

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Stres v kontextu práce učitele

Stress at the context of teacher works

STUDIJNÍ PROGRAM

Specializace v pedagogice

STUDIJNÍ OBOR

Učitelství odborných předmětů

VEDOUCÍ PRÁCE

Prof. PhDr. Alena Vališová, CSc

ING. HOTOVÝ

MARTIN

2020



I. OSOBNÍ A STUDIJNÍ ÚDAJE

Příjmení: Hotový Jméno: Martin Osobní číslo: 315752
Fakulta/ústav: Masarykův ústav vyšších studií (MÚVS)
Zadávající katedra/ústav: Oddělení pedagogických a psychologických studií
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství odborných předmětů

II. ÚDAJE K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

Název bakalářské práce:
Stres v kontextu práce učitele

Název bakalářské práce anglicky:
Stress in the context of teacher work

Pokyny pro vypracování:

Tématem bakalářské práce je velmi aktuální oblast stresových faktorů učitelské profese. BP bude mít charakter teoreticko empirický. V úvodních částech budou zpracována teoretická východiska (pedagogické a psychologické charakteristiky problematiky stresu a syndromu vyhoření). Pro empirické šetření bude využito dotazníkové metody a řízeného rozhovoru. Pozornost bude zaměřena především na nepedagogické aktivity a procesy v rámci organizačního provozu školy a jejich vliv na míru stresu učitele. Výsledky budou zpracovány klasickými statistickými metodami a interpretovány.

Seznam doporučené literatury:

PELIKÁN, Jiří. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 978-80-7184-569-0.
VALIŠOVÁ, Alena. Jak získat, udržet a neztrácet autoritu. Praha: Grada, 2008. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2282-5.
PACÁKOVÁ, Jana. Stres v pedagogické profesi, PRAHA ČVUT 2017 (Bakalářská práce)
HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

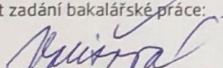
Jméno a pracoviště vedoucí(ho) bakalářské práce:

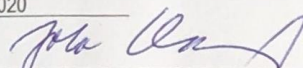
prof. PhDr. Alena Vališová, CSc., ČVUT MÚVS, Oddělení pedagogických a psychologických studií


Jméno a pracoviště konzultanta(ky) bakalářské práce:

Datum zadání bakalářské práce: 13.12.2018 Termín odevzdání bakalářské práce: 2.5.2019

Platnost zadání bakalářské práce: 30.9.2020



Podpis vedoucí(ho) práce


Podpis vedoucí(ho) ústavu/katedry


Podpis děkana(ky)

III. PŘEVZETÍ ZADÁNÍ

11.4.2019
Datum převzetí zadání


Podpis studenta(ky)

HOTOVÝ, Martin. *Stres v kontextu práce učitele*. Praha: ČVUT 2020. Bakalářská práce.
České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií.



**MASARYKŮV ÚSTAV
VYŠŠÍCH STUDIÍ
ČVUT V PRAZE**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracoval samostatně. Dále prohlašuji, že jsem všechny použité zdroje správně a úplně citoval a uvádím je v příloženém seznamu použité literatury.

Nemám závažný důvod proti zpřístupňování této závěrečné práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) v platném znění.

V Praze dne: 29. 04. 2020

Podpis: Hotový Martin

Poděkování

Děkuji paní Prof. PhDr. Aleně Vališové, CSc za vedení práce a velmi užitečnou metodickou a odbornou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé závěrečné práce.

Abstrakt

Práce je zaměřena na Stres v kontextu práce učitele. Věnuje se stresovým faktorům v učitelském prostředí. Charakter vypracování je teoreticko empirický. V první části práce jsou zpracována teoretická východiska z pohledu pedagogických a psychologických charakteristik problematiky stresu a syndromu vyhoření. V empirické (praktické) části je využito dotazníkové metody pro pilotní průzkum identifikace stresových faktorů ve vztahu k organizačním a řídicím procesům v učitelském prostředí. Výsledky byly zpracovány statistickými metodami a interpretovány.

Klíčová slova

Stres, eustres, distres, stresové faktory, škola, syndrom vyhoření, management škol.

Abstract

The work covers stress in a teacher's work. It focuses on stress factors in the teaching environment. The elaboration is both theoretical and empirical. The first part of the thesis deals with the theoretical basis in pedagogical and psychological characteristics of stress and burnout. The empirical (practical) part uses a questionnaire in a pilot survey to identify stress factors entailed in organizational and management processes of the teaching environment. The results are processed using statistical methods and then interpreted.

Key words

Stress, eustress, distress, stress factory, school, burnout syndrom, school management.

Obsah

Úvod	5
1. Co je to stres a jeho definice	8
1.1 Druhy stresu	8
1.1.1 Charakteristické znaky stresu dle R.L. Atkinsonové	10
1.1.2 Fyziologické signály působení distresu	11
1.1.3 Chování a jednání při působení stresu směrem k pracovnímu vytížení..	11
1.1.4 Stresory	12
1.1.5 Seznam stresorů vztahujících se k pracovnímu vytížení učitelů	12
1.1.6 Výrazné životní stresory, které nemůžeme ovlivnit.....	13
1.2 Syndrom vyhoření	16
1.2.1 Proces vyhoření	17
2. Jak zvládat stres – management stresu v práci učitele	19
2.1 Odpovědnost učitele za management vlastního stresu	19
2.2 Individuální psychické problémy	19
2.3 Individuální fyzické příčiny	21
2.3.1 Fyzické příčiny dané nezdravým způsobem života	21
2.4 Institucionální a společenské příčiny	21
2.4.1 Společenské příčiny	22
2.4.2 Souhrn příčin stresu u učitelské profese.....	23
2.4.3 Následky stresu na pracovišti	24
2.5 Adaptace na stresové faktory	24
2.6 Souhrn postupných kroků k eliminaci stresu učitele.....	24
3. Profil učitelské profese a její specifické nároky	25
3.1 Profil učitele 21. století v nové éře školství jako pozitivního lídra	27
4. Management škol a schopnosti řízení, jako institucionální činitel míry stresu učitelů	29
4.1 Ředitel školy	30
4.2 Zástupce ředitele.....	31

4.2.1	Klasifikace kompetencí ředitele školy	32
5.	Diagnostika stresových faktorů u učitelů a míry jejich působení.....	34
5.1	Současné dotazníkové metody	34
6.	Metodologie empirického šetření.....	37
6.1	Cíl a úkoly práce, hypotézy	37
6.1.1	Cíl práce.....	37
6.2	Charakteristika použité metody a zdůvodnění její volby	37
6.3	Popis výzkumného vzorku.....	38
6.4	Stanovení hypotéz	38
7.	Zhodnocení výsledků a jejich interpretace.....	39
7.1	Analýza výpovědí respondentů – management škol	40
7.1.1	Souhrnná interpretace výsledků dotazníkového šetření mezi respondenty – management škol.....	55
7.2	Analýza výpovědí respondentů – učitelé.....	57
7.2.1	Souhrnná interpretace výsledků dotazníkového šetření mezi respondenty – učitelský sbor	68
7.3	Vzájemná komparace obou výsledků šetření.....	72
8.	Diskuse a doporučení pro praxi.....	75
9.	Závěr	78
	Seznam použité literatury	79
	Seznam obrázků	81
	Seznam tabulek	82
	Přílohy	84

Úvod

Stres je jedním z primárních prvků, který ovlivňuje učitele stejně tak, jako jakéhokoliv jiného jedince. Je přítomný všude kolem nás. Do určité míry je žádoucí, avšak při dlouhodobém působení ve vyšších intenzitách je stres jevem již nežádoucím. Intenzita vnímání stresu je u každého jedince ryze individuální. Záleží však nejen na délce působení stresového faktoru a jeho intenzitě, ale i na schopnostech se stresem takzvaně „pracovat“ a zmírňovat jeho dopady v případě, že ho není možné plně eliminovat či snížit pod individuální kritickou hodnotu intenzity. Někteří jedinci jsou ke stresu náchylnější než jiní. Můžeme konstatovat, že pokud hranice intenzity stresu překročí takzvanou osobní mez „kritické únosnosti“ vnímání stresu, jde již o *negativní stres*. Ten působí devastujícím způsobem na celkové zdraví jedince a jeho organismus. V řadě případů existují stresové situace a působení, které eliminovat zcela nelze, tudíž je nezbytné se učit se se stresem pracovat, zvládat ho, v co nejširších a nejhlubších možnostech. To, co je pro někoho negativně stresující situace, může být poté pro druhého jen motivující výzva k řešení, se kterou se vhodně vypořádá.

Dnešní doba ve stylu práce 24/7 tj. 24hodin denně 7 dní v týdnu se dotkla již i učitelské profese, která není omezena jen na samotnou výuku v jednotlivých vyučovacích hodinách a přípravách na ně. Je k dispozici řada dostupných technologií, které učitele do procesu vyučování a s tím spojené aktivity jakými jsou komunikace s rodiči, školou, nadřízenými...zapojují i mimo tyto primární činnosti: emaily, mobilní telefony a jiné. Zaneprázdnění rodiče žáků již nemají čas se zastavit ve škole, tudíž učitele oslovují prostřednictvím jiných komunikačních kanálů nejen během celého dne, ale i o víkendu a volných pracovních dnech. Totéž dělají i někteří nadřízení učitelů (management škol). Vzájemná komunikace po linii: učitel – žák – rodič či linii: učitel – management školy je tímto umožněna nepřetržitě, což má samozřejmě jak kladné, tak i záporné stránky. Pokud k tomuto přičteme dynamicky se měnící školní prostředí, změny učebních plánů a programů, změny v konceptu maturitních zkoušek, zvýšené nároky na učitele po administrativní stránce, a to jak směrem k výuce, tak i skutečné administrativě jako zajištění GDPR, evropské programy Erasmus, psychologické profilace či vyplňování dotazníků pro psychologické poradny (žádosti o

vyšetření žáků, doporučení) atd., jsou nároky na učitele v tomto kontextu daleko vyšší, než tomu bylo před 20 lety.

Vyšší nároky na učitele a neustálá konektivita zvyšují stresovou zátěž učitelů, která se následně přenáší i do jejich rodinného života, kde nabývá dalšího rozměru (z malých problémů se stávají subjektivním „vnímáním“ problémy velké). Co by jindy nestačilo ani na křivé slovo nyní spouští hádku a zpět se vrací do učitelova pracovního prostředí v zintenzivněné míře. Vše je umocněno stále se zvyšujícím tlakem (mimo jiné) na řízení času, schopnosti a dovednosti učitele. V současnosti je rovněž společenským „klišé“, že učitelé mají řadu týdnů prázdniny, učí pouze omezený čas své denní pracovní doby, a tudíž si nemají právo na co stěžovat. Ovšem nejvyšší tlak učitelé pociťují právě v době, kdy jsou v učebním procesu a ten úměrně stoupá s angažovaností učitele. Chce-li udělat svoji práci kvalitně, hrát všechny své učitelské role, předat vše co předat má a ještě být hybnou a podporující silou studentům, řádná pracovní doba na to již nestačí. Z ní si totiž svůj díl „ukousne“ řada nezbytné administrativní a organizační práce. Pokud tedy chce učitel vše kvalitně stihnout, dostává se pod téměř extrémní tlak a tím výrazný STRES.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Co je to stres a jeho definice

Pojem stres vznikl z anglického slova *stress*, které naopak vzniklo z latinského slova *stringere*. Význam slova *stringere* má několik významů: utahovat, stahovat, zadržovat, a to ve smyslu smyčky kolem krku [1]. Obecněji můžeme toto převést do situace, kdy nás něco dostává pod tlak, hrozí nám, přetěžuje nás nad míru, kterou jsme schopni bez újmy zvládnout. Tj. můžeme stres šířeji chápat jako „Mentální nebo emocionální rušivé či rozrušující stavy (reakce na nepříznivé interní i externí situace a procesy), schopné ovlivnit fyzickou a emocionální pohodu a kapacitu organismu jako celku“. Působení stresu způsobuje změny, které vznikají v psychologických regulačních mechanismech a činnostech organismu, jako reakce na působení různých *stresorů* (podnětů) k nimž dochází při stresových situacích. „Z psychologického hlediska lze stres chápat jako stav nadměrného zatížení či ohrožení“. [5]

Stresor – je moderní medicínou vyjádřením vnějšího působení určitého prvku způsobujícího stres v situaci, kdy něco například chceme rychle vyřídit v nouzové situaci, ale je obsazený telefon, nefunguje internet, kdy spěcháme, ale je nenadálá dopravní situace neumožňující plynulý provoz atd.. Pro psychickou a tělesnou reakci organismu na stresor se užívá pojem **stresová reakce**.

1.1 Druhy stresu

Hans Selye [11] definoval dva „rozměry“ stresu a to:

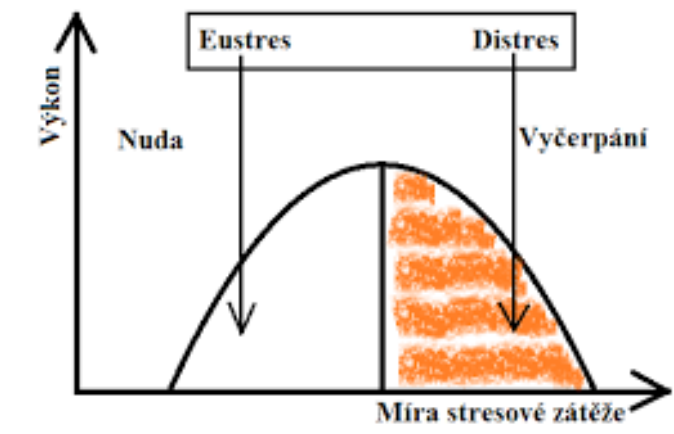
distres – negativně působící stres

eustres – kladně působící stres

Oba pojmy (rozměry) jsou svojí povahou stejné, ale různé jsou stavy při jejich působení. Člověk při působení *distresu* pociťuje pocit přetížení, frustrace, vyčerpání a celkové nepohody, popř. i dalších negativních projevů, což má negativní vliv na zdravotní stav jedince, kdy může další prohlubování tohoto negativního stavu skončit až smrtí.

Naopak *eustres* představuje, jak již bylo zmíněno, pozitivní zátěž, kdy působení této formy stresu vyvolává vyšší fyzické i psychické výkony. Navozuje nám dobré a pří-

jemné pocity, avšak díky svému působení často vede taktéž k přetěžování organismu. Velmi často ho prožívají umělci, manažeři a sportovci.



Obrázek 1 – Eustres a distres dle míry stresové zátěže

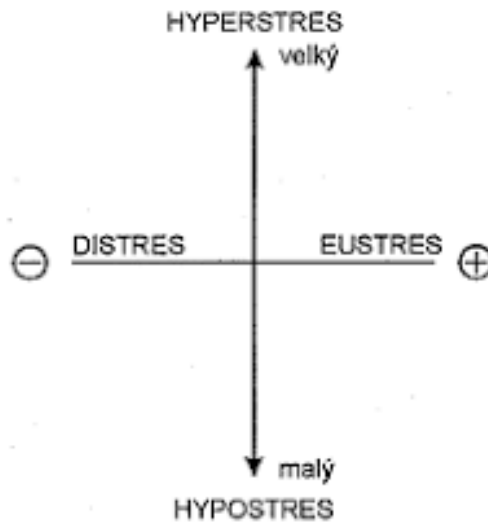
Zdroj: www.internimedicina.cz, *Stres, Eustres a Distres*, Večeřová, Procházková, Honzák, Praha 2008

Pojmy *eustres* a *distres* jsou doplňovány ještě dvěma dalšími pojmy:

Hyperstres – stres přesahující hranici adaptability

Hypostres - stres, který se dá ještě „absorbovat“ a adaptovat se na něj v právě dané chvíli, avšak při dlouhodobějším působení může být tato adaptabilita prolomena a může dojít k přechodu do fáze hyperstresu.

Stres způsobuje vlastně veškeré dění kolem nás, které nás ovlivňuje. I pohybová aktivita, jakou je například chůze či běh, je pro tělo svým způsobem stresovým faktorem, na který reaguje stresovou reakcí. Dokud však stres působí v intenzitě, kdy je tělo schopno ho zvládnout (absorbovat) či se na něj adaptovat, je vše v pořádku. Pokud však míra stresu překročí individuální hranici tolerance stresu, stane se distresem, tj. výrazně škodlivým činitelem, který se dříve či později projeví na zdraví jedince.



Obrázek 2 – Rozměry stresu

Zdroj: KŘIVOHLAVÝ, J. Jak zvládat stres. Praha: Grada, 1994

1.1.1 Charakteristické znaky stresu dle R.L. Atkinsonové

Stresové charakteristické znaky jsou:

- ✓ neovlivnitelnost situace
- ✓ nepředvídatelnost vzniku stresové situace
- ✓ subjektivně nepřiměřené a nadměrné nároky
- ✓ výrazná životní změna s vysokou mírou nutnosti přizpůsobit se
- ✓ subjektivně neřešitelné vnitřní konflikty

1.1.2 Fyziologické signály působení distresu

Mezi základní fyziologické signály působení stresu, který přesahuje hranici adaptability a je tedy již brán za distres řadíme:

častější zranění	snížená sexualita
zvýšený krevní tlak	bolesti zad a šíje
ztrátu motivace a „tahu na branku“	třes celého těla
apatie	vyšší tělesná teplota
komunikační problémy	pocení
deprese a depresivní stavy	asociální chování
vyhoření	nezájem o řešení opravdových problémů
pocity úzkosti	Nechutenství nebo přejídání
třes rukou	neadekvátní reakce na situaci
odosobnění	Sklony k nihilismu
zvýšená únava	náhlá změna pracovního chování
nervozita z chování členů rodiny	potíže s vedením podřízených
nespavost	Celkový pocit slabosti a vyčerpanosti
Neschopnost řídit svoji energii	atd.

Tabulka 1 – Fyziologické signály působení stresu

Zdroj: Převezato z BÁRTOVÁ, Zdenka. Jak zvládnout stres za katedrou. Kralice na Hané: Computer Media, 2011 a upraveno autorem práce

1.1.3 Chování a jednání při působení stresu směrem k pracovnímu vytížení

Dle odborné literatury, se vyšší míra působení stresových faktorů a tím celkového stresu projevuje i na pracovním chování a jednání. Mezi primární znaky tohoto negativního chování a jednání můžeme dle [12] zařadit:

- a) nerozhodnost
- b) zvýšená absence v práci
- c) zvýšená nemocnost
- d) pomalé uzdravování po nemocích, nehodách a úrazech

- e) zhoršená kvalita práce, snaha vyhnout se úkolům, vyhýbání se odpovědnosti, častější výmluvy
- f) rizikové chování na pracovišti: zvýšená konzumace alkoholu či jiných návykových látek
- g) změny v denním životním stylu a rytmu často doprovázeny velkým pocitem únavy hned po ránu s dopadem do začátku a průběhu pracovní doby

1.1.4 Stresory

Stresory rozeznáváme či členíme do čtyřech skupin, dle vzniku působení stresoru:

Fyzikálně-chemické stresory: životní prostředí, špatná životospráva, užívání návykových látek, nevhodný způsob či celkový nedostatek relaxace a odpočinku, pracovní přetěžování atd.

Úkolové stresory: zvládání pracovní i životní zátěže vzešlé z plnění pracovních úkolů

Stresory myšlenkové: jsou aktivovány takzvaným sebehodnocením a vnímáním sebe sama stejně tak i tím, jak se díváme na své okolí. Způsob myšlení determinuje naše zdraví.

