

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

KARIÉRNÍ WELLBEING PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA
PŘAŽSKÝCH GYMNÁZIÍCH POHLEDEM ŘÍDÍCÍCH PRACOVNÍKŮ

Bakalářská práce

Studijní program: Řízení vzdělávacích institucí

Autor: Bc. et Bc. Adam Kaše

Vedoucí práce: Mgr. Dita Palaščíková

Olomouc 2024

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Kariérní wellbeing pedagogických pracovníků na pražských gymnáziích pohledem řídicích pracovníků“ vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne.

Podpis

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. et Bc. Adam Kaše
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Studijní program:	Řízení vzdělávacích institucí
Studijní program obhajoby práce:	Řízení vzdělávacích institucí
Vedoucí práce:	Mgr. Dita Palaščáková
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Kariérní wellbeing pedagogických pracovníků na pražských gymnáziích pohledem řídicích pracovníků
Anotace práce:	Tato bakalářská práce se zaměřuje na téma kariérní wellbeing pedagogických pracovníků na pražských gymnáziích pohledem řídicích pracovníků a je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část popisuje wellbeing, řízení vzdělávacích institucí a specifika pedagogické profese. Empirická část je na základě výzkumu pomocí tematické analýzy dat získaných pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Výsledkem jsou zmapované nástroje ředitelů na podporu kariérního wellbeingu jejich pedagogických pracovníků.
Klíčová slova:	Kariérní wellbeing, pedagog, ředitel, nástroje
Title of Thesis:	Career wellbeing of pedagogical staff at Prague high schools from the perspective of managerial employees
Annotation:	This bachelor thesis focuses on the topic of career wellbeing of educational staff at Prague high schools from the perspective of managerial staff and is divided into theoretical and empirical parts. The theoretical part describes wellbeing, management of educational institutions, and specifics of the teaching profession. The empirical part is based on research using thematic analysis of data obtained through semi-structured interviews. The result is a mapping of tools used by principals to support the career wellbeing of their educational staff.
Keywords:	Career wellbeing, educator, principal, tools

Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č. 1: Informovaný souhlas – vzor Příloha č. 2: Přepis rozhovoru – ukázka
Počet literatury a zdrojů:	72
Rozsah práce:	63 s. (83 089 znaků s mezerami)

Obsah

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. WELLBEING.....	9
1.1. POJEM WELLBEING	9
1.2. HISTORICKÝ VÝVOJ POJMU	10
1.3. STRUKTURA WELLBEINGU	11
1.4. DETERMINANTY WELLBEINGU	12
1.4.1. Socioekonomické faktory.....	13
1.4.2. Osobnostní dispozice	14
1.4.3. Sociální vztahy.....	15
1.5. KARIÉRNÍ WELLBEING	15
1.5.1. Vliv práce na celkový wellbeing	15
1.5.2. Definice kariérního wellbeingu.....	16
1.5.3. Podpora kariérního wellbeingu – osobní intervence jedince	17
1.5.3. Podpora kariérního wellbeingu – intervence prostředí	18
2. ŘÍZENÍ VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ	20
2.1. MANAGEMENT.....	20
2.1.1. Obecný management	20
2.1.2. Školský a školní management.....	21
2.1.3. Současné trendy v managementu.....	22
2.2. ŘEDITEL ŠKOLY	22
3. SPECIFIKA PEDAGOGICKÉ PROFESE	26
3.1. DEFINICE PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA	26
3.2. SPECIFIKA PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI.....	27
3.3. STRES A JEHO ZVLÁDÁNÍ	28
3.4. SYNDROM VYHOŘENÍ.....	29
4. KARIÉRNÍ WELLBEING PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	31
4.1. WELLBEING UČITELE.....	31
4.2. RIZIKOVÉ FAKTORY	32
4.3. PÉČE O WELLBEING.....	33
VÝZKUMNÁ ČÁST	35
5. CÍL VÝZKUMU	35
6. VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	36
7. METODIKA.....	37

7.1. VÝZKUMNÝ SOUBOR	37
7.2. MĚŘÍCÍ NÁSTROJE.....	37
7.3. PROCEDURA	40
7.4. STATISTICKÁ ANALÝZA.....	41
7.5. ETIKA VÝZKUMU.....	41
8. VÝSLEDKY	43
8.1. PODPORA – BEZPEČÍ A DŮVĚRA	43
8.2. VZTAHY A UZNÁNÍ.....	44
8.3. KOMUNIKACE A ZPĚTNÉ VAZBY	44
8.4. POMŮCKY.....	45
8.5. VNÍMÁNÍ RIZIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ – PREVENCE	46
9. DISKUZE	48
10. ZÁVĚR.....	50
SEZNAM LITERATURY.....	52
SEZNAM ZKRATEK.....	60
SEZNAM PŘÍLOH.....	61
PŘÍLOHA Č.1: INFORMOVANÝ SOUHLAS - VZOR.....	62
PŘÍLOHA Č. 2: PŘEPIS ROZHOVORU – UKÁZKA	64

Úvod

Tato bakalářská práce nese název „Kariérní wellbeing pedagogických pracovníků na pražských gymnáziích pohledem řídicích pracovníků“. Jejím tématem je v souladu s názvem problematika kariérního wellbeingu, a to konkrétně wellbeingu pedagogických pracovníků gymnázií pohledem jejich řídicích pracovníků.

S rozvojem pozitivní psychologie či výzkumem okolností vzniku syndromu vyhoření a jeho prevence je pouze přirozené, že zájem o tuto oblast wellbeingu člověka stále sílí. Kariérní wellbeing je pochopitelně důležitým konceptem z pohledu zaměstnanců, kterým přímo ovlivňuje kvalitu života a podobu většiny jejich produktivního času. Zároveň však nelze opomenout jeho význam pro jedince v roli zaměstnavatele, kterým může být jak užitečným nástrojem pro měření spokojenosti zaměstnance, tak nástrojem ke zvýšení jeho motivace a mnoho dalšího.

Cílem této bakalářské práce je poskytnout vhled do aktuálních poznatků týkajících se konceptu kariérního wellbeingu s ohledem na specifika pedagogické profese. Práce se dělí na teoretickou a praktickou část. Teoretická část textu se v první kapitole věnuje přiblížení pojmu wellbeing a kariérní wellbeing. V kapitole druhé stručně popisuje princip řízení vzdělávacích institucí v České republice. Ve třetí kapitole jsou rozebrány specifické okolnosti práce pedagogických pracovníků a v kapitole závěrečné je tématem kariérní wellbeing těchto pracovníků.

Praktická část zachycuje průběh, získané výsledky i kritickou reflexi uskutečněného výzkumu. Pro výzkum v rámci této bakalářské práce byl zvolen kvalitativní design (důvody jeho výběru, jeho výhody i nevýhody jsou popsány v diskuzi práce). Pro účely této bakalářské práce byla data sbírána pomocí

metody polostrukturovaného rozhovoru a poté zpracována pomocí metody tematické analýzy.

Věřím, že tato práce má potenciál přispět k hlubšímu porozumění pohledu řídicích pracovníků na kariérní wellbeing jejich pedagogických pracovníků, i možnosti a benefity snah o jeho zlepšování

Teoretická část

1. Wellbeing

První kapitola teoretické části se zabývá konceptem wellbeingu. Podrobně rozebírá jeho používanou definici, základní historický vývoj, strukturu a determinanty. Zabývá se rovněž kariéřním wellbeingem, a to zejména s ohledem na možnosti jeho podpory.

1.1. Pojem wellbeing

Dle definice Světové zdravotnické organizace ([WHO]; Wealth Health Organization, 2020) je pojem wellbeing užíván jako označení celkové duševní a sociální pohody. Jedná se však o poměrně nejednoznačný a široký pojem, jež je nutné vnímat v mezioborových souvislostech. Přestože jde primárně o psychologický koncept, zasahuje také do oborů jiných společenských a přírodních věd a je ho užíváno i v běžném jazyce. Nejčastěji bývá popisován na základě souvislostí s jinými, obsahově podobnými pojmy (například životní spokojenost, blaho či prosperita), se kterými se do jisté míry i překrývá, úzkou souvislost nalézáme především se zdravím (Blatný et al., 2005).

V anglosaské literatuře je wellbeing skrz zdraví přímo definován jako stav celkového zdraví a štěstí (Oxford University Press, 1995). V českém kontextu může být nejobecněji užíváno jako synonyma pojmenování „pohoda“ (Křivohlavý, 2009), či konkrétněji „duševní pohoda“. Dle Blatného et al. (2005), však „duševní pohoda“ nereflektuje ostatní složky wellbeingu, a pracuje raději s ekvivalentem „osobní pohoda“, do něž řadí i tělesnou, sociální a případně spirituální komponentu. Téma komplexněji popisuje jako „problematiku subjektivní reflexe lidského prožívání a hodnocení vztahu k sobě i okolnímu světu a jeho psychologického zpracování“ (Blatný et. al, 2005).

1.2. Historický vývoj pojmu

Pojem wellbeing se stal populárním na konci čtyřicátých let minulého století v souvislosti s definicí zdraví Světovou zdravotnickou organizací, která nahradila dosavadní pojetí zdraví jako pouhé nepřítomnosti nemoci (Blatný et al., 2005). Wellbeing v ní figuruje jako neopomenutelná součást zdraví, za něž je od roku dodnes považován „stav úplné tělesné, duševní i sociální pohody (wellbeing)“ (World Health Organization, 1948).

Od osmdesátých let minulého století rozlišujeme specifickou oblast psychologie, která se konceptem duševní pohody výzkumem pozitivních aspektů lidského prožívání systematicky zabývá. Tato oblast tehdy získala název „Psychologie osobní pohody (wellbeingu)“ a stala se uznávanou disciplínou v rámci oboru. Na přelomu tisíciletí se zformoval celý nový směr, tzv. pozitivní psychologie, jehož cílem je zkoumání pozitivních sil v člověku a jeho možný růst (Blatný et al., 2005).

Mezi klíčové představitele pozitivní psychologie patří Martin Seligman a Mihaly Csikszentmihalyi, kteří wellbeing definovali (2000) na základě časové dimenze ze subjektivního pohledu jedince následovně: wellbeing, stejně jako spokojenost se životem (satisfaction) je vázaný k minulosti, s přítomností se pojí pocit štěstí (happiness) a zážitek flow, do budoucnosti pak řadíme naději (hope) a optimistické ladění.

Dle Martina Seligmana (2014) můžeme na wellbeing vědecky pohlížet také jako na pětisložkový model známý pod akronymem PERMA. Model tvoří pět faktorů, které zkoumá za tím účelem přímo vytvořený dotazník wellbeingu:

- P (positive emotion) – prožívání pozitivních emocí;
- E (engagement) – angažování se v činnosti;
- R (positive relations) – pozitivní sociální vztahy;
- M (meaning) – smysluplnost života;
- A (accomplishment) – pocit úspěšného výkonu.

Jiným autorem z řad pozitivní psychologie, který zaměřil svůj zájem na zkoumání wellbeingu a definoval pojem subjektivní wellbeing, jež se v odborných textech vyskytuje dodnes, byl Edward F. Diener. Z jeho pohledu je subjektivní wellbeing tvořen třemi prvky:

- subjektivní stav duševní pohody, charakteristický převahou pozitivních emocí;
- racionální zhodnocení spokojenosti se životem;
- zhodnocení spokojenosti v klíčových oblastech života (Deiner, 2000).

