

Klíčové kompetence učitelů základních škol a jejich vnímání pracovní a osobní pohody

Alena Rajnochová, diplomovaný ekonom

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Alena Rajnochová, dip.ekonom**
Osobní číslo: **H15330**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Klíčové kompetence učitelů základních škol a jejich vnímání pracovní a osobní pohody**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti rozvoje potenciálu, motivovanosti a pracovní spokojenosti.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HORVÁTHOVÁ, Petra, Jiří BLÁHA a Andrea ČOPÍKOVÁ. Řízení lidských zdrojů: nové trendy. Praha: Management Press, 2016. ISBN 978-80-7261-430-1.

PAULÍK, Karel. Psychologie lidské odolnosti. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, a.s., 2017. ISBN 978-80-247-5646-2.

SCHAUFELI, Wilmar a Arnold BAKKER. Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual, 2004. [online]. Dostupné z:

http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

28. listopadu 2017

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 28. listopadu 2017

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

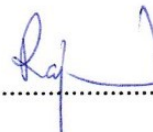
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně15.4.2018



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na klíčové kompetence učitelů základních škol a jejich vnímání pracovní a osobní pohody. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy a východiska z oblasti kompetencí, angažovanosti, specifík učitelské profese a možností profesní podpory a rozvoje. Praktická část práce popisuje výzkum pracovní a osobní pohody učitelů 1. stupně základních škol ve Zlíně a faktorů, které ji dle jejich vnímání ovlivňují.

Klíčová slova: kompetence, angažovanost, pracovní a osobní pohoda, profese učitele, učitelé 1. stupně základních škol, profesní podpora, rozvoj, řízení, vzdělávání

ABSTRACT

This bachelor thesis turns attention to key competencies of primary school teachers and their perception of work and well-being. In theoretical part, there are defined the basic concepts from the field of competencies, engagement, specifics of teacher's profession and possibilities of professional support and growth. Practical part of thesis describes the survey of work and well-being of first school teachers in Zlín and the factors, which affect it, depending on their perception.

Keywords: competence/competency, engagement, work and well-being, teacher's profession, first school teachers, professional support, growth, management, learning

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za cenné rady a obohacující komunikaci při vedení mé práce, vedení základních škol a učitelům za projevený zájem a ochotu spolupracovat při realizaci výzkumu a rodině za trpělivost.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 POJETÍ KOMPETENCÍ	11
1.1 OBECNÁ VÝCHODISKA A ZÁKLADNÍ POJMY	11
1.2 PROFESNÍ PERSPEKTIVY UČITELSKÉ PROFESE	12
1.3 KVALITA VZDĚLÁVÁNÍ	15
1.4 TEORIE KURIKULA, KLÍČOVÉ KVALIFIKACE A DALŠÍ SOUVISLOSTI	17
1.5 NÁROKY NA UČITELSKOU PROFESI A ODOLNOST VŮČI ZÁTĚŽI	18
1.6 ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ, KOMPETENČNÍ MODEL Y A ŘÍZENÍ DLE KOMPETENCÍ	19
2 ANGAŽOVANOST	22
2.1 ZÁKLADNÍ POJMY A HLAVNÍ VÝCHODISKA	22
2.2 HODNOCENÍ ÚROVNĚ ANGAŽOVANOSTI	24
2.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ CHOVÁNÍ PRACOVNÍKŮ	26
2.3.1 Schopnost sebereflexe a hodnocení	27
3 PROFESNÍ POMOC A PODPORA	29
3.1 PRACOVNÍ ZÁTĚŽ	29
3.1.1 Specifika pracovní zátěže ve školním prostředí	30
3.2 MOŽNOSTI PRO DOSAŽENÍ A UDRŽENÍ ANGAŽOVANOSTI, ROZVOJE POTENCIÁLU	33
3.2.1 Profesní pomoc a podpora, rozvoj angažovanosti učitelů	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 VÝZKUM PRACOVNÍ A OSOBNÍ POHODY A FAKTORŮ, KTERÉ JI OVLIVŇUJÍ	37
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY, FORMULACE HYPOTÉZ	37
4.2 METODA SBĚRU A ANALÝZY DAT	38
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	41
5 PRŮBĚH, ANALÝZA A ZJIŠTĚNÉ VÝSLEDKY VÝZKUMU	43
5.1 ZJIŠTĚNÍ ÚROVNĚ ANGAŽOVANOSTI	43
5.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ANGAŽOVANOST	47
5.3 POSOUZENÍ VZTAHU MEZI PROMĚNNÝMI	51
6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUSE	54
ZÁVĚR	57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	58
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	60
SEZNAM GRAFŮ	61
SEZNAM TABULEK	62
SEZNAM PŘÍLOH	63

ÚVOD

Práce je zaměřena na oblast klíčových kompetencí učitelů základních škol a jejich vnímání pracovní a osobní pohody. Jedním z hlavních témat je angažovanost, která se zabývá tím, co je důležité pro zaměstnance, jejich motivaci a jaké jsou možnosti pro zvýšení jejich pracovního výkonu. Pojem angažovanost a její sledování je reakcí na změny v oblasti práce v 21. století, neustálé zrychlování a nutnost umět se přizpůsobit změnám. Je třeba upozornit na to, jak tuto oblast vnímají sami učitelé.

Lze říci, že roste počet výzkumů a teoretických prací, které se týkají učitelé profese, monitorování dovedností, výzkumu pedagogických znalostí učitelů či zkoumání klimatu v učitelých kolektivech. Práce si klade za cíl přispět ke zjištění situace ve Zlíně, kde obdobný výzkum dosud nebyl realizován a podat obraz o zkoumané oblasti z pohledu místních učitelů. Mimo jiné je nepřímou zpětnou vazbou o tom, v jakých oblastech potřebují učitelé pomoc a podporu.

V teoretické části práce je na profesi učitele nahlíženo z pohledu řízení a vzdělávání, zohledněna jsou specifika tohoto náročného a zodpovědného povolání. Nejprve jsou vymezeny základní pojmy z oblasti kompetencí, kompetenční modely a řízení dle kompetencí. Dále jsou uvedena hlavní východiska a pojmy týkající se angažovanosti, možnosti hodnocení úrovně angažovanosti a také faktory, které ovlivňují chování pracovníků. Uvedené oblasti jsou dány do souvislosti s učitelkou profesí, profesními perspektivami, kvalitou vzdělávání, teorií kurikula a také pracovními nároky a specifiky školního prostředí. Zmíněny jsou možnosti rozvoje profesních kompetencí i možnosti pro dosažení a udržení angažovanosti, profesní pomoc a podporu.

V praktické části je popsán výzkum angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol ve Zlíně, a to včetně faktorů, které z pohledu učitelů mají vliv na jejich pracovní a osobní pohodu. Výsledky angažovanosti jsou sledovány ve třech oblastech - v oblasti vitality, tedy energie pracovního nasazení (související např. s psychickou odolností, vnímáním únavy a ochotou vynaložit úsilí), oddanosti práci (např. vnímání smysluplnosti, podnětnosti či hrdosti) a pohlčení prací (např. ponoření do práce, nadšení). Sledované faktory, které mají dle respondentů vliv na vnímání jejich pohody, se podílí i na úrovni jejich výkonu. Jde o jednotlivé faktory v kategoriích odměny, kvalita práce, rovnováha mezi pracovním a mimopracovním životem, inspirace a hodnoty, příznivé, možnosti poskytující prostředí, budoucí růst a příležitosti.

V práci jsou popsány možnosti rozvoje kompetencí a angažovanosti, včetně konkrétních nástrojů a doporučení, které lze využít pro řízení a rozvoj této skupiny zaměstnanců, vzdělávací instituce či zřizovatele a jejich vzájemnou spolupráci. Navrhovaná doporučení mohou pomoci učitelům k efektivnějšímu a úspěšnějšímu plnění jejich pracovních povinností a jejich pozitivnějšímu vnímání pracovní a osobní pohody.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POJETÍ KOMPETENCÍ

V oblasti řízení lidských zdrojů a vzdělávání je nejčastěji používán pojem kompetence, který zahrnuje „jak vědomosti, dovednosti, schopnosti, tak i postoje a hodnoty, jejichž specifické kombinace v daném kontextu umožňují kompetentní výkon“. Anglické výrazy *competence* a *competency* naznačují jistý rozdíl ve významu. V oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů je spíše používán pojem *competence*, jako způsobilost k podání kompetentního výkonu. V oblasti vzdělávání a psychologie je zažit pojem *competency*, který souvisí s předpoklady ke kompetentnímu výkonu, které umožňují člověku úspěšně vykonávat požadované činnosti, zastávat různé pracovní i sociální role a zdokonalovat se. (Průcha, Veteška, 2014, s. 157-158) Jak popsat samotné sousloví *kompetentní výkon*? Jedná se o výkonnost v určité situaci, vzhledem k optimálním výsledkům, kterou lze určitým způsobem definovat a měřit. (Veteška, Vacínová, 2011, s. 188)

1.1 Obecná východiska a základní pojmy

Výstižnou definici kompetencí, zahrnující čtyři základní úrovně, uvedl Parry, který vyvinul nástroj na měření kompetencí:

1. „soubor souvisejících znalostí postojů a schopností, které ovlivňují významnější část práce jednotlivce;
2. které korelují s pracovním výkonem;
3. které mohou být měřeny na základě dobře nastavených standardů;
4. a které mohou být zdokonalovány prostřednictvím vzdělávání a rozvoje.“

Klíčové kompetence, jak je popisuje Belz a Siegrist, zahrnují:

1. sociální kompetence – např. schopnost práce v týmu, spolupráce, komunikační dovednosti, zvládání stresu a řešení problémů,
2. kompetence ve vztahu k vlastní osobě – např. sebereflexe, rozvoj vlastních hodnot, seberozvoj, sebeřízení,
3. kompetence v oblasti metod – např. cílené uplatňování znalostí, tvůrčí řešení, zpracování nových informací, přemýšlení v souvislostech atd.

Klíčové kompetence, jako žádané projevy chování, přispívají k hodnotám jakékoliv organizace, k její organizační struktuře i očekávanému pracovnímu výkonu. Současné jsou

základem pro stanovení kritérií pro výběr pracovníků a napomáhají při specifikaci rozvojových potřeb. (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 234-239)

Pojem *klíčové kompetence* lze popsat také jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“, které jsou v souladu s hodnotami společnosti a obecnou představou, které kompetence přispívají ke spokojenému a úspěšnému životu člověka. Tyto soubory se vzájemně propojují, doplňují a postupně se stávají složitějšími. Jedná se tedy o dlouhodobý proces. Pro každou etapu vzdělávání je definována odlišná sada klíčových kompetencí, v nichž mají absolventi vzdělávání dosáhnout stanovené způsobilosti. Kompetence a průřezová témata jsou pro etapu základního a středního vzdělávání upravena kurikulárními dokumenty Rámcových vzdělávacích programů a pro oblast celoživotního učení Doporučením Evropského parlamentu a Rady EU. (Průcha, Veteška, 2014, s. 152-154)

V Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní učení jsou *klíčové schopnosti* definovány jako „schopnosti, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život“. Konkrétně je jich referenčním rámcem stanoveno osm, a to komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií, schopnost práce s digitálními technologiemi, schopnost učit se, sociální a občanské schopnosti, smysl pro iniciativu a podnikavost a kulturní povědomí a vyjádření. Současně jsou zde uvedena další související témata, která se týkají kritického myšlení, tvořivosti, iniciativy, řešení problémů, hodnocení rizik, rozhodování a ovládání pocitů. Je kladen důraz na schopnost umět se pružně přizpůsobit změnám a čelit výzvám v rychle se měnících podmínkách. V souvislosti se schopností učení se je zmíněna i nezbytnost kladného postoje, který je důležitý pro překonávání překážek a ochotu k celoživotnímu učení a má také vliv na uplatňování nabytých znalostí v praxi. (Úřední věstník Evropské unie, 2006, s. 10-18)

1.2 Profesní perspektivy učitelské profese

Průcha uvádí zajímavý a náročný způsob výběru uchazečů o studium učitelství, který probíhá ve Finsku. Je zde uplatňován princip, že kvalita učitele, který vzdělává národ, je závislá na úspěšném výběru správných studentů pro přípravu k tomuto povolání na vysoké škole. Příjímáčí řízení se skládá ze dvou fází. Nejprve je ze všech přihlášených proveden

výběr na základě výsledků předchozího studia, poté proběhne v programu seřazení dle počtu bodů (hodnocení ve třech oblastech – prospěch u maturity, prospěch na střední škole a mimoškolní aktivity) a třetina nejlepších je přizvána k další fázi výběrového řízení. Tato fáze se skládá ze dvou částí – uchazeč je postaven do reálné situace, kdy má vyučovat 6 až 10 dětí, přičemž se sleduje pedagogická interakce mezi uchazečem a dětmi (vyhodnocení se zaměřuje na to, jak se u uchazeče projevují komunikativní a další požadované dovednosti). Druhou částí je individuální pohovor pro zjištění motivace k výkonu učitelské profese. Tento způsob výběru je organizačně i ekonomicky náročný, ale vyplácí se z pohledu vysoké kvality finských učitelů a velmi malého odlivu učitelů do jiných profesí.

Pokud jde o profil budoucích českých učitelů, v roce 1994 bylo na čtyřech pedagogických fakultách provedeno sociologické šetření studentů učitelství pro první stupeň základní školy (v souboru bylo 399 studentů 3. a 4. ročníků). Ze zjištěných sociálních charakteristik vyplývá, že velká část studentů má dělnicko-úřednické rodinné zázemí a s tím související úroveň vzdělání rodičů. Nejvyšší dosažené vzdělání je úplné střední s maturitou, ale silně jsou zastoupeni i vysokoškolsky vzdělaní rodiče. Rodinná tradice pro volbu učitelského povolání je dosti silná; bylo zjištěno, že poměrně velká část rodičů je rovněž učiteli. V uvedeném výzkumu byly zjišťovány představy o funkcích učitele a nejvíce bylo preferováno předávání vědomostí, pomoc žákům rozumět sobě samým, pomoc žákům rozvíjet dovednosti. Nízkou preferenci měly funkce týkající se vztahů učitelů s veřejností (na posledním místě byla funkce udržovat dobré vztahy s rodinami žáků).

Ve všech profesích se odehrává tzv. profesní start, kdy mladý člověk vstupuje do povolání, k jehož výkonu se připravoval. Jde o významnou etapu, neboť se zde setkává s řadou úskalí, dochází ke konfrontaci představ a nastávají rozpory mezi znalostmi a zkušenostmi, osobnostními aspiracemi a zájmy organizace a mezi aktuálním postavením a hodnocením budoucí perspektivy. V literatuře je tato etapa u profese učitele označována termínem *začínající učitel*. Učitel (u nás) od prvního dne nástupu na školu nese plnou odpovědnost za vykonávanou práci, při hodinách nemá nikoho, kdo by mu pomáhal či radil. Například v Německu probíhá vysokoškolská příprava na výkon učitelského povolání průměrně 7,1 roku, kde po prvním odborném vědeckém vzdělávání probíhá druhá fáze přípravy na tzv. seminárních školách. Nejprve formou aktivní účasti na oborových setkáních, hospitacích ve výuce, vlastních vyučovacích výstupech včetně jejich rozborů a následně pověření souvislou samostatnou (namátkově kontrolovanou) výukou. V některých zemích je

zavedena funkce *uvádějícího učitele*, který se jako zkušený učitel stará o učitele začátečníka, zejména po metodické stránce. Tato instituce u nás byla zavedena v 70. letech; dnes se ve školách povinně neprovádí. Šok z reality, který může mít podobu pozitivního „objevování“ nebo negativního „přežití“, působí u konkrétního učitele v rozdílné míře. Může se tedy projevat zvyšujícím se nadšením pro výkon profese, pocitem hrdosti, sounáležitostí k profesní skupině nebo naopak navždy znechutit učitelské povolání či být důvodem pro odchod k jinému povolání. Příčiny šoku mohou být spjaté s osobností učitelů (např. nedostatečnou psychickou vybaveností), jejich profesní kompetencí (např. předchozí studium jim neposkytlo vědomosti či dovednosti pro běžné učitelské činnosti jako je vyplňování třídních výkazů, korespondence s úřady a rodiči a další) či se situacemi ve školách (např. nevybavenost pomůckami, chybějící učebnice, byrokratické vedení školy). Z výzkumů vyplývá, že mezi největší problémy začínajících učitelů v různých zemích patří obtíže vyplývající ze situace v současné škole. Jde například o udržování disciplíny ve třídě, motivace žáků, přizpůsobování se jejich individuálním zvláštěnostem, hodnocení jejich výsledků či rozvíjení vztahů s rodiči.