Sociální stresory: vznikají na základě kontaktů a komunikace s ostatními lidmi. Tato skupina stresorů je do jisté míry ovlivněna i stresory myšlenkovými, které mohou ovlivňovat naše hodnocení sociální reality. [17]

1.1.5 Seznam stresorů vztahujících se k pracovnímu vytížení učitelů

Stresorů je v lidském životě téměř nekonečný výčet, avšak směrem k učitelskému povolání se jedná primárně o tyto:

- ✓ přetížení množstvím práce
- ✓ časový stres

- ✓ neúměrně velká odpovědnost
- ✓ nevyjasnění kompetencí
- ✓ vztahy mezi lidmi na pracovišti
- ✓ nesvoboda a pocit bezmoci při řešení krizových situací
- ✓ omezený prostor pro individuální jednání

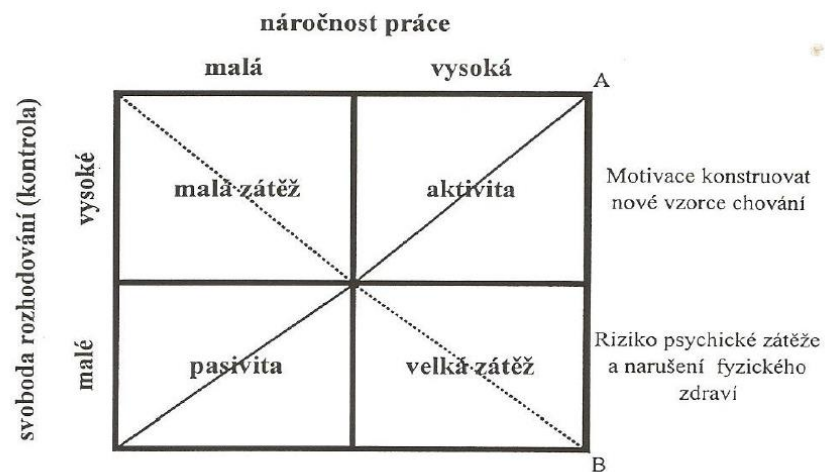
1.1.6 Výrazné životní stresory, které nemůžeme ovlivnit

Veškeré pojmenované stresory, jak osobní, tak i pracovní můžeme shrnout do jedné společné kategorie: „vytvářený stres“ [3]. Avšak existují i výrazné zátěžové stresory, které jsou tzv. ranou osudu, a nejsme schopni s nimi nikterak jinak pracovat, než se s nimi dobře/špatně či pomalu/rychle vypořádat. Jak se to, které osobnosti učitele povede souvisí s jeho typem a psychologickými schopnostmi zvládat stres a na tom, jak moc je ve zvládnání stresu erudován. Důležitý je i jeho primární postoj k životu.

Mezi silné stresory, které nemůžeme ovlivnit patří např.: rozvod, smrt partnera či člena domácnosti, závažná zranění či choroby, negativní změna finanční situace. Všechny tyto silné stresory v e vzájemném působení s „běžnými“ stresovými faktory vznikajících ve standardních situacích mohou kumulovanou hladinu celkového stresu natolik zvýšit, že dochází ke zrychlenému přechodu do úplného vyhoření.

Míra vlivu požadavků a svobody rozhodování na psychický stres zaměstnanců:

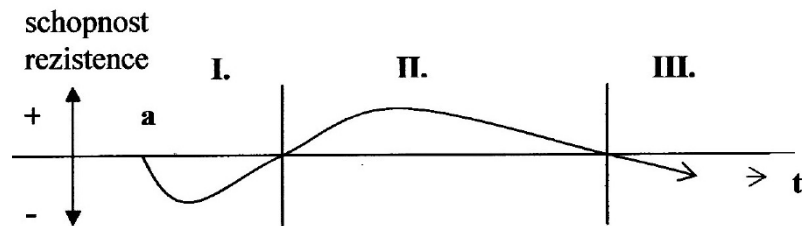
Z obrázku č. 3. je možné vypožorovat, že stres se v pracovním prostředí vyskytne tam, kdy je pracovník donucen či nucen na stresory reagovat psychologickým a fyziologickým reakčním vzorem, který je mu vnucen silnými vnějšími okolnostmi. Motivace se vyskytuje v situacích, kdy pracovník může využít k reakci na stresor svůj vlastní naučený či zažitý „reakční vzor“ či si ho na tento stresový faktor může sám vytvořit.



Obrázek 3 – Míra vlivu požadavků a svobody rozhodování na psychický stres zaměstnanců

Zdroj: HNILICA, K., KROUPA, A., VAŠKOVÁ R. Subjektivní pocit zdraví a pracovní podmínky. Praha: 2002

Proces vývoje stresu v čase (Hans Selye):



a – podnět typu stresoru

t – čas

I. – první fáze

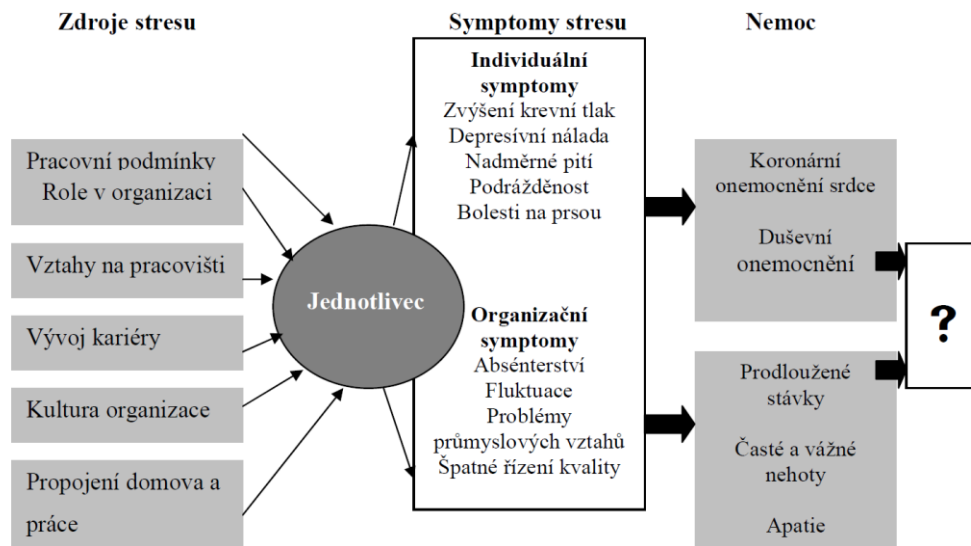
II. – druhá fáze

III. – třetí fáze

Obrázek 4 – Proces vývoje stresu v čase

Zdroj: PPT prezentace, Stres a syndrom vyhoření Richard Krombholz, PL Praha, <https://www.slideserve.com/lydie/stres-a-syndrom-vyho-en-richard-krombholz-pl-praha-8-bohnice>

Dynamika pracovního stresu:



Obrázek 5 – Dynamika pracovního stresu

Zdroj: ARNOLD, J. a kol. Psychologie práce pro manažery a personalisty, Praha, 2007

1.2 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření neboli *burnout*, je proces, „při němž dochází k vyčerpání fyzických i duševních zdrojů (energií) čímž dojde k celkovému vnitřnímu kolapsu organismu a jeho „vyprázdnění“ [1]. K tomuto stavu dochází jedinec v případě, že se nadměrnou a vysokou intenzitou překračující práh tolerance míry stresu snaží dosáhnout subjektivně stanovených nerealistických cílů nebo cílů (resp. očekávání), které mu stanovil někdo jiný.

Každý jedinec učitele nevyjímaje považuje za základní skutečnost žití, že jeho život má nějaký smysl a hodnotu. Pokud však tento smysl za působení vnějších a následně i vnitřních negativních vlivů začíná ztrácet začne se blížit ke kritickému bodu, za kterým se nalézá onen obávaný syndrom vyhoření (burnout). Je to okamžik, kdy selže nejen hledání onoho smyslu života, ale i psychická schopnost potřebně zvládat silně působící stresové faktory.

Profesor Antonovský (dílo str. 82) shrnul snahu odolávat životním událostem do *pojetí nezdolnosti*, který má tyto tři dimenze:

- 1) smysluplnost práce ku protikladu nesmyslnosti vykonávané práce
- 2) srozumitelnost situace vs nesrozumitelnost ve které se člověk nachází
- 3) představa zvládnutelnosti problémů oproti představě nezvládnutelnosti problémů, před kterými člověk stojí

Tyto dimenze vidí prof. Antonovský v souvztažnosti se záporným a kladným pólem (viz. obr. 6). Lidé příklánějící se ke kladnému pólu daleko lépe zvládají nástrahy života a jeho negativních stránek. Naopak lidé tíhnoucí k zápornému pólu mají horší adaptabilitu i schopnost zvládat náročné životní situace.



Obrázek 6 – Dimenze smysluplnosti.

Zdroj: BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou. Kralice na Hané: Computer Media, 2011*

V učitelské profesi můžeme syndrom vyhoření definovat jako „ztrátu profesionálního zájmu, osobního zaujetí jako výsledek procesu, v němž učitel byl velice intenzívně zaujat, avšak plně ztratil své nadšení“.

Syndromy se shodují v určitých bodech:

- ✓ subjektivní pocit vyčerpání
- ✓ práce s lidmi
- ✓ emoční vyčerpanost, kognitivní i celková únava

„Nejpodstatnějším znakem syndromu vyhoření je chronický stres vycházející z pracovní činnosti, který může být doprovázen další zátěží z osobního života, sociálního i fyzikálního okolí atd. Profese učitele je charakteristická vysokými nároky na výkon, bez možnosti delší úlevy a závažnými následky v případě omylu. Výkon učitelské profese je spojen s velkou odpovědností a nasazením, někdy s pociťováním „poslání“ profese. Vyhoření chápeme tedy jako důsledek nerovnováhy mezi profesním očekáváním a profesní realitou, mezi ideály a skutečností“. [13]

1.2.1 Proces vyhoření

Proces vyhoření je odbornou literaturou popsán hned několika schémata. Jedním z často uváděných je fázový model procesu dle Edelwiche a Brodského (1980), který má pět fází: nadšení, stagnace, frustrace, apatie a vyhoření (viz. obr. 7.).

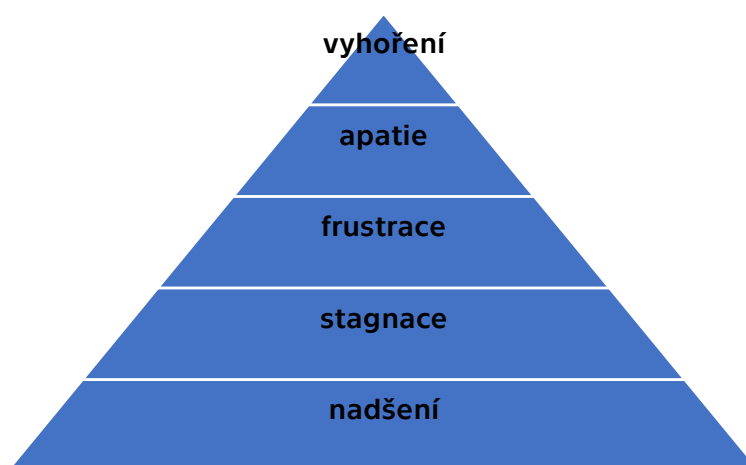
Nadšení – učitel pracuje s maximálním nasazením, práci bere jako poslání, a tak kolikrát zůstává i přes čas. Sám sebe zanedbává z pohledu odpočinku, což mu v této fázi nevádí a nepociťuje jakýkoliv diskomfort

Stagnace – nadšení klesá, jelikož ne vše se vždy daří dle představ a plánů. Některé cíle se jeví díky lepší orientaci v problematice dané práce jako nedosažitelné, a tak postupně dochází k úpravě těchto cílů, resp. rezignace na jejich plnohodnotné dosažení. Pracovní nasazení klesá, ale přibývá více času na oddech a volný čas vyplněný žádanými aktivitami.

Frustrace – fáze, kdy učitel narazil nejen na osobní, ale i řadu byrokratických překážek. Začíná se zajímat o efektivnost své práce a její ohodnocení, které konfrontuje se svým sebehodnocením. Začíná si myslet, že pracuje více než jak je hodnocen a přechází do stavu práce, kdy pracuje *tzv. pouze do výše svého platu*. Tím začínají postupně potíže se spolupracovníky či vedoucími/nadřízenými.

Apatie – se dostavuje po delším setrvání ve fázi *frustrace*, kdy začnou převládat psychické stavy bezmocnosti, beznaděje a snížené hladiny sebehodnocení. Učitel ještě intenzivněji vnímá své povolání pouze jako nenahraditelný zdroj příjmů. Ke všem novinkám začíná být ostražitý a pesimistický. Schůzky, porady a kontakt s lidmi začíná být pro něho nepříjemně stresující.

Vyhoření – emocionální vyčerpání dosáhne v této fázi svého vrcholu. Dojde k depersonalizaci, ztrátu smyslu práce a někdy i samotného života.



Obrázek 7 – Proces vyhoření dle Edelwiche a Brodského

Zdroj: <https://is.muni.cz/el/1451/podzim2014/nk2002/STRES.pdf>

Fáze na sebe plynule a téměř nepostřehnutelně navazují. Zabránit cestě na samotný „vrchol“ procesu vyhoření může pouze míra realističnosti učitele ve vztahu k očekávání učitelské profese a míře jeho aspirace, jak v něm dosáhnout vnitřního sebenaplňujícího úspěchu. Nezbytným krokem je uvědomění, že samotným cílem je cesta učitele tímto povoláním ne jeho jeden jediný cíl. Pokud však po této cestě po-

běží vyšším tempem, než je schopen absorbovat a únavu z dlouhé a náročné cesty zregenerovat, dojde mu velmi brzy životní energie. A učitel, jako správný lídr, musí umět řídit primárně svoji vlastní energii.

2. Jak zvládat stres – management stresu v práci učitele

2.1 Odpovědnost učitele za management vlastního stresu

Jen v omezené míře může stresující faktory upravit okolí určitou změnou procesů ve školském systému. Učitel musí být leader, motivátor a mentor s plnou zodpovědností za svoji vnitřní energii, její vydávání a dobíjení (životospráva, dobíjení energie mentální, fyzické i duchovní). Zapracování duševní hygieny. Stresujícím faktorům, kterým se nelze vyhnout je třeba přistoupit s novým pohledem/nadhledem a cestou, jak je úspěšně zvládnout. Důležitým aspektem je řídit celkově svůj čas odpovídajícím způsobem, a to jak v práci, tak i v soukromém životě. Stresující faktory, kterým se může učitel vyhnout, je nutné skutečně eliminovat. Naučit se říkat NE například přetěžujícím úkolům, na které nemá již osobní vnitřní kapacitu. Stres v práci učitele nikdy nevymizí, to je třeba si zkonstatovat ihned při nástupu do této profese a brát ji jako své zaměstnání a ne povolání. Stresové situace je nezbytné se naučit dobře zvládat a řídit. Nezvládnutí tohoto úkolu povede k vyhoření učitele.

2.2 Individuální psychické problémy

Již v dětství si každý jedinec utvořil vzorec vnímání určité stresové situace – faktoru. Silný model jsme si vytvořili i na základě okoukání u rodičů. Ostatní byly vytvořeny na základě potřeby „přežít“. Z psychologického pohledu dělíme na osobnosti s *re-aktivním*, nebo *pro-aktivním* životním postojem [3].

Re-aktivní postoj uplatňují osoby, které jsou citlivější a náchylnější ke stresu a jeho působení. Dle [3] jsou pro ně charakteristické tyto postoje a způsoby chování:

- ✓ cítí se pasivně vystavováni událostem ve svém životě což zapřičiňuje jejich opakovaný pocit bezmocné oběti
- ✓ nejsou schopni unést vlastní odpovědnost a přenášejí ji na jiné osoby či instituce

Naopak *pro-aktivní* lidé vyznávají tyto postoje:

- cíleně vytvářejí svůj vlastní život a jeho „obsah“
- žijí v přítomnosti, budoucnost řeší ve smyslu strategického plánování a minulosti se snaží již vyhýbat
- jsou angažovaní a zaujetí „pro věc“
- chápou život jako výzvu pro jejich schopnosti

Zaujatí postoje vůči stresu z psychologického hlediska je základem pro jeho správné zvládnutí. *„Ke kladné změně postoje může dojít, pokud osobnost převezme plnou zodpovědnost za všechny své činy a aktivity“* [3]

Viktor Frankl vyslovil názor, že považuje hledání smyslu života za základní lidskou motivaci. Učitel, který ztratí ve své práci smysl, není k ní dostatečně motivován, je vystavován negativnímu řízení své energie. Na vše ji spotřebují totiž o mnoho více. To je natolik psychicky devastující, že se uchyluje k monotónnosti a stereotypnímu chování, což vyvolává negativní reakce jak ze strany žáků (hodiny jsou nudné, nezájímavé...) tak i u rodičů, kteří nejsou s nulovým progresivním přístupem k výuce spokojeni.

Mezi procesy, které souvisejí se ztrátou motivace a pracovního smyslu můžeme zařadit: cynismus, odosobnění, zlehčování situace, ztráta sebereflexe, pokřivení vnitřních norem chování a nahlížení na sebe sama, stav odcizení.

Jako celek to představuje destabilizační prvek osobnosti učitele či přímo její zhroucení.

2.3 Individuální fyzické příčiny

Psychických příčin stresu je celá řada, avšak mezi stresové faktory patří i fyzické příčiny stresu. S postupujícím věkem učitele například dochází ke snížení kapacity energie, kterou je schopen během dne vkládat do vyučovacího procesu. Zvládání hodin na začátku učitelské kariéry je zajisté jiné než na jejím sklonku. Vyvažovat tyto ztráty je možné „zkušenostmi“ avšak reakce na problémové situace a nové trendy již nemusí být adekvátní a dostačující.

2.3.1 Fyzické příčiny dané nezdravým způsobem života

Mezi tyto negativní příčiny zařazujeme v rámci špatné životosprávy: nadváhu, nedostatek fyzické zátěže, nadměrnou konzumaci návykových látek či léků, nekvalitní výživa. V případě konzumace návykových látek dochází po delší době k fyzickým i psychickým poruchám, což vede ke snížení schopnosti zvládat stresové situace. Zároveň sami o sobě tyto negativní fyzické příčiny stresu stres způsobují či umocňují.

2.4 Institucionální a společenské příčiny

Stres a syndrom vyhoření nejsou jen následky působení osobních a mezilidských problémů. Velký vliv na jejich působení mají i nedostatky v řízení a struktuře školských organizací [3]. Mezi negativní vlivy se rovněž řadí i prostředí škol, které může vykazovat typy nedostatků z pohledu velikosti prostor, osvětlení nedosahující potřebné intenzity, vysoká míra hluku či špatné vnitřní klimatické podmínky (teplota, vlhkost aj.).

Zatěžující je pro učitele rovněž časová stránka a náročnost učitelské profese. Časový pracovní fond, daný zákoníkem práce v řadě případů nedostačuje ke splnění všech potřebných úloh učitelského povolání. Kromě samotné výuky, přípravy na ní a vyhodnocení prací žáků je na učitele kladena vysoká míra administrativní zátěže.

Nemalý časový tlak a tím i stresový faktor je rozvrstvení pracovní „výukové“ doby do 45minutových bloků s krátkými přestávkami. Učitel musí velmi rychle reagovat na změnu vyučovací hodiny a adaptovat se na tuto změnu ve velmi krátkém čase.

