

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Katedra andragogiky a personálního řízení

Andragogika

## **Dizertační práce**

**Pracovní spokojenost učitelů  
středních a vyšších policejních škol  
Ministerstva vnitra České republiky**

Job Satisfaction among Teachers  
at Secondary Police Schools and Police Colleges  
of the Ministry of the Interior of the Czech Republic

Školitel: PhDr. Renata Kocianová, Ph.D.

2016

Jiří Baudyš

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem dizertační práci napsal samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

2016

.....

*Jiří Baudyš*

### **Poděkování:**

Rád bych poděkoval školitelce PhDr. Renatě Kocianové, Ph.D. za obětavý přístup, cenné poznatky a účinnou pomoc při tvorbě konceptu empirického šetření, interpretaci výsledků a vytváření dizertační práce.

## **Abstrakt**

Dizertační práce se zabývá pracovní spokojeností učitelů středních a vyšších policejních škol Ministerstva vnitra České republiky. Pozornost je zaměřena na teoretická východiska pracovní spokojenosti, motivaci, psychologické a výkonové souvislosti pracovní spokojenosti a na zkoumání pracovní spokojenosti učitelů. Východisky empirického šetření jsou teorie pracovní motivace a výzkumy pracovní spokojenosti učitelů. Kvantitativní šetření pracovní spokojenosti učitelů středních a vyšších policejních škol Ministerstva vnitra České republiky, ke kterému byl využit Inventář hodnocení spokojenosti učitelů, sleduje celkovou pracovní spokojenost učitelů a její vztah k vybraným proměnným, převážně extrapersonálního charakteru.

## **Klíčová slova**

pracovní spokojenost, životní spokojenost, postoje, potřeby, vnímání, teorie pracovní motivace, stres, syndrom vyhoření

## **Abstract**

The thesis focuses on job satisfaction among teachers of Secondary Police Schools and Police Colleges of the Ministry of the Interior of the Czech Republic. Attention is devoted to theoretical concepts of job satisfaction and motivation, along with job satisfaction in psychological and performance-related context and surveys on teachers' job satisfaction. The empirical investigation is based on the theories of work motivation and research into teachers' job satisfaction. Quantitative assessment of job satisfaction among the teachers of Secondary Police Schools and Police Colleges of the Ministry of the Interior of the Czech Republic is conducted with the use of the Teachers' Satisfaction Assessment Inventory in order to evaluate the teachers' overall job satisfaction and its relation to selected variables, especially of extrapersonal character.

## **Keywords**

Job satisfaction, life satisfaction, attitudes, needs, perception, work motivation theories, stress, burnout syndrome

## OBSAH

0	Úvod.....	7
1	Pracovní spokojenost.....	10
2	Teorie pracovní motivace jako východisko empirického šetření .....	17
3	Souvislosti pracovní spokojenosti.....	34
	3.1 Psychologické souvislosti pracovní spokojenosti.....	34
	3.2 Výkonové souvislosti pracovní spokojenosti.....	40
4	Výzkumy pracovní spokojenosti učitelů.....	51
5	Výzkumy pracovní spokojenosti učitelů jako východisko empirického šetření.....	59
6	Empirické šetření pracovní spokojenosti učitelů středních a vyšších policejních škol Ministerstva vnitra České republiky.....	64
	6.1 Základní a výběrový výzkumný vzorek.....	66
	6.2 Cíl empirického šetření.....	69
	6.3 Metodika empirického šetření.....	71
	6.4 Hypotézy.....	72
	6.5 Statistické metody k ověření platnosti hypotéz.....	78
	6.6 Výsledky a interpretace empirického šetření.....	79
7	Diskuze.....	86
8	Závěr.....	92
9	Soupis bibliografických citací.....	103
10	Přílohy.....	115
	Příloha A Harmonogram empirického šetření spokojenosti učitelů středních a vyšších policejních škol Ministerstva vnitra České republiky.....	115
	Příloha B Zaměstnanci vyšších a středních policejních škol Ministerstva vnitra České republiky.....	117
	Příloha C Inventář hodnocení spokojenosti učitelů.....	118

Příloha D	Doplňný Inventář hodnocení spokojenosti učitelů k pilotnímu šetření.....	120
Příloha E	Inventář hodnocení spokojenosti učitelů k empirickému šetření.....	122
Příloha F	Výsledky empirického šetření získané statistickým tříděním prvního stupně.....	124
Příloha G	Výsledky empirického šetření získané statistickým tříděním druhého stupně.....	127
Příloha H	Odpovědi respondentů na otevřené otázky.....	138

## 0 ÚVOD

Otázka vlivu pracovní spokojenosti na celkovou životní spokojenost a především na výkon zaměstnanců se stala předmětem mnoha vědeckých výzkumů, které byly realizovány na základě různých cílů, zaměřovaly se na zkoumání pracovní spokojenosti ve vztahu k rozdílným proměnným a lišily se i metodologickým přístupem. Důležitost pracovní spokojenosti vyplývá z jejích předpokládaných vztahů k řadě psychických procesů a stavů i možného vlivu na psychosomatický stav jedinců.

Teoretickou oporou dizertační práce byla především díla Abrahama Maslowa, Fredericka Herzberga a Victora Vrooma, autorů motivačních teorií, které se staly východiskem bádání dalších vědců a dodnes ovlivňují management. K zasazení pracovní spokojenosti do historického rámce byla využita především práce Eltona Maya, jedné z vůdčích osobností školy lidských vztahů. Důležitými zdroji práce byly publikace Milana Nakonečného, Marie Vágnerové a Jiřího Štikara a kolektivu. Empirické šetření bylo provedeno s využitím poznatků Karla Paulíka a Roberta Čapka.

Cílem empirického šetření je určit míru celkové pracovní spokojenosti učitelů vyšších a středních policejních škol Ministerstva vnitra České republiky a její vztah k vybraným proměnným, převážně extrapersonálního charakteru. Ve školských zařízeních Ministerstva vnitra se poskytuje vzdělání jak žákům, kteří právě dokončili povinnou školní docházku, tak zaměstnancům rezortu v rámci dalšího vzdělávání pracovníků. Zvláštností je, že povolání učitele na těchto školách vykonávají policisté i zaměstnanci v pracovním poměru. Dalším specifickým rysem policejních škol je zaměření na bezpečnostně právní činnost, dopravně bezpečnostní činnost a další odborné programy, vytvořené s cílem připravit policisty pro výkon služby a zajistit jejich další vzdělávání. Uvedené obory jsou předmětem studia především na



vyšších policejních školách. Výběrový vzorek učitelů policejních škol jsem volil proto, že podle mě dostupných informací nebyla empirická studie na daném typu škol v naší republice zpracována nikdy.

V prvních pěti tematických kapitolách práce se postupně zabývám problematikou pracovní spokojenosti, teoriemi pracovní motivace, psychologickými a výkonovými souvislostmi pracovní spokojenosti a výzkumy pracovní spokojenosti učitelů. Po vymezení obecného pojmu spokojenost a úzeji pojaté spokojenosti pracovní je nezbytné nalézat jejich širší souvislosti s postoji, potřebami a vnímáním. Pojem pracovní postoje bývá uváděn jako zaměnitelný s pracovní spokojeností, a co je důležitější, má ve shodě s pracovní spokojeností afektivní charakter. Ten se projevuje i v procesu vnímání, který je ovlivňován také zákonitostmi v rámci gestalt psychologie. Potřeby jsou základním pojmem Maslowovy teorie, jejíž závěry se společně s výstupy dalších teorií zaměřených na obsah motivace rovněž promítly do podoby šetření. Domnívám se, že pro zkoumání vztahů mezi celkovou pracovní spokojeností a dílčími pracovními spokojenostmi je užitečné využít závěry Herzbergovy dvoufaktorové teorie, neboť některé tyto dílčí složky tvoří faktory přispívající ke spokojenosti, tzv. satisfaktory, zatímco jiné, označované jako hygienické faktory či dissatisfaktory, přispívají k nespokojenosti zaměstnanců. Vzhledem k předpokládanému rozdílnému vlivu těchto dvou druhů faktorů je podle mého názoru třeba sledovat, jak se projevují v empirickém šetření. Zkoumání si zaslouží rovněž výkonové souvislosti pracovní spokojenosti, neboť lze předpokládat existenci vztahu mezi pracovní spokojeností a výkonností. Podle mého názoru je v obecné rovině tento předpoklad prvotním důvodem výzkumné činnosti s cílem objevit zákonitosti pracovní spokojenosti, neboť při splnění cíle by bylo možné zvyšovat výkonnost pracovníků navozováním jejich spokojenosti. Šestou kapitolou práce je empirické šetření pracovní spokojenosti učitelů středních a vyšších policejních škol Ministerstva vnitra České republiky, které navazuje na dosud provedené podobně zaměřené výzkumné práce. Vzhledem k cíli šetření byl vhodný kvantitativní

výzkum a sběr dat prostřednictvím dotazníků. Výzkumnému cíli vyhovoval upravený Inventář spokojenosti učitelů, v původní podobě používaný v Paulíkových výzkumech. Pro konkrétní potřeby empirického šetření jsem upravil některé otázky a zařadil i otevřené otázky s cílem vytipovat další důvody spokojenosti a nespokojenosti učitelů. V rámci diskuze v sedmé kapitole práce porovnávám výsledky empirického šetření s teoretickými poznatky a výstupy jiných, srovnatelných šetření.

# 1 PRACOVNÍ SPOKOJENOST

Pro první koncepcie managementu od počátku 20. století, tj. vědecké řízení, správní řízení a byrokratická organizace řízení, bylo charakteristické zaměření na organizačně technické aspekty řízení, tj. na organizaci a zajištění dělby práce, na hmotnou stimulaci pracovníků, formální uspořádání organizace a vztahů nadřízenosti a podřízenosti apod. Představitelé klasických škol managementu věnovali pozornost rovněž významu lidí a jejich souvisejícím potřebám z hlediska výrobního procesu (Thompkins, 2005, s. 127; Peterson, 2001, s. 2). O zohlednění lidského faktoru usilovala Lilian M. Gilbrethová (Koppes, 1999, s. 1), která bývá vzpomínána jako první dáma managementu a je uváděna jako průkopnice psychologie práce, a to jako představitelka vědeckého řízení.

Přínos rozvoji personálního řízení je přiznáván Mary P. Folletové, která bývá uváděna jako představitelka školy lidských vztahů. Metcalff a Urwick uvádějí, že Follettová „...viděla v člověku a lidských vztazích naprostý základ podnikové organizace a v podnikové organizaci součást celkové organizace lidí, která tvoří společnost.“ (Simms, 2009) *Počátky školy lidských vztahů* jsou spojovány s experimenty, které byly uskutečněny v závodech americké společnosti Western Electric Co. v Hawthornu. V letech 1924 až 1927 zde probíhal výzkum Národní rady pro výzkum (National Research Council) zaměřený na objasnění vlivu změny osvětlení na produktivitu práce. Výsledky byly nepřesvědčivé a v tehdejších podmínkách nepříliš srozumitelné. Vedení společnosti rozhodlo o zahájení vlastních experimentů, později označovaných podle místa realizace jako hawthornské (Smith, 1975, s. xv). Výzkum, který probíhal do roku 1932 (k dílčím experimentům více viz např. Kocianová, 2012, s. 44) přinesl zjištění, že změny pracovních podmínek ovlivňují produktivitu práce jen nepatrně, pokud vůbec, zatímco rozhodující význam mají sociální faktory. Podstatný vliv se v tomto směru přisuzoval chování neformálních pracovních skupin. Bylo však také

zjištěno, že „...výsledky získané v některém daném experimentu mohou být zčásti nebo zcela důsledkem samotného experimentu“ (Gilmer, 1975, s. 10), kdy vliv na výzkumný vzorek měla přítomnost a především zájem členů výzkumného týmu, což je označováno jako tzv. hawthornský efekt.

Hawthornské experimenty jsou spojovány se jménem harvardského profesora Eltona Mayo, přestože se výzkumné práce neúčastnil od samého počátku. Mayo byl spojovacím článkem mezi výzkumníky a vedením společnosti, na kterém do značné míry závisel další výzkum a pokračování celého programu (Smith, 1975, s. xvi). Mayo, považovaný za hlavního představitele školy lidských vztahů (Torrington, Hall, 1991, s. 7), vysvětloval, že každá sociální skupina se musí vypořádat se dvěma opakujícími se problémy správy, a to zajistit svým jednotlivým členům i celé skupině uspokojení materiálních a ekonomických potřeb a udržování neformální spolupráce v rámci celé organizace. Mayo kriticky zdůrazňoval, že všechny metody správy jsou zaměřeny na materiální stránku a žádná z nich se naopak nezaměřuje na udržování spolupráce (Mayo, 1975, s. 9). Mayo tvrdil, že „...touha člověka být neustále spojován v práci se svými spolupracovníky je silná...“ (Mayo, 1945, s. 111). Tento závěr vyvolal nesouhlasné stanovisko, někteří kritici poukazovali na to, že jej nelze vztahovat na celou populaci (Huxley, 1958, s. 28). Vroom (1967, s. 119) zaujímal smířlivější postoj, neboť tvrdil, že tento názor je stejně pravdivý či nepravdivý jako tvrzení opačná. Pokud jde o přínos obou protichůdných názorů, Vroom uváděl, že slouží jako východisko pro další zkoumání.

Jak uvádí Thompkins, Mayo přenechal úkol vytvořit vědeckou disciplínu na základě zkoumání zákonitostí lidských vztahů svému kolegovi z harvardské univerzity a vedoucímu kolektivu výzkumníků v Hawthorne, Fritzu Roethlisbergerovi. Ten spolu s dalším členem týmu, Williamem J. Dicksonem, vedoucím Oddělení výzkumu zaměstnaneckých vztahů tamního závodu, vydal v roce 1939 první ucelenou zprávu o hawthornských experimentech. V úvahách o

koncepti nové vědecké disciplíny, školy lidských vztahů, Roethlisberger dospěl k závěrům, že je potřeba zaměřit se na otázky mezilidských vztahů a prozkoumat:

1. hlavní problémy v komunikaci a chápání, které nastávají mezi jedinci navzájem, mezi jedinci a skupinami a mezi skupinami navzájem za odlišných podmínek a při změnách vztahů;
2. hlavní problémy při zajišťování činnosti a spolupráce za odlišných podmínek a při změnách formálních organizací;
3. hlavní problémy zachování individuálního i organizační rovnováhy prostřednictvím změny (Thompkins, 2005, s. 165).

Myšlenky školy lidských vztahů se stávaly předmětem kritiky. Cubbon (1969, s. 111) shrnul a rozčlenil námitky vůči hawthornským experimentům do následujících dvou okruhů. První z nich, tj. pochybnosti experimentálních psychologů nad zachováním statusu experimentu a jeho validitou, lze sice obhájit snahou hawthornského výzkumného týmu zachytit vývoj situace v jejím kontextu, avšak to zase vede ke druhému okruhu kritických ohlasů sociálních psychologů, kteří poukazovali na to, že tamní výrobní závod nebyl pojatý v rámci širší sociální struktury. Vroom (1967, s. 126) sice uznává, že škola lidských vztahů znamenala přínos pro obohacení výzkumu o otázky řízení či dohledu nad zaměstnanci a fungování neformálních skupin, avšak poukazuje na ignorování otázek motivačního charakteru samotného obsahu práce.

Součástí zkoumání úlohy lidského faktoru v pracovním procesu se stal i *výzkum vlivu pracovní spokojenosti na fungování organizace*. Význam, jaký je přikládán otázkám pracovní spokojenosti, lze dokreslit počtem uveřejněných vědeckých prací věnovaných tomuto tématu. Locke jich do roku 1976 napočítal 3 300 a Harter, Schmidt a Hayes objevili v rámci své přehledové studie dalších 7 855 vědeckých článků, které se zabývaly pracovní spokojeností a byly uveřejněny v navazujícím období 1976 až 2002 (Cole, 2011, s. 1).

Existuje řada definic pracovní spokojenosti. Jednu z prvních předložil v roce 1935 Hoppock, když tento pojem charakterizoval jako „...libovolné spojení psychologických, fyziologických a emocionálních okolností, které vede člověka k tomu, aby po pravdě řekl: ‚Jsem spokojený se svou prací.‘“ (Scott, Swortzel, Taylor, 2011, s. 1) Podrobnější, hlubší definici podal Locke – pracovní spokojenost vymezil jako „...radostný neboli pozitivní emocionální stav, který je důsledkem jedincova hodnocení své práce či pracovních zkušeností.“ (Saari, Judge, 2004, p. 396) Spolu s dalšími teoretiky rozlišoval mezi pojmy pracovní spokojenost a pracovní zaujetí, označující, do jaké míry je jedinec prací pohlcen (Nakonečný, 2005, s. 113). Užívá-li Locke ve své definici pojem hodnocení, pak je nutné poukázat na těsný vztah mezi pracovní spokojenosti a postoji k práci. Podle Vrooma (1967, s. 99) jsou dokonce oba pojmy uváděny jako vzájemně zaměnitelné, tedy rovnocenné.

Gilmer poukazuje na vztah mezi pracovní spokojeností a očekáváním. Myšlenku dokládá srovnáním úrovně pracovní spokojenosti dvou mladíků, jednoho pocházejícího z dělnického prostředí a druhého z vyšších kruhů. Lze předpokládat, že první z nich bude spokojený s prací nástrojaře či zedníka, zatímco druhý by ji považoval za podřadnou. Autor tak vypovídá o vztahu mezi pracovní spokojeností, pracovním statutem a společenským statutem jedince. Mladíci mají rozdílná očekávání od pracovního statusu, vyplývající z rozdílného společenského statusu (Gilmer, 1967, s. 21). Pojem status, uvedený v teorii Maxe Webera a dodnes používaný k popisu stratifikace společnosti, označuje rozdílnou úctu či prestiž, která se dostává jednotlivé sociální skupině (Giddens, 1999, s. 260). Snaha o dosažení vysokého společenského statusu je podle Nakonečného (1999, s. 256) jedním z nejsilnějších sociálních motivů. Existuje souvislost mezi úspěchem a uznáním na jedné straně a vysokým statutem na druhé straně. Přitom úspěch a uznání jsou v rámci Maslowovy teorie motivace řazeny k vyšším potřebám a z hlediska Herzbergovy teorie motivace patří do skupiny tzv. satisfaktorů. V dalších definicích pracovní

spokojenosti se objevuje pojem štěstí, se kterým bývá často spojována spokojenost člověka. Podle Skinnera „...jsou lidé šťastni v prostředí, ve kterém aktivní, produktivní a kreativní chování je posilováno efektivními způsoby.“ (Skinner, 1975, s. 346) Hackman a Oldham definovali pracovní spokojenost jako štěstí či spokojenost jedince v jeho práci (Çoban, 2010, s. 1154).

Při bližším *zkoumání charakteristik pracovní spokojenosti* je nutné upozornit na dvě sémantické roviny tohoto pojmu. Jak uvádí Štikar a kol., podle Kollárika existuje rozdíl mezi spokojeností v práci a spokojeností s prací. Spokojenost v práci je obsahově širší pojem, který zahrnuje prvky související jak s osobností pracovníka, tak podmínkami, a to bezprostředními i obecnějšími. Toto širší chápání pracovní spokojenosti převažuje. Spokojenost s prací je obsahově užší pojem vztažený k vykonávání konkrétní činnosti, jejími nároky, pracovním režimem, společenským ohodnocením atd. Při uvádění charakteristik a znaků pracovní spokojenosti je důležité rozlišovat mezi celkovou pracovní spokojeností a dílčími spokojenostmi, stálostí pracovní spokojenosti a její intenzitou, pracovní spokojeností jako psychologickým obsahem vztahujícím se k jednotlivci a pracovní spokojeností jako sociálním jevem. Dále je vhodné také rozlišovat mezi pracovní spokojeností jako aktuálním stavem a pracovní spokojeností jako procesem. Zároveň tu existuje rozdíl mezi pracovní spokojeností jako situační reakcí na měnící se pracovní podmínky a pracovní spokojeností jako určitou osobnostní dispozicí (Štikar a kol., 2003, s. 111).

Výše uvedené poznatky mají značný dopad na zkoumání pracovní spokojenosti v praxi. Především vztah mezi celkovou pracovní spokojeností a jejími dílčími součástmi je podle mého názoru zvláštní svou obousměrností – úroveň celkové pracovní spokojenosti je dána individuálním vnímáním dílčích součástí pracovní situace, přičemž toto vnímání může být zároveň ovlivňováno celkovou pracovní spokojeností. K tomuto závěru lze dospět na základě výběrovosti vnímání, která je

širším smyslu „...funkcí činnosti subjektu, která ovšem vyplývá z určitých motivů (Nakonečný, 1995, s. 383). Při přijetí závěrů gestalt psychologie se přesná kvantifikace podílů jednotlivých složek ještě znesnadní, ne-li znemožní. Objasnění si podle mého názoru zaslouží také rozdíl mezi individuálně psychologickým a sociálním aspektem pracovní spokojenosti. Pracovní spokojenost znamená pro jednotlivce jistou hodnotu, jež se odráží v psychice člověka, ovlivňuje jeho chování a souvisí tak s postoji k práci. Podle Štikara a kol. ji lze chápat jako sociální jev z hlediska vztahu pracovních týmů nebo zaměstnanců k různým stránkám jejich působení v organizaci, např. ekonomickým, organizačním, zdravotním. Domnívám se, že rozlišovat mezi aktuálním stavem pracovní spokojenosti a procesem jejího vývoje je rovněž nezbytné, mají-li být závěry daného výzkumu pracovní spokojenosti dostatečně validní v dlouhodobém časovém horizontu a mají-li být přeneseny do praxe či zohledněny v rámci případných úprav pracovních podmínek. Závěrečný poznatek výše uvedeného přehledu charakteristik či znaků pracovní spokojenosti, které si podle Štikara a kol. zaslouží rozlišení, se týká rozdílu mezi pracovní spokojeností jakožto situační reakcí a pracovní spokojeností danou osobnostními dispozicemi. Domnívám se, že tento rozdíl je odrazem skutečnosti, že míra pracovní spokojenosti závisí na způsobu hodnocení pracovní situace ze strany jedince, přičemž toto hodnocení je ovlivněno jeho osobnostními charakteristikami (Štikar a kol., 2003, s. 113). Uvedená problematika už podle mého názoru přesahuje rámec práce z oboru personálního řízení a přechází do podoby psychologické studie.

Zohlednění *vlivu osobnostních charakteristik* v celkovém pojetí pracovní spokojenosti však nebylo vždy samozřejmostí. Vroom shrnuje teoretické otázky původu pocitu pracovní spokojenosti. Vznik či zánik tohoto pocitu ovlivňují jednak charakteristiky vlastní pracovní role, jednak osobnostní proměnné daného pracovníka. Autor cituje studii, ve které Gurin, Veroff a Feld zdůrazňovali, že záporné postoje k práci nejsou důsledkem nedostatku osobnostních zdrojů na straně pracovníka, ale odrážejí nezdravou situaci na straně práce. Toto tvrzení



však podle Vrooma nevysvětluje, proč různí lidé vykazují různou úroveň pracovní spokojenosti či nespokojenosti ve shodné pracovní situaci. K faktorům ovlivňujícím pracovní spokojenost tak přistupují osobnostní proměnné. Vroom poukazuje na dichotomii tehdejších výše uvedených přístupů – byly totiž založeny na předpokladu, že údaje o úrovni pracovní spokojenosti lze vysvětlit buď na základě vlastností pracovní role, nebo osobnostních charakteristik. Při zkoumání příčin pracovní spokojenosti navrhuje zaměřit se na oba zmíněné okruhy, tj. práci samotnou i osobnost pracovníka (Vroom, 1967, s. 159). Při úvahách o způsobech, jak navodit pocity pracovní spokojenosti jedinců lze podle mého názoru z ryze praktického hlediska ospravedlnit určitou míru abstrahování od jejich osobnostních charakteristik. Ty lze totiž na rozdíl od pracovních podmínek měnit podstatně obtížněji, neboť podle Nakonečného (1998b, s. 500) je osobnost charakterizována relativní trvalostí, i když tu nelze hovořit o definitivnosti. Domnívám se, že zevrubné zkoumání vztahů mezi pracovní spokojeností a osobnostními proměnnými a uplatnění zjištěných výsledků v praxi má největší význam pro získávání a výběr pracovníků. V kombinaci s určitými vlastnostmi pracovního místa lze totiž zohlednit osobnostní charakteristiky daného jedince v procesu výběru pracovníka pro danou pracovní pozici ke zjištění, zda je vhodný pro vykonávání uvedené práce.

## 2 TEORIE PRACOVNÍ MOTIVACE JAKO VÝCHODISKO EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Jak poznamenal Peter F. Drucker, „...o **motivaci** nevíme nic. Jediné co umíme, je psát o ní knihy.“ (Covington, 1998, s. v) Jaké je současné pojetí motivace? „Motivace je proces usměrňování, udržování a energetizace chování, který, i když vychází z biologických zdrojů, je psychický fenomén, je to psychikou řízený druh regulace.“ (Nakonečný, 1999, s. 105) Gilmer v definici motivace uvádí, že chování vyvolávají a udržují pozitivní a negativní síly. Do první skupiny patří chtění, tužby a potřeby, druhou tvoří strach a averze (Gilmer, 1967, s. 19). Podle Nakonečného však existence motivace k určitému chování není zárukou, že k takovému chování skutečně dojde. V procesu motivace je totiž určován jen směr, síla a trvání chování, avšak samotné chování, jeho vznik a průběh závisí na kognitivním zpracování situace (Nakonečný, 1999, s. 102). Jak se bude jedinec chovat, je tedy dáno jeho kognitivním zpracováním situace, zatímco cíl chování a jeho intenzita závisí na motivaci.

Jak uvádí Dědina a Cejthamr, je *význam motivace*, chápáné jako individuální a většinou záměrná záležitost, dán také jejím vztahem k výkonu. Motivace je jednou ze dvou nezávislých veličin určujících výkon jedince, přičemž druhou nezávislou veličinou jsou jeho schopnosti (Dědina, Cejthamr, 2005, s. 142). Nakonečný vysvětluje, že motivace má biologické i kulturní a sociální základy. Z biologického hlediska plní funkci homeostázy, neboť udržuje relativně stálý vnitřní stav organismu. Motivace souvisí s biologickými potřebami, chápanými jako pociťovaný deficit, který je prostřednictvím motivovaného chování odstraňován. Hovoří se o redukci motivačního napětí, které se vyznačuje jistou mírou vnitřní tenze a více či méně určitým podněcováním k více či méně určité, zaměřené aktivitě (Nakonečný, 1999, s. 108). Zde je podle mého názoru vhodné upozornit na analogii mezi snahou o dosažení rovnovážného vztahu, označovaného jako

ekvilibrum, a chováním popsaném v rámci teorie kognitivní rovnováhy a kognitivní disonance. Podle Heidera (Hayesová, 2007, s. 102) se člověk chová tak, aby redukoval napětí, které vzniká v důsledku disonance mezi postoji. Rovnováhy lze dosáhnout nejen změnou postojů, ale podle Festingera i prostřednictvím vytvoření dalšího postoje.

Motivace je proces na rozdíl od motivu, který podle Englishe a Englishové představuje „...nestimulační proměnné, kontrolující chování neboli hypotetickou dispozici k tomuto procesu.“ (Nakonečný, 1999, s. 102) Podle Armstronga (1999, s. 159) je motiv „...důvod pro to, abychom něco udělali.“ Heckhausen definuje motiv jako hodnotící dispozici – hodnotu, kterou osoba připisuje široké škále cílů (Stuchlíková, Man, 2008, s. 160). „Z hlediska vnitřního stavu je zdrojem motivu **potřeba**, která se stává impulzem k jednání.“ (Vágnerová, 2004, s. 168)

Podle Englishe a Englishové (Nakonečný, 1997, s. 101) je pojem motivace užíván v následujících významech: jako předpokládaný specifický proces, který rozdílně energetizuje určité akce, nebo jako pojem reprezentující aktivity druhé osoby, určující vznik výše uvedené motivace. Toto vymezení je v souladu s existencí motivace chápané z hlediska jejího původu ve dvou rovinách – jako motivace intrinsická neboli vnitřní a motivace extrinsická neboli vnější. Z hlediska dopadu na výkon jedince byl potvrzen rozdíl mezi oběma druhy motivace. Lei uvádí, že se podle studie motivace vysokoškolských studentů daří intrinsicky motivovaným jedincům vnímat s vysokou mírou pozornosti různé informace bez příslibu vnější odměny či zpevnění. Extrinsicky motivovaní studenti naopak spoléhají na odměny a žádoucí hodnocení úspěchu, které je katalyzátorem jejich motivace. Autor uvádí, že oba typy motivace se liší v dopadu na studijní výsledky a výkonnost jedinců. Je totiž empiricky potvrzeno, že intrinsicky motivovaní studenti jsou ve výhodě nad svými extrinsicky motivovanými kolegy, neboť intrinsická motivace podporuje studium a dosahování úspěchů lépe. Intrinsicky

motivovaným studentům je odměnou samotné zapojení do plnění úkolů, protože je taková práce baví a přináší jim radost. Výzkumy potvrdily pozitivní korelaci intrinsické motivace ve vztahu k učení a prospěchu, vnímání vlastní schopnosti a výkonnosti. Prokázaly také negativní korelaci ve vztahu k úzkostnosti, depresi a frustraci. Intrinsicky motivovaní studenti se při vyučování aktivně zapojovali do diskuze, usilovně se snažili pochopit učivo a prokazovali kreativitu. Měli však i záporně hodnocené rysy, například při práci na úkolu ztráceli časovou a prostorovou orientaci, zcela ignorovali autority a naprosto opomíjeli plnění jiných úkolů. Celkově vzato jsou však přesto ve výhodě nad extrinsicky motivovanými studenty. Ti, jak uvádí Lei, vynakládají minimální úsilí ke splnění úkolů, po vyhasnutí účinku zpevnění mohou přerušit svoji činnost a při opožděném zpevnění ji mohou zpomalit. Odměny musí dostávat často a v nekonečné sekvenci, dokud není splněn úkol. Autor také poukazuje na to, že odměna není pravým důvodem motivace. Extrinsicky motivovaní studenti jsou většinou málo spokojeni se životem na škole a vykazují nízkou úroveň sebeúcty a seberealizace. Zjištěna u nich byla vysoká pozitivní korelace s úzkostností a sklonem k depresím a vysoká negativní korelace se schopnostmi vyrovnávat se s účinky stresu a frustrace. Mohou však získávat lepší vnější hodnocení či zpevnění a mohou se učit pro uznání ostatních. Při studiu mohou spolu soutěžit a klást si vysoké cíle (Lei, 2010, s. 153–159).

Armstrong je opatrnější ve svém hodnocení výhod a nevýhod extrinsicky či intrinsicky motivovaných jedinců. Uvádí, že vnější motivátory mohou mít dlouhodobý a bezprostřední účinek, avšak nemusejí nutně působit dlouhodobě. Vnitřní motivátory mají patrně dlouhodobější účinek, protože jsou součástí jedince a nikoliv vnucené zvnějšku (Armstrong, 1999, s. 161). Převládající původ motivace je rozhodujícím kritériem pro rozdělení lidí do dvou skupin v souladu s teorií X a Y Douglase McGregora.

*Motivační teorie* vznikaly především od 40. let 20. století, přestože již od dob Henryho L. Gantta a manželů Franka B. a Lilian M. Gilbrethových byl známý názor, že člověk je nejdůležitějším prvkem celého výrobního procesu. Tato myšlenka však nebyla vždy v teorii a praxi řízení bezvýhradně přijímána a podporu získávala v závislosti na převládajícím způsobu pojetí managementu v daném místě a období. Miner (1988, s. 158) definuje motivační teorie „...jako snahy o vysvětlení pochodů, které probíhají uvnitř člověka, ať už jsou vyvolány působením vnitřních či vnějších vlivů. Podle Armstronga (2002, s. 161) patří k nejlivnějším z nich teorie instrumentality, teorie zaměřené na obsah motivace a teorie zaměřené na psychologické procesy ovlivňující motivaci.

Teorie instrumentality je spojena s pojetím vědeckého řízení, které se rozvíjelo na přelomu 19. a 20. století. Kromě vědecké organizace práce, rozdělení práce a zodpovědnosti mezi vedoucí a dělníky, vědeckého výběru pracovníků, plánovaného výcviku a vytváření vhodných podmínek pro práci zdůrazňovali představitelé tohoto směru také hmotnou stimulaci pracovního výkonu (Kocianová, 2012, s. 40). Teorie instrumentality ve své nejhrubší formě předpokládá, že lidé pracují jen pro peníze (Armstrong, 2002, s. 161). Je spojena s direktivním způsobem řízení a upevňováním přesvědčení pracovníka, že jeho vyšší výkon bude následován vyšší odměnou a naopak neplnění úkolu mu přinese trest v podobě nižší odměny. Podle této teorie se v zásadě chovají pracovníci nacházející se na extrémním pólu X McGregorovy typologie. Zdůrazňuji, že jde o čistou podobu extrinsicky motivovaných jedinců, přičemž v praxi se takto vyhraněně profilovaní lidé vyskytují jen zřídka – častěji jde o jedince nacházející se kdesi na pomyslné ose spojující oba extrémní protipóly.

Teorie zaměřené na obsah motivace i teorie zaměřené na psychologické procesy ovlivňující motivaci se začaly objevovat ve vědeckých pracích od 40. let 20. století. Podle mého názoru vytvořili nejpodněnější vědecké studie, jejichž cílem bylo objasnit, co člověka

motivuje k chování, A. H. Maslow, F. Herzberg, C. Alderfer a D. McClelland. Nejvlivnější teorie zaměřené na psychologické procesy, které ovlivňují motivaci, vytvořili V. Vroom, L. W. Porter a E. E. Lawler, E. A. Locke a G. P. Lotham a H. Heckhausen. K motivačním teoriím má blízko také McGregorova typologie X a Y, neboť pomáhá rámcově rozhodnout o vhodném stylu řízení a volit mezi pozitivní a negativní motivací, a to podle převládající příslušnosti zaměstnance do jedné ze dvou vymezených kategorií na základě jeho osobnostních charakteristik.

