

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pracovní spokojenost pedagogických pracovníků základních a středních v kraji
Vysočina
Job satisfaction of teaching staff at primary and secondary schools in the Vysočina
region

Bc. Eliška Nováková

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc., MBA

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání/Neučitelská pedagogika

Studijní obor: Management vzdělávání

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Pracovní spokojenost pedagogických pracovníků základních a středních škol v kraji Vysočina potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 4. 2021

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Michaele Tureckiové, CSc., MBA, za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Mé poděkování patří také Ing. Anetě Mazouchové, PhD za pomoc a konzultace při statistickém zpracování dat.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá pracovní spokojeností pedagogických pracovníků na základních a středních školách v kraji Vysočina. Hlavním cílem práce je zjistit, jak jsou pedagogičtí pracovníci základních a středních škol v kraji Vysočina celkově spokojeni s jednotlivými aspekty vybraných vnějších faktorů pracovní spokojenosti. Dalším cílem práce je porovnat pracovní spokojenost pedagogických pracovníků v jednotlivých aspektech vybraných vnějších faktorů. V teoretické části je práce zaměřena na teorie pracovní spokojenosti a na vztah pracovní spokojenosti a pracovního výkonu. Dále se práce zabývá vybranými vnějšími faktory, které působí na spokojenost v práci. Výzkumné šetření je prováděno na vybraných základních a středních školách v kraji Vysočina. Pro získání potřebných dat byl sestaven nestandardizovaný dotazník pracovní spokojenosti, který vyplnilo 149 učitelů základních a středních škol v kraji Vysočina. Statistické zpracování dat ukázalo, že učitelé základních a středních škol v kraji Vysočina jsou v zaměstnání spokojeni. Výzkum však potvrdil rozdíly ve vnímání míry spokojenosti podle typu školy. Učitelé středních škol vykazují menší celkovou pracovní spokojenost než učitelé na základních školách. Výzkum dále ukázal, že učitelé jsou nejvíce spokojeni se vztahy s kolegy a nejméně pak se společenským uznáním učitelé profese. Dále se potvrdilo, že učitelé obou typů škol z šesti zkoumaných vnějších faktorů jsou nejméně spokojeni se způsobem odměňování. Z výsledků výzkumu také byla odhalena signifikantní korelace mezi spokojeností s rozmanitostí práce a celkovou spokojeností a mezi faktorem podmínky práce a pracovní prostředí a celkovou spokojeností, kdy s rostoucí mírou spokojenosti s daným faktorem roste celková spokojenost. Přestože jsou všechny faktory a celková spokojenost mezi sebou statisticky významně závislé, nejmenší korelační koeficient není u faktoru pracovní perspektiva, ale u faktoru druh a charakter práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

pracovní spokojenost, pedagogický pracovník, pracovní výkon, základní škola, střední škola

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the job satisfaction of pedagogical employees working in elementary and high schools in the Vysočina Region. The main goal of the thesis is to ascertain how are the pedagogical employees in the elementary and high schools of the Vysočina District overall satisfied with individual aspects of the selected outside factors of job satisfaction. The next goal of the thesis is to compare job satisfaction of pedagogical employees in the individual aspects of the selected outside factors. In the theoretical part, the thesis is focused on the theories of job satisfactions and the relationship between job satisfaction and work performance. Furthermore, the thesis deals with selected outside factors, which influence job satisfaction. The investigation is carried out in the selected elementary and high schools in the Vysočina Region. To obtain the necessary data, a non-standardized questionnaire of job satisfaction was created, which was then filled in by 149 teachers of both elementary and high schools in the Vysočina Region. The statistical compilation of the data showed, that the teachers of the selected elementary and high schools of the Vysočina Region are satisfied in their job. On the other hand, the research confirmed differences in the degree of satisfaction based of the school type. The teachers in high schools show lower total job satisfaction than teachers in elementary schools. The research further showed that the teachers are most satisfied with their workplace relations and least satisfied with the social appreciation of their profession. Further, it was confirmed that from all the six selected outside factors, teachers in both types of schools are least satisfied with the financial reward factor. The results of the research also revealed a significant correlation between total job satisfaction and satisfaction with job diversity and between work and workplace conditions and total satisfaction, where higher satisfaction with the given factor means higher satisfaction in total. Even though all factors and total satisfaction are statistically significantly dependent, the lowest correlation coefficient is not shown with the factor of Job prospects, but with the factor Type and character of the job.

KEY WORDS: job satisfaction, teaching staff, job performance, primary school, secondary school

Obsah

Úvod.....	7
1 Pracovní spokojenost.....	9
1.1 Vymezení pojmu pracovní spokojenost.....	9
1.2 Vztah pracovní spokojenosti k pracovnímu chování a pracovnímu výkonu ...	11
1.3 Pracovní spokojenost učitelů.....	13
2 Teorie pracovní spokojenosti	18
2.1 Expektační teorie.....	18
2.2 Teorie lidských potřeb.....	19
2.3 Herzbergova dvoufaktorová teorie.....	20
2.4 Teorie vnímané hodnoty	21
2.5 Cornellův model.....	22
3 Faktory pracovní spokojenosti	25
3.1 Vnitřní faktory.....	25
3.2 Vnější faktory.....	25
3.2.1 Druh a charakter vykonávané práce.....	26
3.2.2 Způsob odměňování.....	28
3.2.3 Způsob vedení.....	31
3.2.4 Pracovní perspektiva.....	32
3.2.5 Pracovní skupina.....	34
3.2.6 Podmínky práce a pracovní prostředí	35
4 Pracovní spokojenost s vnějšími faktory pedagogických pracovníků na základních a středních školách.....	38
4.1 Metodika výzkumu.....	38
4.2 Výsledky šetření.....	40
5 Diskuze	57
6 Závěr.....	63
Seznam použitých informačních zdrojů	65
Seznam příloh	71

Úvod

Pracovní spokojenost představuje velice důležitý aspekt řízení organizace. Je jedním z nejdůležitějších motivačních faktorů pracovníka, má vliv na jeho celkový postoj k práci, jeho výkonnost, kvalitu práce, loajalitu vůči organizaci, stabilizaci nebo jakou radost a pocit bude mít ze svého zaměstnání. Ačkoliv se vztah mezi pracovní spokojeností a pracovním výkonem nepotvrdil, spokojenost je v pracovním životě nepochybně důležitá. Považuji za klíčové, aby se organizace snažila o udržování příznivé míry spokojenosti v práci svých zaměstnanců.

Učitelské povolání se pravidelně umísťuje společně s lékaři, vědci a zdravotními sestrami v první pětce v žebříčku nejprestižnějších povolání. Učitelé bezesporu hrají klíčovou roli při výchově a vzdělávání mladé generace. Ve společnosti vykonávají nezastupitelnou roli a významně se podílí na utváření národní úrovně vzdělanosti. Z pohledu profese jsou na učitele kladeny stále nové a nové požadavky. Mezi jejich každodenní činnosti patří zejména vzdělávání se a zvládání stresových situací. Měli by být dobrým vzorem pro své žáky a studenty a současně týmovým hráčem. Vzhledem k tomu, že učitel má možnost svými názory a postoji působit na žáky a studenty, je velice důležité zamezit pracovní nespokojenosti učitelů, omezovat míru pracovního stresu a pokoušet se předejít syndromu vyhoření. Nespokojenost učitele se může odrazit v přístupu k výuce, potažmo k samotným žákům nebo studentům.

Pro téma pracovní spokojenost pedagogických pracovníků na základních a středních školách jsem se rozhodla, neboť v poslední době jsou velmi často zmiňovány problémy českého školského systému, jako je nedostatek učitelů, poměrně vysoký průměrný věk učitelů v regionálním školství nebo nízká atraktivita učitelské profese. Touto cestou bych chtěla zjistit míru celkové pracovní spokojenosti u pedagogických pracovníků, kteří aktuálně působí na základních a středních školách v kraji Vysočina. Dále bych chtěla zjistit, s jakými vnějšími faktory jsou učitelé spokojeni nebo nespokojeni. Toto zjištění může odhalit, kterým faktorům by měla být věnována pozornost pro udržení nebo získání většího počtu zájemců o studium oboru učitelství. Cílem této práce je tedy zjistit celkovou pracovní spokojenost pedagogických pracovníků základních a středních škol s vybranými vnějšími faktory a porovnat pracovní spokojenost pedagogických pracovníků v jednotlivých zkoumaných vnějších faktorech na základě výsledků dotazníkového šetření.

Problematika pracovní spokojenosti je velmi široká. Různí autoři, kteří se zabývají touto problematikou, na pracovní spokojenost pohlíží různými pohledy. V české i zahraniční literatuře je možné najít poměrně velké množství studií nebo publikací věnovaných tomuto tématu. V České republice se problematikou pracovní spokojenosti učitelů zabývá Karel Paulík, který provedl v letech 1999 a 2011 rozsáhlé výzkumy o pracovní spokojenosti učitelů v podmínkách různých typů škol. Na Slovensku se tématu spokojenosti v práci věnuje Teodor Kollárik (1983, 2002).

V diplomové práci jsem čerpala z odborných publikací autorů, kteří se zaměřují na pracovní spokojenost, zejména pak na specifickou spokojenost učitelů v práci. Velice užitečný zdroj představovaly odborné články publikované v českých i zahraničních pedagogických periodikách. U tématu pracovní spokojenost jsem vycházela především z publikací Michaela Armstronga (1999, 2015), Karla Paulíka (1999) a z publikace Psychologie ve světě práce od autorů Jiřího Štikara, Milana Rymeše, Karla Riegela a Jiřího Hoskovce (2003). Tato publikace mi byla rovněž inspirací při sestavování dotazníku pro učitele. Informace k vybraným teoriím pracovní spokojenosti jsem čerpala především z odborných článků ze zahraničí, dále z odborných knižních pramenů zabývajících se učitelskou profesí. Součástí mé diplomové práce je také porovnání výsledků z mezinárodního šetření TALIS 2018 a publikace Education at a Glance 2020.

Text diplomové práce je rozdělen do pěti kapitol. První kapitola se věnuje vymezení pojmu pracovní spokojenost. Jaký je vztah pracovní spokojenosti k pracovnímu chování a k pracovnímu výkonu a výzkumům zabývajícím se pracovní spokojeností učitelů. Třetí kapitola je zaměřena na vliv vybraných vnějších faktorů na pracovní spokojenost učitelů. Čtvrtá kapitola obsahuje empirické šetření pracovní spokojenosti pedagogických pracovníků základních a středních škol v kraji Vysočina. Vzhledem k určenému cíli šetření byl zvolen kvantitativní výzkum a sběr dat byl proveden prostřednictvím dotazníku. Dále je v této kapitole popsána charakteristika zkoumaného vzorku respondentů, stanovení a statistické zpracování výzkumných předpokladů a vyhodnocení zjištěných dat. Poslední kapitola je věnována diskuzi. V rámci diskuze jsou porovnány výsledky empirického šetření se studii a zjištěními dalších autorů.

1 Pracovní spokojenost

Práce tvoří značnou část života dospělého člověka, přičemž její důležitost nelze spatřovat pouze v zajištění finančních prostředků pro život. Prostřednictvím práce může člověk realizovat své potřeby, ambice, uplatňovat své schopnosti, dovednosti a vědomosti a pro někoho může představovat i životní poslání. Při vykonávání pracovní činnosti pocítuje určitou míru spokojenosti nebo naopak určitou míru nespokojenosti. Úroveň pracovní spokojenosti/nespokojenosti nejen velmi ovlivňuje obecnou kvalitu života, ale odráží se i v pracovním chování zaměstnance. Abychom se mohli zabývat problematikou pracovní spokojenosti, v následující kapitole definujeme pojem pracovní spokojenost.