Výrazným institucionálním zdrojem stresu je i špatná komunikace v učitelském sboru a komunikace tohoto sboru s vedením školy. Častým problémem je i nedostatek důvěry, podpory vedení školních institucí pedagogům. Neucelená řešení problémů či jejich zkratkovité řešení v zájmu „klidu“ mezi rodiči žáků vytváří nepříznivé klima. Nepříznivé je, když vedení školy se stává pouze kontrolním orgánem a správcem školy a jejich procesů bez potřebně velké míry osobní angažovanosti.

Za kritický institucionální faktor je třeba vzít i nepříznivé demografické složení učitelského sboru, který jako celek stárne a svým věkovým průměrem se stále více vzdaluje věku žáků, které vyučuje. Dochází tak k velké generační propasti, kde vývoj dynamiky prostředí a nové technologie, na které starší učitelský sbor hůře reaguje a přizpůsobuje se jim, vše ještě více umocňuje.

2.4.1 Společenské příčiny

Školy jsou instituce, které připravují žáky na vstup do reálného života a praxe. Z tohoto důvodu musí být se skutečným životem (praxí) maximálně propojeny a aktivně reagovat na vývoj, který ve společnosti nastává, a to po všech stránkách.

„Největší následky pro školu mají v rodinách a v psychickém fyzickém vývoji populace dětí a mládeže (Folling-Albers 1992)“.

Emocionální jistoty pro žáky v rodině jsou nejisté, protože rodina se stala labilní formou. Řada rodin se v průběhu dospívání dětí rozpadá (rozdívá) a tato míra neklesá. Odborná literatura uvádí, že již každé druhé manželství se do 5 let rozvádí. Řada rodin žije i v situaci nesezdaných rodičů. Schopnost rodičů a rodiny výchovně na mládež působit tak výrazně klesá. Mezi negativní projevy tohoto jevu dle [3] patří:

- ✓ nedostatek citových vazeb a náklonosti
- ✓ nahrazování zájmu a péče o dítě materiálními hodnotami
- ✓ kulturní upadání a nezájem o kulturní složky společnosti
- ✓ slabá orientace na životní hodnoty
- ✓ nižší schopnost stanovení potřebných mezí a mantinelů

- ✓ nedostatečná sociální výchova
- ✓ nedostatek komunikace a jiné.

Všechny tyto činitele a samozřejmě i další mají výrazný vliv na nárůst vývojových poruch dětí a mládeže. Vyšší výskyt těchto poruch následně komplikuje vyučovací proces a na učitele klade vyšší nároky a často ho přetěžuje.

Za velký problém můžeme označit i nejednotnost společensky vnímat jednotnou linii výchovy a výuky mládeže. Existuje řada výchovných stylů a přístupů, které vyvozují řadu názorů, vyznávají různá přesvědčení a principy výchovy. Z toho vyplývají různé hodnoty, meze stanovované výchovným působením rodičů, se kterými žáci přicházejí do školního zařízení. Zformovat takto různorodě a až individuálně svérázné žáky do jedné „linie“ je pro učitele velmi náročné.

Posledním jevem je kladení viny na bedra učitelů, v případě, že se jim nepodaří svérázně rodiči vychované dítě dobře „převychovat“, ačkoliv toto se školním působením kolikrát zcela nesouvisí.

2.4.2 Souhrn příčin stresu u učitelské profese

- ✓ časový tlak
- ✓ žáci se špatnými postoji a malou motivací k práci
- ✓ všeobecná nedisciplinovanost
- ✓ nemoderní výuka z důvodu nedostatku financí
- ✓ nemožnost osobního postupu
- ✓ špatné finanční ohodnocení
- ✓ stoupající věkový průměr učitelů
- ✓ neshody s vedením školy
- ✓ neshody v učitelském sboru
- ✓ špatný obraz učitele v očích veřejnosti
- ✓ genderová nevyrovnanost učitelských sborů
- ✓ tlak společnosti na školská zařízení ve směrech, které nejsou splnitelné
- ✓ nevhodné pokračující vzdělávání učitelů
- ✓ učitel je vnímán jako „krotitel“ dětí, co vše sám zmůže
- ✓ špatné (nerozvíjející) se komunikační dovednosti učitelů

2.4.3 Následky stresu na pracovišti

- ✓ špatné vztahy na pracovišti
- ✓ Nízká motivovanost a angažovanost
- ✓ zvýšená absence
- ✓ nízká výkonnost v zavádění nových metod
- ✓ apatie a sklon ke zjednodušování
- ✓ obviňování jiných

2.5 Adaptace na stresové faktory

Pro odpovídající adaptaci na stresové příčiny je více než vhodné změnit svá očekávání a přístupy. Pokud jsou vyšší než reálná, stres se zvětšuje. Vhodné je také adekvátní nastavení pracovních rutin a povinností. Toto lze docílit následujícím:

Neřešit drobnosti a prkotiny – soustředit se na vizi a postupné cíle, jak se k nim dostat.

Nebýt v učitelské roli i doma – ne nadarmo se říká, že učitelská práce není povolání, ale diagnóza. Toto úzce souvisí s tím, že učitelé neumí vypnout ze svého učitelského přístupu a chování mimo území školy a práce.

Udělat si čas na sebe – různé relaxační techniky. Proč nemají učitelé кафетерии, mentory koučování? Takto silná pozice z hlediska psychologie a tlaku na osobu, by vše toto měla mít.

Pamatovat si, proč učitel tuto práci vykonává – vnitřní stránky motivace

2.6 Souhrn postupných kroků k eliminaci stresu učitele

Postup k eliminaci stresu si může učitel rozdělit do 9 následujících kroků:

1. dobře si stanovit své priority
2. pečlivě a zdvořile informovat lidi ve svém okolí, že nebude mít na něco čas – umění říkat NE
3. odkládat si nějaký čas v každém týdnu, kdy může být sám
4. pamatovat si, že škola je práce
5. žít v současném okamžiku, ne v budoucnosti
6. mluvit s lidmi, kterým důvěřuji, o konkrétní situaci nebo problému, který ho tíží
7. nemyslet jako „oběť“ školství: je mojí odpovědností žít svůj život i když pracuji jako učitel
8. neřešit drobnosti a prkotiny
9. vyhýbat se „sborovněm“ a drbům, tj. být sám sobě vlastním soudcem

3. Profil učitelské profese a její specifické nároky

Učitel zastává pracovní pozici, která je čím dál náročnější, a i v tom nejjednodušším základu ji můžeme považovat za nesnadnou. Rychle ubíhající doba, tempo vývoje společnosti a dynamika všech společenských ukazatelů včetně stupně morálky nabírá stále vyšší tempo jak růstu, tak i vývojových změn. Společně s tímto dochází i k růstu negativních projevů jako je násilí, bezohlednost, psychické znaky týrání, zvýšená konzumace návykových látek a jiných negativních vlivů.

Učitel ve své profesi zůstává stále více a více osamocen, což se dá považovat za největší novodobé specifikum učitelské profese. Rodiče či zákonní zástupci žáků (pojem pro základní školy) či studentů (pojem pro školy střední) čím dál častěji a ve větší míře ponechávají jejich vývoj výhradně na učiteli. Spoléhají se na skutečnost, že učitel, resp. školní systém dokáže svoji „mocí“ vše zvládnout. Sami na výchovu rezignují. Tím se učitel dostává do pozice, kdy jeho působení ovlivňuje žáky/studenty téměř v celém rozsahu své osobnosti a pro které tak vytváří celoživotní vzorce a vzory chování. Stejně tak je ovlivňuje i směrem k budoucím vztahům, jak v pracovní, tak i společenské rovině. Učitel je ten, který může žáka/studenta tzv. získat pro nějaký druh pracovního zaměření, vybudit v něm smysl pro korektní celospolečenské chování, avšak i naopak. Může ho tedy celoživotně nasměřovat určitým směrem, který žák bude následovat.

Učitel je tedy v kontextu uvedeného v určitých vnitřních kleštích, protože:

- 1) je na vše kolem studia a školní výchovy stále více sám, ačkoliv o to samovolně nestojí (je k tomu natlačován)
- 2) získává maximální možnost svojí osobností žáky celoživotně ovlivnit a dát jim tak směr jejich budoucího směřování (získat je tzv. pro „věc“)

Aby dokázal tyto vnitřní „kleště“ zvládnout, potřebuje mít vynikající odbornou „profesní“ úroveň a osobnostní kvalitu. Pro žáky být nositelem kladných hodnot a vzorů, které se budou snažit napodobovat. Stále více (avšak nikdy ze 100 %) se bude stylizovat do pozice lídra.

Třetí výrazné specifikum učitelské profese je plná odpovědnost za obsah probírané látky, kvality úrovně její výuky a stupně osvojení si znalostí žáky. Rovněž má plně ve své moci hodnocení práce – studijních výkonů jednotlivých žáků. Žádná třetí strana do tohoto procesu nemůže nikterak jednoduše vstoupit.

3) učitel je alfa a omega vyučovacího procesu v celé jeho náplni s výrazným rysem celostní odpovědnosti.

Učitel působí nejen v pedagogicko-výchovných aspektech vůči žákům, ale je rovněž administrátorem, projektovým vedoucím či popřípadě pouze členem některých projektových týmů, které pracují na školních i mimoškolních projektech (často zahraničních – výměnné pobyty studentů atd.). Zároveň se díky této pestré škále sám stává studentem při absolvování doškolovacích kurzů či jiných vzdělávacích aktivit. Aby mohl úspěšně vykonávat svou profesi dlouhodobě a další činnosti s tímto zaměstnáním spojené, musí být dostatečně psychicky odolný a umět se vyrovnávat se stresovými situacemi či je minimalizovat, popřípadě jim umět vhodně zcela předcházet [10].

Stres v kontextu, práce učitele a který pochází z faktorů mimo pedagogicko-výchovné působení, tj. stres z administrativy, projektových úkolů, porad vedení školy, úkolů zadávaných vedením škol a samotných provozních činností institucí může být ten, který je pro učitele velmi špatně snášen a může způsobovat největší stresový problém, jenž může vést až k syndromu vyhoření učitele. Důvodem je specifická náročnost těchto činností, jež nejsou tzv. core atributem učitelského povolání, na které byl učitel na pedagogických fakultách připravován. Výrazným negativním činitelem těchto nároků je jejich kolikrát časová vymezenost (determinace času pro zvládnutí úkolů), který bývá někdy až kritický. Učitel se tak mimo samotného procesu výuky a působení na žáky, dostává pod tlak i těmito vnějšími faktory učitelské profese, jejichž nároky se každým rokem zvětšují.

3.1 Profil učitele 21. století v nové éře školství jako pozitivního lídra

Od samotného učitele, mimo odborné znalosti tématiky a vyučovacího procesu, se v současnosti očekávají tyto osobnostní atributy:

- ✓ dodržování dres kódu vzhledem k respektu a zvládnutí třídy
- ✓ spisovná mluva a srozumitelné vyjadřování včetně velmi dobrých komunikačních dovedností
- ✓ korektní a správné chování
- ✓ žít dle hodnot, které sám učí
- ✓ žít prací i doma...

Obzvláště posledně vyjmenovaný atribut je problematický. Rodiče nemají kolikrát dostatek volného času či vůle, aby se v optimální míře zapojili do výchovného procesu a kooperace s učitelem. Díky tomu řeší své požadavky a případné rozpory jejich představ s představami učitele (např. v hodnocení žáka) mimo tento řádný proces na půdě školního zařízení. Učitele kontaktují i v mimopracovní časy, večer, o víkendu... Díky mnoha možnostem komunikačních kanálů vstupují do interakce s učitelem zcela nekontrolovaně a dostávají ho pod neustálý pracovní tlak či do pozice, kdy nemá od své profese ani okamžik odpočinku. Vzniká tak prostor pro výrazný rozvoj negativní stresové vazby.

Další role učitele, mimo roli pedagogického působení

- ✓ pečovatelská role
- ✓ úloha poradce
- ✓ zdravotník při různých obtížích žáků
- ✓ trenér a mentor
- ✓ administrátor
- ✓ designér programů a programátor (moderní výukové pomůcky aj.)
- ✓ motivátor
- ✓ vyjednávač
- ✓ lídr

4. Management škol a schopnosti řízení, jako institucionální činitel míry stresu učitelů

Ředitelé škol a jejich zástupci jsou mocnými „lidskými“ nástroji v eliminaci, ale i zvyšování působení stresových faktorů u učitelů. Pracovní pozice ve školských zařízeních neupravuje žádná normativní vyhláška či zákon. Organizační řídicí struktura je tedy v plné kompetenci ředitele školy a záleží pouze na něm, jakou strukturu a hierarchii řízení vytvoří. Rovněž pracovní náplně a odpovědnosti se budou dle toho lišit. Vrcholný management školy, za který považujeme osobu ředitele školy a jeho zástupce musí maximální měrou vystupovat v pozici nejen manažerů, ale hlavně lídrů se snahou adekvátně komunikovat a motivovat své podřízené (učitelský sbor i další zaměstnance školy). Vytvoření kooperativního a podnětného prostředí je základní podmínkou ve všech organizacích, obzvláště pak v těch školních, kde procesem poskytované služby je interakce jedinců ve všech fázích: učitel/vedení školy, učitel/žák, učitel/rodiče žáka.

Management školy musí být rovněž ochoten delegovat úkoly na své podřízené. Nezbytností je vhodně rozvržená práce ve svém obsahu a kontextu k práci a zaměření učitelů s adekvátním stupněm volnosti působení a kontroly. Můžeme konstatovat, že manažerské vedení školy má podobu eklektické činnosti, neboť přihlíží nejen ke stránkách psychologickým (umění komunikovat na úrovních nadřízených/podřízených zaměstnanců) a sociálních, ale rovněž musí vytvářet interakci a brát zřetel na stránky legislativní, ekonomické, technické a někdy i politické. Vedení škol musí být složeno z jedinců manažersky komplexních, kteří jsou všechny atributy řízení schopny odborně pojmout a aplikovat.

4.1 Ředitel školy

Je statutárním orgánem právnické osoby (školy). Rozhoduje ve všech věcech školské právnické osoby, pokud tento zákon nesvěří rozhodování jinému orgánu. Ředitele veřejné školské právnické osoby jmenuje a odvolává zřizovatel, a to za podmínek a postupem stanoveným v §166 Zákona č. 561/2004 Sb. [14]. Specifikum ředitele je v pozici, kdy je zároveň zaměstnavatelem a rovněž sám zaměstnanec. Jeho role je tak zdvojená z čehož plyne řada ne úplně správných práv, které jsou mu přiřknuta:

- ✓ kvalifikační dohodu uzavírá sám se sebou
- ✓ pracovní smlouvu uzavírá sám se sebou, jedná-li se o druh práce odlišný od druhu práce určené jmenováním
- ✓ dohodu o pracích konaných mimo pracovní poměr uzavírá sám se sebou, je-li druh podle dohody odlišný od druhu práce určené jeho jmenováním
- ✓ rozsah přímé vyučovací činnosti si sám sobě určuje nebo snižuje, pokud současně vykonává činnost výchovného poradce nebo metodika informačních a komunikačních technologií
- ✓ pracovní dobu si rozvrhuje sám
- ✓ dobu čerpání dovolené určuje a oznamuje sám sobě
- ✓ čerpání dnů samostudia určuje sám sobě
- ✓ nepřítomnost v práci omlouvá sám sobě po dobu překážek v práci, sám sobě si poskytuje pracovní volno a ve stanovených případech i náhrady platu pro osobní překážky v práci
- ✓ na pracovní cestu vysílá sám sebe
- ✓ dohodu o rozvázání pracovního poměru může uzavřít sám se sebou

Hodnocení práce a výkonnosti ředitele školy může být prováděno na základě těchto ukazatelů:

- ✓ vztahů v pedagogickém sboru (míra participativního prostředí)
- ✓ dle profesionálního vedení školy

- ✓ dosahování stanovených cílů rozvoje školy
- ✓ kvality vyučovacího prostředí
- ✓ evaluace práce školy
- ✓ progrese ve smyslu učící se školy
- ✓ efektivita všech procesů

4.2 Zástupce ředitele

Je zástupcem statutárního orgánu (tj. ředitele školy). Počet zástupců na jednotlivých školních zařízeních není upraven žádnou normou. Stejně tak neupravuje žádná norma náplň jejich práce. Při absenci ředitele školy jeho zástupce plně přejímá všechny jeho úkoly a povinnosti pedagogických, provozních i ekonomických složek.

Pravomoci zástupce ředitele:

- ✓ ukládat pracovní úkoly svým podřízeným zaměstnancům školského zařízení
- ✓ organizovat a řídit práci podřízených zaměstnanců školy
- ✓ provádět kontrolní úkony
- ✓ udělovat a stanovovat závazné pokyny

Z pohledu pravomocí vrcholového managementu škol je zřejmé, že kompetentnost těchto pracovníků má výrazný dopad na samotnou kvalitu školy a tím i výukového procesu. V ČR je velmi rozdílná kvalita škol, a to právě i z důvodu (ne však samozřejmě zdaleka jediného), který je v rozdílné kvalitě zaměstnanců školy. Nutno však podotknout na všech stupních a úrovních řízení.

Školství ČR dosáhlo vysoké míry decentralizace, kdy do vedení škol volí vedoucí pracovníky zástupci místní samosprávy, kteří k tomu nemusejí mít vůbec potřebné kompetence. Do vedení škol se tak mohou dostávat pracovníci, bez potřebného stupně a kvality manažerského vzdělání a zkušeností.

Nezbytností v řízení škol je posílení samotného řízení školních institucí a to na všech úrovních zřizovatelů tak, aby byly tyto nezávislé na politických uskupeních jednotlivých krajů, měst či obcí.

4.2.1 Klasifikace kompetencí ředitele školy

Vrcholový management školských zařízení by měl vykazovat tyto kompetence:

Š. Švec (2002) definuje kompetenci jako komplexní demonstrovanou schopnost jednotlivce vykonávat specifické úlohy, potřebné na uspokojivé splnění speciálních požadavků při výkonu odborných pracovních funkcí a jiných hlavních mimopracovních aktivit a sociálních rolí. Zahrnuje také praktické znalosti, dovednosti, postoje a ostatní kvality osobnosti

Dle autorky (Nezvalová, D., 1998, 1999) je možné kompetence ředitele školy dělit / klasifikovat takto:

a) řídicí kompetence

- ✓ realizace školské politiky
- ✓ řízení vzdělávání žáků
- ✓ řízení personálních a materiálních zdrojů
- ✓ řízení IT – rozvoj a aplikace v rámci školy

b) sebe-řídicí kompetence – vzhledem ke své zdvojené roli (zaměstnavatel/zaměstnanec) je jeho kompetence samořízení a samo-vzdělávání jednou z nejdůležitějších. Pouze úspěšné sebeřízení ředitele školy za účelem zvyšování kvality řízení a odvádění své práce může posouvat školu a celý systém dopředu, a to i v případě, že finanční zdroje neodpovídají plně představám. Další sebe-řídicí kompetencí je schopnost pracovat v týmu s dostatečnou mírou důvěry ve své podřízené projevenou dostatečnou mírou delegování úkolů.

c) personální kompetence

- ✓ plánování cílů
- ✓ snaha o dosažení optimálních výsledků celým kolektivem
- ✓ motivace a komunikace s lidmi uvnitř i vně okolí školy
- ✓ řízení výsledků a cílů dle aktuálního stavu
- ✓ optimalizace
- ✓ využívání intelektu zaměstnanců pro dosahování cílů organizace

Kompetence by měly být východiskem pro vymezení profesního standardu jako normativní kategorie [15].