V následujícím období stabilizace bývá učitel označován za *zkušeného učitele* (experta). Jde o fázi, kdy již nepotřebuje soustavou odbornou pomoc, naopak se má účastnit dalšího vzdělávání a rovněž může dojít k funkčnímu postupu či zařazení do vyššího platového stupně. Charakteristiky zkušeného učitele můžeme navázat na *profesní kompetence učitele*, které lze definovat jako soubor profesních dovedností a dispozic pro efektivní výkon povolání. Byla vytvořena celá řada návrhů na změny v profesní přípravě učitelů; obecně lze říci, že učitelská způsobilost má být postavena na odborné připravenosti, úspěšném absolvování nástupní praxe a osobnostních předpokladech. Mezi profesní kompetence učitele řadíme kompetence odborněpředmětové, psychodidaktické, komunikativní, organizační a řídicí, diagnostické a intervenční, poradenské a konzultativní a kompetence reflexe vlastní činnosti. Otázkou je, zda tak početné a různorodé činnosti může v úplnosti realizovat zkušený učitel (natož začínající učitel) a jak se dají tyto teoretické představy skloubit s edukační realitou a přirozenou psychickou a fyzickou kapacitou učitelů.

Pokud jde o přípravu učitelů na jejich povolání v rámci vysokoškolského studia, předpokládá se, že zde studenti získají takové znalosti, dovednosti a postoje, které vytváří jejich profesní kompetenci. Za nejdůležitější jsou považovány vědomosti a dovednosti, které se vztahují k realizaci profese (např. komunikační dovednosti). Existují výzkumy, které byly zaměřeny na zjišťování toho, čím učitelé pro kvalitní výkon své profese nebyli při studiu vybaveni

nebo vybavení v nedostačující míře. Mezi nejčastější činnosti, na které nebyli učitelé dle jejich hodnocení při studiu vybavení, patří adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování, vedení schůzek s rodiči, individuální jednání s rodiči žáků, řešení kázeňských přestupků, práce s neprospívajícími žáky či vedení pedagogické dokumentace.

Huberman ve svém výzkumu, který byl realizován u starších švýcarských učitelů s více než třicetiletou praxí, uvádí výsledky, které poukazují na jejich „neangažovanost“. Někteří uvádějí, že na práci ve škole vynakládají méně energie, jsou nešťastní z chování žáků, „otrávení“ z jejich rodičů, nadřízených, úřadů apod. Naopak k jejich spokojenosti přispívá vyhovující plat, privilegia v učitelském sboru, vyšší společenská prestiž. Neexistují však poznatky, zda se to projevuje v kvalitě jejich vyučování. Objektivní odpověď na situaci v této oblasti v českém prostředí zatím neexistuje; jsou evidovány pouze sporadické výzkumné nálezy. Nepřímo se k tomu vztahují například výsledky ankety „Příprava a další vzdělávání učitelů“ z roku 1996. Vyplývá z ní, že učitelé (včetně služebně nejstarších), jsou ochotni se účastnit dalšího vzdělávání a dokonce se na něm i finančně podílet, což vypovídá spíše o jejich angažovanosti.

Dalším jevem, který je popisován zejména v zahraniční vědecké literatuře, je *efekt vyhasínání* či *vyhoření*. Ten je spojen s projevy vyčerpání, zejména psychického, profesní ochablosti a apatičnosti. Kyriacou dává do souvislosti vyhasínání se stresovými faktory učitelské profese. Hennig a Keller popisují, že „syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobě působícího stresu a nevhodného vypořádávání se s psychickou a tělesnou zátěží“. (Průcha, 2017, s. 204-229)

O stresových faktorech a pracovní zátěži v učitelské profesi bude více pojednáno v poslední kapitole teoretické části práce. Protože se jedná o jednu z klíčových kompetencí učitelů, setkáme se s ní i v praktické části při hodnocení faktorů, které mají vliv na vnímání pracovní a osobní pohody učitelů.

1.3 Kvalita vzdělávání

Veteška uvádí, že cílem vzdělávání je pomoc při tvorbě a rozvíjení klíčových kompetencí. Panuje shoda, že je třeba se vzdělávat po celý život, aby byl člověk připraven jak na profesní a osobní život, tak pro život ve společnosti. V důsledku rychlého vývoje, neustálých změn a rozvoje technologií jsou na jednotlivce kladeny stále vyšší nároky, se kterými se musí umět vypořádat. Roli hraje také vzájemný vztah mezi ekonomikou a trhem práce a snaha o vhodné

profesní uplatnění. Při tvorbě kurikulárních dokumentů se vycházelo z celé řady výzkumů a studií a hlavní snahou bylo zajistit *kvalitu vzdělávání* (nejen jeho průběhu, ale i výsledků). Z tohoto důvodu je důležité určení klíčových kompetencí, které jsou v rámcových programech definovány obecně a je na samotných učitelích, aby zvolili vhodné metody výuky a způsob hodnocení. Klíčové kompetence jsou rozvíjeny pomocí vzdělávacího obsahu, avšak nemají být upřednostňovány před vědomostmi a znalostmi; jsou „nástavbou“, která je umožní používat v reálném životě. Kromě klíčových kompetencí je v rámcových programech stanoven vzdělávací obsah, rozdělený do vzdělávacích oblastí s určenou časovou dotací a tzv. průřezová témata, jejichž formu zařazení do vzdělávacího procesu si volí škola – často se jedná o projekty a projektové dny. (2010, s. 106)

Definice *kvality vzdělávání* dle Andragogického slovníku poukazuje na to, že žádoucí úroveň vzdělávání a jeho výsledků může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a na tomto základě může být objektivně měřena a hodnocena, avšak měřit lze jen výsledky žáků či škol, ale ne samotných vzdělávacích procesů (Průcha, Veteška, 2014, s. 169).

Zajímavý pohled na učitelskou profesi podává Lukášová ve svém příspěvku na konferenci České pedagogické společnosti, která se konala 12. února 2008. Zaměřila se na hledání kvality učitelství prostřednictvím obrazu z mediálních zdrojů, kladla si otázky, jak posílit pozici této profese a nahlížela na budoucí možnosti řešení. S ohledem, že od zveřejnění příspěvku již uplynulo 10 let, je nutno říci, že stále platí, že na učitelskou profesi jsou kladeny vysoké nároky, přesto je tato práce stále nedoceňována a často degradována. Autorka uvádí, že klíčová role učitele je nezpochybnitelná a je nezbytné usilovat o kvalitu jeho činnosti, zejména pomocí profesního vzdělávání. Poukazuje na zásadní oblasti, ve kterých je třeba nalézt shodu, zejména definice závazné profesní výbavy k výkonu profese učitele (profesní znalosti, dovednosti, kompetence, ctivosti a psychosomatickou kondici k výkonu učitelství), soulad mezi univerzitní přípravou a požadavky praxe, posilování profesní podpory (včetně dalšího vzdělávání pro zajištění kvality výkonu profese). Současně uvádí, že všechny evropské země mají být pomocí základních dokumentů motivovány ke změně v přístupu ke kvalitě vzdělávání učitelů. Zmiňuje kvalitativní nástroje pro měření kvality učitele, které byly vyvinuty např. v rámci programu ITQ Identifying Teacher Quality: Toolbox for teacher reflection, na jejichž tvorbě se podíleli i zástupci z České republiky. (Franiok, Knotová, 2008, s. 20-25)

Mužík zmiňuje, že „v teorii i praxi sílí tendence přecházet od vyučování ve formalizovaném vzdělávání k samostatnému učení. Problém spočívá v tom, že školské instituce musí k tomuto trendu přihlížet a uvedenou dovednost samoučení žáků vytvářet... Často se setkáváme s tím, že lektori mají při výuce obavu, že nebudou úspěšní... Učivo je sice pro výuku relativně závazné, ale osvojování probíhá v komunikaci a interakci lektor – účastník.“ (2004, s. 49)

1.4 Teorie kurikula, klíčové kvalifikace a další souvislosti

Teorie kurikula souvisí s rozvojem cílů, obsahů, forem a metod vzdělávání, a to za spoluúčasti všech složek vzdělávání. Jsou formulovány strategie, vývojem prochází i plánování, realizace a hodnocení. V praxi jde o to, přizpůsobit vzdělávání sociálně-ekonomickým podmínkám, přinést nové podněty a pohled na vzdělávací proces. Je tendence k větší spolupráci učitele a žáka, respektování individuálních rozdílů a propojování vazeb mezi předměty.

Další teorií je Mertensova teorie klíčových kvalifikací. Jsou uváděny čtyři formy:

1. základní – např. logické myšlení, spolupráce, řešení problémů,
2. horizontální – umožňují získávat a samostatně pracovat s informacemi,
3. koordinační – např. znalost konkrétních předpisů, údržba zařízení apod.,
4. faktory získávání – pomáhají překonávat rozpory mezi vlastními vědomostmi a vědomostmi ostatních, např. odlišné chápání doby, ekologické povědomí atd.

Absolvent vzdělávání má být připraven do praxe, přizpůsobivý a aktivní, schopný samostatného jednání a učení se ze zkušeností. (Mužík, 2004, s. 45-48)

Pokud bychom měli shrnout pojetí různých definic kompetencí, lze konstatovat, že se jedná o soubor pozorovatelných a měřitelných dovedností, schopností a znalostí, podle nichž lze odlišit výborné výsledky od průměrných. Současně mají zajistit použití v praxi, k čemuž je nezbytné učení, opakování a reálná zkušenost. Nezbytným předpokladem je ochota a připravenost tyto kompetence použít, proto kompetence souvisí rovněž se sebedůvěrou, motivací a dalšími osobnostními vlastnostmi. Jedná se o tyto kategorie: motivy, které člověka povzbuzují k dané činnosti; rysy osobnosti, zejména temperament; vnímání sebe samého ovlivňující schopnost úkol zvládnout; vědomosti, tj. poznatky z dané oblasti a dovednosti, které umožňují požadované činnosti vykonávat. (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 234-235)

Mužík uvádí, že učitel by měl podpořit pozitivní motivy učení (např. zájem o látku, seberealizaci účastníka) a naopak eliminovat negativní motivy (např. strach). Je třeba zmínit, že nejen motivy, ale i emoce, se významným způsobem podílí na samotné motivaci k učení. Z tohoto důvodu je nejlepší vlastní motivace, která vyvolává energii k učení a také napomáhá překonat obtížné etapy. Úspěch souvisí s tím, zda jsou určeny realistické dílčí a celkové cíle a jak dokáže člověk vlastní motivaci posilovat. Je samozřejmé, že člověk o vlastní výkonnosti pochybuje, ale je důležité vytrvat a postupovat k cíli za pomoci dostupných metod. Schopnost k učení spadá do kategorie vlastností osobnosti a je předpokladem pro úspěšné učení. Tento faktor může limitovat, avšak je možné tuto schopnost obnovovat a rozvíjet. Záleží na vůli, uvědomělosti, kapacitě intelektu, rychlosti osvojení učiva a schopnosti si poznatky vybavit. Jedná se tedy o proces, ve kterém hrají roli fyziologické, psychologické i sociální předpoklady, které mají dopad do profesního života jedince. Na každou profesi je třeba se připravovat, učení a práce tedy spolu nezpochybnitelně souvisí a zároveň má efektivita učení dopad na výkon. (2005, s. 9-13)

Výše uvedené spadá do kategorie subjektivních faktorů, kam lze zařadit nejen motivaci a postoje, ale i rodinné prostředí, úroveň vzdělání, sociální situaci apod. Je třeba brát v úvahu i vnější, objektivní faktory. Vliv kultury a společenských faktorů má rovněž podstatný vliv na učení a vzdělávání. Výzkum Národního observatoře zaměstnanosti a vzdělávání ukázal, že právě motivace patří mezi nejdůležitější faktory, které mají vliv na vzdělávání dospělých a sociální status je to hlavní, co dospělého jedince při dalším vzdělávání ovlivňuje. Hodnoty a normy společnosti a postoje jednotlivce spolu souvisí. Existence stimulů pro další vzdělávání, nabídka vzdělávacích programů a příznivé podmínky pro jejich využití, legislativní rámec, postoj zaměstnavatelů atd., má vliv na vzdělávání dospělých. (Veteška, 2016, s. 91)

1.5 Nároky na učitelskou profesi a odolnost vůči zátěži

Paulík poukazuje na to, že z výzkumů vyplývá, že učitelství patří mezi náročné profese a při jeho výkonu je člověk vystaven zvýšené zátěži. Přitom schopnost této zátěži odolávat je důležitá jak pro učitele samotné, tak pro žáky, na které působí. Nespokojený, unavený nebo neurotizovaný učitel je rizikem pro zvýšení zátěže žáků. Mezi nejčasnější zdroje stresu učitelů patří obtíže v aktuálním zaměstnání (např. nadměrná pracovní zátěž, nepříznivé pracovní podmínky, špatné vztahy na pracovišti), nedostatky v organizační struktuře (např. neodpovídající podíl na rozhodování, byrokratické řízení), problémy související s rolí

(např. nejasná úroveň odpovědnosti), problémy v kariéře (např. malá možnost profesního rozvoje), nedostatečná spolupráce rodiny a školy (např. nezájem rodičů, jejich kritický postoj), prolínání problémů ve škole a v životě (tj. přenášení rušivých vlivů z rodiny do školy a naopak), nedostatek společenské podpory (zejména uznání učitelské profese, neodpovídající odměňování atd.), vnější kontrola (nadřízených, médií, společnosti...), strach z negativního hodnocení práce či možnosti veřejného zesměšnění. (2017, s. 212-213)

České vzdělávání prochází celou řadou reforem, neustále se zvyšují nároky a mění požadavky na učitele. Jak již bylo zmíněno výše, žáci mají být motivováni k tvořivé, samostatné práci a schopnosti uspořádat a zpracovávat informace. Často je na školy přenášena povinnost suplovat např. funkce rodiny. Výchovné působení je však omezené, a to hlavně v případech nedostatečné spolupráce s rodinou. Jaké jsou možnosti zvládnutí zátěže učitelů? Stresu lze předcházet jak individuálně (snaha o zvládnutí), tak zaváděním organizačních opatření. Konkrétně se jedná o různé programy prevence proti rizikovým faktorům, podpora sociálních vztahů na škole, rozšíření působnosti školních psychologů atd. Program Zdravá škola je příkladem, kdy je na základě analýzy silných a slabých stránek z hlediska podpory zdraví vytvořen několikaletý plán na podporu zdraví žáků i učitelů. Jde o vytvoření pohodového prostředí, zdravého učení a otevřeného partnerství. (Paulík, 2017, s. 213-214)

1.6 Rozvoj profesních kompetencí, kompetenční modely a řízení dle kompetencí

Rozvoj profesních kompetencí je třeba chápat jako investici do budoucnosti; vzdělávání je zaměřeno na budoucí potřeby člověka. Slouží k nejen k usměrnění potenciálu jednotlivce, ale zajišťuje i budoucí úspěšnost organizace, ať již z důvodu přípravy na organizační změny či potřeby rozvoje nových dílčích kompetencí. (Veteška, 2016, s. 119)

Již v úvodu byly zmíněny pojmy *competence* (v souvislosti s výkonem) a *competency* (předpoklady ke kompetentnímu výkonu), se kterými se pracuje u tzv. kompetenčních modelů. Cílem je dosažení úspěchu v určité oblasti za daných okolností skrze výkon. Z tohoto důvodu probíhá sběr informací, osvojování dovedností a vytváření návyků; dochází k realizaci „skrytého kurikula“ (nikdy není vše zcela pod kontrolou, výsledky převyšují plány). (Veteška, Vacínová, 2011, s. 191)

Existují různé způsoby pro identifikaci a měření kompetencí, např. pozorování, strukturované rozhovory, funkční analýza, výstupy z hodnocení pracovníků, metody řešení problémů (hraní rolí, skupinová či individuální cvičení), projektové metody (opírající se o reálné problémy), analytické metody (testy schopností, osobnostní dotazníky), workshopy a další. Výstupem je určení nejdůležitějších kompetencí, které mají vliv na výsledky organizace.