Kromě pozitivní psychologie nelze opomenout ani příspěvek proudu humanistické psychologie, která svým důrazem na subjektivní prožitky a potřeby jedince položila základy dnešního chápání wellbeingu. Pojetí wellbeingu jako komplexního fenoménu zahrnujícího řadu oblastí života je v souladu se základními teoretickými východisky humanistické psychologie včetně známé Maslowovy motivační teorie, popisující vztah potřeb základních fyziologických, bezpečí a jistoty, sounáležitosti, úcty a uznání a potřeby seberealizace (Armstrong, 2007).

1.3. Struktura wellbeingu

Z hlediska psychologické klasifikace se pojem wellbeing pohybuje na pomezí afektů, nálad a rysů osobnosti, a zároveň zahrnuje kromě emotivní a kognitivní složky také složku postojovou, jelikož se utváří mimo jiné i v závislosti na hodnotících vztazích (Kebza a Šolcová, 2003). Měřící nástroje obvykle chápou wellbeing jako trvajících v řádu týdnů, což by mohlo vést k nazírání na wellbeing jako na trvalejší emoční charakteristiku, nicméně jeho součástí jsou i méně stabilní charakteristiky, závislé často na aktuálních podnětech z prostředí (Blatný et al., 2005).

Často je na wellbeing nahlíženo jako na aspekt celkové kvality života, jež je dodnes vytrvale zkoumána z psychologického i medicínského hlediska. Z pohledu medicíny se wellbeing kromě své psychologické stránky týká také holisticky nahlíženého zdraví ve smyslu výše uvedené definice WHO (World Health Organization, 1948) a vlivu životního stylu na naději na dožití člověka (Blatný et al., 2005).

Naprostá většina autorů se shoduje, že wellbeing je kombinací několika subjektivních a objektivních dimenzí. Subjektivní pocit osobní pohody tvoří čtyři komponenty: psychická osobní pohoda, sebeúcta (self-esteem), vnímaná sebeúčinnost (self-efficacy) a osobní zvládnání (control, mastery) (Bowling, 2005). V rámci psychické osobní pohody dále rozlišujeme jednotlivé emotivní a kognitivní dimenze, například pozitivitu či negativitu afektivity jedince, štěstí, životní spokojenost či psychosomatické symptomy (Blatný et al., 2005).

Dle dalších pojetí (Ryff & Keyes, 1995) nalezneme v rámci wellbeingu až šest dimenzí: patří mezi ně sebezpřijetí (self-acceptance, tedy pozitivní vztah k sobě samému); vřelé, pozitivní vztahy s druhými s ohledem na jejich blaho; autonomie (nezávislost a self-efficacy); zvládnání životního prostředí (environmental mastery); smysl života (purpose in life, směřování k vytyčeným cílům, pocit smysluplnosti života) a osobní růst (personal growth).

Jiným přístupem (Becker, 1991) je třeba pojetí wellbeingu jako konstruktů skládajícího se ze tří dimenzí: stavu, rysu a procesu. Podstatou stavu je nálada, jež může být charakterizována jako kvalitativní ukazatel (dle její příjemnosti), či kvantitativní indikátor (míra aktivity), rys odkazuje na průměrnou úroveň nálady v běhu času a proces odkazuje k variabilitě nálad v prožívání jedince.

1.4. Determinanty wellbeingu

Ukazuje se, že na celkovou úroveň wellbeingu má vliv několik zásadních faktorů. Byl zkoumán vztah s vnímáním životních cílů, přičemž dlouhodobější cíle byly s osobní pohodou úžeji spojeny a významnou roli hrál soulad se sebou samým,

tedy do jaké míry se cíle jedince shodují s jeho vnitřními hodnotami (Schmuck & Sheldon, 2001).

Dle Blatného (2010) můžeme zdroje wellbeingu rozdělit do čtyř obecných kategorií, které s sebou nesou následující souvislosti:

- socioekonomické a demografické zdroje;
- osobnostní dispozice;
- shoda mezi očekáváními a realitou – přehnaně vysoké, ale na druhou stranu i přehnaně nízké nároky jsou rizikem pro nedostatečné uspokojení vlastních potřeb či vznik subjektivně nepříjemných pocitů jako je nuda nebo úzkost;
- sociální vztahy.

1.4.1. Socioekonomické faktory

Finanční ohodnocení nelze mezi podmínkami wellbeingu opomenout, nicméně v tomto případě se ukazuje, že působí tzv. efekt omezeného růstu. Socioekonomická situace má nezanedbatelný vliv, avšak vztah přímé úměrnosti s wellbeingem platí jen do okamžiku splnění určitého minimálního standardu. I poté však intervenuje vzájemné srovnávání mezi skupinami a v rámci nich (Blatný et al., 2005). Ekonomické aspekty a osobní pohodu dávají mimo jiné do souvislosti ekonomové Frey a Stutzer (2001), kteří upozorňují na negativní důsledky nezaměstnanosti, kterou ze sociálního a psychologického hlediska nelze chápat jako dobrovolný stav části populace, a inflace, jež podle jejich zjištění rovněž působí negativně na úroveň prožívaného wellbeingu.

Dosažené vzdělání jako faktor osobní pohody působí zprostředkovaně, jako proměnná ovlivňující následné finanční ohodnocení. V souvislosti se zaměstnáním nacházíme výraznou změnu v prožívaném wellbeingu v případě ztráty zaměstnání, jež působí jako jeden z největších stresorů pro člověka (Šolcová & Kebza, 2001).

Kontroverzní determinantou je fenomén víry, jehož zkoumání nese nejednoznačné a mnohdy sporné závěry. Obecněji uznávaným předpokladem však může být, že jako zásadní zdroj pro věřícího bude víra působit posilujícím dojmem (Hill & Pargament, 2003). Na základě rozsáhlého přehledu studií Křivohlavý (2009) konstatuje, že studie přinášejí celkově spíše pozitivně znějící závěry ve prospěch protektivního vlivu víry na osobní pohodu a zdraví člověka.

1.4.2. Osobnostní dispozice

Costa a McCrae (1984) ve svých výzkumech ukázali možnou korelaci mezi osobnostními dimenzemi extraverte a emoční stabilita a vyšší úrovní životní spokojenosti (wellbeingu). Kromě těchto dimenzí jsou často zmiňovanými osobnostními rysy s vlivem na wellbeing jedince optimismus a pesimismus. Optimismus je tradičně chápán jako pozitivní očekávání budoucích výsledků a vyznačuje se příjemnými prožitky a emocemi, ale také vyšší aktivitou, jelikož je úzce spjatý se zvládnáním stresu pomocí copingových strategií. Oproti tomu pesimistický postoj je charakteristický opačnou tendencí a s wellbeingem koreluje negativně (Solberg & Segerstrom, 2006). Jedním z možných vysvětlení je, že optimismus vede k určité formě zdravých a žádoucích iluzí, které jsou spojeny s dalšími aspekty psychického zdraví, jakými jsou péče o druhé, schopnost prožívat štěstí a spokojenost a chuť vykonávat kreativní činnost (Taylor & Brown, 1988).

Jiným rysem je Antonovského pocit soudržnosti (sense of coherence), který popisuje postoj jedince k překážkám, jež mu stojí v cestě k cíli. Jeho součástí je víra jedince ve vlastní schopnosti, vnímání výzev jako zvládnutelných a smysluplných (Pallanta & Laeb, 2002). Za zmínku stojí rovněž souvislost mezi wellbeingem a úrovní emoční inteligence (EQ). Výzkum naznačuje, že vyšší emoční inteligence zvyšuje pravděpodobnost prožívání příjemných pocitů a štěstí (Landa et al., 1998).

1.4.3 Sociální vztahy

Zájem je věnován rovněž sociální dimenzi wellbeingu, a jak vyplývá z dosavadního výzkumu, kvalita rozvoje i množství mezilidských kontaktů má na osobní pohodu zásadní dopad (Blatný et al., 2005). Jako silný protektivní faktor lze konkrétně uvést zejména koncept sociální opory (Šolcová & Kebza, 1999).

Obecně řečeno však není klíčový počet sociálních vztahů, ale v první řadě jejich kvalita. Důkazem jsou zjištění výzkumníků, že jedinci v manželství uvádí vyšší životní spokojenost (úroveň wellbeingu) (Institute for Family Studies, 2019) a vykazují lepší fyzické zdraví (Prior & Hayes, 2003) než jejich nezadaní vrstevníci.

1.5. Kariérní wellbeing

Jednou z možností, jak se dívat na wellbeing, je jeho podoba v pracovní oblasti. Následující text rozebírá kontext kariérního wellbeingu. Níže na ni navazuje kariérní wellbeing pedagogických pracovníků a rovněž zaměření výzkumné části této práce.

1.5.1. Vliv práce na celkový wellbeing

Osobní pohoda člověka je podmíněna jeho prožíváním jak ve volném čase, tak během pracovního procesu. Pracovní proces ovlivňuje podstatnou část produktivního života jedince a zahrnuje řadu faktorů, které jsou považovány za ty pro wellbeing nejvýznamnější. Patří mezi ně povaha a množství práce, obecné pracovní podmínky, vlastnosti nadřízených a vztahy se spolupracovníky, dále plat a kariérní perspektiva (Strack et al., 1991).

Lze přitom rozlišit faktory, které přímo přispívají ke zvýšení spokojenosti s prací, a ty, jež pouze limitují nespokojenost s ní. Spokojenost zvyšuje mimo jiné dosažení uznání nebo vnímaná zodpovědnost, oproti tomu nespokojenost závisí například na platu či fyzických pracovních podmínkách (Strack et al., 1991).

V dnešní době již velká část zaměstnavatelů bere v potaz zdraví a wellbeing zaměstnanců při vytváření a upravování pracovních podmínek (Tehrani et al., 2007). Ty jsou určovány především skrz řadu procesů nazývaných souhrnně jako management lidských zdrojů (HRM), který obstarává výběr zaměstnanců, jejich zaučení i udržení či kompenzování (University of Minnesota, 2016).

Až do začátku tisíciletí však neexistovaly studie, které by konzistentně popisovaly dopad HRM na pracovní výkon a wellbeing zaměstnanců (Appelbaum et al., 2000). Dnes můžeme rozlišit dva proudy s odlišným pohledem na tento vztah.

1.5.2. Definice kariérního wellbeingu

Kariérní wellbeing chápeme jako relativně stálou spokojenost jedince s dosaženými kariérními úspěchy, průběhem kariéry včetně jejích změn a jeho zaměstnatelnost navzdory různorodým překážkám v moderním pracovním prostředí (Ferreira, 2019).

Fenomén kariérního wellbeingu je obvykle zkoumán v souvislosti s takovými aspekty osobního a psychologického wellbeingu, jakými jsou vztah kariéry a životní spokojenosti, pracovní spokojenost, zaměstnatelnost a schopnost kariérního sebeřízení (Engelbrecht, 2019).

Career Well-Being Scale (CWS) je nástrojem pro měření úrovně kariérního wellbeingu, který vyvinuli Coetzee et al. v roce 2020. Může být však chápán i jako mechanismus, který potenciálně vede k podpoře kariérního rozvoje v průběhu celého života, a zároveň ve zcela výjimečných situacích, jakými byla například pandemie Covid-19 (Coetzee et al., 2021). Kariérní rozvoj je v tomto kontextu chápán jako hluboce zakořeněná lidská potřeba, spojená s potřebou pracovat, zlepšit ekonomické podmínky vlastní rodiny a přispět společnosti jako celku, stejně silná, jako jiné základní potřeby (Coetzee & Schreuder, 2021).