Ředitelé škol by měly dosahovat standardů pro jejich činnost, které odpovídají požadavkům úrovně řízení a vedení školy. *Od všech ředitelů se očekává, že budou realizovat řízení a vedení, které je nezbytné k zajištění vysoké kvality vyučování a učení, povede k neustálému zdokonalování školy a zlepšení výsledků dosahovaných žáky [15].*

Ukázkou standardů pro pozice ředitele škol jsou Národní standardy pro ředitele (1998), vydané TTA v Anglii, které mají pět částí:

1. základní cíle ředitele
2. klíčové dovednosti vedoucího pracovníka
3. profesionální vědomosti, jejich pochopení a aplikace
4. dovednosti a vlastnosti
5. klíčové oblasti vedení

Tyto standardy umožní těm, kteří aspirují na pozici ředitele [15]:

- ✓ zjistit, jaký výkon se od nich očekává
- ✓ usnadňují výběr kandidátů na ředitele
- ✓ kladou důraz na kompetence vedoucího pracovníka
- ✓ kladou velký důraz na hodnocení dovedností a schopností v kontextu rozvoje a zlepšení kvality školy.
- ✓ Představuje základní kritéria pro hodnocení kvality ředitele školy.

5. Diagnostika stresových faktorů u učitelů a míry jejich působení

Diagnostika a analýza stresových faktorů u učitelů je široce probírané téma. Řada výzkumů a průzkumů se zaměřila či zaměřuje na stres učitelů v kontextu moderní epochy, tj. chování žáků, změny chování rodičů žáků a jejich přístupy ke školským institucím. Celé položeno v kontextu technologických pokroků a tím zrychlení chodu doby v 21. století. Ze zdravotního hlediska je diagnostikování míry stresových faktorů, případně syndromu vyhoření velmi problematické téma. Míra obtíží a z toho správně plynoucí diagnostika vychází jak z přímých příznaků, tak rovněž i z nepřímých, subjektivních ukazatelů. V kontextu stresových faktorů je třeba vhodně stvořit ucelený obraz problému a aktivně ho komparovat s psychologickými subjektivními ukazateli. K diagnostikování lze využít rovněž biochemické a fyziologické poznatky.

5.1 Současné dotazníkové metody

Diagnostikovat stresové faktory, intenzitu jejich působení a tím i případný syndrom vyhoření se dá několika metodami. Některé jsou již standardizovány a povětšinou jejich základ tvoří dotazníky. U každého jedince tak jde po zodpovězení otázek uvedených v dotazníku s určitou mírou přesnosti diagnostikovat míru působení stresu a z toho možnost vzniku syndromu vyhoření.

Velmi známým je dotazník autorů Ayala Pinese, Ph.D., Elliota Aronsona Ph.D., který byl již zveřejněn i v českých publikacích. Jedná se o test (dotazník) po jehož vyplnění lze zjistit míru vyhoření či jeho rizika vzniku. Otázky jsou hodnoceny v dotazníku na sedmistupňové škále a jsou členěny do tří modulů vyčerpání:

- 1) fyzické
- 2) psychické
- 3) emocionální

Dotazník vykazuje velmi vysokou míru shody při opakování a dobrou míru shody i s jinými podobně zaměřenými vyšetřeními [16]. Nejčastěji využívanou metodou šetření však v současnosti je metoda, která je známá pod zkratkou MBI (Maslach Burnout Inventory). V této metodě se měří: emocionální vyčerpání, depersonalizace a celkové snížení výkonnosti dotazovaného.

K vyhodnocení míry působení stresových faktorů je možné využít samozřejmě i jiné metody výzkumného šetření, než pouze dotazníkové. Avšak při jejich užití: hloubkový rozhovor vedení specialistou – psycholog, sémantický diferenciál (odlišení významu jednotlivých slov) aj. je již odborně velmi náročné a nelze je uplatňovat jako metody velmi zjednodušeně řečeno „samo vyšetřující“.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Metodologie empirického šetření

6.1 Cíl a úkoly práce, hypotézy

6.1.1 Cíl práce

1. Analyzovat stresové faktory a intenzitu jejich působení v kontextu práce učitele
2. Zmapovat pohledy managementu škol a učitelského sboru na vzájemnou interakci v pracovním prostředí s dopadem na míru intenzity působení stresových faktorů, a to primárně z pohledu komunikace a vedení.
3. Analyzovat subjektivní řízení managementu škol ve vztahu působení tohoto řízení na míru intenzity stresu v učitelském sboru

6.2 Charakteristika použité metody a zdůvodnění její volby

Dotazníkové šetření, které je v práci využito, patří mezi metody kvantitativního výzkumu a je velmi často využívanou metodou v sociologii, psychologii, managementu, marketingu, prognostice a řadě dalších oborů. V práci však je akcentován pohled na míru stresových faktorů působících z vnitřního prostředí školy: interakce mezi učitelským sborem a managementem školy. Rovněž je zkoumaný problém míry stresových faktorů podroben analýze z pohledu zevnitř školy ven tj. jak samotní učitelé vnímají pohled ostatních na ně samotné. Z důvodu specifického charakteru průzkumu těchto sociologických jevů, kdy pro řádné splnění cílů práce bylo nezbytné v řadě případů citlivými otázkami v šetření konfrontovat pohled managementu škol s pohledem jejich podřízených a naopak, je v praktické části práce využita online dotazníková metoda (šetření), která zaručuje po využití vhodných elektronických nástrojů plnou anonymizaci jednotlivých respondentů a časovou nenáročnost vyplňování dotazníků.

6.3 Popis výzkumného vzorku

Práce se zaměřila na dva vzorky respondentů:

- 1) management škol
- 2) učitelský sbor

Byly vytvořeny dva specifické dotazníky s vysokou mírou uplatnění strukturovaných otázek. Pouze několik otázek bylo položeno formou polostrukturovanou. Osloveny byly školní instituce na stupni střední a vyšší odborné školy. Celkový počet respondentů, který se aktivně do dotazníkového šetření zapojil byl 78. Z toho 35 respondentů bylo vedoucích zaměstnanců škol (management škol) a 43 respondentů - řadových učitelů.

6.4 Stanovení hypotéz

- Ho - Subjektivní vnímání míry stresu u učitelů je ovlivněno úrovní manažerského působení vedení škol
- H1 - Učitelé vnímají některé stresové faktory intenzivněji, než je vnímá či si je připouští management škol.

7. Zhodnocení výsledků a jejich interpretace

Délka vyplňování a počty respondentů dotazníkových šetření

Dotazníkové šetření bylo provedeno elektronickou formou skrze online platformu SURVIO. Každý respondent dostal přístup k vyplnění dotazníku skrze přímý internetový odkaz. Celkový počet řádně vyplněných dotazníků managementu škol byl 35. Počet vyplněných dotazníků učitelů byl v absolutní hodnotě na čísle 43. Respondenti vyplňovali dotazníky v několika časových rozpětích.

Časové intervaly vyplňování dotazníků – management škol (Celkový počet otázek v dotazníku: 25)		
Časový interval vyplňování v minutách	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
2–5	10	28,6 %
5–10	17	48,6 %
10–30	8	22,8 %
30 a více	0	0 %

Tabulka 2 – Časové intervaly vyplňování dotazníků – management škol

Časové intervaly vyplňování dotazníků – učitelé (Celkový počet otázek v dotazníku: 26)		
Časový interval vyplňování v minutách	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
2–5	29	67,4 %
5–10	7	16,3 %
10–30	4	9,3 %
30 a více	3	7 %

Tabulka 3 – Časové intervaly vyplňování dotazníků – učitelé

Délky intervalů vyplňování dotazníků kvantitativního šetření vypovídají o míře zaujetí a koncentrace respondentů na vyplňování dat. Rovněž délky vyplňování intervalů, kde až na několik respondentů, jsou v optimálních časových intervalech. To odpovídá skutečnosti, že otázky uvedené v dotazníku byly snadno pochopitelné. Učitelé měli dotazník širší o jednu otázku, což však vzhledem k tomu, že jejich odpovědi byly „škálovatelné“ (respondenti vybírali vždy ze čtyř možností jednu nejvíce odpovídající) nemělo žádný vliv. Jejich vyplňovací interval byl nejčastěji v rozpětí nejkratším tj. 2-5 min (29 respondentů, 67,4 % - viz. tabulka č.3.). Naopak management škol vyplňoval nejčastěji dotazník v intervalu 5-10 minut (17 respondentů, 48,6 % - viz. tabulka č.2.), avšak hned druhým intervalem bylo rozpětí 2- 5minut (10 respondentů, 28,6 %).

7.1 Analýza výpovědí respondentů – management škol

Sociodemografické údaje managementu škol

Součástí dotazníkového šetření u managementu škol bylo věnováno pět úvodních otázek dotazníku k zjištění sociodemografických ukazatelů respondentů. Důležitými údaji, které byly dotazovány a vyhodnoceny: pohlaví, věk, délka praxe ve školství, praxe mimo oblast školství a doplňující vzdělávání. Všechny tyto atributy byly nezbytné, pro prvotní rozpoznání složení skupiny, a to i z pohledu zkušeností, tj. získané praxe a případného nadstandardního manažerského vzdělání po zvolení do managementu škol.

A) Pohlaví respondentů

Na základě otázky číslo jedna bylo zjištěno, že nadpoloviční většinu respondentů, kteří vyplnili online výzkumný dotazník a pracují ve školství na manažerských pozicích tvořily ženy, a to v celkovém počtu 23, což činilo 65,7 % všech respondentů. Zbýlých 34,3 % (12 respondentů) připadlo na muže. Celkové výsledky jsou uvedeny v tabulce č.4..

Rozložení pohlaví respondentů (Otázka č.1.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
MUŽ	12	34,3 %
ŽENA	23	65,7 %

Tabulka 4 – Otázka č.1.: Rozložení pohlaví respondentů

B) Věkové složení skupiny respondentů – management škol

Věkové složení manažerů škol (viz. tabulka č. 5.) odpovídá potřebě zkušeností pro získání pozice v managementu škol. Nejvíce zastoupenou věkovou skupinou je kategorie 41–50 let, ve které se pohybuje 34,4 % respondentů. Shodně pak po 9 respondentech (25,7 %) zůstalo ve věkových rozpětích 31–40 let a 51–60 let. Celkově je však třeba konstatovat, že vedoucí pozice zaujímají v 63 % (24 respondentů) osoby starší 41 let. Velmi malé skupiny jsou na okrajích věkové škály, a to ve věku 18 – 30 (2 respondenti /5,7 %) let a 61 a více let (3 respondenti /8,5 %). U nejnižší věkové hranice je to způsobeno stanoveným věkovým rozpětím, kde po absolvování VŠ vzdělání do 30 let již zbývá málo časového prostoru pro obsazení ředitelské pozice. U nejstarší kategorie je nízké číslo pravděpodobně způsobeno náročností manažerské pozice, kterou lidé v předdůchodovém věku již nemusí adekvátně zvládat a raději se uchylují zpět k běžné práci řadového učitele.

Věkové složení respondentů managementu škol (Otázka č.2.)		
Možné odpovědi (rozpětí v letech)	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
18–30	2	5,7 %
31–40	9	25,7 %
41–50	12	34,4 %
51–60	9	25,7 %
61 a více let	3	8,5 %

Tabulka 5 – Otázka č.2.: Věkové složení respondentů managementu škol

C) Praxe ve školství

Zjišťovány byly údaje o celkové délce praxe ve školství. Z výsledků viz. tabulka č.6. vyplývá, že v manažerských pozicích působí z 80 % (28 respondentů) osoby, které se ve školství pohybují více jak 11 let. Výsledky této otázky odpovídajícím způsobem korespondují s výsledky otázky č.2., která se věnovala věkovému složení managementu škol.

Praxe ve školství (Otázka č. 3.)		
Možné odpovědi (rozpětí v letech)	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
1–4	3	8,6 %
5–10	4	11,4 %
11 a více let	28	80 %

Tabulka 6 – Otázka č.3.: Praxe ve školství

D) Praxe mimo oblast školství

Dotazníkové šetření se věnovalo i otázce, zda mají osoby na manažerských postech škol zkušenosti i z oblastí mimo školský systém. Bohužel však již nebylo zjištěno, zda tato skutečnost, pokud ANO (22,2 % procent respondentů) připadá na čas před prvním vstupem do školství či až na průběh jejich pracovního života. Celkově však lze konstatovat, že management škol v 77,8 % (28 respondentů) nemá jiné pracovní zkušenosti než ze školského prostředí. Výsledky viz. tabulka č. 7..

Praxe mimo oblast školství (Otázka č. 4.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
ANO	7	22,2 %
NE	28	77,8 %

Tabulka 7 – Otázka č.4.: Praxe mimo oblast školství

E) Rozšiřující manažerské vzdělávání

Zjišťován byl i rozsah doplňujících dobrovolných manažerských vzdělávání po obsazení pracovní pozice ve vedení škol (celkové výsledky šetření viz. tabulka č. 8.). Dů-

ležitým atributem bylo, že zjišťovány byly pouze dobrovolná školení pro zvýšení kvalifikace nikoliv vyhláškami předepsaná školení. Výsledky byly velmi zarazující, neboť absolutní většina členů managementu škol (85,7 %, 30 respondentů) žádné doplňující manažerské vzdělávání neabsolvovala. Pouze 5 respondentů uvedlo, že nějaký druh tohoto vzdělávání absolvovalo. Pravděpodobně se můžeme domnívat, že je to právě většina z řad respondentů, kteří mají i zkušenosti z praxe mimo školství (viz. předešlá otázka č.4., tabulka č.7.).

Rozšiřující dobrovolné odborné manažerské vzdělání po zvolení do managementu škol (Otázka č. 5.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
ANO	5	14,3 %
NE	30	85,7 %

Tabulka 8 – Otázka č.5.: Rozšiřující dobrovolné odborné manažerské vzdělání po zvolení do managementu škol

F) Rozdíly mezi řízením a vedením zaměstnanců

V těsném propojení s otázkou na manažerské vzdělávání byla propojena otázka č.6., která zkoumala, zda zaměstnanci managementu škol vnímají rozdíl mezi řízením a vedením zaměstnanců, resp. dokáží tento rozdíl přesně v hlavních atributech pojmenovat. Výsledky (viz. tabulka č. 9.) vykazaly, že 40 % (14 respondentů) vůbec nedokáže rozdíly pojmenovat a 28,6 % (10 respondentů) odpovědělo, že toto spíše nedokáže. Pouze 11 respondentů (31,4 %) tento rozdíl spíše či úplně dokáže pojmenovat.

Dokážete přesně říct, jaký je hlavní rozdíl mezi řízením a vedením zaměstnanců (Otázka č.6.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
ANO	5	14,4 %
Spíše ANO	6	17 %
Spíše NE	10	28,6 %
NE	14	40 %

Tabulka 9 – Otázka č.6.: Dokážete přesně říct, jaký je hlavní rozdíl mezi řízením a vedením zaměstnanců

G) Subjektivně vnímané rozdíly ve vedení zaměstnanců

Otázka číslo 7. se zaměřila na zjištění, zda respondenti alespoň subjektivně vnímají rozdíly ve vedením podřízených zaměstnanců v neziskovém školském a ziskovém sektoru. Z uvedeného je zřejmé, že absence praxe mimo školství nedovolila 15 respondentům (42,9 %) toto vůbec posoudit. Šest respondentů odpovědělo, že NE. 40 % respondentů se domnívá, že tento rozdíl posoudit dokáže. Zjištěné výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 10.

Existuje subjektivně vnímaný rozdíl mezi vedením zaměstnanců v ziskovém a neziskovém sektoru (Otázka č. 7.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
ANO	14	40 %
NE	6	17,1 %
Nemohu posoudit	15	42,9 %

Tabulka 10 – Otázka č.7.: Existuje subjektivně vnímaný rozdíl mezi vedením zaměstnanců v ziskovém a neziskovém sektoru, Zdroj: vlastní zpracování

H) Adekvátnost ohodnocení zaměstnanců

Průzkum se otázkou číslo 8. zaměřil na ohodnocování zaměstnanců ve školství. Nadpoloviční počet dotázaných (54,3 % - tj. 25 dotázaných z celkového počtu) se domnívá, že ohodnocení učitelů je na odpovídající úrovni. Pouze 28,6 % uvedlo, že učitelé nejsou či spíše nejsou adekvátně odměňováni. Výsledky otázky jsou uvedeny v celkovém hodnocení - tabulka č. 11..

Domníváte se, že své zaměstnance adekvátně ohodnocujete (Otázka č.8.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
ANO	4	11,4 %
Spíše ANO	21	42,9 %
Spíše NE	5	14,3 %
NE	5	14,3 %

Tabulka 11 – Otázka č.8.: Domníváte se, že své zaměstnance adekvátně ohodnocujete

I) Vnímání ohrožení kvality škol

Otázkou číslo 9., bylo zjišťováno, jaké negativní faktory vnímá management škol vůči kvalitě škol. Na výběr dostali respondenti čtyři možnosti výběru s tím, že jedna odpověď byla „volná“. Ve většině případů 21 (60 %) uvedli, že největší ohrožení vnímají ze strany nedostatku finančních prostředků. Kvalitu učitelů uvedlo jako rizikový faktor 13 respondentů (37,1 %). Minimálně byl vnímán rizikový faktor v podobě legislativy 2,9 %. Možnost jiné odpovědi nezvolil žádný respondent.

Jaké ohrožení kvality školy vnímáte jako nejsilnější (Otázka č. 9.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
Finanční	21	60 %
Kvalita učitelů	13	37,1 %
Legislativa	1	2,9 %
Jiné	0	0 %

Tabulka 12 - Otázka č.9.: Jaké ohrožení kvality školy vnímáte jako nejsilnější

J) Nejčastěji používané formy řízení managementem škol

Školské prostředí můžeme brát za specifické, proto se otázka číslo 10. zaměřila na zjištění, jakou formu řízení a rozhodování v tomto specifickém prostředí uplatňuje management škol. Respondenti dostali na výběr ze čtyř možných stylů řízení a rozhodování. Výsledek zjištění ukázal, že společnou formu rozhodování a řízení uplatňuje necelá polovina dotázaných tj. 48,5 %. Formu konzultační pak 34,3 % a formu delegování pouze 14,3 %. Autokratická forma řízení se na školách dle průzkumu téměř nevyskytuje, protože ji volil pouze 1 respondent (2,9 % ze všech respondentů). Výsledky jsou sumarizovány v tabulce č. 13.

Jakou formu řízení a rozhodování nejčastěji používáte (Otázka č. 10.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
Společnou	17	48,5 %
Konzultování	12	34,3 %
Delegování	5	14,3 %
Autokratickou	1	2,9 %

Tabulka 13 – Otázka č.10.: Jakou formu řízení a rozhodování nejčastěji používáte

K) Nejdůležitější aspekty vedení učitelského týmu

V návaznosti na předešlou otázku zkoumala otázka číslo 11. aspekty, které považují vedoucí manažeři ve školství dle nich za nejdůležitější. Na výběr dostali 8 možných odpovědí, ze kterých měl každý zvolit 3 dle něj nejdůležitější aspekty. Nejvíce odpovědí získaly aspekt komunikace (18 odpovědí, 17,5 %) a pozitivních vztahů (17 odpovědí, 16,5 %). Na pomyslném třetím místě se 13 odpověďmi což představovalo 12,6 % vedoucí zaměstnanci uvedli Motivaci a stimulaci a Organizaci práce. Celkový výsledek průzkumu u této otázky jsou uvedeny v tabulce č. 14..