*Teorie potřeb A. H. Maslowa* je výsledkem snahy zformulovat spolehlivou teorii příčin lidského chování, která odpovídá teoretickým východiskům i závěrům ověřeným pozorováním či provedenými experimenty. Autor hledal motivační faktory v neuspokojených potřebách, přičemž tvrdil, že se „...lidské potřeby řadí v hierarchickém uspořádání v závislosti na své dominanci. To znamená, že výskyt jedné potřeby závisí na předchozím uspokojení jiné, dominantnější potřeby.“ (Maslow, 1943, s. 2)

Maslowovo hierarchické uspořádání potřeb bývá často graficky znázorňováno ve tvaru pyramidy. Základnu tvoří fyziologické potřeby, které zahrnují potřebu dýchání, jídla, pití, sexu a spánku. Ty jsou nejmocnější, nejvíce dominantní. Autor teorie dodává, že „...jestliže jsou všechny potřeby neuspokojeny a organismu dominují fyziologické potřeby, pak mohou všechny ostatní potřeby prostě přestat existovat nebo ustoupit do pozadí.“ (Maslow, 1943, s. 4) Po uspokojení fyziologických potřeb začnou lidskému organismu dominovat potřeby bezpečí, které bývají graficky znázorněny v druhé, vyšší vrstvě pyramidy. Fisherová zdůrazňuje, že fyziologické potřeby a potřeba bezpečí přestávají být motivátory, jakmile jsou uspokojeny. Tuto důležitou implikaci pro manažerskou praxi lze doložit na příkladu konkrétní sociální pracovnice, která vnímá své finanční ohodnocení i jistotu zaměstnání jako dostatečné. V takovém případě pak nelze zvýšit její motivaci růstem platu (Fisherová, 2009, s. 350). Obecněji uvažuje

McGregor, když zdůrazňuje, že uspokojená potřeba není motivátorem chování, a v přirovnání dodává, že „...nasyčený člověk má hlad jen v takovém smyslu, v jakém má plná láhev prázdný prostor.“ (McGregor, 1960, s. 36)

Přestože se Maslow snažil objasnit zákonitosti motivace především dospělých jedinců, při zkoumání potřeby bezpečí se zaměřil na děti, u kterých uvedená potřeba nabývá zřetelnějších a jednodušších forem. Zjistil, že kromě přímé reakce na velký hluk, blikající světla a různé tělesné bolesti se dětská potřeba bezpečí projevuje preferencí určitých stereotypů a rytmických dějů. Autor dále vykreslil paralelu mezi chováním dětí a neurotických dospělých jedinců v jejich touze po bezpečnosti, jež bývá neuspokojena – chovají se jako by jim stále hrozila katastrofa (Maslow, 1943, s. 6).

Směrem vzhůru pyramidou následují potřeby lásky, přátelství a touha někam v lidské společnosti patřit. Uvedené potřeby jsou označovány jako sociální, protože vedle touhy navázat vztah s partnerem a přáteli se projevují i potřebou láskyplného vztahu s lidmi v obecné rovině. Po uspokojení fyziologických potřeb, potřeby bezpečí a sociálních potřeb se podle Maslowa nejsilněji projevují potřeby uznání, popisované jako touha po stálém, hluboce zakořeněném a vysokém sebeocenení, sebeúctě a úctě ze strany ostatních. Tyto potřeby lze rozdělit do dvou skupin. Do první z nich autor řadí touhu po síle, úspěchu, přiměřenosti, jistotě, nezávislosti a svobodě. Druhou skupinu tvoří touha po reputaci či prestiži, přijetí a pozornosti či důležitosti. Na samém vrcholu pomyslné pyramidy spočívá potřeba seberealizace. Její význam je doložen myšlenkou, že člověk „...musí být tím, čeho je schopen.“ (Maslow, 1943, s. 10) Vyjadřuje tak své přesvědčení, že i po uspokojení všech výše zmíněných potřeb lze často očekávat, že se objeví nový pocit nespokojenosti či nepokoje, který přetrvává, dokud se jedinci nepodaří dělat to, k čemu je způsobilý. Potřebu seberealizace nelze nikdy uspokojit.

Maslowova teorie se setkala s kritickými ohlasy. Armstrong (2002, s. 163) uvádí, že nebyla ověřena empirickým výzkumem a bývá kritizována pro zjevnou nepružnost a nekompromisnost. Samotný Maslow však upozorňoval, že hierarchie potřeb není tak neměnná, jak bychom mohli očekávat. Podle jeho názoru sice lze u většiny lidí vysledovat potřeby ve výše popsaném uspořádání, avšak existují výjimky. První z nich tvoří lidé, pro které je uznání důležitější než láska. Jiní se zase vyznačují vrozenou, vysoce rozvinutou tvořivostí, která je pak mocnější než všechny ostatní potřeby. Tvořivost se pak může projevovat, přestože nejsou uspokojeny nižší potřeby. U některých lidí se může snížit aspirační úroveň. Těm, kteří dlouho žili na velmi nízké životní úrovni, stačí dostatek jídla ke spokojenosti po zbytek života. Dalším příkladem trvalé absence potřeby lásky jsou osoby s poruchou osobnosti, v době vzniku Maslowovy práce označované jako psychopatické osobnosti (Maslow, 1943, s. 9).

Maslowova hierarchie potřeb se stala jednou z nevlivnějších motivačních teorií. Důvody obliby lze spatřovat v její jednoduchosti a možnosti relativně snadno aplikovat její závěry při tvorbě koncepce výzkumů motivace. Položky Maslowovy pyramidy se tak v různých podobách stávají součástí dotazníků, zkoumajících hybné síly lidského chování.

*Alderferova teorie ERG*, uveřejněná v roce 1969, bývá srovnávána s Maslowovou prací. Na rozdíl od Maslowových pěti kategorií sice uvažuje pouze o třech skupinách potřeb (Tureckiová, 2004, s. 61), přesto je však analogie mezi oběma teoriemi zřejmá. Alderfer předpokládal, že pro motivaci jsou klíčové potřeby existence, vztahů a růstu, přičemž k označení teorie slouží první písmena anglických názvů těchto potřeb. Existenční potřeby odpovídají dvěma skupinám nejnižších potřeb Maslowovy pyramidy, tj. fyziologickým potřebám a potřebám bezpečí. Potřebu žít ve vztahu charakterizovaném sounáležitostí lze u Maslowa najít pod pojmy sociálních potřeb a potřeby uznání. Třetí Alderferovu skupinu potřeb, tj. potřeby rozvoje, lze



přirovnat k Maslowově potřebě sebeaktualizace. Vedle rozdílného počtu kategorií se obě teorie liší i chápáním uspořádání jednotlivých potřeb. Zatímco podle Maslowa jsou potřeby uspořádány hierarchicky od potřeb nejnižších k nejvyšším a rozvoj potřeb vyšších je podmíněn nasyceností potřeb nižších, není v Alderferově teorii takové uspořádání ani podmínění uvedeno.

Relativní vzájemnou nezávislost existence různých skupin potřeb a jejich vlivu na pracovní motivaci pracovníků potvrzuje také výzkum provedený na základě analýzy flukтуаčních tendencí 289 zaměstnanců veřejných sociálních služeb vybraného severovýchodního státu USA. V něm bylo zjištěno, že plat a finanční benefity nejsou účinným nástrojem udržení stability pracovních sil, která je velmi důležitá v oblasti sociální péče o děti a mládež. Úmysl ukončit pracovní poměr naopak výrazně zmírňuje naplnění potřeb rozvoje, který je podle autorů studie nejvýznamnějším motivačním činitelem. „Pracovníci správy a řízení tak mohou účinně zmírnit flukтуаční tendence posílením potřeb rozvoje pracovníků prostřednictvím obohacení smysluplnosti vykonávané práce, podmíněných odměn a rozvoje osobních kariérních cílů.“ (Chen, Park, Park, 2012, s. 2088)

*Teorie Davida McClellanda* předpokládá, že lidé jsou motivováni třemi skupinami potřeb: potřebami po moci, sounáležitosti a úspěchu neboli výkonu. Na rozdíl od Maslowa a ve shodě s Alderferem autor nevymezil těmto třem kategoriím hierarchické uspořádání. Jak zdůrazňuje Fisherová, jsou lidé motivováni všemi třemi skupinami potřeb, přičemž jedna z nich bývá dominantní. Účinné řízení proto vyžaduje znát, jaké jsou nejsilnější potřeby každého pracovníka. Lidé, kteří jsou motivováni především potřebami moci a bývají většinou otevření, pracují lépe, jestliže mají možnost řídit jiné. Pracovníkům, které nejsilněji motivuje potřeba sounáležitosti, se doporučuje poskytovat příležitosti pocítit, že jsou týmem přijímáni, a vyloučit možnost jejich odmítnutí. Lidé s potřebou úspěchu sice bývají většinou silně vnitřně motivováni, přesto

bývá důležité jim pomoci, aby si uvědomovali i drobné úspěchy při práci s klienty (Fisherová, 2009, s. 353).

*Dvoufaktorová teorie motivace*, kterou lze označit jako teorii spokojenosti či nespokojenosti, vychází z předpokladu, že člověka motivuje k práci jedna skupina faktorů, které navozují pocit spokojenosti, tzv. motivátorů či satisfaktorů, přičemž jeho nespokojenost je důsledkem vlivu jiné skupiny faktorů, tzv. hygienických faktorů či dissatisfaktorů (Armstrong, 2002, s. 166). Podle Herzberga, autora teorie, tedy existují dvě navzájem oddělená kontinua, přičemž při výskytu vysoké míry motivátorů je zaměstnanec spokojen, avšak v případě nedostatku či nízké míry stejných faktorů nemusí být nutně nespokojen. Místo toho autor teorie hovoří o absenci pocitu spokojenosti („ne spokojenosti“). Obdobně nevede ani vysoká míra výskytu hygienických faktorů ke spokojenosti zaměstnance. Zaměstnanec pouze není nespokojen (lze hovořit o „ne nespokojenosti“).

Herzberg popisuje, že dvoufaktorová teorie motivace vznikla na základě výzkumu provedeného dotazováním přibližně 200 inženýrů a účetních z Pittsburgu. Postupně jim byly položeny otázky vztahující se k situacím, ve kterých se cítili spokojeni a nespokojeni. Tyto situace musely mít základ v nějaké objektivní události, nesměly tedy vycházet z pouhých psychologických reakcí či pocitů respondenta. Další podmínkou bylo určité časové ohraničení – vymezený začátek, trvání a konec (pokud situace ještě nepřetrvávala). Relevantní byly pouze situace z doby, kdy byly respondentovy pocity buď výjimečně pozitivní, nebo negativní. Vyžadovalo se, aby respondentova spokojenost či nespokojenost byla přímým důsledkem pracovní situace, a byly vypuštěny události, které neměly přímou souvislost s prací. Bylo zjištěno, že při popisu dějů, které vedly ke spokojenosti respondentů, se nejčastěji vyskytovaly pojmy vztahující se k obsahu práce. Ty tvořily pět již zmíněných satisfaktorů: úspěch, uznání, práce samotná, odpovědnost a povýšení. K faktorům označovaným jako příčina

nespokojenosti, tj. dissatisfaktorům či hygienickým faktorům, patřily: podniková politika a správa, dohled a řízení, plat, interpersonální vztahy a pracovní podmínky (Herzberg, 1971, s. 71–74). Motivátory zhruba odpovídají Maslowovým vyšším potřebám, hygienické faktory pak jsou v podstatě nižšími potřebami (Dědina, Cejthamr, 2005, s. 147).

Herzberg podle Fisherové přisuzoval potřebě sebeaktualizace mnohem vyšší význam, než předpokládá Maslowova teorie hierarchicky uspořádaných potřeb. V rámci Herzbergovy teorie fungují dva typy manažerských postupů: obohacení práce a rozšíření práce. Obohacení práce lze dokreslit příkladem, kdy mají zaměstnanci možnost pracovat na uceleném případě namísto plnění úkolů jednotlivých dílčích etap. Rozšíření práce se volí tam, kde nelze práci obohatit. V praxi znamená co nejvíce zpestřit práci, která by jinak byla monotónní (Fisherová, 2009, s. 351–352). Pozitivní vztah mezi pestrým charakterem práce a pracovní spokojeností dokládá Vroom výzkumem provedeným v závodě na výrobu automobilů. Pracovní spokojenost tam vykazovalo pouze 33 % dělníků, kteří měli za úkol jen jednu pracovní operaci, 44 % dělníků pracujících na dvou až pěti operacích a 69 % dělníků, kteří byli odpovědní za více než pět pracovních operací (Vroom, 1967, s. 133).

Jak shrnují Smerek a Peterson (2007, s. 229), dvoufaktorová teorie motivace se setkala se značnou kritikou. Psychologové Herzbergovi vytýkali, že podrobil výzkumu příliš úzkou řadu povolání a použil jen jednu míru pro zkoumání pracovních postojů. O širokém přijetí své teorie, ale i některých oprávněných kritických ohlasech se zmiňuje sám Herzberg. Zdůrazňuje, že studii *The Motivation to Work* vytvořil na základě jediného výzkumu a její závěry je proto třeba považovat za předběžné, dokud nebudou nezávisle ověřeny. Pokud jde o přínos svého učení, všímá si mnoha výzkumů, které byly uskutečněny s cílem ověřit platnost dvoufaktorové teorie a případně rozšířit její závěry na širší demografickou skupinu. Ve snaze zajistit co nejúčinnější způsob ověření platnosti svých závěrů navrhuje provést výzkum s využitím

totožných výzkumných metod, avšak na širším vzorku povolání (Herzberg, 1971, s. 93).

Podle Vrooma (1964, s. 150) se Herzbergovi nepodařilo zohlednit sklon lidí přisuzovat původ pozitivních zkušeností vnitřním faktorům vyplývajícím z charakteristik jejich vlastní osobnosti a původ negativních zkušeností naopak spatřovat ve vnějších událostech. Dodávám, že Herzberg tu jinými slovy nezohlednil zákonitosti atribuční teorie, jež zkoumá proces přisuzování příčin událostem a jevům. Člověk se při tomto hodnocení dopouští omylů, přičemž základní atribuční chybu lze definovat jako „...tendence přičítat lidské chování vlastnostem či povaze té které osoby a zanedbávat situační informace...“ (Hayesová, 2007, s. 38). Podle Vrooma se ani při opakovaných výzkumech zaměřených na ověření platnosti dvoufaktorové teorie nepodařilo dospět k jednoznačným závěrům. Ty byly vesměs závislé na použité metodě – výzkumy prováděné s využitím Herzbergových metod jeho výsledky potvrzovaly, zatímco při volbě hodnocení faktorů motivace či spokojenosti na jediné škále dospěli vědci k nesouhlasným závěrům (Vroom, 1964, s. 151).

Evans a Olumide-Aluko poukazují na nutnost brát v úvahu rozdíl mezi vyspělými státy a rozvojovými zeměmi. Na základě výsledků výzkumu, provedeného mezi nigerijskými učiteli, lze v podmínkách zaostalé ekonomiky pochybovat o Herzbergově zařazení hmotné stimulace do skupiny hygienických faktorů. Autoři a realizátoři výzkumu poukazují na rozdílné životní podmínky a situaci, ve které žili američtí inženýři a účetní, tj. účastníci Herzbergova výzkumu, a obyvatelé Nigerie. Při zohlednění daného kontextu naznačují možnost existence vztahu mezi výší platu a spokojeností obyvatel. Tento vztah si v zemích třetího světa zaslouží další zkoumání (Evans a Olumide-Aluko, 2010, s. 73).

Podle Vrooma si „...Herzberg a jeho spolupracovníci zaslouží uznání za přenesení pozornosti na otázky psychologických důsledků obsahu práce, které jsou ve světě rychle se měnící techniky velkým

problémem.“ Herzbergovy závěry, že úroveň pracovní spokojenosti nedosahující určité hypotetické hodnoty lze vysvětlit pomocí jednoho souboru proměnných a úroveň pracovní spokojenosti překračující tuto hypotetickou hodnotu vyžaduje jiný soubor proměnných, nelze ani přijmout ani vyvrátit (Vroom, 1967, s. 129).

Další z motivačních teorií, *Vroomova teorie očekávání*, předpokládá, že síla, která působí na jedince chovat se určitým způsobem, je dána součinem hodnot očekávání a valencí očekávaného výsledku. Pojmem očekávání se rozumí subjektivně pojatý předpoklad, že toto chování povede k určitému výsledku. Valence je subjektivně vnímaná hodnota tohoto výsledku (Vroom, 1967, s. 18). Mitchell vysvětluje, že Vroom navázal na práce trojice autorů Georgopoulos, Mahoney a Jones z roku 1957 a poprvé explicitně formuloval teorii aplikovanou v rámci organizačního chování o klíčové úloze očekávání pro motivaci jedince. Pro formulaci této teorie byla převzata Lewinova koncepce síly, kterou Vroom také užívá pro vysvětlení uspořádání hodnot očekávání a valencí. Chování jedince chápe jako výsledek působení silového pole, jehož jednotlivé síly mají svůj směr a velikost (Mitchell, 1991, s. 1053).

Očekávání, definované jako asociace spojená s výsledkem chování, dosahuje podle Vrooma hodnot v intervalu 0 až 1. Nule se rovná při nulové pravděpodobnosti dosažení výsledku, hodnoty 1 dosahuje při předpokládané jistotě splnění výsledku. Toto uspořádání zde Vroom zavádí proto, že tento výsledek nezávisí jen na vůli a úsilí daného jedince, ale na řadě dalších faktorů. Jedinec proto volí mezi několika možnostmi chování, přičemž volí tu, kterou vyhodnotil jako nejlepší z hlediska dosažení výsledku. Logickým důsledkem předpokladu matematické závislosti velikosti motivační síly na součinu hodnot očekávání a valencí je poznatek o motivačních silách nulové hodnoty v případě neexistence očekávání, že bude požadovaného výsledku dosaženo, bez ohledu na valenci, tj. hodnotě, které jedinec takovému výsledku přisuzuje. Žádná motivační síla nebude působit na jedince ani v případě, že daný výsledek, byť dosažitelný s vysokou

pravděpodobností, pro něho nemá žádnou hodnotu (Vroom, 1967, s. 18–19).

Vroom také popisuje způsoby měření valencí. Uvedl jich celkem šest. První z nich je zachycení slovních hodnocení respondentů, které je – navzdory oblibě řady vědců – obestřeno řadou pochybností. Především stoupenci učení Sigmunda Freuda poukazovali na existenci nevědomých motivů. Behavioristé zase zpochybňovali přínos introspekce pro psychologii. Také druhý způsob má své stoupence i odpůrce. Ke stanovení valencí používá rozbor fantazijních představ jedince, po kterém se požaduje, aby vyprávěl příběhy o obrázcích. Obsah tohoto vyprávění se pak hodnotí podle četnosti výskytu jednotlivých druhů fantazijních představ. Vroom oceňuje, že hodnocení motivů je ovlivněno experimentálními podmínkami, o kterých se předpokládá, že podnítí motiv, avšak na druhou stranu si uvědomuje omezenost této metody, danou širokým spektrem proměnných motivačních veličin. Třetí metoda se opírá o zkoumání účinku důsledků chování na vnímání valence. Jestliže tento důsledek umocňuje sklon jedince reagovat, pak lze uvažovat o pozitivní valenci. Naopak nižší ochota reagovat vypovídá o nižší hodnotě valence. „Míra valence je velikost či rychlost změny pravděpodobnosti odezvy, je-li výsledek podmíněný takovou odezvou.“ (Vroom, 1967, s. 22) Uvedený způsob je spolehlivým ukazatelem existence pozitivní či negativní valence, avšak nedokáže postihnout jemné rozdíly velikosti pozitivní či negativní valence. Čtvrtý přístup vychází z předpokladu, že valenci lze odvodit z konkrétní volby jedince mezi alternativními způsoby chování. Důležité je nabídnout jedinci podmínky svobodné volby při zachování shodné pravděpodobnosti dosažení výsledku každého z uvažovaných způsobů chování. Pátá metoda je založena na zkoumání spotřebního chování jedince. Lze ji proto uplatnit při vyhodnocování valencí připisovaných především jídlu, vodě, sexu atd. Lze předpokládat, že čím je osoba například hladovější, tzn. čím je vyšší valence jídla, tím více jedinec sní. V takovém případě, dovozuje Vroom, lze podle množství jídla či rychlosti, s jakou jedinec jí, usuzovat na míru valence přisuzovanou

výsledku chování. Jako závěrečná možnost určování míry valence výsledků je uveden způsob založený na měření času potřebného pro uskutečnění volby mezi několika možnostmi. Jestliže je jedinci umožněno svobodně volit mezi dvěma způsoby chování, z nichž jedno vede k výsledku x a druhé k výsledku y, pak lze předpokládat, že délka času je odrazem míry rozdílu mezi valencemi těchto výsledků. Neustálá volba jednoho výsledku svědčí o vnímání jeho valence jako podstatně vyšší, zatímco dlouhý rozhodovací čas vypovídá naopak o menším rozdílu mezi valencemi daných výsledků (Vroom, 1967, s. 20–23).

Velikost očekávání, neboli míru pravděpodobnosti přisuzované možnosti dosáhnout daného výsledku, lze měřit také několika způsoby (Vroom, 1967, s. 24). Podobně jako v případě určování valence výsledků jsou prvním z nich slovní hodnocení respondentů. Ti pak stanoví míru svého očekávání v intervalu od 0 do 1. Vyjadřují-li přesvědčení, že výsledek je daným chováním nedosažitelný, pak hodnota jejich očekávání nabývá nulové hodnoty. V opačném případě, spojeném se stoprocentní jistotou dosažení výsledku, je očekávání rovno jedné. Hodnotí-li jedince své šance dosáhnout výsledku „půl na půl“, je míra očekávání 0,5. Tento způsob se setkal s obdobně kritickými připomínkami jako slovní hodnocení míry valence.

Jiní vědci se domnívali, že míru očekávání lze odvodit sledováním skutečné volby či rozhodování dané osoby. Vroom uvádí, že například Preston a Barrata předpokládali lineární vztah mezi hodnotami psychologické pravděpodobnosti získat danou cenu a částkou, kterou je jedinec ochotný dát v sázku pro její dosažení. Jestliže je ochotný vsadit 5 dolarů, aby si vytvořil šanci na zisk ceny v hodnotě 50 dolarů, pak platí předpoklad o psychologické pravděpodobnosti ve výši 0,10. Lze navrhnout využití koncepce motivační síly k předpovědi, jaké povolání jedinec zvolí, zda setrvá v dosavadním zaměstnání a jaké úsilí vyvine (Vroom, 1967, s. 25). Model proto bývá označován jako model volby chování a jeho nejčastěji testovaný příklad jako model pracovního úsilí (Mitchell, 1974, s. 430).

Teorie očekávání se na rozdíl od teorií zaměřených na obsah motivace soustřeďuje na proces motivace. Proto se nepokouší vysvětlit, které konkrétní prvky vystupují jako motivační faktory. Do oblasti zkoumání příčin chování však vnáší nový prvek označovaný jako očekávání neboli expektance. Rozšiřuje tak poznání o myšlenku, že chování jedince neovlivňuje jen subjektivní hodnota výsledku neboli cíle, ke kterému toto chování povede, ale i pravděpodobnost jeho dosažení. Domnívám se, že myšlenka má své důsledky i v oblasti sledování spokojenosti a duševního zdraví pracovníků. Příliš vysoká valence subjektivně přisuzovaná určitému cíli, například povýšení pracovníka, v kombinaci s vnímanou nízkou pravděpodobností dosažení tohoto cíle může vést k nízké hladině pracovní spokojenosti. Subjektivně chápané nízké očekávání působí jako překážka v dosažení cíle chování a stává se tak zdrojem frustrace.

Přestože Vroomova pravidla související s určováním valence výsledků neboli cílů určitého chování zůstávala v podstatě zachována, vznikla řada úprav modelu pracovního úsilí. Mitchell uvádí například rozšíření Vroomova modelu, jehož autory jsou Galbraith a Cummings. Ti se pokusili o empirické testování rozdílu mezi výsledky prvního a druhého stupně. Valence výsledků neboli cílů prvního stupně byly předmětem zájmu dvojice těchto vědců pro předpověď pracovního výkonu jedince. Cíle druhého stupně pak definovali jako jevy, které podle předpokladu nastávají v důsledku výsledků prvního stupně. Výsledky druhého stupně, v uvedeném případě výkon jedince, mohou vést například k finančním odměnám a k povýšení (Mitchell, 1991, s. 430).

V souvislosti s motivačními teoriemi založenými na důležitosti očekávání bývají často zmiňovány závěry práce Portera a Lawrence, kteří doplnili Vroomovu teorii, přičemž jdou dále za motivační sílu a pracují s celkovou výkonností. Vynaložené úsilí nevede v jejich pojetí přímo k výkonu – prostředníkem jsou individuální schopnosti a



vlastnosti i vnímání daných rolí pracovníkem, přičemž další proměnnou jsou zde i odměny (Dědina, Cejthamr, 2005, s. 150).

K teoriím pracovní motivace bývá přiřazována i *typologie X a Y*, přestože nevysvětluje motivaci ani z hlediska obsahového, ani procesního. Vypracoval ji Douglas McGregor a v nejvyhraněnější podobě řadí zaměstnance do dvou skupin, přičemž rozhodujícím kritériem je jejich postoj k práci. Teorie X představuje podle samotného McGregora tradiční způsob chápání řízení a kontroly. Vychází z předpokladu, že průměrný člověk má vrozenou nechuť k práci, které se vyhýbá, jak jen je možné. Při vysvětlování původu této myšlenky se autor obrací k biblickému příběhu o Adamovi a Evě. Ti byli za sněžení plodu ze stromu poznání potrestáni vyhnáním z ráje na zemi, kde museli pracovat, aby se uživil. Aby se podařilo přimět většinu lidí vynaložit dostatečné úsilí ke splnění cílů organizace, je kvůli jejich nechuti pracovat nezbytné nutit je, řídit a kontrolovat i vyhrožovat jim potrestáním. „Tato nechuť pracovat je natolik silná, že ji většinou nedokáže překonat ani příslib poskytnutí odměn.“ (McGregor, 1960, s. 34) Další z McGregorových charakteristik teorie X vypovídá o přání člověka být řízen, vyhýbat se odpovědnosti, mít poměrně malou ctižádost a vyžadovat především pocit jistoty. Teorie X je východiskem velkého množství manažerské literatury. Je výjimečně otevřeným vyjádřením o průměrnosti, obyčejnosti člověka, které je v rozporu s veřejně proklamovanými ideály. Ty sice nacházejí své uplatnění v politice, avšak v manažerské praxi bývají stále často uplatňovány přístupy vyplývající z teorie X. Ta vysvětluje chování člověka v práci, přičemž její předpoklady by podle autora nemohly přetrvávat, nebýt mnoha důkazů, které ji potvrzují (McGregor, 1960, s. 33–38). Přesto se však vyskytuje řada očividných úkazů, které odporují tomuto pojetí člověka. Souvisejí se změnou chápání lidského faktoru v procesu fungování podniku, ke které došlo s nástupem školy lidských vztahů a psychologizujících směrů řízení podniku.

McGregor vymezil teorii Y negativně vůči teorii X. Teorie Y vychází ze šesti základních předpokladů. První z nich spatřuje ve fyzickém a psychickém úsilí něco tak přirozeného, jako je hra či odpočinek. Za druhé, vnější řízení či kontrola a hrozba zvenčí nejsou jedinými prostředky k dosažení úsilí ke splnění cílů organizace. V této souvislosti se hovoří o samostatnosti a řízení sebe sama. Na základě třetího předpokladu je oddanost cílům organizace funkcí odměny za splnění daných cílů. Sebeuspokojení a naplnění potřeb sebeaktualizace mohou pak být přímým důsledkem úsilí plnit cíle organizace. Průměrný člověk se za určitých okolností učí, nejen aby přijímal, ale i vyhledával odpovědnost. Vyhýbání se odpovědnosti je spolu s nízkou mírou ctižádostivosti a velkým důrazem na dosažení pocitu jistoty jen důsledkem osobních zkušeností. Nejde tu o vrozené charakteristiky člověka. Pátý předpoklad si všímá zastoupení schopností používat poměrně vysoký stupeň představitosti, důvtipu a tvořivosti při řešení organizačních problémů. V souladu s teorií Y jsou tyto schopnosti v populaci široce zastoupeny. Za šesté, v podmínkách moderní industriální společnosti jsou intelektuální možnosti člověka využity jen částečně (McGregor, 1960, s. 47).

### **3 SOUVISLOSTI PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI**

#### **3.1 PSYCHOLOGICKÉ SOUVISLOSTI PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI**

Jak uvádí Çoban (2010, s. 1154), je pracovní spokojenost „...pocit uspokojení vyplývající z jedincova vnímání příležitostí, které mu nabízí práce. *Vnímání* je jeden z kognitivních procesů, chápaný jako základní složka orientace organismu a charakterizovaný celostností, výběrovostí a významovostí (Nakonečný, 1998a, s. 383–384). Chápání objektů jako celku, jehož kvalita není dána pouhým součtem jeho jednotlivých součástí, se stalo základním východiskem gestalt psychologie (Vágnerová, 2004, s. 55). Jestliže je pracovní spokojenost výsledkem vnímání příležitostí, které jedinci poskytuje jeho práce, a vezmu-li v úvahu závěry gestalt psychologie, pak podle mého názoru ani celková úroveň pracovní spokojenosti nemůže být dána pouhým součtem úrovní spokojenosti s jednotlivými komponentami práce. Ty spolu úzce souvisejí, a tak například spokojenost s jednou z nich, jedincem považovanou za velmi významnou, může ovlivnit hodnocení ostatních součástí.

O vzájemném vztahu různých měřítek pracovní spokojenosti se zmiňuje také Vroom, když uvažuje o pracovní spokojenosti jako valenci (hodnotě), kterou jedinec subjektivně přikládá pracovní roli, a vysvětluje, že celková pracovní spokojenost závisí na dílčích valencích spojených s různými rysy pracovní role. Autor shrnuje výsledky deseti výzkumů, které prokázaly vzájemné vztahy mezi jednotlivými měřítky různých aspektů hodnocení pracovní situace ze strany jedince. Uvádí, že existují nejméně čtyři možnosti, jak vysvětlit vzájemný vztah mezi různými měřítky spokojenosti. Za prvé, jde o charakteristiky jedinců, které obdobným způsobem podmiňují reakce na objektivně odlišné aspekty pracovní spokojenosti. To například může být důsledkem rozdílů v úrovni a druhu zkušenosti, které vedou jedince k vytvoření takové úrovně adaptace a měřítek hodnocení, která jsou odlišná od

jiných lidí. Daný jedinec proto může být snadno spokojený ani v situacích, ve kterých jsou jiní nespokojeni v důsledku vyššího prahu svých požadavků. Druhá možnost spočívá ve vlastních testových bateriích. Jsou-li v nich otázky uspořádány se shodnou polaritou odpovědí, tj. například ve škále, kde odpovědi ano jsou vždy vlevo a odpovědi ne vpravo, pak se u respondentů projevuje tendence odpovídat určitým způsobem (kladně či záporně) bez ohledu na obsah tvrzení. Nedostatek lze odstranit jiným uspořádáním baterie testových otázek tak, aby například polovina souhlasných odpovědí vypovídala o nespokojenosti. Jak Vroom uvádí, další problém testových baterií už nelze tak jednoduše vyřešit – jde o fenomén společenské vhodnosti. Pracovní spokojenost může být totiž v mnoha případech považována za společensky žádoucí, což může jedince ovlivnit v odpovědích. Stane-li se tak, pak lze očekávat vztah mezi jedincovým hodnocením pracovní spokojenosti a mírou tendence poskytovat sociálně žádoucí odpovědi. Za třetí lze předpokládat, že určitý typ odměny na sebe váže odměny jiného charakteru. Příkladem jsou dobře placené práce, které jedinci obvykle propůjčují vyšší status a poskytují rozmanitější stimulaci. Čtvrtým možným důvodem vzájemného vztahu různých měřítek pracovní spokojenosti je vzájemná funkční závislost různých aspektů pracovní role. Změny v úrovni spokojenosti s jedním z nich, například s řízením, mohou vyústit ve změny spokojenosti s jiným aspektem, např. náplní vlastní práce a naopak (Vroom, 1967, s. 101–104).

Zákony seskupování jednotlivých součástí obrazců, postulované představiteli gestalt psychologie, vycházejí z principů figury a pozadí, blízkosti, podobnosti, symetrie, uzavřenosti a dobrého tvaru a konstantnosti. Objasňují příčiny rozdílů mezi vnímaným sensorickým obrazem a skutečností. Dále také vysvětlují vznik různých klamů (Vágnerová, 2004, s. 56). To vše dokládá subjektivní povahu procesu vnímání, která je rovněž dána odlišnostmi ve vnímání mezi různými jedinci i odlišnostmi ve vnímání jedince za různých situací, ovlivněných jeho aktuálními potřebami i celkovým kontextem. Úroveň pracovní spokojenosti se proto mění nejen interpersonálně, ale i intrapersonálně.

V souvislosti s pracovní spokojeností se také uvádí pojem *emocí*. Pracovní spokojenost lze chápat jako výsledek subjektivního hodnocení práce samotné nebo širěji pojatých pracovních podmínek, přičemž určujícím faktorem je způsob prožívání nositele. Přestože se i v této oblasti uplatňují všechny psychické procesy, od vnímání přes představy a fantazie, myšlení a jazyk po paměť a učení a motivaci, bývá uznávána afektivní podstata spokojenosti. Pro vytvoření pocitu spokojenosti jsou proto rozhodující emoce. „Chápeme-li **pojem emoce** širěji, můžeme říci, že to je komplexní jev, který má stránku zážitkovou, fyziologickou, zejména viscerální (změny v útrokách), a behaviorální, zejména výrazovou. Úzké **spojení emocí s fyziologií organismu**, tj. zejména útrobními změnami a s pohyby, vyjadřuje jejich původní biologickou účelnost...“ (Nakonečný, 1998b, s. 415). Emoce mají bipolární charakter, přičemž fyziologickým vrcholem příjemného je orgasmus a jeho protipólem silná bolest. Blaho se projevuje pocitem štěstí, které se v průběhu času transformuje do pocitu spokojenosti. Neurofyziologické řízení emocí je funkcí nervových center v thalamu, v limbickém systému a v retikulární formaci mozkového kmene. Podle jiného názoru patří rozhodující funkce pro vznik emocí části limbického systému, označované jako amygdala (Nakonečný, 1998b, s. 443). Emoce jsou také provázány chemickými procesy, souvisejícími s činností endokrinních žláz a neurotransmiterů. Například při prožívaném pocitu slasti jsou hypotalamem produkovány endorfiny, které se svým chemickým složením i účinky podobají morfinu - stimulují opiátové receptory v mozku (Nakonečný, 1998b, s. 427).