1.1 Vymezení pojmu pracovní spokojenost

Přestože je pracovní spokojenost jakožto jev psychologie systematicky zkoumán už od 30. let 20. století, definování pojmu pracovní spokojenost (stejně jako spokojenost obecně) není zcela jednoznačné. Většinou je pracovní spokojenost označována za subjektivní komplexní jev, který se zakládá na hodnocení jednotlivých složek, podmínek a okolností výkonu určité profese. Celková pracovní spokojenost nebo nespokojenost je výsledkem posouzení jednotlivých specifických stránek práce, např. pracovní prostředí, spolupracovníci či vedoucí, a zároveň obecného hodnocení práce a s ní spojených podmínek (Paulík, 1999, s. 32). Jednoduše pojem pracovní spokojenost definovali Ruhl a Johnson (2000, s. 17) jako „*zážitek uspokojení, kdy si už nepřejeme víc, než máme.*“

Někteří autoři spojují pracovní spokojenost s emocemi, což je patrné například v definici Locka, který ji definoval jako „*příjemný nebo pozitivní emocionální stav vyplývající z ocenění jedincovy práce nebo jedincovy pracovní zkušenosti*“ (Locke, 1976 In: Saari a Judge, 2004. s. 396).

Průcha (2002, s. 75) vnímá pracovní spokojenost jako psychický stav a je toho názoru, že pracovní spokojenost je „*takový psychický stav jednotlivce, pro který je charakteristický pocit radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu ve vztahu k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a ke svým vlastním pracovním výsledkům.*“ Dle Paulíka (1999, s. 27) má spokojenost nejbliže k pojmům radost, štěstí, psychická rovnováha a wellbeing. Tyto pojmy jsou užívány jako synonyma a různě se zaměňují, či se jeden považuje za znak druhého nebo jeho součást.

Pracovní spokojenost bývá často chápána jako jev blízký postojům, přesněji řečeno pracovním postojům. Hlavní rozdíl lze najít ve stálosti pojmů, neboť pracovní spokojenost je více proměnlivá než relativně stabilizované postoje. Navíc pojem pracovní spokojenost má širší obsah, protože kromě postojů souvisí s mnoha dalšími psychologickými jevy, jako jsou například adaptace či integrace osobnosti v pracovním prostředí (Paulík, 1999, s. 32).

Pracovní spokojenost můžeme posuzovat ve dvou rovinách. Za prvé jako „spokojenost v práci“, což představuje obsahově širší pojem. Tento pojem obsahuje komponenty, které se přímo vztahují k osobnosti jedince, k bezprostředním a obecnějším podmínkám. Tento pohled na pracovní spokojenost převažuje. Druhá rovina zobrazuje spokojenost s prací. Jedná se o obsahově užší význam. Souvisí s konkrétní činností počítaje její fyzické a psychické nároky, specifický režim, společenské ohodnocení atd. (Kollárik, 1983, s. 174). Armstrong (2015, s. 228) uvádí, že termín „spokojenost s prací“ se vztahuje k postojům a pocitům, které lidé zauímají ke své práci. Pozitivní a příznivé postoje k práci naznačují spokojenost s prací. Naopak negativní a nepříznivé postoje k práci ukazují na nespokojenost s prací.

Pracovní spokojenost je také možné vyjádřit těmito třemi způsoby. Za prvé, spokojenost jako popis stavu. V tomto případě platí pravidlo, čím vyšší spokojenost, o to kvalitněji organizace pečuje o své zaměstnance. Spokojenost pracovníků bývá označována jako kritérium pro hodnocení personální politiky. Za druhé, spokojenost jako hnací síla. Zde je pro zaměstnance hnací silou spokojenost ze smysluplně vykonané práce a radost z vlastního uplatnění. Předpokladem pro efektivní využívání pracovního potenciálu je pociťovaná spokojenost zaměstnanců. A za třetí, spokojenost jako překážka výkonu. V případě, že zaměstnanec dosáhne nízkých cílů, může dosáhnout spokojenosti. Zde lze spokojenost označovat za překážku žádoucího pracovního výkonu, neboť zaměstnanec nepociťuje potřebu něco zlepšovat (Provazník a Komárková, 2004, s. 83; Bedrnová et al., 2012, s. 253).

Spokojenost se řadí mezi tzv. měkké indikátory. K měkkým indikátorům se řadí, protože se jedná o subjektivní vnímání zaměstnanců, do jaké míry jsou či nejsou naplněna jejich očekávání. Jde tedy o pocity a city. V praxi je možné, že i v organizacích, kde je podle tvrdých indikátorů nižší kvalita práce, může být vykazována vyšší spokojenost s kvalitou

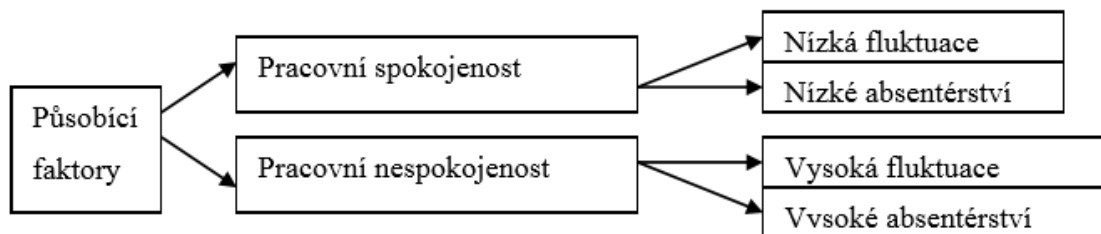
práce a naopak. A to z toho důvodu, že spokojenost je velmi relativní (Půček, 2005, s. 9). Příčinou může být například náročnost nebo skromnost jednotlivých zaměstnanců organizace, schopnost prezentace možností organizace nebo zlepšení podmínek v nedávné době, což může u zaměstnanců zvýšit jejich spokojenost, přestože ve srovnání s jinými organizacemi je kvalita práce horší.

Za důležité považuji podotknout, že pracovní spokojenost tvoří součást životní spokojenosti. Výzkumy, které se zabývají vzájemným vztahem těchto dvou veličin, shledávají, že se spíše promítá celková životní spokojenost do pracovní spokojenosti než naopak. Především u některých profesích, mezi nimi i u učitelů, dochází k přelévání subjektivních pocitů mezi zaměstnáním a životem mimo něj zcela běžně (Paulík, 1999, s. 34).

1.2 Vztah pracovní spokojenosti k pracovnímu chování a pracovnímu výkonu

Vztah pracovního chování a pracovní spokojenosti není možné zcela jednoznačně určit. Bylo by logické předpokládat, že vyšší pracovní spokojenost povede k pozitivnímu pracovnímu chování, jehož důsledkem je vysoká produktivita, nízká fluktuace a nízké absentérství. Manažeři očekávali, že ovlivňování faktorů, které mají pozitivní dopad na pracovní spokojenost, bude mít příznivý vliv na pracovní chování. Nicméně se ukázalo, že tento vztah je složitý (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 118). „*Interakce spokojenosti a pracovního chování je komplikovaná a vstupují do ní četné proměnné.*“ (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 118)

Obrázek 1: Příčiny a důsledky pracovní spokojenosti/nespokojenosti



Zdroj: Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec (2003, s. 118)

Vztah pracovní spokojenosti a produktivity je nevýrazný. Dle srovnávací metaanalýzy výzkumů zabývajících se tímto vztahem, kterou v roce 1992 provedl Luthans, byla mezi spokojeností a produktivitou zjištěna průměrná korelace 0,17. Z toho vyplývá, že

spokojený pracovník nutně nemusí být vysoce výkonný (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 118). Armstrong (1999, s. 308) tento výrok stvrzuje svou tezí, že: *„spokojený pracovník není nutně velkým pracantem a velký pracant není nutně spokojeným pracovníkem.“*

Dále dle Armstronga (2015, s. 47–48) lidé budou spokojeni, pokud dosáhnou cíle a pokud se tak stane pomocí zlepšeného výkonu. Pokud jsou navíc oceněni odměnou, která přijde z vnějšku, cítí se spokojeni. Kladně však působí i odměna vnitřní, která souvisí s osobním pocitem úspěšnosti. Jak uvádějí Provazník a Komárková (2004, s. 83), na pracovní podmínky lze nahlížet ze dvou úhlů. První úhel vyjadřuje spokojenost jako kritérium evaluace personální politiky. Na podkladě pracovní politiky se pracovní spokojenost ukazuje tak, že organizace o své zaměstnance lépe pečuje. Druhý úhel obsahuje spokojenost zaměstnanců jako nutnost pro efektivní využívání pracovní síly. Je tedy možné pozorovat uspokojení ze smysluplné práce, pocitu naplnění a radosti z vlastního uplatnění.

Vztahem mezi pracovní spokojeností a pracovním výkonem se také zabývali Bowling, Eschleman a Wang. Jak uvádějí ve svém výzkumu, několik výzkumníků je přesvědčeno o existenci kauzality mezi spokojeností a výkonem (Bowling, Eschleman a Wang, 2010, s. 916). Pozitivní korelace mezi těmito dvěma proměnnými byla zjištěna kupříkladu ve výzkumu Judge, Heller a Mount publikovaném v roce 2002. Zpracováním dat metaanalýzou Bowlingem, Eschlemanem a Wangem (2010) bylo zjištěno, že vztah spokojenosti a výkonu je z velké části nepravý. Tento vztah byl z části eliminován poté, co byly kontrolovány obecné vlastnosti osobnosti (prostřednictvím využití pětifaktorového modelu a sebehodnocení).

Nejsilnější závislost se do současnosti prokázala ve vztahu spokojenosti v práci a absentérství. Přítomnost nebo bezdůvodná nepřítomnost na pracovišti se stala dobrým ukazatelem pro dostatečnou či nízkou adaptaci na práci, zájem nebo nezájem o práci, splnění nebo nesplnění očekávání a s tím související mírou spokojenosti nebo nespokojenosti v práci. Vyšší spokojenost v práci je předpokladem pro nižší absentérství zaměstnanců a opakované absence zaměstnanců signalizují potenciální fluktuaci (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 118).

Na základě dosavadních výzkumů je možné nalézt pozitivní vztah mezi spokojeností a stabilitou pracovníků v organizaci. Zde je třeba však upozornit, že na vztah fluktuace a nespokojenost mají vliv osobnostní a situační faktory (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 118). Podobného názoru je i Wagnerová (2011, s. 18), která uvádí, že spokojenost v práci jednoznačně snižuje absentérství a míru fluktuace. Nespokojenost se může odrazit ztrátou zájmu zaměstnance ve vykonávané činnosti, která může vyústit v odchod zaměstnance z organizace. Odchod schopného a zaučeného zaměstnance může být pro organizaci velkou ztrátou. I z tohoto důvodu je dobré zabývat se pracovní spokojeností zaměstnanců a se zjištěnými informacemi dále pracovat, čímž je možné zamezit nežádoucí fluktuaci.

Linz a Semykina (2012, s. 817) jsou názoru, že na efektivnost a výkonnost zaměstnance má vliv nejen pracovní spokojenost, ale i motivace, zájem a trénink dovedností.

Ve spojitosti s Yerkes-Dodsonovým zákonem o závislosti motivace a výkonu je možné také konstatovat, že tento vztah je nelineární. Maximálního výkonu zaměstnanec dosáhne s optimální mírou motivovanosti. Není tedy ideální, aby úroveň motivace byla příliš vysoká, ani příliš nízká. Optimální úroveň motivace je individuální. S určitou optimální hodnotou se snižuje výkonnost a přichází podrážděnost, neklid, poruchy spánku, úzkost, panika, neschopnost uvolnit se nebo deprese. Tento stav poté může vést k úplnému zhroucení a ztrátě výkonnosti (Pauknerová, 2012, s. 93).

Pracovní spokojenost učitelů ve vykonávané činnosti obvykle stimuluje k lepšímu výkonu, zároveň však může mít i tlumivý účinek, který napomáhá k rutinérství. Naopak nespokojenost má především odrazující účinek a může vést k rezignaci, k odmítání a k negativismu, což dále může mít za následek vyčerpání nebo i odchod ze školy (Paulík, 2001 In: Vašutová, 2004, s. 48).

Přestože existuje nejednoznačnost vztahu mezi pracovní spokojeností a pracovním chováním, je možné usuzovat, že pracovní spokojenost je důležitým faktorem s nezanedbatelným pozitivním účinkem nejen pro zaměstnance, ale i pro zaměstnavatele a vyplatí se o ni usilovat.