V kompetenčním modelu by měly být kompetence jasně popsány. A to včetně určení klíčových kompetencí a očekávaného chování - vše jasně vymezeno, bez vzájemného překrývání. Pracovníci jsou často zvyklí spíše na konkrétní popis pracovní činnosti (vyjádřený úkoly, povinnostmi, odpovědností) než na pracovní roli, kterou na dané pozici mají (definovanou požadavky na činnosti, očekávaným chováním či využívanými kompetencemi). Pokud jsou kompetenční modely vytvářeny tzv. zdola nahoru, tedy od kompetencí jednotlivých pracovníků, lze lépe nasměrovat jejich rozvoj a profesní dráhu. Rovněž lze výkony lépe pozorovat a měřit a chování pracovníků lépe analyzovat. Klíčové kompetence jsou definovány z pohledu strategie organizace, tedy jako ty nejdůležitější kompetence, které má mít výkonný zaměstnanec. Nejprve by měl být popsán efektivní výkon a následně jasně definována požadovaná kompetence. V praxi se lze setkat s mnoha způsoby pro jejich identifikaci, např. analýza výkonu nejlepších pracovníků nebo co největšího počtu zaměstnanců, využití expertního názoru týmu interních či externích specialistů či převzetí obecného modelu kompetencí nebo přizpůsobení externích modelů na podmínky dané organizace.

Obecně je doporučováno pro jednotlivá pracovní místa či pozice zpracovat tzv. matici kompetencí (včetně charakteristik kompetencí) a stanovit úroveň rozvoje. Z těchto matic pak lze vytvořit profil kompetencí, na jehož základě lze účinně řídit a rozvíjet lidské zdroje.

Řízení podle kompetencí (CBM – Competency Based Model) je nástroj, který uplatní nejen vedoucí pracovníci pro řízení výkonu, ale i personalisté k jasnému definování jednotlivých pracovních pozic a obě strany pro rozvoj a vzdělávání zaměstnanců. (Veteška, Tureckiová, 2008, str. 105-107)

CBM předpokládá flexibilitu a možnost rychle reagovat na změny. Protože jde o nedílnou součást strategického řízení a vedení lidí, je třeba zajistit dobrou informovanost a funkční projekt změny. V literatuře jsou zmiňovány 3 faktory, které jsou předpokladem pro fungování CBM:

1. Jasná strategie, s cílem vycházejícím z hodnot a poslání organizace – součástí je vymezení klíčových kompetencí a umožnění rozvoje kompetencí pracovníků.
2. Kompetence zaměstnanců – zahrnuje disponibilitu lidských zdrojů, rozložení kompetenčních profilů, přehled o potřebě, získávání a výběru nových zaměstnanců, plánování a řízení kariéry, vzdělávání a rozvoj pracovníků v souladu s aktuálními potřebami a v neposlední řadě fungující systém řízení a spolupráce personalistů.
3. Angažovanost – souvisí s postojem zaměstnanců a jejich ochotou a schopností k nadstandardním výkonům a rozvoji kompetencí.

Funkční systém CBM vede k větší flexibilitě a zainteresovanosti zaměstnanců, jejich větší zodpovědnosti a možnosti podílet se na seberozvoji a profesním postupu. Dovoluje, aby ve správný čas byli na správné místo dosazení správní lidé; opačně také umožňuje ve správný čas nacházet správná místa pro správné lidi.

Je třeba zmínit i jistá rizika, která se mohou vyskytnout při zavádění řízení podle kompetencí. Mezi hlavními lze jmenovat nedostatek financí či času, nedostatek kompetencí tvůrců a hlavních účastníků, nepochopení dopadů a rozsahu, případně odpor lidí ke změně. (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 280-283)

2 ANGAŽOVANOST

Pojem angažovanost souvisí s tím, co je důležité pro pracovníky, jejich motivaci a možnostmi pro zvýšení jejich pracovního výkonu. Tento pojem se začal hojněji používat kolem roku 2000, zejména z důvodu, že došlo k velkým změnám v oblasti práce. V moderní společnosti je třeba se umět přizpůsobit neustálým změnám, více se využívá týmová práce, je kladen důraz na sebekontrolu a sebeřízení, vlastní odpovědnost a celoživotní vzdělávání. Z těchto důvodů je nutné, aby pracovníci více vkládali do své práce i psychologické schopnosti jako přizpůsobivost, asertivitu, komunikační dovednosti, sebekontrolu, pružnost a další.

2.1 Základní pojmy a hlavní východiska

Na přelomu století se začalo hovořit o tzv. pozitivní psychologii, která se zabývá vědeckým zkoumáním optimálního lidského fungování a faktory, které souvisí s efektivním prosperováním. Pozitivní psychologie se tak stala základem pro zkoumání angažovanosti v akademickém prostředí.

V souvislosti s angažovaností se můžeme setkat s pojmy, které si jsou velmi blízké, a to spokojenost s prací, motivace, oddanost, angažovanost.

Spokojenost s prací zahrnuje celkovou spokojenost či nespokojenost s prací a pracovním prostředím. Zjišťovány jsou postoje a pocity, které mají lidé ke své práci. Spokojenost lze vnímat také jako spokojenost s organizací, hnací sílu pro využití pracovního potenciálu a někdy i jako překážku výkonu. V prvním případě jde spíše o ukazatel personální politiky a péče o pracovníky. Druhé označení souvisí s naplněním a uspokojením ze smysluplné práce. Poslední výklad je interpretován jako „uspokojení z dosažení nízkých cílů“ a takoví zaměstnanci nejsou inspirováni k lepším výkonům. Z psychologického pohledu je třeba si uvědomit dvě propojené stránky – objektivní (projevující se kvalitou výsledků, výkonností, efektivitou) a subjektivní (řídící se individuálními hodnotami, očekáváními). Přitom požadavky na pracovní uspokojení mohou být u jednotlivců odlišné (např. vyšší plat, spravedlivý systém odměňování, participativní řízení, zajímavé úkoly, autonomie). Pracovní spokojenost je řazena mezi jednu z charakteristik angažovanosti, jedná se tedy o dva odlišné pojmy. Spokojenost souvisí s uspokojením, kdežto u angažovanosti hovoříme o aktivaci, nadšení, oddanosti práci a ochotě investovat více energie. Pokud jde o vztah mezi spokojeností s prací a výkonem, ten není jednoznačný a je ovlivňován mnoha faktory.

Motivaci lze charakterizovat jako chování orientované na cíl; týká se faktorů, které ovlivňují člověka, aby se choval určitým způsobem. Vnitřní motivace, ve formě motivů či pohnutek, vychází z motivační struktury osobnosti, potřeb jedince, jeho hodnot, postojů či zájmů a návyků. Vnější motivace může mít podobu incentívů (aktivujících podnětů) či stimulů (vyvolávajících změny v motivaci), avšak je zde nutný předpoklad, že je konkrétní člověk jako podnět vyhodnotí. Vnitřně motivovaný jedinec má většinou jasný cíl a podniká kroky, které vedou k jeho dosažení. Spousta lidí však nemá dostatečnou vnitřní motivaci a je třeba použít vnější motivaci. Pracovní motivaci lze chápat jako motivaci jedinců k pracovní činnosti. Používá se tzv. *extrinšická motivace* (např. zkvalitňování pracovního prostředí, vytváření týmové atmosféry, udržování jistoty zaměstnání apod.) a *intrinšická motivace*. Intrinšicky motivující práce uspokojuje vyšší potřeby, jako je potřeba seberozvoje či sebeúcty. K dosažení těchto cílů napomáhá např. uplatnění širokého záběru kompetencí, významná či smysluplná práce, autonomní rozhodování, zpětná vazba apod. Výsledkem je nejen spokojenost, vyšší aktivizace a loajalita pracovníků, ale i pozitivní dopad na zdraví a duševní rovnováhu. Motivace je důležitá všude tam, kde jde o výkon člověka. Vztah mezi úrovní motivace a výkonem ukazuje, že motivace se zvyšuje pouze do určité úrovně (při stejné úrovni schopností a podmínek výkonu). Z pohledu psychologie lze však říci, že někteří jedinci podávají vysoký výkon v podstatě vždy (tzv. výkonová motivace), zatímco u některých tato tendence chybí. Potřeba vysokého výkonu může mít dvě polaroty – dosáhnout úspěchu x vyhnout se neúspěchu. Míra je však individuální, ale tyto tendence jsou vlastní všem lidem. V prvním případě lze počítat s vyšší aktivitou pracovníka (orientovanou na úspěch, zpravidla s vytvořením plánu směřujícímu k dosažení cíle), v druhém spíše s jeho relativní pasivitou. Záleží nejen na cíli, ale i na úsilí a vytrvalosti konkrétního jedince. Motivování lidí je směřování lidí za účelem dosažení určitého výsledku. Při motivování sebe sama dochází k nezávislému určování směru i dílčích kroků, které vedou ke zvolenému cíli.

Oddanost bývá nejčastěji chápána jako sounáležitost s organizací, tedy dobrovolný závazek (oproti tomu *loajalita* je více založena na povinnosti a kázni). Oddaný pracovník se identifikuje s cíli organizace, má důvěru v její hodnoty, je ochoten vynakládat úsilí v její prospěch a pociťuje hrdost, že v ní může pracovat. Lze rozlišit *oddanost emocionální* (do jaké míry chce jedinec být v organizaci), *trvající* (jedinec potřebuje pracovat pro danou organizaci) a *normativní* (pracovník cítí povinnost zůstat v organizaci). Při realizovaných empirických výzkumech bylo například zjištěno, že vysoká úroveň oddanosti snižuje pracovní absenci a emocionální oddanost má vliv na čerpání finančních prostředků

v souladu s potřebami organizace. Negativní stránkou je, že oddaný pracovník může po určité době trpět tzv. profesní slepotou. Tomu lze předejít např. novými úkoly, změnou pracovního zařazení či převedením na jiný typ práce.

Jak již bylo zmíněno, pojem *angažovanost (engagement)* se začal ve větší míře používat na přelomu století. Setkáváme se s celou řadou definic tohoto pojmu. Bláha na angažovanost pohlíží v tom smyslu, že angažovaní pracovníci vykazují vysokou zaujatost prací, kladný vztah a připravenost k podání co nejlepšího výkonu, a to z vlastního přesvědčení (a s radostí), nejen proto, že jsou na ně kladeny určité požadavky. Dle Armstronga se angažovanost vztahuje na lidi a jejich práci. Angažovaným je ten, kdo má kladný vztah k práci a svému zaměstnání, identifikuje se s organizací a věří v ni, vyvíjí aktivní snahu, jedná s ostatními s respektem a napomáhá jim k efektivní práci, vyznačuje se spolehlivostí a vykonává svou práci nad rámec kladených požadavků. Zároveň jde o člověka, který vidí širší souvislosti a má aktuální přehled o novinkách ve své profesi a přispívá ke zlepšování výkonu organizace. Armstrong rovněž zmiňuje pojem *oddanost práci*, který dle něj vystihuje skutečnost, že lidé mají zájem o to, co dělají a vzrušuje je to. (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 13-30)

Dle Schaufeliho a Bakker, kteří jsou autory nejstaršího dotazníku pro měření pracovní angažovanosti UWES (Utrecht Work Engagement Scale), je pojem *oddanost (oddanost práci)* pouze jedním ze tří faktorů angažovanosti. Dle nich se lidé s vysokým skóre *oddanosti (dedication)* silně identifikují se svou prací, protože ji chápou jako smysluplnou, podnětnou a inspirativní; obvykle pociťují nadšení a hrdost. Za další faktor angažovanosti je považována *vitalita (vigor)*, tedy energie pracovního nasazení. Pracovníci s vysokou úrovní vitality mají při práci mnoho energie, elánu a síly. Jako poslední faktor je udáváno *pohlčení (absorption)*. Lidé s vysokou mírou pohlčení prací se cítí spokojeně zabráněni a ponořeni do práce. Rovněž mívají problém se od práce odtrhnout, protože jsou jí strhnuti a v důsledku toho zapomínají na vše kolem sebe, včetně času. (Schaufeli, Bakker, 2004, s. 5-6)

2.2 Hodnocení úrovně angažovanosti

Míra angažovanosti pracovníků se odráží na jejich výkonu a tím i výkonnosti organizace. Dle Bevana si je angažovaný zaměstnanec vědom širších souvislostí, při zlepšování své práce spolupracuje s kolegy k prospěchu organizace. Angažovaný pracovník ví, co má dělat a jakým způsobem, má k dispozici potřebné zdroje a je motivován.

Je zřejmé, že samotná spokojenost s prací není jediným faktorem pro odpovídající výkon jednotlivých pracovníků a tím i plnění cílů organizace. Personální oblast prošla vývojem, kdy se zaměstnavatelé nejprve soustřeďovali na vytváření takových podmínek, aby zaměstnanci byli spokojeni a motivovaní, poté se již zaměřovali na oddanost (programy pro posílení sounáležitosti) a až následně na angažovanost (programy zaměřující se na aktivitu pracovníků pro dosažení poslání organizace). Vztah mezi jednotlivými úrovněmi je popsán v modelu angažovanosti Mercer's Employee Engagement Model. Dle něj spokojeným pracovníkům vyhovují pracovní podmínky, práce je těší, pracují samostatně a spolehlivě, avšak nejsou ochotni pracovat v týmu či vyvíjet větší úsilí. Pro motivované zaměstnance platí všechny předchozí předpoklady, ale pracují více soustředěně a s větší energií. Oddaní pracovníci se navíc silně identifikují s organizací, jsou k ní loajální a věří, že v dané organizaci dosáhnou těch nejlepších výkonů. Angažovaní lidé, neboli „pracovníci obhájci“, mají zájem na úspěchu organizace, vynakládají dobrovolně vysoké úsilí nad hranice svých povinností. Uplatňují tvůrčí energii a aktivně vyhledávají možnosti pro plnění poslání organizace.

Z výše uvedeného vyplývá, že je důležité sledovat angažovanost zaměstnanců, hodnotit ji a přijímat následná opatření pro dosažení či udržení požadované úrovně. Měření úrovně angažovanosti probíhá nejčastěji pomocí sociologických nebo sociálně psychologických výzkumů, dotazníkových průzkumů či rozhovorů. Doplnující informace mohou být získány např. analýzou dokumentů či pozorováním. Mezi nejznámější dotazníky patří již zmíněný Dotazník pracovní a osobní pohody UWES – Utrecht Work Engagement Scale, dotazník společnosti Gallup (dotazník Gallup Q¹² – obsahuje 12 otázek, které byly vybrány testováním a jsou zaměřeny na vnímání práce a pracovního prostředí; dokáže predikovat angažovanost a výkonnost jednotlivců i skupin, včetně vazby na výstupy organizace) či dotazníky vycházející z modelů angažovanosti, např. dotazníky společností CIPD a IES (dotazník společnosti IES obsahuje 12 tvrzení, která mají vztah k charakteristikám pracovníka, který pociťuje zapojení a ocenění; dle výsledků testování v roce 2003 má na angažovanost největší vliv možnost vzdělávání, rozvoje, kariéry). (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 29-60)

Ukazatele, se kterými se pracuje, je třeba průběžně kontrolovat a interpretovat, aby bylo možno zjišťovat případné odchylky a pracovat na zlepšování řízení lidských zdrojů. Lze využít *personální controlling*, jako nástroj pro sledování a vyhodnocování plnění stanovených standardů a upozorňování na odchylky v oblasti řízení lidských zdrojů. Cílem

je nejen hodnocení, ale i přispívání k vyšší účinnosti a zaměřování personálních procesů a činností na potřeby pracovníků. Dochází tak k tzv. řízení dle měření. (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 324-326)

2.3 Faktory ovlivňující chování pracovníků

Je důležité, aby se pracovník ztotožňoval s cíli organizace, věděl, co se po něm chce a také jak jeho cíle korespondují s těmi firemními. Za pomoci aktuálních výzkumů je třeba zjistit stávající úroveň jeho angažovanosti, včetně faktorů, které na ni mají vliv. Následně je možné učinit konkrétní opatření pro její zlepšení, a to dle možností organizace a aktuální situace.