*Pracovní postoje* a pracovní spokojenost jsou podle Vrooma (1967, s. 99) uváděny jako vzájemně zaměnitelné pojmy, a lze je proto považovat za rovnocenné. Oba se totiž týkají afektivní orientace jedince ve vztahu k pracovním rolím, které vykonává. Afektivní podstatu pracovní spokojenosti uznávají také ostatní, dříve citované definice pracovní spokojenosti, ať již ji explicitně uvádějí, nebo umožňují její existenci logicky dovodit. Fishbein a Ajzen definovali postoje jako

„...naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost.“ (Hayesová, 2007, s. 95) Postoje se shodují se spokojeností také svým bipolárním charakterem. Podle Štikara a kol. (2003, s. 109) jsou postoje vztahující se k práci a jejím podmínkám významnou součástí systému postojů jedince. Autoři si všímají vztahu pracovních postojů k pracovní motivaci a pracovní spokojenosti, která má s postoji velmi podobnou vnitřní strukturu.

Podle Fazio, Blascoviche a Driscolla ovlivňují postoje dobu potřebnou pro přijetí rozhodnutí a jeho kvalitu. K ověření této hypotézy byl proveden výzkum, který se skládal ze čtyř experimentů. První z nich vedl ke stanovení rozhodujícího kritéria pro měření v rámci dalších experimentů. Vědecký tým nejprve podrobil účastníky výzkumu pokusu, ve kterém sledoval vliv rozhodovacího procesu na jejich fyziologické procesy. Jako kritérium zvolil tlak krve, přičemž bylo experimentálně zjištěno, že systolický tlak zůstává během rozhodování téměř nezměněný bez ohledu na podmínky tohoto rozhodování. Podmínkami byla doba, kterou účastníkům poskytli na rozhodování mezi dvěma srovnatelnými alternativami. Šlo o 30 obrázků, přičemž po ukončení výběrů vždy jednoho obrázku z předložených dvojic měli účastníci obrázky seřadit v pořadí preference. Část z nich pracovala vlastním tempem, zatímco druhá skupina dostala odměřený čas na rozhodování. Na rozdíl od zanedbatelných změn systolického tlaku došlo u skupiny účastníků pracujících pod časovým tlakem k významnému nárůstu tlaku diastolického. Diastolický tlak byl proto použit jako kritérium pro měření v dalších experimentech (Fazio, Blascovich, Driscoll, 2003, s. 311–316).

Nejdůležitější je podle mého názoru druhý experiment. Účastníci byli rozděleni do dvou skupin. Oběma bylo promítnuto 30 obrázků, přičemž členové experimentální skupiny měli nahlas hodnotit jednotlivé obrázky. Na výběr měli „velmi se mi líbí – líbí se mi – nelíbí se mi – velmi se mi nelíbí“. Během tohoto kola experimentu si tak mohli vytvořit určitý postoj ke každému obrázku. Takovou možnost měli členové kontrolní skupiny

naopak ztíženou. Během promítání obrázků měli za úkol určovat procentní zastoupení určitých barev. Byli tím natolik zaneprázdněni, že si nestačili vypěstovat postoje k obrázkům (Fazio, Blascovich, Driscoll, 2003, s. 311–316).

Následovalo plnění úkolů typově shodných s úlohami prvního experimentu. Účastníci vždy volili mezi dvěma obrázky. U členů kontrolní skupiny byl zjištěn podstatně větší nárůst diastolického tlaku než u příslušníků skupiny, která měla navozeny podmínky k vytvoření postojů k jednotlivým obrázkům. „Tento rozdíl naznačuje, že vyhraněné postoje zcela jasně usnadňují proces rozhodování.“ (Fazio, Blascovich, Driscoll, 2003, s. 309) V porovnání s kontrolní skupinou byla ve skupině účastníků s vytvořenými postoji zjištěna také větší konzistence mezi jednotlivými volbami a závěrečným hodnocením obrázků podle preferencí. Autoři tak usuzují na vyšší kvalitu rozhodovacího procesu za předpokladu existence postojů k alternativám výběru. K ověření a prohloubení výsledků výzkumu byly provedeny ještě dva další experimenty, které potvrdily uvedené výsledky (Fazio, Blascovich, Driscoll, 2003, s. 311–316).

Postoje úzce souvisejí se spokojeností a motivací. Existují také úzké vztahy mezi pracovními postoji, pracovní spokojeností a pracovní motivací. Výše uvedený Vroomův názor o shodě mezi postoji a spokojeností i poznatky o vlivu postojů na proces motivace jedinců jsou jedním z důvodů účelnosti zkoumat způsoby změny postojů. Stojí-li například vedoucí pracovníci před úkolem motivovat zaměstnance a jejich postoje brání v účinnosti motivačních faktorů, pak je namístě pokusit se o změnu postojů. Obdobná myšlenka také platí při snaze zvýšit míru spokojenosti jedince. Postoje však bývají hluboce zakořeněné, podle Vágnerové (2004, s. 294) se „...vyznačují rezistencí ke změně, mnohdy až určitou rigiditou, obtížně se mění, i když to samozřejmě možné je.“

Pojem postoje, zavedený do sociologie a psychologie v prvních desetiletích 20. století, je chápán v různých významech. Podle Nakonečného bylo jen do roku 1939 napočítáno 23 takových významů, přičemž klasická Allportova definice chápe postoj jako „...mentální a nervový vztah pohotovosti, organizovaný zkušeností a vyvíjející direktivní nebo dynamický vliv na odpovědi individua vůči všem objektům a situacím, s nimiž je v relaci.“ (Nakonečný, 1998a, s. 216–217) Přitom důvodem obtížné změny postojů je právě zkušenost, chápána jako určující síla formování postojů. Vystupuje ve dvou rovinách – jako zkušenost individuální, utvářená v procesu učení, a zkušenost druhová, související s instinkty (Nakonečný, 1998a, s. 19).

Salancik a Pfeffer přistupují k vysvětlení pozadí vzniku pracovních postojů z hlediska zpracování sociálních informací. Těmi se rozumí informace o minulém chování a poznatky o mínění druhých. Na rozdíl od teorií, které se zaměřují na uspokojování potřeb a úlohu očekávání v procesu motivace, uvedený přístup zdůrazňuje vliv obsahu a důsledků minulých výběrů na současné chování. Nezabývá se tedy zkoumáním predispozic jedince ani zákonitostmi vlastního rozhodovacího procesu. Prohlášení jedinců o jejich přístupu k práci, potřebám i vykreslení práce je ovlivněno sociálními informacemi. Poznatek je důležitý při usilování o rozvoj organizací a redesign práce (Salancik a Pfeffer, 1991, s. 454).

K vysvětlení pozadí změny postojů slouží teorie kognitivní rovnováhy a kognitivní disonance. Hayesová uvádí, že kognitivní rovnováha je podle Heidera cílový stav, kdy lidé usilují, aby jejich postoje byly v souladu. Nesoulad neboli disonance mezi postoji vede ke kognitivní nerovnováze, která bývá zdrojem stresu. Tak lze podle Heidera objasnit, proč se člověk chová způsobem vedoucím k redukci takto vniklého napětí. K dosažení kognitivní rovnováhy je třeba změnit jeden nebo více postojů. O kognitivní disonanci coby důležitém zdroji změny postojů hovoří i Festinger. Jeho teorie navazuje na Heiderovy myšlenky a obohacuje je o další možnost vzniku kognitivní disonance, která spočívá v přímém vzájemném konfliktu postojů. Kromě možnosti změnit



jeden nebo více postojů se Festinger zmiňuje také o přidání dalšího postoje, který umožní vzniklou situaci interpretovat. Hayesová tu popisuje Festingerův, Rieckenův a Schachterův výzkum, provedený v roce 1956 na vzorku příslušníků náboženské sekty. Ti byli přesvědčení, že jedno americké velkoměsto bude zničeno záplavou a zachráněno jen oni, a to pomocí létajícího talíře, který pro ně bude za městem přistaven. Odebrali se proto za město, kde se modlili, avšak jejich proroctví se nenaplnilo. Kognitivní disonanci členové sekty překonali vytvořením dalšího přesvědčení – začali věřit, že město bylo zachráněno jen díky jejich modlitbám (Hayesová, 2007, s. 102–103).

### **3.2 VÝKONOVÉ SOUVISLOSTI PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI**

Existuje rozdíl mezi pracovním výkonem a pracovní výkonností. Podle Štikara a kol. lze výkon pracovníka definovat jako výsledek jeho určité pracovní činnosti. Naopak výkonnost je možné chápat jako připravenost pracovníků podávat určité výkony (Štikar a kol., 2003, s. 63). Při posuzování výkonu tak vlastně hodnotíme práci, zatímco při hodnocení výkonnosti posuzujeme vlastního pracovníka. Jestliže je konkrétní výkon pracovníka důsledkem jeho výkonnosti, pak se domnívám, že terminologické rozlišení v následujícím textu není tak důležité. V oblasti řízení lidských zdrojů se však zaměřujeme na pracovníky, a proto je podle mého názoru vhodnější se tematicky přiklánět k hodnocení lidí a užívat termín výkonnost.

Obecně lze vztah mezi pracovní spokojeností a pracovní výkonností popsat jedním z následujících modelů:

1. Pracovní spokojenost jedince je příčinou jeho pracovní výkonnosti.
2. Pracovní výkonnost jedince je příčinou jeho pracovní spokojenosti.
3. Pracovní spokojenost a pracovní výkonnost jedince se vzájemně ovlivňují.

4. Mezi pracovní spokojeností a pracovní výkonností jedince existuje nepravá korelace.
5. Do vztahu mezi pracovní spokojeností a pracovní výkonností jedince vstupují další proměnné.
6. Mezi pracovní spokojeností a pracovní výkonností jedince neexistuje žádný vztah.
7. K popisu vztahu mezi pracovní spokojeností a pracovní výkonností jedince je potřebné zvolit jiné koncepční rámce těchto veličin (Judge, Thoresen, Bono a Patton, 2001, s. 377).

Mezi představiteli rané etapy školy lidských vztahů se většinou věřilo, že zajištěním osobního rozvoje, štěstí a pracovní spokojenosti se zaměstnancům podaří najít smysl v práci. Důsledkem pak bude také jejich vyšší produktivita (Farzaneh, 2009, s. 1). Vroom uvádí, že Herzberg, Mausner, Peterson a Capwell shrnuli své poznatky o spokojených a nespokojených pracovnících v následujícím popisu. Spokojení pracovníci jsou většinou flexibilnější, lépe přizpůsobení jedinci, kteří pocházejí z kvalitního rodinného prostředí nebo mají schopnost překonávat účinky špatného prostředí. Ve vztahu k vlastní situaci a cílům jsou realističtější. Jedinci vykazující nespokojenost se svou prací jsou naopak rigidní, neflexibilní, nerealističtí ve volbě cílů, neschopní překonávat nástrahy prostředí a celkově nešťastní a nespokojení (Vroom, 1967, s. 161). Dodávám, že v tomto popisu se sice přímo nehovoří o pracovním výkonu či pracovní výkonnosti, avšak některé ze jmenovaných charakteristik spokojených a nespokojených pracovníků, jako je například flexibilita či rigidita a schopnost či neschopnost překonávat účinky špatného prostředí, tedy – obecněji řečeno – schopnost překonávat překážky, lze klást do souvislosti s výkonnými či nevýkonnými pracovníky. V takovém případě se podle mého názoru autoři těchto závěrů řadí do 1., 2. nebo 3. skupiny vědců podle klasifikace, kterou vytvořili Judge, Thoresen, Bono a Patton (2001, s. 377).

Tvrzení o pravé korelaci mezi pracovní spokojeností a pracovní výkonností bylo podrobena řadě kritických reakcí, podporovaných závěry výzkumů. Jak uvádí Saari a Judge, v roce 1985 Iaffaldano a Muchinsky vyhodnotili vědecké práce, které zkoumaly vliv pracovní spokojenosti na produktivitu práce, a dospěli ke korelačnímu koeficientu 0,17. Předpokládaný vztah mezi pracovní spokojeností jedinců a jejich výkonností proto označili za manažerské „...přechodné poblouznění a klam...“ (Saari, Judge, 2004, s. 1). Tuto metaanalýzu podrobili kritice Judge, Thoresen, Bono a Patton. Jejich přehledové studie se naopak přikláněly k myšlence existence vztahu mezi pracovní spokojeností a pracovní výkonností. Upozornili na to, že Iaffaldanova a Muchinského výsledná korelační hodnota 0,17 byla vypočtena jako aritmetický průměr jednotlivých složek pracovní spokojenosti, přičemž u těchto nezávislých veličin bylo zjištěno široké rozpětí od 0,06 pro spokojenost s platem po 0,29 pro celkovou pracovní spokojenost. Iaffaldano a Muchinsky však nevěnovali pozornost těmto rozdílným dílčím výsledkům, při hodnocení své metaanalýzy se soustředili na průměrnou hodnotu 0,17, a vztah mezi pracovní spokojeností a pracovní výkonností proto označili jako nepatrný (Judge, Thoresen, Bono, Patton, 2001, s. 376–407).

Judge, Thoresen, Bono a Patton v kritice Iaffaldanových a Muchinského závěrů dále poukazují na jinou práci, publikovanou v roce 1984, jejíž autoři pod vedením Pettyho analyzovali 16 studií z let 1964 až 1983. Vztah mezi pracovní spokojeností a pracovním výkonem popsali korelačním koeficientem 0,31. Výsledky studie nebyly často citované, neboť počet prací zahrnutých do výzkumu byl omezený. Naopak Iaffaldanovy a Muchinského myšlenky, odvozené z výzkumu 217 korelací obsažených v 74 studiích, se šířily v podstatně významnějším měřítku – za 15 let od zveřejnění do října 2000 byly citovány ve 168 pracích. Přitom se Iaffaldano a Muchinsky dopustili několika závažných prohřešků. Do přehledové studie nezahrnuli dosud nepublikované práce, ať již doktorské či pracovní a technické zprávy. Také ohrozili nezávislost zjištěných výsledků tím, že počítali s vícenásobnými

korelacemi z jediné studie. Odůvodňovali to snahou nepřijít o cenné informace. Přestože Iffaldano a Muchinsky zahrnuli do výzkumu devět prvků, které mohou modifikovat vztah mezi pracovní spokojeností a pracovní výkonností, tzv. modifikátorů, nedokázali úspěšně prokázat vliv žádného z nich na sledovanou korelaci – koeficient nikdy nedosáhl hodnoty 0,20 či vyšší. Podle svých kritiků však při rozpisu vlivu těchto modifikátorů na jednotlivé sledované složky pracovní spokojenosti byly pozorovány naopak významné korelace. Všechny modifikátory byly binárními veličinami, z nichž mnohé měly asymetrické rozdělení. Tyto problémy s rozdělením mohou být příčinou Iffaldanova a Muchinského závěru o nepatrných důsledcích výskytu modifikátorů na vztah mezi pracovní spokojeností a pracovní výkonností (Judge, Thoresen, Bono, Patton, 2001, s. 376–407).

Jak dále Judge, Thoresen, Bono a Patton uvádějí, z výsledků metaanalýzy, které bylo podrobena 312 korelací, zkoumaných na vzorku o celkovém počtu 54 471 respondentů, byl zjištěn vážený průměr korelace mezi celkovou pracovní spokojeností a pracovním výkonem jedinců ve výši 0,18. Jde o hodnotu neupravenou o zkreslení dat v průběhu zpracování a nespolehlivost. V populaci se přitom korelace odhadovala hodnotou 0,30 po očištění o vliv nespolehlivosti měřítek spokojenosti a výkonnosti. Pro tento odhad bylo možné na 95% hladině spolehlivosti stanovit interval s vyloučením nulové hodnoty, neboť autoři si byli jistí, že jde o relativně konstantní interval korelací mezi 0,27 a 0,33, který nulové hodnoty nenabývá. Ani interval na 80% hladině spolehlivosti neobsahoval nulu, což ukazuje, že více než 90 % jednotlivých upravených skutečných hodnot korelací se pohybuje nad nulou, přičemž, jak autoři uvádějí, ostatních 10 % korelací leží ve vyšší polovině intervalu (0,57). Výsledky nasvědčují existenci průměrné hodnoty korelace mezi pracovní spokojeností a pracovním výkonem, jasně odlišné od nuly a nabývající střední velikosti 0,30 (Judge, Thoresen, Bono, Patton (2001, s. 385).

Podle mého názoru vedou výše uvedené informace k závěru, že vztah mezi pracovní spokojeností a pracovní výkonností není jednoznačně chápán, přestože je pravděpodobný a jeho existence se stále mnohými teoretiky i praktiky personálního managementu předpokládá. Osobně se domnívám, že uvedená oblast vyžaduje další zkoumání, které však nebude jednoduché. Výkonnost pracovníků totiž ovlivňuje celá řada činitelů (Štikar, 2003, s. 63), které bývají různě členěny, nejčastěji na technické, ekonomické a organizační podmínky, společenské podmínky, osobní determinanty pracovníka a situační podmínky. Osobně bych rád z tohoto výčtu vyčlenil především osobnostní determinanty pracovníka, které jsou důsledkem individuality každého jednotlivce a příčinou největších obtíží při pokusech dojít k jednoznačnému závěru o vztahu mezi pracovní spokojeností a výkonností pracovníka. Odhlédnu-li od výše uvedených nejednoznačných závěrů, pak se musím připojit k zastáncům teorie o korelaci mezi pracovní spokojeností a pracovní výkonností, neboť k dosahování spokojenosti vede chování, a to je mimo jiné výsledkem procesu motivace. Povede-li k pracovní spokojenosti pracovníka jeho vysoký výkon, pak dodá svému chování směr, energii a vytrvalost potřebnou právě k dosažení tohoto cíle.

*Fluktuace a absentérství* má podle většiny studií velmi těsný vztah k pracovní spokojenosti. Gilmer shrnuje výsledky 24 studií, které porovnávají údaje zjištěné sběrem odpovědí od pracovníků s kladným a záporným postojem k vykonávanému zaměstnání. Ze závěrů 21 studií vyplývá, že pracovníci s kladným postojem k zaměstnání mají nižší tendenci k fluktuaci a absentérství (Gilmer, 1975, s. 393). Závěr potvrzují také Mobley, Griffeth, Hand a Meglino. Podle nich je pracovní spokojenost v konzistentním a nepřímo úměrném vztahu k fluktuacním tendencím. Autoři shrnuli poznatky ze dvou výzkumů, z nichž jeden provedli Porter a Steer (1973) a druhý Price (1977), a doplnili je o vlastní poznatky. Ve shodě s ostatními výzkumy zjistili, že pracovní spokojenost není jediným faktorem při rozhodování jedince odejít z organizace z vlastní vůle. Odchod je rovněž konzistentně a nepřímo

úměrně ovlivňován věkem pracovníka, dobou výkonu práce a reakcí na obsah práce. V této souvislosti autoři zdůrazňují, že konzistence daného vlivu nevypovídá o jeho síle. Analýzou sedmi studií zjistili negativní korelaci mezi pracovní spokojeností a tendencí odejít z organizace velmi mírné hodnoty 0,14. Ve vztahu k přijetí rozhodnutí opustit dané zaměstnání poukazují na pravděpodobně silnější vliv úmyslů neboli cílů jedince a míry jeho oddanosti a vztahu k organizaci. Pracovní spokojenost, chápaná jako afektivní hodnocení práce, souvisí více s přítomností než s výhledem do budoucna. Důsledkem se z hlediska chování jedince stávají dva protiklady: přiblížení či vyhnutí se. Při úvahách o přijetí či zamítnutí rozhodnutí odejít z organizace z vlastní vůle je podle autorů nutné uvážit nejméně tři další proměnné: přitažlivost z hlediska očekávané výhodnosti současné role, přitažlivost z hlediska výhodnosti očekávaných alternativních rolí a význam hodnot pracovní činnosti (Moble, Griffeth, Hand, Meglino, 1991, s. 503–509). Dodávám, že se zde jeví souvislost mezi těmito názory a teoriemi pracovní motivace vycházející z očekávání jedince.

Absentérství se věnuje také Armstrong, když vychází z Hutchinského a Fitzpatrickovy analýzy příčin absence. Hovoří tu o vlivu tří faktorů – faktorů souvisejících s prací, osobních faktorů a faktorů přítomnosti v práci. Faktory související s prací obsahují rozmanitost pracovních úkolů, stres, časté převádění pracovníků na jinou práci, styl řízení, fyzikální podmínky práce a velikost pracovních skupin. Osobní faktory zahrnují hodnoty pracovníka, věk, pohlaví a osobnost. K faktorům přítomnosti v práci patří systém odměňování, systémy nemocenských dávek a normy pracovní skupiny. Při detailnějším pohledu na jednotlivé faktory související s prací lze zjistit, že při vysoké míře stále se opakujících úkonů se zvyšuje míra absence, i když samotná nespokojenost s prací k absencím pouze přispívá, není tedy jejich primární příčinou. Vyšší míra stresu, častější převádění pracovníků a větší velikost organizace pozitivně koreluje s mírou absencí. Existuje také vztah mezi kvalitou řízení, především u bezprostředně nadřízených, a mírou absencí. Pokud jde o osobní faktory, lze

vysledovat jednoznačné trendy u věku a pohlaví, neboť mladší pracovníci a ženy absentují častěji. Vliv hodnot pracovníků se v případě absencí projevuje ve formě subjektivně vnímaného zlepšení způsobu dělení se o výsledky činnosti se zaměstnavatelem. Výsledkem individuálních osobnostních rysů je skutečnost, že 5 % – 10 % pracovníků má na svědomí asi polovinu všech absencí, zatímco jiná část pracovníků nemá žádné absence. K faktorům přítomnosti v práci lze dodat, že se vzrůstající výší odměny klesá míra absencí a systémy nemocenských dávek mohou naopak zvyšovat absenci. Kladně i záporně se na růstu absencí mohou podílet také normy pracovní skupiny (Armstrong, 2002, s. 757–758).

Absence na pracoviště může být důsledkem fungování jednoho z ego-obranných mechanismů. Obrana ega je „... základním předpokladem bezporuchového fungování psychiky vůbec... (Nakonečný, 1998c, s. 225). Jedním z ego-obranných mechanismů je útěk, který může být reakcí na nepříjemné pocity vyvolané nespokojeností v důsledku nenaplnění potřeb. Může pak nastat stav zklamání, zmaru, označovaný jako *frustrace* (Hartl, Hartlová, 2000, s. 172). Silnou frustraci lze chápat jako *stres*, který vzniká, „...působí-li na člověka nadměrně silný podnět dlouhou dobu nebo ocitneme-li se v nesnesitelné situaci, již se nemůžeme vyhnout, a setrvává-li v ní (setrvávání v nepříjemné situaci je frustrující, neboť je tu blokován únik z nepříjemného).“ (Nakonečný, 1998a, s. 40) Kromě Holmesovy a Raheovy teorie životních událostí, podle které přísluší každé životní situaci určité pořadí dle míry jejího stresogenního charakteru, byl vytvořen také Frenchův model shody člověka - prostředí, který vysvětluje, že události v prostředí nejsou univerzálními stresory, ale jejich stresová hodnota se odvíjí od percepce jednotlivce (Štikar a kol., 2003, s. 75). Faktory vedoucí ke vzniku pracovního stresu je proto možné rozčlenit na vnější, dané konkrétní pracovní situací, a vnitřní, které se odvíjejí od osobnostního profilu jednotlivce. K vnějším zdrojům stresu přítomným v pracovním prostředí patří například charakteristika práce, její nadměrný či naopak nedostatečný objem, časová tíseň, role v organizaci, vývoj a změny

pracovního zařazení, organizační uspořádání a klima, vztahy v organizaci.

Stres vede ke *vzniku chorobných stavů*. Jak uvádí Vágnerová (2002, s. 34), podle amerického psychiatra R. H. Reheho lze členit proces reakce na stres do několika po sobě následujících fází:

1. fáze uvědomění zátěže;
2. fáze aktivace psychických obranných reakcí;
3. fáze aktivace fyziologických reakcí;
4. fáze zvládnání;
5. fáze prvních chorobných příznaků;
6. fáze diagnostikování choroby podmíněné stresem.

Seznam chorob, na jejichž vzniku se výrazně podílí stavy vnímané jako frustrační či stresové je velmi dlouhý. Jde o choroby označované jako psychosomatické, ke kterým podle Danzera (2001, s. 16) tradičně patří bronchiální astma, vysoký krevní tlak bez zjevné organické příčiny, migréna a jiné bolesti hlavy, revmatická artritida, zvýšená činnost štítné žlázy, diabetes a řada dalších. Z hlediska stresové zranitelnosti je také významný Friedmanův a Rosenmanův model typu chování A a B. Vychází z osobnostních charakteristik, na jejichž základě dělí jedince do dvou skupin. Příslušníci skupiny A se často cítí v časové tísní a projevují neklid, netrpělivost, přehnanou soutěživost, agresivní úsilí a do určité míry i nepřátelství vůči ostatním. Lidé zahrnutí do skupiny B tyto charakteristiky naopak postrádají. Výzkum prokázal, že lidé typu A jsou oproti příslušníkům skupiny B výrazně náchylnější k onemocnění ischemickou chorobou srdeční (Štikar a kol., 2003, s. 77).

Vztah mezi *syndromem vyhoření a pracovní angažovaností* na jedné straně a *příznaky deprese a životní spokojeností* na straně druhé zkoumali Hakanen a Schaufeli. Dospěli k závěru, že pocity pracovní pohody mají v dlouhodobém horizontu pozitivní vliv na dosažení celkové životní pohody a duševního zdraví a naopak negativně ovlivňují rozvoj depresivních příznaků. Syndrom vyhoření předznamenává



nástup depresivních stavů, přičemž neplatí věta obrácená. Autoři dále zjistili, že syndrom vyhoření a zájem o práci nejsou protipóly téže dimenze, ale oba svým jedinečným způsobem přispívají k pocitům životní spokojenosti či rozvoji depresivních symptomů. Tyto závěry vyplynuly ze tří následných výzkumů. Prvního z nich se v roce 2003 zúčastnilo 71 % všech finských zubních lékařů, tj. 3 255 respondentů, a v následném výzkumu, provedeném po třech letech, byla dosažena 84% návratnost (2 555 vrácených dotazníků). Po dalších čtyřech letech se uskutečnil druhý následný výzkum s návratností 86 % (1 964 respondentů). Ke zjištění korelace mezi proměnnými v průběhu času bylo použito metody modelování podle strukturních rovnic. Respondenti hodnotili pracovní zaujetí neboli pracovní angažovanost na třech dílčích stupnicích inventáře Utrecht Work Engagement Scale: elán, odhodlanost a zaujetí. Dotazník obsahoval celkem 17 položek (elán a zaujetí po šesti, odhodlanost pět položek), vesměs hodnocených na sedmibodové škále (Hakanen, Schaufeli, 2012, s. 415–424) .

K hodnocení syndromu vyhoření autoři použili dvě škály Maslach Burnout Inventory (MBI): emoční vyčerpání (9 položek) a depersonalizaci (5 položek) s nabídkou sedmi možností frekvenčního hodnocení (od "nikdy" po "každý den"). Původní MBI obsahoval ještě třetí dimenzi, pracovní úspěch či vyplnění úkolu, kterým se označuje tendence hodnotit sebe sama negativně, zvláště ve vztahu ke klientům. Jak Hakanen a Schaufeli uvádějí, časem se však ukázalo, že negativní hodnocení vlastních pracovních výsledků má jen vedlejší úlohu, a proto se klíčová role pro hodnocení syndromu vyhoření připisuje emočnímu vyčerpání a depersonalizaci. Míra životní spokojenosti byla zjišťována pomocí široce užívaného inventáře životní spokojenosti, vytvořeného dvojicí Pavot a Diener, který obsahuje pět položek hodnocených na sedmibodové škále (od "silně nesouhlasím" po "silně souhlasím"). K měření depresivních symptomů byla využita zkrácená verze Beckova inventáře, který obsahuje 13 položek se čtyřmi možnostmi k označení intenzity, přičemž vyšší hodnoty vypovídají o závažnějších depresivních symptomech. Vzhledem k faktorové struktuře tohoto měřítka autoři

použili dvě škály popisu depresivních symptomů. Zatímco první z nich se vztahovala k negativním emocím a postojům a obsahovala sedm položek (např. zármutek), druhá se zaměřila na výkonové problémy a somatické obtíže a zkoumala šest položek (např. stažení se ze sociálních vztahů a interakcí) (Hakanen, Schaufeli, 2012, s. 415–424).

Hakanen a Schaufeli zdůrazňují že, jejich práce obohacuje současnou vědu ve čtyřech oblastech. Prvním přínosem je zjištění, že syndrom vyhoření je předzvěstí nástupu či rozvoje depresivních symptomů, zatímco tyto symptomy naopak nepředznamenávají nástup syndromu vyhoření. V tomto směru do té doby panovaly smíšené názory. Kromě zjištění o depresi rozvíjející se po projevu příznaků syndromu vyhoření existovaly i názory, považující náchylnost k vyhoření za důsledek vlastních depresivních symptomů či dokonce jednotlivých depresivních epizod blízkých rodinných příslušníků. Jiní autoři tvrdili, že se syndrom vyhoření a depresivní poruchy mohou vyskytovat současně, avšak nezávisle na sobě. Hakanenova a Schaufeliho studie pokrývá svým sedmiletým rozpětím dosud nejdelší období realizace tří následných výzkumů. Předpoklad o chápání syndromu vyhoření jako jedné z fází rozvoje depresivní poruchy si proto podle autorů zaslouží pozornost. Výzkum za druhé prokázal negativní korelaci mezi pozitivním vztahem k práci a výskytem depresivních symptomů v rámci sledovaného sedmiletého období. Do té doby šlo o třetí dlouhodobou studii, která poukazuje na možnost pozitivního vlivu pracovního zaujetí na zdraví a celkovou životní pohodu. Třetím přínosem studie je poznání, že vyhoření i pracovní zaujetí má dlouhodobý vliv na rozvoj depresivních syndromů a pocitu životní spokojenosti a nejsou přímými protiklady, jak uváděli jiní autoři. Syndrom vyhoření a pracovní zaujetí se nezávisle podílejí na pocitu duševní pohody. Vyhoření a pracovní zaujetí se navzájem uplatňují poměrně a jejich vliv nelze chápat izolovaně. Zamezit rozvoji depresivních syndromů a podnít pocitu životní spokojenosti proto pomůže, jestliže se soustředíme na oba faktory, čímž současně potlačíme vyhoření a budujeme pracovní angažovanost. Čtvrtý závěr hovoří o nevyjasněnosti kauzálního vztahu mezi celkovou

životní spokojeností a dílčími spokojenostmi včetně spokojenosti pracovní. Přestože jsou i v této oblasti, podobně jako v otázkách příčinného vztahu mezi syndromem vyhoření a depresivními syndromy, názory nejednotné, lze na základě tohoto výzkumu předpokládat, že oba ukazatelé pracovní spokojenosti jsou indikátorem celkové duševní pohody (depresivních syndromů a životní spokojenosti). Opačně působící vliv celkové životní spokojenosti na pracovní spokojenost nebyl výzkumem zjištěn. Autoři proto docházejí k závěru o podstatném významu pracovních zážitků jednotlivce pro jeho celkový pocit duševní pohody a zdraví. V tomto směru mohou mít pracovní zážitky i větší vliv než jiné důležité životní události a manželské vztahy (Hakanen a Schaufeli, 2012, s. 415–424).

Z jiného výzkumu vyplývá, že míra pracovního zaujetí negativně koreluje s četností absencí na pracovišti, avšak naopak nekoreluje s délkou absence na pracovišti z důvodu nemoci. Ta je pozitivně ovlivňována syndromem vyhoření. K tomuto závěru došli Schaufeli, Bakker a Van Rhenen výzkumem provedeným ve dvou po sobě jdoucích fázích mezi manažery a řediteli nizozemské společnosti Telecom. Základem výzkumu byl model vycházející z nároků práce na straně jedné a zdrojů, které práce svému nositeli přináší, na straně druhé. V prvním výzkumu bylo osloveno všech 420 manažerů a ředitelů, z nichž se do výzkumu zapojilo 364 pracovníků (návrstnost 87 %). V důsledku úbytku pracovníků z důvodu odchodu ze zaměstnání, pracovní neschopnosti či úmrtí bylo ve druhém kole osloveno 338 manažerů a ředitelů, z nichž se zúčastnilo 210 pracovníků (návrstnost 62 %). Kromě vztahu mezi pracovním zaujetím a četností pracovní nepřítomnosti a vztahu mezi syndromem vyhoření a délkou pracovní nepřítomnosti výzkum potvrdil i další hypotézy. Syndrom vyhoření se podle jedné z nich rozvíjí při zvyšujících se nárocích na práci (např. při nadměrném pracovním zatížení nebo vysokých emocionálních požadavcích) a omezenějších zdrojích, které práce přináší, např. sociální podpora, nezávislost, možnosti učit se (Schaufeli, Bakker, Van Rhenen, 2009, s. 893).

## 4 VÝZKUMY PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ

V důsledku předpokládaného vztahu mezi pracovní spokojeností a motivací na jedné straně a výkonu či výkonností pracovníků na straně druhé byla provedena především od druhé poloviny 20. století řada výzkumů. Opodstatnění výzkumů pracovní spokojenosti vyplývá také z předpokladu, že ukazatelé pracovní spokojenosti jsou podle Průchy (2002, s. 75) jedním zdrojem pozitivních nálezů o zdraví učitelů. Snaha zajistit dostatečnou validitu závěrů však v řadě případů znemožňuje porovnávat jejich výsledky, neboť dotazníkové výzkumy se opírají o heterogenní baterie otázek předkládané heterogenním skupinám, lišícím se různými demografickými charakteristikami, profesním zaměřením i četností. Jiné byly také předpokládané rozhodující indikátory pracovní spokojenosti volené různými badateli a vědeckými týmy. V následující části je uveden přehled několika výzkumů spokojenosti učitelů a jejich stručných závěrů. Informace byly získány rešerší několika elektronických zdrojů (Emerald, EBSCO, Web of Science) a výběrem relevantních výzkumných zpráv.

Koustelios se zaměřil na celkovou úroveň pracovní spokojenosti řeckých učitelů a vztah mezi individuálními charakteristikami jednotlivých respondentů. Výběrový výzkumný vzorek tvořilo 354 respondentů ve věkovém rozpětí od 28 do 59 let. Pocházeli ze 40 státních škol. Závěry výzkumu hovoří o celkové spokojenosti učitelů se samotnou prací i řízením a ukazuje na jejich nespokojenost s finančním oceněním a možnostmi pracovního povýšení. Požadují také zahrnout do dalších výzkumů proměnné, jež nesouvisí s charakteristikami pracovníků (jako jsou například organizační podmínky), a přitom mohou rovněž ovlivňovat úroveň pracovní spokojenosti (Koustelios, 2001, s. 354–358).