1.3 Pracovní spokojenost učitelů

Spokojenost a nespokojenost v profesi bývají často předmětem zkoumání, a to zejména ve spojitosti se zjišťováním důvodů zájmu o profesi, či naopak odchodu z profese, při

hledání možností pro udržení kvalitních učitelů v profesi, pro vytváření pracovních podmínek, pro zvýšení kvality výkonu nebo pro efektivní vedení lidí na školách (Vašutová, 2004, s. 48). Podle Průchy (2002, s. 75) opodstatnění výzkumů pracovní spokojenosti také plyne z předpokladu, že ukazatelé pracovní spokojenosti patří mezi zdroje pozitivních nálezů o zdraví učitelů.

Pracovní spokojenost učitelů je možné podle Paulíka chápat jako „*subjektivní projekci pracovních podmínek učitelské profese i širšího kontextu jejich souvislostí do prožívání zprostředkovaného kognitivním hodnocením. Učitel posuzuje podmínky své práce vzhledem k očekávání vycházejícímu z jeho potřeb, zájmů, aspirací, postojů i hodnot. Přitom zažívá emoce a tělesné pocity odvíjející se aktuálně z konkrétních okolností práce a vycházející i z jejich okamžitého i v čase agregovaného hodnocení.*“ (Paulík, 1999, s. 52)

Výzkumy pracovní spokojenosti učitelů mají v řadě zemí svou tradici, přičemž jednotlivé výzkumy ukazují na řadu souvislostí. Například výzkum Dinhamy z roku 1993 se zabýval učiteli, kteří odešli kvůli nespokojenosti ze školství. Mezi důvody odchodu převažovaly psychické stresory, které v řadě případů vyústily ve zdravotní potíže. Zdroje stresů u jednotlivých učitelů byly odlišné. Méně zkušené učitele nejvíce vysilovala nutnost přípravy, vedení výuky a dozor nad žáky. Učitelé s delší praxí byli nespokojeni především s administrativní zátěží. Odchod ze školství pro většinu ze zkoumaných učitelů byl spojen s úlevou od pocitů napětí, tlaku, obav a emocionálního vyhoření (Paulík, 1999, s. 52).

Specifické podmínky povolání učitele vyzdvihuje práce, která shrnuje výsledky výzkumů pracovní spokojenosti kyperských učitelů. Oproti vyspělým západoevropským státům bylo na vzorku 461 učitelů prozkoumáno, že si kyperští učitelé toto povolání vybrali zejména kvůli platu, pracovní době a prázdninám. Jejich pracovní spokojenost tedy závisí zejména na naplnění těchto motivačních faktorů (Zembylas a Papanastasiou, 2012, s. 357).

Polatcan a Cansoy (2019, s. 127–129) provedli metaanalýzu 27 studií, které se zaměřovaly na pracovní spokojenost učitelů. Na podkladě různých kritérií dospěli k závěru, že napříč těmito studii existují tři základní témata, ve kterých se objevují zásadní faktory mající vliv na zvyšování pracovní spokojenosti učitelů. Těmito tématy jsou chování ze strany vedení školy, individuální proměnné učitelů a organizační

proměnné školy. Co se týče tématu chování ze strany vedení školy, ukázalo se, že je důležité, aby se vedení aktivně zapojovalo do vytváření týmového ducha školy a prostředí, které je otevřené spolupráci. Také bylo kladně hodnoceno formování školní kultury založené na důvěře. Dále bylo zjištěno, že je důležitá fungující komunikace mezi vedením a učiteli. U tématu individuální charakteristiky učitelů se jako individuální proměnné zvyšující pracovní spokojenost projevíly self-efficacy (vnímaná osobní zdatnost) a psychologické zdraví učitelů, tedy respektování sebe samého, vysoká životní spokojenost nebo zažívání pozitivních emocí. U tématu proměnné na straně organizace hrála důležitou roli přítomnost úcty vůči hodnotám a názorům učitelů. Důležitým faktorem pracovní spokojenosti byla též podpora učitelů obecně.

Výzkumy se také zaměřovaly na otázku odlišnosti spokojenosti učitelů na různých typech škol vyučujících různé předměty a na odlišnosti mezi učiteli a učitelkami. Paulík (1999, s. 53) ve svém výzkumu při porovnání spokojenosti učitelů základních, středních a vysokých škol zaregistroval projevy trendu ke snižování celkové pracovní spokojenosti se zvyšujícím věkem žáků. Naopak C. L. Cooper a M. Kelly v jejich výzkumu z roku 1993 uvádí, že postupujeme-li od učitelů vysokých škol přes střední k základním školám, úroveň pracovní nespokojenosti a pocit zhoršeného stavu stoupá (Paulík, 1999, s. 53).

Výzkum realizovaný na Slovensku pod vedením Popelkové, Šiškové a Zatlkové se zabýval analyzováním životní spokojenosti učitelů ve vztahu k jejich osobnostním charakteristikám. Také se zaměřoval na zjištění faktorů, které mají pozitivní nebo negativní vliv na jejich spokojenost. Výzkumu se zúčastnilo 197 učitelů základních a středních škol západního Slovenska. Pro získání dat byl použit dotazník podle Fahenberga a kol., který zachycuje individuální 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. Součet všech položek dotazníku poté tvoří celkovou životní spokojenost. K posouzení osobnostních charakteristik autorky zvolily pětifaktorový osobnostní inventář NEO-FFI, který slouží k určování pěti dimenzí osobnosti: neuroticismu, extravertze, otevřenosti vůči zkušenosti, přívětivosti a svědomitosti. K měření sebehodnocení byla zvolena škála RSES. Výchozím předpokladem bylo, že každý osobnostní rys bude přispívat k životní spokojenosti učitelů. Tento předpoklad se také částečně potvrdil. Na základě výsledků získaných vyhodnocením údajů z inventáře a dotazníku životní spokojenosti byl zjištěn

statisticky významný pozitivní vztah mezi životní spokojeností a extravertí respondentů, jejich přívětivostí, spokojeností a sebehodnocením. Podle výsledků výzkumu také svědomitost ovlivňuje životní spokojenost učitelů. Současně byl potvrzen statisticky významný negativní vztah mezi životní spokojeností a neuroticismem (Popelková, Šišková a Zaťková, 2010, s. 15–27).

V České republice v roce 1999 provedl rozsáhlý výzkum pracovní spokojenosti učitelů Paulík. Výzkumu se celkem zúčastnilo 1.280 učitelů (924 žen a 356 mužů), kteří vyučovali na základní, střední a vysoké škole. Předmětem tohoto výzkumu bylo několik psychologických aspektů, které souvisejí se spokojeností učitelů. Ve výzkumu zkoumal spokojenost v práci spojenou s jejich pracovní zátěží a dále studoval jejich konkrétní osobnostní rysy. K zjištění pracovní spokojenosti učitelů byl použit inventář hodnocení spokojenosti učitelů, jehož autorem je Paulík. Dalšími metodami ve výzkumu byly použity Škála sociální opory, Inventář ke zjišťování odolnosti vůči zátěži (hardiness) a Inventář SOC (sense of coherence), který podobně jako předchozí inventář zjišťuje zátěžovou odolnost ve vztahu k pracovní spokojenosti. Také byl použit Inventář lokalizace kontroly, který zjišťuje, zda zaměstnanec může své okolí kontrolovat a zkrácená verze dotazníku EPQ-R, která se zaměřovala na osobnostní rysy učitelů. Naposledy byl použit polostandardizovaný rozhovor, v jehož průběhu bylo náhodným jedincům položeno několik otázek ohledně jejich očekávání související s profesí. Pro srovnání názorů s jinými profesemi provedl Paulík doplňující výzkum se sociálními pracovníky. Tato profese byla vybrána na základě podobnosti s učitelskou profesí (Paulík, 1999, s. 59–65).

Výzkum ukázal, že většina dotazovaných je se svou prací spokojena. Nejvíce spokojení byli učitelé na vysokých školách následováni učiteli prvního stupně základních škol. Třetí nejspokojenější byli učitelé středních škol a nejmenší spokojenost se ukázala u učitelů druhého stupně základních škol. Výzkum dále prokázal, že muži učitelé jsou častěji méně spokojení než ženy učitelky. Učitelé označili úroveň celkové zátěže své profese jako střední, přičemž až na skupinu vysokoškolských učitelů se pociťovaná zátěž zvyšuje s věkem žáků. Výzkum prokázal, že přestože učitelé pociťují silnou pracovní zátěž, vykazují vysokou pracovní spokojenost (Paulík, 1999, s. 80–99). Průcha (2002, s. 78) to vysvětluje faktem velké odlišnosti profesní skupiny učitelů. Někteří učitelé zátěž svého povolání snášejí lépe než jiní učitelé. Zde mají velký vliv na zvládání zátěže osobnostní

charakteristiky, jako jsou sebedůvěra, optimismus a odolnost jedince vůči zátěži. Více spokojený je tedy ten učitel, který sám sebe vnímá jako sebevědomého, výkonného a optimistického.

V tomto výzkumu zaměřeném na pracovní spokojenost učitelů, uvedli učitelé jako nejvíce problematický znak své profese neodpovídající platové podmínky a nedocení učitelské práce. Ze všech faktorů, které ovlivňují pracovní spokojenost, vyjadřovali učitelé největší nespokojenost se svým finančním ohodnocením (Paulík, 1999, s. 91).

Nejčastější zdroje nespokojenosti učitelů shrnul Paulík (In: Vašutová, 2004, s. 48) v následujícím přehledu:

- *„nedostatky ve společenském uznání učitelské profese včetně nízkého platu*
- *nedostatky v chování žáků (nekázeň, agresivita, vandalismus apod.) a v jejich přístupu k učení (nezájem o látku, nedostatek ochoty učit se, nedostatečná domácí příprava na vyučování apod.)*
- *nedostatky ve vztazích učitelů a rodičů*
- *nedostatky v materiálním vybavení pro výuku*
- *osobnostní nedostatky učitelů (nedostatek potřebných schopností a dovedností, nezvládnutí učitelské role)*
- *nedostatky v interpersonálních vztazích učitelů*
- *nedostatky v organizaci a řízení počínaje vrcholovou celostátní úrovní (např. centrální direktivní rozhodnutí, náročné požadavky na administrativu apod.), konče situací na konkrétní škole.“*

Z výše uvedené snahy definovat pojem pracovní spokojenost vyplývá, že se jedná o subjektivní pojem. Pracovní spokojenost může nabývat různých podob podle toho, k čemu se vztahuje, v jakých situacích je hodnocena a kdo ji hodnotí. Současně i vztah mezi pracovní spokojeností a pracovním chováním a výkonem nelze jednoznačně určit. Kauzalitou mezi spokojeností s prací a s pracovním výkonem se zabývala řada výzkumů. Z provedených výzkumů lze konstatovat, že nepřítomnost pracovníka na pracovišti nebo časté absence může souviset s jeho pracovní nespokojeností. Nicméně je potřeba brát v potaz osobnostní a situační faktory.

2 Teorie pracovní spokojenosti

Stejně jako v případě definování pojmu pracovní spokojenosti panuje názorová nejednotnost i v teoriích pracovní spokojenosti. Přesto je možné vymežit dva základní přístupy k pracovní spokojenosti. První přístup se nazývá jednofaktorová teorie. Jednofaktorová teorie chápe spokojenost a nespokojenost jako krajní stavy jedné dimenze. Míra spokojenosti/nespokojenosti se dle této teorie může kontinuálně pohybovat od naprosté spokojenosti po naprostou nespokojenost. Tento teoretický přístup předpokládá přímo úměrný vztah dvou veličin: vytvářením příznivějších pracovních podmínek se bude zvyšovat spokojenost. Mezi jednofaktorové teorie patří motivačně založené přístupy Maslowa, Vrooma a Stogdilla (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 113–114).

Druhý přístup je označován jako dvoufaktorová teorie. Tato teorie vychází z dvojdimenzionálního pohledu na pracovní spokojenost. „Její autoři (Herzberg, Mausner a Snyderman) vyšli ze zjištění, že spokojenost a nespokojenost je ovlivňována odlišnými skupinami faktorů“ (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 114). Jako nejvýraznější příklad je uváděn plat, jenž výrazně přispívá k nespokojenosti, ale nemá vliv na spokojenost. „Vysoký plat nebo zvýšení platu nemá dlouhodobější motivační účinek. Pracovník jej rychle akceptuje jako standard náležící k dané profesi nebo funkci a do popředí vystoupí jiné faktory“ (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 115).