Je nutno říci, že na angažovanost existují i kritické pohledy. Důvodem může být to, že její výzkum je založen především na emocích, které jsou obtížně měřitelné. Navíc jsou údaje zjišťovány pomocí anonymních dotazníků, které neumožňují individuální přístup k pracovníkům s nízkou úrovní angažovanosti.

Kromě angažovanosti je nezbytné zjišťovat, které faktory ovlivňují chování pracovníků a umožňují dosažení či udržení angažovanosti. Ve výzkumech nejvýznamnějších společností (např. Mercer, Hay Group, Gallup, atd.), které se angažovaností zabývají, se můžeme setkat s lehce odlišnými přístupy k definování faktorů. Lze však říci, že výsledky jejich studií jsou velmi blízké. Jako příklad tedy zvolíme popis modelu společnosti Hay Group, který je rovněž východiskem pro výzkum v praktické části této práce. The Hay Group Engaged Performance Model definuje 6 skupin faktorů, při jejichž uplatnění dochází k růstu výkonu pracovníků a přispívá k vytvoření angažovaného pracoviště. Do těchto hlavních kategorií jsou zařazeny konkrétní faktory, které lze využít k dosažení požadované úrovně angažovanosti:

- hmatatelné/hmotné odměny (konkurenceschopná mzda/plat, dobré zaměstnanecké výhody, pobídky k vyššímu výkonu, potenciál vlastnictví, udělování uznání/ocenění, spravedlnost odměňování),
- kvalita práce (vnímání hodnoty, práce, podnětnost/zajímavost, příležitost k úspěchu, svoboda a autonomie, pracovní zátěž, kvalita pracovních vztahů),
- rovnováha mezi pracovním a mimopracovním životem (příznivé, podporující okolí, uznání potřeb životního cyklu, jistota příjmu, sociální pomoc a podpora),
- inspirace a hodnoty (kvalita vedení, hodnoty a chování organizace, pověst organizace, sdílení rizika, uznání, komunikace),

- příznivé, možnosti poskytující prostředí (fyzické prostředí, nástroje a vybavení, vzdělávání pro práci – současné postavení, informace a procesy, bezpečnost/osobní jistota),
- budoucí růst a příležitosti (vzdělávání a rozvoj nad rámec současné práce, příležitosti k postupu v kariéře, zlepšování pracovního výkonu a zpětná vazba).

(Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 30-53)

Jak bylo zmíněno výše, výzkum angažovanosti se zakládá na emocích a vlastním vnímání respondentů. Podívejme se proto na oblast sebereflexe a hodnocení přímo do školního prostředí.

2.3.1 Schopnost sebereflexe a hodnocení

Jak uvádí Holeček, škola je do značné míry konzervativní organizací, která nemá ráda změny. Obdobně učitel po letech praxe může trvat na svých osvědčených postupech a stát se tzv. profesionálně slepým. Předpokladem zdokonalování a rovněž ochranou před zaběhnutými stereotypy je schopnost dobré sebereflexe. Uvědomění těchto automatických neefektivních postupů by mělo vést k jejich odstraňování a nahrazování efektivnějšími. Je tedy důležitým nástrojem pro hodnocení vlastní činnosti, rekapitulaci chování a prožívání ve vztahu k dosahování cílů výuky, získání vhledu do svých osobnostně-didaktických kompetencí. (2014, s. 35)

V první části bylo pojednáno o kvalitě vzdělávání. Na tomto místě je třeba uvést, že školy musí své výsledky monitorovat a hodnotit, aby bylo možno vzdělávací procesy průběžně sledovat a přizpůsobovat změněným podmínkám. Pro zajištění kvality jsou klíčové tři faktory – schopnosti zaměstnanců, jejich motivace a zajištění podmínek pro práci. Tyto faktory by měly být zohledňovány při řízení a vytváření podmínek pro profesionální růst. Hodnocení je jednou z forem, jak lze získat potřebnou zpětnou vazbu. Umožňuje zjistit aktuální situaci, reagovat na případné problémy, revidovat cíle atd. Přínosem pravidelného hodnocení je i možnost stále zlepšovat výkony jednotlivců. Obvykle se sledují tři oblasti – vstupy, výstupy a procesy. V širším kontextu by v rámci sebehodnocení měla být možnost zhodnotit i konkrétní faktory, které ovlivňují výkon jedince (např. stres). Jejich identifikace a odstranění může mít pozitivní vliv na výkon učitele a celkovou kvalitu jeho výuky. Hodnocení lze využít také jako nástroj pro dlouhodobé řízení rozvoje potenciálu. (Horská, 2009, s. 147-152)

Hodnocení a sebehodnocení by mělo být součástí řízení pracovního výkonu každého pracovníka a jeho angažovanosti. Jak bylo zmíněno výše, existuje celá řada možností pro zlepšení angažovanosti, je však nutné volit vhodné nástroje, které vychází z momentální situace a možností organizace. V kapitole 3 bude pojednáno o konkrétních nástrojích pro dosažení a udržení angažovanosti pracovníků.

3 PROFESNÍ POMOC A PODPORA

V předchozích kapitolách bylo poukázáno na dva pohledy, které lze využít pro práci se zaměstnanci, jejich řízení a rozvoj. Je možné je vzájemně kombinovat a tím přispět k lepším výsledkům. Společným jmenovatelem řízení podle kompetencí (CBM – Competency Based Management) a řízení pracovního výkonu je jasná formulace kompetencí a jejich posilování pro dosažení lepších výsledků. Oba systémy se zaměřují na komunikaci se zaměstnanci, poskytují zpětnou vazbu, volí rozvojové cíle. Rovněž přenášejí na pracovníky více zodpovědnosti za vlastní rozvoj a úroveň výkonu, umožňují podílet se na rozhodování a podílet se na úspěších organizace.

V dnešním světě často o úspěšnosti rozhoduje nejen formální kvalifikace, ale i flexibilita a ochota dále se rozvíjet. To souvisí s procesem hodnocení, který bývá součástí obou systémů řízení. Výkon za uplynulé období je vyhodnocován a jsou stanovovány rozvojové potřeby, cíle pro další období. Hodnotitel má příležitost s pracovníkem řešit své požadavky či z hodnocení vyplývající možnosti, vysvětlit změny a sdělit mu, jaké výsledky a chování od něj očekává. Zaměstnanec tak získá zpětnou vazbu o tom, zda plní svou pracovní roli a dosahuje stanovených cílů. Mimo jiné se zde nabízí možnost pro sladění očekávání pracovníka a organizace, nalezení společné cesty k rozvoji potenciálu a efektivitě výkonu. Na řadu tedy přichází vzdělávání a rozvoj pracovníků, a to nejen začínajících nebo talentovaných, ale také těch zkušených, kteří si udržují svou odbornost a motivaci. Ti jsou přínosem nejen díky svým vlastním výsledkům, ale i proto, že mohou své zkušenosti předávat dále (v roli mentorů, interních lektorů či koučů). (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 101-103)

3.1 Pracovní zátěž

Nezbytným předpokladem pro profesní uplatnění člověka je schopnost adaptace na pracovní zátěž. Každá profese či pracovní pozice je specifická svými nároky a obsahuje možné stresory. Dle Paulíka lze odolnost vůči pracovní zátěži spojovat také s pojmy „kompetence“ či „kvalifikace“, neboť jsou s nimi spojeny nároky na zvládnání pracovních úkolů. Zátěž spojená s výkonem povolání, včetně dalších souvisejících vztahů, tvoří významnou část celkové životní zátěže, i když ji od nároků osobního života nelze zcela oddělit. Mezi hlavní potencionální stresory lze zařadit práci s nedostatečným nebo naopak nadměrným množstvím podnětů, vysokou pravděpodobnost chyb v rozhodnutích nebo výkonech

a navazujících velkých škod, nadměrná vnější kontrola snižující samostatnost rozhodování a možnost volby. Rovněž nedostatek informací či podpory, malé možnosti osobního rozvoje a postupu v kariéře nebo pocit nejistoty a obavy ze ztráty pracovního místa způsobují pracovní stres. Důsledkem toho je negativní vliv na zdraví, možnost psychického zhroucení, chorob z povolání. Schopnost adaptace na pracovní podmínky lze podpořit například sladěním schopností a potřeb zaměstnance s jeho hodnocením pracovních podmínek. Předpokladem je samozřejmě už samotný výběr profese a pracoviště, vnímání užitečnosti a zajímavosti zvolené práce na straně jedné a vhodný způsob řízení na straně druhé. Nezanedbatelný je vliv kontroly a míra autonomie, což jsou faktory, které ovlivňují nejen vnímání pracovní zátěže, ale i chování podřízených. Také hodnocení smysluplnosti práce má vliv na schopnost zvládat pracovní zátěž, odolnost vůči depresím, fyzické i psychické zdraví, pracovní spokojenost a celkovou životní pohodu. Mezi hlavní zdroje pracovní smysluplnosti lze zařadit osobnost (self), ostatní osoby (rodina, pracovní kolektiv, nadřízení,...), pracovní podmínky (prostředí, povinnosti, organizace práce, finanční podmínky,...) a duchovní sféru. Pro zvyšování odolnosti je nezbytné budovat životní smysl, jehož součástí je zdravý životní styl a rozvoj vlastní osobnosti. Pomocí může prožívání každodenního života v souladu s vyznávanými osobními hodnotami, realizace stanovených cílů. Pracovní smysluplnost má pozitivní vztah k angažovanosti. (Paulík, 2017, s. 214-218,220)

3.1.1 Specifika pracovní zátěže ve školním prostředí

Již v první kapitole bylo zmíněno, které faktory jsou dle Paulíka nejvíce zatěžující pro učitele. Učitelé bývají vystavováni zvýšenému tlaku; je třeba zvládat stres způsobený nedostatky v organizaci, podmínkách či klimatu školy, problémy s vymezením role nebo kariérními problémy. Velkou roli hraje nedostatek společenské podpory a uznání učitelské profese, negativní sebehodnocení nebo vnější hodnocení, přenos osobních problémů do zaměstnání a naopak, nedostatky ve spolupráci mezi školou a rodiči. Řešením je jak individuální snaha učitelů o zvládnutí problémů, tak zavádění organizačních opatření (působení školních psychologů, zavádění programů zaměřených na rozvoj odolnosti a programů na prevenci proti rizikovým faktorům). Paulík uvádí, že výzkumy, které byly prováděny u emocionálně náročných profesí (mezi něž patří i učitelství) naznačují, že způsob řízení ovlivňuje jejich schopnost zvládat pracovní zátěž. Jmenuje tzv. multidimenzionální leadership. Ten zahrnuje transakční vedení lidí, při kterém dochází ke každodenní spolupráci

vedoucího s podřízenými. Jeho další rovinou je transformační řízení, které podporuje pracovní angažovanost podřízených, protože působí na jejich vyšší hodnoty a ideály. Nezbytnou podmínkou vedoucího či leadera je odolnost vůči stresu. (2017, s. 212-217)

Atmosféra ve škole je významně ovlivněna autoritou učitele, což je dáno jeho osobnostními vlastnostmi. Díky různorodosti situací jsou na jeho vlastnosti či dovednosti kladeny různé nároky, protože ke stejnému výsledku je možno dojít různými cestami a postupy. Pro rozvoj žáků je často významnější proces, např. řešení úkolu, než dosažený cíl, v podobě hodnocení. Úspěšný učitel, který umí dobře vybavit žáky do života jak po stránce odborné, tak po stránce lidské, nalézá v práci uspokojení a seberealizaci, nebude trpět syndromem vyhoření. Warburton ve svých výzkumech zjistil, že pro účinnost pedagogické práce učitele má význam inteligence, emocionální stabilita a schopnost vytvářet mezilidské vztahy. Výzkumy rovněž prokázaly, že k pozitivnímu, bezproblémovému a stimulujícímu prostředí přispívají tyto rysy osobnosti: vřelost, integrita osobnosti (emocionální stabilita, sebedůvěra, racionální přístup), dynamika osobnosti a přiměřený stupeň dominance. Učitel, který je vnímán jako autorita, tedy má silnou osobnost, má ve třídě dobrou kázeň. Dynamičtější a integrovanější učitelé motivují žáky ve výchovně-vzdělávacím procesu více k učení samotným úkolem a méně známkami. Práce učitele vyžaduje přiměřené, rychlé reakce a rozhodování, tvořivost při řízení pedagogických situací. Rovněž je náročná na samostatnost, pružnost, verbální pohotovost, stabilitu a sociální odolnost. Je vyžadována flexibilita, sebedůvěra, empatie, tolerance a vstřícnost, smysl pro humor. „Učitelská profese vyžaduje časově neomezenou angažovanost ve prospěch žáků, plné ponoření se do problematiky pedagogického působení (nejen vzdělávání, ale i výchovy). Tento stav se označuje pojmem „flow“, kdy učitel vykonává svou činnost s nadšením, v naprosté soustředěnosti, výukou je zcela pohlcen, baví ho, vidí v ní smysl a tak ji může vykonávat bez vnímání času.“ Při tomto stavu je vyplavován dopamin, který způsobuje příjemné pocity a dlouhodobě ovlivňuje spokojenost, kreativitu a schopnost se učit. Je však nutné, aby učitel udržel svou angažovanost v jistých mezích a věnoval čas kultivaci vlastní osobnosti, rozvíjení zájmů a vztahů a byl zdravou a bohatou osobností. Příliš vysoká angažovanost učitele, který redukuje svůj život pouze na práci a pocituje navíc tíživou zodpovědnost za úspěchy či neúspěchy žáků, může ohrožovat jeho zdraví. Bylo zjištěno, že úspěšní učitelé cítí vnitřní napětí v obavě o svou úspěšnost, které dosáhli svým mimořádným úsilím při práci ve škole, a jsou často impulzivnější a náladoví. (Holeček, 2014, s. 93-98)

Dalším specifikem školního vyučování je komunikace. Ve standardním školním vyučování se většina informací sděluje verbálně. Učitel stojí na jedné straně a na druhé straně je skupina žáků, kteří jsou často sociálně velmi různorodí. Učitel nemůže komunikovat s každým jednotlivcem zvlášť, ale převážně jedná se skupinou jako celkem. U nižších ročníků základní školy většinou zůstává jeden učitel ve stejné třídě celý rok či více, setkává se tedy se stejnou skupinou komunikačních partnerů. Je zdůrazňováno, aby učitel především řídil učení žáků apod., nicméně jeho hlavní rolí je předávání poznatků a s tím související vysoká verbální aktivita (ve formě přednášení, vysvětlování, kladení otázek a udělování pokynů, řízení diskuse třídy). Pro efektivní výuku je nezbytná kvalita mluveného projevu. Schopnost vysvětlit látku jasně a na úrovni žáků patří mezi nejdůležitější vlastnosti pro zajištění kvality vyučování. Dle empirických analýz v různých zemích je doloženo, že podíl komunikace učitelů tvoří asi dvě třetiny celkové komunikace v hodině. Z časového hlediska připadá na komunikaci učitele nižšího stupně základní školy 76,1 % z celkového času, s případnými rozdíly mezi jednotlivými předměty. Výzkum komunikace má velký význam, protože zkoumá realitu ve třídě, jejíž analýzou se zjišťuje struktura vyučování. Bylo zjištěno, že existují velké individuální rozdíly v komunikaci žáků (např. ostýchavost, která souvisí se školní úspěšností dětí – dle amerického výzkumu Comadena a Prusank; v českých podmínkách zatím nezkoumáno). Byla prokázána významná závislost mezi komunikační ostýchavostí a vzdělávacími výsledky – čím vyšší je komunikační ostýchavost, tím nižších výsledků žáci dosahují a naopak. (Průcha, 2017, s. 314-320)

Jaké vlastnosti učitelské profese patří mezi ty specifické a odlišují ji od jiných profesí? Učitelé mají zájem o interpersonální vztahy, potřebu pracovat s lidmi, kultivovat je a cítí uží zodpovědnost za jejich vývoj; jsou empatičtí, trpěliví a vyznačují se sebekontrolou. Respektují společenské normy, ctí konvence a jsou konzervativní. Zároveň jsou přístupní kompromisům a podvolují se požadavkům. Jistá konformita učitelů patrně doznívá z předrevolučních let, u mladší generace učitelů již tato vlastnost nepřevládá. Výzkumy poukazují na to, že žáci oceňují učitele, který má zájem i o jiné oblasti než je jeho předmět, a má tak přehled o současném dění např. v hudbě, sportu, multimédiích apod.