Jaké tři aspekty vedení týmu považujete za nejdůležitější (Otázka č.11.)		
Možné odpovědi (každý volil 3 možnosti)	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
Motivaci, stimulaci	13	12,6 %
Komunikaci	18	17,5 %
Jasná pravidla	11	10,7 %
Pozitivní vztahy	17	16,5 %
Komunikace cíle	11	10,7 %
Správně definované a funkční role v týmu	12	11,7 %
Organizaci práce	13	12,6 %
Nastavení procesů	8	7,8 %

Tabulka 14 - Otázka č.11.: Jaké tři aspekty vedení týmu považujete za nejdůležitější

L) Formy komunikace naléhavých úkolů

Zjištěno bylo, že vzhledem k povaze učitelského povolání osobní formu komunikace důležitých úkolů volí 91,4 % manažerů škol. Pouze 3 dotázaní (což je 8,6 % všech respondentů) zvolili jinou formu komunikace: emailem či telefonicky. Jinou formu komunikace nezvolil žádný odpovídající respondent.

Nejčastější forma vaší komunikace naléhavých úkolů směrem k zaměstnancům (Otázka č. 12.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
Osobně	32	91,4 %
Emailem	2	5,7 %
Telefonicky	1	2,9 %
Jiná	0	0 %

Tabulka 15 – Otázka č.12.: Nejčastější forma vaší komunikace naléhavých úkolů směrem k zaměstnancům

M) Cílený profesní rozvoj učitelů

Cílenému profesnímu rozvoji učitelů se věnuje 88,6 % respondentů tj. 31. Pouze čtyři respondenti účastníci se průzkumu odpověděli že nikoliv (1 /2,9 %) či pouze dle finančních možností - 3 respondenti (8,5 %). Zajímavé jsou tyto výsledky ve vztahu k odpovědím respondentů v otázce číslo 5., kdy 85,7 % manažerů uvedlo, že samo neabsolvovalo žádný manažerský vzdělávací kurz, ačkoliv dle výsledků průzkumu otázky 13. (Tabulka 16.) toto od svých podřízených vyžadují, respektive se tomu věnují.

Věnujete se cíleně profesnímu rozvoji vašich podřízených zaměstnanců (Otázka č. 13.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
ANO	31	88,6 %
NE	1	2,9 %
Záleží na finančních možnostech	3	8,5 %

Tabulka 16 – Otázka č. 13.: Věnujete se cíleně profesnímu rozvoji vašich podřízených zaměstnanců

N) Nejdůležitější faktory dle managementu škol

Respondenti měli v této otázce vybrat tři faktory, které považují za nejdůležitější v kooperaci v pracovním prostředí. Jako nejzásadnější se pro respondenty ukázaly tři faktory (uvedeno: absolutní hodnota / relativní hodnota v %)

- vhodný výběr lidí do týmu (24 / 22,9 %)
- vnitřní motivace (19 / 18,1 %)
- atmosféra na pracovišti (16 / 15,2 %)

Z pohledu člena/členky managementu školy považujete za nejdůležitější (Otázka č. 14.)		
Možné odpovědi (každý volil 3 možnosti)	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
výběr lidí do týmu	24	22,9 %
pracovitost	7	6,7 %
atmosféru na pracovišti	16	15,2 %
zaujetí pro věc	9	8,6 %
vnitřní motivaci	19	18,1 %
řízení času	6	5,7 %
osobní nasazení	6	5,7 %
spravedlivý přístup k lidem	9	8,6 %
být vzorem pro ostatní	7	6,7 %
práci se stresem	2	1,9 %

Tabulka 17 – Otázka č.14.: Z pohledu člena/členky managementu školy považujete za nejdůležitější

O) Fluktuace zaměstnanců ve školství

V otázce číslo 15. hodnotili respondenti z řad managementu škol míru fluktuace učitelů. Z celkových výsledků, které jsou sumarizovány v tabulce 18. vychází, že míra fluktuace se v 65,7 % vnímá jako běžná (34,3 %) či nižší než obvykle (31,4 %). V kontextu fluktuace jako celku je více jak polovina respondentů (57,1 %) přesvědčena, že fluktuace je nižší než obvykle (31,4 %) či žádná (25,7 %). Výsledky ukazují na stabilitu učitelských sborů.

Fluktuaci zaměstnanců ve školství vnímám jako (Otázka č.15.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
větší než obvykle	3	25,6 %
Běžnou	12	34,3 %
Nižší než obvykle	11	31,4 %
Žádnou	9	25,7 %

Tabulka 18 – Otázka č.15.: Fluktuaci zaměstnanců ve školství vnímám jako

P) Vnímání míry stresu managementem školy

Míro stresu u sebe management škol vnímá v 54,3 % nepravidelně popřípadě jen u důležitých úkolů (28,5 %). Každý den u sebe vnímá stres 17,2 % manažerů a lze tuto skupinu brát jako velmi stresem ohroženou. Žádný stres nevykázal žádný respondent).

Výrazně vyšší míru stresu u sebe vnímám (Otázka č. 16.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
Nepravidelně	19	54,3 %
U důležitých úkolů	10	28,5 %
Každý den	6	17,2 %
Nikdy	0	0 %

Tabulka 19 - Otázka č.16.: Výrazně vyšší míru stresu u sebe vnímám

Q) Míra konfliktů ve vztahu ke komunikaci

Tato položená otázka zkoumala, jakým způsobem management vnímá míru konfliktů v pracovním kolektivu ve vztahu ke komunikaci jejich členů během týdne. Konflikt, byť mírný, jednou za týden vnímá v síle škály Spíše ANO 20 respondentů, což je 57,1 %. Naopak 42,9 % problémy v komunikaci vidí v poloze Spíše NE (28,6 %) či jednoznačně NE (14,3 %).

Dochází u vás ve škole, byť k mírným konfliktům (min 1x týdně) způsobených nevhodnou komunikací? (Otázka č. 17.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
ANO	0	0 %
Spíše ANO	20	57,1 %
Spíše NE	10	28,6 %
NE	5	14,3 %

Tabulka 20 – Otázka č.17.: Dochází u vás ve škole, byť k mírným konfliktům způsobených nevhodnou komunikací

R) Subjektivní vnímání chyb managementu škol

Obvyklou míru vnímání chybovosti uvedlo 40 % ze všech odpovídajících respondentů. 28,6 % vidí chyby způsobené tím, že manažeři vzešli z učitelského sboru, jsou nadšenci, ale nemají dostatečné manažerské vzdělání (28,6 %) či díky dlouhodobému působení v kolektivu na pozici řadového učitele si nedokáže po svém zvolení do managementu školy získat potřebnou autoritu. Jeden respondent se domníval, že management selhává z důvodu nepřístupnosti novým věcem a trendům. Výsledky viz. tabulka 21.

Proč dle vás chybují manažeři (management) škol (Otázka č. 18.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
Chybují, ale jen v míře obvyklé u manažerů jiných neziskových organizací	14	40,0 %
Jsou to povětšinou nadšení učitelé, ale nemají dostatečné manažerské vzdělání	10	28,6 %
Vzešli z učitelského sboru založeném na vzájemném přátelství, ale neumí si získat autoritu	10	28,6 %
Nepřístupnost novým věcem a trendům např. IT	1	2,8 %
Nikdy nechybují	0	0,0 %

Tabulka 21 – Otázka č. 18.: Proč dle vás chybují manažeři (management) škol

S) Vnímání dostatečné motivovanosti učitelů

Za rozhodně motivované považuje svůj učitelský sbor 37,1 % dotázaných manažerů. Společně s odpovědí – spíše ANO (20 %) je nadpoloviční většina (57,1 %) přesvědčena, že učitelé jsou dostatečně motivováni. Silné zastoupení měla však odpověď zahrnující Spíše nemotivované – 37,1 %. Pouze 2 respondenti (5,8 %) uvedli, že učitele nepovažují za dostatečně motivované.

Považujete vaše podřízené zaměstnance za dostatečně motivované? (Otázka č. 19.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
ANO	13	37,1 %
Spíše ANO	7	20 %
Spíše NE	13	37,1 %
NE	2	5,8 %

Tabulka 22 – Otázka č.19.: Považujete vaše podřízené za dostatečně motivované

T) Nejsilnější motivační prvky dle managementu škol

Na otázku předešlou, tj. číslo 19. navazuje otázka číslo 20., která se zaměřila na tři nejsilnější motivační prvky učitelů dle managementu škol. Každý z respondentů mohl zvolit tři z šesti motivačních prvků. Nejsilnějším motivačním prvkem učitele je dle managementu škol zaujetí „pro věc“ či sociální statut učitele, kde získala tato možnost 25,3 % odpovědí. Po 20,2 % získaly motivační prvky: pracovní kolektiv, délka pracovní doby či požadavky na pracovní místo. Celkové hodnocení otázky viz. tabulka 23..

Co považujete za nejsilnější motivační prvky pro vaše podřízené - vyberte tři možnosti (Otázka č. 20.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
Pracovní doba či požadavky na pracovní místo	20	20,2 %
Zaujetí pro věc či sociální statut	25	25,3 %
Finanční ohodnocení	14	14,1 %
Pracovní kolektiv	20	20,2 %
Možnost pracovat ve školství, je to tzv. čest	15	15,1 %
Možnost osobního růstu a uplatnění	5	5,1 %

Tabulka 23 – Otázka č.20.: Co považujete za nejsilnější motivační prvky pro vaše podřízené

U) Čas věnovaný ke komunikaci a rozvoji podřízených učitelů

Jak již bylo uvedeno dříve, více jak 80 % manažerů škol cílí na vzdělávání a osobní rozvoj učitelů. Cílem otázky číslo 21. bylo zjistit, kolik oni sami věnují tomuto tématu, které považují za tolik důležité, času. Výsledky ukázaly, že 71,4 % respondentů nevěnuje této pozornosti více než 20 % svého času. 22,9 % respondentů se tímto tématem zabývá 20 - 50 % svého pracovního času. Pouze 2 respondenti (5,7 %) se tomuto tématu věnují nad 50 % času.

Komunikaci se svými podřízenými a jejich rozvoji věnujete (Otázka č. 21.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
mezi 20-50 % svého pracovního času	8	22,9 %
více jak 50 % pracovního času	2	5,7 %
méně jak 20 % pracovního času	25	71,4 %
nevěnuji se téměř vůbec, všichni vše vědí	0	0 %

Tabulka 24 – Otázka č.21.: Komunikaci se svými podřízenými a jejich rozvoji věnujete

V) Komunikace managementu s učiteli na neformální témata

Otázka číslo 22. se zaměřila, jakým způsobem probíhá komunikace mezi managementem a učiteli na rovině mimopracovní. Zjištěno bylo, že této komunikaci se s vážností ANO věnuje 28,6 % a spíše ANO 22,9 % respondentů. Pro spíše NE se vyslovilo 13 odpovídajících což je 37,1 %. Vůbec se mimopracovní komunikaci nevěnuje 11,4 % manažerů.

Věnujete čas osobním rozhovorům se zaměstnanci i na témata mimo práci? (Otázka č. 22.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
ANO	10	28,6 %
Spíše ANO	8	22,9 %
Spíše NE	13	37,1 %
NE	4	11,4 %

Tabulka 25 – Otázka č.22.: Věnujete čas osobním rozhovorům se zaměstnanci i na témata mimo práci

W) Definovaná vize rozvoje a kvality školské instituce

V celkovém hodnocení manažerů odpovědělo 48,6 %, že definovanou vizi rozvoje a zvyšování kvality ve své instituci nemají a pouze fungují v mantinelech daných vyhláškami a zákonem bez větších zásahů strategického plánování. Spíše nemáme, což bereme v kontextu dotazu za opatrné ne uvedlo 11,4 %. Jasně definovanou vizi naopak vykazovalo 8,6 % a Spíše ANO odpovědělo 28,6 % odpovídajících. Výsledky viz. tabulka 26.

Máte ve své škole jasně definovanou vizi rozvoje a kvality (Otázka č. 23.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
ANO	3	8,6 %
Spíše máme	10	28,6 %
Spíše nemáme	4	11,4 %
NE	1	2,8 %
Moc to neřešíme prostě fungujeme	17	48,6 %

Tabulka 26 - Otázka č.23.: Máte ve škole jasně definovanou vizi rozvoje a kvality

X) Vnímaná absence a nemocnost učitelů

Absence učitelů se pohybuje dle průzkumu na pozici běžné v 54,3 %, avšak v 34,3 % uvedli respondenti, že je větší než obvykle, což můžeme přisoudit genderové skladbě učitelských sborů, kde je více zastoupena ženská část, která se v případě nemoc-

nosti dětí stará v pozici ošetřovatele osoby blízké. Nižší, než obvykle vnímá nemocnost a absenci 11,4 % respondentů.

Absenci a nemocnost učitelů ve své škole vnímáte jako (Otázka č. 24.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
Větší než obvykle	12	34,3 %
Běžnou	19	54,3 %
Nižší než obvykle	4	11,4 %
Žádnou	0	0 %

Tabulka 27 – Otázka č.24.: Absenci a nemocnost učitelů ve své škole vnímáte jako

Y) Umění rozpoznat vyšší hladinu stresu či syndrom vyhoření

V celkovém hodnocení umění rozpoznat vyšší hladinu stresu či syndrom vyhoření se nadpoloviční většina (57,1 %) pohybuje na hranici Spíše NE (51,4 %) či NE (5,7 %) z pohledu rozpoznání symptomů. Naopak 34,3 % se domnívá, že spíše dovedou tyto symptomy rozpoznat. Zcela jistých si bylo u odpovědi ANO pouze 8,6 % respondentů. Ve vztahu k otázce komunikace na nepracovní úrovni (viz. tabulka 25.) je to v souladu s tím, jak moc se věnují manažeři škol učitelům i po jiných než pracovních stránkách komunikace, a dokáží s učiteli pracovat celkově.

Víte, jak včas rozpoznat u podřízených vyšší hladinu stresu či přímo syndrom vyhoření? (Otázka č. 25.)		
Možné odpovědi	Počet respondentů absolutně	Relativní hodnoty
ANO	3	8,6 %
Spíše ANO	12	34,3 %
Spíše NE	18	51,4 %
NE	2	5,7 %

Tabulka 28 – Otázka č. 25.: Víte, jak včas poznat u podřízených zaměstnanců vyšší hladinu stresu či přímo syndrom vyhoření

7.1.1 Souhrnná interpretace výsledků dotazníkového šetření mezi respondenty – management škol

Dotazníkové šetření mezi managementem škol se zaměřilo nejen na stresové faktory a jejich subjektivní vnímání, ale i na důležité aspekty manažerské práce těchto pracovníků. Sociodemografické otázky ukázaly, že respondenti, kteří se zúčastnili průzkumu byli pouze ze 34,3 % muži, což však odpovídá dlouhodobým statistickým průzkumům poměrů mužů/žen ve školství, který se pohybuje v rozmezí 35-36 %. Naopak méně mužů vyplnilo online dotazník s ohledem na pozice mužů v managementu středních a VOŠ škol, jelikož zde jsou statisticky zastoupeni muži kolem 57 % což je o dost více, než šetřením zjištěných 34,3 %. Věkové rozpětí složení respondentů i praxe ve školství odpovídá současným celorepublikovým statistikám. Věkové složení respondentů reflektuje dvě základní skutečnosti, a to potřebu dostatečné praxe pro řídicí pozici, a i posunutí hranice věku odchodu do důchodu. Praxi v soukromém sektoru či jiném sektoru, než školství uvedlo 22,2 % respondentů. Výsledek v porovnání se statistikami naznačuje, že tyto skutečnosti primárně nasbírají učitelé muži, ve věkové hranici do 35let a v době, kdy dokončí pedagogické vzdělání či po několika letech praxe. Management škol se výrazně záporně vyjádřil v otázkách směřujících na manažerskou práci a vzdělávání. Z pohledu potřeby a moderního vedení zaměstnanců se velmi vysoké procento respondentů 85,7 % vyjádřilo, že se ve svém vzdělávání v manažerském vedení neangažují, což se projevilo i v kontextu dotazu na rozdíl mezi vedením a řízením, kdy na tento dotaz nebylo kladně schopno odpovědět 68,6 % všech respondentů. Vzhledem k tomu, že práce managementu škol je primárně dlouhodobou „nevýrobní“ prací s lidmi, je pro způsob řízení jednoznačně důležitý styl vedení s vynikajícím osobnostním Leadershipem. Obzvláště toto vyniká za předpokladu, že management škol považuje za největší riziko nedostatek financí, tudíž tato běžná motivační složka managementu řízení není dostatečně naplněna, ačkoliv 54,3 % respondentů se domnívá, že své zaměstnance adekvátně ohodnocuje. Otázkou pro komparaci s výpověďmi zaměstnanců zůstává, zda nepovažují za adekvátní ohodnocení pouze jednostranné finanční atributy. Umocňující pohled na dlouhodobou kolektivní práci managementu škol s učitelským sborem ukazuje nejčastěji využívaná forma řízení a to společná 48,5 %, kterou následuje konzultační forma ve 34,3 %. Z těchto výsledků vyplývá, že pracovní kolektivy jsou spolu výrazně dlouhodobě a vzájemné vazby mezi účastníky

rozhodovacích procesů jsou silné, což může v případě dobrého vedení dostatečně pomoci s motivováním zaměstnanců, na druhou je velmi složité dělat zásadní a procesní změny tak, aby nebyl narušen nenávratně chod kolektivu a celé školské instituce. Za nejsilnější aspekt vedení považují respondenti komunikaci a to v 17,5 % což je velmi pozitivní a v souvztahu toho, že důležité úkoly jsou zaměstnancům předávány v 91,4 % osobní formou. Za velmi důležitý aspekt považují vedoucí zaměstnanci výběr učitelů tzv. do týmu a to ve 22,9 % s vnitřní motivací 18,9 % a atmosférou na pracovišti 15,2 %. Je zřejmé, že vybudování tzv. „klidu“ na pracovišti je hlavním cílem managementu. Naopak práce se stresem se ve vedení škol prakticky nezohledňuje – pouze 1,9 % uvedlo, že je to pro ně důležitý aspekt, ačkoliv přes 54,3 % uvedlo, že vyšší stres u sebe vnímá sic nepravidelně. Na znalosti ohledně „managementu“ stresu cílil i dotaz, zda jsou schopni respondenti rozpoznat příznaky, resp. vyšší hladinu stresu u svých podřízených. V této otázce (č. 26) se celých 51,4 % vyjádřilo že NE a 5,7 % že spíše nedokáže.

Fluktuace zaměstnanců je na nižší či běžné úrovni, což ukazuje na stabilitu učitelského prostředí, a i na genderové složení, kdy je ve více jak 2/3 učitelství složen z žen.

Polarizujícím prvkem je v řízení škol komunikace, kdy 57,1 % vedoucích pracovníků vnímá minimálně jedenkrát do týdne konflikt mezi zaměstnanci vzniklý v důsledku komunikačního procesu a komunikace jako celku, a to navzdory skutečnosti, že komunikace byla v aspektech jejich řízení řazena ihned na druhé místo důležitosti.