V následující kapitole bude představen výběr teorií, které jsou důležité pro hlubší pochopení zkoumané problematiky.

2.1 Expektační teorie

První jednofaktorovou teorií, kterou představíme je expektační teorie. Autorem této teorie je Victor Harold Vroom. Dle Vrooma je spokojenost s prací souborem emocí, které zaměstnanec, buď v pozitivním nebo negativním směru, chová ke své roli, kterou na pracovišti vykonává. Spokojenost s prací je neodmyslitelným komponentem pro povzbuzení zaměstnanců a motivací k lepším pracovním výkonům (Raziq a Maulabakhsha, 2015, s. 718).

Vroom užívá pojem spokojenost s pracovními rolmi, kterou definuje jako postoj k práci. Jak spokojenost, tak i postoje k práci poukazují na jedincovu afektivní orientaci k pracovním rolím, kterými se právě zaměstnává. Pozitivní postoje k práci jsou

„konceptně ekvivalentní“ pracovní spokojenosti a negativní postoje k práci představují ekvivalentní pracovní nespokojenost (Nakonečný, 2005, s. 115–116).

Hlavními pojmy teorie Vrooma jsou valence, instrumentalita a očekávání. Valence neboli hodnota vyjadřuje subjektivní hodnocení cíle. Instrumentalita obsahuje vynaložené činnosti, prostřednictvím níž jsou dosahovány výsledky. Očekávání neboli expektance pak vyjadřuje subjektivní pravděpodobnost, že daného cíle bude dosaženo. Vztah mezi těmito pojmy lze vyjádřit vzorcem: motivace (M) = f (expektance (E) krát valence (V)). Zaměstnanec tedy bude usilovně vykonávat svoji činnost, pokud jeho snaha povede k žádoucímu výsledku, jako je například povýšení. Je-li tato snaha úspěšná a zaměstnanci se podaří dosáhnout cíle, poté tato skutečnost bude mít i příznivý vliv na jeho další výkony (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 104).

Podle Vrooma lze nalézt souvislost mezi pracovní spokojeností a instrumentalistou situace. Tedy situace vyvolá spokojenost v případě, kdy jejím prostřednictvím jedinec dosáhne vysoce hodnotného výsledku. Pracovník bude spokojen s uznáním od svého nadřízeného za předpokladu, že bude mít pochvalu vliv na finanční odměnu, rozšíření odpovědnosti, povýšení apod. (Nakonečný, 2005, s. 117).

Také je třeba brát v potaz, jakou hodnotu má cíl pro daného zaměstnance. Zaměstnanec je motivován k určitému cíli tehdy, má-li pro něj cíl nějakou hodnotu a jestliže má reálnou šanci dosáhnout tohoto cíle. Pokud má cíl pro zaměstnance nulovou hodnotu nebo je pravděpodobnost dosažení cíle nulová, jeho motivace bude také nulová (Kocianová, 2010, s. 32).

2.2 Teorie lidských potřeb

Druhou teorií, která se řadí do skupiny jednofaktorových teorií, je teorie lidských potřeb formulovaná Abrahamem Maslowem. Maslow definoval pět úrovní lidských potřeb, které hierarchicky seřadil do podoby pyramidy. Nejnižší úroveň představují fyziologické potřeby, na které navazuje potřeba bezpečí a jistoty. Dále následuje potřeba sounáležitosti neboli potřeba lásky a přátelství. Čtvrtou úroveň představují potřeby uznání, úcty a respektu ostatních lidí a jako nejvyšší úroveň je formulovaná potřeba seberealizace nebo sebeaktualizace. Jmenované skupiny potřeb tvoří hierarchický systém, ve kterém se uplatňuje pravidlo přednosti. Aby mohly být uspokojeny potřeby vyšší, nejprve je třeba uspokojit nejnižší potřeby (Maslow, 2015, s. 35–47). Zde je třeba upozornit, že daná

hierarchie nemusí platit pro všechny ve shodném pořadí. Na hierarchii potřeb má vliv individuální povaha člověka, přičemž například pro některé lidi je potřeba uznání důležitější, než potřeba být milován. Dle Maslowa jen neuspokojená potřeba může motivovat lidské jednání. Psychologický rozvoj nastává tak, že lidé pohybují hierarchií potřeb vzhůru, nicméně tento pohyb nemusí být přímočarý. Přestože dojde k uspokojení nejnižších potřeb, za nějaký čas se mohou znovu objevit (Maslow, 2015, s. 51–54).

Pokud převedeme hierarchii potřeb do pracovního prostředí, jednotlivé úrovně potřeb zaměstnance budou vypadat následovně: nejnižší úrovní je plat, následovaný sociálním zajištěním a důchodovým zabezpečením, dále potřebou přijetí zaměstnance formální i neformální pracovní skupinou. Potřeba uznání se může projevit v podobě potřeby získání titulů, povýšení nebo statusových symbolů. Nejvyšší úrovní je potřeba pracovní seberealizace (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 103).

Maslovova teorie se sice řadí mezi ty nejnámější teorie, nicméně také bývá kritizována za její empirickou nepodloženost, kdy autor předpokládal, že pět úrovní potřeb je společných všem lidem. Toto tvrzení však empiricky nepotvrdil. Také je poukazováno na zjevnou nepružnost a nekompromisnost teorie, neboť není dostatečně zohledněn aspekt individuálních potřeb a priorit jedince. Sám autor uvedl jistou pochybnost o pevně uspořádané hierarchii (Armstrong, 1999, s. 302).

2.3 Herzbergova dvoufaktorová teorie

Jedna z nejnámějších teorií je tzv. dvoufaktorová teorie od Fredericka Herzberga. Autor vycházel z předpokladu, že lidé umějí přesně označit podmínky práce, které je uspokojují a které ne. Výsledky empirického průzkumu zdrojů pracovního uspokojení nebo neuspokojení ukázaly, že období, které zaměstnanci pocítovali jako pozitivní, se nejčastěji týkala obsahu práce a výkonu, tedy „*odpovědnosti, dosažení úspěchu na základě ocenění pracovního výkonu, uznání, funkčního povýšení a práce samotné včetně možnosti vlastního rozvoje.*“ (Němečková, 2013, s. 377)

Na druhé straně negativně vnímaná období zaměstnanci byla spojována s okolnostmi a souvislostmi práce. Mezi tyto vlivy patří například podniková politika a správa, vedení a kontrola, personální řízení, interpersonální vztahy, peníze, jistota pracovního místa a pracovní podmínky (Němečková, 2013, s. 377).

Na základě výše uvedeného, Herzberg se svými spolupracovníky rozděluje dvě skupiny faktorů. Do první skupiny řadí faktory, které se dotýkají obsahu práce a jsou označeny jako motivační. Přítomnost nebo naplnění těchto faktorů ovlivňuje spokojenost. Do druhé skupiny patří faktory, které se vztahují k vnějším podmínkám. Jedná se o hygienické faktory, jejichž nepříznivá konstelace vyvolává nespokojenost. Mezi hygienické faktory patří například mezilidské vztahy, pracovní podmínky, plat, bezpečí či firemní politika (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 114).

Stejně jako teorie lidských potřeb od Maslowa, i Herzbergova teorie bývá kritizována především pro malý počet respondentů a specifickou vzorku respondentů (účetní a technici). Dále je kritizována za chybějící změření vztahu mezi spokojeností zaměstnance a jejich výkonností (Němečková, 2013, s. 377). Dle Bedrnové et al. (2012, s. 246) tato teorie poněkud nerespektuje individuální motivační strukturu každého jedince, neboť u každého jedince může být odlišné to, co jen zvyšuje jeho pracovní spokojenost, a na druhé straně to, co podněcuje spokojenost a motivuje.

2.4 Teorie vnímané hodnoty

Locke, podobně jako Vroom, zdůraznil význam důležitých hodnot jedince pro dosažení pracovní spokojenosti. Hodnoty Locke definuje jako něco, co si člověk přeje, nebo považuje za důležité. Předpokladem teorie vnímané hodnoty je, že spokojenost je determinována rozdílem očekáváním zaměstnance od práce a tím, co dostává, toto vynásobeno mírou důležitosti, kterou jednotlivým složkám práce zaměstnanec přikládá (Judge, Hulin, Dalal, 2009, s. 20–21).

Podle Lockovy teorie vnímané hodnoty lze pracovní spokojenost vyjádřit prostřednictvím vzorce: $S = (V_c - P) \times V_i$, kde S představuje spokojenost s určitou složkou práce, V_c hodnotu dané složky, kterou jedinec chce, P je vnímaná výše hodnoty, kterou jedinci poskytuje daná práce a V_i je důležitost dané charakteristiky pro jedince (Judge a Klinger, 2008, s. 400; Kelly, 2017, s. 5).

Locke se domnívá, že nesoulad mezi tím, co jedinec očekává a co dostává, je neuspokojivý pouze za předpokladu, že je pro něj daný aspekt práce důležitý (Judge, Hulin, Dalal, 2009, s. 21; Judge a Klinger, 2008, s. 400). Při hodnocení pracovní spokojenosti jedinci hodnotí každý aspekt práce zvlášť a celková pracovní spokojenost je

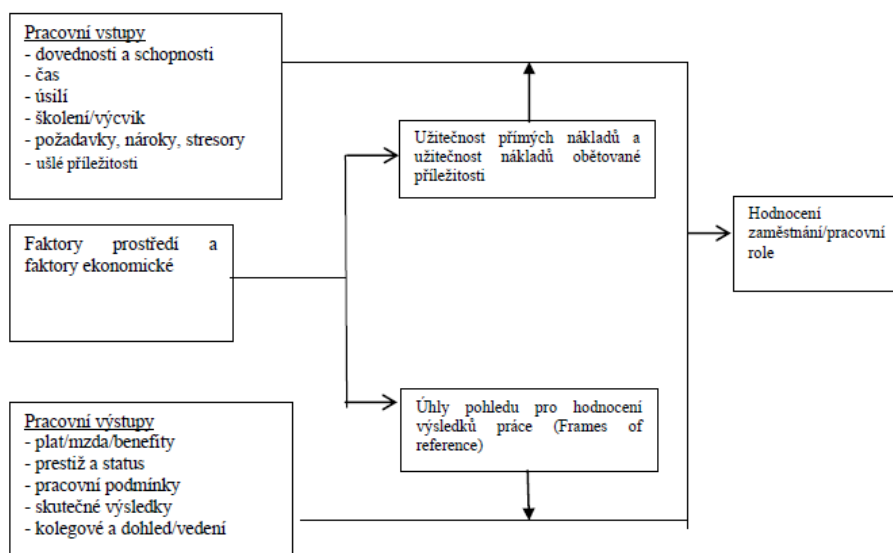
vypočítána spojením všech aspektů práce vynásobena důležitostí pro jedince (Judge a Klinger, 2008, s. 400).

Dle této teorie pracovní spokojenost vyjadřuje zaměstnanecké hodnoty a pracovní výsledky. Silnou stránkou této teorie je, že zdůrazňuje roli individuálních rozdílů v hodnotách a ve výsledcích práce. Nicméně potenciálním problémem této teorie je, že to, po čem člověk touží (V_c) a to, co člověk považuje za důležité (V_i), bude pravděpodobně vysoce vzájemně provázané. Tato teorie také zcela pomíjí vliv vnějších faktorů, jako jsou například náklady spojené s udržením si zaměstnání, nebo současné i minulé společenské, ekonomické nebo organizační podmínky stojící mimo vztah jednotlivec vs. práce (Judge a Klinger, 2008, s. 400–401). Problémem také může být, že většina jedinců nedokáže rozlišit to, co chtějí, od toho, čeho si cení (Kelly, 2017, s. 5).