Pokud jde o hodnocení úspěšnosti učitele, bývá neobjektivnější z pohledu žáků, ale až zpětně po uplynutí několika let, kdy již mohou objektivněji posoudit vlastnosti učitele, jehož si váží jako odborníka i jako člověka. (Holeček, 2014, s. 93-98)

Pro efektivní hodnocení učitelů lze využít hodnocení formou motivačního rozhovoru. Jeho součástí mohou být koučovací otázky, které budou směřovat k lepšímu vnímání reality,

výsledků i příčin případného selhání. Hodnocení by mělo učitele povzbudit a podpořit, dát pozitivní zpětnou vazbu, ocenit výkon či konkrétní výsledek. Při kritice konkrétního výkonu by mělo jít o konstruktivní hodnocení, zaměřené na to, co je možno zlepšit nyní nebo v budoucnu. Pracovník má mít možnost vyjádření sebehodnocení. Při motivačním hodnocení se nehledají viníci, ale je nabízena otevřená komunikace a vstřícnost. Demotivace zaměstnanců má vliv na pokles jejich výkonnosti a angažovanosti. Naopak informace o vlastním potenciálu a rozvojových možnostech pomáhá zaměstnance motivovat a upevňovat vztah založený na oboustranné důvěře. (Horská, 2009, s. 152-153)

3.2 Možnosti pro dosažení a udržení angažovanosti, rozvoje potenciálu

V kapitole 2 byl zmíněn vztah mezi spokojeností, motivací, oddaností a angažovaností. Pro dosažení vyšší úrovně přístupu zaměstnanců k výkonu jejich práce lze využít různých nástrojů nebo možností. Spokojenému pracovníkovi (aby se stal motivovaným) se mohou poskytnout lepší pracovní podmínky (prostředí, nástroje, vybavení), spravedlivá odměna, uznat jeho pracovní úsilí. Motivovanému zaměstnanci (aby se stal oddaným) lze stanovit spravedlivé výkonnostní cíle, sdělit mu jasná očekávání a priority, pravidelně poskytovat zpětnou vazbu. Takového zaměstnance můžeme podporovat i rozvojem jeho dovedností, delegováním práce nebo odstraňováním překážek pro dosažení optimálního výkonu. Oddanému pracovníkovi (aby se stal angažovaným) lze pomoci při budování smysluplné kariéry, poskytnout mu uznání a odměnu za jeho oddanost, naslouchat mu a sdílet jeho poznatky a zkušenosti. Důležité je zajistit konzistenci, transparentnost a spravedlnost, rozvíjet porozumění vizi a posilovat organizační hodnoty prostřednictvím chování managementu. Pro udržení angažovanosti je možno využít například komplexní kariérní plán, podporu rozvoje a růstu pomocí delegování, podporu komunikace zdola nahoru, podporu inovací, sdílení pokroku a úspěchu organizace, provázání výsledků s rolí jednotlivců či týmů. (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 33-34)

3.2.1 Profesní pomoc a podpora, rozvoj angažovanosti učitelů

Holeček uvádí, že úspěšným učitelem se absolvent učitelství stane až po několikaleté praxi. Poukazuje na konkrétní praktická „doporučení“, která mohou pomoci nejen začínajícím učitelům. (2014, s. 106)

Dle Průchy roste počet teoretických prací i empirických výzkumů, které se týkají učitelské profese. Informuje o dostupných monografiích a sbornících popisujících specifika této

profese, přípravu studentů učitelství či oblast dalšího vzdělávání. Upozorňuje na práce, které se zabývají vymežováním kompetencí a profesního standardu, monitorováním dovedností a výzkumem pedagogických znalostí učitelů. O učitele se ve svých příspěvcích zajímají také odborníci z oblasti péče o duševní a tělesné zdraví, např. zdravotníci nebo psychologové. Výzkumy z posledních let se věnují zkoumání problematiky klimatu v učitelských kolektivech. Například výzkumy z českých základních škol ukazují vliv personálních vztahů v učitelských sborech nebo vztahů členů sboru k vedení na kvalitu fungování škol. (2017, s. 233-234)

Spousta ve svém příspěvku na již zmiňované konferenci České pedagogické společnosti v únoru 2008 představil dílčí výsledky výzkumu z let 2006 až 2007, který se mimo jiné týkal reaktivity učitelů na vnější podněty a míry ochoty přinést obět' své profesi. Bylo zjištěno, že většina učitelů přijímá ochotně vnější podněty jen někdy, a to na základě něčí výzvy. Poté se snaží spolupracovat a přistupovat k nim s pozorností, nicméně je vnímají jako „vyčerpávající a nedocenené“. Rozhodující je také oblast, zda jsou podněty konstruktivní a rozumné. Míra ochoty obětovat se v zájmu své profese byla poměrně nízká, nejčastěji respondenti odpovídali, že se obětují jen někdy či nemnoho. Mimo jiné odpovídali, že se pro práci obětují, ale ne pro úspěch, nýbrž pro sebe nebo „pouze, když je to baví“. Je zmíněno, že práce jako hodnota smysluplného života se vytrácí a nabývá spíše peněžní hodnotu. Rovněž touha po uznání nebyla u sledované skupiny učitelů potvrzena; spíše jim vyhovuje setrvání v průměrnosti. Nicméně chování každého z učitelů se odvíjí od jeho preferencí a systému hodnot a také míry odpovědnosti za svobodně akceptované hodnoty. (Franiok, Knotová, 2008, s. 152-160).

Průcha připomíná názor Fishera, jednoho ze zakladatelů pedagogické antropologie, podle něž není úkolem pedagogiky jako vědy jen podpora praxe, ale i hluboké poznání procesů výchovy a vzdělání; jsou tedy předmětem pedagogického poznání. Školní výuka je typ reálného, velmi komplikovaného, edukačního procesu, který je výrazně intencionální. Lze říci, že pedagogika spolu s psychologii a sociologií vysvětluje jevy, které podmiňují přežití a vývoj společnosti, která by bez těchto procesů nemohla existovat a rozvíjet se. (2017, s. 63-66).

Vrátíme-li se k tématu angažovanosti, je třeba zmínit, že k jejímu zvyšování je nezbytná spolupráce personalistů i managementu. Pokud chce organizace zvyšovat úroveň angažovanosti, musí impuls pro změnu přijít shora a také samotní manažeři musí jít příkladem svým vystupováním a chováním. Jejich úkolem je mimo jiné i každodenní

komunikace se zaměstnanci, diskuse o běžných problémech, ale i vytváření vhodné kultury organizace, jasná deklarace vizí a hodnot a podpora takového chování, které povede k růstu angažovanosti podřízených. Je možno také iniciovat průzkum angažovanosti, jehož výsledky pomohou určit aktuální úroveň angažovanosti v organizaci. Je-li doplněn i o průzkum, jak respondenti posuzují vybrané faktory, které angažovanost ovlivňují, je možno určit kritické faktory, které ji snižují či podněcují. Na základě konkrétních výsledků lze navrhnout a zavést konkrétní opatření, která budou mít pozitivní dopad na reálné výsledky organizace i na pracovníky. V literatuře je doporučováno opakovat průzkum po dvou letech, kdy by se již měla projevit účinnost přijatých opatření. (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 60-63)

Z uvedeného je patrné, že i když existují obecné předpoklady a přístupy, pro hlubší poznání edukační reality je třeba iniciovat její průzkum. V souvislosti s teoretickými východisky, které byly popsány v první části této práce, byl realizován výzkum úrovně angažovanosti učitelů, včetně jejich hodnocení míry vlivu jednotlivých faktorů. Konkrétní výsledky výzkumu jsou uvedeny v následující praktické části.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM PRACOVNÍ A OSOBNÍ POHODY A FAKTORŮ, KTERÉ JI OVLIVŇUJÍ

V návaznosti na teoretická východiska z oblasti profesních kompetencí, angažovanosti, možností jejich rozvoje a vymezení vzájemných souvislostí je předmětem praktické části popis výzkumu angažovanosti, který byl realizován na základních školách ve Zlíně. U učitelů 1. stupně byla zkoumána míra osobní a pracovní pohody a faktory, které na ni mají vliv. Na základě zjištěných údajů jsou vyvozeny závěry, doporučení pro praxi a naznačeny další možnosti.

Potenciální význam práce spočívá ve zjištění míry angažovanosti, včetně míry vlivu faktorů na výkon zaměstnanců. Tyto informace lze využít zřizovatelem pro přijetí příslušných opatření, vedením škol pro řízení a podporu učitelů nebo institucemi, které se zabývají vzděláváním učitelů, jako námět např. pro zvýšení kvality vzdělávání.

Tento výzkum je tedy směřován nejen k tomu, jak učitelé 1. stupně základních škol hodnotí úroveň své pracovní a osobní pohody, ale i k jejich hodnocení míry vlivu jednotlivých faktorů, mezi nimiž je zahrnuta i kvalita vzdělávání.

4.1 Výzkumné cíle a otázky, formulace hypotéz

Obecným cílem výzkumu je zjištění úrovně angažovanosti učitelů 1. stupně na základních školách ve Zlíně, hodnocení vlivu vybraných faktorů a případného potenciálu pro rozvoj. Intelektuálním cílem je poukázání na vnímání pracovní a osobní pohody této skupiny zaměstnanců a také na to, které faktory na ni mají z pohledu učitelů největší vliv. Z praktického hlediska lze zjištěné informace využít pro řízení lidských zdrojů, jejich vzdělávání, podporu a rozvoj.

Návazně na výše uvedené cíle práce jsou výzkumné otázky stanoveny následovně:

1. Jaká je úroveň angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol?
 - 1.1 Jaká je úroveň angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol v oblasti vitality?
 - 1.2 Jaká je úroveň angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol v oblasti oddanosti?
 - 1.3 Jaká je úroveň angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol v oblasti pohlčení?

2. Které faktory ovlivňují úroveň pracovní a osobní pracovní pohody z pohledu učitelů 1. stupně základních škol v největší a nejmenší míře?
3. Jaký je vztah mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a faktory, které podle nich mají vliv na pracovní a osobní pohodu?

V souvislosti s ověřováním vztahu mezi proměnnými byly formulovány následující věcné hypotézy:

- H1 Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu odměn existuje statisticky významný vztah.
- H2 Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu kvality práce existuje statisticky významný vztah.
- H3 Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu rovnováhy mezi pracovním a mimopracovním životem existuje statisticky významný vztah.
- H4 Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu inspirace a hodnot existuje statisticky významný vztah.
- H5 Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu příznivého, možnosti poskytujícího prostředí existuje statisticky významný vztah.
- H6 Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu budoucího růstu a příležitostí existuje statisticky významný vztah.

4.2 Metoda sběru a analýzy dat

V rámci kvantitativního výzkumu je zjišťována celková úroveň pracovní a osobní pohody z pohledu učitelů 1. stupně základních škol ve Zlíně. Výsledky jsou vyhodnoceny ve třech základních oblastech angažovanosti, a to v oblasti vitality, oddanosti a pohlcení. V další části je blíže zkoumáno, které faktory ovlivňují úroveň osobní a pracovní pohody z pohledu učitelů 1. stupně základních škol v největší a nejmenší míře. Následně se zaměříme na to, zda existuje souvislost mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a faktory, které ji z jejich pohledu ovlivňují v největší míře. Zjištěné údaje budou zadány do tabulky Microsoft Excel a následně vyhodnoceny v programu Statistica 12.

Pro získání potřebných dat je použit dotazník, jako vhodný nástroj pro rychlé a co nejméně zatěžující zjištění požadovaných údajů. V úvodu dotazníku je uveden účel a následné použití získaných informací. Vyplněné dotazníky jsou odevzdávány do sběrné schránky, z důvodu zachování anonymity a získání co nejobektivnějších výsledků.

Dotazník je sestaven ze dvou částí - část A. slouží ke zjišťování úrovně pracovní a osobní pohody, část B. ke zjišťování vlivu vybraných faktorů na celkovou úroveň angažovanosti z pohledu respondentů. Výsledkem průzkumu tedy je nejen samotná úroveň angažovanosti, ale i určení kritických faktorů, které ji ovlivňují a zjištění vzájemných souvislostí.

Pro výzkum úrovně angažovanosti je použita česká verze Dotazníku pracovní a osobní pohody UWES – Utrecht Work Engagement Scale autorů Schaufeli a Bakker. Typ dotazníku je zvolen záměrně – obsahuje 17 položek, vyplnění dotazníku je rychlé (hodnocení uvedených výroků probíhá na škále 0 až 6), respondenti nejsou vystaveni nadměrné časové zátěži. Jednotlivé výroky jsou koncipovány v souvislosti s pocity, které respondent prožívá. Výsledkem vyhodnocení je zjištění celkové úrovně angažovanosti a tři dílčí hodnoty (aritmetické průměry) pro oblast vitality, oddanosti práci a pohlčení prací – viz *tabulka 1*. Zařazení jednotlivých tvrzení do uvedených oblastí zobrazuje *tabulka 2*. Je nezbytné zmínit, že ve výrocích není používán přímo pojem angažovanost. Angažovanost je zde poměřována s vyhořením, neboť je studiem potvrzeno, že angažovanost je s vyhořením spojena negativně. (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 55-56, 64)

Tabulka 1 Hodnocení úrovně angažovanosti

	Vitalita	Oddanost	Pohlčení	Celková hodnota
velmi nízké	≤ 2,17	≤ 1,60	≤ 1,60	≤ 1,93
nízké	2,18 – 3,20	1,61 – 3,00	1,61 – 2,75	1,94 – 3,06
průměrné	3,21 – 4,80	3,01 – 4,90	2,76 – 4,40	3,07 – 4,66
vysoké	4,81 – 5,60	4,91 – 5,79	4,41 – 5,35	4,67 – 5,53
velmi vysoké	≥ 5, 61	≥ 5,80	≥ 5,36	≥ 5,54

Tabulka 2 Zařazení výroků do jednotlivých oblastí angažovanosti

Oblast	Výrok
Vitalita	1. Ve své práci překypuji energií.
	4. Ve své práci se cítím silný a energický.
	8. Když ráno vstávám, těším se na svou práci.
	12. Když pracuji, mohu v tom pokračovat velmi dlouhý čas.
	15. Ve své práci jsem psychicky velmi odolný.
	17. Ve své práci vždy vytrvám, i když se věci nedaří.
Oddanost	2. Práci, kterou dělám, pokládám za prospěšnou a smysluplnou.
	5. Svou práci jsem nadšený.
	7. Moje práce mě inspiruje.
	10. Jsem hrdý na práci, kterou dělám.
	13. Má práce je podle mě podnětná.
Pohlčení	3. Když pracuji, čas letí.
	6. Když pracuji, zapomenu na vše okolo sebe.
	9. Když intenzivně pracuji, cítím se spokojený.
	11. Jsem ponořený do své práce.
	14. Svou práci se nechávám unést.
	16. Je pro mne těžké odtrhnout se od své práce.

