita, opatrnost, osobní vztahy a nižší osobní uspokojení z práce a nižší celková motivace k výkonu. V rámci profesní kariéry se jedná o začínajícího učitele, který po nástupu do práce může zažívat „šok z reality“ (Průcha, 2002). Tento učitel, jak dokládají výzkumy zaměřené na vztah neuroticismu a stresu (např. Bolger, 1990; Blatný a Osecká, 1998; Blatný, Kohoutek, Janušová, 2002), je vzhledem ke svému osobnostnímu nastavení méně odolný negativním následkům stresu a častěji používá neefektivní zvládací strategie.

Pro prevenci syndromu vyhoření (nízká emoční vyčerpanost, nízká depersonalizace, vysoké osobní uspokojení z práce) se jeví žádoucí, aby měl učitel v osobnostním profilu vysokou převahu, sociabilitu, sebedůvěru, originální myšlení, osobní vztahy a ráznost a zároveň vysokou celkovou motivaci k výkonu.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

8.1 Doporučení pro výběr vhodných kandidátů pro studium učitelství

Pátým dílčím cílem dizertační práce bylo na základě analýzy výsledků výzkumného šetření sestavit doporučení pro výběr vhodných kandidátů pro studium učitelství. Aktuální stav na pedagogických fakultách je takový, že část studentů studuje učitelství s nevhodnou počáteční motivací pro vykonávání budoucí profese. Výzkumy poukazují na motivy, jako jsou rozhodování na poslední chvíli, výběr učitelství jako „pojistky“, snadnost studia, práce spojená s „krátkou“ pracovní dobou a dlouhým obdobím prázdnin apod. (např. Langová, Kodým a kol., 1987; Průcha, 2005; MŠMT ČR, 2009) Tyto motivy v kombinaci s méně vhodnými osobnostními vlastnostmi jedince mohou vést k rychlé kumulaci učitelského stresu na počátku profesní kariéry a vysokému riziku ohrožení učitele syndromem vyhoření.

Autorka dizertační práce se ztotožňuje s názorem Spousty (2003), který doporučuje, aby do profesní přípravy učitelů byli přijímáni morálně vyspělí a pozitivně hodnotově orientovaní jedinci, kteří mají dlouhodobě pozitivní vztah k výchově, vzdělávání a především k dětem a mladým lidem. Na základě výzkumného šetření se prokázaly žádoucí osobnostní vlastnosti, které učitele chrání před rizikem propuknutí syndromu vyhoření a zároveň pozitivně ovlivňují jeho celkovou motivaci k výkonu.

Podle analýzy výsledků výzkumu je potřeba se zaměřit v osobnostním profilu kandidáta na studium učitelství na tyto vlastnosti: převahu, sociabilitu, sebedůvěru, originální myšlení, osobní vztahy a ráznost. Jak výsledky výzkumu prokázaly, jedná se o vlastnosti, které jsou optimální pro prevenci syndromu vyhoření (nízká emoční vyčerpanost, nízká depersonalizace, vysoké osobní uspokojení z práce) a pro udržení vysoké celkové motivace k výkonu.

V ideálním případě je vhodným kandidátem pro profesi učitele jedinec:

- se zdravou sebedůvěrou,
- s životní energií a vitalitou,

- preferující společnost a práci s druhými lidmi,
- společenský, aktivní ve skupině, s verbální převahou,
- s důvěrou v druhé lidi,
- tolerantní, trpělivý, chápavý,
- samostatně se rozhodující,
- intelektuálně zvědavý, který rád pracuje na složitých problémech a přemýšlí o nových nápadech,
- který má rád otázky a rád diskutuje,
- který rád pracuje a pohybuje se rychle,
- který je schopen vykonávat víc práce než průměrný člověk.

Tato představa „ideálního“ učitele je v souladu s názory odborníků, které jsou podloženy výzkumy, jaké žádoucí osobnostní vlastnosti a předpoklady by měl splňovat učitel pro optimální výkon své profese (např. Jůva a kol., 2001; Grecmanová a kol., 2002; Vašutová, 2004; Polk, 2006; Mikšík, 2007; Kohoutek, 2009; Dytrtová, Krhutová, 2009). Tyto osobnostní vlastnosti umožňují učiteli v praxi využívat efektivní strategie zvládání stresu a tím jej chrání před negativními následky stresu a syndromem vyhoření.

Pro zkoumání profesní orientace studentů středních škol lze tedy doporučit psychologům k testování osobnostního profilu kandidáta studia učitelství dotazník Gordonův osobnostní profil – Inventorium. Tento dotazník ve výzkumném šetření prokázal schopnost odhalit spojitost mezi osobností učitele, jeho motivací a syndromem vyhoření. Žádoucími vlastnostmi kandidáta pro studium učitelství pro základní školy jsou převaha, sociabilita, sebedůvěra, originální myšlení, osobní vztahy a ráznost. Zkoumání osobnosti by však samozřejmě nemělo být jediným způsobem výběru vhodných kandidátů pro studium učitelství. Důležitou součástí jsou i studijní výsledky kandidáta, jeho dlouhodobý zájem o obor, mimoškolní aktivity zaměřené na práci s dětmi, ale i znalost problematiky školství a specifik profese učitele se všemi jejími nároky.

Využije-li zájemce o studium učitelství psychodiagnostických možností ke zjištění svého osobnostního nastavení, může se zodpovědněji rozhodnout pro vhodné

pracovní uplatnění v souladu se svými dispozicemi. Tím se výrazně zvyšuje šance, že tak předejde nevhodné volbě profese a souvisejícím negativním dopadům pracovního stresu na sebe i svůj pracovní výkon. Při nevhodné volbě profese učitele na sebe jedinec bere i zodpovědnost za negativní působení na žáky.

Výzkumné závěry a doporučení v oblasti zkoumání profesní orientace studentů středních škol budou předány výchovným poradcům na středních školách, psychologům v poradenských zařízeních a pedagogickým fakultám. Dále budou publikovány v odborném tisku a v publikacích, které jsou cíleně zaměřeny na problematiku školství.

8.2 Doporučení pro učitele základních škol v oblasti prevence syndromu vyhoření

Posledním, šestým dílčím cílem této dizertační práce bylo na základě výsledků výzkumu vytvořit doporučení pro další vzdělávání učitelů základních škol v oblasti prevence syndromu vyhoření. Vzdělávání učitelů v oblasti prevence syndromu vyhoření je nezbytné, neboť vyhořelý učitel může dlouhodobě negativně ovlivňovat výchovu a vzdělávání dalších generací. Autorka dizertační práce souhlasí s Kohoutkem a Řehulkou (2011), že profesní zátěž učitelů na základních i středních školách se stává závažným problémem, a proto je potřeba věnovat jí větší diagnostickou, edukativní i terapeutickou pozornost a péči odborníků.

Některé výzkumy (např. Buhr in Průcha, 2002; Řehulka, Řehulková, 1998; Vašina, 2003) hovoří o „ohroženém“ učiteli jako o starší učitelce ve věku 40 – 50 let, u které je zjišťována vysoká míra neuroticismu a častější psychické a zdravotní obtíže (např. bolesti hlavy, onemocnění hlasivek aj.). Naopak výzkumy Urbanovské a Kusáka (2005, 2009) poukazují na menší známky syndromu vyhoření u učitelek s delší praxí, zatímco u mužů při dlouhodobějším vykonávání učitelské praxe je výskyt syndromu vyhoření vyšší.

Výzkumné šetření v rámci této dizertační práce odhalilo zcela jinou vysoce „ohroženou“ kategorii učitele. Jedná se o učitele – muže do 30 let věku, s praxí do 10 let, u kterého byla zjištěna v osobnostním profilu nižší sebedůvěra,

zodpovědnost, emocionální stabilita, opatrnost, osobní vztahy, nižší osobní uspokojení z práce a nižší celková motivace k výkonu. Jedná se pravděpodobně o tzv. začínajícího učitele, který po nástupu do práce zažívá „šok z reality“ a vzhledem ke svému osobnostnímu nastavení je méně odolný negativním následkům stresu. Takový učitel může mít tendenci používat neefektivní zvládací strategie (např. zvýšená konzumace alkoholu, kouření apod.).

V rámci doporučení učitelům základních škol v oblasti prevence syndromu vyhoření je tedy nutné se zaměřit především na tuto „ohroženou“ skupinu učitelů. Prevence syndromu vyhoření spočívá v ošetření všech oblastí, které mohou být zdrojem učitelského stresu v počátcích profesní kariéry. Mnohá doporučení, jak předcházet stresu a syndromu vyhoření, jsou uvedena již v teoretické části v kapitole 4.5.5. Z praktického hlediska budou následující doporučení rozdělena podle sedmi hlavních stresorů, které sami učitelé označili ve výzkumu, který byl proveden v letech 1999 – 2001 mezi učiteli základních škol (Holeček, 2001).

Jak zvládat pracovní přetížení?

- Požádat o pomoc staršího a zkušenějšího kolegu. Optimální je zavedená funkce „uvádějícího učitele“ (starší a zkušený kolega), který může začínajícímu učiteli pomoci s aplikací nabyté teorie do praxe.
- Využívat manažerské techniky k efektivnímu rozvržení času, např. SWOT analýzy, stanovení priorit a cílů, eliminace zlodějů času atd. (Šuleř, 2003). V případě neznalosti těchto technik absolvovat odborný seminář.
- Důsledně dodržovat přestávky ve škole pro uspokojení vlastních potřeb (pitný režim, WC, odpočinek, „nadýchat se čerstvého vzduchu“ aj.).

Jak zvládat nároky vedení školy a ostatních nadřízených orgánů?

- Ujasnit si s vedením školy, jaké jsou priority školy, jaké konkrétní představy o práci učitele má, co od učitele očekává, jakým způsobem bude jeho práce hodnocena, jakým způsobem vedení školy pomůže začínajícímu učiteli apod.
- Dohodnout se s vedením školy na možnostech dalšího vzdělávání učitele a prohlubování odborných znalostí a praktických dovedností učitele.

Jak zvládat stres související se žáky?

- Pomocí odborných seminářů získat dostatek informací o specifikách pedagogické práce s dětmi se speciálními výukovými potřebami. Vyžádat si konzultaci s odborníky, kteří se zabývají danou problematikou.
- Získat asistenta pedagoga pro integrované žáky.
- V praktických seminářích si osvojit efektivní strategie zvládání problémového chování žáků (agresivity, demotivace, porušování pravidel aj.).
- Účastnit se supervizních setkání s kolegy, kde má učitel možnost ventilovat negativní emoce spojené s prací, dostat sociální podporu od kolegů, analyzovat problematické školní situace a společně hledat vhodné postupy.
- Dbát na správnou životosprávu a duševní hygienu. Nebát se oslovit odborníka v případě, že u učitele vzniká pocit nezvládnutí zátěže.

Jak zvládat vlastní neuspokojenou potřebu seberealizace?

- Přehodnotit ideály a nastavit si cíle vlastní práce v souladu s realitou. Zamyslet se nad svou profesí a tím, jaké potřeby naplňuje. Hledat další možnosti naplnění seberealizace.

Jak zvládat problémové rodiče?

- Inspirovat se od starších kolegů, jak vést třídní schůzky a jak jednat s rodiči. Brát rodiče jako partnery a společně hledat cesty, jak pomoci žákovi.
- Přizvat si na jednání s rodiči zkušenějšího kolegu. Vést písemné záznamy o jednání s rodiči a o uzavřených dohodách.

Jak se vyrovnat s nevyhovujícím pracovním prostředím školy?

- Zpestřit si prostředí třídy (kabinetu) originálními nápady dětí nebo vlastními. Přinést si oblíbené věci (květiny, výzdobu atd.), které lahodí oku a vytvářejí příjemnou atmosféru.
- Hledat možnosti dárců nebo sponzorů na nákup nových výukových pomůcek a zařízení pro žáky a pro školu.

Jak se vyrovnat s problémovými kolegy?

- Posilovat přátelskou atmosféru mezi kolegy, žádat o sociální podporu, účastnit se neformálních setkání apod.
- Při dlouhodobých problémech požádat o supervizi celého pedagogického sboru.

Výše uvedená doporučení se týkají především pracovních stresorů. Učitel však prožívá i stresy ve svém osobním životě, v rodině, ale i stresy plynoucí z jeho osobnostního nastavení a užívání méně efektivních zvládacích strategií. Přestože o nutnosti odpočinku, relaxace a věnování se volnočasovým aktivitám je možné se dočíst v každé příručce o předcházení stresu a syndromu vyhoření, je potřeba na tomto místě znovu zdůraznit potřebu nácviku antistresových a relaxačních technik nejen u „ohrožených“ učitelů.

Mezi velmi efektivní antistresové a relaxační metody zvládání stresu a prevence syndromu vyhoření, které doporučuje nespočet odborníků²⁰, patří mimo jiné: Schultzův autogenní trénink, Jacobsonova progresivní svalová relaxace, jóga, dechová cvičení, Bensonova relaxační metoda, meditační relaxace, kineziologická cvičení, tai-chi, čchi-kung, (auto)hypnóza, bioenergetika, biosyntéza, biofeedback (biologická zpětná vazba), akupresura, (auto)masáže, reflexologie, aromaterapie, muzikoterapie, arteterapie atd. Ukázka krátké smyslové relaxace, kterou může učitel provést během přestávky ve škole, je zařazena v příloze č. 33.

Všechny tyto metody jsou cíleně zaměřené na odbourávání stresu, ventilaci napětí, uvolnění, relaxaci, regeneraci sil a znovuoobnovení životní energie. Každá technika se může stát efektivním nástrojem, je-li dobře prováděna. K tomu slouží praktické semináře v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nebo specializované kurzy, ve kterých si učitelé mohou správně osvojit výše uvedené metody. Aby však měli učitelé zájem se v této oblasti vzdělávat, je potřeba, aby byli seznamováni s aktuálními poznatky z oblasti negativních dopadů stresu a syndromu vyhoření na učitele a uvědomovali si závažnost dopadů neřešeného stresu na sebe, svůj pracovní výkon a především na žáky, se kterými pracují. O závažnosti problematiky a potřebě osvojení si efektivních antistresových strategií budou učitelé základních škol informováni díky publikaci výsledků

²⁰ Silva, Rydl, 1991; Kenton, 1996; Hennig, Keller, 1999; Janča, 2000; Bártová, 2001; Hašto, 2004; Wright, 2005; Davies, 2006; Hoffmann, Gudat, 2009; Klein a kol., 2014 a další.

výzkumného šetření v tisku a zasláním doporučení ředitelům základních škol pro učitele v praxi.

Tato dizertační práce je jedním z mnoha příspěvků v oblasti problematiky syndromu vyhoření u učitelů. Již dlouhodobě je odborníky apelováno na potřebu prevence syndromu vyhoření u učitelů, protože jeho negativní důsledky na kvalitu pedagogické práce jsou nesporné. Přestože i sami učitelé jsou si vědomi alarmujících příznaků stresu, mnozí nemají zájem využívat dostupných vzdělávacích a poradenských aktivit. Autorka dizertační práce je již 15 let lektorkou seminářů pro učitele v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Z vlastní zkušenosti lektorky je možné konstatovat, že bohaté nabídky vzdělávacích aktivit se účastní především učitelé, kteří nepatří mezi syndromem vyhoření ohrožené učitele. Jedná se často o ženy – učitelky (nad 45 let), u kterých se projevuje větší schopnost sebereflexe vlastních nedostatků, náhled na pozitivní přínos vzdělávacích akcí pro jejich profesní život a potřeba redukovat stres. Proto by autorka dizertační práce ráda apelovala na ředitele základních škol, aby podporovali účast učitelů, především těch na počátku profesní kariéry, k účasti na vzdělávacích aktivitách zaměřených na antistresové strategie. Za mnohem efektivnější formu považuje autorka vzdělávání celého pedagogického sboru jedné školy, kdy ředitel může uspořádat požadovaný seminář přímo ve škole (v tzv. sborovně). Tento typ akce může být spojen nejen se vzdělávací aktivitou, ale i supervizí celého pedagogického sboru.

SHRNUTÍ

Dizertační práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část dizertační práce se skládá ze čtyř kapitol, které popisují zkoumané jevy nejprve ve všeobecné rovině, hledají možné vztahy a souvislosti mezi jevy a následně se zaměřují na specifika vybraného jevu v profesi učitele. Praktická část se také skládá ze čtyř kapitol, které se zabývají výzkumným šetřením, které bylo zacíleno na učitele základních škol v ČR.

V teoretické části je nejprve provedena podrobná charakteristika profese učitele, která je v ideálním případě celoživotním posláním, cestou hledání a kultivací vlastní osobnosti (Vališová, Kasíková, 2011). Posláním učitele je soustavné a odborné vzdělávání a vychovávání dětí, mládeže nebo dospělých, které naplňuje učitel tím, že pečuje o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného (Holoušová, 2008). Přestože má učitelství za sebou dlouhou historii vývoje, dosud se potýká se zpochybňováním učitelství jako profese, protože nenaplňuje všechny aspekty, podle kterých jsou profese určovány. Učitelská profese je označována sociology jako vyvíjející se profese tzv. semiprofese. (Průcha, 2002) Analýzou profese učitele, jeho osobností, typologií, profesními kompetencemi, požadavky, ale také profesní etikou, specifiky profese a postavením učitele ve společnosti se zabývá pedeutologie (Kohoutek, 2000). Za nástroj ke zvýšení prestiže profese učitele a ochraně učitele před nekvalifikovanou kritikou je považován profesní standard a vznik plnohodnotných stavovských organizací (Havlík, 1995, 2000; Rýdl, Spilková, 2008). Znalost problematiky současného školství a poznání profese učitele ve všech jeho současných podobách, pozitivních i negativních, je základem pro zodpovědné rozhodnutí jedince pro studium učitelství.

Dále je v teoretické části popsána osobnost učitele a její psychologické a pedagogické typologie na základě různorodých kritérií. Každá typologie přináší nový úhel pohledu na žádoucí vlastnosti a charakteristiky učitele. Dosud neexistuje jednotná a všeobecně platná definice tzv. efektivního či ideálního učitele. Odborníci se shodují na žádoucích osobnostních rysech, které učitele predisponují k úspěšnému výkonu povolání. Jedná se zejména o tyto vlastnosti: entuziasmus, empatii, přátelskost, lásku k dětem, optimismus, toleranci, spravedlnost, důslednost, autoritu, dominanci, emocionální stabilitu a psychickou

odolnost, flexibilitu, zodpovědnost, komunikativnost, kooperativnost, schopnost motivovat a být přístupný řešení problému, organizační schopnosti, pozitivní postoj k životu, smysl pro humor a tvořivost. (Kalhous, Horák, 1996; Průcha, 1987; Carr, 2003; Vašutová, 2004; Mikšík, 2007) Každý učitel je v pravém slova smyslu jedinečnou osobností. Každá jeho osobnostní charakteristika může být v kontextu specifické školní situace výhodou nebo nevýhodou. Osobnost učitele prochází celoživotním vývojem a učitel může některé žádoucí vlastnosti u sebe dále rozvíjet a podporovat (Holoušová, 2008). K hlubšímu poznání své osobnosti a odhalování svého potenciálu mohou být učiteli nápomocny i psychologické diagnostické metody (Kohoutek, 2002).