1.5.3. Podpora kariérního wellbeingu – osobní intervence jedince

V souladu s výše zmiňovanými determinantami wellbeingu můžeme faktory, které mohou mít pozitivní vliv na wellbeing, rozdělit na ty, které (1) jsou v osobních možnostech jedince, a na (2) možné intervence ze strany prostředí. První skupina faktorů se pak týká wellbeingu celkově, druhá skupina je v tomto textu vztažena konkrétně k wellbeingu kariérnímu.

Mezi faktory osobní změny patří zejména následující: pohyb, spánek, výživa a zdravý životní styl a mezilidské vztahy. Jak deklaruje WHO (World Health Organization, 2018) pravidelná fyzická aktivita je formou prevence řady onemocnění a problémů v oblasti fyzického i duševního zdraví. Pohyb tak zlepšuje odolnost nejen vůči vzniku civilizačních onemocnění (srdečních chorob, cukrovky, obezity apod.), ale také přispívá k vyšší kvalitě života a k vyšší úrovni wellbeingu.

WHO (World Health Organization, 2020) doporučuje dospělým osobám pravidelnou fyzickou aktivitu minimálně 150 minut týdně (v případě aktivity lehké či středně těžké zátěže) pro udržení zdravotní kondice – pro její navýšení pak více než 300 minut pravidelné aktivity tohoto typu.

Dle WHO (World Health Organization, 2004) kvalitu spánku určujeme především podle délky trvání spánku a počtu nočního probuzení, množství a délky jednotlivých fází spánku a dlouhodobými spánkovými návyky. V dlouhodobém měřítku vede nedostatečný či nekvalitní spánek k negativním projevům na zdraví jedince i jeho celkový pocívaný wellbeing (World Health Organization, 2004).

Životní styl, jakožto komplexní faktor ovlivňující fyzické a duševní zdraví jedince oběma směry, může být důvodem vzniku řady potíží, ale také cestou k jejich řešení. Za nejrizikovější faktory je považován nedostatek pohybu, kouření, nadužívání alkoholu a nevhodné stravování (Kunzová & Hrubá, 2013). WHO (2019) považuje vyváženou stravu za základní lidskou potřebu, která při svém

nenaplnění vede k celosvětovému nárůstu nadváhy a obezity s potenciálem způsobit až předčasné úmrtí jedince.

Studie ukazují, že jedinci, kteří jsou součástí pozitivně vnímaných sociálních vztahů, vykazují také vyšší úroveň wellbeingu. Za znaky kvalitních vztahů v tomto kontextu považujeme emoční podporu, spolehlivost či porozumění. Větší dopad na wellbeing mají přitom pozitivní vazby s přáteli (spíše než s rodinnými příslušníky), jelikož tyto vztahy jsou vnímány jako dobrovolně zvolené (Merz & Huxhold, 2010).

1.5.3. Podpora kariérního wellbeingu – intervence prostředí

Za účinné aktivity s potenciálem zlepšit úroveň kariérního wellbeingu, které jedinci může poskytnout prostředí, považujeme dle Seligmana (2014) v první řadě tyto: zaměření na úspěch, na silné stránky a využití různých relaxačních technik.

Ke spokojenosti zásadně přispívá zážitek úspěchu. Principem je skutečnost, že při zaměření na pozitivní události (tedy zážitky úspěchu) dochází k zaměření spíše na pozitivní emoce, a tím k větší osobní pohodě (Seligman, 2014).

Dalším krokem k lepší osobní pohodě může být uvědomění si vlastních silných stránek. K jejich identifikaci lze využít dotazníkové metody, například „Dotazník charakteristických silných stránek“ (Seligman, 2014). V návaznosti na jeho vyplnění je možné stanovit si cíl, kterou z charakteristik se jedinec rozhodne prohloubit a podporovat. Své procvičování si následně vyhodnotí a zváží další postup (Seligman, 2014).

Mezi bazální relaxační techniky patří různá dechová cvičení. Relaxační a dechové techniky lze provádět jak samostatně, tak v rámci skupiny, a způsobů jejich praktikování existuje nespočet. Pro všechny však platí, že vycházejí z vědecky podloženého poznatku, že pravidelné praktikování relaxace vede k

lepšímu zvládnání stresu i každodenních zátěžových situací, stejně jako podporuje celkové uvolnění a zlepšení duševní pohody (Kebza & Komárek, 2003).

2. Řízení vzdělávacích institucí

Následující kapitola se věnuje teoretickému základu řízení vzdělávacích institucí. Obsahuje vysvětlení pojmu management, školský a školní management a základy vedení vzdělávací instituce v České republice.

2.1. Management

V první části textu této podkapitoly je přiblížen pojem obecný management a trendy v jeho vývoji, poté pojmy školní a školský management, jejich definice a charakteristika.

2.1.1. Obecný management

Počestěný pojem management vychází z anglického výrazu to manage neboli řídit, vést či organizovat nebo zařídit. Nejčastěji užívané definice managementu popisují management jako (1) vedení lidí, (2) soubor specifických funkcí vykonávaných vedoucími pracovníky nebo (3) skrz předmět studia a jeho účel (Masarykova univerzita, 2009).

Definovat management můžeme tedy takto:

“Management je proces plánování, organizování, vedení a kontroly organizačních činností zaměřených na dosažení organizačních cílů.” (Chung in Masarykova univerzita, 2009)

Uvedená definice pracuje s tzv. manažerskými funkcemi, za které považujeme tyto: plánování, organizování, vedení a kontrolu (Vnoučková, 2012).

V českém prostředí se pak můžeme setkat například s definicí Vodáčka, který management charakterizuje následovně:

“Ucelený soubor ověřených přístupů, názorů, zkušeností, doporučení a metod, které vedoucí pracovníci (manažeři) užívají k zvládnutí specifických činností (manažerských funkcí), jež jsou

nezbytné k dosažení soustavy podnikatelských cílů organizace.” (Vodáček in Masarykova univerzita, 2009)

Jinými slovy se jedná jak o název odborné disciplíny, tak o označení zaměstnanců podniku pověřených jeho řízením nebo náplň jejich činnosti. Oproti příbuznému pojmu řízení management zahrnuje adaptivní organizační procesy, práci s vizí a inspirativní potenciál (Vnoučková, 2012).

Management obvykle dělíme na tři úrovně:

- top management (neboli vrcholový) do kterého řadíme zejména dlouhodobé organizační strategie;
- middle management (střední), který zahrnuje koordinaci činností;
- first-line management (také lower, nízký), v rámci nějž je zajištěno operativní řízení na každodenní bázi (Obst 2006).

Konkrétní podoba, specifické projevy, výhody i rizika managementu se liší v závislosti na konkrétní oblasti, v níž je management realizován. Tato práce se věnuje prostředí českých škol, následuje proto vymezení a kontext pojmů školský a školní management.

2.1.2. Školský a školní management

Školský management je pojmem, který se u nás používá od roku 1989, kdy došlo k legislativním změnám upravujícím přenesení odpovědnosti i samostatnosti na konkrétní školní instituci a jejího ředitele. Vlivem zvýšených nároků nejen v oblasti původního výkonu (činnosti vázané na obor ekonomiky či práva), ale také vzhledem k nově vzniklým požadavkům na dovednosti v oblasti řízení (manažerské funkce) se ředitelé stali skutečnými manažery, jak je definujeme dle výše uvedených charakteristik (Trojanová, 2014).

Školský management se týká celkového vzdělávacího systému v dané zemi. Zabývá se řízením v oblasti školství na všech úrovních, od centrálního až po lokální. Rozdělit ho můžeme do tří spolupracujících systémů:

- makrořízení – role státní školské správy, strategie
- mikrořízení – školní management
- řízení pedagogického procesu – pedagogický management (Lazarová et al., 2015).

Zmíněným školním managementem rozumíme řízení školské instituce na úrovni konkrétní školy. Zahrnuje jak komplexní teoretické poznatky, tak metody jejich aplikace. V teoretické rovině integruje poznatky obecného managementu a dalších vědních disciplín včetně pedagogiky či psychologie (Lazarová et al., 2015). Adekvátní využití těchto poznatků v praxi vyžaduje reflexi skutečných podmínek řízení a vyváženost nejen v rámci manažerských funkcí, ale i v osobních schopnostech a dovednostech řídicích pracovníků (Bartošová & Bartoš, 2007).

2.1.3. Současné trendy v managementu

Management v různých oblastech, včetně toho školského, v současné době stále využívá klasických teorií obecného managementu. Promítá se to jak do pojetí manažerských funkcí, tak do jednotlivých procesů (Bělohlávek et al., 2006).

Za společné znaky moderního managementu pak považujeme zejména orientaci na větší samostatnost a podnikavost pracovníků, důraz kladený na přání zákazníka a snahy o rozvíjení kreativity (Masarykova univerzita, 2009).

Ve školním prostředí množství ředitelů 21. století čelí společné výzvě, kterou přináší dnešní proměnlivá povaha školy jako instituce (Msila, 2011). Dle Gradyho (2004) se ředitelé musí poučit ze svých vlastních chyb a zaujmout upřímný postoj ke svému výkonu, aby posílili svou profesi.

2.2. Ředitel školy

Ředitel je dle platného školského zákona statutárním orgánem školské právnické osoby, pokud v zákoně není uvedeno jinak (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004). Ředitel školy

v České republice je považován za vedoucího pedagogického pracovníka, a musí proto splňovat předpoklady pro výkon pedagogické činnosti, které jsou podrobně rozepsány v následující kapitole (viz kapitola 3. Specifika pedagogické profese). Navíc je v případě ředitele školy vyžadováno splnění nadstavbových předpokladů, které upravuje zákon o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2004).

Za tyto předpoklady je považováno především následující:

- předchozí výkon pedagogické činnosti, případně činnosti, pro kterou jsou nutné znalosti stejného nebo podobného zaměření, dále v řídicí činnosti nebo v činnosti výzkumné, a to v případě ředitelů středních škol v délce pěti let;
- absolvované studium akreditovaném studijního programu školský management, nebo vzdělání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaného vysokou školou zaměřeného na organizaci a řízení školství, nebo získání znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nejpozději do dvou let od počátku výkonu ředitele školy (Zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2004).

Dle školského zákona jsou úkony ředitele stanoveny tak, že osoba ve funkci ředitele:

- a) rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak,*
- b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy (...),*
- c) odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb,*
- d) vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření,*

e) vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady, pokud se podle tohoto zákona zřizuje,

f) zajišťuje, aby osoby (...) byly včas informovány o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta,

g) zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem,

h) odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole.”

(Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004)

Poradním orgánem ředitele je pedagogická rada, kterou je ředitel povinen za tímto účelem zřídit. Pedagogická rada je složená ze všech pedagogických pracovníků příslušné školy, s nimiž ředitel projednává klíčové pedagogické dokumenty i opatření týkající se vzdělávací činnosti školy (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004).

Osoba ředitele je zásadním faktorem, který ovlivňuje celkovou míru úspěchu dané školy (Trojan & Svobodová, 2019). Podle O'Hanlona a Cliftona (2004) se úspěšní ředitelé liší od těch neúspěšných tím, že věří, že se svou školou mohou dosáhnout úspěchu a jimi stanovené cíle jsou reálné. Úspěšní ředitelé budují vztahy se svými žáky a zároveň cítí silný závazek vůči svým kolegům z řad vyučujících.