Východiskem pro hodnocení vlivu jednotlivých faktorů na celkovou úroveň osobní a pracovní pohody je vzorové hodnocení, vytvořené autory Horváthová, Bláha, Čopíková dle modelů angažovanosti a na základě vlastních zkušeností (2016, s. 70-71). Pro potřeby dotazníku je vybraných 27 faktorů přizpůsobeno specifickým školním podmínkám a hodnocení probíhá na škále 1 (nízký vliv), 2 (střední vliv) a 3 (vysoký vliv). Pro účely vyhodnocení jsou jednotlivé faktory zařazeny do kategorií dle modelu The Hay Group Engaged Performance Model, který popisuje 6 skupin faktorů podílejících se na úrovni výkonu zaměstnanců a stupně angažovanosti. Výsledkem vyhodnocení je 6 hodnot, aritmetických průměrů, za jednotlivé kategorie. Jedná se o tyto konkrétní skupiny faktorů:

- odměny (výše příjmu, dobré zaměstnanecké výhody, udělování uznání/ocenění, spravedlnost odměňování),
- kvalita práce (vnímání hodnoty, práce, podnětnost/zajímavost, svoboda a autonomie, komunikace s rodiči a vzájemná spolupráce),

- rovnováha mezi pracovním a mimopracovním životem (příznivé, podporující okolí, rovnováha mezi pracovním a nepracovním životem, jistota příjmu, profesní pomoc a podpora, uznání potřeb životního cyklu),
- inspirace a hodnoty (rozšířené pravomoci/odpovědnosti, kvalita vedení, pověst školy),
- příznivé, možnosti poskytující prostředí (prostředí školy, vybavení, dostupnost pracoviště, vzdělávání pro práci – profesní rozvoj, informační podpora, osobní jistota),
- budoucí růst a příležitosti (pracovní výzvy, inovace, vzdělávání a rozvoj nad rámec práce – osobní rozvoj). (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 35-43)

Na základě vyhodnocení obou částí dotazníku bude posouzen vztah mezi celkovou úrovní angažovanosti a jednotlivými faktory, těsnost vztahu a ověřeny formulované hypotézy. Pro výpočet a zpracování korelační matice bude využit program Statistica 12. Použitá interpretace hodnot korelačního koeficientu vychází z rozmezí, které uvádí Chráska – tabulka 3.

Tabulka 3 Koeficient korelace – interpretace hodnot

Koeficient korelace	Interpretace hodnot
$r = 1$	naprostá závislost (funkční závislost)
$1,00 > r \geq 0,90$	velmi vysoká závislost
$0,90 > r \geq 0,70$	vysoká závislost
$0,70 > r \geq 0,40$	střední (značná) závislost
$0,40 > r \geq 0,20$	nízká závislost
$0,20 > r \geq 0,00$	velmi slabá závislost
$r = 0$	naprostá nezávislost

Autor rovněž zmiňuje, že ve výzkumech se většinou pracuje s koeficienty, jejichž hodnota je minimálně 0,40. (2007, s. 105)

4.3 Výzkumný soubor

Pro potřeby výzkumu byl zvolen exhaustivní výběr – učitelé 1. stupně základních škol, jejichž zřizovatelem je Statutární město Zlín. Na základě zjištěných údajů a závěrů je možno vyvodit konkrétní doporučení pro praxi, tedy zejména pro zřizovatele, vedení škol nebo vzdělávací instituce.

Výzkum je zaměřen na učitele 1. stupně, jejichž profese je velmi náročná a dle statistik MŠMT se právě tato kategorie potýká s nedostatkem kvalitního a kvalifikovaného

personálu. Tako skupina je tedy vhodným cílem pro zjišťování pracovní a osobní pohody a faktorů, které na ni mají vliv.

Například v dotazníkovém šetření, které proběhlo v září 2009, bylo zjištěno, že nejčastější překážkou v zahájení studia vedoucím k získání kvalifikace je nedostatečná nabídka kvalitních či vhodných vzdělávacích programů v daných regionech. V případě učitelů 1. stupně základních škol je významným problémem přijímací řízení na některých vysokých školách, které je překážkou zejména pro starší učitele. Dále bylo zjištěno, že svou roli sehrává také nedostatečná motivace pedagogů, která souvisí s málo motivujícím kariéerním systémem či nízkým platovým ohodnocením. (Böhmová, 2009, s. 5)

Od uvedeného výzkumu již uplynulo 9 let, došlo ke změnám v profesní sféře, včetně vnímání prestiže učitelského povolání, bylo realizováno mnoho podpůrných programů a přijata celá řada opatření. Konkrétně lze jmenovat například novelu z roku 2015, která se týká uznávání kvalifikace pro absolventy magisterských uměleckých oborů s pedagogickým zaměřením, a to bez dalšího studia, k výuce hudební a výtvarné výchovy na 1. stupni základních škol. Tento krok měl mimo jiné řešit i nedostatek učitelů těchto předmětů. Vybraný soubor, tj. učitelé 1. stupně základních škol, jejichž zřizovatelem je Statutární město Zlín, umožní zjistit, jak sami pedagogové ve Zlíně vnímají svou situaci a faktory, které jsou důležité pro jejich pracovní a osobní pohodu.

5 PRŮBĚH, ANALÝZA A ZJIŠTĚNÉ VÝSLEDKY VÝZKUMU

Se žádostí o spolupráci bylo osloveno celkem 13 základních škol, jejichž zřizovatelem je Statutární město Zlín. Na základě předchozí telefonické dohody s vedením základních škol byly v prosinci 2017 na školy osobně dodány vytištěné tiskopisy a sběrné schránky; současně byl dojednáán termín vyzvednutí.

Vzhledem ke zvolenému souboru bylo nutné počítat s jistými omezeními výzkumu, zejména ochotou vedení základních škol a respondentů ke spolupráci. Důvodem může být nedostatek času, nadbytečná zátěž, případně tematické zaměření dotazníku či obava ze zneužití zjištěných skutečností či porušení anonymity. Pro zajištění úspěšnosti výzkumu byla přijata následná opatření:

- řádné vysvětlení účelu a formy dotazníkového šetření při předběžné komunikaci s vedením základních škol;
- konstrukce dotazníku – anonymní; uvedení důvodů v úvodní části; výběr ověřeného dotazníku UWES a modelu společnosti Hay Group; rozsah - respondenti nejsou vystaveni nadměrné časové zátěži při vyplňování;
- pro maximální zachování anonymity použity schránky pro sběr dotazníků.

Sesbíráno bylo celkem 95 vyplněných dotazníků, které byly podrobeny kontrole z hlediska korektnosti. Z celkového počtu byly vyloučeny 2 dotazníky, u kterých nebyla vyplněna celá jedna část dotazníku (část A.). K další analýze bylo možno využít 93 dotazníků.

5.1 Zjištění úrovně angažovanosti

1. Jaká je úroveň angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol?
 - 1.1 Jaká je úroveň angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol v oblasti vitality?
 - 1.2 Jaká je úroveň angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol v oblasti oddanosti?
 - 1.3 Jaká je úroveň angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol v oblasti pohlcení?

Výsledky zjištěné úrovně angažovanosti jsou zaznamenány v *tabulce 4*.

Tabulka 4 Zjištěná úroveň angažovanosti

Oblast/celková úroveň angažovanosti	Počet platných (N)	Průměr (M)	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka (SD)
Vitalita	93	4,32	1,33	5,83	0,84
Oddanost	93	4,74	2,60	6,00	0,83
Pohlčení	93	4,61	2,50	6,00	0,72
Celková úroveň angažovanosti	93	4,55	2,71	5,82	0,71

Celková úroveň angažovanosti nabývá hodnoty $M = 4,55$ na škále 0 až 6 ($SD = 0,71$), což odpovídá průměrnému výsledku dle rozmezí uvedeném v *tabulce 1*.

V oblasti vitality, tedy energie pracovního nasazení, byla zjištěna hodnota $M = 4,32$ na škále 0 až 6 ($SD = 0,84$), což odpovídá průměrnému výsledku dle rozmezí - viz *tabulka 1*. Učitelé vykazují při práci průměrnou úroveň energie, síly a odolnosti. Rovněž lze říci, že z výsledků vyplývá průměrná ochota vynaložit úsilí, elán a vytrvalost, pokud je třeba čelit obtížím. Tato oblast souvisí také s vnímáním únavy, proto je možno říci, že učitelé pociťují při práci průměrnou únavu. Celková hodnota však může být zkreslena nízkými hodnotami u jednotlivců, kteří vykazují nízkou míru resilience (vykázali minimální hodnoty – psychicky velmi odolní jsou zřídka či skoro nikdy). Z výpovědí vyplývá, že v rámci pracovního nasazení učitelé často (jednou týdně) až velmi často (několikrát za týden) vnímají následující pocity – viz *tabulka 5* - seřazeno od nejčastěji prožívaného pocitu:

Tabulka 5 Oblast vitality - pořadí výroků

Pořadí	Výrok	Průměr
1	17. Ve své práci vždy vytrvám, i když se věci nedaří.	4,74
2	12. Když pracuji, mohu v tom pokračovat velmi dlouhý čas.	4,47
3	4. Ve své práci se cítím silný a energický.	4,38
4	1. Ve své práci překypuji energií.	4,26
5	8. Když ráno vstávám, těším se na svou práci.	4,05
6	15. Ve své práci jsem psychicky velmi odolný.	3,98

V oblasti oddanosti (oddanosti práci), je zjištěná úroveň $M = 4,74$ na škále 0 až 6 ($SD = 0,83$) a odpovídá průměrnému výsledku dle rozmezí uvedeném v *tabulce 1*. Celkově je možno výsledek interpretovat tak, že se učitelé průměrně identifikují se svou prací, pokud

jde o smysluplnost, prožívání nadšení a hrdosti, vnímání podnětnosti práce či její inspirativnosti. Při bližším zkoumání výsledků ale bylo zjištěno, že právě pocit smysluplnosti prožívají učitelé každý den či několikrát za týden ($M = 5,35$). Z dalších výsledků je patrné, že v oblasti oddanosti práci, učitelé často (jednou týdně) až velmi často (několikrát za týden) vnímají podnětnost, inspiraci, hrdost a nadšení. Výsledky jsou v *tabulce 6* seřazeny od nejčastěji prožívaného pocitu.

Tabulka 6 Oblast oddanosti - pořadí výroků

Pořadí	Výrok	Průměr
1	2. Práci, kterou dělám, pokládám za prospěšnou a smysluplnou.	5,35
2	13. Má práce je podle mě podnětná.	4,81
3	7. Moje práce mě inspiruje.	4,58
4	10. Jsem hrdý na práci, kterou dělám.	4,55
5	5. Svou prací jsem nadšený.	4,39

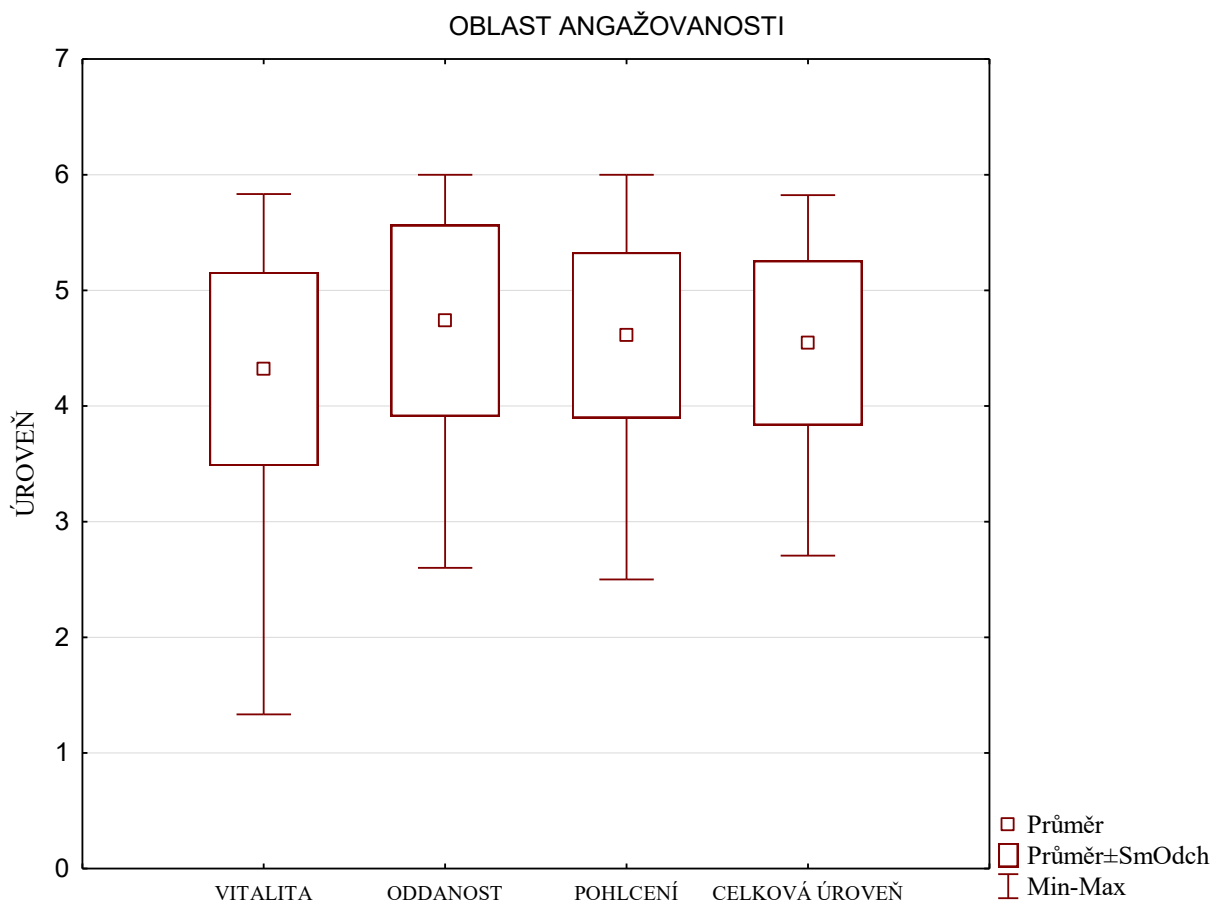
Výsledek míry angažovanosti v oblasti pohlcení, neboli pohlcení prací, je na úrovni $M = 4,61$ na škále 0 až 6 ($SD = 0,72$). V této oblasti tedy výsledek dosáhl vysoké úrovně dle rozmezí uvedeném v *tabulce 1*. Lidé s vysokou mírou pohlcení prací se cítí naprosto a spokojeně zabráněni a ponořeni do práce. Rovněž mívají problém se od práce odtrhnout, protože jsou jí strhnuti a v důsledku toho zapomínají na vše kolem sebe, čas jim běží rychle. Bližší výsledky ukázaly, že učitelé pociťují nadšení svou prací každý den či několikrát za týden ($M = 5,53$). Z dalších výsledků vyplývá, že v oblasti pohlcení prací, učitelé často (jednou týdně) až velmi často (několikrát za týden) zapomínají při práci na své okolí, při intenzivní práci jsou spokojeni, jsou ponořeni do své práce a nechávají se jí unést a bývá pro ně těžké se od práce odtrhnout. Výsledky jsou v *tabulce 7* seřazeny od nejčastěji prožívaného pocitu.