Ve třetí kapitole se teorie zabývá motivací, která je z psychologického hlediska velmi komplexní a složitý jev a zároveň je považována za klíč k porozumění člověku (Nakonečný, 2004). Z pedagogického hlediska je motivace definována jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které jsou považovány za spouštěče lidského jednání, aktivují ho a dodávají mu energii (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). I přes mnohé vědecké teorie však stále zůstává proces motivace zčásti zahalen rouškou tajemství. K nejvýznamnější teorii motivace v kontextu pracovního chování patří Herzbergova teorie. Tato teorie, založená na předpokladu protikladných potřeb, motivátorů a hygienických faktorů, umožňuje lépe porozumět nastavení učitelů, kteří nejsou spokojeni s pracovními podmínkami ve škole, ale přesto mohou prožívat vysokou míru uspokojení ze své práce. (Vtípil, 2005) Motivací učitele se zabývá školský management a využívá poznatků nejen z pedagogiky, ale i z jiných vědních oborů. Do procesu motivace vstupuje velké množství proměnných, které v případě profese učitele tvoří nejen osobnost učitele, jeho výukový styl, ale i žáci, výuková situace, klima třídy a školy, vedení školy, nadřízené orgány, veřejnost atd. A v neposlední řadě je na vývoj motivace učitele možné nahlížet z pohledu jeho profesní kariéry. Z výzkumů mezi studenty učitelství vyplývá, že ne vždy je student dlouhodobě a optimálně motivován k výkonu profese učitele (Průcha, 2005). Na druhé straně výchozí motivaci pro volbu učitelské profese nelze přeceňovat, protože na pracovním výkonu se podílejí i další faktory, např. povaha pracovního úkolu, socioprofesionální skladba zaměstnanců a přiměřenost výkonové a mentální kapacity jedince (Mayerová, 1998). Motivace je nezbytným předpokladem pro kvalitní práci učitele a lepší výkon žáků

(Matoušková, Spurný, 2008). V profesi učitele jsou dnes známy klíčové dissatisfactory (negativní faktory vyvolávající nespokojenost a stres) a satisfactory (pozitivní motivátory), které by neměly být vedením škol a ani samotným učitelem opomíjeny (Prášilová, 2006). Mezi významné motivační stimuly v učitelské profesi patří např. pozitivní zpětná vazba, uznání, kreativní náplň práce apod. Výzkumy potvrzují úzkou vazbu mezi osobnostním nastavením jedince a jeho motivací k výkonu. Odborníci na základě výzkumů zaměřených na zdravotní stav učitelů apelují na potřebnost diagnostiky při výběru uchazečů o studium učitelství. Předěšlo by se tím přítomnosti jedinců, kteří svými psychickými vlastnostmi nevyhovují nárokům vykonávání učitelské profese. (Průcha, 2002) Nízká motivace k výkonu profese zvyšuje u učitelů vnímanou psychickou i fyzickou náročnost povolání.

Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na problematiku stresu, jeho příčiny, důsledky, strategie zvládání a syndrom vyhoření. Pozornost je věnována stresorům a salutorům. Stresory vyvolávají u jedince stres. Salutory jsou faktory, které na jedince v náročné životní situaci působí pozitivně, povzbuzují ho a posilují při zvládání zátěže. Nejčastěji se mezi salutory řadí sociální opora, pochvala, uznání od druhých osob, přesvědčení o smysluplnosti dané činnosti apod. (Lazarus, 1996) Významnou proměnnou při zvládání stresu jsou osobnostní vlastnosti (Urbanovská, 2010). K nejvýznamnějším konstruktům patří chování typu A a B, místo kontroly, vulnerabilita, pojetí nezdolnosti a vlastní zdatnosti (Chan, 2007). Specifické stresory učitelské profese vytváří prostor pro mnohé zátěžové situace (Kyriacou, 2008). Příčiny stresu u učitelů se dělí na psychické, fyzické, institucionální a společenské. U učitelů převažuje především zátěž psychická. (Průcha, 2002) V četných výzkumech byly zjištěny rizikové osobnostní dispozice, kterými jsou např. neuroticismus, úzkostnost, nízké a negativní sebehodnocení, spoléhání se na pomoc ostatních, negativismus a negativní emoce. Od 80.let minulého století probíhají četné výzkumy zaměřené na souvislost stresu a zdraví učitelů. Opakovaně byly potvrzeny u učitelů zvýšené hladiny únavy až vyčerpání, vnímaná vysoká zátěž, užívání léků na uklidnění, zvýšená míra neuroticismu zvláště u žen – učitelek a zdravotní problémy související se stresem (např. Řehulka, Řehulková, 1998; Paulík, 1998, 1999, 2004; Vašina, 2003; Blažková, Malá, 2004; Šimíčková-Čížková, 2009). Stresová situace může u jedince

s vysokou mírou výkonové motivace vyvolat stav vyhoření. Podmínkami pro vyhoření jsou přímá práce s lidmi, absence smysluplnosti a nezdolatelné překážky. (Křivohlavý, 1998) U učitele může vést vyhoření k mechanickému vykonávání pracovní činnosti díky ztrátě motivace, k zápornému vztahu k žákům, propuknutí závažných psychosomatických onemocnění a v závěru i k odchodu z profese (Kallwass, 2007). Kapitola zabývající se stresem a syndromem vyhoření nabízí četné preventivní strategie a postupy, jak se bránit syndromu vyhoření. Za předpoklad úspěšné prevence syndromu vyhoření u učitelů je považováno osvojení si základních postupů a strategií hodnocení stresogenních situací a zvládání stresu, úprava životosprávy, denního režimu a životního stylu (Kebza, Šolcová, 1998).

Praktická část přináší výsledky dotazníkové šetření, které proběhlo v letech 2012 – 2014 mezi učiteli základních škol v České republice. Výzkumný vzorek tvořilo 923 učitelů – z toho 795 žen a 128 mužů. Hlavním cílem výzkumné části bylo prozkoumat vliv zvolených determinant, tj. celkové motivace k výkonu a osobnostního profilu, na syndrom vyhoření u učitelů základních škol. Jako dílčí cíle výzkumu byly stanoveny: 1. zjistit aktuální míru a charakter syndromu vyhoření u učitelů základních škol; 2. zjistit osobnostní profil učitelů základních škol; 3. zjistit celkovou motivaci k výkonu u učitelů základních škol; 4. zjistit vzájemné vztahy mezi zkoumanými proměnnými; 5. na základě analýzy výsledků sestavit doporučení pro oblast profesní volby studia učitelství; 6. vytvořit doporučení pro další vzdělávání učitelů základních škol v oblasti prevence syndromu vyhoření. Při výzkumném šetření byly použity čtyři dotazníky: Dotazník motivace k výkonu (LMI), Gordonův osobnostní profil – Inventorium (GPP-I), dotazník Maslach Burnout Inventory (MBI) a autorkou vytvořený Osobní dotazník respondenta. Pro zpracování výsledků byl použit statistický program NCSS. Na základě zpracování získaných dat vznikla podrobná charakteristika výzkumného vzorku. Byla postulována řada hypotéz (85) a pět výzkumných otázek. Pro zachování čtenářského komfortu byly hypotézy a otázky postupně představovány zároveň se statistickým vyhodnocením. Přehled přijatých a zamítnutých hypotéz je doložen v příloze č. 32.

Analýza výsledků výzkumného šetření přinesla zajímavá zjištění o míře a charakteru syndromu vyhoření u učitelů, osobnostním profilu a celkové motivaci

k výkonu. Především se potvrdil výzkumný předpoklad, že profesní motivace a osobnostní profil jsou prediktivními faktory syndromu vyhoření. Z výsledků výzkumného vyšetření vyplývá, že mezi sledovanými jevy (osobnostní profil, celková motivace k výkonu, syndrom vyhoření) jsou statisticky významné vztahy. Jedná se o negativní korelaci mezi stupněm emočního vyčerpání a depersonalizací a celkovou motivací k výkonu. A dále byla zjištěna pozitivní korelace mezi stupněm osobního uspokojení z práce a celkovou motivací k výkonu. Z tohoto závěru vyplývá, že konkrétní osobnostní vlastnosti učitele a jeho celková motivace k výkonu mají vliv na výskyt syndromu vyhoření. Vysoké riziko propuknutí nebo přítomnosti syndromu vyhoření (vysoká emoční vyčerpanost, vysoká depersonalizace, nízké osobní uspokojení z práce) lze predikovat u učitelů, kteří mají v osobnostním profilu sniženou převahu, sociabilitu, sebedůvěru, originální myšlení, osobní vztahy a ráznost a zároveň nízkou celkovou motivaci k výkonu. Pro prevenci syndromu vyhoření (nízká emoční vyčerpanost, nízká depersonalizace, vysoké osobní uspokojení z práce) se jeví naopak žádoucí, aby učitel měl v osobnostním profilu vysokou převahu, sociabilitu, sebedůvěru, originální myšlení, osobní vztahy a ráznost a zároveň vysokou celkovou motivaci k výkonu. Hlavní cíl výzkumného šetření byl naplněn.

Analýza aktuální míry a charakteru syndromu vyhoření u učitelů základních škol odhalila alarmující stav vyhoření u velkého počtu učitelů. U 54 % dotazovaných byl zjištěn vysoký stupeň emočního vyčerpání a u 51 % respondentů střední stupeň depersonalizace (u 24 % respondentů byl zjištěn vysoký stupeň depersonalizace). Pozitivním zjištěním je vysoký stupeň osobního uspokojení z práce u 61 % respondentů. První dílčí cíl výzkumného šetření byl naplněn.

Druhý dílčí výzkumný cíl byl naplněn popisem osobnostního profilu učitele základní školy. Z výsledků je možné usoudit, že „průměrný“ učitel základní školy je klidný a vyrovnaný člověk, vytrvalý a stálý pracovník, je opatrný, než něco udělá, má důvěru a víru v lidi, je schopný vykonat víc práce než průměrný jedinec. Zároveň je tento „průměrný“ učitel základní školy spíše pasivnější, není přesvědčen o vlastních schopnostech, má nižší sebevědomí, nižší zájem o sociální kontakt s lidmi a zapojení do skupinových aktivit, raději pracuje podle plánu, než aby ho vytvářel, nemá zájem o kritické myšlení a je méně zvědavý.

Byla zjištěna nižší míra celkové motivace k výkonu u učitelů základních škol ve

srovnání s normami pro českou populaci. Jednotlivé hodnoty ve zkoumaném vzorku vykazují normální distribuci. Tímto byl naplněn třetí dílčí cíl výzkumného šetření.

Čtvrtý dílčí cíl naplnily analýzy vzájemných vztahů mezi proměnnými. Stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace se u učitelů neliší podle pohlaví. Stupeň osobního uspokojení z práce se liší podle pohlaví, vyšší stupeň dosahují ženy – učitelky. V osobnostním profilu mají ženy vyšší zodpovědnost a ráznost než muži. Celková motivace k výkonu se neliší podle pohlaví.

Stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace se u učitelů neliší podle věku. Stupeň osobního uspokojení z práce se liší podle věku. Vyšší stupeň osobního uspokojení dosahují učitelé starší 55 let, kteří mají v osobnostním profilu i vyšší zodpovědnost a emocionální stabilitu. Učitelé ve věku 45 – 55 let mají v osobnostním profilu vyšší hodnotu osobních vztahů. Celková motivace k výkonu se u učitelů liší podle věku, vyšší motivaci k výkonu dosahují učitelé starší 55 let. Se zvyšujícím se věkem je možné sledovat nárůst osobního uspokojení z práce i celkové motivace k výkonu.

Stupeň emočního vyčerpání, depersonalizace a osobního uspokojení z práce se liší podle rodinného stavu. Vyšší stupeň emočního vyčerpání dosahují učitelé vdovci/vdovy. Vyšší stupeň depersonalizace mají svobodní učitelé, kteří mají zároveň v osobnostním profilu vyšší soutěživost. Vyšší stupeň osobního uspokojení z práce mají rozvedení učitelé, kteří zároveň v osobnostním profilu dosahují vyšší zodpovědnosti a sebedůvěry. Celková motivace k výkonu se u učitelů liší podle rodinného stavu, vyšší hodnotu dosahují rozvedení učitelé.

Stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace se u učitelů neliší podle toho, zda mají či nemají učitelé děti. Stupeň osobního uspokojení z práce se u učitelů liší podle toho, zda mají či nemají děti, vyšší stupeň je u učitelů s dětmi. V osobnostním profilu učitelů s dětmi byly zjištěny vyšší hodnoty převahy, zodpovědnosti, emocionální stability, sebedůvěry, osobních vztahů a ráznosti. Celková motivace k výkonu se u učitelů liší podle toho, zda mají či nemají děti, vyšší motivace je u učitelů s dětmi.

Stupeň emočního vyčerpání, depersonalizace a osobního uspokojení z práce se u učitelů neliší podle velikosti města, ve kterém v současné době učitelé žijí.

V osobnostním profilu mají vyšší převahu učitelé z velkoměst a vyšší zodpovědnosti dosáhli učitelé ze středně velkých měst. Celková motivace k výkonu se u učitelů neliší podle velikosti města, ve kterém v současné době učitelé žijí.

Stupeň emočního vyčerpání, depersonalizace a osobního uspokojení se u učitelů liší podle vzdělání. Vyšší stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace mají učitelé s 3-letým vysokoškolským vzděláním. Vyšší stupeň osobního uspokojení z práce mají středoškolsky vzdělaní učitelé, kteří v osobnostním profilu dosáhli i vyšší ráznosti. U učitelů s 5-letým vysokoškolským vzděláním byla zjištěna v osobnostním profilu vyšší zodpovědnost. Celková motivace k výkonu se u učitelů neliší podle dosaženého vzdělání.

Stupeň emočního vyčerpání, depersonalizace, osobního uspokojení z práce a celková motivace k výkonu se u učitelů liší podle aktuálního studia. Vyšší stupeň emočního vyčerpání byl zaznamenán u učitelů, kteří aktuálně nestudují (vysokoškolské studium, dlouhodobé kurzy apod.). Naopak vyšší stupeň depersonalizace mají učitelé, kteří studují. Studující učitelé mají vyšší osobní uspokojení z práce, celkovou motivaci k výkonu a v osobnostním profilu vyšší zodpovědnost, sociabilitu a ráznost oproti nestudujícím učitelům.

Stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace se u učitelů neliší podle postavení učitele ve škole. Stupeň osobního uspokojení z práce se u učitelů liší podle postavení ve škole, vyšší stupeň osobního uspokojení z práce prožívají učitelé, kteří učí na 1.stupni základní školy a nemají žádnou další funkci. Celková motivace k výkonu se u učitelů liší podle postavení ve škole. Učitelé s kumulací funkcí (kromě výuky mají funkci např. výchovného poradce, metodika, zástupce ředitele, ředitele aj.) mají vyšší emocionální stabilitu, sebedůvěru, originální myšlení a ráznost.

Stupeň emočního vyčerpání, depersonalizace a osobního uspokojení z práce se u učitelů liší podle stupně základní školy, na kterém učitel učí. Učitelé 2.stupně ZŠ mají vyšší stupeň emočního vyčerpání i depersonalizace. Vyšší osobní uspokojení z práce mají učitelé 1.stupně ZŠ. V osobnostním profilu mají učitelé 1.stupně vyšší sociabilitu, opatrnost a originální myšlení. Celková motivace k výkonu se u učitelů neliší podle stupně základní školy.

Stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace se u učitelů liší podle velikosti školy, na které učí. Stupeň osobního uspokojení z práce se u učitelů neliší podle velikosti školy. Vyšší stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace byl zjištěn u učitelů učících na školách s více než 600 žáky. V osobnostním profilu učitelů velkých škol (nad 400 žáků) byla zjištěna vyšší zodpovědnost. Učitelé z malých škol (do 50 žáků) mají vyšší ráznost. Celková motivace k výkonu se u učitelů neliší podle velikosti školy.

Stupeň emočního vyčerpání a depersonalizace se u učitelů neliší podle délky praxe. Stupeň osobního uspokojení z práce se u učitelů liší podle délky praxe. Vyšší stupeň osobního uspokojení z práce mají učitelé s praxí 20 – 25 let, kteří mají v osobnostním profilu i vyšší zodpovědnost, emocionální stabilitu a opatrnost. Celková motivace k výkonu se u učitelů liší podle délky praxe, vyšší celková motivace byla zjištěna u učitelů s praxí nad 30 let.

Stupeň emočního vyčerpání, depersonalizace a osobního uspokojení z práce se u učitelů liší podle vztahu učitele k jeho profesi. Vyšší stupeň emočního vyčerpání mají učitelé, kteří někdy nemají rádi svoji profesi. Vyšší stupeň depersonalizace mají učitelé, kteří někdy mají rádi svoji profesi. Učitelé, kteří rozhodně mají rádi svoji profesi, mají vyšší stupeň osobního uspokojení z práce. V osobnostním profilu dosáhli učitelé, kteří rozhodně nemají rádi svoji profesi, vyšších hodnot zodpovědnosti, sebedůvěry, originálního myšlení a ráznosti. Celková motivace k výkonu se u učitelů liší podle vztahu k profesi. Učitelé, kteří rozhodně nemají rádi svoji profesi, dosáhli vyšší celkové motivace k výkonu.

Stupeň emočního vyčerpání, depersonalizace a osobního uspokojení z práce se u učitelů liší podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení. Vyšší stupeň emočního vyčerpání mají učitelé, kteří se rozhodně necítí dostatečně finančně ohodnoceni. Vyšší stupeň depersonalizace mají učitelé, kteří se někdy cítí dostatečně finančně ohodnoceni. V osobnostním profilu mají učitelé, kteří se převážně necítí dostatečně finančně ohodnoceni, vyšší zodpovědnost. Vyšší osobní uspokojení z práce mají učitelé, kteří se převážně cítí dostatečně finančně ohodnoceni. Celková motivace k výkonu se u učitelů neliší podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení.

Stupeň emočního vyčerpání, depersonalizace a osobního uspokojení z práce se u učitelů liší podle pocitu vysoké prestiže profese. Vyšší stupeň emočního

vyčerpání mají učitelé, kteří rozhodně nemají pocit vysoké prestiže své profese. Vyšší stupeň depersonalizace mají učitelé, kteří někdy mají pocit vysoké prestiže své profese. Vyšší stupeň osobního uspokojení z práce mají učitelé, kteří převážně mají pocit dostatečné prestiže své profese. V osobnostním profilu těchto učitelů bylo zjištěno vyšší originální myšlení a osobní vztahy. V osobnostním profilu učitelů, kteří někdy mají pocit vysoké prestiže své profese, je vyšší zodpovědnost a ráznost. Celková motivace k výkonu se u učitelů liší podle pocitu vysoké prestiže profese. Významně vyšší celkovou motivaci mají učitelé, kteří rozhodně mají pocit vysoké prestiže své profese.

Stupeň emočního vyčerpání, depersonalizace a osobního uspokojení z práce se u učitelů liší podle potřeby užívat léky. Vyšší stupeň emočního vyčerpání byl zjištěn u učitelů, kteří jsou v důsledku pracovního stresu často nuceni užívat léky. Vyšší stupeň depersonalizace je u učitelů, kteří jsou v důsledku pracovního stresu nuceni občas užívat léky. Učitelé, kteří nikdy nebyli nuceni užívat léky v důsledku pracovního stresu, mají vyšší stupeň osobního uspokojení z práce. V osobnostním profilu mají tyto učitelé vyšší ráznost. V osobnostním profilu učitelů, kteří byli výjimečně nuceni užívat léky v důsledku pracovního stresu, je vyšší převaha, sociabilita, sebedůvěra a osobní vztahy. Celková motivace k výkonu se u učitelů neliší podle potřeby užívat léky. Alarmujícím výzkumným zjištěním je, že více než pětina učitelů byla nucena občas nebo často užívat léky v důsledku pracovního stresu.