2.5 Cornellův model

Cornellův model do procesu hodnocení výsledků vlastní práce jedince zavádí dvě proměnné, a to užitečnost přímých nákladů a užitečnost nákladů obětované příležitosti a úhly pohledu pro hodnocení výsledků práce. Cornellův model je možné graficky znázornit takto:

Obrázek 2: Cornellův model



Zdroj: Judge, Hulin, Dalal (2009, s. 85)

Úhly pohledu pro hodnocení výsledků práce představují standardy, jež jedinci využívají pro hodnocení své práce. Jsou považovány za moderátory vlivu výsledků práce na

uspokojení z práce v tom smyslu, že zdali je určitá úroveň výsledků považována za uspokojivou, záleží na standardech člověka. Na tyto skutečnosti mají vliv minulé zkušenosti, aktuální ekonomická a bytová situace včetně samotného zaměstnání (Judge, Hulin, Dalal, 2009, s. 17). Právě individuální úhly pohledu by měly z části vysvětlit různé úrovně pracovní spokojenosti u jedinců, kteří mají objektivně identická zaměstnání. Na druhou stranu dva lidé jejichž práce se výrazně liší v oblasti objektivních pracovních podmínek, mohou přesto vykazovat totožnou úroveň spokojenosti s prací. Mohou tedy existovat nadměru spokojení uklízeči a zcela nespokojení pracovníci ve vedoucích pozicích (Dalal, 2012, s. 344).

Užitečnost přímých a příležitostných nákladů je moderující proměnnou mezi vlivem pracovních vstupů a spokojenosti s prací. Je definována tím, jak jedinci hodnotí investice do práce a jak moc si těchto vstupů váží. Často odráží podmínky na lokálním trhu práce (Judge, Hulin, Dalal, 2009, s. 18).

Náklady obětované příležitosti jednotlivce mají vliv na hodnotu, kterou jednotlivec přikládá svému přínosu. V dobách, kdy je nedostatek pracovních příležitostí (tzn. v dobách kdy je vysoká nezaměstnanost), bude jednotlivec přikládat svému pracovnímu přínosu nižší váhu z důvodu všudypřítomné soutěže kandidátů o těch pár volných pracovních pozic, a tak se náklady obětované příležitosti na jeho pracovní pozici sníží (tzn. pracovní pozice je méně nákladná vzhledem k ostatním příležitostem). Tedy, jak nezaměstnanost (zvláště pokud jde o jednotlivcův místní trh práce nebo trh práce v oblasti jeho zaměření) stoupá, subjektivní užitečnost přínosů klesá – čímž činí vnímané hodnoty přínosů nižší vzhledem k výsledkům – a tím zvyšuje jednotlivcovu spokojenost (Judge a Klinger, 2008, s. 402).

V tomto modelu má pracovní spokojenost funkci rovnováhy mezi vstupy, které člověk vkládá do práce v podobě zkušeností a schopností, času, úsilí apod., a výstupy, které dostává, například plat/mzda, status, pracovní podmínky atd. Vyšší pracovní spokojenosti člověk dosáhne, čím větší hodnotu pro něj budou mít výstupy v porovnání s hodnotou vstupů (Judge, Hulin, Dalal, 2009, s. 19, Judge a Klinger, 2008, s. 402).

Cornellův model upozorňuje, že na pracovní postoje mají vliv vnější faktory. Výzkumy zaměstnanců, které nezohledňují širší sociální, ekonomický a organizační kontext mohou přinést velmi omezené výsledky (Judge, Hulin, Dalal, 2009, s. 19).

Nakonec Cornellův model navrhuje, že jednotlivcův celkový přehled, který je tvořen jeho minulými zkušenostmi s výsledky, ovlivňuje jak on nebo ona vnímá současné výsledky. Tento koncept celkového přehledu, který je tvořen a měněn jednotlivcovými zkušenostmi, má částečně vliv na rozdílnou spokojenost v práci u odlišných pracovníků na objektivně identické pracovní pozici (Judge a Klinger, 2008, s. 402).

Stejně jako při snaze definovat pojem pracovní spokojenost, tak i v teoriích pracovní spokojenosti panuje názorová nejednotnost. Při přípravě výzkumu jsem se přiklonila k názoru jednodimenzionálních teorií, že pokud se snižuje spokojenost pracovníka, zároveň se zvyšuje jeho nespokojenost. Vytvářením optimálních podmínek na pracovišti je možné dosáhnout vhodné míry spokojenosti v práci. Avšak při jejich zanedbání se zvyšuje nespokojenost pracovníků.

3 Faktory pracovní spokojenosti

Nejen na pracovní spokojenost učitelů, ale i u všech ostatních zaměstnanců působí vnitřní a vnější faktory. Vnitřní faktory jsou spojené s osobou samotného zaměstnance, zatímco vnější faktory jsou nezávislé. Význam faktorů a jejich podíl na utváření pracovní spokojenosti nebo nespokojenosti je proměnlivý a odvíjí se od okolností, které jsou dány specifickostí práce v jistých oblastech společenské praxe (například rozdíly v hutnictví či zdravotnictví), poté odlišnostmi jednotlivých profesí a prostředí a dále také specifiky individuálními podmíněnými osobními preferencemi (například menším důrazem na platové ohodnocení práce než na kvalitu mezilidských vztahů) (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 115). V následujících podkapitolách budou blíže popsány tyto faktory.

3.1 Vnitřní faktory

Vnitřní neboli také osobnostní faktory mají podíl na aktuálním hodnocení vnějších faktorů a celkové spokojenosti jednotlivých pracovníků. Můžeme je rozdělit do dvou skupin: na objektivní osobnostní faktory a subjektivní osobnostní faktory. Mezi objektivní osobnostní faktory lze zařadit věk, pohlaví, rodinný stav, zastávanou pozici v organizaci nebo dobu trvání zaměstnání v organizaci. Do subjektivních osobnostních faktorů patří potřeby, zájmy, očekávání, osobnostní vlastnosti a schopnosti. Tyto faktory tvoří složku osobnosti každého zaměstnance a je možné je považovat za příčinu rozdílné úrovně spokojenosti jednotlivých zaměstnanců organizace a jejich rozdílného hodnocení stejného pracoviště (Kollárik, 2002, s. 149).

Vzhledem k tomu, že výzkumné šetření je zaměřeno na vnější faktory spokojenosti, nebudou již dále vnitřní faktory rozebírány.

3.2 Vnější faktory

Vnější faktory pracovní spokojenosti nezávisí na pracovníkovi organizace, ale vyplývají z podmínek konkrétního pracoviště. Dle Štikara, Rymeše, Riegla a Hoskovce (2003, s. 115) do této skupiny faktorů patří druh a charakter vykonávané práce, pracovní postup, způsob vedení, pracovní skupina a fyzikální podmínky práce. Provažník a Komárková (2004, s. 84) upozorňují, že „[n]espokojenost s vnějšími faktory jako jsou fyzické pracovní podmínky, organizace práce, osoba vedoucího pracovníka nebo vedoucích pracovníků, mezilidské vztahy na pracovišti, nespravedlivé nebo nízké odměny za práci,

není prostým obrazem objektivní situace, ale projevuje se prostřednictvím subjektivního vnímání.“

V následující části se zaměříme pouze na vnější faktory, které jsou součástí empirického výzkumu. Teoretické vymezení a definice těchto faktorů bude použito jako základ pro empirickou část.

3.2.1 Druh a charakter vykonávané práce

Přestože vztah samotné práce a spokojenosti je složitý, druh a charakter práce hraje důležitou roli mezi faktory pracovní spokojenosti. Tato skutečnost je dána velkou různorodostí profesí a pracovních podmínek, subjektivním hodnocením profese a ztotožněním se s ní, společenským uznáním a prestiží jednotlivých profesí (Výrost, Slaměnik, 1998, s. 48; Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 115).

Z tohoto úhlu pohledu se spokojeností vyznačují spíše takové profese, ve kterých se pracovník může seberealizovat, uplatňovat své tvůrčí schopnosti a má možnosti prosadit nejen některé své názory, postoje nebo cíle, ale i svou osobnost. Z tohoto vyplývá, že se především jedná o tvůrčí a manažerské profese (Pauknerová, 2012, s. 229).

Toto tvrzení také potvrzují výsledky šetření realizované Centrem pro výzkum veřejného mínění (CVVM) v České republice v roce 2013, kterého se zúčastnilo 1.023 respondentů starších 15 let. Výsledky tohoto šetření ukázaly, že více spokojeni jsou ti, kteří pracují jako podnikatelé nebo živnostníci než lidé v zaměstnaneckém poměru. Mezi dotazovanými jsou však ve spokojenosti velké rozdíly, přičemž vedoucí pracovníci nebo vyšší odborníci se vyznačují podobnou mírou spokojenosti jako osoby samostatně výdělečně činné. Nejméně spokojeni se ukázali jedinci, kteří pracují v dělnických profesích (Durd'ovič, 2013, s. 2).

Na základě výše uvedených informací lze konstatovat, že na spokojenost má pozitivní vliv taková práce, která je zajímavá a rozmanitá, poskytuje pracovníkovi žádoucí sociální status a také relativní nezávislost. Pracovníkovi se také dostává zpětná vazba o jeho výsledcích. Člověk s vyšší kvalifikací má větší šanci získat takovou práci, a tudíž může vykonávat různorodější práci (Wagnerová, 2011, s. 70). Naopak monotónnost práce může vést k pracovní nespokojenosti a může vést až k odchodu pracovníka z organizace. Současné se při vykonávání monotónní práce oslabují dovednosti pracovníka, ten

nezískává nové dovednosti a schopnosti, pročež se snižují jeho možnosti na trhu práce (Koubek, 2015, s. 49).

U pracovníků, kteří jsou orientovaní na obsah práce, je možné najít rozdíly mezi tím, který konkrétní aspekt je stimuluje více a který méně. Mezi hlavními apely lze jmenovat potřebu sebeuplatnění, příležitost uplatnit vlastní autonomii nebo možnost projevení vlastního názoru. Jiným apelem, který pozitivně ovlivňuje pracovní spokojenost s obsahem práce může být pocit jistoty a budoucnost vykonávané práce (Bedrnová et al., 2012, s. 261).

Pracovní spokojenost je možné spojovat s radostí z práce a seberealizací. Nicméně je třeba brát na zřetel také uspokojení a následnou pasivitu. K dosažení pracovní spokojenosti je potřeba zachovat určitou rovnováhu mezi aktivitou, činnostností, odpočinkem a klidem. Jeví se, že ani velmi vysoká a dlouhodobá pracovní aktivita nezaručuje pracovní spokojenost. Shodně i nedostatek a pasivita v práci spíše může vést k nudě, pocitu nedůležitosti dané práce a potažmo až k nespokojenosti se zaměstnáním (Pauknerová, 2012, s. 179).

Typickým průvodním jevem profese učitele je psychická zátěž. Blažková (In: Vašutová, 2004, s. 43) charakterizuje psychickou zátěž jako *„práce vykonávaná pod časovým tlakem, spojená s vysokými nároky v oblasti jednání a vzájemné kooperace a spojená s rizikem ohrožení zdraví jiných osob.“* Ta má negativní vliv nejen na psychiku učitele, která se může projevovat sníženou pozorností a koncentrací, sníženou motivací nebo celkovou podrážděností, ale také může způsobit somatické zdravotní problémy. Sami učitelé v dotazníkovém šetření potvrdili, že péče o vlastní zdraví nepatří k významným činnostem v jejich profesi (Vašutová, 2004, s. 43-44).

Co se týče fyzické zátěže, sami učitelé většinou nepovažují svou profesi za nadprůměrně fyzicky náročnou. Nicméně mnoho učitelů po vyučování pociťuje fyzickou únavu nebo bolesti nohou. „Nemocí z povolání“ bývá u učitelů hlasová zátěž. Dle foniatřů mnozí učitelé přetěžují své hlasivky přílišným zvyšováním síly svého hlasu nebo se nevěnují hlasové hygieně (Průcha, 2002, s. 66).

Přestože v českém žebříčku prestiže je profese učitele hodnocena jako vysoce prestižní, sami učitelé jsou v hodnocení prestiže svého povolání spíše skeptičtí. Naproti tomu v osobním kontaktu často učitelé čelí více či méně skrytému nebo otevřenému opovržení

(Průcha, 2002, s. 30). Jako důvody nižšího profesního sebevědomí jsou uváděny například tyto:

- *„zdánlivě snazší studium učitelství (a názory o nízké úrovni pedagogických fakult);*
- *vysoký stupeň feminizace učitelstva;*
- *osobní zkušenosti z kontaktů mezi konkrétními učiteli a rodiči;*
- *neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů a s tím spojená mnohdy nekvalifikovaná hodnocení zevnějšku“* (Průcha, 2002, s. 30-31).