Jiná studie se zabývá vlivem identifikace učitelů s prací a s organizací na jejich úmysl odejít předčasně do důchodu nebo zanechat práce

učitele a na jejich spokojenost s prací a se školou. Gümüş, Hamarat, Çolak, Duran v ní vycházejí z výzkumu provedeného na vzorku 238 učitelů tureckého Canakkale, který se rovněž zaměřil na zkoumání vlivu prestiže, jak je vnímána vnějším okolím, na úmysl opustit práci učitele a na úroveň pracovní spokojenosti. Identifikace s oběma ukazateli korelovala negativně s úmyslem odejít předčasně do důchodu a pozitivně s pracovní spokojeností. Vliv prestiže na úmysl předčasně odejít do důchodu a na úroveň pracovní spokojenosti naopak prokázán nebyl. Prestiž pouze přispívala ke spokojenosti učitelů se školou. Učitelské povolání se těší v Turecku značné úctě, a tak zkoumání vlivu prestiže je v této zemi více než relevantní (Gümüş, Hamarat, Çolak, Duran, 2012, s. 300–313).

Specifické podmínky učitelského povolání zdůrazňuje také práce shrnující výsledky výzkumu pracovní spokojenosti kyperských učitelů (Zembylas, Papanastasiou, 2012, s. 357). Na rozdíl od vyspělých, západoevropských států bylo na vzorku 461 učitelů zjištěno, že si kyperští učitelé zvolili tuto profesi především kvůli platu, pracovní době a prázdninám. Jejich pracovní spokojenost je proto závislá především na naplnění těchto motivačních faktorů.

Sergiovanni se namísto zkoumání pracovní spokojenosti a nespokojenosti učitelů jako dvou protipólů totožného kontinua rozhodl pojmout jejich pracovní spokojenost a pracovní nespokojenost jako dva odlišné faktory. Při určování vlivu různých proměnných postupoval v souladu se závěry Herzbergovy teorie (kapitola 2). Tímto výzkumem zjistil, že skutečně, jak Herzberg předpokládal, některé faktory, označované učiteli jako vedoucí k jejich spokojenosti, jsou polární v pozitivním směru, zatímco faktory způsobující nespokojenost, jsou polární v negativním směru. Podle uvedené studie ke spokojenosti učitelů přispíval především úspěch, uznání a odpovědnost. Interpersonální vztahy se studenty a kolegy, kontrola, politika a řízení školy, nerovné zacházení, status a osobní život se naopak podílely především na vytváření a rozvíjení pocitů nespokojenosti (Sergiovanni,

1967, s. 66–82). Obecně lze shrnout, že faktory spokojenosti se soustřeďují na samotnou práci a faktory přispívající k nespokojenosti se týkají podmínek této práce. Výsledky výzkumu tak podpořily závěry Herzbergova bádání.

Ve výzkumu provedeném v čínských školách se Casmir, Djurkovic a Li Yang pokusili určit vliv šikany, spokojenosti s nadřízeným a spokojenosti se spolupracovníky na celkovou citovou oddanost a angažovanost učitelů. Analýzou dat získaných dotazníkovou metodou byla zjištěna negativní korelace mezi šikanou na pracovišti a emocionální oddaností a angažovaností. Naopak pozitivní korelace se projevila mezi spokojeností s nadřízenými a kolegy na jedné straně a emocionální oddaností a angažovaností na straně druhé. Autoři si nejsou vědomi, že by byl v Číně proveden výzkum vlivu šikany na míru emocionální oddanosti a angažovanosti, a spatřují význam práce v jejím průkopnickém charakteru. Na druhou stranu poukazují na některá omezení výzkumu, která spočívají ve vyhodnocení pouze údajů získaných od učitelů, a to průřezovou metodu. Výzkum by proto měl být proveden i v jiných odvětvích a vliv výše uvedených faktorů by bylo vhodné šetřit v longitudálním časovém horizontu (Casmir, Djurkovic, Li Yang, 2006, s. 316–331).

Fraser se zaměřil na vliv chování vedoucích či kontrolních pracovníků na spokojenost učitelů veřejných škol ve státě Montana. Zkoumal, do jaké míry učitelé vnímají soulad mezi skutečným a preferovaným chováním vedoucích či kontrolních pracovníků. Dále se snažil určit existenci vztahu mezi případným nesouladem a mírou spokojenosti učitelů. Jen málo získaných odpovědí záviselo na pohlaví či délce učitelské praxe. Autor se odvolává na tzv. 31 kontrolních bodů doporučených v té době (od roku 1970) při činnosti vedoucích či kontrolních pracovníků. Učitelé by uvítali častější využívání uvedené praxe, přičemž míra jejich spokojenosti s vedením je v negativní korelaci s velikostí rozdílu mezi vnímaným skutečným a preferovaným naplňováním zmíněných 31 bodů řídicí a vedoucí praxe. Z nich 17 bodů

mělo výrazný a jedinečný vliv na předpověď jednoho či více ukazatelů spokojenosti (Fraser, 1980, s. 224–231).

Výzkum provedený mezi 114 učiteli sedmi středních škol v tureckém Karamanu se zaměřil na zjištění pracovní spokojenosti ve vztahu k pohlaví, věku, rodinnému stavu, postavení ve škole, vyučovanému předmětu, škole, na které pracují, týdennímu počtu odučených hodin a dalších proměnných. Akpınar, Bayansalduz, Toros, autoři studie a realizátoři výzkumu, se rozhodli postupovat v souladu s koncepcí, jež předpokládá existenci tří kategorie faktorů ovlivňujících pracovní spokojenost: vnitřních, vnějších a osobních. Vnitřní faktory se týkají základní podstaty vlastní práce, při jejich naplnění vzrůstá pocit spokojenosti a odpovědnosti jedince a podle autorů se zvyšuje také jeho výkon. Absentérství a touha zanechat práce se naopak snižuje. Vnější faktory zahrnují podmínky práce, jako je například míra fyzické práce, možnosti povýšení, vztahy s kolegy a nadřízenými, míra kreativity a pracovní jistoty i organizační struktura. Do značné míry souvisejí s organizační kulturou podniku. Osobní faktory zahrnují jak demografická data (pohlaví, věk, stupeň vzdělání a jiné proměnné), tak osobnostní charakteristiky, znalosti a dovednosti. Při zkoumání pracovní spokojenosti učitelů z hlediska vnitřních i vnějších faktorů nebyly zjištěny výrazné rozdíly ve vztahu k osobním charakteristikám jedinců včetně jejich věku. Značně odlišná úroveň spokojenosti byla zjištěna v závislosti na škole a na služebním postavení. Vyšší skóre vnějších faktorů pracovní spokojenosti vykazovali učitelé středních škol, na kterých studují žáci teprve po složení určitých zkoušek a na kterých je lepší materiální vybavení, než jejich kolegové ze škol označovaných v textu jako „běžné“, kde není zaručena úroveň studentů ani vybavení. Větší spokojenost, a to z hlediska vnitřních i vnějších faktorů, zaznamenal výzkum u učitelů zařazených na ředitelskou funkci. To si lze vysvětlit vyšším platem i sociálním statutem ředitelů (Akpınar, Bayansalduz, Toros, 2012, s. 134–138).

Účelem další studie bylo zjistit faktory motivace učitelů, a to vymezením jejich potřeb a určením vztahu mezi potřebami a pracovní spokojeností. Autoři Pastor a Erlandson vycházeli z koncepce síly vyšších a nižších potřeb, poprvé vyvinuté a využívané v podnikovém řízení k měření motivace pracovníků. Jejím základem je předpoklad, že souladem mezi potřebami jedince a jeho prací lze dosáhnout vyšší pracovní spokojenosti, a tím i vyšší produktivity práce. U středoškolských učitelů byla zjištěna obecná převaha potřeb vyššího řádu, přičemž korelace mezi silou potřeb a pracovní spokojeností se na jednotlivých školách lišila. Některé z nich více vyhovovaly učitelům s převládajícími potřebami vyššího řádu, na jiných byli spokojenější učitelé vyžadující plnění potřeb nižších (Pastor, Erlandson, 1982, s. 175–183).

Porovnat současnou a dřívější úroveň pracovní spokojenosti britských učitelů spolu se současným a dřívějším komplexem příčin jejich pracovní nespokojenosti se rozhodli Klassen a Anderson. V roce 2007 podrobili 210 středoškolských učitelů z jihozápadní Anglie dotazníkovému šetření, v rámci kterého je kromě zodpovězení otázky na pracovní spokojenost požádali o určení pořadí 16 příčin pracovní nespokojenosti. Výsledky porovnali s výstupy obdobného výzkumu z roku 1962. Respondenti hodnotili pracovní spokojenost na pětibodové škále (1. velmi spokojen, 2. většinou nespokojen, 3. poněkud nespokojen, 4. většinou spokojen, 5. velmi spokojen). V roce 2007 byl oproti roku 1962 zaznamenán pokles z průměrné hodnoty 4,30 na 3,92. Kromě snížení úrovně spokojenosti byly zjištěny rozdíly v pořadí vnímaných příčin nespokojenosti. Dříve byl na prvních místech plat, špatné mezilidské vztahy, budovy a jejich vybavení, pracovní zátěž a odborná příprava učitelů. Nyní je pořadí pěti nejzávažnějších příčin nespokojenosti zcela odlišné – začíná potřebou většího času a výhradami k chování žáků a jejich přístupu a pokračuje pracovní zátěží a nadpočetnými třídami (Klassen, Anderson, 2009, s. 745–759).



V další studii šlo o určení intrinsických a extrinsických proměnných, jež ovlivňují pracovní spokojenost učitelů a jejich ochotu setrvat v práci. Výzkumu se účastnilo 201 respondentů ze základních škol ve státě Missouri. Pracovní spokojenost pozitivně korelovala se třemi intrinsickými faktory: vnímanou účinností učitelské práce jedince, spokojeností s prací se studenty a spokojeností s vlastní prací. Vliv dvou zkoumaných extrinsických faktorů, tj. nízkého platu a pracovního přetížení, se naopak neprojevil. Učitelé spokojení se školou i se svou profesí logicky vykazují také větší tendenci setrvat na daném pracovišti (Perrachione, Petersen, Rosser, 2008, s. 25–41).

Výzkumníci z americké Jižní Karolíny se zaměřili na vliv tří faktorů na pracovní spokojenost. Na základě vyhodnocení odpovědí 81 respondentů zamítli hypotézu o pozitivní korelaci délky praxe s pracovní spokojeností. Nepotvrdila se ani druhá hypotéza, předpokládající negativní korelaci mezi platem a pracovní spokojeností učitelů. Hypotéza o pozitivní korelaci mezi kvalitou řízení a úrovní spokojenosti se naopak ukázala jako pravdivá (Tillman, Tillman, 2008, s. 1–18).

Předmětem výzkumu byl také vztah mezi širšími souvislostmi školy, vyhořením učitelů a jejich spokojeností. Širší souvislosti školy byly zkoumány na vzorku 563 učitelů základních a středních škol z hlediska čtyř aspektů: podpory ze strany vedení, časového tlaku, vztahu s rodiči a míry autonomie. Měřeny byly tři dimenze vyhoření: emocionální vyčerpání, depersonalizace a snížená osobní výkonnost. Z výsledků vyplývá existence nejvýraznější pozitivní korelace mezi pracovní spokojeností a následujícími proměnnými: autonomie (0,37), podpora vedení (0,29), vztah s rodiči (0,25). Negativně pracovní spokojenost koreluje především s emocionální vyčerpáním (-0,52), sníženou výkonností (-0,41) a depersonalizací (-0,28). V závěsu za těmito logicky očekávanými aspekty syndromu vyhoření následují časový tlak (-0,25) a roky praxe (-0,24) (Skaalvik, Skaalvik, 2009, 518–524).

Další výzkum (Sann, 2003, s. 489–500) byl zaměřen na určení vztahu mezi pracovními podmínkami a výstupy souvisejícími s životní pohodou a zdravím jedince. Studie obsahuje také vymezení vztahu některých proměnných k pracovní spokojenosti učitelů. Analýzou odpovědí 297 německých učitelů bylo zjištěno, že pracovní spokojenost pozitivně koreluje s podporou ze strany společnosti (0,44), kvalitou řízení (0,41) a smysluplností práce (0,36). Nejvýraznější negativní korelace byla zaznamenána ve vztahu pracovní spokojenosti učitelů s nároky jejich práce (-0,52), fyzickou námahou (-0,37) a nutností vyrovnat se s emocionálně vypjatými situacemi (-0,27).

Cílem výzkumu realizovaného na Slovensku pod vedením Popelkové a kol. bylo analyzovat životní spokojenost učitelů ve vztahu k jejich osobnostním charakteristikám a zjistit, které faktory přispívají či naopak nepřispívají k jejich spokojenosti. Výzkumný soubor tvořilo 197 učitelů základních a středních škol z měst a obcí západního Slovenska ve složení 88 mužů a 109 žen. Použit byl dotazník podle Fahrenberga a kol. (2001), který zjišťuje životní spokojenost v deseti životních oblastech: zdraví, práce a zaměstnání, finanční stimulace, volný čas, manželství a partnerství, vztah k vlastním dětem, vlastní osoba, sexualita, přátelé a příbuzní, bydlení. Součtem položek vznikl součet dotazníku životní spokojenosti jakožto index životní spokojenosti. Autorky zvolily k posouzení osobnostních charakteristik pětifaktorový osobnostní inventář NEO-FFI, který vytvořil Costa a McCrae. Slouží k určování pěti dimenzí osobnosti: neuroticismu, extravertze, otevřenosti vůči zkušenosti, přívětivosti a svědomitost. K měření sebehodnocení byla použita škála RSES autora Rosenberga. Vycházelo se z předpokladu, že každá osobnostní črta bude významně přispívat k životní spokojenosti učitelů, což se také zčásti potvrdilo. Vyhodnocením údajů z inventáře NEO-FFI a dotazníku životní spokojenosti zjistily statisticky významný pozitivní vztah mezi životní spokojeností a extravertzí respondentů, jejich přívětivostí, spokojeností a sebehodnocením. Vysoká míra přívětivosti učitele, projevující se altruistickým, přátelským chováním, porozuměním druhým a sklonem

důvěřovat jiným lidem je v pozitivní korelaci s životní spokojeností. Podle výsledků výzkumu má také svědomitost významný vliv na životní spokojenost učitelů. Zároveň byl zaznamenán statisticky významný negativní vztah mezi životní spokojeností a neuroticismem. Vztah mezi životní spokojeností a otevřeností vůči zkušenostem se naopak nepotvrdil. To je v rozporu se závěry autorů McCrae a Costa, kteří považují otevřenost vůči zkušenostem za faktor ovlivňující životní spokojenost, protože za určitých okolností dokáže zesílit pozitivní či zeslabit negativní emoce, což v konečném důsledku ovlivňuje spokojenost se životem (Popelková a kol., 2010, s. 15–27).

## 5 VÝZKUMY PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ JAKO VÝCHODISKO EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Bezprostřední inspirací dizertační práce se staly dva výzkumy, které provedl a popsal Paulík v roce 1999 a 2011. *Výzkum pracovní spokojenosti učitelů* byl podle autora (Paulík, 1999, s. 59) uskutečněn s cílem doplnit poznatky o pracovní spokojenosti učitelů v podmínkách různých typů škol na základě šetření a následného vyhodnocení výsledků. Výzkumu se zúčastnilo 1 280 učitelů, z toho 924 žen a 356 mužů. Zastoupeni byli učitelé základních, středních i vysokých škol z různých míst České republiky. Všichni obdrželi Inventář hodnocení spokojenosti učitelů, inventář zjišťující sociální oporu a dotazník extraverte, neuroticismu a psychoticismu. Dále pak byl každý z účastníků podroben šetření s využitím jedné z metod zaměřených na diagnostiku osobnostních rysů, které souvisejí s odolností vůči zátěži (hardiness, lokalizace kontroly, sense of coherence). S vybranými jedinci byly navíc uskutečněny polostandardizované rozhovory s cílem zjistit, co učitelé očekávají od své profese, co by rádi změnili apod. Zároveň byl vytvořen srovnávací soubor sociálních pracovníků, kteří byli podrobeni výzkumu s využitím shodné metodologie. Celková pracovní spokojenost učitelů byla zjišťována třemi způsoby. Za prvé, na základě výpovědí samotných respondentů na téma (položka č. 3 inventáře) „Se svým zaměstnáním jako učitel jsem spokojen“ (Paulík, 1999, s. 78), a to s využitím jejich hodnocení na pětibodové škále od 1 (zcela nespokojen) do 5 (extrémně spokojen). Za druhé, jako celková veličina tvořená součtem škálových hodnocení spokojenosti se žáky, s kolegy, s nadřízenými, s materiálním vybavením, s prostředím a s platem. Výsledná veličina byla dána součtem bodových hodnocení (na škále od 1 do 5) všech výše uvedených aspektů. Třetí, nepřímý způsob spočíval ve vyhodnocení reakcí na tvrzení (č. 5 inventáře) „Kdybych si mohl znovu vybrat životní povolání, znovu bych volil učitelství.“ (Paulík, 1999, s. 78)

Většina respondentů byla se svou prací spokojena – zcela spokojeno nebo extrémně spokojeno (hodnoty 4 nebo 5 na pětibodové škále) bylo 70,3 % až 88,6 % učitelů podle jednotlivých typů škol. Nejspokojenější byli učitelé vysokých škol (88,6 %), následováni učiteli 1. stupně základních škol (72,5 %) a učiteli středních škol (70,3 %). Nejnižší podíl respondentů uvádějících pracovní spokojenost se vyskytoval ve skupině učitelů 2. stupně základních škol (64,0). V kontrolním vzorku sociálních pracovníků bylo zaznamenáno 82,7 respondentů zcela nebo extrémně spokojených v práci (Paulík, 1999, s. 80).

Zvláštní pozornost Paulík věnoval zátěži učitelského povolání. Ke zjištění, do jaké míry sami učitelé vnímají své povolání jako zatěžující, posloužila položka č. 1 Inventáře hodnocení spokojenosti učitelů: „Celkově prožívám své působení v učitelské profesi jako...“ 1 naprosto nezatěžující, 2 mírně zatěžující, 3 středně zatěžující, 4 silně zatěžující, 5 extrémně zatěžující. Průměrné hodnocení pracovní zátěže se pohybovalo kolem hodnot 3,00 až 3,33, což odpovídá středně vysoké zátěži. Prací stresováno bylo 33 % až 45 % učitelů, přičemž se potvrdil předpoklad o nárůstu vnímané zátěže učitelů s věkem žáků. Výjimku tvořily výpovědi vysokoškolských učitelů–mužů, kteří vnímali pracovní zátěž jako nižší (Paulík, 1999, s. 65). V této souvislosti si Průcha (2002) všímá zvláštní situace, kdy učitelé v průměru vykazují relativně vysokou míru spokojenosti, přestože jsou v práci stresováni. Vysvětluje to především značnou diferencovaností uvnitř profesní skupiny učitelů a jejich různými psychickými charakteristikami. Z vnitřních, osobnostních faktorů je ve vztahu k pracovní spokojenosti významná zejména odolnost vůči psychické zátěži spolu se sebedůvěrou a optimismem jedinců. Přitom výzkum (Paulík, 1999, s. 99) poukázal na pozitivní korelaci mezi odolností vůči zátěži (hardiness) a celkovou pracovní spokojeností i některými jejími složkami. Učitelé, kteří mají tendenci vnímat pracovní úkoly jako výzvu, nehlásili pokles pracovní spokojenosti ani při zvýšeném pocitu pracovní zátěže (Paulík, 1999, s. 98). Není zde však zřejmá kauzalita mezi proměnnými. Výsledky výzkumu dále obsahují poznatek o pozitivní korelaci mezi optimismem

a sebedůvěrou na jedné straně a pracovní spokojeností na straně druhé. Ani zde však není zřejmá kauzalita, takže nelze s jistotou rozhodnout, zda vysoká míra pracovní spokojenosti přispívá k vysoké míře optimismu a sebedůvěry, nebo je tomu naopak.

Zkoumán byl také vztah mezi základními dimenzemi osobnosti podle Eysencka, tj. introverzí/extraverzí, emoční labilitou/stabilitou, a úrovní pracovní spokojenosti učitelů. „Celkově se zdá, že na základě odpovědí našeho souboru učitelů lze podpořit předpoklad, že větší míra extraverze jako jevu souvisejícího s pozitivní afektivitou se promítá do pracovní spokojenosti učitelů na všech typech škol pozitivně.“ (Paulík, 1999, s. 26) Naopak negativní korelace byla zaznamenána mezi vyšším stupněm emoční lability a mírou pracovní spokojenosti. Také v těchto případech bych rád zdůraznil, že zde není možné rozhodnout o kauzalitě vztahů.

Polostandardizovanými rozhovory bylo zjišťováno, co učitelé očekávají od své práce a co by z ní rádi naopak odstranili (Paulík, 1999, s. 30). K nejčastějším očekáváním patřily dobré vztahy v pedagogickém sboru (37 % učitelů), tvůrčí charakter práce (37 %), možnost formovat žáky a předávat jim zkušenosti (36 %), možnost práce s dětmi, s mládeží (35 %), pocit dobře vykonané práce, dobrých výsledků (32 %). Naopak odstraněny by měly být následující fenomény, které mají negativní vliv na pracovní spokojenost učitelů: neodpovídající platy a nedocení učitelé práce společností (58 % učitelů), nekázeň a snížená morálka žáků (35 %), nedostatečná spolupráce rodičů se školou (28 %), psychická zátěž a nedostatek času (22 %) i nedostatečné vybavení školy (18 %).

*Výzkum pracovní spokojenosti učitelů v závěrečné etapě kariéry* (Paulík, 2011, s. 83–97) byl zaměřen na hledání specifik v oblasti pracovní spokojenosti učitelů ve věku 50 a více let. Vzorek vybraný z rozsáhlejšího souboru učitelů základních škol získaných ke spolupráci v letech 2009 a 2010 obsahoval celkem 1 080 respondentů, z nichž

bylo 200 mužů a 880 žen. Přitom padesátiletí a starší učitelé byli zastoupeni v počtu 277 respondentů (56 mužů a 221 žen). Zbývající počet účastníků výzkumu tvořili učitelé ve dvou věkových pásmech: do 35 let a od 36 do 49 let. Tyto dvě skupiny byly využity k porovnání výsledků výzkumu. Předmětem šetření byla celková pracovní spokojenost i spokojenost s vybranými dílčími součástmi práce, tj. spokojenost se žáky, s jejich rodiči, s kolegy, nadřízenými, materiálním vybavením, pracovním prostředím, platem a řízením školství. Respondenti odpovídali označením míry spokojenosti na pětibodové škále od stupně 1 pro minimální spokojenost po stupeň 5 pro maximální spokojenost. Autor se zaměřil na hledání možných souvislostí s osobnostními vlastnostmi učitelů podle konceptu pětifaktorového modelu (Big Five) a s dalšími charakteristikami vypovídajícími o jejich odolnosti vůči zátěži, tj. míře optimismu, SOC a hardiness. Ke splnění těchto úkolů použil inventář NEO FFI autorů Costa, P. T., McCrae, R. R., inventář SOC podle Antonovského a LOPS vyvinutý Levym. Celková spokojenost se zaměstnáním dosahovala v celém souboru průměrné hodnoty 3,71 a v souboru učitelů ve věku 50 a více let nevýznamně odlišné průměrné hodnoty 3,74. Blíží se tak hodnotě stupně č. 4 pětistupňové škály, která odpovídá hodnocení spíše spokojen. Jak Paulík uvádí (2011, s. 91), statisticky nevýznamné byly také rozdíly mezi muži a ženami. Potvrzena nebyla ani souvislost pracovní spokojenosti s věkem (korelace 0,114) a délkou výkonu učitelské praxe (korelace 0,101). Pracovní spokojenost učitelů všech věkových kategorií byla nižší než jejich životní spokojenost. Autor poukazuje na obdobné výsledky svých předchozích výzkumů a jako možnou příčinu tohoto zjištění uvádí náročnost učitelské profese. Významný rozdíl při vyšší životní spokojenosti byl zaznamenán při vyhodnocení výsledků učitelů v závěru kariéry, a to v celém souboru a u žen (Paulík, 2011, s. 91).

S jakými stránkami práce jsou učitelé nejspokojenější? Respondenti všech zkoumaných věkových kategorií vyjádřili nejvyšší spokojenost s kolegy (průměrná hodnota 3,93 pětistupňové škály), s nadřízenými ve

škole (3,71) a s prostředím ve škole (3,59). Hodnocení těchto stránek učitelské práce se blížilo stupni spíše spokojen. Stupni ani spokojen ani nespokojen se blížila stanoviska učitelů k žákům (3,33), ke spolupráci s jejich rodiči (3,29) a k materiálnímu vybavení školy (3,21). Naopak spíše nespokojeni byli respondenti s platem (2,49) a s řízením školství (2,38). Paulík připomíná, že uvedená zjištění vcelku korespondují s výsledky předchozích výzkumů prováděných na různých typech českých a slovenských škol. Spokojenost s kolegy a nadřízenými bývá dlouhodobě nejvyšší, zatímco na opačném pólu bývá spokojenost s platem a s řízením školství. Podle autora také závěry zahraničních výzkumů vypovídají o pocitu učitelů, že jejich finanční ocenění neodpovídá náročnosti a společenskému významu jejich práce Paulík (2011, s. 92).

Porovnáním výsledků shromážděných ve třech uvedených věkových skupinách bylo zjištěno, že se učitelé ve věku 50 a více let liší v míře spokojenosti s žáky. Ze všech respondentů ji v průměru udávali jako nejnižší. Umístila se u nich až na šestém místě spokojenosti s dílčími stránkami práce. Statisticky významně nižší byla také spokojenost nejstarších učitelů s řízením školství, především ve srovnání s nejmladšími učiteli do 35 let. Oproti této věkové skupině byla u učitelů ve věku 50 a více let naopak vyšší spokojenost s prostředím a materiálním vybavením. V souboru 50letých a starších učitelů se spokojení lišili od nespokojených vyšším optimismem (na 1% hladině významnosti), což platí především o ženách, a vyššími hodnotami hardiness, extraverze a svědomitosti (to vše na 5% hladině významnosti). V této skupině se neukázal jako statisticky významný rozdíl mezi hodnotami pracovní spokojenosti a neuroticismu. Jde o poněkud překvapivý úkaz, který představuje rozdíl oproti výsledkům celého souboru i závěrům předchozího Paulíkova výzkumu. Vztah mezi pracovní spokojeností coby závisle proměnné na věku učitelů se jeví jako nelineární – v různých životních etapách uvádějí učitelé různě vysokou míru spokojenosti (Paulík, 2011, s. 83–97).



## **6 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ STŘEDNÍCH A VYŠŠÍCH POLICEJNÍCH ŠKOL MINISTERSTVA VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY**

Na profesní skupinu učitelů jsou kladeny vysoké nároky. Přesto je podle mého názoru věnována nepříliš velká pozornost řešení otázek jejich spokojenosti a předcházení problémů, které hrozí ve formě stresu a vyhoření. Učitelé středních a vyšších policejních škol Ministerstva vnitra České republiky mají poněkud specifické postavení. Většinu (téměř 55 %) z nich tvoří policisté, kteří nad rámec běžné přímé vyučovací činnosti plní další úkoly vyplývající ze zákona č. 361/2003 Sb. o služebním poměru příslušníků bezpečnostních sborů. Řada učitelů se podílí zčásti nebo zcela na dalším vzdělávání pracovníků a někteří se na úkor přímé vyučovací povinnosti zabývají vytvářením vzdělávacích programů a specifických materiálů.

Z výzkumných prací, které mají co říci obecnému diskurzu o spokojenosti českých učitelů, si podle mého názoru zaslouží pozornost dvě studie realizované Paulíkem. Obě jsou stručně popsány v kapitole 5. Tyto práce podnítily empirické šetření, jehož cílem je určit celkovou úroveň pracovní spokojenosti učitelů vyšších a středních policejních škol Ministerstva vnitra a zjistit její vztahy k dílčím pracovním spokojenostem a dalším vybraným vnějším, tj. extrapersonálním proměnným. Domnívám se, že ke splnění úkolu je nejvhodnější kvantitativní výzkum. Od realizace prvního z uvedených Paulíkových výzkumů však uplynulo více než patnáct let. Proto předpokládám řadu změn ve společenském vnímání, v jejichž důsledku jsem poněkud modifikoval původní metodiku původního výzkumu. Dalším důvodem úprav jsou i specifické podmínky na policejních školách Ministerstva vnitra. Zachován zůstal Inventář hodnocení spokojenosti učitelů, jak jej uveřejnil Čapek (2010, s. 314–315), pouze byl doplněn o jednu uzavřenou otázku. Ta se týkala jistoty, kterou v respondentech vyvolává

jejich zaměstnání. Inventář hodnocení spokojenosti učitelů jsem zvolil v této úpravě (Čapek, 2010, s. 314–315) vzhledem k tomu, že byl oproti původní verzi (Paulík, 1999, s. 123–124) obohacen o dvě otevřené otázky, jež podle mého názoru do určité míry nahrazují Paulíkovy polostandardizované rozhovory. Na základě obecného cíle je užitečné vytvořit dílčí cíle, které jsou v případě šetření druhého stupně také základním východiskem pro tvorbu hypotéz. Ty je nutné ověřit pomocí statistických nástrojů. Následuje vyhodnocení a interpretace výsledků.

Harmonogram empirického šetření musel být v průběhu práce pozměněn v důsledku reorganizace školství v rámci Ministerstva vnitra a Policie České republiky. Šetření probíhalo v 11 etapách. Nutné bylo připravit obecnou, především metodologickou stránku empirického šetření a vlastní inventář. Po přípravě, realizaci a vyhodnocení pilotního šetření následovala úprava inventáře a rozhodnutí o způsobu distribuce a shromáždění vyplněných formulářů zvoleného inventáře. Po jejich návratu bylo provedeno statistické vyhodnocení a interpretace získaných informací. Konkrétní harmonogram je přílohou A této dizertační práce. Vysvětlení si zaslouží důvod rozdělení 7. etapy, věnované volbě systému distribuce, přípravě a vlastní distribuci finální podoby inventáře, do dvou časových období a jejich devítiměsíční prodleva. K tomuto způsobu jsem se uchýlil v důsledku reorganizace systému policejního školství, jež se připravovala v průběhu roku 2012, tedy v době, kdy podle prvotních předpokladů mělo být empirické šetření realizováno. Do konce roku existovala síť vyšších a středních policejních škol Ministerstva vnitra tvořená pěti samostatnými zařízeními – organizačními složkami státu. Rozmístěny byly v Praze, Brně, Jihlavě, Holešově a Pardubicích. Rozhodnutím Ministerstva vnitra byl s účinností od 1. ledna 2013 jejich počet snížen na tři samostatné organizační složky (Praha, Holešov, Pardubice), které se staly nástupnickými organizacemi zbývajících dvou zrušených škol, a tak převzaly v zeštíhlené podobě jejich pracoviště. Z tohoto důvodu jsem považoval situaci v roce 2012 za nejasnou a z hlediska počtu a struktury zaměstnanců nepříliš stabilní. Vzhledem k tomu, že se obecně

očekával pohyb zaměstnanců mezi čtyřmi pracovišti (Praha, Brno, Jihlava, Holešov) rozhodl jsem se provést empirické šetření v první části 7. etapy na pracovišti pátém, které nemělo být organizačními změnami tolik dotčeno – v Pardubicích. Zbývající školská zařízení byla podrobena šetření až po provedení reorganizace, tedy počátkem roku 2013. K rozdělení a posunu prací došlo zákonitě i v navazující 8. etapě, zaměřené na zajištění návratu vyplněných formulářů inventáře.

## 6.1 ZÁKLADNÍ A VÝBĚROVÝ VÝZKUMNÝ VZOREK

V době přípravy podkladů k realizaci empirického šetření probíhala reorganizace systému středních a vyšších policejních škol Ministerstva vnitra, která ovlivnila harmonogram empirického šetření (příloha A). Z původního počtu pěti samostatných školských zařízení uvedeného typu byly vytvořeny tři samostatné organizační jednotky: v Praze, Holešově a Pardubicích. Další dvě pracoviště, v Brně a Jihlavě, se stala součástí organizačních jednotek v Holešově a v Praze. Výzkum proto probíhal na již zmíněných třech školských zařízeních, jejichž stručná charakteristika je uvedena v následujícím textu.

*Vyšší policejní škola Ministerstva vnitra v Praze* byla zřízena rozhodnutím Ministerstva vnitra ke dni 1. ledna 1993. Jde o organizační složku státu, založenou na dobu neurčitou. Má celostátní působnost a status fakultní školy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a zároveň je školou UNESCO. Vedle základní odborné přípravy, kterou absolvují všichni nově přijatí policisté, poskytuje vyšší odborné vzdělání a zajišťuje další odbornou přípravu příslušníků a zaměstnanců Policie České republiky, Hasičského záchranného sboru České republiky i zaměstnanců Ministerstva vnitra České republiky. Ke dni 1. ledna 2013 se stala nástupnickou organizací zrušené Vyšší policejní školy v Jihlavě. Podle výroční zprávy Vyšší policejní školy Ministerstva vnitra v Praze za školní rok 2012/2013 tato organizace zaměstnávala celkem 263 osob, z toho 126

pedagogických pracovníků. Pedagogické pracovníky tvořilo 80 mužů a 46 žen. Ve služebním poměru bylo 68 osob, v pracovním poměru 58 osob. Na celkovém počtu 80 pedagogů-mužů se podílelo 55 osob ve služebním poměru a 25 osob v pracovním poměru. Z celkového počtu 46 pedagogů-žen bylo 13 osob ve služebním poměru a 33 osob v pracovním poměru.

*Vyšší policejní škola a Střední policejní škola Ministerstva vnitra v Holešově* byla zřízena Ministerstvem vnitra České republiky ke dni 1. ledna 1994 na dobu neurčitou. Po reorganizaci policejního školství, která znamenala ukončení samostatné činnosti brněnské policejní školy, se ke dni 1. ledna 1993 stalo její součástí i brněnské pracoviště. Vzdělávací činnost se soustřeďuje na několik úrovní a oblastí vzdělávání. V rámci vyššího odborného zaměření poskytuje vzdělání policistům a občanským zaměstnancům Policie České republiky a Ministerstva vnitra České republiky, neboť je akreditována v programu Bezpečnostně právní činnost (68-42-N/04). Absolventům základních škol také nabízí čtyřleté středoškolské maturitní vzdělávání v oboru bezpečnostně právní činnost. Stěžejním typem vzdělávání je základní odborná příprava nově přijatých policistů, jež ve školním roce 2013-14 probíhala po dobu devíti měsíců. Škola jako jediná v České republice poskytuje specializované vzdělání příslušníkům útvarů cizinecké policie a spolu s ostatními policejními školami uskutečňuje vzdělávací program určený příslušníkům pořádkové, železniční a dopravní policie. Zaměřuje se také na další odbornou přípravu a jazykovou přípravu policistů a občanských zaměstnanců rezortu Ministerstva vnitra. Vyšší policejní škola a Střední policejní škola Ministerstva vnitra v Holešova měla podle výroční zprávy za školní rok 2012/13 celkem 336 zaměstnanců, z toho 158 pedagogických zaměstnanců. Pedagogičtí pracovníci byli tvořeni 102 muži a 56 ženami. Na tomto počtu se podílelo 82 osob ve služebním poměru a 76 osob v pracovním poměru. Celkový počet 102 pedagogů-mužů tvořilo 70 osob ve služebním poměru a 32 osob v pracovním poměru. Z celkového počtu 56

pedagogů-žen bylo 12 osob ve služebním poměru a 44 osob v pracovním poměru.