Stupeň emočního vyčerpání, depersonalizace a osobního uspokojení z práce se u učitelů liší podle opakované volby učitelské profese. Vyšší stupeň emočního vyčerpání mají učitelé, kteří by rozhodně znovu nevolili profesi učitele. Vyšší stupeň depersonalizace mají učitelé, kteří by spíše znovu nevolili profesi učitele. Učitelé, kteří by rozhodně znovu volili profesi učitele, mají vyšší stupeň osobního uspokojení z práce. V osobnostním profilu těchto učitelů je vyšší sociabilita. Celková motivace k výkonu se u učitelů neliší podle toho, zda by znovu volili profesi učitele.

V rámci analýz výsledků výzkumného šetření byla navíc odhalena syndromem vyhoření vysoce ohrožená kategorie učitele. Jedná se o učitele – muže do 30 let věku, s praxí do 10 let, u kterého byla zjištěna v osobnostním profilu nižší sebedůvěra, zodpovědnost, emocionální stabilita, opatrnost, osobní vztahy a nižší

osobní uspokojení z práce a nižší celková motivace k výkonu. V rámci profesní kariéry se pravděpodobně jedná o začínajícího učitele, který po nástupu do práce může zažívat „šok z reality“. Vzhledem ke svému osobnostnímu nastavení je tento typ učitele méně odolný působení stresu a může častěji používat neefektivní zvládací strategie (vyšší konzumace alkoholu, nikotinu aj.).

V závěru praktické části lze nalézt doporučení pro výběr kandidátů pro studium učitelství, která jsou v souladu s názorem Spousty (2003), že je potřeba, aby do profesní přípravy učitelů byli přijímáni morálně vyspělí a pozitivně hodnotově orientovaní jedinci, kteří mají dlouhodobě pozitivní vztah k výchově, vzdělávání a především k dětem a mladým lidem. Na základě výzkumného šetření se prokázaly žádoucí osobnostní vlastnosti, které učitele chrání před rizikem propuknutí syndromu vyhoření a zároveň pozitivně ovlivňují jeho celkovou motivaci k výkonu. Tyto vlastnosti se shodují s představou odborníků o „ideálním“ učiteli, který je vybaven žádoucími osobnostními vlastnostmi a předpoklady pro optimální výkon své profese. Pro zkoumání profesní orientace studentů středních škol lze tedy doporučit psychologům k testování osobnostního profilu kandidáta studia učitelství dotazník Gordonův osobnostní profil – Inventorium. Nezbytnou součástí výběru vhodných kandidátů pro studium učitelství jsou samozřejmě i studijní výsledky, dlouhodobý zájem o obor, mimoškolní aktivity zaměřené na práci s dětmi, ale i znalost problematiky školství a specifik profese učitele se všemi jejími nároky. Tímto byl naplněn pátý dílčí cíl výzkumného šetření.

Poslední, šestý dílčí cíl výzkumného šetření naplnilo formulování doporučení pro učitele základních škol v oblasti prevence syndromu vyhoření. Tato doporučení jsou sestavena především s ohledem na „ohroženou“ skupinu učitelů. Prevence syndromu vyhoření spočívá v ošetření všech oblastí, které mohou být zdrojem učitelského stresu v počátcích profesní kariéry. Pro zkvalitnění práce učitele je nutné, aby se prevence týkala nejen pracovních stresorů, ale i stresů, které vyplývají z učitelova osobního života, z jeho osobnostního nastavení a užívání méně efektivních zvládacích strategií. Pozornost je potřeba soustředit na stále nedoceněnou oblast nácviku antistresových a relaxačních technik.

Výzkumné závěry a doporučení v oblasti zkoumání profesní orientace studentů středních škol budou předány výchovným poradcům na středních školách, psychologům v poradenských zařízeních a pedagogickým fakultám. Dále budou

výsledky publikovány v odborném tisku a v publikacích, které jsou cíleně zaměřeny na problematiku školství. Publikování výsledků výzkumu přispěje k větší informovanosti učitelů o závažnosti problematiky syndromu vyhoření a potřebě osvojení si efektivních antistresových strategií. Ředitelé základních škol budou informováni o potřebě cílených vzdělávacích aktivit pro učitele v praxi, které předcházejí závažným dopadům stresu a syndromu vyhoření na kvalitu pedagogické práce učitelů.

Výsledná výzkumná zjištění této dizertační práce byla porovnávána se závěry z jiných výzkumů. V mnoha oblastech se závěry shodují, ale v některých oblastech jsou v rozporu. Důvodem rozdílných závěrů mohou být odlišné metody zkoumání, zkoumaný vzorek, oblast zájmů výzkumníků nebo výzkumné cíle. Proměnných, které vstupují do procesu zkoumání, je nespočet, a tudíž dosažení objektivního pohledu na zkoumané jevy je velmi obtížné. Proto je každý výzkum svým způsobem jedinečný. Výzkumem se však otevřel prostor i pro další zkoumání méně probádaných souvislostí a vlivů na zkoumanou problematiku.

ZÁVĚR

Dizertační práce je zaměřena na závažnou problematiku současného školství, jímž je syndrom vyhoření u učitelů v kontextu pracovní motivace a osobnostního profilu učitelů. Tato problematika se dotýká jak psychologického, tak pedagogického rámce. Snahou autorky nebyla pouze analýza jednotlivých jevů, ale i obohacení dané problematiky o další aspekty.

Teoretická část dizertační práce poskytla vhled do dosavadního teoretického a výzkumného poznání o zkoumaných jevech. Poznání a popis aktuálního stavu zkoumaných jevů byl důležitý z hlediska lepšího pochopení jednotlivých jevů a jejich vzájemných vazeb. Analýza historického vývoje a stávajícího stavu zkoumané problematiky umožnila nalézt konkrétní opatření, která mohou vést k zodpovědné volbě studia učitelství, ke zvýšení motivace učitelů v práci a předcházení rizika propuknutí syndromu vyhoření u učitelů.

Praktická část přináší řadu zjištění a poznatků o syndromu vyhoření u učitelů základních škol a souvislostech s osobnostním profilem a celkovou motivací k výkonu. Dotazníkové šetření proběhlo v letech 2012 – 2014 mezi učiteli základních škol v České republice. Výzkumný vzorek tvořilo 923 učitelů. Hlavním cílem výzkumné části bylo prozkoumat vliv zvolených determinant, tj. celkové motivace k výkonu a osobnostního profilu, na syndrom vyhoření u učitelů základních škol. Byla postulována celá řada hypotéz a výzkumných otázek. Analýzou výsledků výzkumného šetření byl naplněn hlavní cíl výzkumné části a dílčí cíle práce. Potvrdil se výzkumný předpoklad, že profesní motivace a osobnostní profil jsou prediktivními faktory syndromu vyhoření učitelů. Vysoké riziko propuknutí nebo přítomnosti syndromu vyhoření lze predikovat u učitelů, kteří mají v osobnostním profilu sníženou převahu, sociabilitu, sebedůvěru, originální myšlení, osobní vztahy a ráznost a zároveň nízkou celkovou motivaci k výkonu. Tato zjištění vedla k formulaci doporučení pro oblast volby povolání a pro učitele v praxi.

Hlavní přínos této dizertační práce pro psychologickou a pedagogickou praxi je v rozšíření poznatkové základny psychologické a pedagogické teorie vztahující se k poznávání osobnosti učitele a jeho pracovní motivace v kontextu ohrožení syndromem vyhoření. Snahou autorky bylo popsat současný stav, tedy míru a

charakter syndromu vyhoření u vybraného souboru učitelů, celkovou motivaci k výkonu, osobnostní profil, ale především zjistit vzájemné vztahy mezi zvolenými determinantami. Zjištěné informace mohou být impulzem pro odbornou i laickou veřejnost, aby se ještě zintenzivnil zájem o zkoumanou problematiku. Prostřednictvím tohoto zájmu může dojít v konečném důsledku k přijetí preventivních opatření již na středních školách, dále na pedagogických fakultách a v učitelské praxi, která zlepší kvalitu života učitelů, a tím i samotný výchovně vzdělávací proces. Sama autorka se v praxi cíleně zaměří na nabídku a realizaci vzdělávacích aktivit pro učitele, které jim pomohou lépe zvládat učitelský stres a předcházet syndromu vyhoření. Další přínos výzkumné práce spatřuje autorka v podpoře rozvoje psychodiagnostického nástroje - Dotazníku motivace k výkonu (LMI), který byl využit v testové baterii. Naměřené hodnoty respondentů z dotazníku LMI budou předány autorům testu k dalšímu ověřování využití tohoto diagnostického nástroje.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

KNIHY

- 1) Andršová, A. (2012). *Psychologie a komunikace pro záchranáře v praxi*. Praha: Grada Publishing.
- 2) Arnold, J. (2007). *Psychologie práce*. Brno: Computer Press.
- 3) Bajtoš, J., Honzíková, J. (2007). *Vybrané statě školní pedagogiky*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- 4) Balcar, K. (1983). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SNP.
- 5) Bartošíková, I. (2006). *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů.
- 6) Bártová, Z. (2011). *Jak zvládnout stres za katedrou*. Prostějov: Computer Media.
- 7) Baštecká, B., Goldmann, P. (2001). *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál.
- 8) Bedrnová, E., Nový, I. (2004). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
- 9) Bendl, S. (2001). *Školní kázeň – metody a strategie*. Praha: ISV.
- 10) Beňo, M. a kol. (2001). *Učiteľ' v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: ÚIPŠ.
- 11) Bělohávek, F. (1996). *Organizační chování*. Olomouc: Rubico.
- 12) Brock, B. L., Grady, M. L. (2002). *Avoiding Burnout: a Principal's Guide to Keeping the Fire Alive*. California: Corwin Press.
- 13) Brockert, S. (1993). *Ovládání stresu*. Praha: Melantrich.
- 14) Buchtová, B. (2003). *Člověk – psychosomatická bytost*. Brno: MU Brno.
- 15) Bureš, Z. (1981). *Psychologie práce*. Praha: SNP.
- 16) Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
- 17) Carr, D. (2003). *Making Sense of Education*. New York: RoutledgeFalmer.

- 18) Cimický, J. (1996). *Minimum proti stresu*. Praha: Olympia.
- 19) Cloninger, S. (2000). *Theories of Personality: Understanding Persons*. New Jersey: Prentice – Hall.
- 20) Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- 21) Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál.
- 22) Davies, K. (2006). *Tchaj-čchi*. Praha: Svojtka.
- 23) Dědina, J., Cejthamr, V. (2005). *Management a organizační chování*. Praha: Grada Publishing.
- 24) Drahovzal, J., Kilián, O., Kohoutek, R. (1997). *Didaktika odborných předmětů*. Brno. Paido.
- 25) Drapela, V. J. (1997). *Přehled teorií osobností*. Praha: Portál.
- 26) Dytrtová, R., Kosová, Š. (2002). *Škola – edukácia učiteľa - príprava učiteľov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta.
- 27) Dytrtová, R., Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing.
- 28) Eger, L. (1998). *Hodnocení spolupracovníků a jeho důsledky. Efektivní školní management*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- 29) Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- 30) Gillernová, I., Hermochová, S., Šubrt, R. (1990). *Sociální dovednosti učitele*. Praha: SPN.
- 31) Gordon, L. V. (1999). *Gordonův osobnostní profil – Inventorium*. Brno: Psychodiagnostika.
- 32) Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E. (2002). *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex.
- 33) Gregor, O. (1990). *Jak zvládnout stres*. Praha: Inženýrské služby.
- 34) Hartl, P., Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- 35) Hašto, J. (2004). *Autogenní trénink*. Praha: Triton.
- 36) Havlík, R., Kořá, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

- 37) Hawkins, P., Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- 38) Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- 39) Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- 40) Hennig, C., Keller, G. (1999). *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál.
- 41) Herman, E., Doubek, P. (2008). *Deprese a stres: vliv nepříznivé životní události na rozvoj psychické poruchy*. Praha: Maxdorf.
- 42) Hladký, A. a kol. (1993). *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: Karolinum.
- 43) Hladký, A., Žídková, Z. (1999). *Metody hodnocení psychosociální pracovní zátěže: metodická příručka*. Praha: Karolinum.
- 44) Hoffmann, R., Gudat, U. (2009). *Bioenergetická cvičení*. Praha: Portál.
- 45) Holeček, V. (2001) *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- 46) Honzák, R. (2013). *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Praha: Vyšehrad.
- 47) Horská, V. (2009). *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing.
- 48) Hossiep, R., Paschen, M. (2011). *Bochumský osobnostní dotazník – BIP*. Praha: Testcentrum.
- 49) Hošek, V. (1999). *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum.
- 50) Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. (1984). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SNP.
- 51) Hudeček, J. (1986). *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia.
- 52) Charvát, J. (1973). *Život, adaptace a stres*. Praha: Avicenum.

- 53) Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvalitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- 54) Janča, J. (2000). *Reflexní terapie – Tajemná řeč lidského těla*. Praha: Eminent.
- 55) Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- 56) Janke, W., Erdmannová, G (2003). *Strategie zvládání stresu – SVF 78*. Praha: Testcentrum.
- 57) Jeklová, M., Reitmayerová, E. (2006). *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- 58) Jůva, V. a kol. (2001). *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido.
- 59) Kalhoust, Z., Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- 60) Kallen, D. (1997). *Sekundární vzdělávání v Evropě: problémy a perspektivy*. Praha: Gnosis.
- 61) Kallwass, A. (2007). *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál.
- 62) Kárníková, J. (1969). *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Praha: Supro.
- 63) Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.
- 64) Kebza, V., Šolcová I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: SNP.
- 65) Kenton, L. (1996). *Desetidenní plán proti stresu*. Praha: Votobia.
- 66) Klein, B. a kol. (2014). *Jóga pro každého*. Praha: Eastlingua.
- 67) Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- 68) Kohoutek, R. (2002). *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- 69) Kohoutek, R., Ouroda, K. (2000). *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- 70) Kopřiva, K. (2006). *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.

- 71) Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Publishing.
- 72) Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing.
- 73) Křivohlavý, J. (2001a). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- 74) Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- 75) Kurelová, M. (1998). *Učitelská profese v teorii a praxi*. Ostrava: PF OU.
- 76) Kurelová, M. (2004). *Od profesiografie učitelů ke standardu učitelské kvalifikace*. Ostrava: PF OU.
- 77) Kyriacou, Ch. (2008). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- 78) Langová, M., Kodým, M. a kol. (1987). *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha: Academia.
- 79) Lašek, J. (2005). *Komponenty sebehodnocení pubescentů*. Hradec Králové: Gaudeamus Univerzity Hradec Králové.
- 80) Lašek, J., Vondroušová, J. (2014). *Psychologie sociální a osobnosti*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.
- 81) Lazarová, B. a kol. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- 82) Lazarová, B. a kol. (2011). *Pozdní sběr o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.
- 83) Lazarus, R. S. (1996). *Psychological Stress and The Coping Process*. The United States of America: McGraw-Hill Book Company.
- 84) Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- 85) Leiter, M. P., Maslach, C. (2005). *Banishing Burnout*. San Francisco: A Wiley Imprint.
- 86) Lokša, J., Lokšová, I. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- 87) Madsen, K. B. (1972). *Teorie motivace: srovnávací studie moderních teorií motivace*. Praha: Academia.

- 88) Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- 89) Maroon, I. (2012). *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků*. Praha: Portál.
- 90) Matoušek, O. (2003). *Bezpečný podnik – pracovní stres a zdraví*. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce.
- 91) Mayerová, M. (1998). *Motivace a ovlivňování pracovníků. Efektivní školský management*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- 92) Melgosa, J. (2001). *Zvládni svůj stres!* Praha: Advent – Orion.
- 93) Mikšík, O. (1983). *Dynamika psychických funkcí v modelových zátěžových situacích*. Praha: Výzkumný ústav psychiatrický.
- 94) Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobností*. Praha: Karolinum.
- 95) Míček, L. (1984). *Duševní hygiena*. Praha: SNP.
- 96) Míček, L., Zeman, V. (1992). *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita.
- 97) Mlčák, Z. (2011). *Psychologie zdraví a nemoci*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- 98) Mohapl, P. (1992). *Úvod do psychologie nemoci a zdraví*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- 99) Mrkvička, J. (1971). *Člověk v akci: motivace lidského jednání*. Praha: Avicenum.
- 100) Nakonečný, M. (1995). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.
- 101) Nakonečný, M. (2004). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- 102) Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing.
- 103) Obst, O. (2006). *Managerské minimum pro učitele*. Olomouc: UP.
- 104) Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání*. Praha: SNP.
- 105) Pavlík, P., Smetáčková, I. (2006). *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?* Praha: Otevřená společnost.

- 106) Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity.
- 107) Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing.
- 108) Pelikán, J. (1995) *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
- 109) Plháková, A. (2013). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- 110) Podlahová, L. a kol. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada Publishing.
- 111) Potterová, B. A. (1997). *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. Olomouc: Votobia.
- 112) Praško, J. (2003). *Jak se zbavit napětí, stresu a úzkosti*. Praha: Grada Publishing.
- 113) Prášilová, M. (2006). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc.
- 114) Prášilová, M. (2008). *Řízení základní školy v letech 1990 – 2007*. Olomouc: UP.
- 115) Provazník, V., Komárková, R. (1996). *Motivace pracovního jednání*. Praha: VŠE Praha.
- 116) Prunner, P. a kol. (2003). *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- 117) Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- 118) Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- 119) Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- 120) Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- 121) Raboch, J., Zvolský, P. (2001). *Psychiatrie*. Praha: Galén.
- 122) Rush, M. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů.
- 123) Řezníček, J. (2004). *Didaktika a učitelská etika v praxi*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

- 124) Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Praha: Grada Publishing.
- 125) Schreiber, V. (2000). *Lidský stres*. Praha: Academia.
- 126) Schuler, H., Prochaska, M. (2003). *LMI - Dotazník motivace k výkonu*. Praha: Testcentrum.
- 127) Silva, K., Rydl, D. (1991) *Kineziologie. Nová metoda získání energie*. Praha: Fontána.
- 128) *Slovník základních pojmů z psychologie*. (2000). Praha: Fortuna.
- 129) Smékal, V. (1989). *Psychologie osobnosti*. Praha: SNP.
- 130) Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- 131) Spilková, V. a kol. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- 132) Spilková, V., Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha: PF UK.
- 133) Stock, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada Publishing.
- 134) Svoboda, M. (1999). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- 135) Sýkora, J, Dvořák, J. (2005). *Člověk v krizi*. Praha: Provozně ekonomická fakulta České zemědělské univerzity v Praze.
- 136) Šanderová, J. (2000). *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum*. Praha: Karolinum.
- 137) Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- 138) Šmahel, I. (1994). *Kdo si volí učitelství? K některým aspektům úspěšné volby učitelského povolání*. Brno: Učitel v demokratické škole.
- 139) Šnýdrová, I. (2006). *Manažerka a stres*. Praha: Grada Publishing.
- 140) Šuleř, O. (2003). *Manažerské techniky*. Olomouc: Rubico.
- 141) Švancara, J. (1979). *Emoce, city a motivace*. Praha: SNP.

- 142) Švancara, J. (2003). *Emoce, motivace, volní procesy*. Studijní příručka k předmětu Obecná psychologie II (prožívání, jednání). Brno: Psychologický ústav FF MU.
- 143) Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- 144) Švingalová, D. (2006). *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- 145) Tošnerová, T., Tošner, J. (2002). *Burnout Syndrom*. Praha: Hestie.
- 146) Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing.
- 147) Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál.
- 148) Vágnerová, M. (2007). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.
- 149) Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.
- 150) Vališová, A., Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.
- 151) Vašina, L., Strnadová, V. (1998). *Psychologie osobnosti I*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- 152) Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- 153) Vašutová, J. (2007). *Být učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze.
- 154) Vašutová, J. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele*. Praha: Portál.
- 155) Vodáčková, D. a kol. (2007). *Krizová intervence*. Praha: Portál.
- 156) Vollmerová, H. (1998). *Pryč s únavou*. Praha: Motto.
- 157) Vtípil, Z. (2005). *Sociální psychologie práce – pracovní motivace*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc.
- 158) Vymětal, J. (2003). *Lékařská psychologie*. Praha: Portál.
- 159) Wright, J. (2005). *Reflexologie a akupresura*. Praha: Svojtka.