Dalším důvodem podle Vašutové (2004, s. 47) může být nedostatečná argumentace učitelů pro jejich požadavky, které se týkají profese. O své profesi učitelé často smýšlí jako o poslání než o odborné činnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Přestože poslání bylo v historii součástí učitelství, v dnešní době je však poslání slabým argumentem například pro dosažení vyššího finančního ohodnocení (Vašutová, 2004, s. 47).

Ačkoliv byla v úvodu této podkapitoly vyzdvihnuta významnost druhu a charakteru práce, je nutné brát v potaz, že možná nespokojenost s tímto faktorem je jenom dílčí a může být vynahrazena některým z dalších faktorů spokojenosti.

3.2.2 Způsob odměňování

Odměňování zaměstnanců se řadí k důležitým faktorům k výkonnosti i konkurenceschopnosti organizace. Finanční ohodnocení práce má značný motivační vliv. Pro některé pracovníky mzda nebo plat představuje dominantní veličinu, která způsobuje nespokojenost v práci. Současně je však třeba uvést, že tomu takto není u všech pracovníků a za jakýchkoli podmínek. *„Spokojenost/nespokojenost s platem vystupuje především v kontextech, kdy pracovník srovnává svůj plat s platy ostatních zaměstnanců z hlediska vynaloženého úsilí a pracovních výsledků; chápe finanční ocenění jako reflexi přínosu pro organizaci vyjádřenou nadřizenými; vnímá finanční ohodnocení z hlediska významu, prestiže a společenského ocenění své profese.“* (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 115).

Zdrojem nespokojenosti také může být nespravedlivost v systému odměňování, a to i nespravedlivé slovní hodnocení. Zde je třeba upozornit, že není důležité, zda hodnocení

pracovníka je skutečně nespravedlivé nebo zda je pouze jím považované za nespravedlivé, výsledek je v obou případech obdobný. Pracovník na pocit nespravedlivého hodnocení reaguje omezením svého pracovního úsilí (Urban, 2013, s. 120-121). Provazník (2002, s. 143) však upozorňuje, že zaměstnanci mohou být nespokojeni s finančním ohodnocením také v práci, kde je jejich pracovní výkon nižší a zároveň mzda velice vysoká.

Detaily o platovém systému a dalších náležitostech odměňování v případě učitelů veřejných škol upravuje nařízení vlády č. 341/2017 o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě ze dne 25. 9. 2017 a dále nařízení vlády č. 222/2010 Sb. Obecné ustanovení o mzdě, která jsou platná i pro odměňování učitelů soukromých i církevních škol a také se řídí zákoníkem práce.

Pro učitele je určena samostatná stupnice platových tarifů. Tarifní systém má 11 tříd (4-14) a 7 platových stupňů v rámci každé třídy. Učitel je do příslušné platové třídy zařazen podle nejnáročnější činnosti, kterou vykonává v rámci pracovního poměru. V rámci platové třídy jsou učitelé rozřazováni do platových stupňů podle délky praxe. Za některé zvláštní činnosti dle zákona učitelé náleží příplatek. Mezi činnosti, za které náleží příplatek patří práce třídního učitele, práce učitele učební nebo odborné praxe, práci ve třídách, v nichž jsou žáci z více ročníků, tzv. malotřídní školy nebo výkon specializovaných činností. Za kvalitní práci může být učitel odměněn osobním příplatkem nebo odměnou. Obě tyto složky patří do nenárokové složky platu (Eurydice, online, 2020).

Tabulka 1: Učitelé a další pedagogičtí pracovníci v roce 2021

Učitelé a další pedagogičtí pracovníci v roce 2021												
Platový stupeň	Praxe	Platová třída										
		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	do 2 let	15 230	16 520	17 870	19 360	24 540	30 670	30 930	31 490	32 170	32 940	34 170
2	do 6 let	15 790	17 110	18 610	20 150	25 250	30 940	31 220	32 040	32 840	33 940	35 770
3	do 12 let	16 780	18 250	19 800	21 560	25 910	31 300	31 690	32 450	34 160	35 360	37 690
4	do 19 let	17 940	19 480	21 170	22 920	27 100	31 950	32 670	33 660	35 580	37 960	40 820
5	do 27 let	19 080	20 750	22 540	24 520	28 300	32 940	33 700	35 070	37 800	40 880	44 850
6	do 32 let	20 710	22 520	24 400	26 510	30 310	34 630	35 570	37 020	40 960	44 250	48 480
7	nad 32 let	21 290	23 110	25 080	27 260	31 170	35 420	36 330	38 020	41 940	45 350	49 630

Zdroj: Wagner (© 2020)

V současné době je ve spojitosti s problematikou nedostatečného finančního ohodnocení učitelů zmiňován oblíbený způsob přivýdělku učitelů v podobě soukromého doučování žáků. Doučování učitelé považují za vhodný a přirozený způsob, jak si přivydělat peníze k základní mzdě, která je vnímána jako nedostatečná. Vzhledem k zachování svého společenského postavení nejsou pro učitele vhodné jiné způsoby přivýdělku, například studentské brigády, neboť by snadno mohlo dojít ke ztrátě respektu či důvěryhodnosti. Z tohoto ohledu učitelé vnímají doučování jako vhodný přivýdělek. Na tomto místě však vystávají etické otázky, zda je vhodné doučovat nebo nedoučovat své vlastní žáky, případně žáky kolegů. Je třeba také upozornit na problém závisti mezi učiteli navzájem. Zatímco doučování maturitních předmětů, zejména matematiky a angličtiny, je velmi vyhledávané, ostatní předměty jako například biologie nebo dějepis nejsou vyhledávány takřka vůbec. Toto může vést k neshodám uvnitř učitelského sboru, které jsou vyvolány odlišnou odborností, a tedy i s různou příležitostí vydělat si více peněz (Šťastný, 2017, s. 41, 48–49).

Součástí odměny jsou i zaměstnanecké výhody. Tyto odměny většinou nebývají v přímém vztahu k pracovním výsledkům, ale zastávají roli péče o zaměstnance. Odměny mohou přihlížet k délce zaměstnání, funkci nebo náročnosti pozice. Důvodem, proč je organizace poskytují, je snaha udržet si či získat kvalitní zaměstnance, poskytnout jim možnosti relaxace a širokou paletu požitků (Urban, 2013, s. 144; Koubek, 2015, s. 315). Další složkou odměňování jsou nepeněžní odměny, jako je uznání, ocenění, úspěch, odpovědnost nebo osobní rozvoj (Kocianová, 2010, s. 161).

3.2.3 Způsob vedení

Dle Urbana (2013, s. 120) má na pokles spokojenosti pracovníků největší vliv chování jejich přímých vedoucích, a to především takové chování, které je zbytečné a nikterak nesouvisí s objektivními podmínkami práce. Především se jedná o manažerovu osobnost, zájem o jeho podřízené a styl vedení. Nespokojenost s vedoucím, zejména problematický vztah s nadřízeným, bývá důvodem při rozhodování o odchodu z organizace (Výrost, Slaměník, 1998, s. 49).

Příčin, proč mezi zaměstnancem a jeho nadřízeným mohou vzniknout neshody, je celá řada. Mezi nejčastější zdroje konfliktů patří osobnost a sociální chování jedinců, nedorozumění způsobené špatnou komunikací nebo nedostatečnou kvalifikací, nedostatky v personální práci v podobě nejasných povyšování nebo nevhodném zařazení zaměstnance na pracovní místo, ve stylu vedení lidí v organizaci, způsob formování týmů, změny techniky a technologie, organizace práce a organizačních struktur zapříčiněné neinformovaností zaměstnanců o změnách, pracovní podmínky a také v důvodech, které se nachází mimo organizaci, například nemoc nebo aktuální životní situace zaměstnance (Koubek, 2015, s. 336 – 338).

Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec. (2003, s. 116) uvádějí dvě dimenze způsobu vedení, které mají pozitivní vliv na pracovní spokojenost. První dimenze je zaměření manažera na své podřízené. Měl by projevovat zájem o jejich práci, podporovat je v odborném růstu akceptovat jejich názor a rozvíjet neformální komunikaci. Zároveň by ve vztahu k podřízeným měl uplatňovat participativní řízení. Tedy, aby mohli ovlivňovat svou práci, podílet se na rozhodnutích nebo se vyjadřovat k záměrům školy či pracovní skupiny.

V prostředí školy je potřeba takový styl vedení, který umožňuje efektivní činnost středního managementu školy a dále i řadových pedagogů. Trojanová (2014, s. 37) uvádí čtyři styly vedení ředitele školy. Prvním stylem je styl autoritativní, který se zakládá na příkazech a zejména na plnění úkolů. Ředitel o všem rozhoduje sám a sám také vykonává některé činnosti. Své chování zdůvodňuje svou konečnou odpovědností. Tento styl vedení má za následek potlačení účasti zaměstnanců na vedení a z tohoto důvodu je žádoucí pouze v krizových situacích nebo v situacích, kdy zaměstnanci odmítají přijmout naléhavé změny.

Styl nazývaný konzultativní je charakterizovaný tím, že ředitel sice rozhoduje sám, ale svá rozhodnutí konzultuje s podřízenými. Nicméně názory podřízených se ředitel nemusí řídit. Příkladem tohoto stylu může být udělování důtek ředitelem školy, kdy ředitel využívá pedagogickou radu jako poradní orgán, avšak o udělení rozhoduje sám (Trojanová, 2014, s. 38–39).

Styl, při kterém je přijato to nejlepší rozhodnutí, ať už ho navrhl kdokoliv, se nazývá participativní. U tohoto stylu vedení ředitel již musí být ochoten přijmout jiný názor, to ale neznamená předání pravomocí. Jako příklad tohoto stylu lze uvést organizaci nějaké akce, kdy ředitel přijímá jiný návrh, ale ponechává si řízení i konečnou kontrolu. V demokratickém stylu je zahrnut konzultativní a participativní styl vedení, který podle posledních výzkumů na školách převládá. Ředitel při něm konzultuje svá rozhodnutí a přijímá návrhy ostatních, což vede k angažovanosti, iniciativě podřízených a zároveň i k motivaci (Trojanová, 2014, s. 39).

Dílejší oblastí, kterou by měl ředitel mít kromě odborných kompetencí, je znalost a motivace. Ta je velmi často opomíjená, protože bývá ztotožňována s finančními prostředky. Někdy také bývá motivace opomíjená i kvůli domněnce ředitele, že učitelé se budou zapojovat do rozhodnutí ve škole i bez jejich motivace.

Zde se pojmem motivace ve skutečnosti rozumí stimulace. Pojmy motivace a stimulace někteří psychologové striktně nerozlišují. Rozdíl mezi motivací a stimulací spočívá v tom, že při stimulaci dochází ke snaze působit na psychiku jedince zvnějšku, nejobvykleji pomocí aktivního jednání jiného jedince. Jedná se tedy o „*proces vědomého a záměrného ovlivňování činností (motivace) druhého člověka.*“ (Bedrnová et al., 2012, s. 228). V dotazníku je použito slovo motivace, neboť se domníváme, že pro respondenty bude srozumitelnější než pojem stimulace vedoucího.

3.2.4 Pracovní perspektiva

Pracovní postup a povýšení jsou součástí pracovní kariéry. „*Řízení kariéry spočívá v tom, že se lidem poskytují příležitosti k postupu ve funkcích a k rozvíjení jejich kariéry.*“ (Armstrong, 2015, s. 334) Znalost kariérního postupu a podmínek jeho dosažení má motivační vliv. Povýšení má ve vztahu k pracovní spokojenosti různorodé dopady, neboť závisí na formě a výhodách, které s sebou povýšení přinese. Tento rozdíl je možné popsat na příkladu povýšení zaměstnance na základě principu seniority, nebo na povýšení

získaném z výkonu a dosažených výsledků. Některé výzkumy ukázaly, že v případě postupu do řídicí funkce dotazovaní více oceňovali mocenský postup v hierarchii organizace než samotnou výši mzdy nebo platu (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 116).