Tabulka 7 Oblast pohlcení - pořadí výroků

Pořadí	Výrok	Průměr
1	3. Když pracuji, čas letí.	5,53
2	6. Když pracuji, zapomenou na vše okolo sebe.	4,91
3	9. Když intenzivně pracuji, cítím se spokojený.	4,70
4	11. Jsem ponořený do své práce.	4,68
5	14. Svou prací se nechávám unést.	4,06
6	16. Je pro mne těžké odtrhnout se od své práce.	3,76

Zjištěné výsledky celkové úrovně angažovanosti, včetně tří definovaných oblastí, jsou níže graficky znázorněny.

Graf 1 Grafické zobrazení zjištěné úrovně angažovanosti



Výsledky výzkumu ukázaly, že aktuální úroveň celkové míry pracovní a osobní pohody učitelů 1. stupně základních škol je průměrná. Z uvedených hodnot vyplývá, že ve všech oblastech se naskýtá prostor pro zvýšení úrovně angažovanosti a pracovní spokojenosti, podporu a rozvoj potenciálu lidských zdrojů. Pro bližší prozkoumání bude v následující kapitole proveden rozbor zjištěných výsledků týkajících se hodnocení vlivu vybraných faktorů na celkovou míru osobní a pracovní pohody z pohledu učitelů.

5.2 Faktory ovlivňující angažovanost

2. Které faktory ovlivňují úroveň pracovní a osobní pohody z pohledu učitelů 1. stupně základních škol v největší a nejmenší míře?

Zjištěné údaje jsou uvedeny v *tabulce 8*.

Tabulka 8 Zjištěná úroveň vlivu dle kategorií

Kategorie	Průměr (M)	Směrodatná odchylka (SD)	Směrodatná chyba (SE)
Odměny	2,08	0,51	0,05
Kvalita práce	2,53	0,35	0,04
Rovnováha mezi pracovním a mimopracovním životem	2,50	0,38	0,04
Inspirace a hodnoty	2,26	0,46	0,05
Příznivé, možnosti poskytující prostředí	2,32	0,43	0,04
Budoucí růst a příležitosti	2,15	0,46	0,05

Dle vypočtených hodnot bylo určeno pořadí (*tabulka 9*) od kategorie, která má z pohledu učitelů největší vliv na pracovní a osobní pohodu po kategorii s nejmenším vlivem:

Tabulka 9 Pořadí kategorií dle zjištěné úrovně vlivu

Pořadí	Kategorie	Průměr (M)	Směrodatná odchylka (SD)
1	Kvalita práce	2,53	0,35
2	Rovnováha mezi pracovním a mimopracovním životem	2,50	0,38
3	Příznivé, možnosti poskytující prostředí	2,32	0,43
4	Inspirace a hodnoty	2,26	0,46
5	Budoucí růst a příležitosti	2,15	0,46
6	Odměny	2,08	0,51

Z výsledků vyplývá, že učitelé vnímají kvalitu práce jako ten faktor, který ovlivňuje úroveň jejich pracovní a osobní pohody nejvíce. Za kategorii s nejmenším vlivem učitelé považují odměny. Podrobnější rozbor těchto kategorií bude proveden níže.

Rovnováha mezi pracovním a mimopracovním životem je vnímána na druhém místě jako faktor, který je pro učitele vysoce důležitý. Je pro ně velmi důležité příznivé, podporující okolí, včetně profesní pomoci a podpory. Pro rovnováhu je významné uznání potřeb životního cyklu a možnost flexibilního přizpůsobení se těmto podmínkám. Motivující je rovněž jistota příjmu (tento faktor obecně pro českou populaci patří mezi ty nejpodstatnější).

Za velmi důležitý faktor (třetí v pořadí) považují učitelé příznivé, možnosti poskytující prostředí. To zahrnuje nejen samotné prostředí a vybavení školy, ale například i dostupnost pracoviště a jistotu, pokud jde o bezpečnost. Informační podpora, hodnocená v rámci této kategorie, zahrnuje přístup k informacím a je součástí pracovního procesu. Vzdělávání pro práci, tedy možnost profesního rozvoje, bývá významnou formou nehmotné odměny.

Čtvrtá v pořadí je vnímaná úroveň vlivu kategorie inspirace a hodnoty. Ta je spojena například s kvalitou vedení (stylem řízení a chováním nadřízených) či organizačními hodnotami. Pověst školy má vliv na vnímanou míru pracovní a osobní pohody, včetně toho, zda učitelé chtějí ve škole zůstat (případně se stát jejími zaměstnanci). Rozšířené pravomoci a odpovědnosti souvisí zejména se sdílením přiměřené úrovně rizika.

Méně důležité jsou faktory týkající se budoucího růstu a příležitostí. Zde byla hodnocena možnost přicházet s novými nápady a navrhovat inovativní přístupy, pracovní výzvy. Rovněž vzdělávání nad rámec současné práce, tedy osobní rozvoj, by mohlo být formou nehmotné odměny. Rozvojové programy tohoto druhu bývají jako forma odměny využívány u motivovaných či talentovaných jedinců.

Vzhledem ke stanovené výzkumné otázce byl u první a poslední kategorie proveden podrobný rozbor procentuální četnosti odpovědí, pro získání představy o tom, kolik osob dané oblasti přisuzuje nízký, střední či vysoký vliv na pracovní a osobní pohodu. Rovněž bylo stanoveno pořadí jednotlivých faktorů v rámci kategorie dle vnímaného vlivu.

Nejprve se budeme věnovat kategorii kvalita práce, která z pohledu učitelů ovlivňuje úroveň jejich pracovní a osobní pohody nejvíce (*tabulka 10*).

Tabulka 10 Kvalita práce - hodnocení vlivu

Vliv	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost v %	Kumulativní relativní četnost v %
2 střední	40	40	43,01	43,01
3 vysoký	53	93	56,99	100,00
Σ	93	-	100,00	-

Z výsledků je patrné, že 40 respondentů přisuzuje kvalitě práce střední vliv (43,01 %) a 53 vysoký vliv (56,99 %).

Pro bližší pochopení bylo v kategorii kvalita práce určeno pořadí faktorů (*tabulka 11*) dle vnímaného vlivu na pracovní a osobní pohodu - seřazeno od největšího po nejmenší:

Tabulka 11 Pořadí faktorů v kategorii kvalita práce

Pořadí	Kategorie	Průměr (M)	Směrodatná odchylka (SD)
1	Práce se žáky	2,70	0,49
2	Kvalita pracovních vztahů	2,68	0,49
3	Pracovní zátěž	2,54	0,62
4	Komunikace s rodiči a vzájemná spolupráce	2,54	0,58
5	Podnětnost/zajímavost	2,50	0,56
6	Vnímání hodnoty práce	2,40	0,71
7	Svoboda a autonomie	2,35	0,65

Kategorie kvalita práce mapuje složky vztahující se k pracovní činnosti učitelů a jejímu vnímání. U této kategorie bude následně (v podkapitole 5.3) zkoumána souvislost mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a jednotlivými faktory. Z jejich rozboru vyplývá, že práce se žáky je tím, co ovlivňuje úroveň pracovní a osobní pohody nejvíce. Za vysoce důležitou považují učitelé kvalitu pracovních vztahů – vztahy mezi spolupracovníky, vzájemnou podporu, porozumění a ochotu spolupracovat. Velmi důležitá je otázka vlivu pracovní zátěže, tedy nároků na zvládání psychické zátěže, ale i dopadu na zdraví. Střední vliv přisuzují učitelé komunikaci s rodiči a vzájemné

spolupráci s nimi. Za méně důležitou je považována podnětnost či zajímavost, byť pro řadu učitelů jsou právě tyto faktory jedním z motivátorů pro jejich pracovní výkon. Pokud jde o vnímání hodnoty práce, tu učitelé hodnotí jako málo důležitou ve vztahu k úrovni jejich pracovní a osobní pohody. Za nejméně důležitou v této kategorii vnímají učitelé svobodu a autonomii.

Za kategorii s nejmenším vlivem na úroveň pracovní a osobní pohody považují učitelé odměny (*tabulka 12*).

Tabulka 12 Odměny - hodnocení vlivu

Vliv	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost v %	Kumulativní relativní četnost v %
1 nízký	7	7	7,53	7,53
2 střední	58	65	62,37	69,89
3 vysoký	28	93	30,11	100,00
Σ	93	-	100,00	-

Z celkového počtu 93 respondentů přisuzuje odměnám 7 osob nízký vliv (7,53 %), 58 střední vliv (62,37%) a 28 vysoký vliv (30,11%).

Pořadí jednotlivých faktorů dle vnímaného vlivu na pracovní a osobní pohodu v kategorii odměny je následující (*tabulka 13* - seřazeno od největšího po nejmenší vliv):

Tabulka 13 Pořadí faktorů v kategorii odměny

Pořadí	Kategorie	Průměr (M)	Směrodatná odchylka (SD)
1	Spravedlnost odměňování	2,41	0,63
2	Výše příjmu	2,03	0,62
3	Udělování uznání/ocenění	2,00	0,79
4	Dobré zaměstnanecké výhody	1,88	0,62

Z uvedeného je patrné, že učitelé 1. stupně základních škol si cení nejvíce spravedlnosti odměňování při hodnocení vlivu na jejich pracovní a osobní pohodu. Na dalších místech ovlivňuje jejich pohodu samotná výše příjmu nebo význam vyjádřeného uznání či poděkování. Benefity mají na učitele vliv až na posledním místě.

5.3 Posouzení vztahu mezi proměnnými

3. Jaký je vztah mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a faktory, které podle nich mají vliv na pracovní a osobní pohodu?

K věcným hypotézám uvedeným v podkapitole 4.1 byly formulovány následující statistické hypotézy:

- H1₀ Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu odměn neexistuje statisticky významný vztah.
- H1_A Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu odměn existuje statisticky významný vztah.
- H2₀ Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu kvality práce neexistuje statisticky významný vztah.
- H2_A Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu kvality práce existuje statisticky významný vztah.
- H3₀ Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu rovnováhy mezi pracovním a mimopracovním životem neexistuje statisticky významný vztah.
- H3_A Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu rovnováhy mezi pracovním a mimopracovním životem existuje statisticky významný vztah.
- H4₀ Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu inspirace a hodnot neexistuje statisticky významný vztah.
- H4_A Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu inspirace a hodnot existuje statisticky významný vztah.
- H5₀ Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu příznivého, možnosti poskytujícího prostředí neexistuje statisticky významný vztah.
- H5_A Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu příznivého, možnosti poskytujícího prostředí existuje statisticky významný vztah.

H6₀ Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu budoucího růstu a příležitostí neexistuje statisticky významný vztah.

H6_A Mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol a úrovní vlivu budoucího růstu a příležitostí existuje statisticky významný vztah.

Výsledky posouzení vztahu mezi celkovou úrovní angažovanosti a vnímanou úrovní vlivu jednotlivých faktorů a těsnosti vztahu jsou uvedeny v *tabulce 14*.

Tabulka 14 Souvislost mezi celkovou úrovní angažovanosti a vnímanou úrovní vlivu jednotlivých faktorů

Faktor	Průměr (M)	Směrodatná odchylka (SD)	Koeficient korelace (r)
Odměny	2,08*	0,51	0,15
Kvalita práce	2,53*	0,35	0,49
Rovnováha mezi pracovním a nepracovním životem	2,50*	0,38	0,35
Inspirace a hodnoty	2,26*	0,46	0,34
Příznivé, možnosti poskytující prostředí	2,32*	0,43	0,21
Budoucí růst a příležitosti	2,15*	0,46	0,41

*Korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$.

U všech uvedených faktorů byla zjištěna pozitivní korelace, což znamená, že mezi každým z vytipovaných faktorů a celkovou úrovní angažovanosti existuje vztah. Korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$, proto lze odmítnout všechny výše uvedené nulové hypotézy a přijmout alternativní hypotézy. Z pohledu těsnosti vztahu byla střední (značná) závislost zjištěna u faktorů kvalita práce ($r = 0,49$) a budoucí růst a příležitosti ($r = 0,41$). Nízkou závislost vykazují faktory rovnováha mezi pracovním a nepracovním životem ($r = 0,35$), inspirace a hodnoty ($r = 0,34$) a příznivé, možnosti poskytující prostředí ($r = 0,21$). Velmi slabá závislost byla zjištěna u odměn ($r = 0,15$).

Následně byl proveden bližší průzkum faktoru kvalita práce, u kterého byla zjištěna střední (značná) závislost a nejvyšší hodnota $r = 0,49$. Jak již bylo zmíněno, mezi celkovou úrovní angažovanosti učitelů 1. stupně ZŠ a úrovní vlivu kvality práce existuje statisticky významný vztah. Zároveň téměř 57 % z oslovených učitelů odpovědělo, že je vysoce ovlivňováno kvalitou práce ve vztahu k jejich vnímání pracovní a osobní pohody. Výsledky

posouzení vztahu mezi celkovou úrovní angažovanosti a jednotlivými faktory kategorie kvalita práce a posouzení těsnosti vztahu jsou uvedeny v *tabulce 15*.

Tabulka 15 Souvislost mezi celkovou úrovní angažovanosti a vnímanou úrovní vlivu jednotlivých faktorů v kategorii kvalita práce

Faktor	Průměr (M)	Směrodatná odchylka (SD)	Koeficient korelace (r)
Vnímání hodnoty práce	2,40*	0,71	0,26
Podnětnost/zajímavost	2,50*	0,56	0,35
Svoboda a autonomie	2,35*	0,65	0,32
Pracovní zátěž	2,54*	0,62	0,10
Kvalita pracovních vztahů	2,68*	0,49	0,26
Komunikace s rodiči a vzájemná spolupráce	2,54*	0,58	0,39
Práce se žáky	2,70*	0,49	0,38

*Korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$.

Jak již bylo řečeno v teoretické části, hlavní snahou při tvorbě kurikulárních dokumentů je zajištění kvalitního průběhu i výsledků vzdělávání. U všech uvedených faktorů byla zjištěna kladná hodnota koeficientu korelace – znamená to tedy, že mezi každým z vtipovaných faktorů v kategorii kvalita práce a celkovou úrovní angažovanosti existuje vztah. Korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$. Z pohledu těsnosti vztahu byla zjištěna téměř u všech dílčích faktorů nízká závislost: komunikace s rodiči a vzájemná spolupráce ($r = 0,39$), práce se žáky ($r = 0,38$), podnětnost/zajímavost ($r = 0,35$), svoboda a autonomie ($r = 0,32$), vnímání hodnoty práce a kvalita pracovních vztahů ($r = 0,26$). Velmi slabá závislost byla zjištěna u faktoru pracovní zátěž ($r = 0,10$).

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUSE

Výsledky ukázaly, že celková úroveň angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol ve Zlíně odpovídá průměrnému výsledku. Ze zjištěných hodnot vyplývá, že je zde prostor pro zvyšování úrovně angažovanosti a pracovní spokojenosti, podporu a rozvoj potenciálu lidských zdrojů.

V oblasti vitality, tedy energie pracovního nasazení, vykazují učitelé při práci průměrnou úroveň energie a síly. Rovněž lze říci, že z výsledků vyplývá průměrná vytrvalost a ochota vynaložit při problémech úsilí a elán. Tato oblast souvisí i s psychickou odolností a vnímáním únavy – nicméně celková hodnota může být zkreslena nízkými hodnotami u jednotlivců, kteří vykazují u resilience minimální hodnoty. Právě u těchto jedinců by byl vhodný individuální přístup a podpora. Příkladem může být nabídka programů pro naučení se technikám ke zvládnání zátěže, benefity od zaměstnavatele v podobě kuponů na masáže či cvičení jógy a podobně.

Výsledek celkové hodnoty v oblasti oddanosti práci byl na průměrné úrovni. Pocit smysluplnosti však učitelé prožívají velmi často nebo vždy. Také často až velmi často vnímají, že je jejich práce podnětná, inspirativní, jsou na ni hrdí a nadšení svou prací.