160) Zimbardo, P., G. (2003). *Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

ČLÁNKY

- 161) Balaščíková, V., Blatný, M., Kohoutek, T. (2004). Aspekty sebepojetí jako determinanty výběru strategií zvládání u adolescentů. *Československá psychologie*, 48 (5), 410–411.
- 162) Binarová, I. (1994). Stres a jeho intervenující proměnné. In: *K současným problémům psychologie*. Olomouc: AUPO.
- 163) Blatný, M., Kohoutek, T., Janušová, P. (2002). Situačně kognitivní a osobnostní determinanty chování v zátěžové situaci. *Československá psychologie*, 46 (2), 97–108.
- 164) Blatný, M., Osecká, L. (1998). Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: Osobnost a strategie zvládání. *Československá psychologie*, 42 (5), 385–394.
- 165) Blažková, V., Malá, P. (2004). Psychická zátěž učitelů a další rizikové faktory. In: Řehulka, E. a kol. *Učitelé a zdraví 6*. Brno: Paido.
- 166) Bouchard, G. (2003). Cognitive Appraisals, Neuroticism, and Openness as Correlates of Coping Strategies: An Integrative Model of Adaptation to Marital Difficulties. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 35 (1), 1–12.
- 167) Císařová, P. (2002). Chybovat je lidské. *Psychologie dnes.*, 8 (5), 18–19.
- 168) Folkman, S., Lazarus, R. (1980). An Analysis of Coping in a Middle-aged Community Sample. *Journal of Health & Social Behavior*, 21 (3), 219–239.
- 169) Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165.
- 170) Gurňáková, J. (2000). Negative Self-esteem and Preferred Coping Strategies in Slovak University Students. *Studia psychologica*, 42 (1-2), 75–86.
- 171) Hanušová, S. (2007). Učební styly a strategie ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. *Komenský: Časopis pro učitele základní školy*, 132 (5), 25–30.

- 172) Havlík, R. (1995). Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, 42 (2), 154–164.
- 173) Havlík, R. (2000). Výzkumy učitele a učitelské přípravy. In Walterová, E. a kol. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: PF UK.
- 174) Hodačová, L., Šmejkalová, J., Skalská, H., Bendová, M., Borská, L., Fialová, D. (2007). Hodnocení pracovní psychické zátěže u zaměstnanců různých profesí. *Československá psychologie*, 51 (4), 335–346.
- 175) Holoušová, D. (2008). Osobnost učitele. In: Kantorová, J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex.
- 176) Chan, D. W. (2007). Burnout, Self-Efficacy, and Successful Intelligence among Chinese Prospective and In-Service School Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 27 (1), 33–49.
- 177) Kalhoust, Z., Horák, F. (1996). K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 46 (3), 245–255.
- 178) Kebza, V., Šolcová, I. (1998). Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. *Československá psychologie*, 42 (5), 429–448.
- 179) Kebza, V., Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*, 52 (1), 1–19.
- 180) Kohoutek, R., Řehulka, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v České republice. In: *Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem. Škola a zdraví 21*, 105–117.
- 181) Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22 (1), 25–33.
- 182) Koťa, J. (1994). Učitel a jeho profese. In: *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: Institut sociálních vztahů.
- 183) Koťa, J. (1996). Učitelé v českých zemích na cestě k profesionalizaci. In: *Profesionalizace akademických povolání v českých zemích v 19. a první polovině 20. století*. Praha: Univerzita Karlova, 82–112.

- 184) Křivohlavý, J. (1989). *Obranné mechanismy a strategie zvládání těžkostí*. Československá psychologie, 33 (4), 361–368.
- 185) Křivohlavý, J. (2001b). Psychologie zdraví a kvality života učitele a žáka. In: Řehulka, E. (a kol.). *Učitelé a zdraví 3*. Brno: Paido.
- 186) Kučera, M. (1995). Commitment a věčné rozpory učitelského povolání. In: Štěch, S. (a kol.) *Stát se učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 52–94.
- 187) Lucká, Y., Koblíček, L. (2007). *Syndrom vyhoření, práce s ním a jeho prevence*. In: Vodáčková, D. a kol. *Krizová intervence*. Praha: Portál. 174–175.
- 188) Lyon, B. L. (2000). Stress, Coping, and Health. In: Rice, V. H. (Ed.) *Handbook of Stress, Coping, and Health. Implications for Nursing Research, Theory and Practice*. Thousand Oaks, Sage Publications 3-23.
- 189) Maddi, S. R. (2006). Hardiness: The Courage to Grow From Stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 3 (1), s. 160–168.
- 190) Mareš, J. (2001). Zvládání zátěže pomocí strategií záměrného sebeznevýhodňování. *Československá psychologie*, 45 (4), 311–322.
- 191) Mareš, J. (2005). Rodinné prostředí a jeho vliv na výkonovou motivaci jedenáctiletých dětí. In: *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech*. Brno: FSS MU, Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny.
- 192) Maslach, C., Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2 (2), 99–113.
- 193) Mičák, Z. (1998). Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In: Řehulka, E., Řehulková O. *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Pavel Křepela.
- 194) Mičák, Z. (2004). Stresory a strategie zvládání stresu v profesi vychovatelů. In: Řehulka, E. (a kol.) *Učitelé a zdraví 6*. Brno: Paido.
- 195) Nagel, L., Brown, S. (2003). The ABCs of Managing Teacher Stress. *The Clearing House*, 76 (5), 255–258.
- 196) Ondrejko, P. (1990). Sociologické aspekty výchovy a vzdělávání mládeže. *Pedagogická revue*, 42 (4), 32–34.

- 197) Paulík, K. (1998). Co obtěžuje učitele různých typů škol. In: Řehulka E., Řehulková, O. a kol. *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Pavel Křepela.
- 198) Paulík, K. (2004). Pracovní zátěž učitelů a jejich hodnocení vlastního zdraví. In: Řehulka, E. a kol. *Učitelé a zdraví 6*. Brno: Paido.
- 199) Polk, J. A. (2006). Traits of Effective Teachers. *Arts Education Policy Review*, 107 (4), 23–29.
- 200) Průcha, J. (1987). Determinanty reálné výuky. *Pedagogika*, 4, 395–415. Praha: PF UK.
- 201) Pugnerová, M., Plevová, I. (2009). Pracovní spokojenost učitelů ZŠ s ohledem na vybrané faktory. In: Šimíčková-Čížková, J. a kol. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- 202) Ruiselová, Z. (1994). Charakteristiky situácie a zvládanie. In: Ruiselová, Z., Ficková, E. (a kol.) *Poznávanie a zvládanie záťažových situácií I*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychologie SAV, 3–16.
- 203) Řehulka, E., Řehulková, O. (1998). Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In: Řehulka E., Řehulková, O. a kol. *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Pavel Křepela.
- 204) Řehulka, E., Řehulková, O. (2001). Učitelé a učitelky. In: Řehulka, E. a kol. *Učitelé a zdraví 3*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.
- 205) Řehulka, E., Řehulková, O. (2003). Teachers and quality of life. In: Řehulka, E. a kol. *Teachers and Health 5*. Brno: Pavel Křepela.
- 206) Řehulková, O., Řehulka, E. (1998). Zvládání zátěžových situací a některé jejich důsledky u učitelek. In: Řehulka E., Řehulková, O. a kol. *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Pavel Křepela.
- 207) Solárová, M. (2003). Představa a realita učitelského povolání. *Pedagogická orientace*, 13 (4), 20–25.
- 208) Spilková V. (2004). Nová paradigmatata ve vzdělávání primárních škol. In Lukášová-Kantorová, H. a kol. *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Ostrava: PF OU.

- 209) Spousta, V. (2003). Syntetická povaha osobnosti učitele. *Pedagogická orientace*, 13 (4), 3–10.
- 210) Šimíčková-Čížková, J. (2009). Protektivní a negativní faktory učitelské profese. In: *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství V*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- 211) Šolcová, I., Kebza, V. (1996). Rozdíly v úrovni a struktuře osobní odolnosti (Hardiness) u vzorku americké a české populace. *Československá psychologie*, 40 (6), 480–487.
- 212) Štěch, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44 (4), 310–320.
- 213) Urbanovská, E. (2010). Zdroje a důsledky psychické zátěže dnešních učitelů. In: Moravcová, I., Veteška, J. a kol. *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství VI*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 58–65.
- 214) Urbanovská, E., Kusák, P. (2005). Syndrom vyhoření ve vztahu k vnímání pracovní zátěže. In: *Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství: sborník příspěvků z konference*. Olomouc: UP.
- 215) Urbanovská, E., Kusák, P. (2009). Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *E-Pedagogium IV.*, 108–121.
- 216) Urbánek, P. (1999). Profesní časové zatížení učitelů ZŠ. *Pedagogika*, 49 (3), 277–288.
- 217) Vassilaki, E., Roussi, P., Moschandreas, J., Kritikos, I. (2008). Percived Control, Coping and Their Relationship to Mood in a Greek Rheumatoid Arthritis Population. *Studia Psychologica*, 50 (1), 95–107.
- 218) Vašina, B. (2003). Teacher's Work Stress and Some Behavioral, Personality and Organizational Factors. In: Řehulka, E. a kol. *Teachers and Health 5*. Brno: Pavel Křepela.
- 219) Výrost, J. (1998). Multidimenzionálna analýza súvislostí medzi stratégiami správania v náročných životných situáciách a črtami interpersonálneho správania. *Československá psychologie*, 42 (1), 21-31.
- 220) Zelinová, M. (1998). Učitel a burnout efekt. *Pedagogika*, 48 (2), 164–169.

INTERNETOVÉ ODKAZY

- 221) Blažková, V. (2008). Psychická zátěž. *Státní zdravotní ústav*. [cit. 2015-01-16] Dostupné z: <http://www.szu.cz/tema/pracovniprostredi/psychicka-pracovni-zatez>.
- 222) Bolger, N. (1990). Coping as a Personality Process: a Prospective Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 525–537. [cit. 2015-02-13] Dostupné z: <http://www.columbia.edu/~nb2229/docs/bolger-jpsp-1990.pdf>.
- 223) Český statistický úřad (2013). Demografická příručka 2013. [cit. 2015–02-04] Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/produkty.nsf/skupina?openform&:2013>.
- 224) Hrubá, J. (2009). Diskuse o standardu učitele pokračuje. *Učitelské listy*. [cit. 2015-01-02] Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/06/perex-profese-ucitele-vzdelavaci.html>.
- 225) Hrubá, J. (2010). Jak by měla vypadat ideální škola a ideální učitel. *Učitelské listy*. [cit. 2015–02-04] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/a/9689/7707/JAK-BY-MELA-VYPADAT-IDEALNI-KOLA-A-UCITEL.html>.
- 226) Janoušek, J. (2006). Aspirační úroveň, výkonový motiv a vnímané sebeuplatnění jako psychologické faktory výkonnosti ve společenských podmínkách. *Pražské sociálně vědní studie, psychologická řada PSY-005*. Praha: FSV UK Praha. [cit. 2015-02-23] Dostupné z: http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/135_005_Janousek.pdf.
- 227) Kohoutek, R. (2009). *Typologie osobnosti učitelů. Psychologie v teorii a praxi*. [cit. 2014-10-03] Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>.
- 228) Kožená, L., Kolacia, L. (2006). *Zdravotní stav, životospráva a pracovní zátěž učitelů z projektu Zdravá škola*. 2. konference Škola a zdraví 21 Brno. [cit. 2015-02-20] Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/036.pdf.

- 229) Matoušková, I., Spurný, J. (2008). *Pracovní spokojenost – mnohorozměrný pojem*. Brána vzdělání. [cit. 2015-02-20] Dostupné z: <http://www.branavzdelani.estranky.cz/clanky/kontakt/kontakt>.
- 230) Mazáčová, N. (2001). *Učitel začátečník*. [cit. 2014-11-20] Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=2869&CAI=2125>.
- 231) Millová, K., Blatný, M., Kohoutek, T. (2008). Osobnostné aspekty zvládania záťaže. *E-psychologie*. [cit. 2015-03-10] Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/millova-et al.pdf>.
- 232) MŠMT ČR (2007). *Školství pod lupou* 2006. [cit. 2015-11-20] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/skolstvi-pod-lupou>.
- 233) MŠMT ČR (2009). *Předpoklady a vzdělávací potřeby pedagogů. Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ*. [cit. 2015-03-03] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>.
- 234) MŠMT ČR (2012). *Informace MŠMT ve věci metody Barvy života*. [cit. 2015-02-21] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/informace-msmt-ve-veci-metody-barvy-zivota>.
- 235) MŠMT ČR (2014a) *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů*. [cit. 2015-01-20] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>.
- 236) MŠMT ČR (2014b). *Statistická ročenka školství 2013/2014 – výkonové ukazatele*. [cit. 2014-12-10] Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.
- 237) Peterková, M. (2008). Příznaky vyhoření. *Psychoweb.cz*. [cit. 2015-01-17] Dostupné : <http://www.syndrom-vyhoreni.psychoweb.cz/syndrom-vyhoreni-uvod/priznaky-vyhoreni>.

- 238) Pířová, M. (2009). Nový termín: mentoring. *Učitel'ské noviny*, 24. [cit. 2015-01-24] Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1904&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>.
- 239) Rýdl, K. a kol. (2009). *Tvorba profesního standardu kvality učitele: vstupní dokument pro veřejnou diskusi*. Praha: MŠMT ČR. [cit. 2014-12-20] Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/VS_Tvorbastandardu_vstupnidokumentproverejnoudiskusi.pdf.
- 240) Rýdl, K., Spilková, V. (2008). Kdo je to vlastně „kvalitní učitel“. *Učitel'ské noviny*, 34. [cit. 2015-01-18] Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1403&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>.
- 241) Shaari, S., Yaakub, N. F., Hashim, R. A. (2002). Job Motivation and Performance of Secondary School Teachers. *Malaysian Management Journal*. [cit. 2015-01-20] Dostupné z: http://eprints.uum.edu.my/979/1/JOB_MOTIVATION_AND_PERFORMANCE_OF_SECONDARY_SCHOOL_TEACHERS.pdf.
- 242) Sociologický ústav AV ČR (2013). *Tisková zpráva Centra pro výzkum veřejného mínění AV ČR*. [cit. 2015-02-02] Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf.
- 243) Štefflová, J. (2014). Copak být „jenom“ učitel nestačí? *Učitel'ské noviny*, 10. [cit. 2015-01-10] Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7844>.
- 244) Vališová A., Štětovská I. (2003). *Mýtus ideálního učitele*. [cit. 2014-12-15] Dostupné z: <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101070&CAI=2155>.
- 245) *Vědecko výzkumný projekt knowmap uspěl* (2014). [cit. 2015-02-21] Dostupné z: <http://www.barvyzivota.cz/drupal/?q=vedecko-vyzkumny-projekt-knowmap-uspel>.
- 246) Žídková, Z. (2010) *Dotazník Maslach Burnout Inventory*. [cit. 2012-10-03] Dostupné z: <http://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/metody/>.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Rozdělení respondentů podle pohlaví	172
Tabulka č. 2: Zastoupení respondentů podle věku	172
Tabulka č. 3: Zastoupení respondentů podle rodinného stavu	173
Tabulka č. 4: Zastoupení respondentů podle toho, zda mají či nemají děti..	173
Tabulka č. 5: Zastoupení respondentů podle velikosti města	173
Tabulka č. 6: Zastoupení respondentů podle dosaženého vzdělání	174
Tabulka č. 7: Zastoupení respondentů podle aktuálního studia	174
Tabulka č. 8: Zastoupení respondentů podle postavení ve škole	174
Tabulka č. 9: Zastoupení respondentů podle stupně ZŠ	175
Tabulka č. 10: Zastoupení respondentů podle velikosti školy	175
Tabulka č. 11: Zastoupení respondentů podle délky praxe	175
Tabulka č. 12: Zastoupení respondentů podle vztahu k profesi	176
Tabulka č. 13: Zastoupení respondentů podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení	176
Tabulka č. 14: Zastoupení respondentů podle pocitu vysoké prestiže profese	177
Tabulka č. 15: Zastoupení respondentů podle potřeby užívat léky	177
Tabulka č. 16: Zastoupení respondentů podle možnosti znovu si zvolit profesi učitele	178
Tabulka č. 17: Stupeň emočního vyčerpání ve vzorku respondentů	180
Tabulka č. 18: Rozložení stupňů emočního vyčerpání ve vzorku respondentů	180
Tabulka č. 19: Stupeň depersonalizace ve vzorku respondentů	181
Tabulka č. 20: Rozložení stupňů depersonalizace ve vzorku respondentů...	181
Tabulka č. 21: Stupeň osobního uspokojení z práce ve vzorku respondentů	181
Tabulka č. 22: Rozložení stupňů osobního uspokojení z práce ve vzorku respondentů	182
Tabulka č. 23: Rozdíly mezi respondenty ve stupni osobního uspokojení z práce podle pohlaví	183
Tabulka č. 24: Rozdíly mezi respondenty ve stupni osobního uspokojení z práce podle věku	184

Tabulka č. 25: Rozdíly mezi respondenty ve stupni emočního vyčerpání podle rodinného stavu	186
Tabulka č. 26: Rozdíly mezi respondenty ve stupni depersonalizace podle rodinného stavu	185
Tabulka č. 27: Rozdíly mezi respondenty ve stupni osobního uspokojení z práce podle rodinného stavu	186
Tabulka č. 28: Rozdíly mezi respondenty ve stupni osobního uspokojení z práce podle toho, zda mají či nemají děti	188
Tabulka č. 29: Rozdíly mezi respondenty ve stupni emočního vyčerpání podle dosaženého vzdělání	189
Tabulka č. 30: Rozdíly mezi respondenty ve stupni depersonalizace podle dosaženého vzdělání	190
Tabulka č. 31: Rozdíly mezi respondenty ve stupni osobního uspokojení z práce podle dosaženého vzdělání	191
Tabulka č. 32: Rozdíly mezi respondenty ve stupni emočního vyčerpání podle aktuálního studia	191
Tabulka č. 33: Rozdíly mezi respondenty ve stupni depersonalizace podle aktuálního studia	192
Tabulka č. 34: Rozdíly mezi respondenty ve stupni osobního uspokojení z práce podle aktuálního studia	192
Tabulka č. 35: Rozdíly mezi respondenty ve stupni osobního uspokojení z práce podle postavení ve škole	194
Tabulka č. 36: Rozdíly mezi respondenty ve stupni emočního vyčerpání podle stupně, na kterém učí	194
Tabulka č. 37: Rozdíly mezi respondenty ve stupni depersonalizace podle stupně, na kterém učí	195
Tabulka č. 38: Rozdíly mezi respondenty ve stupni osobního uspokojení z práce podle stupně, na kterém učí	195
Tabulka č. 39: Rozdíly mezi respondenty ve stupni emočního vyčerpání podle velikosti školy	196
Tabulka č. 40: Rozdíly mezi respondenty ve stupni depersonalizace podle velikosti školy	197
Tabulka č. 41: Rozdíly mezi respondenty ve stupni osobního uspokojení z práce podle délky praxe	198