*Vyšší policejní škola Ministerstva vnitra v Pardubicích* je organizační složkou státu, ve které podle příslušné legislativy vykonává zakladatelskou funkci Ministerstvo vnitra. Vedle vyššího odborného vzdělávání, organizovaného kombinovanou formou, se zaměřuje na základní odbornou přípravu nastupujících policistů a další odbornou přípravu v rámci systému celoživotního vzdělávání. Škola organizuje jazykové, zdokonalovací a specializační kurzy. Orientuje se především na vzdělávání příslušníků útvarů Služby kriminální policie a vyšetřování, pro které je primárně určena. Podle výroční zprávy Vyšší policejní školy Ministerstva vnitra v Pardubicích za školní rok 2011/2012 toto zařízení disponovalo celkovým počtem 88 zaměstnanců. Pedagogičtí pracovníci byli zastoupeni počtem 28 osob, z toho bylo 23 mužů a 5 žen. Ve služebním poměru bylo 20 pedagogických pracovníků, v pracovním poměru 8 pedagogických pracovníků. Na celkovém počtu 23 pedagogů-mužů se podílelo 17 osob ve služebním poměru a 6 osob v pracovním poměru. Z celkového počtu 5 pedagogů-žen byly 3 osoby ve služebním poměru a 2 osoby v pracovním poměru.

Inventář hodnocení spokojenosti učitelů, upravený na základě pilotního šetření, byl rozeslán vedoucím pracovníkům jednotlivých školských zařízení. Předány tak byly formuláře všem pedagogickým zaměstnancům s výjimkou jedinců, kteří byli v době provádění dotazníkového šetření nepřítomni. Dotazníky tak byly předány 292 z celkového počtu 312 učitelů pracujících na všech třech zkoumaných školách. Celkem bylo odevzdáno 243 řádně vyplněných dotazníků. Návratnost tak dosáhla 83,22 %. Shrnutí údajů o počtech zaměstnanců jednotlivých škol a jejich demografickém rozvrstvení je přílohou B této dizertační práce.

## 6.2 CÍL EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Empirické šetření bylo uskutečněno s cílem určit míru pracovní spokojenosti učitelů středních a vyšších policejních škol Ministerstvy vnitra a prokázat či vyvrátit její vztah k vybraným vnějším, tj. extrapersonálním faktorům. Kvantitativní šetření bylo doplněno dvěma otevřenými otázkami s cílem zjistit další faktory celkové pracovní spokojenosti, jejichž zkoumání není součástí uzavřených otázek standardizovaného inventáře. Na základě obecného cíle empirického šetření byly formulovány dílčí cíle, které vycházejí z informací získaných studiem dosud publikovaných výzkumů i poznatků teoretického rámce. Dílčí cíle empirického šetření byly rozčleněny do dvou skupin, přičemž základním kritériem tohoto rozdělení se stal stupeň statistického šetření. Zvolen byl Inventář hodnocení spokojenosti učitelů (Čapek, 2010, s. 314–315), který už obsahoval také dvě otevřené otázky zaměřené na zjištění, jaké výhody či nevýhody respondenti spatřují na povolání učitele.

Splnění dílčích cílů šetření vyžadujících statistické třídění prvního stupně bylo nezbytným předpokladem zkoumání vztahů mezi celkovou pracovní spokojeností a vybranými proměnnými. V rámci těchto cílů byly uloženy následující úkoly:

- a) Určit míru celkové pracovní spokojenosti učitelů.
- b) Určit míru celkové životní spokojenosti učitelů.
- c) Určit míru jistoty, kterou v respondentech vyvolává jejich povolání učitele.
- d) Určit míru dílčí spokojenosti s žáky.
- e) Určit míru dílčí spokojenosti s kolegy.
- f) Určit míru dílčí spokojenosti s nadřízenými.
- g) Určit míru dílčí spokojenosti s materiálním vybavením.
- h) Určit míru dílčí spokojenosti s prostředím.
- i) Určit míru spokojenosti s platem.

Za předpokladu, že bude v rámci empirického šetření zjištěna míra celkové pracovní spokojenosti učitelů, jejich celkové životní spokojenosti a dílčích spokojeností, bylo možné stanovit následující dílčí cíle empirického šetření vyžadující statistické třídění druhého stupně:

- a) Potvrdit či vyvrátit existenci vztahu mezi celkovou pracovní spokojeností učitelů a jejich pohlavím.
- b) Potvrdit či vyvrátit existenci vztahu mezi celkovou pracovní spokojeností učitelů a typem jejich pracovněprávního vztahu (služební poměr nebo pracovní poměr).
- c) Potvrdit či vyvrátit existenci vztahu mezi celkovou pracovní spokojeností učitelů a jejich celkovou životní spokojeností.
- d) Potvrdit či vyvrátit existenci vztahu mezi celkovou pracovní spokojeností a pocitem pracovní jistoty.
- e) Potvrdit či vyvrátit existenci vztahu mezi celkovou pracovní spokojeností a počtem dnů nepřítomnosti v práci z důvodu nemoci za uplynulý rok.
- f) Potvrdit či vyvrátit existenci vztahu mezi celkovou pracovní spokojeností a počtem případů nepřítomnosti v práci z důvodu nemoci za uplynulý rok.
- g) Potvrdit či vyvrátit existenci vztahu mezi celkovou pracovní spokojeností a dílčí spokojeností se žáky.
- h) Potvrdit či vyvrátit existenci vztahu mezi celkovou pracovní spokojeností a dílčí spokojeností s kolegy.
- i) Potvrdit či vyvrátit existenci vztahu mezi celkovou pracovní spokojeností a dílčí spokojeností s nadřízenými.
- j) Potvrdit či vyvrátit existenci vztahu mezi celkovou pracovní spokojeností a dílčí spokojeností s materiálním vybavením.
- k) Potvrdit či vyvrátit existenci vztahu mezi celkovou pracovní spokojeností a dílčí spokojeností s prostředím.
- l) Potvrdit či vyvrátit existenci vztahu mezi celkovou pracovní spokojeností a dílčí spokojeností s platem.

### 6.3 METODIKA EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

K naplnění cíle empirického šetření byly zvoleny metody kvantitativního šetření, přičemž sběr údajů byl proveden dotazníkovou metodou. Tímto postupem lze totiž obsáhnout početně rozsáhlý výběrový vzorek a získat přehledně strukturované výsledky. K empirickému šetření byl zvolen Inventář hodnocení spokojenosti učitelů (Čapek, 2010, s. 314–315), který je přílohou C této práce. Rozhodl jsem se právě pro tuto variantu, protože na rozdíl od Inventáře hodnocení spokojenosti učitelů (Paulík, 1999, s. 123–124) použitého ve výzkumech popsanych v kapitole 5, obsahuje také dvě otevřené otázky. Přestože byl Inventář již mnohokrát použit, bylo provedeno pilotní šetření na výběrovém vzorku 22 učitelů Útvaru dalšího profesního vzdělávání Vyšší policejní školy Ministerstva vnitra České republiky v Praze.

Formulář pilotního šetření byl obohacen o jednu otevřenou otázku, zkoumající, jaké další faktory mohou mít vliv na utváření pracovní spokojenosti. Takto upravený Inventář hodnocení spokojenosti učitelů je přílohou D této dizertační práce; doplněná otevřená otázka má pořadové číslo 13. Z pěti odpovědí vyplynula důležitost pracovní jistoty pro utváření pocitu pracovní spokojenosti. Inventář hodnocení spokojenosti učitelů byl proto doplněn o uzavřenou otázku číslo 8: „Povolání učitele ve mně v současné době vyvolává pocit pracovní jistoty“, hodnocenou na pětibodové škále (ve shodě se všemi ostatními uzavřenými otázkami).

Pozměněno bylo také znění otázky č. 10 c) původního Inventáře. Zkoumala totiž míru dílčí pracovní spokojenosti s rodiči žáků, přičemž výuka středoškolské mládeže, jež předpokládá styk s rodiči, tvoří jen menší část pracovních aktivit některých učitelů středních a vyšších policejních škol Ministerstva vnitra. Podstatně větší měrou se věnují výuce začínajících policistů v rámci základní odborné přípravy, zaměstnanců policie ve služebním i pracovním poměru a pracovníků Ministerstva vnitra. Zkoumat spokojenost s rodiči žáků je proto



irelevantní, a otázka se v konečné podobě zaměřuje na dílčí pracovní spokojenost s nadřízenými. Blíže specifikována byla rovněž otázka č. 10 g), která v původním Inventáři zkoumala úroveň dílčí pracovní spokojenosti učitelů s řízením školství. V původním znění by mohla v respondentech mylně navozovat dojem, že se tazatelé zajímají o hodnocení práce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které však školství v rámci rezortu Ministerstva školství neřídí. Otázku jsem proto doplnil, takže se v konečné podobě explicitně zaměřuje na řízení školství v rámci rezortu Ministerstva vnitra.

S cílem získat informace o dalších proměnných, které mohou ovlivňovat celkovou pracovní spokojenost učitelů, obsahuje Inventář hodnocení spokojenosti učitelů dvě otevřené otázky. První z nich, „Podle mého mínění má učitelské povolání tyto hlavní přednosti“ (Čapek, 2010, s. 314–315), vyžaduje po respondentech uvést takové rysy učitelského povolání, které považují za pozitivní. Druhá otázka, „Podle mého mínění má učitelské povolání tyto hlavní nedostatky“ (Čapek, 2010, s. 314–315), naopak zkoumá, co by dotazovaní učitelé ze své práce nejraději eliminovali. Vzhledem k dílčím cílům empirického šetření jsem se rozhodl rozšířit formuláře původního inventáře o otázky na pohlaví respondentů, jejich věk, příslušnost do kategorie zaměstnanců v služebním či pracovním termínu a dobu trvání služebního či pracovního poměru. Upravený Inventář hodnocení spokojenosti učitelů je přílohou E dizertační práce.

#### **6.4 HYPOTÉZY**

Dílčí cíle empirického šetření vyžadující statistické třídění prvního stupně jsem se rozhodl plnit bez předchozího stanovení hypotéz. Dílčí cíle empirického šetření vyžadující statistické třídění druhého stupně, volené v předchozím textu v návaznosti na obecný cíl šetření a s ohledem na informace získané studiem odborných pramenů, vyústily do konkrétní podoby jednotlivých hypotéz. Poté byla v souladu se

zásadami statistického šetření formulována nulová a alternativní hypotéza. Přehled hypotéz je uveden v následujícím textu.

a) **H<sub>a</sub>: Neexistují významné rozdíly mezi mírou pracovní spokojenosti u mužů a žen.**

K tomuto tvrzení jsem dospěl na základě studia dosud publikovaných výzkumů, přestože se i v tomto ohledu jednotlivé výstupy odlišují. Bývali však zjištěni rozdíly, není zpravidla výrazný. Ze základní hypotézy vytvoříme nulovou a alternativní hypotézu:

H<sub>a0</sub>: Pracovní spokojenost je stejná u mužů i žen.

H<sub>aA</sub>: Pracovní spokojenost není stejná u mužů a žen.

b) **H<sub>b</sub>: Učitelé ve služebním poměru vyjadřují vyšší míru pracovní spokojenosti než učitelé v pracovním poměru.**

Ve prospěch tohoto tvrzení podle mého názoru hovoří popis pracovního místa učitele ve vztahu ke služebním povinnostem policisty, kdy mezi výhody práce učitele patří pravidelná pracovní doba a menší míra rizika ve srovnání s jinými formami pracovního zařazení v rámci služebního poměru příslušníka Policie České republiky. Základní hypotéza posloužila k formulaci nulové a alternativní hypotézy:

H<sub>b0</sub>: Pracovní spokojenost není stejná u učitelů ve služebním poměru i pracovním poměru.

H<sub>bA</sub>: Pracovní spokojenost je stejná u učitelů ve služebním poměru i pracovním poměru.

c) **H<sub>c</sub>: Učitelé, kteří jsou spokojeni s vlastním životem, jsou spokojeni i se svým zaměstnáním.**

Toto tvrzení je v souladu se základním pojetím pracovní spokojenosti jako jedné ze součástí celkové životní spokojenosti. Základní hypotéze odpovídají následující nulová a alternativní hypotéza:

H<sub>c0</sub>: Učitelé, kteří jsou spíše spokojeni nebo velice spokojeni s vlastním životem, jsou se svým zaměstnáním spíše spokojeni nebo velice spokojeni.

H<sub>cA</sub>: Učitelé, kteří jsou spíše spokojeni nebo velice spokojeni s vlastním životem, nejsou se svým zaměstnáním spíše spokojeni nebo velice spokojeni.

d) **H<sub>d</sub>: Učitelé, kteří jsou si jisti svým zaměstnáním, jsou i spokojeni se svým zaměstnáním.**

K této hypotéze jsem dospěl na základě Maslowovy motivační teorie, podle které je pocit bezpečí hned na druhém stupni hierarchie potřeb. Podle mého předpokladu nic na této myšlence nemění výhrady Maslowových kritiků ani názor o možnosti nasycení potřeby bezpečí a následném vyhasnutí jejího motivačního potenciálu (kapitola 2). Pro účely zkoumání vztahu mezi sledovanými veličinami jsou totiž tyto námitky irelevantní. Následuje nulová a alternativní hypotéza:

H<sub>d0</sub>: Učitelé, u kterých vyvolává jejich zaměstnání poměrně silný nebo velmi silný pocit pracovní jistoty, jsou se svým zaměstnáním spíše spokojeni nebo velice spokojeni.

H<sub>dA</sub>: Učitelé, u kterých vyvolává jejich zaměstnání poměrně silný nebo velmi silný pocit pracovní jistoty, nejsou se svým zaměstnáním spíše spokojeni nebo velice spokojeni.

e) **H<sub>e</sub>: Učitelé, kteří byli spokojeni se svým zaměstnáním, byli méně často nepřítomni v práci z důvodu nemoci.**

Hypotéza se odvíjí od výsledků výzkumu (Schaufeli, Bakker, Van Rhenen, 2009, s. 893), podrobněji popsáno v kapitole 4. Podle autorů totiž míra pracovního zaujetí negativně koreluje s četností nepřítomnosti na pracovišti z důvodu nemoci. Nulová a alternativní hypotéza pak znějí:

H<sub>e0</sub>: Pracovní spokojenost učitelů, kteří byli méně často (tj. maximálně jednou) nepřítomni na pracovišti z důvodu nemoci, není stejná jako pracovní spokojenost učitelů, kteří byli častěji (tj. nejméně dvakrát) nepřítomni na pracovišti z důvodu nemoci.

H<sub>eA</sub>: Pracovní spokojenost učitelů, kteří byli méně často (tj. maximálně jednou) nepřítomni na pracovišti z důvodu nemoci, je stejná jako

pracovní spokojenost učitelů, kteří byli častěji (tj. nejméně dvakrát) nepřítomni na pracovišti z důvodu nemoci.

**f) H<sub>f</sub>: Neexistují významné rozdíly mezi délkou nepřítomnosti na pracovišti mezi učiteli, kteří byli spokojeni se svým zaměstnáním, a učiteli, kteří nebyli spokojeni se svým zaměstnáním.**

Také k formulaci hypotézy přispěl výzkum (Schaufeli, Bakker, Van Rhenen, 2009, s. 893), popsany v kapitole 4 dizertační práce. Neprokázal totiž vztah mezi pracovní spokojeností a délkou nepřítomnosti na pracovišti z důvodu nemoci. Základní hypotéza se promítá do následující nulové a alternativní hypotézy:

H<sub>f0</sub>: Pracovní spokojenost učitelů, kteří byli kratší dobu (tj. maximálně jeden týden) nepřítomni na pracovišti z důvodu nemoci, je stejná jako pracovní spokojenost učitelů, kteří byli delší dobu (tj. více než jeden týden) nepřítomni na pracovišti z důvodu nemoci.

H<sub>fA</sub>: Pracovní spokojenost učitelů, kteří byli kratší dobu (tj. maximálně jeden týden) nepřítomni na pracovišti z důvodu nemoci, není stejná jako pracovní spokojenost učitelů, kteří byli delší dobu (tj. více než jeden týden) nepřítomni na pracovišti z důvodu nemoci.

**g) H<sub>g</sub>: Učitelé, kteří jsou nespokojeni s žáky, jsou nespokojeni i se svou prací.**

Důvod pro vyslovení hypotézy je obsažen v Herzbergově teorii. Interakce mezi učiteli a žáky je totiž jednou z kategorií interpersonálních vztahů, ve které vystupují učitelé, přičemž v rámci zmíněné teorie jsou interpersonální vztahy řazeny do skupiny hygienických faktorů. Podle Herzberga (1971, s. 74) tak spokojenost s jejich naplňováním nevede k utváření pracovní spokojenosti, avšak nespokojenost v této oblasti naopak přispívá k rozvoji celkové pracovní nespokojenosti. Odvodit lze následující nulovou a alternativní hypotézu:

H<sub>g0</sub>: Učitelé, kteří jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s žáky, jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s prací.

$H_{gA}$ : Učitelé, kteří jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s žáky, nejsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s prací.

**h)  $H_h$ : Učitelé, kteří jsou nespokojeni s kolegy, jsou nespokojeni i se svou prací.**

K formulaci hypotézy přispěly také závěry Herzbergovy teorie, neboť vedle interakcí s žáky jsou rovněž vztahy s kolegy součástí interpersonálních vztahů učitelů. Odůvodnění uvedené v bodu g) proto platí rovněž pro oblast vztahů s kolegy. Následuje nulová a alternativní hypotéza:

$H_{h0}$ : Učitelé, kteří jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s kolegy, jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s prací.

$H_{hA}$ : Učitelé, kteří jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s kolegy, nejsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s prací.

**i)  $H_i$ : Učitelé, kteří jsou nespokojeni s nadřízenými, jsou nespokojeni i se svou prací.**

Nadřízení pracovníci se podílejí na utváření podnikové politiky a správy a jsou přímo odpovědní za dohled a řízení na pracovišti. Vzhledem k tomu, že se tyto aspekty řadí také do skupiny hygienických faktorů, podle Herzberga neovlivňují pracovní spokojenost, avšak jejich subjektivně vnímaná nedostatečná úroveň vede k celkové pracovní nespokojenosti. Základní hypotéza se promítá do následující nulové a alternativní hypotézy:

$H_{i0}$ : Učitelé, kteří jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s nadřízenými, jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s prací.

$H_{iA}$ : Učitelé, kteří jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s nadřízenými, nejsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s prací.

**j)  $H_j$ : Učitelé, kteří jsou nespokojeni s materiálním vybavením, jsou nespokojeni i se svou prací.**

Rovněž materiální vybavení lze zahrnout mezi hygienické faktory, neboť se podílí na vytváření pracovního prostředí. Jejich nedostatečné plnění je příčinou pracovní nespokojenosti a hypotéza  $H_j$  je tak jen další aplikací Herzbergovy teorie do roviny tohoto výzkumu. Nulová a alternativní hypotéza:

$H_{j0}$ : Učitelé, kteří jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s materiálním vybavením, jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s prací.

$H_{jA}$ : Učitelé, kteří jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s materiálním vybavením, nejsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s prací.

**k)  $H_k$ : Učitelé, kteří jsou nespokojeni s prostředím, jsou nespokojeni i se svou prací.**

Také zde odkazují k Herzbergově dvoufaktorové teorii, jež se stala východiskem pro formulaci hypotézy. Dále uvádím nulovou a alternativní hypotézu:

$H_{k0}$ : Učitelé, kteří jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s prostředím, jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s prací.

$H_{kA}$ : Učitelé, kteří jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s prostředím, nejsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s prací.

**l)  $H_l$ : Učitelé, kteří jsou nespokojeni s platem, jsou nespokojeni i se svou prací.**

Plat patří také k hygienickým faktorům, a proto by se podle Herzbergovy teorie neměl podílet na utváření pocitu pracovní spokojenosti. Nespokojenost s platem však je podle zmíněné teorie příčinou pracovní nespokojenosti. Základní hypotéza se promítá do následující nulové a alternativní hypotézy:

$H_{l0}$ : Učitelé, kteří jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s platem, jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s prací.

$H_{IA}$ : Učitelé, kteří jsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s platem, nejsou naprosto nespokojeni nebo spíše nespokojeni s prací.

## **6.5 STATISTICKÉ METODY K OVĚŘENÍ PLATNOSTI HYPOTÉZ**

Platnost stanovených hypotéz byla ověřena prostřednictvím uskutečněného šetření. K posouzení předpokládané existence určitých vztahů mezi zkoumanými proměnnými posloužily statistické postupy, jejichž prostřednictvím byla potvrzena nebo naopak vyvrácena platnost daných hypotéz.

K určení vztahů mezi proměnnými byly použity statistické metody významnosti. S jejich pomocí lze zjistit, zda mezi zkoumanými veličinami existuje nějaká závislost či souvislost. Jestliže je vztah statisticky významný, pak lze usuzovat, že nevznikl působením náhodných vlivů. K výzkumným problémům byly vždy sestaveny alternativní hypotézy, které byly testovány proti odpovídající nulové hypotéze. Výrok o existenci či neexistenci korelace mezi zkoumanými proměnnými vychází z určitého předpokladu, přičemž splnění tohoto předpokladu je pouze pravděpodobné, nikoliv jisté. Nacházíme se tu totiž v oblasti výzkumu, a proto je nezbytné zohlednit možnost, že se prvotní domněnka ukáže jako chybná. Dodávám, že míra pravděpodobnosti, že bude neoprávněně zamítnuta nulová hypotéza, se označuje jako hladina významnosti (signifikance). Přitom v pedagogických výzkumech bývá hladina významnosti stanovena na úrovni 5 % (případně 1 %), to znamená, že tu existuje pětiprocentní (případně jednaprocentní) pravděpodobnost neoprávněného zamítnutí nulové hypotézy a nesprávného přijetí hypotézy alternativní. Ve výzkumu prováděném v rámci dizertační práce byla zvolena hladina významnosti 1%.

Rozhodnout o přijetí nebo naopak nepřijetí stanovené hypotézy lze teprve na základě statistických výpočtů zmíněné hladiny významnosti. Za tímto účelem byl použit program Excel s jeho základními funkcemi. Na základě výpočtů funkce =CHITEST mohou nastat dvě následující situace ve vztahu k hladině významnosti:

1. Zjištěná hodnota funkce =CHITEST je menší nebo stejně velká jako zvolená hladina významnosti. Takový výsledek je očekáván jen s malou pravděpodobností, v případě tohoto výzkumu jen 1%, a proto je možné vyvodit závěr, že posuzovaný vztah mezi zkoumanými jevy je statisticky významný. Z tohoto důvodu se také zamítne nulová hypotéza a přijme hypotéza alternativní, která popírá vznik zkoumaného vztahu na základě působení náhodných činitelů.
2. Zjištěná hodnota funkce =CHITEST je větší než zvolená hladina významnosti. Potvrzení tohoto výsledku lze očekávat naopak s velmi vysokou pravděpodobností, a to 99%. Vedou-li statistické metody k tomuto závěru, nelze odmítnout platnost nulové hypotézy, neboť mezi zkoumanými jevy neexistuje vztah, který by nebylo možné vysvětlit jako důsledek náhodného seskupení faktorů.

Údaje zjišťované v rámci dotazníkového šetření byly převážně nominální a ordinální povahy. K posuzování významnosti vztahů mezi zkoumanými jevy byly použity statistické testy. Přitom bylo nezbytné sladit zvolený postup s charakterem výzkumných dat. Proto byla k testování významnosti údajů nominální a ordinální hodnoty uplatněna oblast frekvenční statistiky typu chí-kvadrát, konkrétně test dobré shody chí-kvadrát (Chráška, 2007, s. 71 – 82).

## **6.6 VÝSLEDKY A INTERPRETACE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ**

Výzkumu se účastnilo 243 respondentů, kteří odevzdali formuláře s řádně zodpovězenými uzavřenými otázkami Inventáře hodnocení



spokojenosti učitelů (Čapek, 2010, s. 314–315). Jeho původní znění (příloha C) bylo doplněno o jednu další uzavřenou otázku. Takto upravená verze je uvedena v příloze E. V době provádění dotazníkového šetření bylo v pracovním či služebním poměru ve třech vyšších a středních školách Ministerstva vnitra celkem 312 učitelů, přičemž z důvodu nepřítomnosti na pracovišti nebyly dotazníky doručeny 20 učitelům. Při 292 formulářích předaných respondentům tak počet 243 řádně vyplněných a navrácených dotazníků představuje návratnost 83,22 %. Odpovědi na otevřené otázky obsahovalo jen 92 odevzdaných formulářů Inventáře hodnocení spokojenosti učitelů. Podrobné výsledky výzkumu jsou uvedeny v příloze F (zjištěné statistickým tříděním prvního stupně) a v příloze 7 (zjištěné statistickým tříděním druhého stupně).

Pokud jde o *míru celkové pracovní spokojenosti*, lze konstatovat, že většina respondentů se v této otázce vyjadřuje pozitivně. Spíše či velice spokojených je 59,67 % dotazovaných učitelů oproti 28,81 % spíše či zcela nespokojených. Nerozhodnutých je pouhých 11,52 % respondentů, takže je možné dovést, že soubor respondentů jako celek nahlíží na celkovou pracovní spokojenost dichotomně. Většina jedinců totiž volila jednu z extrémních položek (tabulka a) přílohy F).

*Míru celkové životní spokojenosti* uváděli respondenti prostřednictvím odpovědi na otázku, zda se cítí se svým životem spokojeni či nespokojeni. Určitou míru spokojenosti ohlašovalo celkem 48,97 % dotazovaných a přibližně poloviční podíl, přesněji 24,57 %, hovořilo o určité míře nespokojenosti. Nezanedbatelný je podíl 15,64 % učitelů, kteří vyslovili naprostou nespokojenost – jde totiž přibližně o každého šestého jedince (tabulka b) přílohy F).

V otázce *míry jistoty, kterou v respondentech vyvolává povolání učitele*, lze odpovědi respondentů rozčlenit do tří skupin. První více než třetina dotázaných učitelů, přesně 37,86 %, pocituje poměrně silný nebo velice silný pocit jistoty, druhá část, tvořící více než třetinu respondentů,

konkrétně 34,57 %, hovoří o průměrném pocitu jistoty a poslední přibližně čtvrtina, přesněji 27,58 % respondentů, cítí dosti slabý či velmi slabý pocit jistoty v zaměstnání (tabulka c) přílohy F). Přestože největší podíl pociťuje pracovní jistotu, nelze tu hovořit o většině respondentů. Tu tvoří učitelé hodnotící míru pracovní jistoty jako průměrnou či nízkou. Hledat příčiny je možné v reorganizaci policejního školství v rámci Ministerstva vnitra, která probíhala v době tvorby dizertační práce a jejímž důsledkem byl zánik některých pracovišť či jejich vzájemné slučování.

V otázce *spokojenosti učitelů s žáky* jsou odpovědi respondentů poměrně rovnoměrně rozloženy. U každé jednotlivé odpovědi se počty respondentů pohybují kolem 20 %. Pouze zcela nespokojených je méně, konkrétně 13,99 %. Přesto lze konstatovat, že menší procento respondentů je se žáky nespokojeno, než je tomu naopak (tabulka d) přílohy F). Vzhledem k relativně častým mediálními zprávám a steskům na neukázněné a jinak problémové chování žáků by tyto výsledky mohly vyznít překvapivě, pokud se v hodnocení všech okolností nepromítne skutečnost, že určitý podíl studujících na policejních školách Ministerstva vnitra tvoří dospělí jedinci.

Více než polovina respondentů, přesně 57,61%, je na škole, kde působí, *spokojena se svými kolegy*. Naproti tomu 31,28 % učitelů je nespokojeno, přičemž zcela nespokojených je v kolektivu pouze 13,17 % (tabulka e) přílohy F). Přestože většina respondentů uvádí určitou míru spokojenosti, zdá se mi podíl nespokojených poměrně vysoký. Vždyť téměř každý třetí učitel se necítí dobře mezi svými kolegy, přičemž více než třetina jedinců, kteří odpověděli na otevřené otázky, si na povolání učitele cenila kontakt s lidmi. Buď se takto vyjadřovali rozdílní jedinci, nebo si pod pojmem kontakt s lidmi nepředstavovali každodenní interakci s kolegy, ale jen se studujícími.

*S nadřízenými je spokojena* téměř polovina respondentů, konkrétně 51,03%. Záporně se vyjadřuje necelá třetina, přesněji 30,04%, přičemž

zcela nespokojených je 12,35 % (tabulka f) přílohy F). Podobné relativní četnosti byly zaznamenány také v otázce *spokojenosti s materiálním vybavením*. Více než polovina respondentů, přesněji 57,61% je spíše nebo zcela spokojena. Menší podíl učitelů, konkrétně 31,28 %, je spíše nebo zcela nespokojen (tabulka g) přílohy F). Většina dotázaných hodnotí kladně také prostředí na škole, na které pracují. Spokojenost vyjadřuje 52,67 %, nespokojenost 25,11 % respondentů. O neprosté nespokojenosti hovořilo jen 9,47 %, velice spokojených bylo naopak 24,28 % (tabulka h) přílohy F). Většinou pozitivní hodnocení materiálního vybavení a prostředí je možné vysvětlit například moderním vybavením audiovizuální a počítačovou technikou v jazykových učebnách a relativně moderními, světlými a čistými budovami a pracovišti.

Odpovědi na otázku *spokojenosti s platem* není možné vyhodnotit zcela jednoznačně. Odpovědi jsou téměř rovnoměrně rozloženy do všech variant. Necelá třetina respondentů, 30,46 %, je s platem nespokojena. Druhá část, která se rovněž blíží jedné třetině, tj. 29,63%, nemá k výši platu vyhraněný názor. Poslední část, tvořící více než jednu třetinu respondentů, tj. 39,92%, je s platem spokojena (tabulka i) přílohy F). Výsledky tu jsou podle mého názoru překvapivé, platy ve školství totiž nepatří k nejvyšším. Dodávám, že 15 z 92 učitelů, kteří odpověděli na otevřenou otázku, si stěžovalo na nízký plat. Nespokojení tu však tvoří menšinu, což je možné vysvětlit zařazením zaměstnanců ve služebním poměru do jiných platových tabulek, než do kterých patří zaměstnanci v pracovním poměru a učitelé v rezortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

V rámci výsledků šetření zjištěných statistickým tříděním druhého stupně se potvrdila hypotéza, podle které *neexistují významné rozdíly mezi mírou pracovní spokojenosti u mužů a žen*. Hladina významnosti dosáhla hodnoty 0,1816 (část a) přílohy G) Pohlaví respondentů se tedy neprojevilo jako určující faktor pracovní spokojenosti. Naopak se nepotvrdila hypotéza, že *učitelé ve služebním poměru vyjadřují vyšší*

*mírou pracovní spokojenosti než učitelé v pracovním poměru.* Hladina významnosti tu dosáhla 0,1368. Nepotvrdila se tak statisticky významná závislost mezi mírou pracovní spokojenosti a tím, zda jsou učitelé zaměstnání ve služebním či pracovním poměru. Typ pracovněprávního vztahu se neprojevil jako proměnná ovlivňující pracovní spokojenost respondentů (část b) přílohy G).

S pravděpodobností větší než 99% existuje statisticky významná závislost *mezi mírou pracovní spokojenosti učitelů a mírou jejich životní spokojenosti.* Dosažená hladina významnosti činí  $2,93 \cdot 10^{-11}$ . Respondenti, kteří jsou nespokojeni se svým vlastním životem, jsou většinou nespokojeni také se svým pracovním životem a respondenti, kteří jsou spokojeni se svým vlastním životem, jsou většinou spokojeni také se svým zaměstnáním (část c) přílohy G). Potvrzení hypotézy bylo možné vcelku očekávat, jestliže lze pracovní spokojenost považovat za součást celkové životní spokojenosti.

Potvrdila se rovněž hypotéza, že *učitelé, kteří jsou si jisti svým zaměstnáním, jsou s ním i spokojeni.* Dosažená hladina významnosti je  $1,56 \cdot 10^{-7}$ . S pravděpodobností větší než 99% existuje statisticky významná závislost mezi mírou pracovní spokojenosti učitelů a pocitem jejich pracovní jistoty (část d) přílohy G). Je proto možné formulovat následující dva závěry. Respondenti, kteří si nejsou jisti svým zaměstnáním, jsou se svým zaměstnáním nespokojeni a respondenti, kteří si jsou jisti svým zaměstnáním, jsou se svým zaměstnáním spokojeni.