Úroveň svého řízení škol si 40 % vedoucích manažerů představuje jako běžnou a zcela porovnatelnou s jinými neziskovými organizacemi. Naopak shodně po 28,6 % uvedlo, že vedoucí manažeři chybují, a to z důvodu nedostatečného manažerského vzdělání či z důvodu, že si v učitelství kolektivu neumějí sjednat potřebou autoritu, jelikož je vše ve vyšší míře založeno na vzájemném přátelství. V kontextu s otázkou číslo 5., kdy byly zjištěno, že přes 80 % manažerů škol neabsolvovalo žádný manažerský kurz je toto nezarážející. Stejně tak i vyšší podíl společného rozhodování a problémy v komunikaci na tento problém poukázaly. Dostatečnou míru motivace vnímá u svých podřízených 57,1 % manažerů škol s tím, že největšími motivačními prvky jsou: požadavky na pracovní místo (náplň práce), zaujetí pro věc či sociální status a pracovní kolektiv.

Manažeři škol se komunikaci se svými zaměstnanci ve většině případů (ze 71,4 %) věnují méně jak 20 % svého pracovního času což může být i důvod častějších komunikačních problémů. Optimální časovou dotací (až 50 % času) pro tuto činnost

z pohledu vedení lidí uvedlo pouze 22,9 %. Bylo by zajímavé zjistit, zda tato nedostatečnost v komunikaci pramení z neznalosti procesů vedení, či procesem fungování škol včetně náplně práce jejich managementu. V kontextu s vizí a strategií školy, kdy 48,6 % respondentů uvedlo, že nic takového nemají a pouze tzv. fungují a spíše vizí a strategii nemáme (11,4 %) můžeme usuzovat na určité manažerské problémy včetně dlouhodobějšího hodnocení a rozvoje kvality řízených institucí, kdy tyto atributy musíme dát do kontextu „spokojený“ a profesionální učitelský sbor s kvalitním řízením a výsledky žáků (absolventů) těchto škol a jejich sociálním a praktickým uplatněním v 21. století.

7.2 Analýza výpovědí respondentů – učitelé

Dotazník, který byl anonymně a online vyplňován respondenty přes portál www.survio.cz z řad učitelů, kteří byli přímými podřízenými manažerů (respondentů managementu škol – viz. předešlý dotazník), byl sestaven z 26 otázek. Dotazník je částečně převzat z [16] a autorem následně modifikován v některých svých částech a výroci tak, aby byla možná i nezbytná vzájemná komparace s dotazníkem určeným pro členy managementu škol. Dotazník tvořily pouze uzavřené odpovědi, z nichž každý respondent volil v každé otázce jednu nejpřesnější odpověď vůči položenému výroku na hodnotící škále: Zcela pravdivý, Spíše pravdivý, Spíše nepravdivý a Zcela nepravdivý. Jak již bylo uvedeno celkový počet respondentů, kteří vyplnili online dotazník byl 43.

1. Fyzické prostředí organizace (umístění, hluk, nevyhovující prostory, nedostatečné osvětlení) jako stresový faktor

Výsledky uvedené níže v tabulce č. 29. ukázaly, že samotné fyzické prostředí škol a školských zařízení nepůsobí na učitele nikterak výrazným stresujícím faktorem. Pouze 9,3 % uvedlo tento faktor jako zcela pravdivý a 16,3 % jako spíše pravdivý ve směru stresového působení. Zbýlých 74,4 % se k výroku v otázce vyjádřilo jako spíše nepravdivý či zcela nepravdivý. Učitelé tedy fyzické prostředí nikterak výrazně za stresový faktor nevnímají.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	4	9,3 %
Spíše pravdivý	7	16,3 %
Spíše nepravdivý	19	44,2 %
Zcela nepravdivý	13	30,2 %

Tabulka 29 – Otázka č.1: Fyzické prostředí organizace

2. Nadměrná administrativa neumožňující plnit zásadní úkoly mé pracovní pozice

Z tabulky číslo 30. je patrné, že nadměrná administrativa a administrativní činnost je učiteli velmi výrazně vnímaná jako stresující v 67,4 %, kdy tento výrok za zcela pravdivý považovalo 25,6 % respondentů a za spíše pravdivý 41,8 %. Pouze 32,6 % všech respondentů nevnímá administrativu jako stresový faktor vůbec (14 %) či s výrokem spíše nesouhlasí (18,6 %).

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	11	25,6 %
Spíše pravdivý	18	41,8 %
Spíše nepravdivý	8	18,6 %
Zcela nepravdivý	6	14 %

Tabulka 30 – Otázka č.2: Nadměrná administrativa

3. Délka pracovní doby

Délka pracovní doby jako stresový faktor z pohledu respondentů učitelů není vnímána. Pouze jeden respondent (2,3 %) se vyjádřil, že je pro něj pracovní doba stresujícím faktorem. 9 respondentů pak uvedlo, že s výrokem spíše souhlasí. Převážná část respondentů, jak je vidět i z tabulky č. 31. uvedla, že s výrokem ohledně délky pracovní doby jako stresovým faktorem nesouhlasí, resp. považují tento výrok za spíše nepravdivý v 46,5 % či zcela nepravdivý ve 30,2 %.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	1	2,3 %
Spíše pravdivý	9	21 %
Spíše nepravdivý	20	46,5 %
Zcela nepravdivý	13	30,2 %

Tabulka 31 – Otázka č.3: Délka pracovní doby

4. Celkově špatné vztahy v organizaci

Z tabulky číslo 32. je zjevné, že vztahy ve školských organizacích nejsou brány jako výrazný stresový faktor. Špatné vztahy jako výrok považuje za spíše nepravdivý 44,2 % respondentů. Dalších 27,9 % respondentů tento výrok považuje za zcela nepravdivý. Pouze 27,9 % s výrokem spíše či zcela souhlasilo.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	9	20,9 %
Spíše pravdivý	3	7 %
Spíše nepravdivý	19	44,2 %
Zcela nepravdivý	12	27,9 %

Tabulka 32 – Otázka č.4: Celkově špatné vztahy v organizaci

5. Nedostačující či nevhodnou komunikaci vedoucích pracovníků

Z výsledků otázky číslo pět (viz. tabulka č. 33) vyšlo najevo, že drtivá většina respondentů považuje za stresující komunikaci vedoucích pracovníků managementu škol směrem k nim. Za zcela pravdivý stresový faktor vzešlý z důvodu nedostačující či nevhodné komunikace vedoucích pracovníků považuje 34,9 % a za spíše pravdivý výrok ho považuje dalších 27,9 %. Celkem tak stres vycházející z komunikace pociťuje 62,8 % všech respondentů. Zbylých 37,2 % pak výrok v otázce považuje za zcela nepravdivý či spíše pravdivý.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	15	34,9 %
Spíše pravdivý	12	27,9 %
Spíše nepravdivý	10	23,3 %
Zcela nepravdivý	6	13,9 %

Tabulka 33 - Otázka č.5: Nedostačující či nevhodná komunikace

6. Nedostatek participativních kolektivních úkolů a vysoká míra pracovního individualismu

Za stresový faktor z nedostatku participativních kolektivních úkolů a vysokou míru pracovního individualismu považuje výrokově za zcela pravdivý pouhých 4,7 % re-

spondentů a spíše pravdivý 27,9 %. Za spíše nepravdivý tento výrok považuje necelá polovina respondentů resp. 46,5 % a za zcela nepravdivý 20,9 %.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	2	4,7 %
Spíše pravdivý	12	27,9 %
Spíše nepravdivý	20	46,5 %
Zcela nepravdivý	9	20,9 %

Tabulka 34 – Otázka č.6: Nedostatek participativních úkolů, individualismus

7. Nedostatek motivačních faktorů

Z výsledků, které jsou uvedeny v tabulce 35. vyplývá, že učitelé v 34,9 % považují za stresující nedostatek motivačních faktorů (výrok otázky označili za zcela pravdivý) a 30,2 % za spíše pravdivý. Naopak 30,2 % respondentů považuje výrok za spíše pravdivý a jen 4,7 % za zcela nepravdivý. Z výsledků je již na první pohled patrné, že motivační faktory jsou ve školství podceňovány či upozadovány a na učitele má tato situace negativní vliv.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	15	34,9 %
Spíše pravdivý	13	30,2 %
Spíše nepravdivý	13	30,2 %
Zcela nepravdivý	2	4,7 %

Tabulka 35 – Otázka č.7: Fyzické prostředí organizace

8. Nemožnost kariérního postupu

Subjektivní míra stresu z nemožnosti kariérního postupu ve školství je u 60,4 % považováno za stresující faktor. Výrok otázky za zcela pravdivý totiž označilo 20,9 % a za spíše pravdivý 39,5 % respondentů. 11 respondentů což je 25,6 % naopak považuje tento stresový faktor z jejich pohledu za spíše nepravdivý a 14 % za zcela nepravdivý. Z pohledu školství, kde většina zaměstnanců pracuje tzv. „celý“ život, je skutečně možnost povýšení téměř minimální. Postupovat není kam. Je třeba se však zamyslet nad seniorním a zkušenostním plánem a učitele dle kvality a počtu

let hodnotit, a to na vysoké odborné úrovni, což však vyžaduje vysoce kvalitní management škol.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	9	20,9 %
Spíše pravdivý	17	39,5 %
Spíše nepravdivý	11	25,6 %
Zcela nepravdivý	6	14 %

Tabulka 36 – Otázka č.8: Nemožnost kariérního postupu

9. Nedostatek profesního uznání

Stres z nedostatku uznání profese učitele dopadl hodnocením ve svém působení viz. tabulka 37. Za zcela pravdivý výrok, že nedostatek profesního uznání vnímá jako stresový faktor, považuje 32,6 % a spíše pravdivý 32,6 % což dohromady je 65,4 % všech respondentů tj. 28. Za spíše nepravdivý považuje výrok 10 respondentů (23,3 %) a zcela nepravdivý 5 respondentů (11,5 %). Nedostatek profesního uznání však nebyl posuzován spektrálně tj. jestli jde o vnímaný sociální statut, či zda učitelé nejsou profesně uznání formou adekvátního finančního ohodnocení.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	14	32,6 %
Spíše pravdivý	14	32,6 %
Spíše nepravdivý	10	23,3 %
Zcela nepravdivý	5	11,5 %

Tabulka 37 – Otázka č.9: Nedostatek profesního uznání

10. Věkové složení pracovního kolektivu

Složení věkového kolektivu školy, ve které respondent pracuje považuje za stresující faktor pouze 27,9 % respondentů, a to v poměru 7 % (zcela pravdivé) a 20,9 % (spíše pravdivé). Z tohoto lze usuzovat, že složení kolektivů škol z pohledu věkového rozložení není výrazným stresovým faktorem. 72,1 % všech odpovídajících uvedlo, že výrok není spíše pravdivý či zcela pravdivý.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	3	7 %
Spíše pravdivý	9	20,9 %
Spíše nepravdivý	11	25,6 %
Zcela nepravdivý	20	46,5 %

Tabulka 38 – Otázka č.10: Věkové složení pracovního kolektivu

11. Zaměstnání ve školní organizaci je společností vnímáno jako "podřadné"

Výsledky otázky číslo 11., která cílila v kooperaci s otázkou číslo 9. na profesní uznání a vnímání postavení učitele. I v této otázce se 28 respondentů (65,1 %) vyslovilo pro skutečnost, že učitelské povolání je považováno za „podřadné“, avšak lze i zde namítnout, že tato frustrující většina může mít namysli srovnání s finančním ohodnocením či tím, jakým způsobem jsou učitelé konfrontováni se skutečností, kolik volna přes školní prázdniny mají. Každopádně výsledky ukazují, že učitelé vnímají tyto atributy jako silně stresové faktory.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	12	27,9 %
Spíše pravdivý	16	37,2 %
Spíše nepravdivý	11	25,6 %
Zcela nepravdivý	4	9,3 %

Tabulka 39 – Otázka č.11: Vnímání učitelského zaměstnání

12. Vyšší počet problémových situací než v jiném pracovním sektoru

Výrokem Zcela pravdivý (25,6 %) či Spíše pravdivým (39,5 %) ohodnotili respondenti výrok (otázku) zda vnímají jako stresující případný vyšší počet problémových situací než v jiném pracovním sektoru. 65,1 % považuje problémové situace ve školním procesu za častější než jinde a tím i stresující faktor. Čtrnáct odpovídajících respondentů, což činilo 32,6 % považovalo vyšší počet problémových situací za spíše nepravdivý. Pouze 2,3 % se vyjádřilo ve smyslu výroku – zcela nepravdivý.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	11	25,6 %
Spíše pravdivý	17	39,5 %
Spíše nepravdivý	14	32,6 %
Zcela nepravdivý	1	2,3 %

Tabulka 40 – Otázka č.12: Vnímání problémových situací

13. Časté dostávání nepřiměřených úkolů (náplní či rozsahem)

Z tabulky číslo 41, kde jsou uvedeny výsledky otázky číslo 13. z dotazníku učitelů vyplývá, že časté dostávání nepřiměřených úkolů jako stresový faktor ohodnocuje z pohledu spíše pravdivého 37,2 % respondentů a pouze jeden považuje dostávání pracovních úkolů za jednoznačně stresující. Většina respondentů se však vyslovila, že tento problém u nich jako stresový faktor nepůsobí.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	1	2,3 %
Spíše pravdivý	16	37,2 %
Spíše nepravdivý	14	32,6 %
Zcela nepravdivý	12	27,9 %

Tabulka 41 – Otázka č.13: Časté dostávání nepřiměřených úkolů

14. Narušenou komunikaci mezi kolegy

Ze souhrnných výsledků vyplývá, že narušeno komunikaci mezi kolegy jako stresový faktor učitelé spíše nevnímají či zcela nevnímají. Celkově se tak vyjádřilo 65,1 % respondentů. Můžeme předpokládat, že komunikace mezi učiteli je na průměrné úrovni.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	2	4,7 %
Spíše pravdivý	13	30,2 %
Spíše nepravdivý	19	44,2 %
Zcela nepravdivý	9	20,9 %

Tabulka 42 – Otázka č.14: Narušená komunikace mezi kolegy

15. Genderové složení kolektivu

Mírně přes třetinu respondentů z řad učitelů (32,6 %) vnímá problém genderového složení učitelského sboru jako stresující. Zbytek tento problém za stresující nepovažuje. Zůstává však otázkou, zda právě ta třetina nejsou mladí učitelé či učitelé muži obecně. Vzhledem k anonymitě odpovědí nelze toto z odpovědí, které jsou souhrnně uvedeny v tabulce č. 43 zjistit.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	2	4,7 %
Spíše pravdivý	12	27,9 %
Spíše nepravdivý	16	37,2 %
Zcela nepravdivý	13	30,2 %

Tabulka 43 – Otázka č.15: Genderové složení kolektivu

16. Nedostatečné finanční ohodnocení

Za stresující faktor učitele můžeme jednoznačně považovat finanční ohodnocení učitelů, kdy za zcela pravdivý označilo výrok 44,2 % a spíše pravdivý 27,9 %. Pouze dvanáct respondentů, což je 27,9 % finanční ohodnocení bere za pouze subjektivně spíše nestresující. Finanční stránka učitelského „řemesla“ je problémem, kterým je nezbytné se dlouhodobě a cíleně zabývat.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	19	44,2 %
Spíše pravdivý	12	27,9 %
Spíše nepravdivý	12	27,9 %
Zcela nepravdivý	0	0 %

Tabulka 44 – Otázka č.16: Nedostatečné finanční ohodnocení

17. Nekompetentnost větší části spolupracovníků

Subjektivní vnímání případné nekompetentnosti větší části spolupracovníků jako stresujícího faktoru se v odpovědích ukázalo jako nízké. 39,5 % odpovědělo, že to za stresující spíše nepovažují či zcela nepovažují. Pouze 25,6 %, jak ukazuje tabulka č 45. stresový faktor z tohoto pohledu vnímá, avšak pouze 2,3 % z tohoto počtu to považuje za zcela pravdivé.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	1	2,3 %
Spíše pravdivý	10	23,3 %
Spíše nepravdivý	17	39,5 %
Zcela nepravdivý	15	34,9 %

Tabulka 45 – Otázka č.17: Nekompetentnost spolupracovníků

18. Velkou míru školení, které nepovažují za důležité

Stresový faktor v podobě nedůležitých školení je učiteli hodnocen jako malý či žádný, neboť téměř ¾ učitelů se vyjádřilo, že výrok v otázce je spíše nepravdivý či zcela nepravdivý. Ze souhrnných odpovědí uvedených v tabulce č. 46 můžeme usuzovat, že míra školení je ve školství přiměřená či pokud je na vyšší míře jsou školení cílená tak, že učitelům nepůsobí stres.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	2	4,7 %
Spíše pravdivý	8	18,6 %
Spíše nepravdivý	16	37,2 %
Zcela nepravdivý	17	39,5 %

Tabulka 46 – Otázka č.18: Míra školení

19. Časté provozní porady, které zdržují od práce a nic zásadního neřeší

V podobném duchu jako míru školení (předešlá otázka č.18.) vnímají z pohledu stresového faktoru učitelé i míru provozních porad, které tzv. „nic neřeší“. Respondenti se vyjadřovali spíše neutrálněji, kdy se výrokem jednoznačně stresující vyjádřilo pouze 4,7 % učitelů a za jednoznačně nestresující žádný.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	2	4,7 %
Spíše pravdivý	12	27,9 %
Spíše nepravdivý	29	67,4 %
Zcela nepravdivý	0	0 %

Tabulka 47 – Otázka č.19: Frekvence časových porad a jejich smysluplnost

20. Nedostatek možností profesně zaměřeného osobnostního rozvoje

Stresovým faktorem se v odpovědích učitelů na otázku číslo 20. neukázala nemožnost profesního rozvoje. 62,8 % všech odpovídajících učitelů se domnívá, že jejich možnosti osobního rozvoje jsou natolik možné, že jim to nepůsobí přidaný stres. Naopak 37,2 % učitelů považuje toto za stresující faktor.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	3	7 %
Spíše pravdivý	13	30,2 %
Spíše nepravdivý	14	32,6 %
Zcela nepravdivý	13	30,2 %

Tabulka 48 – Otázka č.20: Nedostatek možností osobního rozvoje učitele

21. Nedostatečně angažovaní spolupracovníci pro společnou "věc"

Učitelé se v průzkumu vyjádřili, že považují své spolupracovníky za dostatečně angažované, tj. zaujaté pro společnou „věc“. Pouze 14 % učitelů se vyjádřilo, že na ně neangažovanost ostatních spolupracovníků negativně z pohledu stresu působí.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	0	0 %
Spíše pravdivý	14	32,6 %
Spíše nepravdivý	19	44,2 %
Zcela nepravdivý	10	23,2 %

Tabulka 49 – Otázka č.21: Nedostatečná angažovanost

22. Neochota ostatních věci posouvat vpřed

Stresový faktor: neochota ostatních věci posouvat vpřed, byl učiteli subjektivně vnímán jako slabší. Za stresující toto považuje 32,5 %. Většinově z 67,5 % všech odpovědí vyplynulo, že problém v neochotě ostatních posouvat věci vpřed nevidí či problém vůbec neexistuje. Přesto je třeba brát odpovědi, který tento výrok otázky 22. považují za pravdivý na zřetel, neboť výsledek je i v korelaci s výsledkem otázky číslo 21. Problém tedy musí být silněji vnímán, než jak ukazuje přímý celkový výsledek průzkumu uvedený v tabulce č. 50.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	1	2,3 %
Spíše pravdivý	13	30,2 %
Spíše nepravdivý	22	51,2 %
Zcela nepravdivý	7	16,3 %

Tabulka 50 – Otázka č.22: Neochota ostatních učitelů posouvat věci vpřed

23. Lpění vždy na starých postupech

Za stresující označili učitelé skutečnost, že se ve školních procesech více lpí na zavedených starých postupech. Za subjektivně stresující tuto skutečnost označilo 27 učitelů což je 62,8 % všech odpovídajících respondentů. Výsledky, které uvádí tabulka umístěná ihned pod textem (číslo 51.) je třeba brát v patrnost z pohledu stresové zátěže působící na učitele.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	7	16,3 %
Spíše pravdivý	20	46,5 %
Spíše nepravdivý	12	27,9 %
Zcela nepravdivý	4	9,3 %

Tabulka 51 – Otázka č.23: Lpění vždy na stejných postupech

24. Aplikace nových prvků či zahájení projektů bez dostatečného zaškolení

Z otázky, zda učitelé subjektivně vnímají aplikaci nových prvků či zahájení projektů bez dostatečného zaškolení za stresující vyplynula skutečnost, že v nadpoloviční většině na ně toto stres vyvíjí (60,4 %). V porovnání s tím, že 62,8 % učitelů (viz. otázka 23.) považuje za stresující lpění na stejných postupech je to v rovnováze a je nezbytné se zastaralými či neměnicími se procesy ve školách zabývat.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	9	20,9 %
Spíše pravdivý	17	39,5 %
Spíše nepravdivý	11	25,6 %
Zcela nepravdivý	6	14 %

Tabulka 52 – Otázka č. 24: Aplikace nových prvků ve školství

25. Vedoucí pracovník je téměř vždy vybrán z řad spolupracovníků a chybí tak pohled z "venčí"

Stresový faktor z pohledu výběru vedoucích pracovníků téměř vždy z řad spolupracovníků, kterým tak chybí pohled z "venčí" vnímají učitelé dle odpovědí shrnutých v tabulce číslo 53 jako stresující. Pouze 27,9 % berou tento výrok otázky číslo 25 za spíše nepravdivý a v 7 % za zcela nepravdivý.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	11	25,6 %
Spíše pravdivý	17	39,5 %
Spíše nepravdivý	12	27,9 %
Zcela nepravdivý	3	7 %

Tabulka 53 – Otázka č.25: Výběr vedoucích pracovníků

26. Zavádění nových IT technologií a postupů, ačkoliv na to nejsem připraven

Za výrazně stresující faktor považují učitelé zavádění nových IT technologií a postupů do procesu výuky. Vysoké procento všech respondentů odpovědělo, že považují tento problém za stresující (74,4 %). Výsledky uvedené v tabulce č. 54. korelují se skutečností, jak jsou věkově složeny pedagogické sbory, kde převažují spíše starší ročníky.