Kariéru lze pojmout jako příběh pracovní dráhy jak vertikálním, tak i horizontálním směrem. Pro některá povolání, stejně jako pro profesi učitelství, je charakteristická právě tendence k mobilitě mezi pozicemi na přibližně stejné úrovni. Aspirace učitelů málokdy směřuje mimo pedagogickou činnost a ani usilování o ředitelskou pozici či práci inspektora nebývá časté. Pro učitele bývá úspěchem přechod mezi školami, tedy mezi pozicemi, které jsou ve své podstatě podobné, ale liší se v určitých aspektech, které jsou pro jedince významné, např. příjmy, neformální autorita nebo vzdálenost dojíždění na pracoviště (Pavlov, 2018, s. 68–69).

V hierarchicky pojatém smyslu kariéra ve školském prostředí představuje příležitost pouze pro malou část zaměstnanců a výhradně se orientuje pouze na manažerské pozice (ředitel, zástupce ředitele). Perspektivně se kariéra zakládá na osobním potenciálu jedince, jeho proaktivitě, motivaci a flexibilitě. V pojetí učitelské profese se tedy už nejedná pouze o chápání kariéry ve smyslu šplhání po žebříčku nahoru, ale důležitou roli hraje spokojenost/nespokojenost v kariéře a budování profesní identity. Kariérní úspěchy jedince mohou být objektivního charakteru, tedy mohou být pozorovatelné zvenčí, nebo subjektivního charakteru. Mezi úspěchy objektivního charakteru lze jmenovat plat, pozice, postup, titul atd. Úspěchy subjektivního charakteru mají hodnotový charakter, např. osobní prožívání kariéry jako pracovní spokojenost, radost a smysluplnost práce, životní rovnováha apod. Důkazem mohou být učitelé/učitelky, kteří jsou navenek v kariéře úspěšní, ale jsou nespokojeni s tím, čeho dosáhli (Pavlov, 2018, s. 69–70).

Dle Trojanové (2014, s. 15, 17) školské prostředí umožňuje pouze dvě kariérní cesty. První kariérní cestou je cesta ke specializačním pozicím, při které se učitelé připravují na výkon specializovaných činností. Druhou kariérní cestu představuje cesta k funkčním pozicím, tedy k pozici ředitele jako řídicího orgánu a pozici zástupce ředitele. Střední management školy se plně zaměřuje na zajištění odborného řízení výchovně vzdělávacího procesu, jenž je určen školním vzdělávacím programem. Jedná se o řídicí článek mezi vedením školy a řadovými pedagogy. Na středních školách se jedná zejména o

předmětové komise pro příslušné vyučovací předměty, nebo jejich skupiny. Střední management zastává důležitou funkci v rámci směřování předmětu, přičemž je důležitá odbornost, předávání zkušeností a spolupráce. Poslední úroveň tvoří řadoví učitelé.

3.2.5 Pracovní skupina

Faktor pracovní skupina hraje důležitou roli mezi faktory, které se podílejí na pracovní spokojenosti. Pracovní skupina je tvořena lidmi jednoho pracoviště, které spojuje společná činnost, vnitřní struktura sociálních rolí a jednotné vedení. Mezi její základní znaky patří společné cíle, společná činnost, kterou dosahují realizaci stanovených cílů, vnitřní struktura pracovních pozic a rolí, relativně trvalé sociální vztahy a vědomí příslušnosti ke skupině (Bedrnová et al., 2012, s. 275). Pracovní skupiny se také nachází v pedagogickém procesu především v podobě malých a středních pracovních skupin. Takovou pracovní skupinou jsou například učitelé 1. stupně nebo vychovatelky školní družiny (Trojanová, 2014, s. 59).

Sociální prostředí pracovní skupiny je velmi různorodé, neboť zahrnuje síť formálních a neformálních vztahů, různé formy spolupráce, vyznačuje se atmosférou pohody nebo napětí a také může vytvářet příznivé zázemí svým členům a poskytovat možnost svým členům získat prestiž, postavení a jejich ocenění. Dále se projevuje poradními, facilitačními a korektivními funkcemi (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 117).

Spokojenost s tímto faktorem má velký vliv na celkovou spokojenost a nespokojenost s ním se těžce kompenzuje (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 117). Pracovní vztahy ve škole představují pro většinu učitelů klíčový aspekt v budování pracovní spokojenosti a pro řadu z nich to bývá i jedním z významných faktorů, kvůli kterému zůstávají v oboru učitelství (Smetáčková a Francová, 2020, s. 26).

Dle výzkumu Smetáčkové a Francové (2020, s. 26) byly příjemné vztahy, vzájemná důvěra a bezpečí, možnost obrátit se s prosbou o radu a pomoc zvoleny na prvním místě jako zdroj uspokojení. Zároveň kolegiální a rozvoj kolegiálních a profesních vztahů napříč školou jsou považovány jako cesta ke zdokonalení školy a dají se považovat za jednu z charakteristik toho, co označujeme společenstvím profesního učení (Stankovič, 2009, s. 54). Učitelská kolegiální poměřovaná frekvencí komunikace, vzájemnou podporou a pomocí je silným indikátorem úspěchu implementace změny ve škole. Učitelská spolupráce tedy může být cílem i prostředkem pro zdokonalování školy.

V současné chvíli však ve školském prostředí převládá izolace mezi učiteli, tedy učitelé se jen výjimečně podílejí na sdílení expertízy a spolupráci s kolegy (Fullan, 2001 In: Stankovič, 2009, s. 55).

Profesor Pol (In: Trojanová, 2014, s. 44-47) zmiňuje Andersenovy modely, které popisují tři druhy vzájemných vztahů mezi ředitelem školy, středním managementem a ostatními pedagogickými pracovníky. První model se nazývá nárazníkový a představuje situaci, kdy je ředitel izolován středním managementem od ostatních pedagogických pracovníků. Střední management tedy řediteli zprostředkovává informace o dění ve škole, čímž ředitel může ztratit přehled o skutečném dění ve škole. Ve druhém, interaktivním modelu je ředitel v kontaktu se všemi zaměstnanci školy. V konkurenčním modelu ředitel vystupuje jako opozice vůči střednímu managementu a ostatním pedagogickým pracovníkům. V tomto vztahu není střední management podporován jako řídicí prvek školy, ale ředitel rozhoduje sám.

3.2.6 Podmínky práce a pracovní prostředí

Význam fyzikálních podmínek práce se zvyšuje tehdy, pokud jsou nepříznivé a vyvolávají pocit nespokojenosti. Mezi klasický soubor fyzikálních podmínek patří hluk, osvětlení, teplota, vlhkost vzduchu, prašnost, proudění vzduchu. Tyto podmínky se na každém pracovišti liší a mají svůj podíl na míře celkové pracovní spokojenosti (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 117).

Mezi základní materiální složky, které se vážou k práci učitele a mají vliv na pracovní spokojenost, se řadí zejména materiální vybavení škol. Mezi materiální vybavení škol patří nezbytné učební pomůcky, přístroje i stroje, média pro komunikační a informační technologie, dostatek odborné literatury a další studijní materiály. Pokud je vybavení školy nedostatečné, mohou vznikat bariéry pro efektivní výuku, což vede k omezení učitelů uplatňovat moderní didaktické koncepce. Následně tyto podmínky nutně způsobují nespokojenost v profesi (Vašutová, 2004, s. 53).

V obecnější rovině je důležité také fyzické prostředí školy, které poskytuje dostatek fyzického prostoru pro dosažení pracovního pohodlí, vzhled a zařízení jednotlivých učeben a kabinetů apod. (Vašutová, 2004, s. 53). *„Každý učitel potřebuje dostatek fyzického prostoru pro dosažení pracovního pohodlí. Systém odborných pracoven a kabinetů, existující zvláště na velkých školách, této podmínce vyhovuje“* (Vašutová, 2004,

s. 53). Zde je však třeba upozornit na možné omezení kontaktu tváří v tvář mezi učiteli, neboť již nedochází k častému setkávání učitelů ve sborovnách za účelem setkávání se a sdílení informací a jejich komunikace se tak omezuje pouze na setkávání na pedagogických radách (Vašutová, 2004 s. 53). Dle Paulíka (1999, s. 44) je třeba také věnovat pozornost fyzikálním faktorům, jako je hluk, prašnost v učebnách či ohrožení infekcemi od žáků.

U pedagogických pracovníků lze nalézt specifika v jejich pracovní době. Pro pedagogické pracovníky je týdenní pracovní doba, jako pro všechny ostatní zaměstnance, stanovena § 79 odst. 1 zákoníku práce na 40 hodin: týdně. Dále je upravena zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon“), nařízením vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (dále též jen „nařízení vlády“), vyhláškou č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí (dále jen „pracovní řád“). Pedagogický pracovník v pracovní době vykonává přímou pedagogickou činnost a práce, které s ní souvisejí (příprava na výuku a učebních pomůcek, hodnocení žákovských prací, účast na školních poradách a na dalším vzdělávání apod.) (MŠMT, online, 2019). Průcha (2002, s. 38) v souvislosti s pracovní dobou pedagogů uvádí mylnou představu veřejnosti o kratší pracovní době pedagogů. Tato představa spočívá ve vnímání pouze odučených hodin: tedy přímé pedagogické činnosti, nikoli související práci, která může zasahovat do soukromí, například při opravě žákovských prací nebo domácí příprava na hodiny.

Nespokojenost s vnějšími podmínkami má vliv na vnitřní pocit důležitosti a vážnosti, kterou zaměstnanec pocítuje ze strany zaměstnavatele. Péče o pracovní podmínky dává zaměstnanci pocit, že na jeho práci vedení organizace záleží, že ji oceňuje. Při velké nespokojenosti s těmito podmínkami si zaměstnanec může takovou situaci vysvětlovat jako nedostatek zájmu vedení jeho práci či jako neúctu k vlastní práci. Provazník a Komárková k pracovním podmínkám uvádí, že: *„pro většinu lidí v zaměstnaneckém poměru platí vyrovnaná bilance: když je člověk spokojen s podmínkami, za kterých vykonává své zaměstnání, cítí, že jeho práce je důležitá, že má význam, že podmínky práce jsou toho praktickým důkazem, pak se sám snaží vydat ve*

svém pracovním výkonu to co bilanci „dostal – dal“ uvede do rovnováhy.“ (Provazník a Komárková, 2004, s. 85).

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že na pracovní spokojenost má vliv značný počet faktorů, přičemž většina z nich je alespoň částečně proměnlivé a současně závislé i na působení dalších okolností. Tyto faktory, které ovlivňují pracovní spokojenost v žádném případě nepůsobí na jedince izolovaně, ale vždy tvoří určitý komplex. Na pracovní spokojenost je třeba pohlížet jako na subjektivní názor jedince, neboť kromě vnějších faktorů spokojenost ovlivňuje i charakter jedince, jeho zájmy a osobní preference.

4 Pracovní spokojenost s vnějšími faktory pedagogických pracovníků na základních a středních školách

Výzkumné šetření je zaměřeno na problematiku celkové pracovní spokojenosti pedagogických pracovníků základních a středních škol v kraji Vysočina s vybranými vnějšími faktory. Dále se výzkum věnuje spokojenosti pedagogických pracovníků s jednotlivými vybranými vnějšími faktory. Cílem této práce je zjistit celkovou pracovní spokojenost pedagogických pracovníků základních a středních škol s vybranými vnějšími faktory a porovnat jejich pracovní spokojenost v jednotlivých zkoumaných vnějších faktorech na základě výsledků dotazníkového šetření.

Vzhledem k určenému cíli bylo stanoveno následujících šest výzkumných předpokladů:

1. Středoškolské učitelé vykazují menší celkovou spokojenost než učitelé na základních školách.
2. Učitelé na základních i středních školách jsou z šesti zkoumaných vnějších faktorů nejméně spokojeni se způsobem odměňování.
3. Učitelé, kteří považují učitelskou práci za rozmanitou, jsou celkově spokojenější než učitelé, kteří označují učitelskou práci za jednotvárnou.
4. Učitelé, kteří jsou nespokojeni s faktorem podmínky práce a pracovní prostředí, jsou celkově méně spokojeni než učitelé, kteří jsou s tímto faktorem spokojeni.
5. Faktor pracovní perspektiva nejméně ovlivňuje celkovou pracovní spokojenost učitelů.
6. Učitelé, kteří jsou spokojeni se zájmem vedoucího o jejich potřeby, zájmy a postoje, jsou celkově spokojenější.