Pokud jde o absence na pracovišti, bylo ověřeno, že *učitelé, kteří byli nespokojeni se svým zaměstnáním, byli často nepřítomni v práci z důvodu nemoci.* Dosažená hladina významnosti činila  $3,94 \cdot 10^{-5}$ . S pravděpodobností větší než 99% existuje statisticky významná závislost mezi mírou pracovní spokojenosti učitelů a počtem dnů jejich absence (část e) přílohy G). Zformulován byl následující závěr: respondenti, kteří jsou nespokojeni se svým zaměstnáním, měli největší

absenci. Empirickým šetřením bylo také potvrzeno, že *neexistují významné rozdíly mezi délkou nepřítomnosti na pracovišti mezi učiteli, kteří byli spokojeni se svým zaměstnáním, a učiteli, kteří nebyli spokojeni se svým zaměstnáním*. Hladina významnosti dosahuje 0,1819. Neexistuje statisticky významná závislost mezi mírou pracovní spokojenosti učitelů a délkou jejich absence (část f) přílohy G)

Potvrdily se rovněž hypotézy o existenci statisticky významného vztahu mezi pracovní spokojeností a proměnnými, jejichž společným jmenovatelem je příslušnost do kategorie tzv. hygienických faktorů neboli dissatisfaktorů Herzbergovy dvoufaktorové motivační teorie. Proto lze říci, že *učitelé, kteří jsou nespokojeni s žáky, jsou nespokojeni i se svou prací či v práci* (část g) přílohy G). Toto zjištění není příliš překvapivé, vždyť nejdůležitější součástí práce učitele je jeho přímá vyučovací činnost, a ta předpokládá vzájemnou interakce se studujícími, Rovněž *učitelé, kteří jsou nespokojeni s kolegy nebo s nadřízenými, jsou nespokojeni se svou prací* (části h) a i) přílohy G). Tady lze usuzovat, že sociální vztahy tvoří jednu z priorit učitelů, což potvrzuje i vysoký podíl respondentů, kteří uvedli kontakt s lidmi jako jednu z předností povolání. Z 92 jedinců, kteří odpověděli na otevřené otázky, se v tomto smyslu vyjádřilo 15 respondentů. Na základě vyhodnocení empirického výzkumu lze také říci, že *učitelé, kteří jsou nespokojeni s materiálním vybavením a prostředím na škole, na které působí, jsou zároveň nespokojeni s prací či v práci* (části j) a k) přílohy G). Překvapivý není ani statisticky významný vztah mezi nespokojeností s platem a celkovou pracovní nespokojeností (část l) přílohy G). Uvedená data jsou v souladu se závěry Herzbergovy motivační teorie – nespokojenost s proměnnou označovanou jako hygienický faktor je ve statisticky významném vztahu s celkovou pracovní nespokojeností. Zjištěny však byly také statisticky významné vztahy mezi těmito faktory a celkovou pracovní spokojeností. Další informace obsahuje kapitola 6.

Nestandardizované části šetření se zúčastnilo 92 respondentů. Vyhodnocením odpovědí na otevřené otázky byly zjištěny následující

přednosti učitelského povolání, jak je vidí respondenti (v závorce je vždy uveden počet příslušných výroků):

- kontakt s lidmi (32),
- možnost či nutnost se vzdělávat (19),
- charakter práce (15),
- možnost či nutnost se rozvíjet (15),
- pracovní doba, dovolená (10).

Další seznam obsahuje nedostatky učitelského povolání zjištěné vyhodnocením odpovědí v rámci tohoto výzkumu (v závorce je vždy uveden počet příslušných výroků):

- nízká společenská důležitost či prestiž (31),
- platové podmínky (15),
- psychická zátěž, stres (14),
- kvalita a chování studentů (8).

## 7 DISKUZE

Výsledky zjištěné empirickým šetřením spokojenosti učitelů jsou uvedeny v kapitole 6.6. Šetření prvního stupně bylo provedeno s primárním cílem získat data potřebná ke zkoumání vztahů mezi celkovou pracovní spokojeností na jedné straně a dílčími složkami pracovní spokojenosti a vybranými vnějšími faktory na straně druhé. Ve sledovaném vzorku dosahovala míra celkové pracovní spokojenosti 59,67 %, přičemž míra celkové životní spokojenosti činila 48,97 %. Porovnávat tyto údaje s daty jiných výzkumů považuji za nepřilíš smysluplné, neboť řada z nich vycházela z odlišné metodologie a souboru jiných otázek (kapitola 4). Ryze specifický je také základní vzorek empirického šetření realizovaného v rámci dizertační práce, kde z celkového počtu 312 učitelů tvoří více než polovinu policisté. Konkrétně to bylo 170 respondentů, tj. 54,49 % všech pedagogických pracovníků zkoumaných škol Ministerstva vnitra České republiky. Domnívám se, že má proto smysl porovnávat výsledky dosažené tříděním prvního stupně jen s výstupy dvou Paulíkových výzkumů (Paulík, 1999 a Paulík, 2011), popsaných v kapitole 5. Oba tyto výzkumy totiž byly realizovány s využitím Inventáře hodnocení spokojenosti učitelů, který v upravené verzi (Čapek, 2010, s. 314–315) z větší části posloužil i k provedení výzkumu v rámci dizertační práce. Přesto nelze zcela opominout rozdílný přístup k vlastní metodologii. Paulík zjišťoval celkovou pracovní spokojenost třemi způsoby, jak je popsáno v kapitole 5, zatímco v rámci dizertační práce vycházím pouze z odpovědi na jediný výrok Inventáře: „Se svým zaměstnáním jako učitel jsem spokojen.“ (Čapek, 2010, s. 314–315) Podle mého názoru totiž nelze hodnocení celkové pracovní spokojenosti chápat jako prostý součet bodového hodnocení dílčích pracovních spokojeností. Jistý vztah mezi dílčími pracovními spokojenostmi a celkovou pracovní spokojeností lze jistě předpokládat (jak ostatně vyplývá z hypotéz a výsledků šetření statistickým tříděním druhého stupně), avšak

domněnka, že vztah lze kvantifikovat prostým součtem, není podle mého názoru náležitě podložena. Ve prospěch mého názoru svědčí myšlenky o významu celku, který podle gestaltistů není pouhým souhrnem částí, ale představuje kvalitativně odlišnou, samostatnou komplexní jednotku (Vágnerová, 2004, s. 55). Zákonitostem vnímání v pojetí gestalt psychologie je zčásti věnována kapitola 3.1.

Učitelé policejních škol Ministerstva vnitra vykazují výrazně nižší pracovní spokojenost než učitelé, kteří se zúčastnili Paulíkova výzkumu. Velice či spíše spokojených je totiž 59,67 % policejních pedagogů oproti 70,3 % až 88,6 % respondentů dříve publikovanému výzkumu (Paulík, 1999). Důvody lze hledat v mnoha faktorech – od výše uvedené rozdílné metodiky obou výzkumů a odlišného základního i výběrového výzkumného vzorku, popsaného v kapitole 6.1, po celospolečenské změny, ke kterým došlo za více než 15 let od provedení prvního výzkumu. V této souvislosti připomínám výzkum realizovaný Klassenem a Andersonem (2009, s. 745–759) v roce 2007. Autoři v něm zjistili pokles průměrné míry pracovní spokojenosti učitelů oproti roku 1962, kdy ji vykazovali v průměrné míře 4,30, zatímco v roce 2007 dosahovala hodnoty 3,92. Celkem 210 středoškolských učitelů se tehdy vyjadřovalo na pětibodové škále. Podrobnější informace jsou uvedeny v kapitole 4. Výsledky empirického šetření provedeného v rámci dizertační práce mohou odrážet stejný trend, avšak také tomu tak být nemusí, neboť tu uvádím jen vědecky nepodloženou domněnku formulovanou ve snaze vysvětlit popsany jev.

Zajímavé je zjištění, že učitelé zkoumaných policejních škol vykazují nižší míru celkové životní spokojenosti ve srovnání s mírou celkové pracovní spokojenosti. V procentuálním vyjádření je to 48,97 % spokojených se životem a 59,67 % spokojených s prací či v práci. Jestliže se Paulík snaží vysvětlit opačný vztah, ke kterému došel svými výzkumy, vysokou náročností učitelského povolání (Paulík, 2011, s. 93), pak lze zjištění empirického šetření vysvětlit domněnkou o nižší náročnosti pedagogické činnosti ve srovnání s jinými úkoly, které



vykonávají především pracovníci ve služebním poměru u Policie České republiky.

Samostatnou zmínku si také zaslouží míra jistoty, kterou v respondentech vyvolává povolání učitele. Většina z nich ji sice vnímá jako průměrnou či silnou, avšak více než čtvrtina respondentů vnímá pocit pracovní jistoty jako dosti slabý či zcela minimální. Hledat příčiny je možné v reorganizaci policejního školství v rámci Ministerstva vnitra, která probíhala v době tvorby dizertační práce. Důvodem mohou být i celospolečenské změny včetně situace na trhu práce. Ostatní dílčí cíle empirického šetření vyžadující třídění prvního stupně chápou čistě jako nezbytný předpoklad ke zkoumání vztahu dílčích spojeností s žáky, kolegy, nadřízenými, materiálním vybavením, prostředím a platem k celkové pracovní spokojenosti.

Při zkoumání vztahů mezi celkovou pracovní spokojeností na jedné straně a vybranými charakteristikami respondentů i jejich dílčími pracovními spokojenostmi na straně druhé se v řadě případů potvrdily základní hypotézy, formulované s využitím poznatků teoretického rámce i dosud publikovaných výzkumů. Především se v souladu se základní hypotézou ukázalo, že míra celkové pracovní spokojenosti nemá vztah k pohlaví respondentů. Ke stejnému závěru dospěli i tvůrci jiných výzkumů, jejichž práce byly podrobeny studiu v rámci přípravy dizertační práce. Statisticky nevýznamné rozdíly mezi muži a ženami vykazuje Paulík (2011, s. 91), jak je uvedeno v kapitole 5, i Akpinar, Bayansalduz, Toros (2012, s. 138), jejichž výzkum je popsán v kapitole 4.

Nepotvrdila se naopak hypotéza o vyšší míře spokojenosti vykazované učiteli ve služebním poměru ve srovnání se zaměstnanci v pracovním poměru. Ukázalo se, že původní předpoklad byl mylný. Potvrdila se hypotéza o vztahu mezi celkovou pracovní spokojeností a celkovou životní spokojeností. K podobnému závěru došli také Hakanen a Schaufeli (2012, s. 415–424) na základě výsledků výzkumu

provedeného mezi finskými zubními lékaři. Autoři zde zjistili, že pocity pracovní pohody dlouhodobě pozitivně ovlivňují dosažení celkové životní pohody a působí naopak proti rozvoji depresivních příznaků. Kauzální souvislost mezi celkovou životní spokojeností a celkovou pracovní spokojeností sice nebývá jednoznačně a jednomyslně přijímána, avšak existence vztahu mezi oběma proměnnými byla výzkumem prokázána (Hakanen, Schaufeli, 2012, s. 415–424).

Výzkum rovněž prokázal vztah mezi mírou pracovní jistoty vnímané respondenty a jejich celkovou pracovní spokojeností. Respondenti, kteří si nejsou jisti svým zaměstnáním, jsou s ním i nespokojeni, a naopak ti, kteří si jsou zaměstnáním jisti, vykazovali celkovou pracovní spokojenost. Připomínám, že ani v tomto případě není zřejmý kauzální vztah mezi sledovanými veličinami, neboť pracovní spokojenost může být důsledkem vnímaného pocitu pracovní jistoty, avšak zrovna tak mohou spokojení jedinci vnímat i jistotu zaměstnání pozitivněji, a to v souladu se zásadami gestalt psychologie. Předpoklad o existenci vztahu mezi pocitem jistoty a celkovou pracovní spokojeností byl vysloven před vytvořením dotazníku ve formě základní hypotézy. Důvodem jsou poznatky získané studiem motivačních teorií, uvedených v kapitole 2. Pocit bezpečí je totiž hned na druhém stupni Maslowova hierarchického uspořádání potřeb a je zahrnut do skupiny Alderferových existenčních potřeb. Inventář hodnocení spokojenosti učitelů jsem proto rozšířil o otázku: „Povolání učitele ve mně v současné době vyvolává pocit pracovní jistoty.“ V rámci šetření vyžadujícího třídění druhého stupně jsem pak zkoumal vztah mezi mírou pocitu pracovní jistoty, zjištěnou na základě odpovědí respondentů na pětibodové stupnici, a mírou celkové pracovní spokojenosti. Jak už je uvedeno v kapitole 6.6, byla vyhodnocením odpovědí potvrzena správnost základní hypotézy, neboť existence vztahu mezi pracovní jistotou a celkovou pracovní spokojeností byla prokázána.

V souladu s předpoklady, které se promítly do podoby základních hypotéz, se potvrdil rovněž vztah mezi absencemi na pracovišti a mírou

pracovní spokojenosti. Pracovníci s vyšším počtem případů nepřítomnosti na pracovišti z důvodu nemoci vykazovali celkovou pracovní nespokojenost. Délka absencí, přesněji řečeno počet absencí delších než jeden týden, s mírou celkové pracovní spokojenosti přitom naopak nekorelovala. Zjištění jsou v souladu se závěry výzkumu (Schaufeli, Bakker, Van Rhenen, 2009, s. 893), popsáno v kapitole 4 dizertační práce.

Potvrdily se také předpoklady, ke kterým vedly závěry Herzbergovy dvoufaktorové teorie (kapitola 2). Učitelé, kteří byli nespokojeni s žáky, kolegy, nadřízenými, materiálním vybavením, prostředím i platem, byli zároveň nespokojeni i se svou prací. V tomto případě byl z hlediska zmíněné teorie zkoumán vztah mezi interpersonálními vztahy a podmínkami práce na straně jedné, tedy hygienickými faktory, a celkovou pracovní spokojeností. Přitom hygienické faktory by podle Herzberga měly působit ve smyslu vytváření či nevytváření pocitu nespokojenosti. Předpoklad se skutečně vyplnil, neboť všechny základní hypotézy, ve kterých se ve funkci proměnných vyskytovaly hygienické faktory, se potvrdily. Statistickým vyhodnocením odpovědí však bylo zjištěno, že při spokojenosti s žáky, kolegy, nadřízenými, materiálním vybavením, prostředím a platem se respondenti vyjadřovali rovněž ve smyslu celkové pracovní spokojenosti. Jinými slovy, byl potvrzen vztah mezi těmito faktory a celkovou pracovní spokojeností. Připomínám, že podle původní Herzbergovy teorie by k pocitu pracovní spokojenosti neměly přispívat.

O existenci vztahu mezi některými hygienickými faktory a celkovou pracovní spokojeností jednoznačně hovoří i výsledky jednoho výzkumu uvedeného v kapitole 4. Plat, pracovní doba a prázdniny patří podle jeho autorů (Zembylas, Papanastasiou, 2012, s. 357) k faktorům ovlivňujícím pracovní spokojenost kyperských učitelů. Připomínám názor o potřebě brát v úvahu rozdíl mezi vyspělými státy a rozvojovými zeměmi, vyslovený v souvislosti s ověřováním platnosti Herzbergovy teorie dvojicí Evans, Olumide-Aluko (2010, s. 73), jak je podrobněji

uvedeno v kapitole 4. Dizertační práce si však netroufá rozporovat Herzbergovy myšlenky. Existence vztahu mezi veličinami ještě nezakládá předpoklady pro kvalifikované rozhodnutí o kauzalitě zjištěných jevů. Nabízí se totiž otázka, zda celková spokojenost respondentů s prací není důvodem jejich dílčích spokojeností. Odpověď by mohl poskytnout další výzkum, jehož dotazníková část by se zaměřila na motivační faktory. Nejsm však přesvědčen o smyslu této práce, neboť tu hrozí, že se takový případný výzkum ocitne v řadě dalších pokusů ověřovat či revidovat dvoufaktorovou teorii. Dosud provedené výzkumy totiž vedly k protichůdným závěrům, a to v závislosti na použité metodě. Podrobnější údaje obsahuje kapitola 2.

Výsledky nestandardizované části empirického šetření podporují známou Aristotelovu myšlenku: „Člověk je tvor společenský.“ (Aristoteles, 2010, s. 4) Vždyť 32 respondentů, tj. 34,78 % všech, kteří na otevřené otázky odpověděli, spatřuje mezi přednostmi učitelského povolání možnost kontaktu s lidmi. Svě odpovědi formulují různým způsobem: někteří se vyjadřují o práci v mladém kolektivu, jiní píší o komunikaci, další se vyjadřují o zpětné vazbě (příloha H). Všem 32 respondentům je však společný zájem o práci ve společnosti. Společnost figuruje zároveň i na prvním místě v pořadí nedostatků učitelské profese. Obdobný počet 31 učitelů (33,70 %) negativně vnímá nízkou prestiž tohoto povolání, jeho nedostatečné hodnocení ze strany společnosti či neodpovídající společenské postavení pedagogů. V souvislosti s přednostmi i nedostatky vnímanými více než jednou třetinou respondentů v oblasti společenských vztahů a společenského statusu připomínám závěry studie (Pastor, Erlandson, 1982, s. 175–183), podrobněji popsané v kapitole 4, ve které autoři poukazují na obecnou převahu potřeb vyššího řádu mezi středoškolskými učiteli. Podle jiné studie (Sergiovanni, 1967, s. 66–82) ke spokojenosti učitelů přispívalo mimo jiné také uznání, zatímco interpersonální vztahy a status se naopak podílely na pocitu pracovní nespokojenosti.

## 8 ZÁVĚR

Dizertační práce byla vytvořena s cílem určit míru pracovní spokojenosti učitelů vyšších a středních škol Ministerstva vnitra a její vztah k řadě proměnných. Teoretická část se kromě snahy zasadit zkoumané veličiny do historického rámce snaží blíže vymezit pojem spokojenosti v obecné rovině i ve vztahu k pracovní činnosti a objasnit zákonitosti její existence, rozvoje i závislosti především na vnějších faktorech, to vše s cílem vymezit základnu pro empirické zkoumání.

Otázky pracovní spokojenosti jsou předmětem vědeckého bádání přibližně od 20. let 20. století. Předcházejícím vývojovým etapám dominovaly zásady vědeckého řízení, správního řízení a byrokratického řízení. Zájem o člověka jako jedince i součást většího uskupení se začal výrazněji projevovat s nástupem tzv. školy lidských vztahů, jejíž vznik bývá kladen do souvislosti s experimenty uskutečněnými v závodech společnosti Western Electric Co. v americkém Hawthornu ve druhé polovině 20. let 20. století. Jako nejdůležitější aktér a hlavní představitel tohoto směru bývá označován Elton Mayo, jenž hovořil o nutnosti spolupráce uvnitř organizace a ve své kritice mechanického a odosobněného chápání pracovní síly zdůrazňoval, že každá sociální skupina musí zajistit uspokojení materiálních a ekonomických potřeb svých členům i samotné skupiny. Hawthornské experimenty potvrdily důležitost lidského faktoru z hlediska řízení podniku a podnítily další badatele zaměřit se na oblast psychologie lidského chování.

Při zkoumání vlivu jedinců i sociálních skupin na fungování organizace se uskutečnily četné výzkumy pracovní spokojenosti. Byla vytvořena řada definic a mnoho výzkumů ve snaze určit vztah pracovní spokojenosti k výkonnosti zaměstnanců a k řadě faktorů, které mohou přispět k navození pocitu pracovní spokojenosti. Tu lze charakterizovat jako pozitivní emocionální stav, který vychází z jedincova hodnocení zaměstnání, nebo také jako pocit štěstí, který člověk prožívá díky práci.

Spokojenost v práci a spokojenost s prací jsou dvě sémantické roviny pracovní spokojenosti, přičemž první z těchto pojmů je obsahově širší a zahrnuje prvky související jak s osobností pracovníka, tak podmínkami práce, a to bezprostředními i obecnějšími. Toto širší chápání pracovní spokojenosti převažuje. Spokojenost s prací je přitom obsahově užší pojem vztahený k vykonávání konkrétní činnosti, jejími nároky, pracovním režimem, společenským ohodnocením. Při uvádění charakteristik a znaků pracovní spokojenosti je vhodné rozlišovat také mezi celkovou pracovní spokojeností a dílčími spokojenostmi, přičemž tu podle mého názoru nelze jednoznačně hovořit o kauzalitě jejich vzájemného vztahu. Domnívám se totiž, že nejen dílčí spokojenost s různými faktory může ovlivňovat celkovou pracovní spokojenost, ale i celková pracovní spokojenost může působit na vnímání faktorů dílčí spokojenosti ze strany jedince.

Spokojenost bývá kladena do souvislosti s motivací, charakterizovanou jako proces, ve kterém je lidskému chování dodáván směr, trvání a energie. Existuje názor, že motivace je spolu se schopnostmi jedince jednou ze dvou nezávislých veličin určujících výkon jedince. Kromě kulturních a sociálních základů má i biologické opodstatnění – plní funkci homeostázy, neboť směřuje k odstraňování pocíťovaného deficitu, jenž je důsledkem nenaplnění biologických potřeb. Z hlediska původu je motivace chápána ve dvou rovinách, a to jako motivace vnitřní (intrinsická) a vnější (extrinsická). Toto rozlišení je důležité z hlediska vlivu na výkon jednotlivce a potřeby vnější odměny a zpevnění. Nespokojenost s odměnou pak podle Herzbergovy teorie může vyvolat celkovou pracovní nespokojenost.

Vzhledem k předpokládanému vztahu mezi pracovní motivací a výkonností pracovníků vznikala především od 40. let 20. století řada teorií vymezujících motivy pracovní činnosti. Z hlediska dopadu na další rozvoj vědy i přínosu pro praktické využití patří k nejdůležitějším z nich teorie zaměřené na obsah motivace a teorie zaměřené na psychologické procesy ovlivňující motivaci. Nejpodnětnější studie

z první skupiny vypracovali Maslow, Herzberg, Alderfer McClelland, kteří se snažili vysvětlit, co člověka motivuje k chování. Jména Vroom, Porter a Lawler, Locke a Lotham a Heckhausen patří vědcům, v jejichž motivačních teoriích se objevují psychologické procesy.

Jestliže podle jedné z mnoha definic je pracovní spokojenost vymezena jako pocit uspokojení vyplývající z jedincova vnímání příležitostí, které mu poskytuje práce, pak je nezbytné zaměřit se také na fenomén vnímání a jeho zákonitosti. Pro účely empirického šetření pracovní spokojenosti je užitečné si uvědomit, že tento kognitivní proces je charakterizován celostností, jež se podle zásad gestalt psychologie projevuje vnímáním celku podle zvláštních pravidel. Vnímaná kvalita celku totiž není dána pouhým součtem jeho jednotlivých součástí. Dovození proto, že celková úroveň pracovní spokojenosti nemůže být dána pouhým součtem úrovní spokojenosti s jednotlivými komponentami práce. Ty mohou navzájem úzce souviset a spokojenost s jednou z nich či nespokojenost s druhou může ovlivnit hodnocení ostatních. Existuje rovněž názor, že pracovní spokojenost je dána valencí, kterou jedinec subjektivně přikládá své pracovní roli. Celková pracovní spokojenost pak závisí na dílčích valencích spojených s různými rysy pracovní role.

O vztahu mezi pracovní spokojeností a postojem k práci nejmóvlivněji vypovídá, že oba pojmy jsou někdy uváděny jako vzájemně zaměnitelné. Oba totiž popisují afektivní orientaci jedince ve vztahu k pracovním rolím, které vykonává. Empiricky byl dokázán také vliv postojů na proces motivace. Pro změnu motivace či zvýšení spokojenosti proto lze uvažovat o změně postojů, avšak ty bývají hluboce zakořeněné, a jejich úprava je proto velmi obtížná. Důvodem je zkušenost, jež je chápána jako určující síla formování postojů. Ta vystupuje ve dvou rovinách, a to jako zkušenost individuální, utvářená v procesu učení, a zkušenost druhová, související s instinkty. Změnu postojů lze dokreslit na pozadí teorie kognitivní rovnováhy a kognitivní disonance. Kognitivní rovnováha je cílový vztah, o který lidé usilují,

nerovnováha neboli disonance je naopak zdrojem stresu a důvodem chování, které má vzniklé napětí odstranit. Důsledkem je změna jednoho nebo více postojů, případně vytvoření postoje dalšího.

Dalším z důvodů zájmu vědců i manažerů o zkoumání otázek pracovní spokojenosti je její předpokládaný vliv na výkon či výkonnost pracovníků. V počátcích školy lidských vztahů se často věřilo, že pracovní spokojenost povede k vyšší produktivitě zaměstnanců. Názor však procházel vývojem a byl podroben řadě kritických reakcí. Na základě provedené metaanalýzy byl dokonce označen za manažerské poblouzení. Jiná přehledová studie, rovněž zmíněná v dizertační práci, se přiklání k myšlence existence vztahu mezi pracovní spokojeností a výkonností zaměstnanců. Na základě nejednotného přístupu vědců se domnívám, že si uvedený vztah zaslouží další zkoumání. V otázce vztahu mezi pracovní spokojeností na jedné straně a fluktuací a absentérstvím na straně druhé naopak panuje téměř shoda. Podle většiny studií je mezi nimi velmi těsný vztah. Pracovní spokojenost je v nepřímo úměrném vztahu k fluktuačním tendencím. U absentérství je situace složitější – uvažovat lze o třech faktorech, které zde působí svým vlivem: o faktorech souvisejících s prací, osobních faktorech a faktorech přítomnosti v práci. Při zaměření na první skupinu faktorů je vhodné zdůraznit, že míra absence se zvyšuje při vysoké míře stále se opakujících úkonů, přičemž nespokojenost s prací je považována za jednu z proměnných podílejících se jejím nárůstu.

Z hlediska zkoumání případného vlivu spokojenosti či úžeji vymezené pracovní spokojenosti na zdraví jedince je významné spojení emocí s fyziologií organismu, které se projevuje řadou biochemických procesů a útrobních změn. Emoce jsou provázány chemickými procesy, souvisejícími s činností endokrinních žláz a neurotransmiterů. Při prožívaném pocitu slasti jsou hypotalamem produkovány endorfiny, které se svým chemickým složením i účinky podobají morfinu - stimulují opiátové receptory v mozku. Naopak nepříjemné pocity vznikají v důsledku nespokojenosti, která bývá důsledkem nenaplněním potřeb. V



takovém případě může nastat situace, které se organismus nedokáže přizpůsobit, a je pod určitým tlakem, označovaným jako stres. Pokud je subjektu bráněno dosáhnout cíle chování, je frustrován. Na základě zkoumání vztahu mezi syndromem vyhoření a pracovní angažovaností na jedné straně a příznaky deprese a životní spokojeností bylo zjištěno, že pocity pracovní pohody mají v dlouhodobém horizontu pozitivní vliv na dosažení celkové životní pohody a duševního zdraví a naopak negativně ovlivňují rozvoj depresivních příznaků. Jeden z výzkumů, stručně popsanych v rámci dizertační práce, naznačuje, že syndrom vyhoření předznamenává nástup depresivních stavů, přičemž neplatí věta obrácená. Z jiného citovaného výzkumu vyplývá, že míra pracovního zaujetí negativně koreluje s četností nepřítomností na pracovišti, avšak naopak nekoreluje s délkou nepřítomnosti na pracovišti z důvodu nemoci.

Především od druhé poloviny 20. století byla provedena řada výzkumů zaměřených na zkoumání zákonitostí pracovní spokojenosti a motivace zaměstnanců. K jejich realizaci sloužila široká škála rozličných metodologických přístupů a jako základní vzorek byly voleny nejrůznější profesní skupiny. V teoretické části, která se zabývala shromažďování poznatků o dosud publikovaných výzkumech pracovní spokojenosti, jsem se podrobněji věnoval pracím zaměřeným na profesní skupinu učitelů, které byly realizovány v České republice. Šlo o dva výzkumy uskutečněné pod vedením Paulíka. Cílem prvního citovaného výzkumu bylo doplnit poznatky o pracovní spokojenosti učitelů v podmínkách různých typů škol – zastoupeni byli učitelé základních, středních i vysokých škol z různých míst České republiky. Všichni obdrželi Inventář hodnocení spokojenosti učitelů, inventář zjišťující sociální oporu a dotazník extraverte, neuroticismu a psychoticismu. Dále pak byl každý z účastníků podroben šetření s využitím jedné z metod zaměřených na diagnostiku osobnostních rysů, které souvisejí s odolností vůči zátěži.

Celková pracovní spokojenost učitelů byla zjišťována z odpovědí samotných respondentů na dvě standardizované otázky, z nichž jedna

se týkala jejich pracovní spokojenosti přímo a druhá nepřímo, a dále na základě součtu škálových hodnocení dílčích spokojeností (s žáky, kolegy, nadřízenými, materiálním vybavením, prostředím a platem). Většina respondentů byla se svou prací spokojena – spíše či velmi spokojeno bylo 70,3 % až 88,6 % učitelů (podle jednotlivých typů škol), kteří volili hodnotu 4 nebo 5 na pětibodové škále. Pozornost byla také věnována zátěži učitelského povolání. Průměrné hodnocení pracovní zátěže se ve většině případů pohybovalo mezi hodnotami 3,00 až 3,33, což na pětibodové škále odpovídá středně vysoké zátěži. Prací stresováno bylo 33 % až 45 % učitelů, přičemž se potvrdil předpoklad o nárůstu vnímané zátěže učitelů s věkem žáků. Součástí výzkumu byly také polostandardizované rozhovory, kterými se členové výzkumného týmu snažili zjistit, co učitelé očekávají od své práce a co by z ní rádi naopak odstranili. K nejčastějším očekáváním patřily dobré vztahy v pedagogickém sboru, tvůrčí charakter práce, možnost formovat žáky a předávat jim zkušenosti, možnost pracovat s dětmi, s mládeží, pocit dobře vykonané práce a dobrých výsledků. Naopak negativně respondenti hodnotili neodpovídající platy a nedocenění učitelské práce společností, nekázeň a sníženou morálku žáků, nedostatečnou spolupráci rodičů se školou, psychickou zátěž a nedostatek času i nedostatečné vybavení školy.

Druhý Paulíkův výzkum citovaný v rámci dizertační práce se zaměřil na hledání zvláštností v hodnocení pracovní spokojenosti ze strany učitelů ve věku 50 a více let. Vzorek tentokrát tvořili učitelé základních škol, přičemž k porovnání odpovědí padesátiletých a starších respondentů byly vytvořeny referenční skupiny mladších učitelů, spadajících do dvou věkových pásem. Kromě celkové pracovní spokojenosti byla předmětem šetření také spokojenost s vybranými dílčími součástmi práce. Autor se zaměřil na hledání možných souvislostí s osobnostními charakteristikami učitelů podle konceptu pětifaktorového modelu (Big Five) a s dalšími charakteristikami vypovídajícími o jejich odolnosti vůči zátěži, tj. míře optimismu, SOC a hardiness. Celková pracovní spokojenost, hodnocená na pětibodové škále, dosahovala v celém

souboru průměrné hodnoty 3,71 a v souboru učitelů ve věku 50 a více let nevýznamně odlišné průměrné hodnoty 3,74. Statisticky nevýznamné byly také rozdíly mezi muži a ženami. Potvrzena nebyla ani souvislost pracovní spokojenosti s věkem a délkou výkonu učitelské praxe.

Vlastní empirické šetření bylo zaměřeno na zjištění míry a určujících vnějších, tj. extrapersonálních faktorů pracovní spokojenosti učitelů středních a vyšších škol Ministerstva vnitra. Na základě tohoto obecného cíle byly formulovány dílčí cíle empirického šetření, rozčleněné do dvou kategorií na základě stupně statistického třídění. V rámci cílů vyžadujících statistické třídění prvního stupně se předmětem zkoumání stala míra celkové pracovní spokojenosti i míra celkové životní spokojenosti učitelů, míra jistoty, kterou v respondentech vyvolává jejich povolání učitele, a míra dílčí spokojenosti s žáky, kolegy, nadřízenými, materiálním vybavením, prostředím a platem. Zjištěné údaje pak posloužily v rámci statistického třídění druhého stupně k formulaci hypotéz o existenci či neexistenci vztahu mezi celkovou pracovní spokojeností a uvažovanými dílčími faktory a následně pak k ověření platnosti či neplatnosti těchto hypotéz. V případě prokázání existence vztahu mezi veličinami pak byla zjišťována hladina významnosti. Kromě výše uvedených dílčích faktorů se předmětem zkoumání stal i vztah mezi celkovou pracovní spokojeností na jedné straně a pohlavím a typem pracovněprávního vztahu na straně druhé.

K provedení empirického šetření byl zvolen Inventář hodnocení spokojenosti, který již dříve posloužil při výzkumech vedených Paulíkem. V upravené podobě obsahuje deset standardizovaných uzavřených otázek, hodnocených na pětibodové škále, a dvě otázky otevřené. Před vlastním empirickým šetřením bylo provedeno pilotní šetření, obohacené o další otevřenou otázku. Vyhodnocením odpovědí byl zjištěn další faktor, který by se mohl podle účastníků pilotního šetření podílet na utváření celkové pracovní spokojenosti. Je jím jistota,

s jakou učitelé vnímají své povolání. Na základě tohoto nálezu byl inventář obohacen o uzavřenou otázku zkoumající míru jistoty, kterou respondentům poskytuje jejich práce. Výsledek byl poté statisticky vyhodnocen ve vztahu k celkové pracovní spokojenosti. Pro úplnost dodávám, že upravený Inventář hodnocení spokojenosti učitelů (Čapek, 2010, s. 314–315) obsahoval také dvě otevřené otázky, jejichž odpověďmi respondenti označili hlavní přednosti a nedostatky učitelského povolání.

Byly formulovány hypotézy a jejich platnost byla ověřena prostřednictvím provedeného šetření. K určení vztahů mezi proměnnými byly použity statistické metody významnosti, přičemž byla zvolena 1% hladina významnosti. Za účelem statistického vyhodnocení byl použit program Excel s jeho základními funkcemi.

K testování významnosti údajů nominální a ordinální hodnoty byla uplatněna oblast frekvenční statistiky typu chí-kvadrát, konkrétně test dobré shody chí-kvadrát. Vedle posouzení situace a rozhodnutí, zda mezi zkoumanými jevy existuje statisticky významný vztah, je nutné stanovit, kde se případný vztah projevuje. K tomuto účelu bylo sestaveno tak zvané znaménkové schéma kontingenční tabulky. Znaménkové schéma posloužilo k interpretaci výsledků obsažených v kontingenční tabulce.

Základní vzorek tvořili pedagogičtí pracovníci tří škol Ministerstva vnitra – v Praze, Holešově a Pardubicích. V době realizace empirického šetření to bylo 312 učitelů. Inventář Hodnocení spokojenosti učitelů byl předán v tištěné podobě všem 292 přítomným zaměstnancům, kteří tak tvořili výběrový vzorek. (Ostatní byli v době realizace nepřítomni, nejčastěji z důvodu dočasné pracovní neschopnosti.) Celkem bylo odevzdáno 243 správně vyplněných dotazníků. Návratnost tak dosáhla 83,22 %. Odpovědi na dvě otevřené otázky obsahovalo 92 odevzdaných formulářů inventáře hodnocení spokojenosti učitelů.