Výrok	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Zcela pravdivý	9	20,9 %
Spíše pravdivý	23	53,5 %
Spíše nepravdivý	10	23,3 %
Zcela nepravdivý	1	2,3 %

Tabulka 54 – Otázka č.26: Zavádění nových IT technologií a postupů

7.2.1 Souhrnná interpretace výsledků dotazníkového šetření mezi respondenty – učitelský sbor

Respondenti z řad učitelů hodnotili stresující faktory ve 26 otázkách s nichž za subjektivně nejhorší (největší stresory) byly označeny odpovědi v otázkách číslo: 2, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 16, 23, 24 a 25 (viz. tabulka č 55, červeně vyznačeno) ve kterých se nadpoloviční většina respondentů přiklonila k výrokům ze škály na úrovni: zcela pravdi-

vý či spíše pravdivý. Ostatní stresující faktory této závažnosti ve větším rozsahu nedosáhly, avšak vykazaly také důležité údaje/poznatky.

Jako velmi stresující označili respondenti nadměrnou administrativu, která jim neumožňuje se dle jejich představ v dostatečné míře věnovat zásadním úkolům a posláním učitelské profese. V kladných odpovědích to za problém považovalo 67,3 % všech odpovídajících učitelů. 62,7 % respondentů za velmi stresující faktor považuje nevhodnou komunikaci, která je k nim vedena z řad vedoucích pracovníků. Výrokově za zcela pravdivou považuje tuto skutečnost 34,8 % učitelů a 27,9 % za spíše pravdivou. Tato čísla naznačují, že komunikační problém existuje a je velmi výrazným stresorem.

Faktory: Nedostatek motivačních faktorů (ot. č.7.), Nemožnost kariérního růstu (ot. č. 8.) a Nedostatek profesního uznání (ot. č. 9.) vykazaly vysokou úroveň vnímání směrem ke zvýšenému stresu učitelů. Nedostatek motivačních stimulů potvrzuje i skutečnost, že velmi výrazná část učitelů (72,1 %) považuje své povolání za nedostatečně finančně ohodnocené (výsledky viz. otázka 16 jsou uvedeny v tabulce č. 44.) což si vykládají právě i jako nedocnění své profese. Kariérní růst ve školství je z pohledu pozic téměř nemožný (pouze na pozici ředitele, či zástupce ředitele) tudíž růst učitele by měl být saturován jinými motivačními prvky a možnostmi, což se plně ztotožňuje s atributy leadershipu a vedením školy nikoliv řízením. Na tyto skutečnosti je třeba se výrazně zaměřit a vhodnými nástroji zvýšit profesní a finanční ohodnocení kvalitních učitelů. Ačkoliv sociální statut učitelů je v řadě průzkumů vykazován na vyšší úrovni vnímání, než mají o své práci sami učitelé (výsledky viz. otázka 11, tabulka 39.), je brán za stresující faktor. Může být konstatováno, že učitelé požívají u veřejnosti dle veřejných průzkumů vyšší důvěry, avšak v kontextu jejich práce / náplni práce učitele, a i časového volně (které jim řada zaměstnanců jiných sektorů závidí) jsou nakonec bráni jako ti, co si nemají na co stěžovat: mají lehkou práci, jasně časově ve škole ohraničenou a s řadou volných pracovních dní (prázdnin). Celkový obraz společnosti o práci učitele jim tak dává velmi negativní stresující faktorový impuls. V řadě případů negativní postoj zaujímají rodiče žáků vůči učitelům v situacích, kdy je třeba řešit nejen vzdělávací, ale i výchovné aspekty některých problémových žáků, jejichž počty narůstají což značí i vyšší míra problémových situací, které musí učitelé řešit – viz. výsledky otázky 12., kdy 65,1 % učitelů se domnívá, že v učitelském povolání musí řešit více problémových situací, než je obvyklé, což na nich zanechává výrazné stresové prvky působení tohoto faktoru. Management škol ze subjektivního pohledu učitelů zastává vedoucí řízení ve sta-

rých kolejích, a to bez inovativních postupů či aplikace moderních prvků změn. To je pravděpodobně dáno skutečností, že většina vedoucích pracovníků je vybírána z řad bývalých učitelů, kteří jsou, dle již výše uvedeného šetření ve své učitelské praxi velmi dlouho a v drtivé většině případů mají zažité staré postupy řízení. Nové zkušenosti díky absenci manažerského doškolování či působení mimo oblast školství bohužel neměli možnost kde získat - „načerpat“. Výsledky této problematiky dokládají podrobné výsledky otázek č. 23. až 26. uvedené v souhrnné tabulce 55.

Z pohledu stresových faktorů vychází dobře samotné fyzické prostředí škol (otázka č.1), ačkoliv řada škol je umístěna ve starých budovách. Ukazuje se, že jejich vybavení a vzhled působí na učitele nestresově. Učitelé velmi dobře vnímají u své práce délku pracovní doby, kdy její rozsah bere za stresující pouze 22,2 % z nich. Stejně dobře, resp. jen o malinko hůře (27,9 %) vnímají špatné vztahy na pracovišti. Můžeme konstatovat, že výběr učitelského sboru je na dobré úrovni, a to i z pohledu jeho vzájemné komunikace a navzdory genderovému a věkovému složení, kdy převládá ženský kolektiv a věkové rozpětí učitelů můžeme považovat dle statistik za spíše starší. Učitelé nehodnotí jako výrazný stresový faktor ani nedostatek participativních úkolů což ukazuje, že v prostředí škol lze najít průsečík úkolů a pracovních zadání, které učitele naplňují a z pohledu práce je nepřetěžují. Ačkoliv učitelé vnímali nedostatečnou či nevhodnou komunikaci vedení škol vůči nim, z pohledu komunikace mezi řadovými učiteli tento problém pociťují velmi omezeně, a to pouze v 34,9 %.

Učitelé považují dle výsledků učitelské sbory (otázky 17. – 22., výsledky souhrnná tabulka 55) za kompetentní a motivované pro svoji „věc“. Stejně tak vykazují dostatek nejen již uvedených možností participativních úkolů, ale i dostatek možností pro osobní rozvoj, což způsobuje že tyto prvky jako stresový faktor subjektivně nepovažují. Z celkové sumarizace jednotlivých výsledků (tabulka 55) můžeme usuzovat, že učitelské kolektivy jsou semknutými celky, které výrazně stresují externě na ně působící prvky z pohledu profesního uznání, finančního ocenění, externí motivace a komunikace vedení škol vůči nim včetně jejich výběru.

Výsledky dotazníkového šetření – učitelský sbor

Subjektivně považuji v profesi zaměstnance školské organizace za nejvíce stresující (Celkový počet respondentů: 43)

Číslo	Otázka	Zcela pravdivý		Spíše pravdivý		Spíše nepravdivý		Zcela nepravdivý	
1	Fyzické prostředí organizace (umístění, hluk, nevyhovující prostory, nedostatečné osvětlení)	4	9,30%	7	16,30%	19	44,20%	13	30,20%
2	Nadměrná administrativa neumožňující plnit zásadní úkoly mé pracovní pozice	11	25,60%	18	41,80%	8	18,60%	6	14,00%
3	Délka pracovní doby	1	2,30%	9	20,90%	20	46,50%	13	30,20%
4	Celkově špatné vztahy v organizaci	9	20,90%	3	7,00%	19	44,20%	12	27,90%
5	Nedostačující či nevhodnou komunikaci vedoucích pracovníků	15	34,80%	12	27,90%	10	23,30%	6	14,00%
6	Nedostatek participativních kolektivních úkolů a vysoká míra pracovního individualismu	2	4,70%	12	27,90%	20	46,50%	9	20,90%
7	Nedostatek motivačních faktorů	15	34,80%	13	30,20%	13	30,20%	2	4,70%
8	Nemožnost kariérního postupu	9	20,90%	17	39,50%	11	25,60%	6	14,00%
9	Nedostatek profesního uznání	14	32,60%	14	32,60%	10	23,30%	5	11,50%
10	Věkové složení pracovního kolektivu	3	7,00%	9	20,90%	11	25,60%	20	46,50%
11	Zaměstnání v neziskové školní organizaci je společností vnímáno jako "podřadné"	12	27,90%	16	37,20%	11	25,60%	4	9,30%
12	Vyšší počet problémových situací než v jiném pracovním sektoru	11	25,60%	17	39,50%	14	32,60%	1	2,30%
13	Časté dostávání nepřiměřených úkolů (náplní či rozsahem)	1	2,30%	16	37,20%	14	32,60%	12	27,90%
14	Narušenou komunikaci mezi kolegy	2	4,70%	13	30,20%	19	44,20%	9	20,90%
15	Genderové složení kolektivu	2	4,70%	12	27,90%	16	30,20%	13	37,20%
16	Nedostatečné finanční ohodnocení	19	44,20%	12	27,90%	12	27,90%	0	0,00%
17	Nekompetentnost větší části spolupracovníků	1	2,30%	10	23,30%	17	39,50%	15	34,90%
18	Velkou mírou školení,	2	4,70%	8	18,60%	16	37,20%	17	39,50%

	kteřé nepovaŕují za dŕleŕitŕ								
19	Āstŕ provoznŕ porady, kteřé zdrŕují od prŕce a nic zŕsadnŕho neřešŕ	2	4,70%	12	27,90%	29	67,40%	0	0,00%
20	Nedostatek moŕnostŕ profesnŕ zamŕřenŕho osobnostnŕho rozvoje	3	7,00%	13	30,20%	14	32,60%	13	30,20%
21	NedostateĀnŕ angaŕovanŕ spolupracovníci pro společnou "vŕĀ"	0	0,00%	14	32,60%	19	44,20%	10	23,30%
22	Neochota ostatnŕch vŕĀi posouvat vpřed	1	2,30%	13	30,20%	22	51,20%	7	16,30%
23	Lpŕnŕ vŕdy na starŕch postupech	7	16,30%	20	46,50%	12	27,90%	4	9,30%
24	Aplikace novŕch prvkvŕ Āi zahŕjenŕ projektŕ bez dostateĀnŕho zaškolenŕ	9	20,90%	17	39,50%	11	25,60%	6	14,00%
25	Vedoucí pracovník je tŕmŕř vŕdy vybrŕn z řad spolupracovníkvŕ a chybŕ tak pohled z "venĀi"	11	25,60%	17	39,50%	12	27,90%	3	7,00%
26	Zavŕdŕnŕ novŕch IT technologiŕ a postupŕ, aĀkoliv na to nejsem přŕpraven	9	20,90%	23	51,50%	10	23,30%	2	4,70%

Tabulka 55 – Vŕsledky dotaznŕkovŕho ŕetřenŕ uĀitelstvŕho sboru

Zdroj: otŕzky ĀŕsteĀnŕ převzaty z [16] a vlastnŕm zpracovŕnŕm upraveny a doplnŕny. Vŕsledky vlastnŕ prŕzkum.

7.3 Vzŕjemnŕ komparace obou vŕsledkvŕ ŕetřenŕ

Nŕkterŕ prŕzkumnŕ otŕzky (Āŕ spŕŕe jejich „bloky“) byly zvoleny a zŕmŕřnŕ nastaveny tak, aby bylo moŕnŕ jejich vŕsledky vzŕjemnŕ komparovat mezi obŕma skupinami respondentŕ (managementu ŕkol a uĀiteli). Jednalo se primŕrnŕ o otŕzky v blocŕch zamŕřujŕcŕch se na komunikaci, motivaci a osobnostnŕ rozvoj.

Komunikace:

Komunikace je stŕeŕejnŕm prvkem kaŕdŕ spolupracujŕcŕ skupiny a její kvalita mŕ zŕsadnŕ vliv na chod a vŕkonnost skupiny a samozřemŕ i na mŕru stresu, kterŕ se ve skupinŕ po linii nadřŕzenŕ → podřŕzenŕ a opaĀnŕ mŕŕe vyskytnout. Management ŕkol ve vŕpovŕdŕch zamŕřujŕcŕch se na komunikaci (přŕmŕ otŕzky pro management ŕkol

číslo: 11., 12., 17., 21., 22.) uvedl skutečnosti, které ukazují, že kvalitu a míru své komunikace směrem k učitelům považují za dostačující. Obzvláště v otázce 11., ocenili jako nejdůležitější aspekt pro vedení lidí právě komunikaci – 17,5 % respondentů, tento aspekt následovaly pozitivní vztahy s 16,5 %. Oproti tomu učitelé vnímají komunikaci managementu škol vůči nim negativně (výsledky otázky č. 5. pro učitele škol – tabulka 55.). Za stresující tuto komunikaci označilo 34,8 % respondentů a za spíše stresující 27,9 % což je v celku 62,7 % všech respondentů z řad učitelů. Tyto výsledky průzkumu jsou tedy v jednoznačném kontrastu s tím, nakolik si komunikaci cení management škol z hlediska priority. Uplatnění komunikace po linii vedení → zaměstnanci není dobré a učitelům způsobuje subjektivně ve větší míře stres, což potvrzuje hypotézu Ho, že úroveň manažerského vedení ovlivňuje míru stresu u učitelů. Naopak pozitivně hodnotí učitelé komunikaci po linii učitel → učitel.

Motivace a ohodnocení:

Motivace, uznání a ohodnocení své práce považujeme právem za další aspekt plnohodnotného fungování jakékoliv skupiny. Kvality těchto faktorů byly u managementu škol prozkoumány otázkami číslo: 8. – Adekvátní ohodnocování zaměstnanců, 13. – Míra subjektivní motivace zaměstnanců, 20. Nejsilnější motivační prvky pro podřízené zaměstnance.

Z výsledků otázky č. 8. managementu škol vyplynulo, že 42,9 % respondentů se domnívá, že své zaměstnance spíše adekvátně ohodnocuje. 11,4 % se domnívá že je ohodnocuje zcela adekvátně. Naproti tomu učitelé vnímají své ohodnocení negativně a jako výrazný stresový faktor (ot. 16. – učitelský sbor), ve které 44,2 % respondentů uvedlo své finanční ohodnocení za zcela stresový faktor, tj. nedostačující a 27,9 % za spíše nedostačující. Stejný rozpor mezi pohledem managementu a učiteli vznikl směrem k motivačním aspektům. Svě učitele považuje za dostatečně motivované či spíše dostatečně motivované 57,1 % respondentů, avšak učitelé v 65,1 % procentech uvedli, že pociťují motivační prvky nedostatečně a způsobují jim stres. Stejně negativně vnímají nemožnost kariérního růstu či uznávání jejich profese externím prostředím.

Vzdělávání a rozvoj:

Učitelé ve svých odpovědích uvedli, že nepovažují za problém nedostatek možností osobního rozvoje, resp. jejich rozvoj je na dostačující úrovni možností. Stejně tak podporuje rozvoj učitelů i management škol (v 88,6 % případech). Oproti tomu však stojí výsledky průzkumu této oblasti u managementu škol, kteří po svém nástupu do managementu škol neabsolvovali žádné doplňující manažerské vzdělání (85,7 % všech respondentů managementu škol) a směrem k vedení organizace se nedovzdělávají. Vzhledem k tomu, že management škol je v drtivé většině případů vzešlý z řad učitelů bez adekvátní manažerské i jiné praxe mimo oblast školství, je třeba brát tento atribut vážně a kontinuální vzdělávání vedení škol zahrnout do plánů rozvoje, vize a strategie škol. Ostatně tento plán ve školství bohužel chybí – viz. výsledky otázky č. 23. pro management škol, ze kterých vzešlo že celých 48,6 % managementu škol žádný plán rozvoje a kvality školy nemají a jen prostě fungují v nastavených mantinelech. Dalších 14,2 % uvedlo že tento plán spíše či vůbec nemají. Výsledné číslo 62,8 % je třeba brát za alarmující. Školská zařízení jsou instituce, která musí svůj rozvoj a kvalitu sledovat a reagovat na řadu externích podnětů a dynamického vývoje okolního prostředí. Jen tak „plout“ prostředím není možné.

8. Diskuse a doporučení pro praxi

Výsledky šetření podhalily řadu zajímavých ukazatelů a výsledků z pohledu stresových faktorů učitelů a řízení školských organizací z pohledu managementu škol. Tím zároveň podhalily i možnosti vlivu řízení škol managementem škol na stres učitelů.

Celkově se dá shrnout, jak je uvedeno u dílčích výsledků všech otázek obou skupin respondentů a vzájemné komparaci výsledků specifických bloků a otázek, že je řada pozitivních atributů, které učitelům stres ve velké míře nezpůsobují. Pozitivně se dá hodnotit i dobrá spolupráce v pracovních skupinách škol jak z pohledu náplně, vnímání profesionality a kvality kolegů včetně akceptace věkového složení a genderového rozložení. Z pohledu moderního vedení pracovních kolektivů (metod Leadershipu) již se rozdíly v liniích komunikace, motivace a rozvoje po linii vedoucí pracovníci → učitelé nevyvíjejí tak dobře. Řada výsledků je i dosti překvapujících, a to svým různým pohledem obou skupin respondentů, což potvrdilo hypotézu H1, že některé stresové faktory vnímají zkoumané skupiny rozdílně. Potvrzena byla i hypotéza Ho, že úroveň řízení škol (tj. managementu) ovlivňuje míru vnímání intenzity stresu u učitelů.