Tabulka č. 42: Rozdíly mezi respondenty ve stupni emočního vyčerpání podle vztahu k profesi	199
Tabulka č. 43: Rozdíly mezi respondenty ve stupni depersonalizace podle vztahu k profesi	200
Tabulka č. 44: Rozdíly mezi respondenty ve stupni osobního uspokojení z práce podle vztahu k profesi	200
Tabulka č. 45: Rozdíly mezi respondenty ve stupni emočního vyčerpání podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení	201
Tabulka č. 46: Rozdíly mezi respondenty ve stupni depersonalizace podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení	202
Tabulka č. 47: Rozdíly mezi respondenty ve stupni osobního uspokojení z práce podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení	202
Tabulka č. 48: Rozdíly mezi respondenty ve stupni emočního vyčerpání podle pocitu vysoké prestiže	203
Tabulka č. 49: Rozdíly mezi respondenty ve stupni depersonalizace podle pocitu vysoké prestiže	204
Tabulka č. 50: Rozdíly mezi respondenty ve stupni osobního uspokojení z práce podle pocitu vysoké prestiže	204
Tabulka č. 51: Rozdíly mezi respondenty ve stupni emočního vyčerpání podle potřeby užívat léky	205
Tabulka č. 52: Rozdíly mezi respondenty ve stupni depersonalizace podle potřeby užívat léky	205
Tabulka č. 53: Rozdíly mezi respondenty ve stupni osobního uspokojení z práce podle potřeby užívat léky	206
Tabulka č. 54: Rozdíly mezi respondenty ve stupni emočního vyčerpání podle opakované volby učitelské profese	207
Tabulka č. 55: Rozdíly mezi respondenty ve stupni depersonalizace podle opakované volby učitelské profese	207
Tabulka č. 56: Rozdíly mezi respondenty ve stupni osobního uspokojení z práce podle opakované volby učitelské profese	208
Tabulka č. 57: Skóry škál osobnostních vlastností GPP-I ve vzorku respondentů	209
Tabulka č. 58: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle pohlaví..	210
Tabulka č. 59: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle věku	211

Tabulka č. 60: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle rodinného stavu	211
Tabulka č. 61: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle toho, zda mají či nemají děti	212
Tabulka č. 62: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle velikosti města	213
Tabulka č. 63: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle dosaženého vzdělání	214
Tabulka č. 64: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle aktuálního studia	214
Tabulka č. 65: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle postavení ve škole	215
Tabulka č. 66: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle stupně, na kterém učí	216
Tabulka č. 67: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle velikosti školy	217
Tabulka č. 68: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle délky praxe	217
Tabulka č. 69: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle délky praxe (na 3 pásma)	218
Tabulka č. 70: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle vztahu k profesi	219
Tabulka č. 71: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení	219
Tabulka č. 72: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle pocitu vysoké prestiže	220
Tabulka č. 73: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle potřeby užívat léky	221
Tabulka č. 74: Rozdíly mezi respondenty ve škálách GPP-I podle opakované volby učitelské profese	222
Tabulka č. 75: Motivace k výkonu ve vzorku respondentů	222
Tabulka č. 76: Hrubé skóry respondentů převedené na staninové hodnoty..	223
Tabulka č. 77: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle věku...	224

Tabulka č. 78: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle rodinného stavu	225
Tabulka č. 79: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle toho, zda mají či nemají děti	226
Tabulka č. 80: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle aktuálního studia	228
Tabulka č. 81: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle postavení ve škole	229
Tabulka č. 82: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle délky praxe	231
Tabulka č. 83: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle délky praxe (3 pásma)	232
Tabulka č. 84: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle vztahu k profesi	233
Tabulka č. 85: Rozdíly mezi respondenty v motivaci k výkonu podle pocitu vysoké prestiže	234
Tabulka č. 86: Korelace mezi stupněm emočního vyčerpání a osobnostním profilem	237
Tabulka č. 87: Korelace mezi stupněm depersonalizace a osobnostními vlastnostmi	238
Tabulka č. 88: Korelace mezi stupněm osobního uspokojení z práce a osobnostními vlastnostmi	239
Tabulka č. 89: Korelace mezi stupněm emočního vyčerpání, depersonalizací, osobním uspokojením a celkovou motivací k výkonu	240
Tabulka č. 90: Korelace mezi celkovou motivací k výkonu a osobnostními vlastnostmi	241

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 – Abstrakt dizertační práce
- Příloha č. 2 – Inventář životních událostí
- Příloha č. 3 – Osobní dotazník respondenta – online verze
- Příloha č. 4 – Maslach Burnout Inventory (MBI) – online verze
- Příloha č. 5 – Gordonův osobnostní profil – Inventorium (GPP-I)
- Příloha č. 6 – Dotazník motivace k výkonu (LMI) – online verze
- Příloha č. 7 – Průvodní dopis pro respondenty
- Příloha č. 8 – Vyhodnocovací tabulka dotazníku MBI
- Příloha č. 9 – Frekvence výskytu hodnot emočního vyčerpání v dotazníku MBI
- Příloha č. 10 – Deskriptivní statistický výstup – dotazník MBI - ukázka
- Příloha č. 11 – Frekvence výskytu hodnot depersonalizace v dotazníku MBI
- Příloha č. 12 – Frekvence výskytu hodnot osobního uspokojení z práce v dotazníku MBI
- Příloha č. 13 – Grafy rozložení stupňů jednotlivých škál syndromu vyhoření
- Příloha č. 14 – Frekvence výskytu hodnot jednotlivých škál GPP-I
- Příloha č. 15 – Frekvence výskytu hodnot motivace k výkonu v dotazníku LMI
- Příloha č. 16 – Graf rozložení staninových hodnot celkové míry motivace k výkonu ve zkoumaném vzorku
- Příloha č. 17 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI podle pohlaví
- Příloha č. 18 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI podle věku
- Příloha č. 19 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI podle rodinného stavu
- Příloha č. 20 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI podle toho, zda mají či nemají děti
- Příloha č. 21 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI podle dosaženého vzdělání
- Příloha č. 22 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI podle aktuálního studia
- Příloha č. 23 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI podle postavení ve škole

- Příloha č. 24 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI podle toho, zda učí převážně na 1.stupni nebo 2.stupni ZŠ
- Příloha č. 25 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí
- Příloha č. 26 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI podle délky praxe
- Příloha č. 27 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI podle vztahu ke své profesi
- Příloha č. 28 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI podle pocitu vysoké prestiže učitele v naší společnosti
- Příloha č. 29 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI podle potřeby užívat léky
- Příloha č. 30 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích dotazníku LMI podle opakované volby profese učitele
- Příloha č. 31 – Statistický výstup korelačních hodnot mezi mírou a charakterem vyhoření, osobnostním profilem a celkovou motivací k výkonu
- Příloha č. 32 – Přehled přijatých a zamítnutých hypotéz
- Příloha č. 33 – Smyslová relaxace

PŘÍLOHA Č. 1 – Český a cizojazyčný abstrakt dizertační práce

ABSTRAKT DIZERTAČNÍ PRÁCE

Název dizertační práce: Profesní motivace a osobnostní dispozice jako predikce syndromu vyhoření učitelů

Autor: Mgr. Silvie Quisová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jan Lašek, CSc.

Počet stran: 307

Počet příloh: 33

Počet titulů literatury: 246

Abstrakt: Dizertační práce se zabývá profesní motivací a osobnostními dispozicemi učitele jako možnými prediktivními faktory syndromu vyhoření u učitelů. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se podrobně zaměřuje na profesi učitele, osobnost učitele, motivaci a výkonovou motivaci, stres a syndrom vyhoření. V praktické části jsou prezentovány výsledky výzkumu u vzorku učitelů ($n = 923$) základních škol v České republice. Ke zkoumání motivace, osobnosti a stavu syndromu vyhoření bylo použito kvantitativní šetření pomocí čtyř dotazníků: Dotazník motivace k výkonu (LMI), Gordonův osobnostní profil – Inventorium (GPI-I), Maslach Burnout Inventory (MBI) a autorkou vytvořený Osobní dotazník respondenta. Výsledky dotazníků byly statisticky vyhodnoceny a jsou prezentovány ve formě přehledných tabulek a grafů. V závěru praktické části je provedeno shrnutí a diskuze nad výsledky. Na základě zjištěných souvislostí mezi zkoumanými proměnnými byla navržena doporučení pro výběr zájemců o studium učitelství a strategie v oblasti dalšího profesního rozvoje učitelů pro prevenci syndromu vyhoření.

Klíčová slova: profese učitele, osobnost učitele, výkonová motivace, stres, syndrom vyhoření, prevence, Dotazník motivace k výkonu (LMI), Gordonův osobnostní profil – Inventorium (GPP – I), Maslach Burnout Inventory (MBI).

ABSTRACT OF THESIS

Title: Professional Motivation and Personality Dispositions as Predictors of Teacher Burnout

Author: Mgr. Silvie Quisová

Supervisor: Doc. PhDr. Jan Lašek, CSc.

Number of pages and characters: 307

Number of appendices: 33

Number of references: 246

Abstract: The thesis deals with professional motivation and personality dispositions of a teacher as predictive factors of teacher burnout. The thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part focuses on in detail profession of a teacher, their personality, motivation and achievement motivation, stress and burnout syndrom. The practical part presents the results of a research on a sample of teachers ($n = 923$) of elementary schools in the Czech Republic. In order to examine motivation, personality and state of burnout, a quantitative survey was used. It is using four questionnaires: Questionnaire of Motivation to Achievement (LMI), Gordon Personality Profil - Inventorium (GPI-I), Maslach Burnout Inventory (MBI) and the author – made Respodent's Personal Questionnaire. The results of the questionnaires have been statistically analyzed and presented in the form of tables and graphs. In the conclusion of the practical part there is a summary and discussion of the results. Based on the found relationships between the studied variables, some recommendations for teaching studies candidates' selection and possible strategies for burnout prevention in continuing teacher development have been proposed.

Keywords: teaching profession, teacher personality, achievement motivation, stress, burnout, prevention, Questionnaire of Motivation to Achievment (LMI), Gordon Personality Profile - Inventorium (GPP - I), Maslach Burnout Inventory (MBI).

PŘÍLOHA Č. 2 – Inventář životních událostí

Hodnocení osobního stupně stresové zátěže (podle Gregora, 1990)

Osobní stupeň stresové zátěže se sestavuje na základě úrovně náročných životních situací a měří se obvykle za časové období dvou let. Cílem testu, který sestavil Holmes se svým žákem Rahem, je zjistit objem stresu, kterému je člověk vystaven. Jde o tzv. škálování (odstupňování) stresogenních situací. Stresory jsou seřazeny od nejtěžších po lehčí a každému z nich je přiřazována určitá hodnota (body). Autoři tohoto testu se mimo jiné zmiňují o kumulaci stresů z různých zdrojů a rovněž také o existenci určité hranice nahromadění stresů, kterou není možno překročit bez následků, tj. jejíž překročení se projeví radikální změnou zdravotního stavu. Hranici autoři stanovili zhruba na 300 bodů za 3 až 5 let. U lidí, kteří tuto hranici překročili, pak zjišťovali změny typu infarktu myokardu, mozkové mrtvice apod.

Instrukce:

V průběhu našeho života se dostáváme do životních situací, které jsou prostě součástí našeho života a způsobují stres. Je dobré si zrekapitulovat poslední dva roky svého života, uvědomit si tento fakt, neboť již samotné zamyšlení nad nimi a rozeznání těchto situací nám pomáhá je řešit.

V následujícím seznamu má každá náročná životní situace určitou důležitost, která je dána body závažnosti. Váha každé této události bude individuálně odlišná. Škála je sestavena na základě rozsáhlých a dlouholetých průzkumů, a proto vypovídá poměrně přesně o vlivu stresujících událostí na člověka. Orientační míru vlastní odolnosti si potom může určit každý sám.

Projděte si pozorně celý seznam a potom bod po bodu zakroužkujte ty události, které se v průběhu posledních dvou let u vás vyskytly. Jestliže se některá událost stala častěji než jednou, násobte hodnotu bodů závažnosti počtem opakování. Dílčí výsledky sečtěte a získáte svůj osobní stupeň stresové zátěže, výsledek zjistíte v následující tabulce vyhodnocení.

Přehled náročných životních situací:	Body
1. smrt manžela/manželky	100
2. rozvod	73
3. rozchod s partnerem	65
4. pobyt ve vězení	63
5. úmrtí v nejbližší rodině	63
6. vlastní úraz nebo nemoc	53
7. vlastní svatba	50
8. ztráta v zaměstnání	47
9. usmíření s partnerem	45
10. odchod do důchodu	45
11. nemoc rodinného příslušníka	44
12. těhotenství	40
13. sexuální potíže	39
14. příchod nového člena rodiny	39
15. změna postavení v zaměstnání	39
16. změna ve vlastní finanční situaci	38
17. smrt blízkého přítele	37
18. změna zaměstnání	36
19. přibývání partnerských hádek	35
20. půjčka větší než 50 000 Kč	31

21. větší dluhy	30
22. změna odpovědnosti v zaměstnání	29
23. syn nebo dcera opouští domov	29
24. neshody s tchyní nebo tchánem	29
25. mimořádný osobní úspěch	28
26. manžel/manželka vstoupil/a do zaměstnání nebo odešel/a	26
27. zahájení nebo ukončení školy	26
28. změna životních podmínek	25
29. změna osobních zvyklostí	24
30. spory s nadřízeným	23
31. změna pracovních podmínek nebo doby	20
32. změna bydliště	20
33. změna školy	20
34. změna trávení volného času	19
35. změna činností v církevní oblasti	19
36. změna ve společenské činnosti	18
37. půjčka méně než 50 000 Kč	17
38. změna návyků ve spánku	16
39. změna četnosti rodinných setkání	15
40. změna návyků v jídle	15
41. dovolená	13
42. vánoce	12
43. nepatrné přestupky zákona	11
Celková hodnota bodů:	

Výsledky:

Celková hodnota bodů	Pravděpodobnost onemocnění	Síla odolnosti proti stresu
150 - 199	nízká	vysoká odolnost
200 - 299	průměrná	hraniční odolnost
300 a více	vysoká	nízká odolnost

Nyní jste provedli sebediagnostiku náročných životních situací a zjistili jste, jak na tom jste a zároveň jste poznali, které situace na cestě životem vás pravděpodobně potkají a jak silný mají stresový vliv. Je potřeba zdůraznit, že je vhodné nejenom odpovědět, ale i se zamyslet nad stresovými událostmi v životě, protože to je prvním, významným a někdy i dostačujícím krokem k odstranění stresu.

PŘÍLOHA Č. 3 – Osobní dotazník respondenta – online verze

Vážení pedagogové, předkládám Vám následující dotazník (i další 3 dotazníky) s prosbou o úplné a pravdivé vyplnění. Nejsou zde správné a špatné odpovědi, zajímá mě Vaše osobní nastavení, motivace a postoje k níže uvedeným věcem. Osobnostní dotazník slouží k získání demografických a profesních údajů o Vaší osobě, neslouží k Vaší identifikaci. Údaje budou použity pouze pro účely výzkumného šetření. Výsledky, které po statistickém zpracování získám, budou sloužit k zefektivnění procesu profesního zaměření středoškoláků a dále k nastavení účinnějších strategií práce s pedagogy v praxi. Jsem si vědoma Vašeho pracovního vytížení a množství administrativy, kterou zpracováváte. Věřím, že vyplnění předkládaných dotazníků Vás může obohatit v rozšíření profesního rozhledu a případným přijetím preventivních opatření týkajících se syndromu vyhoření. Pro potřeby výzkumného šetření je nutné vyplnit všechny 4 dotazníky. V každém dotazníku prosím použijte stejnou přezdívku a čtyřčíselný kód, které slouží k přiřazení vašich dotazníků k sobě. Děkuji za spolupráci.

Vaše přezdívka *

Váš kód (čtyřčíselný), např. 2390 *

Pohlaví *

- ☐ muž
- ☐ žena

Váš věk *

- ☐ méně než 25 let
- ☐ více než 25 let až 35 let
- ☐ více než 35 let až 45 let
- ☐ více než 45 až 55 let
- ☐ více než 55 let

Rodinný stav *

- ☐ svobodný(á)
- ☐ ženatý/vdaná
- ☐ druh/družka
- ☐ rozvedený(á)
- ☐ registrované partnerství
- ☐ vdovec/vdova

Děti *

- ☐ nemám
- ☐ mám

V současné době bydlíte *

- ☐ na vesnici (do 3 tis. obyvatel)
- ☐ ve středně velkém městě např. Opava, F-M, Havířov (od 3 tis. do 100 tis. obyvatel)
- ☐ ve velkoměstě např. Ostrava, Olomouc (nad 100 tis. obyvatel)

Nejvyšší dosažené vzdělání *

- ☐ středoškolské
- ☐ vyšší odborné, ukončené titulem DiS.
- ☐ vysokoškolské, ukončené titulem Bc.
- ☐ vysokoškolské, ukončené titulem Mgr., PaedDr., PhDr., MgA.
- ☐ doktoranské, ukončení titulem PhD.

☐ Jiné:

Aktuálně se věnujete studiu (studium VŠ, dlouhodobé kurzy apod.) *

- ☐ ano
- ☐ ne

Vaše aktuální pozice v zaměstnání (zastáváte-li více pozic, označte všechny) *

učitel 1.st. ZŠ

učitel 2.st. ZŠ

ředitel(ka) školy

výchovný(á) poradce(poradkyně)

zástupce ředitele(ředitelky)

preventista

Jiné:

Učíte děti převážně na *

- ☐ 1.stupni ZŠ
- ☐ 2.stupni ZŠ

Škola, na které aktuálně učíte, má počet dětí *

- ☐ do 50
- ☐ více než 50 - 200
- ☐ více než 200 - 400
- ☐ více než 400 - 600
- ☐ více než 600

Kolik let máte odučeno celkem *

- ☐ do 5 let
- ☐ více než 5 - 10 let
- ☐ více než 10 - 15 let
- ☐ více než 15 - 20 let
- ☐ více než 20 - 25 let
- ☐ více než 25 - 30 let
- ☐ více než 30 let

Máte rád(a) svoji profesi učitele? *

- ☐ rozhodně ne
- ☐ převážně ne
- ☐ někdy ne
- ☐ někdy ano
- ☐ převážně ano
- ☐ rozhodně ano

Cítíte se dostatečně finančně ohodnocen(a) jako učitel? *

- ☐ rozhodně ne
- ☐ převážně ne
- ☐ někdy ne
- ☐ někdy ano
- ☐ převážně ano
- ☐ rozhodně ano

Má učitel, podle vašeho mínění, v naší společnosti, vysokou prestiž? *

- ☐ rozhodně ne
- ☐ převážně ne
- ☐ někdy ne
- ☐ někdy ano
- ☐ převážně ano
- ☐ rozhodně ano

Byl(a) jste nucen(a) v důsledku pracovního stresu užívat léky (na spaní, bolest hlavy, žaludku apod.)? *

- ☐ nikdy
- ☐ výjimečně
- ☐ občas ano
- ☐ často

Kdybyste se dnes znovu rozhodoval(a), jakou profesi budete dělat, zvolil(a) byste znovu profesi učitele? *

- ☐ rozhodně ne
- ☐ spíše ne
- ☐ nevím
- ☐ spíše ano
- ☐ rozhodně ano

*Povinné pole

PŘÍLOHA Č. 4 – Maslach Burnout Inventory (MBI) – online verze

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi dizertační práce.

PŘÍLOHA Č. 5 – Gordonův osobnostní profil – Inventorium (GPP-I) – online verze

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi dizertační práce.