V České republice je postavení ředitele znatelně ovlivněno vysokou mírou autonomie místních školských institucí, která je ve srovnání s jinými státy poměrně neobvyklá. Vlivem kombinace výrazné samostatnosti školy, přibývajících nároků na ředitele a současně neadekvátní systémové podpory této role čelí dnešní ředitelé mnoha škol problémům spojeným s nedostatkem personálního zajištění i času na řízení pedagogické činnosti nebo potížím vázaným na nadbytečné byrokratické povinnosti. Zmíněné komplikace pak

snadno vedou ve výsledku k nedůvěře ředitelů ve školský systém jako celek (Trojan & Svobodová, 2019).

3. Specifika pedagogické profese

V kapitole Specifika pedagogické profese je uvedena definice pedagogického pracovníka a specifické aspekty jeho činnosti. Zvláštní pozornost je věnovaná prožívanému stresu pracovníka a jeho zvládnání a fenoménu syndromu vyhoření.

3.1. Definice pedagogického pracovníka

Dle aktuálně platné legislativy řadíme pedagogické pracovníky spolu s pracovníky nepedagogickými mezi zaměstnance škol. Za pedagogického pracovníka je považován ten, kdo:

„(...) vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálněpedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost (souhrnně přímou pedagogickou činnost) a uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě školského zákona. Je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy či školského zařízení, nebo zaměstnancem státu, anebo ředitelem školy (...).“ (Evropská komise, 2022).

Ze znění zákona o pedagogických pracovnících vyplývá, že tzv. přímou pedagogickou činnost může vykonávat nejen učitel, ale také asistent pedagoga, psycholog, speciální pedagog, vychovatel či metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně (Zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2004).

Potřebné vzdělání získávají pedagogičtí pracovníci takto: učitelé prvního stupně základních škol, všeobecných předmětů a teoretických odborných předmětů musí pro získání kvalifikace absolvovat příslušné vysokoškolské magisterské vzdělání. Učitelé všeobecných předmětů přitom získávají kvalifikaci zpravidla formou souběžného vzdělávání, učitelé odborných předmětů formou vzdělání následného. Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje formou celoživotního vzdělávání na vysokých školách a v dalších zařízeních s platnou akreditací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Vzdělávání a kvalifikační předpoklady učitelů kromě vysokoškolských upravuje zákon o pedagogických pracovnících (Evropská komise, 2022).

Spolupráce mezi školou a pedagogickým pracovníkem se uskutečňuje nejčastěji ve formě běžného pracovního poměru, uzavřeného na základě otevřeného náboru. Pracovní doba je stanovena standardně na 40 hodin týdně, přičemž přímá pedagogická činnost tvoří pouze její část a její přesný rozsah je určen příslušným nařízením vlády. Dovolená pracovníků je osmitýdenní (Evropská komise, 2022).

3.2. Specifika pedagogické činnosti

Práce pedagogů nezahrnuje pouze vlastní pedagogickou činnost, ale čítá také mnohé administrativní úkony a přípravu na výuku ve volném čase. Uspořádání pracovní doby podléhá změnám v souvislosti se střídáním rozvrhu každý půlrok, lze proto říci, že stabilita není taková jako u jiných typů zaměstnání. Vzhledem k nutnosti domácí přípravy a administrativní činnosti může docházet ke konfliktu role učitele s rolí rodiče či partnera. Zároveň je pedagog každý den vystaven řadě stresorů s ohledem na nepředvídatelné hodnocení jeho činnosti. Přidávat se mohou také četné vnitřní konflikty, pokud je pracovník nucen vykonávat činnost odporující jeho vlastním přesvědčením, což snadno vede k únavě, zejména té emocionální (Scritube int., 2011).

Přes zjevnou obtížnost profese pedagogického pracovníka však dodnes panuje řada mýtů, které tvrdí opak:

- nejedná se vlastně o žádnou práci, pedagogická činnost je příjemnou a nenáročnou náplní času;
- není problém „nenosit si práci domů“;
- pedagog má krátkou pracovní dobu a dlouhé prázdniny, jeho práce není fyzicky namáhavá, a proto nepotřebuje tolik odpočinku (Martin & Gillernová, 2010).

3.3. Stres a jeho zvládání

Pod pojmem stres rozumíme původně přirozenou, adaptivní reakci organismu na situaci či podnět představující ohrožení života a zdraví (Winnette, 2019). Za obvyklých okolností se jedná o dočasný stav, který po odstranění ohrožujících podnětů odezní, avšak v případě potřeby je organismus schopný adaptovat se i na déletrvající stres. V takovém případě se však zvyšuje riziko množství negativních dopadů na normální fungování jedince (Selye, 1998).

Přesný způsob působení stresu na zdraví jedince není dosud objasněn, nicméně výzkum prokázal souvislost stresu s rakovinou, kardiovaskulárními i jinými somatickými onemocněními a řadou duševních poruch (Muscatell & Eisenberger, 2012). Z hlediska škodlivosti a závažnosti dopadů záleží na délce a intenzitě působení stresu. Problémem není zpravidla přechodný stres, který zažívá jedinec jako běžnou součást běžného života a vybudoval si funkční copingové strategie k jeho zvládnutí. Naopak jako škodlivý je hodnocen tzv. toxický stres, vznikající v důsledku opakujících se či přetrvávajících a příliš intenzivních událostí (National Scientific Council on the Developing Child, 2005/2014).

Hans Selye (1998) popisuje stres v rámci svého konceptu tzv. generalizovaného adaptačního syndromu (GAS) probíhajícího ve třech fázích. Jedinec podle něj reaguje nejprve bezprostředně na stresor formou šokové reakce, která je charakteristická zapojením sympatického autonomního nervového systému vyplavením stresových hormonů. Pokud stresující podmínky neustanou, organismus se ve druhé fázi začíná adaptovat na dlouhodobé působení stresu. Pokud se situace nezmění ani poté, dochází ve třetí fázi k vyčerpání jeho zdrojů a k propuknutí řady psychosomatických onemocnění, jakými jsou problémy se spánkem, depresivní stavy až syndrom vyhoření.

3.4. Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření neboli burnout syndrom je označení, které se používá pro jeden z nejznámějších souborů příznaků moderní doby. Zavedl jej ve druhé polovině 20. století německý psychoanalytik Herbert J. Freudenberger, čímž podnítl zájem odborníků o jeho zkoumání, který v nezměněné míře přetrvává dodnes. Naopak lze říci, že o syndromu vyhoření se diskutuje stále častěji, jelikož jeho výskyt je vytrvale vyšší. Za potenciální rizikové faktory jsou považovány zejména zvyšující se nároky na rychlost a výkonnost, přičemž nenaplnění těchto očekávání může u pracujícího vést k frustraci a ztrátě dříve pociťovaného smyslu (Honzák, 2015).

V dnešní době existuje řada různých definic a teorií o vzniku syndromu vyhoření, metodách jeho prevence a léčby. Problémem v jeho klasifikaci je skutečnost, že dosud nebyl zaveden samostatné onemocnění, nýbrž je pojímán pouze jako soubor příznaků (Mezinárodní klasifikace nemocí, 1992).

Dle Freudenbergera se jedná o fenomén, který se týká především pracovníků v pomáhajících profesích, u nichž kombinace nadměrné zátěže a neúměrného nadšení vede ke stavu celkového vyčerpání (Freudenberger, 1974). Syndrom vyhoření vzniká v důsledku působení dlouhodobé zátěže, za příčinu jeho vzniku tak lze označit chronický stres v práci ve smyslu uvedeném výše (Selye, 1998). Hovoříme o něm především u profesí, které zahrnují práci s lidmi (Freudenberger, 1974), proto je důležitou součástí debaty také při zvažování rizik pedagogické profese.

Kromě práce v profesi zahrnující častý kontakt s lidmi mezi rizikové faktory vzniku syndromu vyhoření řadíme špatný kolektiv, nedostatek poskytované samostatnosti, zvýšenou pracovní zátěž či konflikt hodnot (Stock, 2010). S prací s lidmi se rovněž často přidávají značné nároky na vysoké pracovní tempo, zanedbatelný či žádný prisouzený nárok na odpočinek a očekávání dokonalého odvedení zadané práce (Kebza & Šolcová, 2003).

Syndrom s sebou nese řadu nepříznivých dopadů nejen na jedince, ale ve svém důsledku na celou společnost, které je součástí (Freudenberger, 1974). Uváděny jsou typicky tři hlavní kategorie příznaků: fyzické a emoční vyčerpání, pocit odcizení a objektivní pokles výkonnosti (Stock, 2010). Příznaky můžeme klasifikovat také podle rozdělení do oblastí, které zasahují, na fyzické, psychické a sociální. Obvyklými fyzickými projevy je nadměrná únava až netečnost a potíže ve fungování oběhové, dýchací či trávicí soustavy. V rámci psychiky dochází k pocitu nesmyslnosti a méněcennosti, ke ztrátě motivace a depresivním náladám. Po sociální stránce jedinec zpravidle omezuje kontakty, může být vnímán jako méně empatický až agresivní (Kebza & Šolcová, 2003).

4. Kariérní wellbeing pedagogických pracovníků

Poslední kapitola teoretické části se věnuje kariérnímu wellbeingu pedagogických pracovníků, a to jak rizikovým faktorům, tak péči o kariérní wellbeing.

4.1. Wellbeing učitele

Wellbeing učitele je fenoménem, kterému je v dnešní době věnována stále větší pozornost, jelikož nároky na výkon této profese v důsledku proměn ve společnosti a ekonomice neustále rostou. Na jedné straně pozorujeme, jak profese učitele kontinuálně ztrácí na své atraktivitě – zvyšuje se pocívaná nespokojenost v práci, míra stresu, četnost vyhoření a hlasy zdůrazňující nesouhlas s nízkým finančním ohodnocením - což se ve výsledku projevuje jako znatelný úbytek učitelů, časté změny zaměstnavatele a celkový nedostatek pedagogických pracovníků v českém školství (Viac & Fraser, 2020).

Na straně druhé je zdůrazňováno, jak stěžejní roli hrají učitelé nejen ve vzdělání, ale v celém životě svých žáků, a jak jejich vlastní spokojenost působí na spokojenost žáků. Přírozeným důsledkem zmíněného je narůstající zájem o porozumění faktorům, které ovlivňují celkový wellbeing učitelů (Viac & Fraser, 2020).

Osobní wellbeing přímo souvisí s učitelovými schopnostmi věnovat se naplno výuce a využívat přitom veškeré své dosavadní znalosti a dovednosti. Učitelství je jedním z povolání náročných na každodenní bázi, a posilování osobního wellbeingu dovoluje učiteli lépe zvládat nevyhnutelný stres a reagovat v krizových situacích. Nejen, že úroveň wellbeingu podmiňuje pracovní výkonnost učitele ve smyslu výuky, ale umožňuje, nebo naopak blokuje učitelovu kapacitu poskytovat podporu, vedení, pomoc, motivaci a inspiraci a své žáky adekvátně chválit (Bostic et al., 2021).