Z výsledku vysoké úrovně angažovanosti v oblasti pohlcení prací plyne, že učitelé se cítí naprosto a spokojeně zabráněni a ponořeni do práce. Mívají problém se od práce odtrhnout a zapomínají na okolní svět.

Z pohledu učitelů 1. stupně základních škol ve Zlíně má na jejich osobní a pracovní pohodu největší vliv kvalita práce, dále rovnováha mezi pracovním a mimopracovním životem a příznivé, možnosti poskytující prostředí. Menší vliv mají faktory inspirace a hodnoty, budoucí růst a příležitosti a na posledním místě odměny. U faktorů kvalita práce a budoucí růst a příležitosti byla zjištěna střední (značná) závislost, těmto faktorům by tedy měla být věnována pozornost.

Vzhledem k tomu, že angažovanost pracovníků je zjišťována většinou formou anonymního dotazníku, což je případ i tohoto realizovaného výzkumu, nenabízí se možnost individuálního přístupu k těm pracovníkům, kteří vykázali nízkou úroveň v některé ze zjišťovaných oblastí angažovanosti a jsou vysoce ovlivňováni některým z uvedených faktorů.

Z tohoto pohledu je tedy vhodné se zaměřit na jednotlivce, měřit jejich angažovanost a následně se zjištěnými údaji pracovat. V praxi, tedy vedením škol, lze využít některý ze zmíněných dotazníků, např. jednoduché dotazníky společností Gallup či IES, které obsahují jen 12 položek. Jak již bylo řečeno v teoretické části, pro dosažení vyšší úrovně přístupu zaměstnanců k výkonu jejich práce lze využít různých nástrojů či možností. Na základě zjištění aktuální úrovně angažovanosti konkrétního pracovníka a faktorů, které jsou pro něj důležité, je možno s daným člověkem individuálně pracovat. Spokojenému pracovníkovi lze nabídnout např. lepší pracovní prostředí, nástroje či vybavení, poskytnout odměnu, včetně podání vysvětlení a projevit uznání za jeho úsilí. Motivovanému zaměstnanci, aby se stal oddaným, lze určit přiměřené cíle, rozvíjet jeho dovednosti a pravidelně poskytovat zpětnou vazbu. Oddanému pracovníkovi, aby se stal angažovaným, lze pomoci při budování kariéry, poskytnout mu uznání či odměnu, naslouchat mu a využívat jeho poznatků a zkušeností. Pro udržení angažovanosti je možné zpracovat jedinci komplexní kariérní plán, podpořit jeho růst pomocí rozvoje a delegování, podpořit komunikaci zdola nahoru či podpořit inovace. V každém případě je nezbytné, aby management šel příkladem a posiloval svým chováním vizi a hodnoty organizace.

Zaměříme-li se na faktory, ovlivňující angažovanost učitelů, bylo zjištěno, že kvalita práce vysoce ovlivňuje až 57 % z oslovených učitelů. Byl zde prokázán statisticky významný vztah, proto i toto je oblast, které by se měla věnovat pozornost při individuálním měření či hodnocení. Kvalita práce bývá předmětem hodnocení uplynulého období a při té příležitosti se nabízí možnost v dané oblasti stanovit rozvojové cíle (pracovní a vzdělávací). Otázky na tuto oblast by mohly být součástí rozhovoru při (průběžném či ročním) hodnocení pracovníků. Od zaměstnanců tak lze získat zpětnou vazbu o tom, v které oblasti potřebují podpořit a naopak jim dodat zpětnou vazbu z pohledu vedení (např. dodání jistoty, že svou práci odvádí kvalitně). Rozhovor lze vést formou motivační nebo koučovací.

Jak již bylo zmíněno, z výsledků testování společnosti IES v roce 2003 vyplynulo, že na angažovanost má největší vliv možnost vzdělávání a rozvoje. Z realizovaného výzkumu ve Zlíně nevyplývá, že by tyto faktory byly tím, co zdejší učitele 1. stupně základních škol ovlivňuje nejvíce z pohledu jejich vnímání osobní a pracovní pohody. Nicméně je důležité podívat se na tuto oblast z pohledu, že právě vzdělávání, další vzdělávání a neustálý rozvoj zajišťuje, aby pracovník byl schopen úspěšně a efektivně plnit své pracovní povinnosti. Z pohledu kompetencí, kterými je jasně vymezen očekávaný výkon, se předpokládá, že každý pracovník je obeznámen s tím, na jaké úrovni mají být jeho vědomosti, dovednosti

či schopnosti, včetně očekávaných postojů a vyznávaných hodnot. V rámci stanovení pracovních či vzdělávacích cílů je možné případné nesoulady nebo potřeby rozvoje řešit, nejlépe opět individuálně.

Je nezbytné, aby probíhala dobrá komunikace mezi učiteli, vedením základních škol a vzdělávacími institucemi, a to jak těmi, které připravují pedagogy na jejich budoucí povolání, tak i externími lektory. Důvodem je společný zájem – zajistit kvalitní vzdělávání, co nejlépe zacílené na skutečné potřeby praxe, co největší podporu a pomoc. Je třeba si uvědomit, že mnohdy administrativně zatěžující výzkumy mohou přinášet cenné informace z praxe, které nelze jiným způsobem získat. Nutným předpokladem je proto ochota spolupráce a oboustranné pochopení významu a opodstatněnosti výzkumů.

V neposlední řadě je důležitá spolupráce a komunikace se zřizovateli škol, v případě realizovaného výzkumu konkrétně se Statutárním městem Zlín. Pozitivní je, že v rámci místního akčního plánu vzdělávání probíhá kooperace města se základními školami s cílem zlepšení kvality vzdělávání, spolupráce a výměny zkušeností, což může být přínosem pro všechny zúčastněné.

Obecným cílem výzkumu bylo zjištění úrovně angažovanosti učitelů 1. stupně na základních školách ve Zlíně a hodnocení vlivu vybraných faktorů a případného potenciálu pro rozvoj. Z výzkumu plyne, že je zde prostor a potenciál pro vytváření programů a realizaci dalších postupů, které by vedly ke zvýšení angažovanosti a výkonnosti učitelů 1. stupně základních škol, ať již v rámci personálního řízení či vzdělávání. Intelektuálním cílem práce bylo poukázání na to, jak tato skupina zaměstnanců vnímá pracovní a osobní pohodu a faktory, které na ni mají z jejich pohledu největší vliv. Konkrétní výsledky již byly popsány výše a ukázaly, že oblasti kvality práce je třeba věnovat pozornost.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na oblast klíčových kompetencí učitelů základních škol a zkoumání jejich vnímání pracovní a osobní pohody.

V teoretické části byly vymezeny základní pojmy a obecná východiska z oblasti kompetencí a kompetenčních modelů. Zmíněno bylo řízení podle kompetencí a možnosti rozvoje profesních kompetencí. Z pohledu učitelské profese byly zmíněny profesní perspektivy, pojednáno bylo o kvalitě vzdělávání, teorii kurikula a také o nárocích na učitelskou profesi, včetně zvládání zátěže. V souvislosti s realizovaným výzkumem bylo v teorii uvedeno téma angažovanosti, jako jednoho z nezbytných předpokladů fungování řízení podle kompetencí. Část práce byla věnována hlavním východiskům, možnostem hodnocení úrovně angažovanosti a také faktorům, které ovlivňují chování pracovníků. V této souvislosti byla zmíněna důležitost sebereflexe a pravidelného hodnocení výkonu. V poslední kapitole teoretické části byly nastíněny možnosti profesní pomoci a podpory, a to v souvislosti s pracovní zátěží, specifiky školního prostředí a angažovaností.

V praktické části práce byl realizován kvantitativní výzkum angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol ve Zlíně, jejich zřizovatelem je Statutární město Zlín. Na základě dotazníku byla zjišťována úroveň angažovanosti a také faktory, které mají z pohledu učitelů vliv na jejich pracovní a osobní pohodu.

Školství je zcela jistě oblast, ve které jde zejména o plnění poslání učitele, a to s plnou zodpovědností k sobě samým i společnosti. Tyto souvislosti je třeba vzít v potaz a vnímat široký dopad kvality základního vzdělávání na účastníky výuky, jejich rodiče, budoucí zaměstnavatele a společnost. V kontextu zjištěných výsledků realizovaného výzkumu je třeba si uvědomit, že angažovanost jako jeden z předpokladů výkonu, souvisí s mnoha faktory. Je nezbytné, aby sami učitelé, vedení škol a zřizovatelé, potažmo i vzdělávací instituce připravující učitele na jejich povolání udělali maximum pro zlepšení a rozvoj, nejlépe vzájemnou komunikací, kooperací, podporou a pomocí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BÖHMOVÁ, Kateřina. *Analýza: Potřebujeme více kvalifikovaných učitelů. Evropské peníze pomohou*, 2009. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/analiza-potrebujeme-vice-kvalifikovanych-ucitelu-evropske?highlightWords=v%C3%BDzkum+u%C4%8Ditel%C3%A9+stupn%C4%9B>
- [2] FRANIOK, Petr a Dana KNOTOVÁ (ed.). *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4752-5.
- [3] HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
- [4] HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2450-8.
- [5] HORVÁTHOVÁ, Petra, Jiří BLÁHA a Andrea ČOPÍKOVÁ. *Řízení lidských zdrojů: nové trendy*. Praha: Management Press, 2016. ISBN 978-80-7261-430-1.
- [6] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: GRADA, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [7] MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. Vyd. 2. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.
- [8] MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: FRAUS, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
- [9] PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5646-2.
- [10] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6., aktualizované a doplněné vyd. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- [11] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- [12] SCHAUFELI, Wilmar a Arnold BAKKER. *Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual*, 2004. [online]. Dostupné z: http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf

- [13] VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.
- [14] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9.
- [15] VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.
- [16] VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.
- [17] EU. *Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES)* In: Úřední věstník Evropské unie. 2006, L 394/10, s. 10-18. ISSN 1725-5074. Dostupné také z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=celex:32006H0962>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- CBM Competency Based Management (řízení podle kompetencí).
- ITQ Identifying Teacher Quality: Toolbox for teacher reflection
(kvalitativní nástroje pro měření kvalit učitele).
- MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Rada EU Rada Evropské unie.
- UWES Utrecht Work Engagement Scale (dotazník pracovní a osobní pohody).

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 Grafické zobrazení zjištěné úrovně angažovanosti.....</i>	46
---	----

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1</i> Hodnocení úrovně angažovanosti	39
<i>Tabulka 2</i> Zařazení výroků do jednotlivých oblastí angažovanosti	40
<i>Tabulka 3</i> Koeficient korelace – interpretace hodnot	41
<i>Tabulka 4</i> Zjištěná úroveň angažovanosti	44
<i>Tabulka 5</i> Oblast vitality - pořadí výroků	44
<i>Tabulka 6</i> Oblast oddanosti - pořadí výroků	45
<i>Tabulka 7</i> Oblast pohlcení - pořadí výroků	45
<i>Tabulka 8</i> Zjištěná úroveň vlivu dle kategorií	47
<i>Tabulka 9</i> Pořadí kategorií dle zjištěné úrovně vlivu	47
<i>Tabulka 10</i> Kvalita práce - hodnocení vlivu	49
<i>Tabulka 11</i> Pořadí faktorů v kategorii kvalita práce	49
<i>Tabulka 12</i> Odměny - hodnocení vlivu	50
<i>Tabulka 13</i> Pořadí faktorů v kategorii odměny	50
<i>Tabulka 14</i> Souvislost mezi celkovou úrovní angažovanosti a vnímanou úrovní vlivu jednotlivých faktorů	52
<i>Tabulka 15</i> Souvislost mezi celkovou úrovní angažovanosti a vnímanou úrovní vlivu jednotlivých faktorů v kategorii kvalita práce	53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pracovní a osobní pohody

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRACOVNÍ A OSOBNÍ POHODY

Dotazník pracovní a osobní pohody

Vážená paní, vážený pane,

prosím o spolupráci při zjišťování pracovní a osobní pohody učitelů 1. stupně základních škol vyplněním níže uvedeného dotazníku. Závěry budou podkladem pro praktickou část bakalářské práce na téma Klíčové kompetence učitelů základních škol a jejich vnímání pracovní a osobní pohody.

Dotazník je anonymní. Na níže uvedené otázky prosím odpovídejte objektivně. Vyplněný dotazník vložte do sběrné schránky umístěné v sekretariátu školy **do 12.12.2017**. Jeho odevzdáním souhlasíte s použitím uvedených informací.

Děkuji za Váš čas a spolupráci.

Zpracovala: Alena Rajnochová, studentka UTB ve Zlíně, FHS, obor Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře

Ve Zlíně dne 1.12.2017

Část A. Čtete pečlivě každý výrok a rozhodněte, jestli se tak někdy ve své práci cítíte. Jestliže nikdy neprožíváte takové pocity, napište „0“ (nulu) v místě před výrokem. Jestliže jste někdy takový pocit měl(a), označte výrok číslem 1 až 6; udejte číslo, které nejvíce vystihuje, jak často se Váš pocit opakuje. V případě, že chcete odpověď opravit, škrtněte křížkem chybnou odpověď a vedle napište správnou.

	Skoro nikdy	Zřídka	Někdy	Často	Velmi často	Vždy
0	1	2	3	4	5	6
Nikdy	Několikrát do roka nebo méně	Jednou za měsíc nebo méně	Několikrát za měsíc	Jednou týdně	Několikrát za týden	Každý den

- _____ Ve své práci překypuji energií.
- _____ Práci, kterou dělám, pokládám za prospěšnou a smysluplnou.
- _____ Když pracuji, čas letí.
- _____ Ve své práci se cítím silný a energický.
- _____ Svou prací jsem nadšený.
- _____ Když pracuji, zapomenu na vše okolo sebe.
- _____ Moje práce mě inspiruje.
- _____ Když ráno vstávám, těším se na svou práci.
- _____ Když intenzivně pracuji, cítím se spokojený.
- _____ Jsem hrdý na práci, kterou dělám.
- _____ Jsem ponořený do své práce.
- _____ Když pracuji, mohu v tom pokračovat velmi dlouhý čas.
- _____ Má práce je podle mě podnětná.
- _____ Svou prací se nechávám unést.
- _____ Ve své práci jsem psychicky velmi odolný.
- _____ Je pro mne těžké odtrhnout se od své práce.
- _____ Ve své práci vždy vytrvám, i když se věci nedaří.

Část B. V níže uvedené tabulce označte, jaký vliv mají jednotlivé faktory na Vaši pracovní a osobní pohodu. Jestliže má uvedený faktor malý vliv, napište „1“ do sloupce „nízký“. Jestliže má uvedený faktor střední vliv, napište „2“ do sloupce „střední“. Jestliže má uvedený faktor vysoký vliv, napište „3“ do sloupce „vysoký“. V případě, že chcete odpověď opravit, škrtněte křížkem chybnou odpověď a do odpovídajícího sloupce napište správné číslo.

Faktor	Vliv na pracovní a osobní pohodu		
	1	2	3
	nízký	střední	vysoký
Výše příjmu			
Dobré zaměstnanecké výhody			
Udělování uznání/ocenění			
Spravedlnost odměňování			
Vnímání hodnoty práce			
Podnětnost/zajímavost			
Svoboda a autonomie			
Pracovní výzvy			
Rozšířené pravomoci/odpovědnosti			
Pracovní zátěž			
Kvalita pracovních vztahů			
Příznivé, podporující okolí			
Rovnováha mezi pracovním a nepracovním životem			
Jistota příjmu			
Profesní pomoc a podpora			
Kvalita vedení			
Komunikace s rodiči a vzájemná spolupráce			
Pověst školy			
Uznání potřeb životního cyklu/flexibilita			
Práce se žáky			
Inovace			
Prostředí školy, vybavení			
Dostupnost pracoviště			
Vzdělávání pro práci (profesní rozvoj)			
Informační podpora			
Osobní jistota			
Vzdělávání a rozvoj nad rámec práce (osobní rozvoj)			