PŘÍLOHA Č. 6 – Dotazník motivace k výkonu (LMI) – online verze

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi dizertační práce.

PŘÍLOHA Č. 7 – Průvodní dopis pro respondenty

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli.

Jmenuji se Silvie Quisová, jsem psycholog a provádím dotazníkové šetření v rámci mé dizertační práce na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Dovoluji si Vás a Vaše kolegy oslovit s prosbou o spolupráci na dotazníkovém šetření, které probíhá v celé ČR v období šk. let 2012/2013 - 2013/2014. Toto šetření se týká učitelů na 1. a 2. stupni základních škol. Jedná se o šetření zaměřené na osobnostní vlastnosti učitele a jeho motivační faktory jako předpoklady pro vznik syndromu vyhoření. Výsledky šetření budou sloužit jako podklad pro profesní orientaci žáků při výběru studia učitelství a při sestavování vzdělávacích programů pro učitele v praxi se zaměřením na prevenci syndromu vyhoření.

Jsem si vědoma, že všichni učitelé jsou silně přetěžováni administrativou a vyplňováním různých papírů a výkazů. Přestože vám zabere vyplnění 4 dotazníků nějaký čas, věřím, že výsledky získané tímto šetřením mohou napomoci zvýšit spokojenost učitelů v praxi, a tím celkově zkvalitnit pedagogický proces. Vzhledem k tomu, že se také pohybují ve školství a s učiteli i dětmi pracují, použijí výsledky šetření přímo v praxi. Jsem přesvědčena, že i při vyplňování dotazníků se může pedagog zamyslet nad svojí profesí, osobností a motivací a tím získat cenné informace o sobě, případně přijmout opatření, jak se chránit před vyhořením.

Celkové výsledky šetření budou prezentovány v rámci dizertační práce a následně publikovány v recenzovaných periodikách. Budete-li mít zájem, ráda vás s výsledky seznámím. Při výzkumu a publikaci výsledků budou dodržovány veškeré etické zásady v souladu s ochranou osobních údajů účastníků šetření.

Prosím Vás o rozeslání tohoto mailu svým kolegům s prosbou o spolupráci. Rozhodnete-li se dotazníky vyplnit, je potřeba vyplnit všechny 4 dotazníky v pořadí, jak jsou uvedeny za sebou. Pro proces vyplňování je nutné, aby byl počítač připojen na Internet. Postupně klepnete na aktivní odkazy v mailu (pokud by odkaz nebyl aktivní, je nutné jej zkopírovat a vložit do řádku adresy na internetové stránce), zobrazí se vám dotazník, vyplníte všechny kolonky a v závěru klepne na tlačítko „odeslat“.

Děkuji za spolupráci, ráda Vám zodpovím případné dotazy.

S pozdravem

Mgr. Silvie Quisová

Opava

Tel.: 604651617

www.silviequisova.cz

Dotazníky:

1. OSOBNÍ DOTAZNÍK RESPONDENTA:

[https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?
formkey=dFYwRDZUdldQZ29LMUhZM2NCYWWhXS0E6MQ](https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFYwRDZUdldQZ29LMUhZM2NCYWWhXS0E6MQ)

2. MASLACH BURNOUT INVENTORY

[https://docs.google.com/spreadsheet/embeddedform?
formkey=dGVZNEM3cURkSGdxNHp5NHF0X2lQbFE6MQ](https://docs.google.com/spreadsheet/embeddedform?formkey=dGVZNEM3cURkSGdxNHp5NHF0X2lQbFE6MQ)

3. GORDONŮV OSOBNOSTNÍ PROFIL

[https://docs.google.com/spreadsheet/embeddedform?
formkey=dGZOdVNXdTNLLVp5REZETI9KdnVtU2c6MQ](https://docs.google.com/spreadsheet/embeddedform?formkey=dGZOdVNXdTNLLVp5REZETI9KdnVtU2c6MQ)

4. DOTAZNÍK MOTIVACE K VÝKONU

[https://docs.google.com/spreadsheet/embeddedform?
formkey=dEJ2ZDBDMW9Fb2p0V21FLWJJQXcyTmc6MQ](https://docs.google.com/spreadsheet/embeddedform?formkey=dEJ2ZDBDMW9Fb2p0V21FLWJJQXcyTmc6MQ)

PŘÍLOHA Č. 8 – Vyhodnocovací tabulka dotazníku MBI

Vyhodnocovací tabulka dotazníku MBI

Škály MBI	Nízký stupeň – malé riziko ohrožení syndromem vyhoření	Střední stupeň - středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření	Vysoký stupeň vysoké riziko ohrožení (přítomnost) syndromu vyhoření
Stupeň emočního vyčerpání	0 – 16	17 – 26	27 a více
Stupeň depersonalizace	0 – 6	7 – 12	13 a více
	Vysoký stupeň – malé riziko ohrožení syndromem vyhoření		Nízký stupeň vysoké riziko ohrožení (přítomnost) syndromu vyhoření
Stupeň osobního uspokojení z práce	39 a více	32 – 38	31 a méně

PŘÍLOHA Č. 9 – Frekvence výskytu hodnot emočního vyčerpání v dotazníku MBI

Stupeň emočního vyčerpání (EE):

Nízký stupeň emocionálního vyčerpání EE 0 – 16 bodů

Střední stupeň emocionálního vyčerpání EE 17 – 26 bodů

Vysoký stupeň emocionálního vyčerpání EE 27 a více bodů

Aritmetický průměr EE ve zkoumaném vzorku je: 28,99 bodu

Hodnota EE v dotazníku MBI	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost v %
9	2	2	0,22
10	7	9	0,76
11	10	19	1,08
12	20	39	2,17
13	13	52	1,41
14	19	71	2,06
15	16	87	1,73
16	35	122	3,79
17	26	148	2,82
18	30	178	3,25
19	34	212	3,68
20	36	248	3,90
21	29	277	3,14
22	29	306	3,14
23	29	335	3,14
24	33	368	3,58
25	27	395	2,93
26	30	425	3,25
27	18	443	1,95
28	29	472	3,14
29	28	500	3,03
30	34	534	3,68
31	23	557	2,49

32	35	592	3,79
33	23	615	2,49
34	32	647	3,47
35	29	676	3,14
36	26	702	2,82
37	16	718	1,73
38	18	736	1,95
39	13	749	1,41
40	17	766	1,84
41	15	781	1,63
42	10	791	1,08
43	23	814	2,49
44	13	827	1,41
45	13	840	1,41
46	17	857	1,84
47	8	865	0,87
48	11	876	1,19
49	6	882	0,65
50	4	886	0,43
51	12	898	1,30
52	5	903	0,54
53	6	909	0,65
54	5	914	0,54
55	2	916	0,22
56	2	918	0,22
58	1	919	0,11
63	4	923	0,43

PŘÍLOHA Č. 10 – Deskriptivní statistický výstup – dotazník MBI - ukázka

Descriptive Statistics Report

Page/Date/Time 1 30.1.2015 11:00:51
Database

Summary Section of C34

Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	Minimum	Maximum	Range
923	28,99133	11,0199	0,3627243	9	63	54

Counts Section of C34

Rows Squares	Sum of Frequencies	Missing Values	Distinct Values	Sum	Total Sum Squares	Adjusted Sum
923	923	0	50	26759	887745	111965,9

Means Section of C34

Parameter	Mean	Median	Geometric Mean	Harmonic Mean	Sum	Mode
Value	28,99133	28	26,85839	24,71971	26759	20
Std Error	0,3627243				334,7945	
95% LCL	28,28041	27	26,1725	24,05143	26102,81	
95% UCL	29,70226	29	27,56225	25,42618	27415,19	
T-Value	79,92664					
Prob Level	0					
Count	923		923	923		36

The geometric mean confidence interval assumes that the $\ln(y)$ are normally distributed.

The harmonic mean confidence interval assumes that the $1/y$ are normally distributed.

Variation Section of C34

Parameter	Variance	Standard Deviation	Unbiased Std Dev	Std Error of Mean	Interquartile Range	Range
Value	121,4381	11,0199	11,02288	0,3627243	16	54
Std Error	4,96133	0,3183506		1,047864E-02		
95% LCL	111,0726	10,5391		0,3468987		
95% UCL	133,3332	11,547		0,3800741		

Skewness and Kurtosis Section of C34

Parameter	Coefficient Skewness	Kurtosis	Fisher's g1	Fisher's g2	Coefficient of Variation	of
Value	0,4415442	2,540593	0,4422632	-0,4553761	0,38011	0,3245241
Std Error	5,813813E-02	0,1248986			7,52491E-03	

Trimmed Section of C34

Parameter	5% Trimmed	10% Trimmed	15% Trimmed	25% Trimmed	35% Trimmed	45% Trimmed
Trim-Mean	28,63091	28,40019	28,19602	27,987	27,97833	28,06501
Trim-Std Dev	9,220716	7,931498	6,74841	4,734406	2,910636	1,121384
Count	831	738	646	462	277	92

Mean-Deviation Section of C34

Parameter	X-Mean	X-Median	(X-Mean)^2	(X-Mean)^3	(X-Mean)^4
Average	9,109228	9,086674	121,3065	589,93	37385,53
Std Error	0,2186392		4,955955	89,81866	3380,162

Descriptive Statistics Report

Page/Date/Time 2 30.1.2015 11:00:51

Database

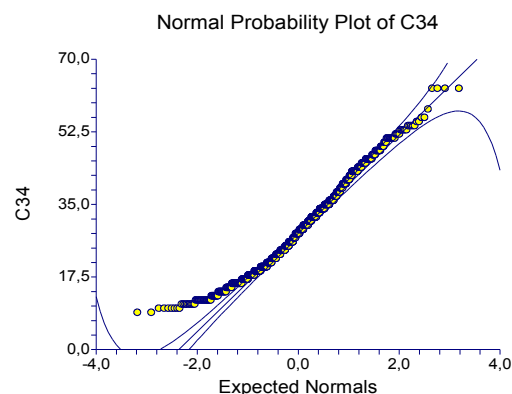
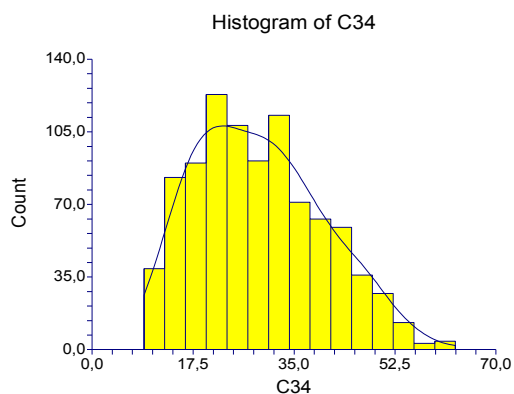
Quartile Section of C34

Parameter	10th Percentile	25th Percentile	50th Percentile	75th Percentile	90th Percentile
Value	16	20	28	36	45
95% LCL	15	19	27	35	43
95% UCL	16	21	29	38	46

Normality Test Section of C34

Test Name	Test Value	Prob Level	10% Critical Value	5% Critical Value	Decision (5%)
Shapiro-Wilk W normality	0,9730383	4,754197E-12			Reject
Anderson-Darling normality	6,282191	2,016801E-15			Reject
Martinez-Iglewicz reject normality	0,9601111		1,003407	1,007846	Can't
Kolmogorov-Smirnov normality	0,0734033		0,028	0,03	Reject
D'Agostino Skewness normality	5,286407	1,247425E-07	1.645	1.960	Reject
D'Agostino Kurtosis normality	-3,6409	0,000272	1.645	1.960	Reject
D'Agostino Omnibus normality	41,2026	0,000000	4.605	5.991	Reject

Plots Section of C34



Descriptive Statistics Report

Page/Date/Time 3 30.1.2015 11:00:51
Database

Percentile Section of C34

Percentile	Value	95% LCL	95% UCL	Exact Conf. Level
1	10,24	10	11	95,61611
95	49	47	51	95,09087
90	45	43	46	95,20125
85	42	40	43	95,25124
80	39	37	40	95,18298
75	36	35	38	95,19237
70	34	34	35	95,18436
65	33	32	34	95,04176
60	31	30	32	95,22946
55	30	29	31	95,28927
50	28	27	29	95,1782
45	26	25	28	95,28927
40	25	24	26	95,25643
35	23	22	24	95,08575
30	21,2	21	22	95,13115
25	20	19	21	95,19237
20	19	18	19	95,18298
15	17	16	18	95,2402
10	16	15	16	95,20125
5	13	12	14	95,09087
99	54,76	53	63	95,61611

Percentile Formula: Ave $X(p[n+1])$

PŘÍLOHA Č. 11 – Frekvence výskytu hodnot depersonalizace v dotazníku MBI

Stupeň emočního vyčerpání (DP):

Nízký stupeň depersonalizace DP 0 – 6 bodů

Střední stupeň depersonalizace DP 7 – 12 bodů

Vysoký stupeň depersonalizace DP 13 a více bodů

Aritmetický průměr DP ve zkoumaném vzorku je: 9,93 bodu

Hodnoty DP v dotazníku MBI	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost v %
5	143	143	15,49
6	93	236	10,08
7	94	330	10,18
8	84	414	9,10
9	66	480	7,15
10	77	557	8,34
11	71	628	7,69
12	78	706	8,45
13	57	763	6,18
14	35	798	3,79
15	25	823	2,71
16	21	844	2,28
17	29	873	3,14
18	15	888	1,63
19	8	896	0,87
20	5	901	0,54
21	6	907	0,65
22	1	908	0,11
23	3	911	0,33
24	5	916	0,54
25	1	917	0,11
26	3	920	0,33

28	1	921	0,11
29	2	923	0,22

PŘÍLOHA Č. 12 – Frekvence výskytu hodnot osobního uspokojení z práce v dotazníku MBI

Stupeň osobního uspokojení z práce (PA):

Vysoký stupeň osobního uspokojení PA 39 a více bodů

Střední stupeň osobního uspokojení PA 32 – 38 bodů

Nízký stupeň osobního uspokojení PA 0 - 31 bodů

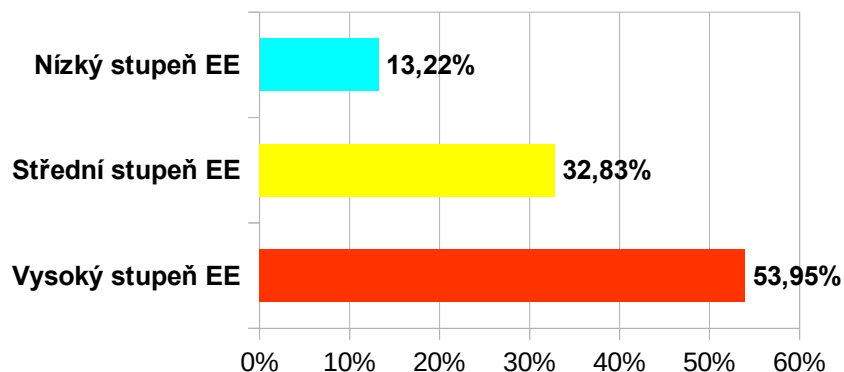
Aritmetický průměr PA ve zkoumaném vzorku je: 39,80

Hodnoty PA v dotazníku MBI	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost v %
11	2	2	0,22
13	1	3	0,11
18	1	4	0,11
19	1	5	0,11
21	2	7	0,22
22	1	8	0,11
23	4	12	0,43
24	2	14	0,22
25	5	19	0,54
26	12	31	1,30
27	7	38	0,76
28	8	46	0,87
29	14	60	1,52
30	17	77	1,84
31	13	90	1,41
32	25	115	2,71
33	34	149	3,68
34	35	184	3,79
35	39	223	4,23
36	30	253	3,25
37	45	298	4,88

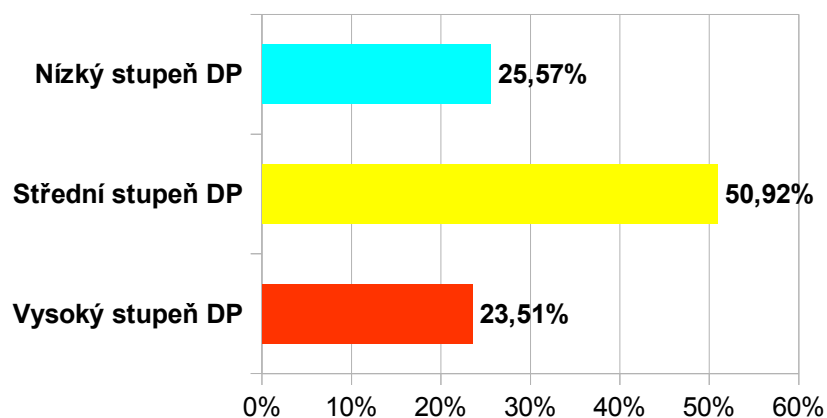
38	59	357	6,39
39	51	408	5,53
40	68	476	7,37
41	50	526	5,42
42	68	594	7,37
43	55	649	5,96
44	47	696	5,09
45	49	745	5,31
46	44	789	4,77
47	39	828	4,23
48	32	860	3,47
49	17	877	1,84
50	25	902	2,71
51	11	913	1,19
52	3	916	0,33
53	3	919	0,33
54	1	920	0,11
55	3	923	0,33

PŘÍLOHA Č. 13 – Grafy rozdělení respondentů podle stupňů jednotlivých škál syndromu vyhoření

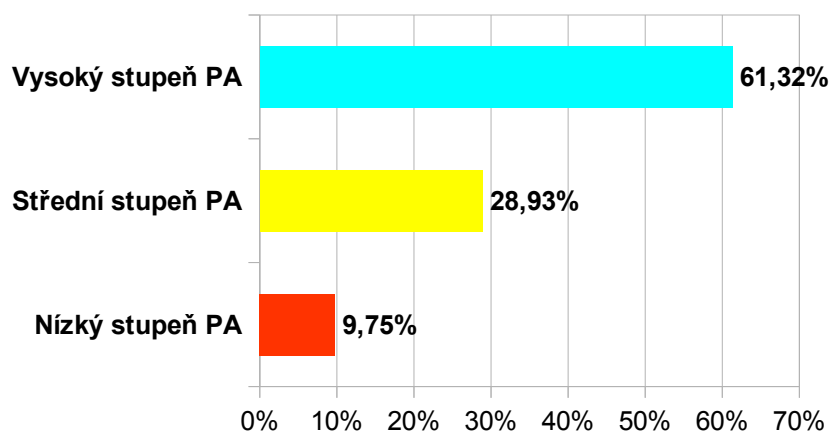
Graf rozdělení respondentů podle stupně emocionálního vyčerpání (EE):



Graf rozdělení respondentů podle stupně depersonalizace (DP):



Graf rozdělení respondentů podle stupně osobního uspokojení (PA):



PŘÍLOHA Č. 14 – Frekvence výskytu hodnot jednotlivých škál GPP-I

Skór A – převaha	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost v %
4	3	3	0,33
5	3	6	0,33
6	12	18	1,30
7	16	34	1,73
8	8	42	0,87
9	10	52	1,08
10	17	69	1,84
11	23	92	2,49
12	24	116	2,60
13	27	143	2,93
14	27	170	2,93
15	32	202	3,47
16	53	255	5,74
17	42	297	4,55
18	48	345	5,20
19	48	393	5,20
20	62	455	6,72
21	54	509	5,85
22	74	583	8,02
23	42	625	4,55
24	37	662	4,01
25	39	701	4,23
26	63	764	6,83
27	49	813	5,31
28	33	846	3,58
29	22	868	2,38
30	19	887	2,06
31	16	903	1,73
32	11	914	1,19
33	7	921	0,76