Celkově vzato se úroveň stresu a osobního wellbeingu učitele promítá do dvou klíčových oblastí – do pravděpodobnosti setrvání v učitelské pozici a do každodenní práce se třídou, včetně vztahu učitele s žáky i mezi nimi navzájem a do jejich studijních výsledků (Fox et al., 2021).

4.2. Rizikové faktory

Učitelství a pedagogická činnost jsou profesemi, které řadíme do prací založených na interakci s lidmi. Tyto, a zejména pomáhající profese jsou dlouhodobě spojovány se zvýšenou náchylností k dlouhodobému stresu a s rizikem vzniku syndromu vyhoření. Zvýšená pracovní zátěž má negativní dopady v osobním i pracovním životě, zejména vede k fatálním důsledkům v oblasti duševního zdraví (více viz kapitola 3.4. Syndrom vyhoření této práce) (Smetáčková in Ptáček et al., 2013).

V souvislosti s pedagogickou činností je nadměrný stres chápán jako zvláštní forma zátěže, kdy nároky kladené na pedagoga neúměrně převyšují jeho pracovní kapacitu, a tím ohrožují vlastní sebepojetí, hodnotu a celkový wellbeing (Paulík in Řehulka, 2004). V učitelství působí řada akutních i chronických stresorů, které svou proměnlivostí znesnadňují adaptaci na ně. Mezi nejběžnější zdroje stresu pedagoga řadíme následující: obecně mezilidské vztahy na pracovišti, vztahy s žáky a jejich rodiči, výuka v různorodých třídách, nevyhovující pracovní podmínky a další (Multikulturní centrum Praha, 2021).

Výzkumy ukazují, že až polovina učitelů se cítí ohrožena syndromem vyhoření, přičemž u jedné třetiny z celkového počtu vyučujících se nakonec skutečně objeví. Na náchylnost k rozvoji syndromu vyhoření má zásadní vliv pocíťovaná úroveň wellbeingu, dále osvojené copingové strategie a odolnost vůči stresu, self-efficacy, typ osobnosti i životní styl. Dlouhodobá duševní hygiena je základním faktorem prevence syndromu vyhoření (Smetáčková in Ptáček et al., 2013).

V reakci na stres si každý člověk přirozeně vytváří tzv. copingové strategie (mechanismy určené ke zvládnání stresu na vyrovnání se s ním). Vznikají zkušenostmi s reakcemi na různé náročné situace v průběhu života a působí jako vědomě ovládané reakce využívané ke zmírnění aktuální zátěže. Copingové strategie můžeme dělit na pozitivní a negativní v závislosti na efektivitě a přístupu k danému problému (Multikulturní centrum Praha, 2021). Obecně lze říci, že jedinci disponující vyšší mírou optimistického ladění, sebedůvěrou, pozitivním myšlením a sítí sociální opory jsou vůči stresujícím situacím odolnější (podrobněji v kapitole 3.3. Stres a jeho zvládnání této práce) (Paulík in Řehulka, 2004).

4.3. Péče o wellbeing

Jak bylo zmíněno v textu výše, úroveň wellbeingu prožívaná učitelem a dalšími pedagogickými pracovníky má vliv nejen na jeho vnitřní psychický i fyzický stav, ale závažně dopadá také na jeho okolí. Svým naladěním učitel do velké míry utváří klima celé třídy a ovlivňuje její fungování. V neposlední řadě učitel působí na také wellbeing svých žáků a jejich schopnost zlepšovat své současné i budoucí prožívání. Na úroveň wellbeingu učitele má přitom vliv nejen řada vnitřních, ale zejména vnějších faktorů. Ze strany školy jako instituce se jedná na jedné straně především o dostupnost podpory a zdrojů, mezilidské vztahy v pedagogickém sboru i mezi učiteli a vedením, a požadavky na výkon profese na straně druhé (Bostic et al., 2021).

Wellbeing ve smyslu celkové nejen duševní pohody neznamená pouze nepřítomnost potíží, negativních emocí či stresu v životě. Naopak – negativní zkušenosti a prožitky mají své důležité místo v lidském životě, neboť nám jedinečným způsobem umožňují učení a růst. Zásadní je však postoj jedince k vlastnímu wellbeingu a péči o něj. Důležitým krokem je zvědomění vlastních kompetencí a možností svůj wellbeing posilovat. V důsledku převzetí této

odpovědnosti je možné postupně narušit destruktivní stresové vzorce, které se opakovaně vracejí, a zlepšit wellbeing nejen sobě, ale také svému okolí (Lemon, McDonough, 2020).

Dlouhodobá péče o wellbeing a jeho posilování připravuje jedince na životní problémy, umožňuje na ně pružněji reagovat a být odolnější k přicházejícím stresorům a výzvám, jež zrovna k učitelské profesi nevyhnutelně patří (Bostic et al., 2021). Pedagog je ze své pozice neustále nucen k rozvíjení své osobnosti a jejích kvalit směrem k větší odolnosti vůči stresu, ať už sebereflexí, využíváním metakognice, strategiemi vnitřního řízení či skrz regulaci obnovy vnitřních zdrojů (Multikulturní centrum Praha, 2021).

Nově vydaná metodika zaměřená na prevenci syndromu vyhoření u učitelů a posílení wellbeingu shrnuje péči o sebe do pěti klíčových oblastí – přístup k sobě, přístup k práci, vnější a vnitřní zdroje opory, profesní vztahy s žáky, s rodiči žáků, vztahy v rámci učitelského sboru a participace vedení na wellbeingu učitelů (Multikulturní centrum Praha, 2021).

Výzkumná část

5. Cíl výzkumu

Skutečnost je taková, že v českém prostředí v současnosti nestojí téma kariérního wellbeingu pedagogických pracovníků tuzemských škol pohledem jejich nadřízených v popředí odborného zájmu. (Lze spekulovat, zda je tomu tak z důvodu celkového trendu v přístupu k podřízeným pracovníkům, který pouze postupně směřuje ke snaze jejich wellbeing aktivně zlepšovat, či kvůli stavu pracovních podmínek v českém školství, nebo ze zcela odlišných důvodů.)

Cílem výzkumné části této práce proto je přinést nová data v oblasti kariérního wellbeingu pedagogických pracovníků pohledem řídicích pracovníků, získaných na vzorku ředitelů pražských gymnázií. Záměrem je poskytnout takový vhled do aktuálních zkušeností zainteresovaných osob, který přispěje k diskuzi o efektivnějším a adekvátnějším přístupu ke zlepšování kariérního wellbeingu pedagogických pracovníků. Silnou motivací je také skutečnost, že kariérní wellbeing pedagogických pracovníků má zásadní dopad na výkonnost i osobní pohodu jejich žáků.

Výzkumným záměrem je tedy kvalitativně zkoumat zkušenosti a přístupy řídicích pracovníků, a to metodou polostrukturovaného rozhovoru. Konečným cílem této práce je tedy zmapovat nástroje, které jsou k dispozici ředitelům a ředitelkám pražských gymnázií ke zlepšení a následnému udržení kariérního wellbeingu jejich podřízených pedagogických pracovníků.

6. Výzkumné otázky

Pro tento výzkum byly s ohledem na téma práce formulovány následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka: Jak řídicí pracovníci pražských gymnázií vnímají/interpretují pojem kariérní wellbeing u pedagogů a jaké nástroje pro podporu kariérního wellbeingu pedagogických pracovníků ve své práci využívají?

Vedlejší výzkumná otázka č.1: Jaké nástroje pro podporu kariérního wellbeingu pedagogických pracovníků pražských gymnázií se z pohledu jejich nadřízených ukazují jako efektivní?

Vedlejší výzkumná otázka č.2: S jakými překážkami se setkávají řídicí pracovníci pražských gymnázií při využívání nástrojů pro podporu kariérního wellbeingu svých zaměstnanců?

7. Metodika

Na výzkumné otázky a cíl výzkumu plynule navazuje kapitola 7. Metodika. Text zahrnuje popis výzkumného souboru, popis měřících nástrojů využitých v rámci výzkumu (v tomto případě polostrukturovaný rozhovor včetně scénáře), proceduru výzkumu, statistickou analýzu získaných dat a relevantní etické otázky.

7.1. Výzkumný soubor

Vzhledem k tématu bakalářské práce (Kariérní wellbeing pedagogických pracovníků na pražských gymnáziích pohledem řídicích pracovníků) tvoří výzkumný vzorek řídicí pracovníci pražských gymnázií (N = 4). Tito participanti byli vybráni z původních pěti oslovených řídicích pracovníků, z nichž jeden byl po konzultaci s odborníky na školství vyřazen pro nesplnění podmínky expertizy ohraničené patnácti lety výkonu na pozici ředitele či ředitelky.

Oslovení participanti byli všichni občané České republiky, z toho 2 muži a 2 ženy - jeden muž a jedna žena působící na škole státní, jeden muž a jedna žena na škole soukromé. Rozhovory s nimi probíhaly na začátku roku 2024, kombinovaně prezenční i distanční formou na platformě Google Meet.

Za účelem anonymizace vystupují jednotliví participanti v rozhovorech pod přidělenými pseudonymy vztaženými k pořadí, v jakém se zúčastnili výzkumu (první, druhý, třetí a čtvrtý participant).

7.2. Měřící nástroje

Za účelem zkoumání individuálních zkušeností a přístupů řídicích pracovníků pražských gymnázií ve vztahu ke kariérnímu wellbeingu jejich pedagogických zaměstnanců byla zvolena metoda kvalitativního designu výzkumu – polostrukturovaný rozhovor.

Jako kvalitativní výzkum chápeme „*nenumerické šetření a interpretace sociální reality, s cílem odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím*“ (Disman, 2002).

Metoda polostrukturovaných rozhovorů, která byla zvolena pro účely výzkumné části této práce, přináší výzkumníkovi či výzkumnému týmu několik výhod – předně skutečnost, že stranou předpřipravených otázek ponechává polostrukturovaná forma výzkumníkovi dostatečný prostor pro podrobnější doptávání se na danou problematiku. Polostrukturovaný rozhovor lze rovněž charakterizovat následujícími slovy: „*Tento typ rozhovoru se používá, když je nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému. Redukuje se tak pravděpodobnost, že se data získaná v jednotlivých rozhovorech budou výrazně lišit*“ (Hendl, 2005).

Autoři Strauss a Corbin (1999) dále zmiňují dvě z předních výhod kvalitativní metody polostrukturovaného rozhovoru, kterými jsou (1) přístup k datům, která jinak kvantitativně získat není možné, a (2) potenciál zkoumat jevy, o kterých doposud nebylo shromážděno dostatečné množství výzkumných dat.

Pro větší přehlednost byly otázky tvořící scénář polostrukturovaného rozhovoru rozřazeny pro účely následné analýzy do těchto okruhů:

- a. Úvodní otázky
- b. Nástroje ke zlepšení a udržení kariérního wellbeingu pedagogických pracovníků
- c. Motivace a strategie
- d. Dosažené výsledky a zpětná vazba

Následuje verze scénáře, která byla finálně použita jako kostra polostrukturovaného rozhovoru včetně rozřazení otázek do jednotlivých okruhů.

a. Úvodní otázky:

1. "Jaké faktory se domníváte, že jsou klíčové pro uspokojivý výkon pedagogů ve Vaší instituci?"