Největší rozdíly vnímají skupiny respondentů v těchto oblastech:

- komunikace
- motivace
- osobnostní rozvoj (profesní vzdělání managementu, školení a dozdělávání)

Největší stresové faktory učitelů jsou z výsledků tohoto šetření zřejmé a podporují i výsledky řady jiných předchozích průzkumů a výzkumů. Jedná se o tyto stresující faktory:

- nedostatečné profesní uznání
- nedostatečné finanční ohodnocení
- větší míra problémových situací, než v jiných sektorech
- nadměrná administrativa

K těmto výrazným stresovým faktorům však ještě výrazněji přibyly tyto:

- problémy s komunikací učitelů s vedením škol
- nedostatečná motivace / motivační aspekty
- zcela rozdílné pohledy na dostatečné ocenění práce učitelů oproti managementu škol

Vedení managementu škol a míra stresu učitelů byla v práci prokázána. Kvalita vedení (nemyslíme tím řízení škol, ale pohled z hlediska Leadershipu 21. století) škol má vliv na míru stresu učitelů a k její vyšší míře přispívá, a to převážně těmito faktory:

- špatná komunikace
- nedostatečné ohodnocení učitelů
- nedostačující, resp. nevhodné prvky motivace

Vedení škol by mělo kromě školení, která jsou zaměřena na vyplňování tabulek, výkaznictví či projektových aktivit typu Erasmus věnovat daleko více času vlastnímu profesnímu vzdělávání z pohledu vedení týmů zaměstnanců a školy jako celku. Participativní řízení je vhodné (a dle průzkumu výrazně uplatňováno), ale musí být vedeno směrem rozvojovým, nejen plněním úřednických povinností, které zaměstnanci přetěžují a nejsou jejich stěžejním meritem práce. Je nezbytné, vést učitelé tomu, aby byly motivováni svými profesními výkony a výsledky s menším důrazem na finanční ohodnocování. Finanční ohodnocování je vždy jen krátkodobé řešení problému, které se nikdy nemůže dostat na dostačující nekonečně vzrůstající úroveň. Správný lídr, a tím rozumíme i člena managementu školy, využívá k motivaci svých zaměstnanců jiné prostředky než finanční a toto se ve školství neděje, a to ani navzdory tomu, že finanční prostředky jsou v něm doposud nedostačující a je třeba hledat jiné cesty motivace. I z průzkumu vyplynulo, že kvalitu škol spíše ohrožují z důvodu jejich „nedostatku“.

Možnosti ovlivnění stresových faktorů vhodným působením managementu škol:

Management škol si musí uvědomit, že nejde o to dělat věci správně, ale dělat primárně ty správné věci. Mezi něž patří kvalitní Leadership – moderní manažerské vedení a z něho vyplývající vysoce kvalitní komunikační a motivační dovednosti, které nestaví jen na finančním ohodnocení. Profesní vzdělání managementu škol v tomto pohledu zaostává, resp. se vedoucím pracovníkům nedostačuje. Školení probíhají spíše směrem k výkaznictví a plnění tabulek projektů EU atd. Řada ředitelů a jejich zástupců školy jen procesně řídí, ale „nevedou“ ji jako živý dýchající mechanismus, který musí podporovat a motivovat. Upínají se primárně k plnění tabulek, hodnotících kritérií a projektům, jako by to bylo meritum školského poslání. Ve většině i vinou zřizovatelů škol a jejich požadavků.

Z důvodu nedostatečného manažerského vzdělání managementu škol v řadě případů nedokáží adekvátně rozdělit práci mimo samotné školní vyučování jednotlivým učitelům. Ty schopné díky jejich kvalitě přetěžují další prací např. na projektech Erasmus a jiných projektech, kteří ti méně schopní či jazykově nevybavení nedokáží zvládnout a jsou tudíž „osvobozeni“. Zničení administrativním přetížením, převážně těch schopných, však není cílem a ani dlouhodobě udržitelné. V projektech EU výrazně zaostává i kvalitou managementu škol, který není v řadě případů dostatečně vybaven nejen vedoucími schopnostmi, ale ani jazykovými (angličtinou). V řadě případů nejsou jakýmkoliv způsobem schopni adekvátně rozumět dokumentům v AJ z pohledu např. Erasmu, při výměnných pobytech nejsou schopni komunikace s protistranou či číst pasivně alespoň dokumenty Evropské Unie k rozvojovým a podpůrným programům škol. Přitom základním požadavkem většiny jiných zaměstnaneckých pozic napříč ČR je požadavek minimálně na pasivní znalost anglického jazyka. Proč tomu není u managementu škol je zarážející, zde by to mělo být spíše podmínkou než jakýmsi podpůrným požadavkem.

9. Závěr

Počet vyplněných dotazníků respondentů byl vyšší u skupiny učitelů, kdy tento dotazník online vyplnilo 43 respondentů. Zaměstnanci managementu škol (ředitelé a zástupci škol) vyplnili dotazník v 35 případech. Celkový počet respondentů tak dosáhl již zajímavého počtu 78. Dotazník na management škol byl zaměřen směrem k zjištění přístupu k řízení a vedení škol. Dotazník, který byl určen pro učitele se zaměřil na stresové faktory v práci učitele. Jedním ze zásadních cílů práce bylo zjistit, zda management škol svým působením má vliv na míru stresu vnímaných učitelů a zda je možné tuto míru stresu aplikací vhodného stylu vedení zmírnit. Z pohledu učitelů jako největší stresory působily: komunikace s nadřízenými, finanční ohodnocení, profesní uznání a nemožnost kariérního růstu. Rovněž negativně učitelé vnímají více problémových situací než v jiných sektorech. Kladně či dobře z šetření vyšly skutečnosti ohledně pracovního kolektivu (vnímání genderového a věkového složení atd.). Pracovní kolektivy můžeme z šetření brát za spolupracující a tzv. profesně „zralé“. Naopak velmi překvapující bylo zjištění často rozdílných pohledů managementu škol na oceňování, míru motivace a kvalitu komunikace oproti učitelům. Nepřekvapující, avšak negativní zjištění vzešlo u dotazů na profesní dozdělávání členů managementu škol. Dílčí výsledky šetření ukazují, že školské prostředí je v zásadě „zdravé“, avšak chybí mu v současnosti potřebný drive pro posouvání věcí dopředu a držení kroku s vývojem společnosti. Z pohledu uplatňování nových a participativních stylů vedení a komunikace management zaostává, převážně z důvodu neznalosti těchto principů a jejich uplatňování, obdobně jako zaostává míra ohodnocování učitelů, a to jak po stránce finanční, profesního uznání a motivace obecně.

Seznam použité literatury

[1] BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-110-7.

[2] BUCHWALD, Petra. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika, 2013. *Rádce pro pedagogy*. ISBN 978-80-266-0159-3.

[3] HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. *Pedagogická praxe*. ISBN 80-7178-093-6.

[4] STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

[5] VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

[6] MÜHLFEIT, Jan a Kateřina NOVOTNÁ. *Odemykání dětského potenciálu*. V Brně: Management Press, 2018. ISBN 978-80-7261-562-9.

[7] SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Syndrom pomocníka: [podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích]*. Praha: Portál, 2008. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-7367-369-7.

[8] JAROŠOVÁ, Eva, Daniela PAUKNEROVÁ a Hana LORENCOVÁ. *Nové trendy v leadershipu: koncepce, výzkumy, aplikace*. Praha: Management Press, 2016. ISBN 978-80-7261-479-0.

[9] TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. *Psyché (Grada)*. ISBN 80-247-0405-6.

- [10] NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- [11] SCHREIBER, Vratislav. *Lidský stres*. 2., upr. vyd., s. 16. Ilustroval Jaroslav PLESL. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0240-5.
- [12] <https://is.muni.cz/el/1451/podzim2014/nk2002/STRES.pdf>
- [13] MALÝ, Stanislav, KRÁL, Miroslav a HANÁKOVÁ, Eva. *ABC ergonomie*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2010. 386 s. ISBN 978-80-7431-027-0.
- [14] VÁPENÍK, Miroslav. *Školské zákony*. Praha: EUROUNION Praha, s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7317-085-1. 156
- [15] Zdroj: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek02.htm>
- [16] PACÁKOVÁ, Jana. *Bakalářská práce: Stres v pedagogické profesi*. Praha 2017
- [17] Stres a syndrom vyhoření Richard Krombholz, PL Praha 8, Bohnice - PowerPoint PPT Presentation dostupné z:
<https://cc.bingj.com/cache.aspx?q=vyho%C3%85%C2%99en%C3%83%C2%AD+syndrom+stres+n%C3%A1chyllost+rovina&d=4799297107791236&mkt=en-US&setlang=en-US&w=627MOdWSHb2Gd5-IHQcYPn9b9WG5HoKt>

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Eustres a distres.....	9
Obrázek 2 – Rozměry stresu	10
Obrázek 3 – Míra vlivu požadavků a svobody rozhodování na psychický stres zaměstnanců	14
Obrázek 4 – Proces vývoje stresu v čase	15
Obrázek 5 – Dynamika pracovního stresu.....	15
Obrázek 6 – Dimenze smysluplnosti. Zdroj [1]	16
Obrázek 7 – Proces vyhoření dle Edelwiche a Brodského.....	18

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Fyziologické signály působení stresu.....	11
Tabulka 2 – Časové intervaly vyplňování dotazníků – management škol	39
Tabulka 3 – Časové intervaly vyplňování dotazníků – učitelé.....	39
Tabulka 4 – Otázka č.1.: Rozložení pohlaví respondentů	41
Tabulka 5 – Otázka č.2.: Věkové složení respondentů managementu škol	41
Tabulka 6 – Otázka č.3.: Praxe ve školství.....	42
Tabulka 7 – Otázka č.4.: Praxe mimo oblast školství.....	42
Tabulka 8 – Otázka č.5.: Rozšiřující dobrovolné odborné manažerské vzdělání po zvolení do managementu škol.....	43
Tabulka 9 – Otázka č.6.: Dokážete přesně říct, jaký je hlavní rozdíl mezi řízením a vedením zaměstnanců	43
Tabulka 10 – Otázka č.7.: Existuje subjektivně vnímaný rozdíl mezi vedením zaměstnanců v ziskovém a neziskovém sektoru, Zdroj: vlastní zpracování	44
Tabulka 11 – Otázka č.8.: Domníváte se, že své zaměstnance adekvátně ohodnocujete.....	44
Tabulka 12 - Otázka č.9.: Jaké ohrožení kvality školy vnímáte jako nejsilnější.....	45
Tabulka 13 – Otázka č.10.: Jakou formu řízení a rozhodování nejčastěji používáte .	45
Tabulka 14 - Otázka č.11.: Jaké tři aspekty vedení týmu považujete za nejdůležitější	46
Tabulka 15 – Otázka č.12.: Nejčastější forma vaší komunikace naléhavých úkolů směrem k zaměstnancům.....	47
Tabulka 16 – Otázka č. 13.: Věnujete se cíleně profesnímu rozvoji vašich podřízených zaměstnanců.....	47
Tabulka 17 – Otázka č.14.: Z pohledu člena/členky managementu školy považujete za nejdůležitější.....	48
Tabulka 18 – Otázka č.15.: Fluktuaci zaměstnanců ve školství vnímám jako.....	48
Tabulka 19 - Otázka č.16.: Výrazně vyšší míru stresu u sebe vnímám.....	49
Tabulka 20 – Otázka č.17.: Dochází u vás ve škole, byť k mírným konfliktům způsobených nevhodnou komunikací.....	49
Tabulka 21 – Otázka č. 18.: Proč dle vás chybují manažeři (management) škol	50
Tabulka 22 – Otázka č.19.: Považujete vaše podřízené za dostatečně motivované .	51

Tabulka 23 – Otázka č.20.: Co považujete za nejsilnější motivační prvky pro vaše podřízené.....	51
Tabulka 24 – Otázka č.21.: Komunikaci se svými podřízenými a jejich rozvoji věnujete	52
Tabulka 25 – Otázka č.22.: Věnujete čas osobním rozhovorům se zaměstnanci i na témata mimo práci.....	53
Tabulka 26 - Otázka č.23.: Máte ve škole jasně definovanou vizi rozvoje a kvality ..	53
Tabulka 27 – Otázka č.24.: Absenci a nemocnost učitelů ve své škole vnímáte jako	54
Tabulka 28 – Otázka č. 25.: Víte, jak včas poznat u podřízených zaměstnanců vyšší hladinu stresu či přímo syndrom vyhoření	54
Tabulka 29 – Otázka č.1: Fyzické prostředí organizace	58
Tabulka 30 – Otázka č.2: Nadměrná administrativa.....	58
Tabulka 31– Otázka č.3: Délka pracovní doby	58
Tabulka 32 – Otázka č.4: Celkově špatné vztahy v organizaci.....	59
Tabulka 33 - Otázka č.5: Nedostačující či nevhodná komunikace	59
Tabulka 34 – Otázka č.6: Nedostatek participativních úkolů, individualismus	60
Tabulka 35 – Otázka č.7: Fyzické prostředí organizace	60
Tabulka 36 – Otázka č.8: Nemožnost kariérního postupu.....	61
Tabulka 37 – Otázka č.9: Nedostatek profesního uznání	61
Tabulka 38 – Otázka č.10: Věkové složení pracovního kolektivu.....	62
Tabulka 39 – Otázka č.11: Vnímání učitelského zaměstnání	62
Tabulka 40 – Otázka č.12: Vnímání problémových situací	62
Tabulka 41 – Otázka č.13: Časté dostávání nepřiměřených úkolů	63
Tabulka 42 – Otázka č.14: Narušená komunikace mezi kolegy.....	63
Tabulka 43 – Otázka č.15: Genderové složení kolektivu.....	64
Tabulka 44 – Otázka č.16: Nedostatečné finanční ohodnocení.....	64
Tabulka 45 – Otázka č.17: Nekompetentnost spolupracovníků	64
Tabulka 46 – Otázka č.18: Míra školení	65
Tabulka 47 – Otázka č.19: Frekvence časových porad a jejich smysluplnost.....	65
Tabulka 48 – Otázka č.20: Nedostatek možností osobního rozvoje učitele	66
Tabulka 49 – Otázka č.21: Nedostatečná angažovanost.....	66
Tabulka 50 – Otázka č.22: Neochota ostatních učitelů posouvat věci vpřed	66
Tabulka 51 – Otázka č.23: Lpění vždy na stejných postupech.....	67
Tabulka 52 – Otázka č. 24: Aplikace nových prvků ve školství.....	67
Tabulka 53 – Otázka č.25: Výběr vedoucích pracovníků.....	68

Tabulka 54 – Otázka č.26: Zavádění nových IT technologií a postupů.....68

Tabulka 55 – Výsledky dotazníkového šetření učitelského sboru.....72

Přílohy

Příloha č.1.

Otázky - management škol a školských zařízení	
Vyplňováno respondenty v elektronickém online prostředí - www.survio.cz	
číslo.	Otázka
1	Pohlaví respondenta
2	Věkové rozpětí respondenta
3	Roky strávené ve školství
4	Pracoval/-a jste někdy v jiném sektoru než školství
5	Absolvoval/-a jste dobrovolně nějaký certifikovaný manažerský kurz po svém svolení do managementu školy
6	Dokážete definovat, jaký je hlavní rozdíl mezi řízením a vedením zaměstnanců
7	Existuje subjektivně vnímaný rozdíl mezi vedením zaměstnanců v ziskovém a neziskovém sektoru
8	Domníváte se, že své zaměstnance adekvátně ohodnocujete
9	Jaké ohrožení kvality školy vnímáte jako nejsilnější
10	Jakou formu řízení a rozhodování nejčastěji používáte
11	Jaké tři aspekty vedení týmu považujete za nejdůležitější
12	Nejčastější forma vaší komunikace naléhavých úkolů směrem k zaměstnancům
13	Věnujete se cíleně profesnímu rozvoji vašich podřízených zaměstnanců
14	Z pohledu člena/členky managementu školy považujete za nejdůležitější
15	Fluktuaci zaměstnanců ve školství vnímám jako
16	Výrazně vyšší míru stresu u sebe vnímám
17	Dochází u vás ve škole ke konfliktům (min 1x týdně) způsobených komunikací
18	Proč dle vás chybují manažeři (management) školských organizací / škol
19	Považujete vaše podřízené zaměstnance za dostatečně motivované
20	Co považujete za největší motivační prvky pro vaše podřízené (vyberte tři možnosti)
21	Komunikaci se svými podřízenými a jejich rozvoji věnujete
22	Věnujete čas, osobním rozhovorům se zaměstnanci i na témata mimo práci
23	Máte ve své škole jasně definovanou vizi rozvoje a kvality
24	Absenci a nemocnost učitelů ve své škole vnímáte jako
25	Víte jak včas rozpoznat u podřízených výši hladinu stresu či přímo syndrom vyhoření

Příloha č.2.

Otázky – učitelský sbor	
Vyplňováno respondenty v elektronickém online prostředí - www.survio.cz	
Číslo	Otázka
1	Fyzické prostředí organizace (umístění, hluk, nevyhovující prostory, nedostatečné osvětlení..)
2	Nadměrná administrativa neumožňující plnit zásadní úkoly mé pracovní pozice
3	Délka pracovní doby
4	Celkově špatné vztahy v organizaci
5	Nedostačující či nevhodnou komunikaci vedoucích pracovníků
6	Nedostatek participativních kolektivních úkolů a vysoká míra pracovního individualismu
7	Nedostatek motivačních faktorů
8	Nemožnost kariérního postupu
9	Nedostatek profesního uznání
10	Věkové složení pracovního kolektivu
11	Zaměstnání v neziskové školní organizaci je společností vnímáno jako "podřadné"
12	Vyšší počet problémových situací než v jiném pracovním sektoru
13	Časté dostávání nepřiměřených úkolů (náplní či rozsahem)
14	Narušenou komunikaci mezi kolegy
15	Genderové složení kolektivu
16	Nedostatečné finanční ohodnocení
17	Nekompetentnost větší části spolupracovníků
18	Velkou míru školení, které nepovažuji za důležité
19	Časté provozní porady, které zdržují od práce a nic zásadního neřeší
20	Nedostatek možností profesně zaměřeného osobnostního rozvoje
21	Nedostatečně angažovaní spolupracovníci pro společnou "věc"
22	Neochota ostatních věci posouvat vpřed
23	Lpění vždy na starých postupech
24	Aplikace nových prvků či zahájení projektů bez dostatečného zaškolení
25	Vedoucí pracovník je téměř vždy vybrán z řad spolupracovníků a chybí tak pohled z "venčí"
26	Zavádění nových IT technologií a postupů, ačkoliv na to nejsem připraven

Evidence vypůjček

Prohlášení:

Dávám svolení k půjčování této bakalářské práce. Uživatel potvrzuje svým podpisem, že bude tuto práci řádně citovat v seznamu použité literatury.

Jméno a příjmení: Martin Hotový

V Praze dne: 29. 04. 2020

Podpis:

Jméno	Oddělení/ Pracoviště	Datum	Podpis