Vyhodnocením odpovědí na uzavřené otázky byla zjištěna celková pracovní spokojenost u 59,67 % respondentů, přičemž nespokojení tvoří méně než 28,81 %. S vlastním životem bylo zcela nebo spíše spokojeno 48,97 % dotazovaných učitelů oproti 34,57 % spíše nebo zcela nespokojených. Pokud jde o pocit jistoty v zaměstnání, vyjádřilo jej 37,86 % respondentů a zamítlo 27,58 % tázaných. V otázce spokojenosti učitelů s žáky byly odpovědi rozloženy poměrně rovnoměrně na pětibodové škále, přičemž naprosto nespokojených zde bylo poněkud méně – 13,99 % oproti 19,75 % velmi spokojených. Spokojenost s kolegy vyjádřila více než polovina respondentů, jejich podíl tvořil 57,61 %. S nadřízenými vyjádřilo spokojenost 51,03%, naopak nespokojených byla necelá třetina, přesněji 30,04%. Materiální vybavení i prostředí bylo ve více než polovině případů hodnoceno kladně. S materiálním vybavením bylo spíše nebo zcela spokojeno 57,61 % respondentů a s prostředím 52,67 %. Jakoukoliv míru nespokojenosti s materiálním vybavením vyslovilo 31,28 % a s prostředím 25,11 % dotázaných. V otázce dílčí spokojenosti s platem se respondenti vyjadřovali nejednotně, neboť nespokojenost v tomto smyslu ohlásilo 30,46 % dotazovaných učitelů, zatímco 29,63 % nemělo vyhraněný názor a 39,92 % se vyjadřovalo o spokojenosti s platem.

Následovalo ověřování platnosti hypotéz, které byly vytvořeny s cílem potvrdit či vyloučit existenci či neexistenci vztahů mezi vybranými veličinami, zjištěnými statistickým tříděním prvního stupně. Přijata byla hypotéza o neexistenci statisticky významné závislosti mezi pohlavím respondentů a jejich celkovou pracovní spokojeností. Naopak zamítnuta byla hypotéza o existenci vztahu mezi typem pracovněprávního vztahu učitelů a jejich celkovou pracovní spokojeností. Tvrzení bylo vždy vysloveno s pravděpodobností vyšší než 99 %. Výsledky zkoumání vztahu mezi celkovou pracovní spokojeností a celkovou životní spokojeností opravňují k tvrzení, že respondenti, kteří jsou nespokojeni s vlastním životem, jsou většinou nespokojeni také se svým pracovním životem a respondenti, kteří jsou spokojeni s vlastním životem, jsou

většinou spokojeni také s prací či v práci. Hladina významnosti zde dosahuje  $2,93 \cdot 10^{-11}$ . Existuje také statisticky významná závislost mezi mírou pracovní spokojenosti učitelů a pocitem jejich pracovní jistoty. Dosažená hladina významnosti činí  $1,56 \cdot 10^{-7}$ . Respondenti, kteří si nejsou jisti svým zaměstnáním, jsou také se svým zaměstnáním nespokojeni. Respondenti, kteří si jsou jisti svým zaměstnáním, jsou se svým zaměstnáním spokojeni. Učitelé, kteří byli nespokojeni se svým zaměstnáním, byli často nepřítomni v práci z důvodu nemoci, měli největší počet absencí. I zde byla zjištěna statisticky významná závislost. Hladina významnosti v tomto případě dosahovala  $3,94 \cdot 10^{-5}$ . Naopak nebyla zjištěna závislost mezi délkou nepřítomnosti na pracovišti a celkovou pracovní spokojeností respondentů. Výzkumem byl rovněž zjištěn vztah mezi dílčí spokojeností či nespokojeností s žáky, kolegy, nadřízenými, materiálním vybavením, prostředím i platem na straně jedné a celkovou pracovní spokojeností na straně druhé.

Z odpovědí na dvě otevřené otázky vyplynulo, že respondenti si na učitelské profesi nejvíce cení kontakt s lidmi, možnost či nutnost se vzdělávat, charakter práce, možnost či nutnost se rozvíjet a pracovní dobu společně s dovolenou. Jako nedostatky jsou chápány nízká společenská důležitost či prestiž, platové podmínky, psychická zátěž, stres, kvalita studentů a jejich chování.

Empirické šetření prokázalo vztah mezi pracovní spokojeností na jedné straně a celkovou životní spokojeností a počtem absencí z důvodu nemoci. Zjištěn byl i vztah mezi pracovní nespokojeností a nespokojeností s tzv. hygienickými faktory ve smyslu Herzbergovy teorie. Projevil se zároveň vztah mezi těmito faktory a pracovní spokojeností. Přínosem práce je podle mého názoru potvrzení vztahu mezi pracovní spokojeností a mírou pracovní jistoty. Slabý či zcela minimální pocit pracovní jistoty u téměř 30 % respondentů může být příčinou relativně nižšího podílu, tj. necelých 60 %, spíše spokojených nebo velice spokojených učitelů ve srovnání s jinými výzkumy uskutečněnými v České republice. Případný vliv reorganizací, které

v rezortu školství Ministerstva vnitra probíhaly v době empirického šetření a pokračují i v době dokončování dizertační práce, si zaslouží další šetření.

## 9 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

AKPINAR, Selehattin a Mehmet BAYANSALDUZ. The Study on Job Satisfaction Levels of Secondary Education Teachers in Respect of Some Variables. In: *International Journal of Academic Research*. [online]. 2012, číslo 4(1). [cit. 2013-05-05]. ISSN 2075-4124. Dostupné z:

<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=c220a964-5804-4004-9746-57ff0be71b3c%40sessionmgr112&hid=123>.

ARISTOTELES. *Rétorika*. 3. vyd. Praha: Rezek, 2010. ISBN 80-86027-32-5.

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0469-2.

BERGSMA, Ad, Germaine POOT a Aart C. LIEFBROER. Happiness in the Garden of Epicurus. In *Journal of Happiness Studies*. 2008, číslo 9(3), s. 397–423. ISSN 13894978.

CASIMIR, Gian, Nikola DJURKOVIC a Li YANG. The concurrent effects of workplace bullying, satisfaction with supervisor, and satisfaction with co-workers on affective commitment among schoolteachers in China. In: *International Journal of Conflict Management*. [online]. 2006, číslo 17(4). [cit. 2012-09-10]. ISSN 10444068. Dostupné z: <http://dx.doi.org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1108/10444060610749473>.

ÇOBAN, Bilal. An Evaluation of the Job Satisfaction Levels of Turkish Provincial Football Referees. In: *Social Behavior & Personality: An International Journal*. [online]. 2010, číslo 38(9), s. 1153–1165. [cit. 2016-02-21]. ISSN 0301-2212. Dostupné z: <http://web3.apiu.edu/researchfile/Research%20Materials/Employee%20>



Job%20Satisfaction/An%20evaluation%20of%20the%20job%20satisfaction%20levels%20of%20Turkish%20provincial%20football%20referees.pdf.

COLE, Larry E. a Michael S. COLE. Employee satisfaction and organisational performance: A summary of key findings from applied psychology. In: *Literature Review*. [online]. 2005. [cit. 2011-07-25]. Dostupné z:

<http://www.oppapers.com/essays/Review-Literature/571580>

COVINGTON, Martin V. *The Will to Learn. A Guide for Motivating Young People*. 1. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. ISBN 0-52155679-1.

CUBBON, Alan. Hawthorne Talk in Context. In *Occupational Psychology*. 1969, číslo 43(2), s. 111–128. ISSN 00297976

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

DANZER, Gerhard. *Psychosomatika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-456-7

DĚDINA, Jiří a Václav CEJTHAMR. 1. vyd. *Management a organizační chování*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1300-4.

EVANS, Linda a Fadakemi OLUMIDE-ALUKO, Teacher Job Satisfaction in Developing Countries: A Critique of Herzberg's Two-Factor Theory Applied to the Nigerian Context. In: *International Studies in Educational Administration*. [online]. 2010, číslo 38(2), s. 73. [cit. 2011-07-26]. ISSN 1324-1702. Dostupné z:

<http://connection.ebscohost.com/c/articles/54463186/teacher-job-satisfaction-developing-countries-critique-herzbergs-two-factor-theory-applied-nigerian-context>.

FARZANEH, A. Management, Job Satisfaction and Teamwork. In: *Suite* [online]. 2009. [cit. 2011-07-25]. Dostupné z: <http://www.suite101.com/content/management-job-satisfaction-and-teamwork-a170014>.

FAZIO, Russel H., Jim BLASCOVICH a Denise M. DRISCOLL. On the Functional Value of Attitudes: The Influence of Accessible Attitudes on the Ease and Quality of Decision making. In: HOGG, Michael A. *Social Psychology*. London: Sage Publications, 2003, s. 301–324. ISBN 0-7619-4044-8.

FISHER, Elizabeth A. Motivation and Leadership in Social Work management: A Review of Theories and Related Studies. In: *Administration in Social Work* [online]. 2009, číslo 33(4). [cit. 2022-11-12]. ISSN 0364-3107. Dostupné z: <http://web.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=6f4e3486-954c-4da4-95e4-667a8de8e176%40sessionmgr115&vid=8&hid=106>.

FRASER, Ken P. Supervisory Behaviour and Teacher Satisfaction. In: *Journal of Educational Administration*. [online]. 1980, číslo 18(2). [cit. 2011-09-10]. ISSN 0957-8234. Dostupné z: <http://dx.doi.org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1108/eb009828>.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.

GILMER, Beverly von Haller. *Applied Psychology. Problems in Living and Work*. 1. vyd. New York: McGraw-Hill Book Company, 1967. Library of Congress Catalog Card Number: 67-13512.

GILMER, Beverly von Haller. *Applied Psychology. Adjustment in Living and Work*. 2. vyd. New York: McGraw-Hill Book Company, 1975. ISBN 0-07-023210-5.

GÜMÜŞ, Murat a kol. Organizational and occupational identification: Relations to teacher satisfaction and intention to early retirement. In: *Career Development International*. [online]. 2012, číslo 17(4). [cit. 2012-12-08]. ISSN 1362-0436. Dostupné z: <http://www.emeraldinsight.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/abs/10.1108/13620431211255806>.

HAKANEN, Jari J a Wilmar B. SCHAUFELI. Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders* [online]. 2012, číslo 141(2–3). [cit. 2013-04-07]. ISSN 0165-0327. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.is.cuni.cz/science/article/pii/S0165032712001966>.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-283-6.

HERZBERG, Frederick. *Work and the Nature of Man*. 5. vyd. New York: The World Publishing Company, 1971.

HUXLEY, Aldous. Brave New World Revisited. *Brighton: BLTC Research Brave New World Revisited* [online]. 1998. [cit. 2011-09-10]. Dostupné z: <http://www.huxley.net/bnw-revisited/>.

CHEN, Yi-Yi, PARK, Jisung a Aely PARK. Existence, relatedness, or growth? Examining turnover intention of public child welfare

caseworkers from a human needs approach. In: *Children and Youth Services Review* [online]. 2012, číslo 34(10). [cit. 2012-10-11]. ISSN 0190-7409. Dostupné z:  
<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.is.cuni.cz/science/article/pii/S0190740912002769>.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

INNSTRAND, Siw Tone, Ellen Melbye LANGBALLE a FALKUM, Erik. A longitudinal study of the relationship between work engagement and symptoms of anxiety and depression. In: *Stress and Health*. [online]. 2012, číslo 28. [cit. 2013-05-16]. ISSN 15323005. Dostupné z:  
<https://www-scopus-com.ezproxy.is.cuni.cz/record/display.url?eid=2-s2.0-84856109473&origin=inward&txGid=628B7089430E16E54281F33D8B85CC83.WeLimyRvBMk2ky9SFKc8Q%3a1>.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

JUDGE, Timothy A. a kol. The Job Satisfaction–Job Performance Relationship: A Qualitative and Quantitative Review. In: *Psychological Bulletin*. [online]. 2001, číslo 127(3). [cit. 2012-09-03]. ISSN 0033-2909. Dostupné z:  
<http://www.psicologia.uniroma4.it/LS/organizzazione/materiale/The%20job%20satisfaction.pdf>.

KLASSEN, Robert a Colin J. K. ANDERSON. How times change: secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007. In: *British Educational Research Journal*. [online]. 2009, číslo 35(5). [cit. 2011-08-12]. ISSN 0141-1926. Dostupné z:  
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewe>

r?vid=7&sid=c220a964-5804-4004-9746-57ff0be71b3c%40sessionmgr112&hid=123.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální řízení. Východiska a vývoj*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3269-5.

KOPPEES, Laura L. Lilian Evelyn Moller Gilbreth. The Feminist Psychologist. In: *Newsletter of the Society for the Psychology of Women* [online]. 1999. [cit. 2011-07-26]. ISSN: 1545-6196. Dostupné z: <http://www.psych.yorku.ca/femhop/Lilian%20Gilbreth.htm>.

KOUSTELIOS, Athanasios D. Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. In: *International Journal of Educational management*. [online]. 2001, číslo 15(7). [cit. 2011-09-10]. ISSN 0951-354X. Dostupné z: <http://www.emeraldinsight.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/abs/10.1108/EUM000000005931>.

MAHESHBABU, N., JADHAV, S. Job Satisfaction and Mental Health of Secondary School Couple Teachers. In: *Golden Research Thoughts* [online]. 2012, číslo 2(6). [cit. 2013-04-06]. ISSN 2231-5063. Dostupné z: <http://web.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=cccf24a0-bc52-4100-9705-7cb4edf0ff3b%40sessionmgr112&hid=19>.

MASLOW, Abraham H. A Theory of Human Motivation. In: *Alameda: Association of Humanistic Psychology* [online]. 1982. [cit. 2009-01-02] Dostupné z [https://www.ahpweb.org/articles/theory\\_human\\_motivation.html](https://www.ahpweb.org/articles/theory_human_motivation.html).

MAYO, Elton. *The Social Problems of an Industrial Civilization*. New Hampshire: Ayer, 1945.

MAYO, Elton. *The social problems of an industrial civilization*. 2. vyd. London: Routledge & Kegan Paul, 1975. ISBN 0 7100 8196 0.

McGREGOR, Douglas. *The Human Side of Enterprise*. 1. vyd. New York: McGraw-Hill Book Company, 1960. Library of Congress Catalog Card Number 60-10608.

MINER, John B. *Organizational behavior: performance and productivity*. 1. vyd. New York: Random House, 1988. ISBN 0-394-34339-5.

MITCHELL, Terence R. Expectancy Models of Job Satisfaction, Occupational Preference and Effort: A Theoretical, Methodological and Empirical Appraisal. In: COOPER, Cary L. *Industrial and Organizational Psychology*. 1. vyd. Aldershot: Edward Elgar Publishing, 1991, s. 429–453. ISBN 1 85278 388 5.

MOBLEY, William H. a kol. Review and Conceptual Analysis of the Employee Turnover Process. In: COOPER, Cary L. *Industrial and Organizational Psychology*. 1. vyd. Aldershot: Edward Elgar Publishing, 1991, s. 429–453. ISBN 1 85278 388 5.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

PASTOR, M. C., ERLANDSON, D. A. A Study of Higher Order Need Strength and Job Satisfaction in Secondary Public School Teachers. In: *Journal of Educational Administration*. [online]. 1982, číslo 20(2), s.

175–183. [cit. 2011-09-11]. ISSN 0957-8234. Dostupné z: <http://dx.doi.org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1108/eb009860>.

PAULÍK, Karel. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, Filozofická fakulta, 1999. ISBN 80-7042-550-4.

PAULÍK, Karel. Učitelé v závěru pracovní kariéry a pracovní spokojenost. In: LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 83–97. ISBN 978-80-7315-206-2.

PERRACHIONE, Beverly A., George J. PETERSEN a Vicki J. ROSSER. Why do They Stay? Elementary Teachers' Perception of Job Satisfaction and Retention. In: *Professional Educator*. [online]. 2008. Číslo 32(2), s. 25–41. [cit. 2011-09-22]. ISSN 0196-786X. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c220a964-5804-4004-9746-57ff0be71b3c%40sessionmgr112&vid=10&hid=123>.

PETERSON, Peter B. Training and Development: The Views of Henry L. Gantt (1861–1919). In: *SAM Advanced Management Journal*. [online]. 1987, číslo 52(1), s. 20. [cit. 2011-08-02]. ISSN 0749-7075. Dostupné z: [http://content.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/pdf25\\_26/pdf/1987/SAM/01Jan87/4604945.pdf?T=P&P=AN&K=4604945&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMNLr40SeprA4v%2BvIOLCmr0meprVSrqa4SraWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGnsEyur69RuePfgeyx44Dt6fIA](http://content.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/pdf25_26/pdf/1987/SAM/01Jan87/4604945.pdf?T=P&P=AN&K=4604945&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMNLr40SeprA4v%2BvIOLCmr0meprVSrqa4SraWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGnsEyur69RuePfgeyx44Dt6fIA).

POPELKOVÁ, Marta, Alica ŠIŠKOVÁ a Marta ZAŤKOVÁ. Životná spokojnosť a vybrané osobnostné premenné učiteľov. In: *Psychologie a její kontexty*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010, č. 1. ISSN 1803-9278.

SAARI, Lise M. a Timothy A. JUDGE. Employee Attitude and Job Satisfaction. In: *Human Resource Management*. [online]. 2004. [cit. 2011-07-23]. ISSN 1748-8583. Dostupné z: <http://www.utm.edu/staff/mikem/documents/jobsatisfaction.pdf>.

SALANCIK, Gerald R. a Jeffrey PFEFFER. A Social Information Processing Approach to Job Attitudes and Task Design. In: COOPER, Cary L. *Industrial and Organizational Psychology*. 1. vyd. Aldershot: Edward Elgar Publishing, 1991, s. 429–453. ISBN 1 85278 388 5.

SANN, Uli. Job Conditions and Wellness of German Secondary School Teachers. In: *Psychology & Health*. [online]. 2003, číslo 18(4), s. 489–500. [cit. 2011-09-05]. ISSN 0887-0446. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c220a964-5804-4004-9746-57ff0be71b3c%40sessionmgr112&vid=10&hid=123>.

SCHALK, Rozemarijn a Ad BERGSMA. Arthur's advice: comparing Arthur Schopenhauer's advice on happiness with contemporary research. In: *Journal of Happiness Studies* [online]. 2008, číslo 9(3), s. 379–395. [cit. 2011-08-17]. ISSN 13894978. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=e812bf26-d6b1-42d9-b94f-edc9e9ac7762@sessionmgr198&hid=112&thePreGuestLoginUrl=/eds/results>.

SCHAUFELI, Wilmar B., Arnold B. BAKKER a Willem VAN RHENEN. How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. In: *Journal of Organizational Behavior*. [online]. 2009, číslo 30(7), s. 893–917. [cit. 2013-05-03]. ISSN 1099-1379. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/10.1002/job.595/pdf>.



SCOTT, Meagan, Kirk A. SWORTZEL a Walter N. TAYLOR. The Relationship between Selected Demographic Factors and the Level of Job Satisfaction of Extension Agents. In: *Journal of Agricultural Education*. [online]. 2005, číslo 46(3). [cit. 2011-07-20]. ISSN 1042-0541. Dostupné z:  
<http://bern.library.nenu.edu.cn/upload/soft/0-a/46-03-002.pdf>.

SERGIOVANNI, Thomas. Factors Which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers. In: *Journal of Educational Administration* [online]. 1967, číslo 5(1), s. 66–82. [cit. 2012-09-04]. ISSN 0957-8234. Dostupné z:  
<http://www.emeraldinsight.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/abs/10.1108/eb009610>.

SMEREK, Ryan E. a Marvin PETERSON. Examining Herzberg's Theory: Improving Job Satisfaction among Non-academic Employees at a University. In: *Research in Higher Education*. 2007, číslo 48(2), s. 229–250. ISSN 03610365.

SIMMS, Michele. Insights from a Management Prophet: Mary Parker Follett on Social Entrepreneurship. In: *Business & Society Review* [online]. 2009, číslo 114(3). [cit. 2012-09-04]. ISSN 0045-3609. Dostupné z:  
[http://content.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/pdf23\\_24/pdf/2009/BSR/01Sep09/43987810.pdf?T=P&P=AN&K=43987810&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMNLr40SeprA4v%2BvIOLCmr0mepdrSr6e4TbCWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGnsEyur69RuePfgeyx44Dt6fIA](http://content.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/pdf23_24/pdf/2009/BSR/01Sep09/43987810.pdf?T=P&P=AN&K=43987810&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMNLr40SeprA4v%2BvIOLCmr0mepdrSr6e4TbCWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGnsEyur69RuePfgeyx44Dt6fIA).

SKAALVIK, Einar Melgren a Sidsel SKAALVIK. Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. In: *Teaching & Teacher Education* [online]. 2009, číslo 25(3). [cit. 2011-09-07]. ISSN 0742-051X. Dostupné z:

<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c220a964-5804-4004-9746-57ff0be71b3c%40sessionmgr112&vid=10&hid=123>.

SMITH, John H. Foreword to the 1975 Edition. The Significance of Elton Mayo. In: *The Social problems of an Industrial Civilization*. London: Rotledge & Kegan Paul, 1975. ISBN 0 7100 81960 (c).

ŠTIKAR, Jiří, Milan RYMEŠ, Karel RIEGEL a Jiří HOSKOVEC. *Psychologie ve světě práce*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum. 2003. ISBN 80-246-0448-5

TILLMAN, Wanda R. a C. Justice TILLMAN. And You Thought It Was an Apple: A Study of Job Satisfaction among Teachers. In: *Academy of Educational Leadership Journal*. [online]. 2008, číslo 12(3). [cit. 2011-09-23]. ISSN 1095-6328. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=2f28c1b9-a851-4e84-a922-1a68bb06e18f%40sessionmgr102&vid=4&hid=106>.

TOMPKINS, Jonathan R. *Organization Theory and Public Management*. Belmont: Thomson Wadsworth, 2005. ISBN 0-534-17468-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

VROOM, Victor H. *Work and Motivation*. 3. vyd. New York – London – Sydney: John Wiley & Sons, 1964.

ZEMBYLAS, Michalinos a Elen PAPANASTASIOU. Job satisfaction among school teachers in Cyprus. In: *Journal of Educational*

*Administration*. [online]. 2012, číslo 42(3). [cit. 2011-10-13]. ISSN 0957-8234. Dostupné z:  
<http://www.emeraldinsight.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/abs/10.1108/09578230410534676>.

## 10 PŘÍLOHY

### PŘÍLOHA A

#### HARMONOGRAM EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ STŘEDNÍCH A VYŠŠÍCH POLICEJNÍCH ŠKOL MINISTERSTVA VNITRA

1. Příprava empirického šetření z hlediska obecných, především metodologických požadavků:

1. 2. – 14. 9. 2011

2. Příprava vlastního projektu empirického šetření včetně návrhu hypotéz:

15. 9. – 31. 10. 2011

3. Příprava pilotního šetření včetně volby, úpravy a distribuce inventáře pilotního šetření:

1. 11. – 30. 11. 2011

4. Vyhodnocení pilotního šetření:

1. 12. – 31. 12. 2011

5. Úprava původního návrhu projektu empirického šetření a vytvoření vlastního projektu výzkumu včetně hypotéz:

1. 1. – 31. 1. 2011

6. Úprava inventáře empirického šetření na základě výstupů pilotního šetření:

1. 2. – 31. 3. 2012

7. Volba systému distribuce, příprava a vlastní distribuce finální podoby inventáře:

VPŠ MV Pardubice: 1. – 30. 4. 2012

VPŠ MV Praha: 2. – 31. 1. 2013

VPŠ a SPŠ Holešov: 2. – 31. 1. 2013

8. Zajištění návratu vyplněných formulářů inventáře:

VPŠ MV Pardubice: 1. – 15. 9. 2012

VPŠ a SPŠ Holešov 1. – 15. 6. 2013

9. Shromáždění a třídění vyplněných formulářů inventáře:

1. 7. – 1. 2. 2014

10. Statistické zpracování výsledků empirického šetření:

1. 2. – 15. 8. 2014

11. Interpretace získaných výstupů empirického šetření ve vztahu ke stanoveným hypotézám:

16. 8. – 1. 3. 2015

12. Celkové vyhodnocení empirického šetření a formulace závěrů:

2. 3. – 31. 12. 2015

**PŘÍLOHA B**  
**ZAMĚSTNANCI VYŠŠÍCH A STŘEDNÍCH POLICEJNÍCH ŠKOL**  
**MINISTERSTVA VNITRA**

	VPŠ MV Praha	VPŠ a SPŠ MV Holešov	VPŠ MV Pardubice	Celkem
Celkový počet zaměstnanců	263	336	88	687
Celkový počet pedagogických zaměstnanců	126	158	28	312
Počet pedagogů – mužů	80	102	23	205
Počet pedagogů – žen	46	56	5	107
Celkový počet pedagogických zaměstnanců ve služebním poměru	68	82	20	170
Celkový počet pedagogických zaměstnanců v pracovním poměru	58	76	8	142
Počet pedagogů – mužů ve služebním poměru	55	70	17	142
Počet pedagogů – mužů v pracovním poměru	25	32	6	63
Počet pedagogů – žen ve služebním poměru	13	12	3	28
Počet pedagogů – žen v pracovním poměru	33	44	2	79

**PŘÍLOHA C**  
**INVENTÁŘ HODNOCENÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ**

(Čapek, 2010, s. 314–315)

U každé následující položky dejte prosím do kroužku číslici, která s ohledem na uvedenou škálu nejlépe odpovídá vaší situaci.

1. **Celkově prožívám své působení v učitelské profesi jako:**

1	2	3	4	5
naprosto	mírně	středně	silně	extrémně
nezatěžující	zatěžující	zatěžující	zatěžující	zatěžující

2. **Celkovou zátěž svého života mimo školu pocítuji jako:**

1	2	3	4	5
vůbec	mírnou	střední	silnou	extrémně
žádnou				silnou

3. **Celkově se cítím se svým vlastním životem:**

1	2	3	4	5
zcela	spíše	ani – ani	spíše	velice
nespokojen	nespokojen		spokojen	spokojen

4. **Se svým zaměstnáním jako učitel jsem:**

1	2	3	4	5
zcela	spíše	ani – ani	spíše	velice
nespokojen	nespokojen		spokojen	spokojen

5. **Kdybych si mohl(a) znovu vybrat životní povolání, znovu bych volil(a) učitelství:**

1	2	3	4	5
velmi málo	málo	pravděpod.	více	velmi
pravděpod.	pravděpod.	na 50 %	pravděpod.	pravděpod.

6. **Při zcela volném výběru bych si za své působiště vybral(a) stávající školu:**

1	2	3	4	5
velmi málo	málo	pravděpod.	více	velmi
pravděpod.	pravděpod.	na 50 %	pravděpod.	pravděpod.

7. **V rámci svého celého života považuji učitelství za:**

1	2	3	4	5
naprosto	spíše	průměrně	dosti	velice
nedůležité	nedůležité	důležité	důležité	důležité

8. **Minulý rok jsem nebyl(a) v práci z důvodu vlastní nemoci celkem (odhadem) ..... dní**

- do 3 dnů trvání nepřítomnosti kvůli nemoci to bylo asi .....krát,
- nemocen s nepřítomností delší než týden jsem byl asi ..... krát.

9. **Na škole, kde právě působím, jsem:**

	1	2	3	4	5
	naprosto nespokojen	spíše nespokojen	ani – ani	spíše spokojen	velmi spokojen
a) se žáky			1	2 3	4 5
b) s kolegy			1	2 3	4 5
c) s nadřízenými			1	2 3	4 5
d) s rodiči žáků			1	2 3	4 5
e) s materiálním vybavením			1	2 3	4 5
f) s prostředím			1	2 3	4 5
g) s platem			1	2 3	4 5
h) s řízením školství			1	2 3	4 5

10. **Následující adjektiva mě vystihují:**

	1	2	3	4	5
	vůbec ne	spíše ne	Částečně	spíše ano	velmi přesně
výkonný			1	2 3	4 5
sebevědomý			1	2 3	4 5
ambiciózní			1	2 3	4 5
důvěryhodný			1	2 3	4 5
energický			1	2 3	4 5
společenský			1	2 3	4 5
úspěšný			1	2 3	4 5
zdravý			1	2 3	4 5
optimistický			1	2 3	4 5
spolehlivý			1	2 3	4 5

11. **Podle mého mínění má učitelské povolání tyto hlavní přednosti:**

12. **Podle mého mínění má učitelské povolání tyto hlavní nedostatky:**



## PŘÍLOHA D

### DOPLNĚNÝ INVENTÁŘ HODNOCENÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ K PILOTNÍMU ŠETŘENÍ

(Čapek, 2010, s. 314–315)

U každé následující položky dejte prosím do kroužku číslici, která s ohledem na uvedenou škálu nejlépe odpovídá vaší situaci.

1. **Celkově prožívám své působení v učitelské profesi jako:**

1	2	3	4	5
naprosto	mírně	středně	silně	extrémně
nezatěžující	zatěžující	zatěžující	zatěžující	zatěžující
2. **Celkovou zátěž svého života mimo školu cítí/uji jako:**

1	2	3	4	5
vůbec	mírnou	střední	silnou	extrémně
žádnou				silnou
3. **Celkově se cítím se svým vlastním životem:**

1	2	3	4	5
zcela	spíše	ani – ani	spíše	velice
nespokojen	nespokojen		spokojen	spokojen
4. **Se svým zaměstnáním jako učitel jsem:**

1	2	3	4	5
zcela	spíše	ani – ani	spíše	velice
nespokojen	nespokojen		spokojen	spokojen
5. **Kdybych si mohl(a) znovu vybrat životní povolání, znovu bych volil(a) učitelství:**

1	2	3	4	5
velmi málo	málo	pravděpod.	více	velmi
pravděpod.	pravděpod.	na 50 %	pravděpod.	pravděpod.
6. **Při zcela volném výběru bych si za své působiště vybral(a) stávající školu:**

1	2	3	4	5
velmi málo	málo	pravděpod.	více	velmi
pravděpod.	pravděpod.	na 50 %	pravděpod.	pravděpod.
7. **V rámci svého celého života považuji učitelství za:**

1	2	3	4	5
naprosto	spíše	průměrně	dosti	velice
nedůležité	nedůležité	důležité	důležité	důležité

8. **Minulý rok jsem nebyl(a) v práci z důvodu vlastní nemoci celkem (odhadem) ..... dní**
- do 3 dnů trvání nepřítomnosti kvůli nemoci to bylo asi .....krát,
  - nemocen s nepřítomností delší než týden jsem byl asi .....krát.
9. **Na škole, kde právě působím, jsem:**
- |                            | 1                   | 2                | 3         | 4              | 5              |
|----------------------------|---------------------|------------------|-----------|----------------|----------------|
|                            | naprosto nespokojen | spíše nespokojen | ani – ani | spíše spokojen | velmi spokojen |
| a) se žáky                 |                     |                  | 1         | 2 3            | 4 5            |
| b) s kolegy                |                     |                  | 1         | 2 3            | 4 5            |
| c) s nadřízenými           |                     |                  | 1         | 2 3            | 4 5            |
| d) s rodiči žáků           |                     |                  | 1         | 2 3            | 4 5            |
| e) s materiálním vybavením |                     |                  | 1         | 2 3            | 4 5            |
| f) s prostředím            |                     |                  | 1         | 2 3            | 4 5            |
| g) s platem                |                     |                  | 1         | 2 3            | 4 5            |
| h) s řízením školství      |                     |                  | 1         | 2 3            | 4 5            |
10. **Následující adjektiva mě vystihují:**
- |              | 1        | 2        | 3        | 4         | 5            |
|--------------|----------|----------|----------|-----------|--------------|
|              | vůbec ne | spíše ne | částečně | spíše ano | velmi přesně |
| výkonný      |          |          | 1        | 2 3       | 4 5          |
| sebevědomý   |          |          | 1        | 2 3       | 4 5          |
| ambiciózní   |          |          | 1        | 2 3       | 4 5          |
| důvěryhodný  |          |          | 1        | 2 3       | 4 5          |
| energický    |          |          | 1        | 2 3       | 4 5          |
| společenský  |          |          | 1        | 2 3       | 4 5          |
| úspěšný      |          |          | 1        | 2 3       | 4 5          |
| zdravý       |          |          | 1        | 2 3       | 4 5          |
| optimistický |          |          | 1        | 2 3       | 4 5          |
| spolehlivý   |          |          | 1        | 2 3       | 4 5          |
11. **Podle mého mínění má učitelské povolání tyto hlavní přednosti:**
12. **Podle mého mínění má učitelské povolání tyto hlavní nedostatky:**
13. **Podle mého názoru se na utváření celkové pracovní spokojenosti podílí:**

# PŘÍLOHA E

## INVENTÁŘ HODNOCENÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ K EMPIRICKÉMU ŠETŘENÍ

(Čapek, 2010, s. 314–315)

Vyznačte prosím křížkem správnou odpověď.

Pohlaví: M  Ž

Věk

30 let a méně	<input type="checkbox"/>	Jsem zaměstnancem rezortu MV	5 let a méně	<input type="checkbox"/>
31 – 40 let	<input type="checkbox"/>		6 – 10 let	<input type="checkbox"/>
41 – 50 let	<input type="checkbox"/>		11 – 20 let	<input type="checkbox"/>
51 – 60 let	<input type="checkbox"/>		20 a více let	<input type="checkbox"/>
61 a více let	<input type="checkbox"/>			

Jsem ve služebním poměru, tj. policista

Jsem v pracovním poměru, tzv. civilní zaměstnanec

U každé následující položky dejte prosím do kroužku číslici, která s ohledem na uvedenou škálu nejlépe odpovídá vaší situaci.

1. Celkově prožívám své působení v učitelské profesi jako:

1	2	3	4	5
naprosto	mírně	středně	silně	extrémně
nezatěžující	zatěžující	zatěžující	zatěžující	zatěžující

2. Celkovou zátěž svého života mimo školu pocítuji jako:

1	2	3	4	5
vůbec	mírnou	střední	Silnou	extrémně
žádnou				silnou

3. Celkově se cítím se svým vlastním životem:

1	2	3	4	5
zcela	spíše nespokojen	ani – ani	spíše	velice
nespokojen			spokojen	spokojen

4. Se svým zaměstnáním jako učitel jsem:

1	2	3	4	5
zcela	spíše nespokojen	ani – ani	spíše	velice
nespokojen			spokojen	spokojen

5. Kdybych si mohl(a) znovu vybrat životní povolání, znovu bych volil(a) učitelství:

1	2	3	4	5
velmi málo	málo	pravděpodobně.	více	velmi
pravděpodobně.	pravděpodobně	na 50 %	pravděpodobně	pravděpodobně

6. Při zcela volném výběru bych si za své působiště vybral(a) stávající školu:

1	2	3	4	5
velmi málo	málo	pravděpodobně.	více	velmi
pravděpodobně.	pravděpodobně.	na 50 %	pravděpodobně.	pravděpodobně.