(Tato otázka může být dále doplněna dle potřeby dalšími otázkami, které se zaměřují na specifické oblasti, jako jsou podpora prostředí v práci, vedení, školicí programy apod.)

b. Nástroje ke zlepšení a udržení kariérního wellbeingu pedagogických pracovníků:

2. "Jaká opatření nebo programy využíváte k podpoře kariérního růstu a rozvoje pedagogů?"
3. "Jaké jsou nejčastější překážky, se kterými se setkáváte při implementaci opatření na podporu kariérního růstu a rozvoje pedagogických pracovníků a jejich celkové spokojenosti ve Vaší instituci?"

c. Motivace a strategie:

4. "Jaké jsou dle Vás hlavní faktory, které ovlivňují motivaci pedagogů ve Vaší instituci?"
5. "Jaké strategie využíváte k podpoře mentální a emocionální pohody pedagogů ve Vaší instituci?"
6. "Jak se snažíte o udržení rovnováhy mezi prací a soukromým životem Vašich pedagogů?"
7. "Jak často a jakým způsobem komunikujete s pedagogy ohledně jejich kariérních cílů a aspirací?"

8. "Jaké jsou podle vás hlavní příčiny vyhoření pedagogů a jak se domníváte, že lze zlepšit spokojenost pedagogů z Vaší pozice?"
9. "Jaká opatření zvažujete či implementujete k prevenci vyhoření a podpoře duševního zdraví Vašich pedagogů?"

d. Dosažené výsledky a zpětná vazba:

10. "Jaké zpětné vazby jste obdrželi od pedagogických pracovníků ohledně opatření, která jste zavedli k podpoře jejich pracovní spokojenosti?"
11. "Jaké jsou největší úspěchy, kterých jste dosáhli v oblasti podpory pracovní spokojenosti Vašich pedagogů, a jak jste jich dosáhli?"
12. "Jaké jsou nejčastější výzvy, se kterými se setkáváte při zavádění opatření na podporu pracovní spokojenosti pedagogů a jak se snažíte tyto výzvy řešit?"

7.3. Procedura

Zpracování dat získaných z kvalitativního výzkumu započalo prvním krokem, tedy podrobným seznámením se s daty. Toto seznámení proběhlo přehráváním nahrávek rozhovorů, které byly získány se souhlasem participantů za účelem zachování přesné podoby rozhovoru pro rozpoznání jemnějších nuancí, které nemusely být na první poslech zřejmé.

Rozhovory s participanty byly následně přepsány do textové podoby a stylisticky upraveny pro lepší přehlednost.

Identifikované relevantní pasáže byly označeny příslušnými kódy, které byly zaznamenány do souhrnné tabulky. Tento proces byl poté několikrát opakován. Ke každému kódu bylo následně přiřazeno téma, kterého se kód týká. Nalezená témata jsou podrobně rozepsána v kapitole 8. Výsledky, teoretická

východiska procesu zpracování dat pak v následující podkapitole 7.4. Statistická analýza.

7.4. Statistická analýza

Data získaná metodou polostrukturovaných rozhovorů byla dále zpracována tematickou analýzou. Autoři Braun a Clarke (2006) ji definují jako vhodnou metodu pro identifikaci témat v datech, jejich analýzu a odkazování se k nim pomocí příkladů, přičemž za její hlavní přednost považují široké možnosti využití v rámci kvalitativního výzkumu.

Za riziko metody tematické analýzy lze považovat vliv výzkumníkova prožívání na validitu všech částí výzkumného procesu, které nelze nikdy zcela eliminovat (Corbin & Strauss, 2008).

Standardním postupem při využívání tematické analýzy ve výzkumu je následování šesti jasně definovaných kroků, kterými jsou (1) seznámení se s daty, (2) generování počátečních kódů, (3) identifikace témat, (4) přezkoumávání témat, (5) definování a pojmenování témat a (6) závěrečné podání zprávy. K jednotlivým krokům je zpravidla nutné se v průběhu analýzy dat opakovaně vracet (Braun & Clarke, 2006).

7.5. Etika výzkumu

Výzkum této bakalářské práce se dotýká osobních témat jedince, která v běžném životě nemusí být zvyklý sdílet a mohou pro něj být do velké míry citlivá (např. vztah se zaměstnancem).

Etická stránka výzkumu tak vyvstává z podstaty zkoumaného tématu, tedy z pohledu řídicího pracovníka na kariérní wellbeing vlastních zaměstnanců. Získaná data pocházející z polostrukturovaných rozhovorů jsou citlivými informacemi, a v souladu s tím s nimi bylo třeba nakládat.

Jednotliví participantů byli anonymizováni takovým způsobem, aby neexistovala žádná spojitost mezi pseudonymy, pod kterými ve výzkumu

vystupují, a uvedenými skutečnostmi, a jejich skutečnou totožností. Před započítím výzkumu každý z participantů podepsal informovaný souhlas (vzor viz Příloha č. 1).

8. Výsledky

V provedené tematické analýze dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů s probandy jsem identifikoval pět hlavních témat a přiřadil jim rovněž přidružená podtémata. Tyto témata jsou uvedena v následujícím seznamu. Každé z těchto identifikovaných témat je podrobně představeno a prozkoumáno v další části textu, kde jsou uvedeny také relevantní výňatky z rozhovorů k lepšímu pochopení a ilustrování dané problematiky. Důraz je kladen zejména na frekvenci výskytu jednotlivých témat v průběhu jednotlivých rozhovorů.

Seznam témat:

- 1) Podpora – bezpečí a důvěra
- 2) Vztahy a uznání
- 3) Komunikace a zpětné vazby
- 4) Pomůcky
- 5) Vnímání rizika syndromu vyhoření – prevence

8.1. Podpora – bezpečí a důvěra

Každého z respondentů jsem se na toto klíčové téma tázal otázkami, které měly za úkol zmapovat toto téma hned z několika úhlů pohledu. Participant číslo 1: *„Myslím si, že je potřeba, aby vedení školy udělalo těm učitelům podmínky. ... Myslím si, že je potřeba těm učitelům dát podmínky, nejenom s nimi pracovat, že jsou lidé, kteří odučí a nedat jim k tomu tu přidanou hodnotu.“*

Toto uznání a zmíněné zázemí je něco, na čem se participanti shodují. Participant číslo 2 rozšiřuje motivaci o hmatatelnou podporu: *„Mnoho kolegů motivuje i svoboda v tom, že můžou učit hodně, jak chtějí, že se snažíme, když přijdou s nějakým nápadem, tak ho realizujeme.“*

Na přidané hodnotě se shodli všichni participanti. Čtvrtý participant podtrhává podmínky, které jsou k podpoře potřeba: *„Myslím si, že je potřeba těm*

učitelům dát podmínky, nejenom s nimi pracovat, že jsou lidé, kteří odučí a nedat jim k tomu tu přidanou hodnotu."

8.2. Vztahy a uznání

Ukazuje se, že téma vztahů a uznání je pro každého ředitele velmi důležité, ale zároveň trochu jinak. Tuto různorodost a důležitost tématu vztahy a uznání ilustruje výpověď druhého participanta: *„Bez toho to prostě nejde. A podle mě to stačí k tomu, aby pak se nabalovali další věci, které jsou k tomu potřeba."*

První respondent pak vyzdvihuje vztahu, když říká: *„Pak samozřejmě nějaké ocenění z řad rodičů nebo i absolventů. Třeba když máme maturitní předávání, vysvědčení, tak já říkám, no tak si na nás taky někdy vzpomeňte, je to jako velký motivátor pro kolegy, že vidíme, kam se ty naši absolventi dostali, jaký skvělý lidi z nich vyrostli."*

8.3. Komunikace a zpětné vazby

Na komunikaci přímo cílí zejména sedmá otázka "Jak často a jakým způsobem komunikujete s pedagogy ohledně jejich kariérních cílů a aspirací?". V odpovědích respondentů se objevuje skutečnost, že komunikace na školách vyžaduje záměrné pravidelné udržování, a to jak mezi vedením a pedagogy, tak mezi školou a rodinami a žáky.

Jak říká v odpovědi na otázku druhý participant: *„No, minimálně jednou ročně, protože máme tzv. PDP, to je takový pohovor s učitelem. U nás je to tak, že proběhne anketa studentů, kteří hodnotí své pedagogy, potom proběhne anketa rodičovská u těch malých dětí a mezi tím hospitace, náslechy a tak dál."* Podobnou odpověď dává i třetí participant: *„Minimálně dvakrát ročně. Na začátku a v pololetí."* Zároveň však udává, že by bylo třeba mnohem více: *“Takže, když to jde, tak bychom chtěli i vícrát, ale optimálně dvakrát ročně, tak máme na sto učitelů. To by se museli mít HR oddělení celý, a to nemáme."*

Co se týče zpětné vazby, je s komunikací neoddělitelně propojena: „(...) *vždycky říkám pravidlo, pokud se vám něco nelíbí, musíte to říct mně*“ (třetí participant) nebo: „*Myslím, že ty zpětné vazby získáváme právě na těch PDP schůzkách, kdy ten učitel vlastně má možnost si říct, co se mu líbí, naopak co se mu nelíbí*“ (druhý participant)-

8.4. Pomůcky

Toto téma bylo nejbohatší v rámci mé tematické analýzy, co se množství podtémat týče. Podtémata nástrojů můžeme na základě získaných dat dělit například na vzdělávání, komunitní učení, individuální rozvoj a kariérní růst a finanční podporu a benefity, ale jsou tak provázané a velmi úzce spolu souvisí.

Na vzdělávání klade důraz například třetí participant ve své odpovědi: „(...) *ten jeden z těch klíčových faktorů, musí se dál ty učitelé vzdělávat.*“ nebo participant č. 1: „*Vzdělávání mají vlastně skoro vždycky zadarmo a pak máme ještě nějaký takový kulturní benefity, různé knížky, aby si mohli kupovat, a tak to snad tomu taky přispívá.*“ Odpověď prvního participanta zároveň naráží na využití finančních a jiných benefitů v provázanosti s jinými oblastmi podpory kariérního wellbeingu, jako je například vzdělávání.

Komunitní učení bychom mohli identifikovat v odpovědi třetího participanta: „*My třeba máme velmi efektivně vyřešený vzdělávání a rozvoj ve škole, že využíváme potenciálu kolegy, to znamená (...), který je úžasný učitel matematiky a informatiky, tak připravuje více cyklový kurzy AI pro učitele a fakt je učí tady, ti, kteří chtějí učit v billingu a chtějí učit předměty v angličtině, tak pro ně máme kurz angličtiny tady ve škole (...)*“.

Individuální rozvoj v rámci školy je dle odpovědí úzce spojen se vzděláváním pedagogů: „*Myslím si, že se nám hodně podařilo (...) víc nastavit profesní vzdělávání na bázi dobrovolnosti, aby to zase nebylo jako, že tlačíme*“ (participant 1). Stejný postoj zaujímá i čtvrtý participant: „*Samozřejmě další*

vzdělávání pedagogických pracovníků a v podstatě volnost ve výběru seminářů, přednášek a dalších takových aktivit, které nabízejí ať už různé instituce vzdělávací vysoké školy anebo jiný subjekty."