34	2	923	0,22

Skór R - zodpovědnost	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost v %
7	1	1	0,11
11	5	6	0,54
12	1	7	0,11
13	1	8	0,11
14	5	13	0,54
15	3	16	0,33
16	13	29	1,41
17	10	39	1,08
18	21	60	2,28
19	31	91	3,36
20	38	129	4,12
21	41	170	4,44
22	38	208	4,12
23	53	261	5,74
24	45	306	4,88
25	80	386	8,67
26	69	455	7,48
27	88	543	9,53
28	83	626	8,99
29	68	694	7,37
30	84	778	9,10
31	61	839	6,61
32	34	873	3,68
33	26	899	2,82
34	16	915	1,73
35	7	922	0,76
36	1	923	0,11

--	--	--	--

Skór E – emocionální stabilita	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost v %
5	1	1	0,11
6	1	2	0,11
7	4	6	0,43
8	3	9	0,33
9	8	17	0,87
10	1	18	0,11
11	2	20	0,22
12	10	30	1,08
13	4	34	0,43
14	14	48	1,52
15	15	63	1,63
16	12	75	1,30
17	35	110	3,79
18	20	130	2,17
19	36	166	3,90
20	41	207	4,44
21	48	255	5,20
22	74	329	8,02
23	49	378	5,31
24	77	455	8,34
25	54	509	5,85
26	78	587	8,45
27	79	666	8,56
28	66	732	7,15
29	60	792	6,50
30	61	853	6,61
31	24	877	2,60

32	22	899	2,38
33	13	912	1,41
34	10	922	1,08
36	1	923	0,11

Skór S - sociabilita	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost v %
1	2	2	0,22
5	4	6	0,43
6	6	12	0,65
7	4	16	0,43
8	12	28	1,30
9	13	41	1,41
10	37	78	4,01
11	29	107	3,14
12	34	141	3,68
13	20	161	2,17
14	35	196	3,79
15	41	237	4,44
16	23	260	2,49
17	59	319	6,39
18	45	364	4,88
19	61	425	6,61
20	59	484	6,39
21	65	549	7,04
22	41	590	4,44
23	68	658	7,37
24	60	718	6,50
25	45	763	4,88
26	41	804	4,44
27	32	836	3,47
28	29	865	3,14

29	15	880	1,63
30	10	890	1,08
31	15	905	1,63
32	5	910	0,54
33	9	919	0,98
34	3	922	0,33
35	1	923	0,11

Skór SE - sebedůvěra	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost v %
40	1	1	0,11
42	1	2	0,11
44	2	4	0,22
48	5	9	0,54
50	5	14	0,54
52	4	18	0,43
54	9	27	0,98
56	4	31	0,43
58	9	40	0,98
60	5	45	0,54
62	6	51	0,65
64	9	60	0,98
66	4	64	0,43
68	23	87	2,49
70	27	114	2,93
72	17	131	1,84
74	23	154	2,49
76	20	174	2,17
78	26	200	2,82
80	18	218	1,95
82	39	257	4,23

84	27	284	2,93
86	34	318	3,68
88	37	355	4,01
90	26	381	2,82
92	35	416	3,79
94	56	472	6,07
96	72	544	7,80
98	54	598	5,85
100	102	700	11,05
102	79	779	8,56
104	76	855	8,23
106	49	904	5,31
108	19	923	2,06

Skór C - opatrnost	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost v %
5	1	1	0,11
7	1	2	0,11
9	1	3	0,11
11	3	6	0,33
12	4	10	0,43
13	9	19	0,98
14	8	27	0,87
15	13	40	1,41
16	18	58	1,95
17	24	82	2,60
18	18	100	1,95
19	23	123	2,49
20	31	154	3,36
21	54	208	5,85
22	68	276	7,37
23	56	332	6,07

24	64	396	6,93
25	74	470	8,02
26	84	554	9,10
27	57	611	6,18
28	68	679	7,37
29	64	743	6,93
30	37	780	4,01
31	43	823	4,66
32	33	856	3,58
33	29	885	3,14
34	16	901	1,73
35	13	914	1,41
36	6	920	0,65
37	1	921	0,11
40	2	923	0,22

Skór O – originální myšlení	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost v %
7	1	1	0,11
10	2	3	0,22
11	2	5	0,22
12	3	8	0,33
13	6	14	0,65
14	9	23	0,98
15	15	38	1,63
16	13	51	1,41
17	28	79	3,03
18	30	109	3,25
19	49	158	5,31
20	55	213	5,96
21	62	275	6,72

22	53	328	5,74
23	72	400	7,80
24	74	474	8,02
25	72	546	7,80
26	89	635	9,64
27	58	693	6,28
28	43	736	4,66
29	61	797	6,61
30	38	835	4,12
31	43	878	4,66
32	17	895	1,84
33	8	903	0,87
34	6	909	0,65
35	5	914	0,54
36	4	918	0,43
37	5	923	0,54

Skór P – osobní vztahy	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost v %
5	4	4	0,43
7	4	8	0,43
8	2	10	0,22
9	4	14	0,43
10	3	17	0,33
11	12	29	1,30
12	9	38	0,98
13	14	52	1,52
14	16	68	1,73
15	18	86	1,95
16	27	113	2,93
17	23	136	2,49

18	45	181	4,88
19	45	226	4,88
20	54	280	5,85
21	50	330	5,42
22	56	386	6,07
23	46	432	4,98
24	78	510	8,45
25	60	570	6,50
26	64	634	6,93
27	44	678	4,77
28	70	748	7,58
29	56	804	6,07
30	45	849	4,88
31	19	868	2,06
32	20	888	2,17
33	16	904	1,73
34	11	915	1,19
35	3	918	0,33
36	3	921	0,33
37	1	922	0,11
38	1	923	0,11

Skór V - ráznost	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost v %
11	3	3	0,33
12	3	6	0,33
13	2	8	0,22
14	13	21	1,41
15	6	27	0,65
16	4	31	0,43
17	16	47	1,73
18	8	55	0,87

19	18	73	1,95
20	22	95	2,38
21	34	129	3,68
22	38	167	4,12
23	52	219	5,63
24	40	259	4,33
25	62	321	6,72
26	68	389	7,37
27	78	467	8,45
28	55	522	5,96
29	68	590	7,37
30	61	651	6,61
31	55	706	5,96
32	52	758	5,63
33	49	807	5,31
34	50	857	5,42
35	33	890	3,58
36	20	910	2,17
37	11	921	1,19
38	1	922	0,11
39	1	923	0,11

PŘÍLOHA Č. 15 – Frekvence výskytu hodnot motivace k výkonu v dotazníku LMI

Hrubý skór	Staniny	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost v %
487	1	2	2	0,22
503	1	1	3	0,11
569	1	3	6	0,32
575	1	2	8	0,22
577	1	2	10	0,22
588	1	2	12	0,22
590	1	1	13	0,11
597	1	2	15	0,22
599	1	3	18	0,32
601	1	2	20	0,22
605	1	1	21	0,11
608	1	2	23	0,22
609	1	1	24	0,11
611	1	2	26	0,22
614	1	2	28	0,22
616	1	5	33	0,54
620	1	3	36	0,32
624	1	1	37	0,11
626	1	2	39	0,22
627	1	1	40	0,11
633	1	4	44	0,43
635	1	1	45	0,11
638	1	5	50	0,54
639	1	2	52	0,22
641	1	2	54	0,22
642	1	2	56	0,22
644	1	4	60	0,43

648	1	2	62	0,22
649	1	2	64	0,22
650	1	2	66	0,22
652	1	4	70	0,43
654	1	1	71	0,11
658	1	4	75	0,43
659	1	4	79	0,43
660	1	2	81	0,22
661	1	8	89	0,87
663	2	1	90	0,11
665	2	2	92	0,22
666	2	1	93	0,11
667	2	2	95	0,22
669	2	7	102	0,76
672	2	1	103	0,11
673	2	1	104	0,11
675	2	4	108	0,43
676	2	4	112	0,43
678	2	3	115	0,32
681	2	4	119	0,43
682	2	4	123	0,43
683	2	7	130	0,76
684	2	6	136	0,65
685	2	4	140	0,43
686	2	2	142	0,22
687	2	9	151	0,97
689	2	4	155	0,43
691	2	3	158	0,32
692	2	2	160	0,22
693	2	4	164	0,43

694	2	1	165	0,11
695	2	1	166	0,11
696	2	3	169	0,32
697	2	4	173	0,43
698	2	1	174	0,11
699	2	5	179	0,54
700	2	4	183	0,43
701	2	4	187	0,43
702	2	2	189	0,22
703	2	3	192	0,32
704	2	5	197	0,54
705	2	1	198	0,11
706	2	4	202	0,43
708	2	6	208	0,65
709	2	1	209	0,11
710	2	9	218	0,97
711	2	16	234	1,73
712	2	3	237	0,32
713	2	5	242	0,54
714	2	3	245	0,32
716	2	10	255	1,08
717	3	8	263	0,87
718	3	17	280	1,84
719	3	1	281	0,11
721	3	2	283	0,22
722	3	5	288	0,54
723	3	3	291	0,32
724	3	4	295	0,43
726	3	3	298	0,32
727	3	5	303	0,54

728	3	7	310	0,76
730	3	8	318	0,87
731	3	5	323	0,54
732	3	4	327	0,43
733	3	16	343	1,73
734	3	12	355	1,30
736	3	3	358	0,32
737	3	1	359	0,11
738	3	4	363	0,43
739	3	3	366	0,32
740	3	2	368	0,22
741	3	2	370	0,22
742	4	3	373	0,32
743	4	4	377	0,43
744	4	2	379	0,22
745	4	6	385	0,65
746	4	5	390	0,54
748	4	3	393	0,32
749	4	5	398	0,54
750	4	4	402	0,43
751	4	2	404	0,22
753	4	2	406	0,22
754	4	6	412	0,65
755	4	6	418	0,65
757	4	6	424	0,65
758	4	5	429	0,54
759	4	6	435	0,65
760	4	7	442	0,76
761	4	1	443	0,11
762	4	5	448	0,54

765	4	15	463	1,62
766	4	4	467	0,43
767	4	12	479	1,30
768	4	2	481	0,22
769	4	1	482	0,11
770	4	1	483	0,11
771	4	5	488	0,54
772	4	3	491	0,32
773	4	2	493	0,22
774	4	5	498	0,54
775	4	2	500	0,22
776	5	4	504	0,43
777	5	2	506	0,22
778	5	8	514	0,87
779	5	6	520	0,65
781	5	5	525	0,54
782	5	4	529	0,43
783	5	4	533	0,43
784	5	6	539	0,65
785	5	2	541	0,22
786	5	2	543	0,22
787	5	3	546	0,32
788	5	3	549	0,32
789	5	1	550	0,11
790	5	11	561	1,19
792	5	7	568	0,76
793	5	2	570	0,22
794	5	12	582	1,30
795	5	4	586	0,43
796	5	1	587	0,11

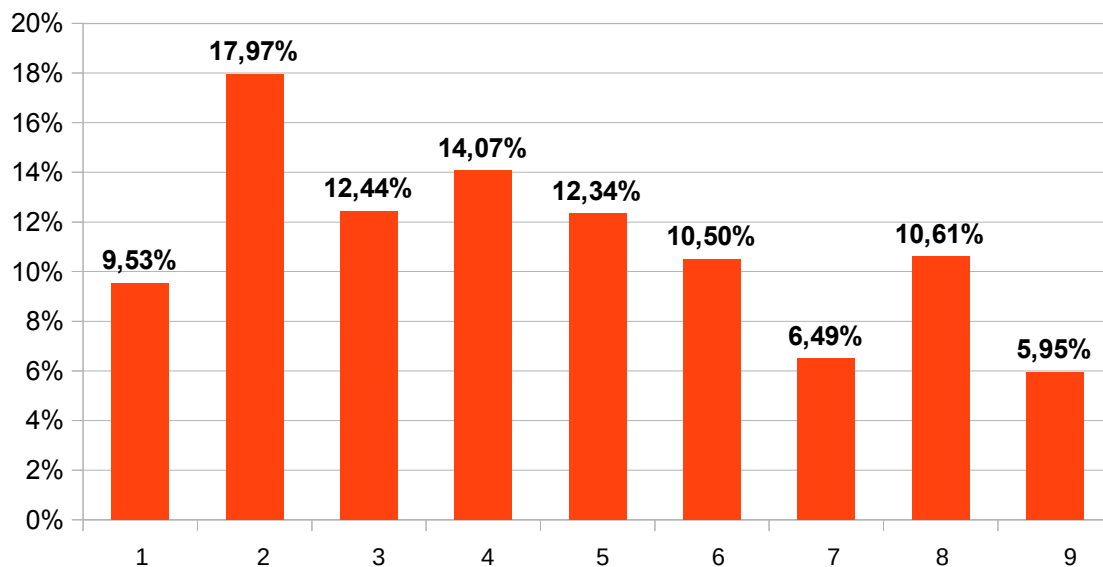
797	5	7	594	0,76
798	5	3	597	0,32
799	5	1	598	0,11
800	5	1	599	0,11
801	5	6	605	0,65
802	5	9	614	0,97
803	6	1	615	0,11
804	6	2	617	0,22
805	6	2	619	0,22
806	6	4	623	0,43
807	6	4	627	0,43
808	6	2	629	0,22
809	6	14	643	1,52
810	6	2	645	0,22
811	6	2	647	0,22
812	6	11	658	1,19
813	6	7	665	0,76
814	6	17	682	1,84
815	6	1	683	0,11
816	6	2	685	0,22
818	6	2	687	0,22
820	6	3	690	0,32
821	6	2	692	0,22
822	6	3	695	0,32
823	6	10	705	1,08
824	6	1	706	0,11
825	6	2	708	0,22
826	7	3	711	0,32
829	7	8	719	0,87
830	7	3	722	0,32

831	7	3	725	0,32
832	7	1	726	0,11
833	7	3	729	0,32
834	7	1	730	0,11
835	7	6	736	0,65
836	7	1	737	0,11
837	7	1	738	0,11
838	7	2	740	0,22
839	7	1	741	0,11
841	7	3	744	0,32
842	7	7	751	0,76
843	7	1	752	0,11
844	7	3	755	0,32
845	7	3	758	0,32
847	7	5	763	0,54
848	7	4	767	0,43
849	7	4	771	0,43
851	8	1	772	0,11
852	8	10	782	1,08
853	8	3	785	0,32
854	8	5	790	0,54
855	8	3	793	0,32
857	8	8	801	0,87
859	8	2	803	0,22
860	8	6	809	0,65
861	8	2	811	0,22
862	8	2	813	0,22
863	8	2	815	0,22
865	8	3	818	0,32
866	8	3	821	0,32

867	8	2	823	0,22
868	8	7	830	0,76
870	8	5	835	0,54
871	8	6	841	0,65
872	8	1	842	0,11
875	8	1	843	0,11
877	8	1	844	0,11
879	8	2	846	0,22
880	8	2	848	0,22
881	8	4	852	0,43
882	8	2	854	0,22
884	8	1	855	0,11
885	8	2	857	0,22
890	8	1	858	0,11
891	8	1	859	0,11
892	8	3	862	0,32
895	8	2	864	0,22
898	8	3	867	0,32
899	8	1	868	0,11
900	8	1	869	0,11
907	9	1	870	0,11
908	9	2	872	0,22
909	9	6	878	0,65
910	9	4	882	0,43
912	9	2	884	0,22
918	9	2	886	0,22
921	9	4	890	0,43
931	9	2	892	0,22
932	9	1	893	0,11
940	9	2	895	0,22

941	9	3	898	0,32
944	9	2	900	0,22
949	9	1	901	0,11
950	9	2	903	0,22
951	9	1	904	0,11
953	9	2	906	0,22
954	9	1	907	0,11
963	9	2	909	0,22
968	9	3	912	0,32
969	9	1	913	0,11
971	9	4	917	0,43
998	9	2	919	0,22
1009	9	2	921	0,22
1044	9	2	923	0,22

PŘÍLOHA Č. 16 – Graf rozložení staninových hodnot celkové míry motivace k výkonu ve zkoumaném vzorku



PŘÍLOHA Č. 17 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu v dotazníku LMI podle pohlaví

Dimenze dotazníku LMI	M	SD	F-test	M-ženy	M-muži
důvěra v úspěch	46,08	8,77	5,29*	45,91	47,09
internalita	51,14	7,39	12,20*	51,34	49,85
hrdost na výkon	54,65	7,22	13,76*	54,86	53,30
sebekontrola	47,64	8,36	24,15*	47,96	45,59
soutěživost	35,35	9,98	5,60*	35,16	36,53

* p <0,05

nejvyšší skór

PŘÍLOHA Č. 18 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu v dotazníku LMI podle věku

Dimenze dotazníku LMI	M	SD	F-test	Méně než 25	25-30	35-45	45-55	Více než 55
vytrvalost	47,10	7,51	6,30*	43,58	45,58	46,50	47,80	48,40
angažovanost	42,23	10,07	5,78*	38,62	39,46	42,33	43,14	43,27
důvěra v úspěch	46,08	8,77	3,02*	43,39	44,84	45,66	46,43	47,47
flexibilita	46,50	8,05	4,50*	42,37	45,79	45,58	47,22	47,42
flow	47,58	8,84	3,82*	43,82	46,81	46,62	48,41	48,37
nebojácnost	40,70	9,99	4,27*	34,10	39,62	40,56	40,73	42,46
internalita	51,14	7,39	2,77*	44,46	51,50	51,26	51,08	51,11
ochota učit se nové věci	48,99	8,19	5,97*	43,13	47,34	48,83	49,85	49,48
preferenze obtížnosti	40,03	9,70	7,76*	35,96	38,15	38,80	41,01	42,16
samostatnost	43,36	7,37	5,18*	38,34	42,41	42,85	43,87	44,41
sebekontrola	47,64	8,35	8,53*	36,59	46,72	47,62	48,43	47,58
soutěživost	35,35	9,97	2,79*	39,17	37,14	34,84	34,76	35,32
cílevědomost	44,21	6,84	3,04*	42,63	44,21	43,22	44,67	44,90

* p <0,05

nejvyšší skór

nejnižší skór

PŘÍLOHA Č. 19 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu v dotazníku LMI podle rodinného stavu

Dimenze dotazníku LMI	M	SD	F-test	Svobodný/ svobodná	Ženatý/ vdaná	Rozvedený / rozvedená	Druh/ družka	Vdovec/ vdova
vytrvalost	47,10	7,51	2,86*	45,33	47,30	47,71	47,61	47,66
dominance	44,75	9,86	2,66*	43,02	45,04	45,25	45,08	42,58
angažovanost	42,23	10,07	3,91*	39,99	42,76	41,79	41,25	44,45
flexibilita	46,50	8,05	2,75*	45,07	46,55	47,90	46,85	44,74
nebojácnost	40,70	9,99	2,63*	39,29	40,93	41,70	38,95	39,12
dotazník lmi – ochota učit se nové věci	48,99	8,19	4,70*	47,11	49,42	48,88	49,16	47,74
preference obtížnosti	40,03	9,70	2,96*	38,04	40,10	41,74	39,53	41,35
samostatnost	43,36	7,37	2,90*	42,26	43,37	44,88	42,35	42,28
sebekontrola	47,64	8,35	6,64*	45,49	48,07	48,25	44,57	49,27

* p <0,05

nejvyšší skór

nejnižší skór

PŘÍLOHA Č. 20 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu v dotazníku LMI podle toho, zda mají či nemají děti