7. V rámci svého celého života považuji učitelství za:

1	2	3	4	5
naprosto nedůležité	spíše	průměrně	dosti	velice
	nedůležité	důležité	důležité	důležité

8. **Povolání učitele ve mně v současné době vyvolává pocit pracovní jistoty**
- |                    |                |          |                  |                 |
|--------------------|----------------|----------|------------------|-----------------|
| 1                  | 2              | 3        | 4                | 5               |
| zcela<br>minimální | dosti<br>slabý | průměrný | poměrně<br>silný | velice<br>silný |
9. **Minulý rok jsem nebyl(a) v práci z důvodu vlastní nemoci celkem (odhadem) ..... dnů do 3 dnů trvání nepřítomnosti kvůli nemoci to bylo asi .....krát,**  
nemocen s nepřítomností delší než týden jsem byl asi ..... krát. (vepište prosím)
10. **Na škole, kde právě působím, jsem:**
- |                        |                  |           |                |                |
|------------------------|------------------|-----------|----------------|----------------|
| 1                      | 2                | 3         | 4              | 5              |
| naprosto<br>nespokojen | spíše nespokojen | ani – ani | spíše spokojen | velmi spokojen |
- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| a) se žáky                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) s kolegy                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) s nadřízenými                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) s materiálním vybavením               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) s prostředím                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) s platem                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) s řízením školství v rámci rezortu MV | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
11. **Následující adjektiva mě vystihují:**
- |          |          |          |           |              |
|----------|----------|----------|-----------|--------------|
| 1        | 2        | 3        | 4         | 5            |
| vůbec ne | spíše ne | částečně | spíše ano | velmi přesně |
- |              |   |   |   |   |   |
|--------------|---|---|---|---|---|
| výkonný      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| sebevědomý   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ambiciózní   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| důvěryhodný  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| energický    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| společenský  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| úspěšný      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| zdravý       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| optimistický | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| spolehlivý   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
12. **Podle mého mínění má učitelské povolání tyto hlavní přednosti:**
13. **Podle mého mínění má učitelské povolání tyto hlavní nedostatky:**

## PŘÍLOHA F

### VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ ZÍSKANÉ STATISTICKÝM TŘÍDĚNÍM PRVNÍHO STUPNĚ

Tabulka a)

#### Míra celkové pracovní spokojenosti

Se svým zaměstnáním jako učitel jsem:	absolutní četnost	relativní četnost (v %)	relativní kumulativní četnost (v %)
zcela nespokojen	32	13,17	13,17
spíše nespokojen	38	15,64	28,81
ani – ani	28	11,52	40,33
spíše spokojen	91	37,45	77,78
velice spokojen	54	22,22	100
	$\Sigma$ 243	$\Sigma$ 100	

Tabulka b)

#### Míra celkové životní spokojenosti učitelů

Celkově se cítím se svým vlastním životem:	absolutní četnost	relativní četnost (v %)	relativní kumulativní četnost (v %)
zcela nespokojen	38	15,64	15,64
spíše nespokojen	46	18,93	34,57
ani – ani	40	16,46	51,03
spíše spokojen	88	36,21	87,24
velice spokojen	31	12,76	100
	$\Sigma$ 243	$\Sigma$ 100	

Tabulka c)

#### Míra jistoty, kterou v respondentech vyvolává povolání učitele

Povolání učitele ve mně v současné době vyvolává pocit pracovní jistoty:	absolutní četnost	relativní četnost (v %)	relativní kumulativní četnost (v %)
zcela minimální	23	9,47	9,47
dosti slabý	44	18,11	27,58
průměrný	84	34,57	62,15
poměrně silný	59	24,28	86,43
velice silný	33	13,58	100
	$\Sigma$ 243	$\Sigma$ 100	

Tabulka d)

**Míra dílčí spokojenosti s žáky**

Na škole, kde právě působím, jsem se žáky:	absolutní četnost	relativní četnost (v %)	relativní kumulativní četnost (v %)
zcela nespokojen	34	13,99	13,99
spíše nespokojen	44	18,11	32,1
ani – ani	48	19,75	51,85
spíše spokojen	69	28,4	80,25
velice spokojen	48	19,75	100
	$\Sigma$ 243	$\Sigma$ 100	

Tabulka e)

**Míra dílčí spokojenosti s kolegy**

Na škole, kde právě působím, jsem s kolegy:	absolutní četnost	relativní četnost (v %)	relativní kumulativní četnost (v %)
zcela nespokojen	32	13,17	13,17
spíše nespokojen	44	18,11	31,28
ani – ani	27	11,11	42,39
spíše spokojen	82	33,74	76,13
velice spokojen	58	23,87	100
	$\Sigma$ 243	$\Sigma$ 100	

Tabulka f)

**Míra dílčí spokojenosti s nadřízenými**

Na škole, kde právě působím, jsem s nadřízenými:	absolutní četnost	relativní četnost (v %)	relativní kumulativní četnost (v %)
zcela nespokojen	30	12,35	12,35
spíše nespokojen	43	17,69	30,04
ani – ani	46	18,93	48,97
spíše spokojen	65	26,75	75,72
velice spokojen	59	24,28	100
	$\Sigma$ 243	$\Sigma$ 100	

Tabulka g)

**Míra dílčí spokojenosti s materiálním vybavením**

Na škole, kde právě působím, jsem s materiálním vybavením:	absolutní četnost	relativní četnost (v %)	relativní kumulativní četnost (v %)
zcela nespokojen	32	13,17	13,17
spíše nespokojen	44	18,11	31,28
ani – ani	27	11,11	42,39
spíše spokojen	82	33,74	76,13
velice spokojen	58	23,87	100
	$\Sigma$ 243	$\Sigma$ 100	

Tabulka h)

**Míra dílčí spokojenosti s prostředím**

Na škole, kde právě působím, jsem s prostředím:	absolutní četnost	relativní četnost (v %)	relativní kumulativní četnost (v %)
zcela nespokojen	23	9,47	9,47
spíše nespokojen	38	15,64	25,11
ani – ani	54	22,22	47,33
spíše spokojen	69	28,39	75,72
velice spokojen	59	24,28	100
	$\Sigma$ 243	$\Sigma$ 100	

Tabulka i)

**Míra dílčí spokojenosti s platem**

Na škole, kde právě působím, jsem s platem:	absolutní četnost	relativní četnost (v %)	relativní kumulativní četnost (v %)
zcela nespokojen	30	12,35	12,35
spíše nespokojen	44	18,11	30,46
ani – ani	72	29,63	60,09
spíše spokojen	65	26,75	86,84
velice spokojen	32	13,17	100
	$\Sigma$ 243	$\Sigma$ 100	

## PŘÍLOHA G

### VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ ZÍSKANÉ STATISTICKÝM TŘÍDĚNÍM DRUHÉHO STUPNĚ

Část a)

**Neexistují významné rozdíly mezi mírou pracovní spokojenosti u mužů a žen.**

Kontingenční tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

míra pracovní spokojenosti	Pohlaví		Σ
	muž	Žena	
zcela nespokojen	15 (15,93)	17 (16,07)	32
spíše nespokojen	15 (18,92)	23 (19,08)	38
ani – ani	10 (13,94)	18 (14,06)	28
spíše spokojen	52 (45,31)	39 (45,69)	91
velice spokojen	29 (26,89)	25 (27,11)	54
	Σ 121	Σ 122	Σ 243

Hladina významnosti (signifikance): 0,1816

Část b)

**Učitelé ve služebním poměru vyjadřují vyšší míru pracovní spokojenosti než učitelé v pracovním poměru.**

Kontingenční tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

míra pracovní spokojenosti	pracovní poměr		Σ
	služební	pracovní	
zcela nespokojen	18 (16,07)	14 (15,93)	32
spíše nespokojen	12 (19,08)	26 (18,92)	38
ani – ani	13 (14,06)	15 (13,94)	28
spíše spokojen	50 (45,69)	41 (45,31)	91
velice spokojen	29 (27,11)	25 (26,89)	54
	Σ 121	Σ 122	Σ 243

Dosažená hladina významnosti (signifikance): 0,1368



Část c)

**Učitelé, kteří jsou spokojení s vlastním životem, jsou spokojeni i se svým zaměstnáním.**

Kontingenční tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

míra pracovní spokojenosti	míra životní spokojenosti					Σ
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani - ani	spíše spokojen	velice spokojen	
zcela nespokojen	9 (5)	13 (6,06)	8 (5,27)	1 (11,59)	1 (4,08)	32
spíše nespokojen	12 (5,94)	15 (7,2)	9 (6,26)	1 (13,67)	1 (4,85)	38
ani – ani	9 (4,38)	9 (5,3)	5 (4,61)	4 (10,14)	1 (3,57)	28
spíše spokojen	5 (14,23)	5 (17,23)	12 (14,98)	55 (32,95)	14 (11,61)	91
velice spokojen	3 (8,44)	4 (10,22)	6 (8,89)	27 (19,56)	14 (6,89)	54
	Σ 38	Σ 46	Σ 40	Σ 88	Σ 31	Σ 243

Dosažená hladina významnosti (signifikance):  $2,93 \cdot 10^{-11}$

Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku:

míra pracovní spokojenosti	míra životní spokojenosti				
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani – ani	spíše spokojen	velice spokojen
zcela nespokojen	2,09	3,63	1,43	-5,53	-1,61
spíše nespokojen	3,16	4,08	1,43	-6,67	-2,01
ani – ani	2,41	1,93	0,2	-3,21	-1,34
spíše spokojen	-4,82	-6,39	-1,56	11,51	1,25
velice spokojen	-2,84	-3,25	-1,51	3,89	3,71

Znaménkové schéma kontingenční tabulky:

míra pracovní spokojenosti	míra životní spokojenosti				
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani – ani	spíše spokojen	velice spokojen
zcela nespokojen	+	+++	0	- - -	0
spíše nespokojen	++	+++	0	- - -	-
ani – ani	+	+	0	- -	0
spíše spokojen	- - -	- - -	0	+++	0
velice spokojen	- -	- -	0	+++	+++

Část d)

**Učitelé, kteří jsou si jisti svým zaměstnáním, jsou i spokojeni se svým zaměstnáním.**

Kontingenční tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

míra pracovní spokojenosti	pocit pracovní jistoty					Σ
	zcela minimální	dosti slabý	průměrný	poměrně silný	velice silný	
zcela nespokojen	8 (3,03)	8 (5,8)	5 (11,06)	7 (7,77)	4 (4,35)	32
spíše nespokojen	4 (3,6)	9 (6,88)	19 (13,14)	4 (9,23)	2 (5,16)	38
ani – ani	7 (2,65)	11 (5,07)	5 (9,68)	3 (6,8)	2 (3,8)	28
spíše spokojen	3 (8,61)	14 (16,48)	38 (31,46)	25 (22,1)	11 (12,36)	91
velice spokojen	1 (5,11)	2 (9,78)	17 (18,67)	20 (13,11)	14 (7,33)	54
	Σ 23	Σ 44	Σ 84	Σ 59	Σ 33	Σ 243

Dosažená hladina významnosti (signifikance):  $1,56 \cdot 10^{-7}$

Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku:

míra pracovní spokojenosti	pocit pracovní jistoty				
	zcela minimální	dosti slabý	Průměrný	poměrně silný	velice silný
zcela nespokojen	3,22	1,43	-3,93	-0,5	-0,22
spíše nespokojen	0,26	1,37	3,8	-3,39	-2,05
ani – ani	2,82	3,84	-3,03	-2,46	-1,17
spíše spokojen	-3,64	-1,61	4,24	1,88	-0,88
velice spokojen	-2,66	-5,04	-1,08	4,46	4,32

Znaménkové schéma kontingenční tabulky:

míra pracovní spokojenosti	pocit pracovní jistoty				
	zcela minimální	dosti slabý	Průměrný	poměrně silný	velice silný
zcela nespokojen	++	0	---	0	0
spíše nespokojen	0	0	+++	---	-
ani – ani	++	+++	--	-	0
spíše spokojen	---	0	+++	0	0
velice spokojen	--	---	0	+++	+++

Část e)  
**Učitelé, kteří byli nespokojeni se svým zaměstnáním, byli často nepřítomni v práci z důvodu nemoci.**

Kontingenční tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

míra pracovní spokojenosti	počet dnů absence			Σ
	5 a méně	6 až 10	11 a více	
zcela nespokojen	7 (20,94)	10 (4,61)	15 (6,45)	32
spíše nespokojen	16 (24,86)	6 (5,47)	16 (7,66)	38
ani – ani	20 (18,32)	4 (4,03)	4 (5,65)	28
spíše spokojen	71 (59,54)	10 (13,11)	10 (18,35)	91
velice spokojen	45 (35,33)	5 (7,78)	4 (10,89)	54
	Σ 159	Σ 35	Σ 49	Σ 243

Dosažená hladina významnosti (signifikance):  $3,94 \cdot 10^{-5}$

Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku:

míra pracovní spokojenosti	počet dnů absence		
	5 a méně	6 až 10	11 a více
zcela nespokojen	-5,56	2,15	3,41
spíše nespokojen	-3,54	0,21	3,33
ani – ani	0,67	-0,01	-0,66
spíše spokojen	4,57	-1,24	-3,33
velice spokojen	-5,56	2,15	3,41

Znaménkové schéma kontingenční tabulky:

míra pracovní spokojenosti	počet dnů absence		
	5 a méně	6 až 10	11 a více
zcela nespokojen	- - -	+	+++
spíše nespokojen	- - -	0	+++
ani – ani	0	0	0
spíše spokojen	+++	0	- - -
velice spokojen	- - -	+	+++

Část f)

**Neexistují významné rozdíly mezi délkou nepřítomnosti na pracovišti mezi učiteli, kteří byli spokojeni se svým zaměstnáním, a učiteli, kteří nebyli spokojeni se svým zaměstnáním.**

Kontingenční tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

míra pracovní spokojenosti	počet případů pracovní neschopnosti delší než 1 týden			$\Sigma$
	0 krát	1 krát	2 krát	
zcela nespokojen	14 (17,78)	10 (8,69)	8 (5,53)	32
spíše nespokojen	17 (21,11)	13 (10,32)	8 (6,57)	38
ani – ani	13 (15,56)	10 (7,6)	5 (4,84)	28
spíše spokojen	57 (50,56)	22 (24,71)	12 (15,73)	91
velice spokojen	34 (30)	11 (14,67)	9 (9,33)	54
	$\Sigma$ 135	$\Sigma$ 66	$\Sigma$ 42	$\Sigma$ 243

Dosažená hladina významnosti (signifikance): 0,1819

Část g)  
**Učitelé, kteří jsou nespokojeni s žáky, jsou nespokojeni i se svou prací.**

Kontingenční tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost se žáky					Σ
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani - ani	spíše spokojen	velice spokojen	
zcela nespokojen	10 (4,48)	13 (5,8)	5 (6,32)	2 (9,09)	2 (6,32)	32
spíše nespokojen	12 (5,32)	15 (6,88)	6 (7,51)	3 (10,79)	2 (7,51)	38
ani – ani	7 (3,92)	10 (5,07)	3 (5,53)	4 (7,95)	4 (5,53)	28
spíše spokojen	3 (12,73)	3 (16,48)]	28 (17,98)	37 (25,84)	20 (17,98)	91
velice spokojen	2 (7,56)	3 (9,78)	6 (10,67)	23 (15,33)	20 (10,67)	54
	Σ 34	Σ 44	Σ 48	Σ 69	Σ 48	Σ 243

Dosažená hladina významnosti (signifikance)  $5,39 \cdot 10^{-14}$ .

Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost se žáky				
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani – ani	spíše spokojen	velice spokojen
zcela nespokojen	3,02	3,94	-0,72	-3,88	-2,36
spíše nespokojen	3,65	4,44	-0,82	-4,26	-3,01
ani – ani	1,69	2,7	-1,38	-2,16	-0,84
spíše spokojen	-5,32	-7,37	5,48	6,1	1,11
velice spokojen	-3,04	-3,71	-2,55	4,19	5,1

Znaménkové schéma kontingenční tabulky:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost se žáky				
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani – ani	spíše spokojen	velice spokojen
zcela nespokojen	++	+++	0	---	-
spíše nespokojen	+++	+++	0	---	--
ani – ani	+	++	0	-	0
spíše spokojen	---	---	+++	+++	0
velice spokojen	--	---	-	+++	+++

Část h)

**Učitelé, kteří jsou nespokojeni s kolegy, jsou nespokojeni i se svou prací.**

Kontingenční tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost s kolegy					Σ
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani - ani	spíše spokojen	velice spokojen	
zcela nespokojen	12 (4,21)	12 (5,79)	3 (3,56)	3 (10,8)	2 (7,63)	32
spíše nespokojen	12 (5)	16 (6,88)	10 (4,22)	0 (12,82)	0 (9,07)	38
ani – ani	3 (3,69)	10 (5,07)	3 (3,11)	9 (9,45)	3 (6,68)	28
spíše spokojen	2 (11,98)	4 (16,48)	7 (10,11)	50 (30,71)	28 (21,72)	91
velice spokojen	3 (7,11)	2 (9,78)	4 (6)	20 (18,22)	25 (12,89)	54
	Σ 32	Σ 44	Σ 27	Σ 82	Σ 58	Σ 243

Dosažená hladina významnosti (signifikance):  $3,01 \cdot 10^{-15}$

Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost s kolegy				
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani - ani	spíše spokojen	velice spokojen
zcela nespokojen	4,37	3,48	-0,31	-4,38	-3,16
spíše nespokojen	3,92	5,12	3,24	-7,19	-5,09
ani – ani	-0,39	2,77	-0,06	-0,25	-2,07
spíše spokojen	-5,6	-7	-1,75	10,82	3,52
velice spokojen	-2,31	-4,36	-1,12	1	6,79

Znaménkové schéma kontingenční tabulky:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost s kolegy				
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani - ani	spíše spokojen	velice spokojen
zcela nespokojen	+++	+++	0	---	--
spíše nespokojen	+++	+++	++	---	---
ani – ani	0	++	0	0	-
spíše spokojen	---	---	0	+++	+++
velice spokojen	-	---	0	0	+++

Část i)

**Učitelé, kteří jsou nespokojeni s nadřízenými, jsou nespokojeni i se svou prací.**

Kontingenční tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost s nadřízenými					Σ
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani - ani	spíše spokojen	velice spokojen	
zcela nespokojen	7 (3,95)	9 (5,67)	9 (6,06)	3 (8,56)	4 (7,77)	32
spíše nespokojen	13 (4,69)	13 (6,72)	10 (7,2)	1 (10,16)	1 (9,23)	38
ani – ani	2 (3,46)	10 (4,95)	8 (5,3)	3 (7,49)	5 (6,8)	28
spíše spokojen	5 (11,23)	8 (16,1)	11 (17,23)	41 (24,34)	26 (22,1)	91
velice spokojen	3 (6,67)	3 (9,56)	8 (10,22)	17 (14,44)	23 (13,11)	54
	Σ 30	Σ 43	Σ 46	Σ 65	Σ 59	Σ 243

Dosažená hladina významnosti (signifikance):  $4,6 \cdot 10^{-9}$

Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost s nadřízenými				
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani – ani	spíše spokojen	velice spokojen
zcela nespokojen	1,76	1,92	1,7	-3,21	-2,17
spíše nespokojen	4,79	3,62	1,62	-5,29	-4,74
ani – ani	-0,84	2,91	1,56	-2,59	-1,04
spíše spokojen	-3,6	-4,67	-3,59	9,61	2,25
velice spokojen	-2,11	-3,78	-1,28	1,47	5,7

Znaménkové schéma kontingenční tabulky:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost s nadřízenými				
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani – ani	spíše spokojen	velice spokojen
zcela nespokojen	0	+	0	--	-
spíše nespokojen	+++	+++	0	---	---
ani – ani	0	++	0	--	0
spíše spokojen	---	---	---	+++	+
velice spokojen	-	---	0	0	+++

Část j)

**Učitelé, kteří jsou nespokojeni s materiálním vybavením, jsou nespokojeni i se svou prací.**

Kontingenční tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost s materiálním vybavením					Σ
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani - ani	spíše spokojen	velice spokojen	
zcela nespokojen	12 (4,21)	12 (5,79)	3 (3,56)	3 (10,8)	2 (7,64)	32
spíše nespokojen	12 (5)	16 (6,88)	10 (4,22)	0 (12,82)	0 (9,07)	38
ani – ani	3 (3,69)	10 (5,07)	3 (3,11)	9 (9,45)	3 (6,68)	28
spíše spokojen	2 (11,98)	4 (16,48)	7 (10,11)	50 (30,71)	28 (21,72)	91
velice spokojen	3 (7,11)	2 (9,78)	4 (6)	20 (18,22)	25 (12,89)	54
	Σ 32	Σ 44	Σ 27	Σ 82	Σ 58	Σ 243

Dosažená hladina významnosti (signifikance):  $3,1 \cdot 10^{-15}$

Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost s materiálním vybavením				
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani - ani	spíše spokojen	velice spokojen
zcela nespokojen	4,37	3,48	-0,31	-4,38	-3,16
spíše nespokojen	3,92	5,12	3,24	-7,19	-5,09
ani – ani	-0,39	2,77	-0,06	-0,25	-2,07
spíše spokojen	-5,6	-7	-1,75	10,82	3,52
velice spokojen	-2,31	-4,36	-1,12	1	6,79

Znaménkové schéma kontingenční tabulky:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost s materiálním vybavením				
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani - ani	spíše spokojen	velice spokojen
zcela nespokojen	+++	+++	0	---	--
spíše nespokojen	+++	+++	++	---	---
ani – ani	0	++	0	0	-
spíše spokojen	---	---	0	+++	+++
velice spokojen	-	---	0	0	+++



Část k)

**Učitelé, kteří jsou nespokojeni s prostředím, jsou nespokojeni i se svou prací.**

Kontingenční tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost s prostředím					Σ
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani - ani	spíše spokojen	velice spokojen	
zcela nespokojen	10 (3,03)	14 (5)	4 (7,11)	3 (9,08)	1 (7,77)	32
spíše nespokojen	9 (3,6)	12 (5,94)	9 (8,44)	5 (10,79)	3 (9,23)	38
ani – ani	2 (2,65)	7 (4,38)	15 (6,22)	2 (7,95)	2 (6,8)	28
spíše spokojen	1 (8,61)	3 (14,23)	21 (20,22)	36 (25,84)	30 (22,09)	91
velice spokojen	1 (5,11)	2 (8,44)	5 (12)	23 (15,33)	23 (13,11)	54
	Σ 23	Σ 38	Σ 54	Σ 69	Σ 59	Σ 243

Dosažená hladina významnosti (signifikance):  $8,35 \cdot 10^{-15}$

Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost s prostředím				
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani - ani	spíše spokojen	velice spokojen
zcela nespokojen	4,52	5,83	-2,02	-3,94	-4,39
spíše nespokojen	3,5	3,93	0,36	-3,75	-4,04
ani – ani	-0,42	1,7	5,69	-3,86	-3,11
spíše spokojen	-4,93	-7,28	0,5	6,58	5,12
velice spokojen	-2,66	-4,18	-4,54	4,97	6,41

Znaménkové schéma kontingenční tabulky:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost s prostředím				
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani - ani	spíše spokojen	velice spokojen
zcela nespokojen	+++	+++	-	---	---
spíše nespokojen	+++	+++	0	---	---
ani – ani	0	0	+++	---	--
spíše spokojen	---	---	0	+++	+++
velice spokojen	--	---	---	+++	+++

## Část I)

**Učitelé, kteří jsou nespokojeni s platem, jsou nespokojeni i se svou prací.**

Kontingenční tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost s platem					Σ
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani - ani	spíše spokojen	velice spokojen	
zcela nespokojen	8 (3,95)	14 (5,79)	7 (9,48)	2 (8,56)	1 (4,21)	32
spíše nespokojen	12 (4,69)	10 (6,88)	8 (11,26)	4 (10,16)	4 (5)	38
ani – ani	5 (3,46)	7 (5,07)	12 (8,3)	2 (7,49)	2 (3,69)	28
spíše spokojen	3 (11,23)	10 (16,48)	29 (26,96)	39 (24,34)	10 (11,98)	91
velice spokojen	2 (6,67)	3 (9,78)	16 (16)	18 (14,44)	15 (7,11)	54
	Σ 30	Σ 44	Σ 72	Σ 65	Σ 32	Σ 243

Dosažená hladina významnosti (signifikance):  $1,9 \cdot 10^{-9}$

Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost s platem				
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani - ani	spíše spokojen	velice spokojen
zcela nespokojen	2,34	4,73	-1,43	-3,78	-1,85
spíše nespokojen	4,21	1,8	-1,88	-3,56	-0,58
ani – ani	0,89	1,11	2,14	-3,17	-0,97
spíše spokojen	-4,75	-3,74	1,17	8,45	-1,14
velice spokojen	-2,69	-3,91	0	2,05	4,55

Znaménkové schéma kontingenční tabulky:

míra pracovní spokojenosti	spokojenost s platem				
	zcela nespokojen	spíše nespokojen	ani - ani	spíše spokojen	velice spokojen
zcela nespokojen	+	+++	0	---	0
spíše nespokojen	+++	0	0	---	0
ani – ani	0	0	+	--	0
spíše spokojen	---	---	0	+++	0
velice spokojen	--	---	0	+	+++

## PŘÍLOHA H

### ODPOVĚDI RESPONDENTŮ NA OTEVŘENÉ OTÁZKY

Poř. č.	Podle mého názoru má učitelské povolání tyto hlavní přednosti:	Podle mého názoru má učitelské povolání tyto hlavní nedostatky:
1.	Kontakt s lidmi, možnost (=nutnost) se dále rozvíjet, vzdělávat.	Nízká společenská důležitost (bráno dle ohodnocení platového i celkového postavení učitele ve společnosti.
2.	Společenská prestiž, práce v mladém kolektivu.	Nebezpečí syndromu vyhoření.
3.	Předávání zkušeností.	Stres
4.	Nemá, jako každé jiné povolání.	Nemá, jako každé jiné povolání.
5.	Sebevzdělávání, nutnost pracovat na sobě.	Sociální nejistota, menší plat.
6.	Předávání zkušeností.	Stres a nejistota zabezpečení.
7.	Čistá práce, malý výskyt krizových, náročných a rozhodovacích situací.	Brzké vyhoření, vyčerpání.
8.	Nemá přednosti.	Krátká doba studia ZOP.
9.	Využitím metod působit na žáky vhodným způsobem.	Finanční ohodnocení.
10.	Zvyšování vzdělanosti.	Malá úspěšnost v chování studujících.
11.	Udržuje mladou mysl.	Je přílišná snaha jej unifikovat.
12.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Přímý vztah mezi učitelem i žákem → kontakt a bezprostřední</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nutnost neustálého sebevzdělávání na úkor volného času,</li> </ul>

	reakce – ihned zpětná vazba.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finanční ocenění neodpovídá náročnosti a významu práce.</li> </ul>
13.	Působí na rozvoj jedince (učitele i žáka).	Špatná zpětná vazba.
14.	Možnost ovlivnit a vychovávat.	Nedoceněnost ve společnosti.
15.	Neustálé objevování nových skutečností.	Pochopení ze strany moderní společnosti.
16.	Samostatnost, zodpovědnost.	Málo peněz.
17.	Člověk nezakrní.	Žáci si hodně dovolují a nadřizení to tolerují.
18.	Poslání.	Finance, přestávání prestiže.
19.	Současnost VPS MV Praha – jednoznačně plat.	Nudná šed' stereotypu a nudnost drilu.
20.	Souvztažnost lidí.	Oceňování.
21.	Stále noví studenti, kultivované prostředí.	Podprůměrné finanční ohodnocení (civilní školy).
22.	Přednosti žádné.	Mat. zabezpečení, řízení školství, nezájem studentů, nejistota.
23.	Pravidelnost, kontakt se zajímavými lidmi, sebevzdělávání.	Dlouhodobé plánování, systém výuky.
24.	Kontakt s lidmi.	Stres.
25.	Předávání zkušeností, poznatků, nutno jít s dobou.	Stres, vyhoření, nedostatečná motivace učitelů.
26.	Rozvíjení vlastní osobnosti.	Nedocenění.
27.	Není jednotvárné, kontakt	Nedostatečně hodnoceno

	s mladými.	společností.
28.	Možnost dále se vzdělávat v daném oboru.	Finanční ohodnocení, postavení učitelů ve společnosti.
29.	Kontakt s mladými lidmi, nutnost sebevzdělávání.	Malá prestiž ve společnosti i menší finanční ohodnocení.
30.	Kontakt s lidmi.	Nedostatečné vnímání společností.
31.	Komunikativnost, variabilita.	Obecný nezájem o vzdělávání → posluchači (individuální).
32.	Oproti praxi čas na seznamování a studování nových právních předpisů.	---
33.	Předává zkušenosti, znalosti, informace.	---
34.	Práce s lidmi, vysoké nároky na profesní úroveň, stálá pracovní doba, dovolená o prázdninách.	Nemožnost volna v pracovní dny.
35.	Možnost sebevzdělávání.	Nekoncepčnost vzdělávání v PČR.
36.	Styk s lidmi.	Časté změny.
37.	Pevná pracovní doba, střední náročnost.	Žádné jsem neobjevila.
38.	Pravidelná pracovní doba, volné so + ne.	Je nedocenené.
39.	Sebevzdělávání, kontakt s lidmi.	Neúcta.
40.	Neustálé sebevzdělávání, aktivní styk s kolegy PČR – ZV.	Časově náročné na smysluplnou a odbornou přípravu.
41.	Zodpovědné předávání	Více prostoru na některé

	vědomostí.	odbornosti.
42.	Nevím.	Nevím.
43.	Nevím.	Nevím.
44.	Kontakt s lidmi, výměna informací, možnost „zapálit“ pro věc.	Nízká prestiž profese.
45.	Práce s lidmi, vlastní volba přístupu k výuce.	Nepružná pracovní doba, vybavenost tříd zaostává.
46.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soc.- pedagogická komunikace.</li> <li>• Bezprostřední zpětná vazba – hodnocení práce studenty.</li> </ul>	Současný status učitele včetně jeho finančního ohodnocení.
47.	Kredit.	Časovou náročnost.
48.	Sebereflexe.	Společenské dno – neoprávněně.
49.	Neustále se samovzdělávat, kreativita.	Nedocněno společensky, málo učitelských pravomocí.
50.	Kontakt s mladými lidmi.	Nízký plat.
51.	Práce v kolektivu, tvořivá náplň práce, osobní rozvoj.	Nedocněno veřejností.
52.	Není stereotypní; nové informace.	Informace k novým předpisům.
53.	Práce s mladými lidmi.	Práce s mladými lidmi.
54.	Erudovaný, spolehlivý, empatický.	Malá prestiž.
55.	Vzájemná interakce ve vztahu žák – učitel.	Časová náročnost.
56.	Práce s mladými lidmi,	Zátěž, odpovědnost,

	pestrost, rozmanitost, předávání znalostí a zkušeností, nutnost sebevzdělávání, zpětná vazba studentů.	snižování prestiže povolání.
57.	Způsob práce, časová flexibilita.	Psychická náročnost, náročnost přípravy.
58.	Okamžitá zpětná vazba, zda je práce úspěšná či ne.	Není dostatečně společensky oceněna.
59.	Pravidelná pracovní doba, společenský rozhled, práce v kolektivu.	Psychicky náročná práce.
60.	Je nucen se sebevzdělávat, rozšiřovat si obzory.	Rozšířený názor veřejnosti, že „kdo neumí, učí.“
61.	Udržování mozkové aktivity, čisté prostředí.	Šíření nemocí.
62.	Povolání je tvůrčí, inspirativní, různorodé.	Psychická zátěž.
63.	Nutnost <ul style="list-style-type: none"> <li>• neustálého vzdělávání v oboru</li> <li>• zájmu o dění kolem</li> </ul> Stárne se pomaleji (psychicky).	Obrovský stres, nutnost nahrazování chybějící výchovy v rodině, překonávání lhostejnosti studentů k vlastnímu vzdělávání, neustále se měnící koncepce
64.	40 dní dovolené.	Nízký plat, velká spotřeba energie.
65.	Povolání je tvůrčí.	Psychická zátěž.
66.	Neustálý rozvoj osobnosti.	Finančně nedocenené, podhodnocené.
67.	Variety at work.	Stress.

68.	Práce s lidmi.	Nízká společenská prestiž.
69.	Dobrá diagnóza.	Žádné.
70.	Práce s lidmi, podíl na formování osobnosti žáka.	Kromě hodnocení známkou – motivace žáka.
71-	Práce s mladými lidmi, možnost dalšího vzdělávání.	Nedocené společenské postavení.
72.	Kontakt s lidmi.	Malá míra úcty ve společnosti.
73.	Podnětné prostředí, nutnost sebevzdělávání, různorodost práce, delší dovolená.	Diletantství lze dlouhodobě skrývat, a to na všech postech; slabá prestiž, ohodnocení.
74.	Schopnost předávání informací, morální formování postojů.	Centrální nekompetentnost osob, které nejsou z oboru.
75.	Kontakt s lidmi, vzdělávání celoživotní.	Malá prestiž ve společnosti, neustále se měnící „pravidla“.
76.	Poskytuje výchovné a vzdělávací hodnoty.	Nedostatečné ocenění, nízká prestiž práce učitele.
77.	Dovolená, práce s lidmi.	Stále drzejší studenti.
78.	Kontakt s lidmi a novými studenty.	Malý kredit povolání ve společnosti.
79.	Perspektiva.	---
80-	Nové a nové zkušenosti.	Nedocené je každý učitel (společensky).
81.	Jsem mezi lidmi.	Malý plat, tlak na psychiku.
82.	Práce s mladými lidmi.	Malá společenská prestiž povolání.
83.	Nutnost neustálého sebezdokonalování, zpětná vazba ze strany žáků i nadřízených.	Nepoměr mezi povahou profese a finančním ohodnocením, nedocené ze strany rodičů žáka a



		společnosti vůbec.
84.	Možnost předávat zkušenosti, dovednosti, práce s mládeží, uplatnění tvůrčího a samostatného myšlení.	Naprosto se neklade důraz na didaktiku, učitel může prakticky každý bez odpovídajícího vzdělání.
85.	Práce s mládeží, prázdniny.	Neodpovídající společenské postavení.
86.	Není nuda.	Špatně ohodnocená práce psychologa + učitele v jedné osobě.
87.	Různorodost práce, sebevzdělávání.	Stres, nízká společenská prestiž, nízká motivace studentů (na VŠ se dostane prakticky každý).
88.	Možnost měnit postoje mladých.	Nízký kredit.
89.	Oboustranný růst osobnosti (studenti i já), neustálá práce na sobě, kreativita.	Nemotivovanost studentů.
90.	Kontakt s lidmi, informovanost, vědomosti.	Lpění na tradicích.
91.	Sebevzdělávání. Práce s mladými lidmi.	Psychická zátěž. Tlak nadřazených.
92.	Různorodost práce s lidmi.	---