Kariérní růst je chápán respondenty mírně odlišně, a to buď v duchu zmiňovaného vzdělávání a individuálního rozvoje - *„Máme interní programy a externí programy. Mezi ty interní programy patří takzvaná rozvojová odpoledne. (participant č. 2) - anebo s ohledem na postavení pedagogických pracovníků na trhu práce, nejen v rámci školy: „Kariérní růst to je primárně. Že já se snažím ty učitele vez k tomu, aby byli co největším přínosem pro pracovní trh a měli určité konkurenční výhody oproti ostatní“ (participant č. 3)*

8.5. Vnímání rizika syndromu vyhoření – prevence

Riziko syndromu vyhoření vnímají ředitelé za prvé v duchu obecně platných poznatků:

*„Já neznám úplně příčinu. Myslím si, že to vyhoření není asi věc, která se stane naraz. (...) A buď je to to, že dělá tu práci nesmírně poctivě, nechce nic ošidit a najednou mu to přeroste přes hlavu. (...) Druhá možnost je, že občas narazí třeba na problematické rodiče, chce si to vyřešit sám, zjistí, že to nejde. (...) Takže je to tisíc věcí, které potom vyvrcholí tou třešničkou na dolu, kdy si řekne a už ne“ (druhý participant). Ve stejném duchu odpovídá i participant č. 1: *„Tak už jsem trošku o tom mluvila, že jo, a to vyhoření podle mě hrozí jednak tou přepracovaností, což je jasný, protože toho mají hodně (...). A pak si myslím, že to vyhoření může nastat, když je to prostě přestane bavit.“**

A za druhé přímo s ohledem na specifika pedagogické profese - *„Administrativní zátěž. Já kdykoliv můžu a kdykoliv jsem na nějaký konferenci o školství, tak říkám, že učitelé už přestali učit (...)" (třetí participant) nebo odpověď čtvrtého participanta: „Já si myslím, a možná to bude znít kontroverzně, ale je to moje skálopevné přesvědčení, že vyhoření pedagogů je důsledkem dlouholetého podcenění důležitosti té profese.“*

Jako cesta k prevenci syndromu vyhoření u pedagogů se ukazují zejména společné aktivity v rámci školy, jmenovitě využití team buildingů se objevuje jak v odpovědi třetího participanta: „*Team buildingy, volný čas, ubrání nebo obecně podporu těch učitelů v tom kariéerním řádu (...)*,” tak v odpovědi participanta č. 4: „*Snažíme se a děláme, ne snažíme, to je hloupé slovo, děláme teambuildingové aktivity, neznamená to, že bychom každé týden byli na bowlingu, to rozhodně ne, ale snažíme se o setkávání, neformální, (...)*”.

Jiným přístupem je edukace pedagogů a jejich podpora v rovině vztahů a komunikace, jak uvádí participant č. 2: „*Myslím si, že to jsou i ta rozvojová odpoledne. Když vlastně tam si říkáme, jak pracovat s rodiči. Máme tady psychologa školního a učitelé vědí, že prostě ten psycholog není jenom pro děti, ale že kdykoliv za ní můžou přijít.*”

9. Diskuze

Úvod empirické části je věnován především bližšímu představení specifik kvalitativního designu a metody polostrukturovaného rozhovoru, které tato práce v rámci výzkumu využívá. Účelem provedené studie je blíže prozkoumat, jak řídicí pracovníci pražských gymnázií vnímají pojem kariérního wellbeingu u svých pedagogů. Současně zkoumá, jakých si jsou řídicí pracovníci vědomi nástrojů na podporu kariérního wellbeingu pedagogů, které mají k dispozici. Cílem výzkumu popsaného v empirické části bylo zjistit povědomí o pojmu a možné nástroje ředitelů k podpoře kariérního wellbeingu svých pedagogických pracovníků jak z hlediska individuálního vnímání participantů, tak z hlediska jejich konkrétních zkušeností.

V současné době neexistuje žádná studie kladoucí si stejné výzkumné otázky či cílí na stejný úhel pohledu na zkoumanou problematiku. Naprostá většina dosavadních výzkumných prací se zaměřovala na kariérní wellbeing pouze na obecné úrovni u pedagogů, bez účasti ředitelů na výzkumu. Tato práce se věnuje právě této mezeře v zájmu o kariérní wellbeing pedagogů v České republice.

Se zvoleným designem výzkumu je spojena řada metodologických omezení. Jak bylo uvedeno již v předchozích částech práce, hlavním omezením výzkumu je jeho limitovaný rozsah, daný formátem bakalářské práce. Je zřejmé, že teoretické i empirické poznatky nedosahují svého plného potenciálu, vzhledem k omezení rozsahu práce však nebylo možné rozšířit teoretická východiska ani vzorek zkoumaných osob. Vhodným krokem proto je vnímat tuto práci jako úvod do problematiky a navázat na ni studii dalším, rozsáhlejším šetřením. Podnětem pro další badatelskou práci je rovněž rozšíření základny participantů a zahrnutí také pedagogických pracovníků mezi participanty.

V průběhu výzkumu bylo identifikováno několik obtíží z pohledu výzkumníka. Z nahrávek jsem si uvědomil, že jsem byl příliš pevně připoután k

otázkám. Sice jsem pozorně naslouchal respondentům a sledoval, jak na otázky reagují, avšak měl jsem obavy, že odpovědi nebudou platné, pokud nebudou konkrétní otázky položeny. Také jsem si všiml, že nezáměrně hodnotím jednotlivé odpovědi, a mohl jsem tak v některých případech působit trochu zavádějícím dojmem. Tato zkušenost mě vedla k integrování získaných dovedností, a věřím, že právě z tohoto výzkumu budu čerpat i v budoucnu.

Stranou uvedených limitů je jedním z důležitých výstupů výzkumu vytipování druhu a formy podpory, která je ředitelům k dispozici. Věřím, že bližší práce s tímto výstupem je logickým dalším krokem v mapování nástrojů na podporu kariérního wellbeingu pedagogických pracovníků v České republice.

Navzdory uvedeným omezením výzkumu jsem přesvědčen, že tato práce přispěla svým dílem k poznání týkajícího se fenoménu kariérní wellbeing pedagogických pracovníků v českém školství.

10. Závěr

Závěrem lze konstatovat, že tuto bakalářskou práci lze považovat za úspěšně naplňující svůj stanovený účel, v rámci uvedených omezení. Cílem teoretické části bylo primárně představit relevantní poznatky na téma wellbeing, řízení vzdělávacích institucí a specifika pedagogické profese. Empirická část následovala po teoretické části a zahrnovala provedení kvalitativního výzkumu na téma kariérní wellbeing pedagogických pracovníků pohledem řídicích pracovníků, zkoumající vzorek ředitelů pražských gymnázií.

Cílem provedeného výzkumu bylo zmapovat povědomí pražských ředitelů a ředitelek o nástrojích na podporu kariérního wellbeingu jejich pedagogických pracovníků. Všichni participanti měli bohaté zkušenosti se svou profesí, což umožnilo získání rozsáhlých relevantních odpovědí. Získaná data z polostrukturovaných rozhovorů s respondenty byla dále zpracována pomocí tematické analýzy, která umožnila identifikovat pět klíčových témat vyskytujících se v rozhovorech, zejména s ohledem na frekvenci jejich výskytu.

Výsledky naznačují, že ředitelé pražských gymnázií mají povědomí jak o kariérním wellbeingu, tak o dostupných nástrojích na jeho podporu. Dochází samozřejmě k dílčím odchýlkám v individuálních odpovědích, ale v základních tezích panuje povětšinou shoda. Z této skutečnosti vyplývá, že nástroje na podporu kariérního wellbeingu představují důležitou oblast pro další výzkum v oblasti pracovní spokojenosti v českém školství.

Dalším důležitým aspektem, na který byl výzkum zaměřen, byly zkušenosti ředitelů s prevencí syndromu vyhoření jejich pedagogických pracovníků a obecně motivací a kvalitou pracovního života svých pedagogických pracovníků. Zjištění naznačují výraznou variabilitu zkušeností jednotlivých participantů, což vyžaduje další pozornost a zkoumání.

Hlavním cílem mé výzkumné práce bylo přispět k hlubšímu poznání a podpoření práce ředitelů pražských gymnázií, zejména v oblasti nástrojů na

podporu kariérního wellbeingu jejich pedagogických pracovníků. I přes metodologická a další omezení, která byla popsána výše, tato práce poskytuje inspiraci pro další výzkum a naznačuje možnosti jeho budoucího směřování.

Seznam literatury

- Appelbaum, E., Bailey, T. Berg, P.B., Kalleberg, A.L., & Bailey, T.A. (2000). *Manufacturing advantage: Why high-performance work systems pay off*. Cornell University Press.
- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. Grada.
- Bartošová, H., & Bartoš, J. (2007). *Základy managementu: Studijní opory pro kombinované studium*. VŠRR.
- Becker, P. (1991). Theoretische Grundlagen. In: Abele, A., Becker, P. (Eds.), *Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik* (13 - 49). Weinheim, Juventa.
- Bostic, J., Horen, N., Hoover, S., Lever, N., Rakow, A., & Biel, M. (2021). WISE: Teacher Well-Being Workbook [online]. In: *TeacherWISE*. Dostupné: z: https://static1.squarespace.com/static/60411ac3e851e139836af5f1/t/6155e14e69ae5761df34cfe0/1633018213269/TeacherWISE_9.30.21-web.pdf
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Grada.
- Blatný, M., Dosedlová, J., Kebza, V., & Šolcová, I. (eds.) (2005). *Psychosociální souvislosti osobní pohod*. Masarykova univerzita.
- Bowling, A. (2005). *Measuring health*. Open University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Coetzee, M., Ferreira, N., & Potgieter, I.L. (2020). *Career wellbeing scale: Preliminary research report*. Unpublished Research Report. Department of Industrial and Organisational Psychology, University of South Africa, Pretoria.

- Coetzee, M., & Schreuder, A.M.G. (2021). *Careers: An organisational perspective* (6th ed.). JUTA.
- Coetzee, M., Ferreira, N., & Potgieter, I.L. (2021). Exploring the construct validity of the Career Well-being Scale for its potential application as a career development tool in the coronavirus disease 2019 pandemic career space. *African Journal of Career Development*, 3 (1).
<https://doi.org/10.4102/ajcd.v3i1.3>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1984). Personality as a lifelong determinant of well-being In: Malatesta, C. & Izard, C. (Eds), *Affective processes in adult development and aging* (141– 157). Beverly Hills , CA Sage.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Engelbrecht, L. (2019). Facilitating career wellbeing: Exploring a career satisfaction and employability profile of knowledge workers. In I.L. Potgieter, N. Ferreira, & M. Coetzee (Eds.), *Theory, research and dynamics of career wellbeing: Becoming fit for the future* (217–236). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Evropská komise. (8. 12. 2022). *Učitelé a další pedagogičtí pracovníci*. Dostupné z:
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/ucitele-dalsi-pedagogicti-pracovnici>
- Ferreira, N. (2019). Enhancing Career Wellbeing: The Role of Workplace Friendship, Career Adaptability and Organisational Commitment. In:

Potgieter, I., Ferreira, N., Coetzee, M. (eds) *Theory, Research and Dynamics of Career Wellbeing*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28180-9_10

Fox, H. B., Tuckwiller, E. D., Kutcher, E., L., & Walter, H. L. (2021). What Makes Teachers Well? A Mixed Methods Study of Special Education Teacher Well-being [online]. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(2), 223–248. <https://doi.org/10.32674/jise.v9i2.2170>

Frey, B. S., & Stutzer, A. (2001). *Happiness and economics: how the economy and institutions affect human well-being*. Princeton University Press.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

Grady, M.L. (2004). *20 biggest mistakes principals make and how to avoid them*. Corwin Press.