Dimenze dotazníku LMI	M	SD	F-test	Děti má	Děti nemá
vytrvalost	47,10	7,51	12,64*	47,36	45,82
dominance	44,75	9,86	13,05*	45,09	43,04
angažovanost	42,23	10,07	11,51*	42,56	40,60
důvěra v úspěch	46,08	8,77	8,33*	46,32	44,86
flexibilita	46,50	8,05	10,79*	46,75	45,23
flow	47,58	8,84	5,33*	47,78	46,60
nebojácnost	40,70	9,99	7,18*	40,96	39,41
kompensační úsilí	47,50	8,67	4,75*	47,68	46,59
hrdost na výkon	54,65	7,22	4,95*	54,80	53,87
ochota učit se nové věci	48,99	8,19	18,79*	49,33	47,28
preferenze obtížnosti	40,03	9,70	8,54*	40,30	38,67
samostatnost	43,36	7,37	11,02*	43,59	42,18
sebekontrola	47,64	8,35	17,44*	47,97	45,97

* p <0,05

nejvyšší skóre

PŘÍLOHA Č. 21 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu v dotazníku LMI podle dosaženého vzdělání

Dimenze dotazníku LMI	M	SD	F-test	VŠ 5-leté	VŠ 3-leté	SŠ	VOŠ
ochota učit se nové věci	48,99	8,19	4,35*	48,99	49,77	48,73	44,18
sebekontrola	47,64	8,35	7,60*	47,88	42,31	46,11	52,71

* p <0,05

nejvyšší skór

nejnižší skór

PŘÍLOHA Č. 22 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu v dotazníku LMI podle aktuálního studia

Dimenze dotazníku LMI	M	SD	F-test	ANO	NE
dominance	44,75	9,86	4,22*	45,93	44,40
flexibilita	46,50	8,05	5,39*	47,67	46,15
flow	47,58	8,84	3,59*	48,65	47,26
kompenzační úsilí	47,50	8,67	4,17*	48,56	47,19
hrdost na výkon	54,65	7,22	4,82*	55,42	54,42
ochota učit se	48,99	8,19	10,99*	50,52	48,55
samostatnost	43,36	7,37	4,71*	44,43	43,04
sebekontrola	47,64	8,35	3,42*	47,78	47,60
soutěživost	35,35	9,97	4,09*	36,76	34,94

* p <0,05

nejvyšší skór

PŘÍLOHA Č. 23 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu v dotazníku LMI podle postavení ve škole

Dimenze dotazníku LMI	M	SD	F-test	Učí na 1.st.	Učí na 2.s	Učí na 1. st. i 2.st.	Učí + další funkce
dominance	44,75	9,86	7,64*	43,91	43,40	43,62	46,45
angažovanost	42,23	10,07	6,40*	40,91	41,34	41,91	43,94
ochota učit se	48,99	8,19	4,41*	48,50	48,18	48,07	50,05
orientace na status	40,04	11,39	3,83*	38,56	39,42	40,70	41,56
cílevědomost	44,21	6,84	5,17*	43,35	43,39	45,23	45,27

* p <0,05

nejvyšší skór

nejnižší skór

PŘÍLOHA Č. 24 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu v dotazníku LMI podle toho, na kterém stupni ZŠ převážně učí

Dimenze dotazníku LMI	M	SD	F-test	Učí na 1.st. ZŠ	Učí na 2.st. ZŠ
hrdost na výkon	54,65	7,22	3,72*	54,87	54,43
ochota učit se nové věci	48,99	8,19	7,01*	49,13	48,87

* p <0,05

nejvyšší skór

PŘÍLOHA Č. 25 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu v dotazníku LMI podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí

Dimenze dotazníku LMI	M	SD	F-test	Do 50 dětí	50 – 200	200 – 400	400 – 600	Nad 600
Ochota učit se	48,99	8,19	4,21*	51,40	49,02	48,04	48,80	50,85
Orientace na status	40,04	11,39	2,56*	39,63	41,18	39,20	39,21	42,55

* p <0,05

nejvyšší skór

nejnižší skór

PŘÍLOHA Č. 26 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu v dotazníku LMI podle délky praxe

Dimenze dotazníku LMI	M	SD	F-test	Do 5 let	5 - 10	10 - 15	15 - 20	20 - 25	25 - 30	Nad 30 let
vytrvalost	47,10	7,51	3,44*	44,01	46,75	47,31	47,11	47,46	47,65	48,01
dominance	44,75	9,86	2,14*	43,37	45,78	42,32	44,54	45,87	45,14	45,23
angažovanost	42,23	10,07	4,83*	38,06	41,95	41,77	41,36	42,60	44,69	43,05
preference obtíží	40,03	9,70	3,27*	37,89	39,59	38,49	38,85	41,38	40,52	41,82
samostatnost	43,36	7,37	2,62*	41,91	42,96	41,81	43,46	43,45	44,21	44,51
sebekontrola	47,64	8,35	3,93*	44,03	47,17	48,36	47,66	47,53	48,79	48,39

* p <0,05

nejvyšší skór

nejnižší skór

PŘÍLOHA Č. 27 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu v dotazníku LMI podle vztahu ke své profesi

Dimenze dotazníku LMI	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Převážně ano	Někdy ano	Někdy ne	Převážně ne	Rozhodně ne
důvěra v úspěch	46,08	8,77	2,54*	46,77	45,73	43,33	44,21	47,40	48,88
flexibilita	46,50	8,05	3,71*	47,31	46,11	44,26	43,79	44,88	48,31
flow	47,58	8,84	2,63*	48,10	47,36	45,93	45,20	41,99	50,71
hrdost na výkon	54,65	7,22	3,02*	55,17	54,46	52,74	54,04	50,79	54,02
ochota učit se nové věci	48,99	8,19	2,24*	49,41	48,93	47,13	47,12	46,28	48,29
preference obtížnosti	40,03	9,70	3,49*	40,74	39,61	38,64	35,36	38,09	45,97
cílevědomost	44,21	6,84	5,44*	45,00	43,75	41,36	44,57	40,22	46,88

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

PŘÍLOHA Č. 28 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu v dotazníku LMI podle pocitu vysoké prestiže učitele v naší společnosti

Dimenze dotazníku LMI	M	SD	F-test	Rozhodně ano	Převážně ano	Někdy ano	Někdy ne	Převážně ne	Rozhodně ne
důvěra v úspěch	46,08	8,77	5,48*	45,75	48,88	48,85	46,39	45,42	45,17
flexibilita	46,50	8,05	3,57*	36,13	48,09	49,16	46,53	46,15	45,52
flow	47,58	8,84	2,47*	41,45	47,85	50,00	47,38	47,76	46,22
nebojácnost	40,70	9,99	2,37*	28,29	45,14	42,22	41,25	40,32	39,77
hrdost na výkon	54,65	7,22	2,50*	48,18	54,24	56,77	54,69	54,42	53,98
ochota učit se nové věci	48,99	8,19	4,61*	31,76	52,35	51,51	49,09	49,01	47,35
preferenze obtížnosti	40,03	9,70	3,01*	33,76	42,01	42,95	39,75	39,55	39,19
cílevědomost	44,21	6,84	2,74*	37,33	45,91	46,08	44,37	44,10	43,21

* p <0,05

nejvyšší skór

nejnižší skór

PŘÍLOHA Č. 29 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu v dotazníku LMI podle potřeby užívat léky

Dimenze dotazníku LMI	M	SD	F-test	Nikdy	Výjimečně	Občas	Často
angažovanost	42,23	10,07	5,62*	41,34	42,98	43,67	42,24
nebojácnost	40,70	9,99	3,42*	40,98	41,30	39,49	37,88
kompensační úsilí	47,50	8,67	2,76*	47,30	46,89	48,82	47,99

* p <0,05

nejvyšší skór

nejnižší skór

PŘÍLOHA Č. 30 – Rozdíly mezi respondenty v jednotlivých osobnostních dimenzích motivace k výkonu v dotazníku LMI podle opakované volby profese učitele

Dimenze dotazníku LMI	M	SD	F-test	Rozhodně	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Rozhodně ne
internalita	51,14	7,39	6,89*	52,15	51,57	49,91	50,20	47,85
hrdost na výkon	54,65	7,22	2,54*	54,97	54,87	53,96	54,82	51,57

* $p < 0,05$

nejvyšší skór

nejnižší skór

PŘÍLOHA Č. 31 – Statistický výstup korelačních hodnot mezi mírou a charakterem vyhoření, osobnostním profilem a celkovou motivací k výkonu

Multiple Regression Report

Page/Date/Time 1 01-13-2015 16:43:48

Database

Dependent C46 = AT

Correlation Matrix Section

	C34	C35	C36	C37	C38	C39
C34	1,000000	0,439069	-0,407420	-0,137582	0,000736	-0,109710
C35	0,439069	1,000000	-0,389112	-0,103830	-0,023659	-0,050610
C36	-0,407420	-0,389112	1,000000	0,209671	0,110491	0,163356
C37	-0,137582	-0,103830	0,209671	1,000000	-0,081179	0,182389
C38	0,000736	-0,023659	0,110491	-0,081179	1,000000	0,518692
C39	-0,109710	-0,050610	0,163356	0,182389	0,518692	1,000000
C40	-0,121229	-0,070016	0,131427	0,700112	-0,016832	-0,178907
C41	-0,154152	-0,102987	0,247038	0,787925	0,477804	0,546981
C42	0,014937	0,009276	0,059413	-0,255330	0,445374	0,399781
C43	-0,097467	-0,100557	0,162140	0,458876	0,018990	0,142015
C44	-0,090189	-0,108882	0,137785	0,152342	0,200587	0,454014
C45	-0,180295	-0,111521	0,183073	0,427772	0,229100	0,154218
C46	-0,064401	-0,073769	0,178028	0,258760	0,103485	0,101856

Correlation Matrix Section

	C40	C41	C42	C43	C44	C45
C34	-0,121229	-0,154152	0,014937	-0,097467	-0,090189	-0,180295
C35	-0,070016	-0,102987	0,009276	-0,100557	-0,108882	-0,111521
C36	0,131427	0,247038	0,059413	0,162140	0,137785	0,183073
C37	0,700112	0,787925	-0,255330	0,458876	0,152342	0,427772
C38	-0,016832	0,477804	0,445374	0,018990	0,200587	0,229100
C39	-0,178907	0,546981	0,399781	0,142015	0,454014	0,154218
C40	1,000000	0,670302	-0,297104	0,304225	0,118018	0,328716
C41	0,670302	1,000000	0,053440	0,394396	0,353776	0,464517
C42	-0,297104	0,053440	1,000000	-0,089640	0,389526	-0,057450
C43	0,304225	0,394396	-0,089640	1,000000	0,297401	0,431725
C44	0,118018	0,353776	0,389526	0,297401	1,000000	0,069030
C45	0,328716	0,464517	-0,057450	0,431725	0,069030	1,000000
C46	0,153638	0,253185	-0,024483	0,288456	0,067544	0,280566

Correlation Matrix Section

	C46
C34	-0,064401
C35	-0,073769
C36	0,178028
C37	0,258760
C38	0,103485
C39	0,101856
C40	0,153638
C41	0,253185
C42	-0,024483
C43	0,288456
C44	0,067544
C45	0,280566
C46	1,000000

Signifikantní vztahy:
Na 1% hladině významnosti, $p = 0,081$
Na 5% hladině významnosti $p = 0,062$.

Legenda:

MBI: C34 = EE, C35 = DP, C36 = PA

GPP-I: C37 = převaha, C38 = zodpovědnost, C39 = emocionální stabilita, C40 = sociabilita, C41 = sebedůvěra,

C42 = opatrnost, C43 = originální myšlení, C44 = osobní vztahy, C45 = ráznost

LMI: C46 = celková motivace k výkonu

PŘÍLOHA Č. 32 – Přehled přijatých a zamítnutých hypotéz

HYPOTÉZY:	PŘIJATA	ZAMÍTNUTA
H ₁ : Ve stupni emočního vyčerpání není rozdíl podle pohlaví.	x	
H ₂ : Ve stupni depersonalizace není rozdíl podle pohlaví.	x	
H ₃ : Ve stupni osobního uspokojení z práce není rozdíl podle pohlaví.		x
H ₄ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší podle věku učitelů.	x	
H ₅ : Stupeň depersonalizace se neliší podle věku učitelů.	x	
H ₆ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší podle věku učitelů.		x
H ₇ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší podle rodinného stavu.		x
H ₈ : Stupeň depersonalizace se neliší podle rodinného stavu.		x
H ₉ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší podle rodinného stavu.		x
H ₁₀ : Stupeň emočního vyčerpání není vyšší u učitelů bez dětí než u učitelů s dětmi.	x	
H ₁₁ : Stupeň depersonalizace není vyšší u učitelů bez dětí než u učitelů s dětmi.	x	
H ₁₂ : Stupeň osobního uspokojení z práce není vyšší u učitelů bez dětí než u učitelů s dětmi.		x
H ₁₃ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí.	x	
H ₁₄ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí.	x	
H ₁₅ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí.	x	

HYPOTÉZY:	PŘIJATA	ZAMÍTNUTA
H ₁₆ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle dosaženého vzdělání.		x
H ₁₇ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle dosaženého vzdělání.		x
H ₁₈ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle dosaženého vzdělání.		x
H ₁₉ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle aktuálního studia.		x
H ₂₀ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle aktuálního studia.		x
H ₂₁ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle aktuálního studia.		x
H ₂₂ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle postavení ve škole.	x	
H ₂₃ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle postavení ve škole.	x	
H ₂₄ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle postavení ve škole.		x
H ₂₅ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle stupně, na kterém učí.		x
H ₂₆ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle stupně, na kterém učí.		x
H ₂₇ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle stupně, na kterém učí.		x
H ₂₈ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí.		x
H ₂₉ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí.		x
H ₃₀ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí.	x	

HYPOTÉZY:	PŘIJATA	ZAMÍTNUTA
H ₃₁ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle délky praxe.	x	
H ₃₂ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle délky praxe.	x	
H ₃₃ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle délky praxe.		x
H ₃₄ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle vztahu k profesi.		x
H ₃₅ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle vztahu k profesi.		x
H ₃₆ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle vztahu k profesi.		x
H ₃₇ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení.		x
H ₃₈ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení.		x
H ₃₉ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení.		x
H ₄₀ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle pocitu vysoké prestiže profese.		x
H ₄₁ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle pocitu vysoké prestiže profese.		x
H ₄₂ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle pocitu vysoké prestiže profese.		x
H ₄₃ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle potřeby užívat léky.		x
H ₄₄ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle potřeby užívat léky.		x
H ₄₅ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle potřeby užívat léky.		x

HYPOTÉZY:	PŘIJATA	ZAMÍTNUTA
H ₄₆ : Stupeň emočního vyčerpání se neliší u učitelů podle opakované volby učitelské profese.		x
H ₄₇ : Stupeň depersonalizace se neliší u učitelů podle opakované volby učitelské profese.		x
H ₄₈ : Stupeň osobního uspokojení z práce se neliší u učitelů podle opakované volby učitelské profese.		x
H ₄₉ : V osobnostním profilu není rozdíl podle pohlaví.		x
H ₅₀ : Osobnostní profil se neliší podle věku učitelů.		x
H ₅₁ : Osobnostní profil se u učitelů neliší podle rodinného stavu.		x
H ₅₂ : Osobnostní profil není vyšší u učitelů bez dětí než učitelů s dětmi.		x
H ₅₃ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí.		x
H ₅₄ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle dosaženého vzdělání.		x
H ₅₅ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle aktuálního studia.		x
H ₅₆ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle postavení ve škole.		x
HYPOTÉZY:	PŘIJATA	ZAMÍTNUTA
H ₅₇ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle stupně, na kterém učí.		x
H ₅₈ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí.		x
H ₅₉ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle délky praxe.		x
H ₆₀ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle vztahu k profesi.		x
H ₆₁ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení.		x
H ₆₂ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle pocitu vysoké prestiže profese.		x
H ₆₃ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle potřeby užívat léky.		x
H ₆₄ : Osobnostní profil se neliší u učitelů podle opakované volby učitelské profese.		x

HYPOTÉZY:	PŘIJATA	ZAMÍTNUTA
H ₆₅ : V celkové motivaci k výkonu není rozdíl podle pohlaví.	x	
H ₆₆ : Celková motivace k výkonu se neliší podle věku učitelů.		x
H ₆₇ : Celková motivace k výkonu se u učitelů neliší podle rodinného stavu.		x
H ₆₈ : Celková motivace k výkonu není vyšší u učitelů bez dětí než u učitelů s dětmi.		x
H ₆₉ : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle velikosti města, ve kterém v současné době žijí.	x	
H ₇₀ : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle dosaženého vzdělání.	x	
H ₇₁ : Celková motivace k výkonu se neliší podle aktuálního studia.		x
H ₇₂ : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle postavení ve škole.		x
H ₇₃ : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle stupně, na kterém učí.	x	
H ₇₄ : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle velikosti školy (podle počtu dětí), ve které učí.	x	
H ₇₅ : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle délky praxe.		x
H ₇₆ : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle vztahu k profesi.		x
H ₇₇ : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle pocitu dostatečného finančního ohodnocení.	x	
H ₇₈ : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle pocitu vysoké prestiže profese.		x
H ₇₉ : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle potřeby užívat léky.	x	
H ₈₀ : Celková motivace k výkonu se neliší u učitelů podle opakované volby učitelské profese.	x	

HYPOTÉZY:	PŘIJATA	ZAMÍTNUTA
H ₈₁ : Mezi stupněm emočního vyčerpání a jednotlivými osobnostními vlastnostmi není vztah.		x
H ₈₂ : Mezi stupněm depersonalizace a jednotlivými osobnostními vlastnostmi není vztah.		x
H ₈₃ : Mezi stupněm osobního uspokojení z práce a jednotlivými osobnostními vlastnostmi není vztah.		x
H ₈₄ : Mezi stupněm emočního vyčerpání, depersonalizace, osobního uspokojení z práce a celkovou motivací k výkonu není vztah.		x
H ₈₅ : Mezi celkovou motivací k výkonu a jednotlivými osobnostními vlastnostmi není vztah.		x

PŘÍLOHA Č. 33 – Smyslová relaxace

Převzato z knihy Jóga pro každého (Klein a kol., 2014, s. 140 – 141). Smyslové meditace mají konkrétní předmět meditování a probouzí chuť do života, pocit blaha a tvůrčí síly nezávisle na tom, zda člověk medituje nad krásou stébla trávy nebo nad nekonečností oblohy. Smyslové meditace oživují naši smyslovou stránku a jsou vhodné pro lidi, kteří pocítují vnitřní prázdno.

Pokyny pro cvičící:

- Vytvořte si útulné místo z polštářů a příjemné měkké deky. Máte ochranný prostor pro svou duši a oázu odpočinku pro tělo a mysl. Můžete si zapálit svíčku nebo vonné tyčinky.
- Sedněte si ve svém relaxačním koutě vzpřímeně a uvolněně.
- Zavřete oči.
- Zhluboka se nadechněte a vydechněte.
- Meditaci podpoříte pozitivními vnitřními obrazy a představami, které oslovují vaše smysly.
- Obraz oživte barvami, vůněmi a zvuky tak živě, jak je to jen možné.
- Ať už sníte o nádherných plážích, mořích či výtečných jídlech, vznášejte se v pozitivních představách tak dlouho, jak jen chcete, aniž byste podlehli kritickému hlasu rozumu. Nepříjemné myšlenky jednoduše vypněte.
- Od rušivých myšlenek se můžete skvěle osvobodit pomocí afirmace, tj. pozitivní výpovědi. Řekněte si: užívám si svého života.
- Uvědomujte si, jak se dostavuje pozitivní účinek pro tělo a mysl.
- Negativní myšlenky už nemají žádné místo.
- Máte pocit, že jste lehčí, bez zátěže.
- Cítíte se mnohem vyrovnanější, projasněnější a svěží.