Hill, P. C., & Pargament, K. I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality. Implications for physical and mental research. *American Psychologist*, 58 (1), 64 - 74.

Honzák, R. (2015). *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Vyšehrad.

Institute for Family Studies. (2019). *Does Marriage Really Make Us Healthier and Happier? Strong Families. Sustainable Societies*. Institute for Family Studies. Dostupné z: <https://ifstudies.org/blog/does-marriage-really-make-us-healthier-and-happier>

Kebza, V., & Komárek, L. (2003). *Pohyb a relaxace*. Státní zdravotní ústav.

Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie*, 47, 333 - 345.

Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření. 2., rozšířené a doplněné vyd.* SZÚ.

- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Portál.
- Kunzová, Š., & Hrubá, D. (2013). Chování a zdraví I. – životní styl a komplexní choroby. *Hygiena*, 58(1), 23-8.
- Landa, A., Pulido-Martos, M., & Lopez-Zafra, E. (1998). Emotional intelligence and personality traits as predictors of psychological well-being in Spanish undergraduates. *Social Behavior & Personality*, 38 (6), 463-474.
- Lazarová, B., Pol, M., & Sedláček, M. (2015). *Mezinárodní šetření TALIS 2013*. [online]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Narodni-zpravy/Narodni-zprava-TALIS-2013>
- Li, R.-H. (2014). Reliability and validity of a shorter Chinese version for Ryff's psychological well-being scale. *Health Education Journal*, 73(4), 446-452. <https://doi.org/10.1177/0017896913485743>
- Martin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy (2nd ed.)*. Portál.
- Masarykova univerzita. (2009). *Definice managementu*. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/podzim2009/SZ3MP_SLE/Definice_management_u_1.pdf
- Merz, E., & Huxhold, O. (2010). Wellbeing depends on social relationship characteristics: comparing different types and providers of support to older adults. *Ageing and Society*, 30, 843-857.
- Mezinárodní klasifikace nemocí. (1992). *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize MKN-10 (Vyd. 3.)*. Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky.

- Msila, V. (2011). School management and the struggle for effective schools. *Africa Education Review*, 8(3), 434-449. <https://doi.org/10.1080/18146627.2011.618650>
- Multikulturní centrum Praha. (2021). *Jak učit v tomto světě a nevyhořet aneb rozvoj kompetencí pro demokratickou kulturu ve školách: Metodika pro učitele a ředitele základních a středních škol* [online]. Dostupné z: <https://mkc.cz/cz/pro-ucitele/kdk>
- Muscatell, K. A., & Eisenberger, N. I. (2012). A Social Neuroscience Perspective on Stress and Health. *Social and Personality Psychology Compass*, 6 (12), 890-904. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00467.x>
- National Scientific Council on the Developing Child (2005/2014). *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain: Working Paper No. 3*. Updated Edition. www.developingchild.harvard.edu
- Obst, O. (2006). *Manažerské minimum pro učitele*. PedF UP Olomouc.
- O'Hanlon, J., & Clifton, D. O. (2004). *Effective principals: Positive principles at work*. Scarecrow Education.
- Oxford University Press. (1995). *Oxford Advanced Learner's Dictionary. Fifth edition*. Oxford University Press.
- Pallanta, A. J. F., & Laeb, L. (2002). Sense of coherence, well-being, coping and personality factors: further evaluation of the sense of coherence scale. *Personality and Individual Differences*, 33, 39–48.
- Prior, P. M., & Hayes, B. C. (2003). The Relationship Between Marital Status and Health: An Empirical Investigation of Differences in Bed Occupancy Within Health and Social Care Facilities in Britain, 1921-1991. *Journal of Family Issues*, 24 (1), 124 - 148.

- Ptáček, R., Raboch, J., & Kebza, V. (2013). *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Grada.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719 - 727.
- Ryff, C., D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *J Pers Soc Psychol*, 57, 1069–81.
- Řehulka, E. (2004). *Teachers and Health*. Paido.
- Schmuck, P., & Sheldon K. M. (Eds.) (2001). *Life goals and well-being. Towards a positive psychology of human striving*. Seattle, Toronto, Bern, Gotingen, Hogrefe and Huber Publishers.
- Scritube int. (2011). *Mentální hygiena žáka a učitele. Únava a způsoby jejího předcházení. Neurózy dětí a mladistvých, prevence neuroticnost*. Dostupné z: <http://www.scritube.com/limba/ceha-slovaca/MENTLN-HYGIENA-KA-A-UITELE-NAV551711913.php>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. (2014). *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Jan Melvil.
- Selye, H. (1998). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Journal of neuropsychiatry and clinical neuroscience*, 10(2), 230a-231. <https://doi.org/10.1176/jnp.10.2.230a>
- Solberg, N. L., & Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional Optimism and Coping: A Meta-Analytic Review. *Personality & Social Psychology Review*, 10, (3), 235-251.

- Stanford SPARQ (n.d.). *Psychological Wellbeing Scale*. Stanford University.
Dostupné z: <https://sparqtools.org/mobility-measure/psychological-wellbeing-scale/>
- Stock, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Grada.
- Strack, F., Argyle, M., & Schwarz, N. (1991). *Subjective well-being: an interdisciplinary perspective*. Pergamon Press. Dostupné z: <http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/volltexte/2007/2170/pdf/subjwellbeing.pdf>.
- Šolcová, I., & Kebza, V. (1999). Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 43, 19 - 38.
- Šolcová, I., & Kebza, V. (2001). Nezaměstnanost a zdraví. *Československá psychologie*, 45, 127 - 134.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210.
- Tehrani, N., Humpage, S. Willmott, B., & Haslam, I. (2007). *What's happening with wellbeing at work. Change agenda, chartered institute of personnel development*. Institute of Personnel and Development.
- Trojan, V., & Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická Orientace*, 29 (2), 203. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-203>
- Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Portál.
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teacher's well-being: A Framework for data collection and analysis* [online]. OECD Education Working Paper No. 213. Dostupné z: [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2020\)1/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2020)1/En/pdf)

Vnoučková, L. (2012). *Základy managementu*. [online]. VŠEM. Dostupné z: https://www.vsem.cz/data/data/sis-texty/studijni-texty-bc/st_man_zm_vnouckova.pdf

World Health Organization. (2004). *WHO technical meeting on sleep and health* [online]. World health organization regional office for Europe. Dostupné z: https://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0008/114101/E84683.pdf

World Health Organization (1948). *Preamble to the constitution of the world health organization as adopted by the international health conference*. New York, 19-22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948.

World Health Organization. (2018) *Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world*. World Health Organization.

World Health Organization. (2020). *Basic Documents, Forty-ninth edition, Constitution of the world health organization*. World Health Organization.

Zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2004). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam zkratk

CWS: Career Well-Being Scale

EQ: emoční inteligence

GAS: generalizovaný adaptační syndrom

HRM: human resource management, management lidských zdrojů

WHO: Světová zdravotnická organizace

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas – vzor

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru – ukázka

Příloha č.1: Informovaný souhlas - vzor

**Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů
(dále jen Informovaný souhlas)**

Název bakalářské práce: Kariérní wellbeing pedagogických pracovníků na pražských gymnáziích pohledem řídicích pracovníků

Řešitel studie: Adam Kaše

Kontakt na řešitele: [REDACTED]

Vedoucí práce: Mgr. Dita Palaščíková

Kontakt na vedoucího práce: [REDACTED]

Informace o výzkumu

Děkujeme za Vaši ochotu k účasti na této výzkumné studii. Cílem výzkumu s názvem Kariérní wellbeing pedagogických pracovníků na pražských gymnáziích pohledem řídicích pracovníků je přinést nová data v oblasti kariérního wellbeingu pedagogických pracovníků pohledem řídicích pracovníků, kterých je v prostředí českého školství nedostatek. Záměrem je poskytnout takový vhled do zkušeností řídicích pracovníků, který přispěje k diskuzi o efektivnějším a adekvátnějším přístupu ke zlepšování kariérního wellbeingu pedagogických pracovníků, který je klíčovým faktorem rovněž pro výkonnost i osobní pohodu jejich žáků.

Tato studie je realizována formou polostrukturovaných rozhovorů, jejichž trvání může být velmi individuální, avšak odhadovaná doba je přibližně půl hodiny až hodinu. Rozhovor bude nahráván na záznamové zařízení za účelem minimalizace zkreslení získaných dat. Nahrávka bude přístupná pouze řešiteli práce a po obhájení bakalářské práce smazána. Veškeré údaje budou bez výjimky anonymizovány a použity pouze pro účely výzkumné práce.

S účastí na tomto výzkumu nejsou spojena žádná závažná rizika. Vaše účast na výzkumu je zcela dobrovolná, svůj souhlas můžete kdykoliv odvolat, i bez udání důvodu. Máte nárok na jeden ze dvou jeho stejnopisů tohoto Informovaného souhlasu, podepsaného Vámi a řešitelem studie.

Podpis účastníka:

V dne:

Podpis řešitele studie:

V dne:

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru – ukázka

125 V: Děkuji. Pane řediteli, jaké jsou podle vás hlavní faktory, které ovlivňují motivaci vašich
126 pedagogických pracovníků?

127 R: Často se říká, že největší motivace jsou peníze, ale na to tak není.

128 Protože motivace je peněz, je krátkodobá věc. Když vám přidám tisícovku, tak za měsíc chcete
129 další. Kariérní růst to je primárně. Že já se snažím ty učitele vez k tomu, aby byli co největším
130 přínosem pro pracovní trh a měli určité konkurenční výhody oproti ostatní. Naše škola je senzační,
131 ale já tady nemusím být věčně. Vy musíte primárně myslet na to, že musíte tomu trhu práce něco
132 nabídnout. Když máte biologii, chemii, dostudujte si matematiku. Bude se vám líp hledat práce
133 jiná, můžete si klást podmínky, můžete vést nějakou sekci tady, ten kariérní systém u nás je fakt
134 hodně, každý dostane nějakou svůj příležitost, co, kde se realizovat. A kariérně růst na těch státních
135 školách, většinou je to tak, že po 25 letech z vás udělej zástupce a po dalších 15 letech třeba z
136 ředitele, protože odejde ten současný. A nevidíte tamto možnost toho kariérního růstu. To je de
137 facto, že si na té škole, to vysedíte 40 let, ale tady to tak není. Máme tady senior teachers, máme
138 tady senior pozice a samozřejmě ta motivace, že čím větší a zajímavější posice to je, tím třeba
139 snižujeme ten úvazek té výuky. Že mají třeba plný úvazek 16 hodin místo 21 a mají větší prostor
140 na jinou činnost.

141 V: Děkuji. Jaké strategie využíváte k podpoře mentální a emocionální pohody pedagogů?

142 R: No, koučing, no. Zcela určitě já dělám osobní pohovory s učiteli. Mě to jako překvapilo
143 samotného. Je to jedna z mých silných stránek, že já poznám, že se něco děje na těchto lidech.
144 A nemusím je vidět čtrnáct dní a jenom stačí, když kolem mě projdou, tak vím, že se něco stalo.
145 Tak často prostě já dělám koučovací sezení jak pro ně tak fakt osobní pohovory
146 myslím si, že to funguje, že fakt jsou jako za to rádi.

147 A: Jak se snažíte o udržení rovnováhy mezi prací a soukromým životem vašich pedagogů?