4.1 Metodika výzkumu

Vzhledem ke stanovenému cíli práce byl zvolen pro výzkumnou část diplomové práce kvantitativní typ výzkumu. Sběr dat byl proveden dotazníkovým šetřením, přičemž strukturovaný dotazník byl vytvořen v online podobě prostřednictvím platformy Survio. Dotazníkové šetření bylo zvoleno, protože patří mezi techniky sběru dat, prostřednictvím které je možné poměrně jednoduše obsáhnout početně rozsáhlý výběrový vzorek v poměrně krátkém čase a s poměrně malým nákladem. Další velkou výhodou dotazníku je anonymita respondentů. Respondenti díky anonymitě odpovídají snáze než při osobním rozhovoru s tazatelem. Na druhou stranu dotazníkové šetření může mít i nějaké

nevýhody. Dotazník klade velké nároky na ochotu dotazovaného, aby odpověděl na všechny otázky v dotazníku. Velkou nevýhodou dotazníku bývá nízká návratnost. Důležitou úlohu při návratnosti dotazníku hraje jeho délka. Se vzrůstající délkou dotazníku, klesá jeho návratnost (Disman, 2014, s. 141–143). Metoda dotazníku byla vybrána kvůli jednoduše administraci při poměrně velkém počtu respondentů a také z důvodu vysoké kvality zajištění jejich anonymity.

Respondenty byli zvoleni pedagogičtí pracovníci na základních a středních školách v kraji Vysočina. Zřizovatelem základních škol je obec a zřizovatelem středních škol je kraj. Do šetření nejsou zahrnuty základní a střední školy zřizované podle par. 16, odst. 9 ŠZ a základní školy při zdravotnickém zařízení.

Dle ČSÚ v roce 2018 v kraji Vysočina působilo celkem dohromady 5.120 učitelů základních a středních škol, přičemž na základních školách působilo celkem 3.196 učitelů a na středních školách vyučovalo celkem 1.924 učitelů. Ve výzkumném šetření budou osloveny náhodným výběrem základní a střední školy v každém okrese kraje Vysočiny: Havlíčkův Brod, Jihlava, Pelhřimov, Třebíč a Žďár nad Sázavou. Do šetření nebudou zahrnuti pedagogičtí pracovníci, kteří učí na víceletém a čtyřletém gymnáziu zároveň. Vzhledem k tomu, že učitelství je v České republice doménou žen, předpokládám, že většina respondentů budou ženy (ČSÚ, 2020, s. 2).

Do výzkumu byli zvoleni pedagogičtí pracovníci základních a středních škol, neboť dle výzkumu Paulíka (1999, s. 53) je možné zaznamenat náznaky klesajícího trendu pracovní spokojenosti se zvyšujícím se věkem žáků. Toto zjištění se vztahuje na učitele základních a středních škol, kdy se s věkem žáků zvyšuje zátěž učitelů (což je pravděpodobně spojeno s dospíváním žáků).

Pro získání potřebných dat byl sestaven nestandardizovaný dotazník *Pracovní spokojenosti pedagogických pracovníků v kraji Vysočina*. Podstatou tohoto dotazníku je subjektivní hodnocení vybraných vnějších aspektů pracovní spokojenosti na čtyřbodové škále s číslováním 1 až 4, přičemž jednotlivá čísla představovala 1 – velmi spokojený/á, 2 – spokojený/á, 3 – nespokojený/á a 4 – velmi nespokojený/á. Zkoumané vnější faktory byly vybrány na podkladě uvedených faktorů ovlivňující pracovní spokojenost dle Štikara Rymeše, Riegla a Hoskovce (2003, s. 115). Kategorizace těchto vnějších faktorů je uvedena v kapitole 3 této diplomové práce.

Dotazník obsahoval celkem 4 otázky. První tři otázky byly uzavřeného charakteru a čtvrtá otázka, která obsahovala 28 podotázek zaměřených na vnější faktory, byla vytvořena prostřednictvím Likertovy škály. Gavora (2010, s. 92) uvádí, že Likertovy škály se využívají na měření postojů a názorů. Jsou složeny z výroku a stupnice, přičemž na stupnici respondent vyjadřuje stupeň svého souhlasu nebo nesouhlasu s výrokem. Vzhledem k tomu, že mnoho respondentů může mít tendenci volit střední, neutrální kategorii, tj. „nevím“ nebo „ani spokojený/á, ani nespokojený/á“, byla v dotazníku použita čtyřbodová škála (Disman, 2014, s. 136). Čtyřbodová škála byla také zvolena z důvodu zájmu zjistit, zda jsou pedagogičtí pracovníci základních a středních škol spokojeni nebo nespokojeni. Úplná verze dotazníku je uvedena v příloze 1 pod názvem Dotazník pracovní spokojenosti pedagogických pracovníků základních a středních škol v kraji Vysočina.

Sběr dat probíhal v rozmezí prosinec 2020 až únor 2021. Na jednotlivé pedagogické pracovníky byl zaslán e-mail s průvodním dopisem a hypertextovým odkazem na vyplnění dotazníku v platformě Survio. Respondenti v e-mailu byli srozuměni s dobrovolností a anonymitou dotazníku. V e-mailu byla dále nabídnuta možnost obrátit se na mě s připomínkami nebo komentáři k dotazníku či k samotnému výzkumu. Této nabídky využili dva respondenti, kteří v e-mailu uvedli, že po přechodu ze soukromé sféry, jsou nyní v roli učitele více spokojeni. Kontakty na jednotlivé pedagogické pracovníky byly získány na webových stránkách dané školy. Osloveno bylo celkem 300 pedagogických pracovníků základních a středních škol v kraji Vysočina, přičemž dotazník vyplnilo 186 respondentů. Návratnost dotazníku je 62 %.

Vzhledem k tomu, že jsem pro dotazník zvolila online platformu Survio, využila jsem možnosti exportu dat do MS Excel a poté je zakódovala. Data byla zpracována prostřednictvím softwaru SPSS. Pro vyhodnocení stanovených předpokladů byl použit Dvouvýběrový t-test, Mann–Whitneyův test pro dva nezávislé výběry, Spearmanův korelační koeficient, Kruskal – Wallisův test a krabicový graf (Boxplot).

4.2 Výsledky šetření

Dotazníkového šetření se celkově zúčastnilo 186 respondentů. 37 respondentů v dotazníku uvedlo, že vyučují na víceletém a čtyřletém gymnáziu zároveň, a z tohoto důvodu nebyli tito respondenti dále již zahrnuti do výzkumného šetření. Do výzkumného

šetření tedy bylo celkově zahrnuto 149 respondentů. Většinu výzkumného souboru tvořily ženy (71,8 %; 107 odpovědí). Zde se potvrdil můj předpoklad, že většina respondentů budou ženy, který vycházel z předpokladu, že učitelství v České republice je doménou žen. Nejčastěji respondenti vyučují na základní škole (58,4 %; 87 odpovědí) nebo na střední škole (38,3 %; 57 odpovědí). Délka praxe respondentů je nejčastěji 21 a více let (49,0 %; 73 odpovědí). Naopak nejméně zastoupení byli učitelé s délkou praxe 6–10 let (9,4 %), viz tabulka 2. Zde je nutné upozornit, že se nejedná o poměrné zastoupení učitelů základních a středních škol v kraji Vysočina, avšak o jejich procentuální zastoupení podle toho, kolik z nich se bylo ochotno zúčastnit výzkumu.

Tabulka 2: Základní demografické údaje

Základní demografické údaje		Četnost	Relat. četnost (%)
Celkem		149	100,0
Pohlaví	žena	107	71,8
	muž	42	28,2
Vyučujete na:	ZŠ	87	58,4
	SŠ	57	38,3
	gymnáziu (prima – kvarta)	1	0,7
	gymnáziu (kvinta – oktáva)	4	2,7
Délka praxe:	0–5 let	30	20,1
	6–10 let	14	9,4
	11–15 let	16	10,7
	16–20 let	16	10,7
	21 a více	73	49,0

Zdroj: vlastní zpracování

V tabulce 3: Míra spokojenosti respondentů u jednotlivých tvrzení, která je součástí příloh, lze vidět základní přehled jednotlivých faktorů, které respondenti hodnotili. Vzhledem k tomu, že hodnocení probíhalo na škále 1 – velmi spokojený/á až 4 – velmi nespokojený/á, průměrné nižší hodnocení představuje větší spokojenost. Všechny faktory je možné mezi sebou porovnat a rozhodnout, se kterou položkou jsou respondenti celkově nejvíce spokojeni nebo nespokojeni.

Respondenti jsou celkově nejvíce spokojeni se vztahy s kolegy (položka č. 1). Průměrné hodnocení je 1,6. 44,3 % dotázaných je se vztahy s kolegy velmi spokojeno (66 odpovědí), dalších 51,7 % (77 odpovědí) je se vztahy spokojeno. Další položkou s největší spokojeností je položka č. 17 – spokojenost se vztahy s vedením školy.

Naopak s položkou č. 19 – společenské uznání profese jsou respondenti nejvíce nespokojeni (průměr 2,7). Dalšími položkami, se kterými jsou respondenti nespokojeni, jsou položka č. 23 – příplatky (např. třídnictví) a položka č. 26 – možnosti platového růstu. V obou případech je průměr 2,5.

Před vyhodnocením výzkumných předpokladů bylo třeba upravit data a stanovit nové proměnné. Nejdříve byla spočítána proměnná sledující celkovou spokojenost. Tato proměnná představuje průměr všech 28 proměnných. Proměnné byly hodnoceny na čtyřbodové škále – 1 – velmi spokojený/á až 4 – velmi nespokojený/á. Tato proměnná může také nabývat hodnot 1–4. I zde představuje nižší hodnota vyšší míru celkové spokojenosti, a naopak vyšší hodnoty znamenají nižší celkovou spokojenost, tj. rostoucí celkovou nespokojenost.

Základní statistické charakteristiky pro proměnnou, sledující celkovou spokojenost, jsou uvedeny v tabulce 4, rozdělení hodnot pak na grafu 1.

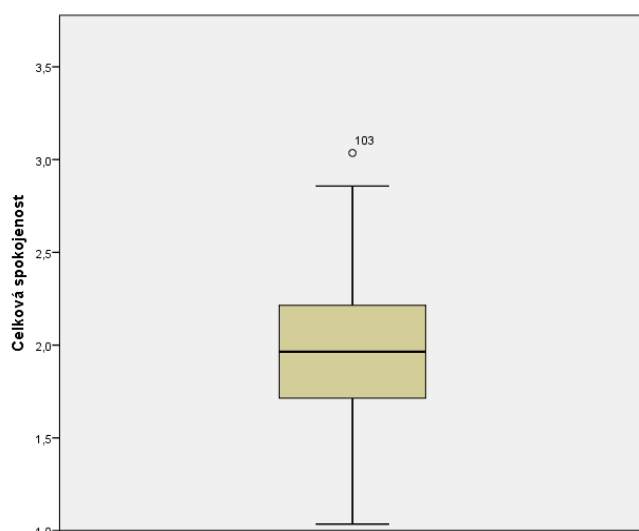
Jak ukazuje tabulka 4, průměrná hodnota celkové spokojenosti u všech respondentů je 2,0, stejně tak i medián. Jelikož byla původní škála v podobě 1 – velmi spokojený, 2 – spokojený, 3 – nespokojený a 4 – velmi nespokojený, je možné konstatovat, že v průměru jsou respondenti celkově spíše spokojeni. Z tabulky je zároveň patrné, že v souboru byla osoba, která téměř u všech položek uvedla 1 – velmi spokojený/á. Zároveň však v souboru není nikdo, kdo by u většiny odpovědí uvedl 4 – velmi nespokojený/á. Lze tedy konstatovat, že většina učitelů základních a středních škol v kraji Vysočina je v zaměstnání spíše spokojena.

Tabulka 4: Základní statistické charakteristiky pro proměnnou Celková spokojenost

Celková spokojenost	
Počet	149
Průměr	2,0
Medián	2,0
Minimum	1,0
Maximum	3,0
Směr. Odchylka	0,4

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 1: Rozdělení hodnot proměnné Celková spokojenost



Zdroj: vlastní zpracování

Pro další práci s proměnnou sledující celkovou spokojenost bylo nutné ověřit, zda její data pocházejí z normálního rozdělení. Na základě provedených testů, kdy p-hodnota je vyšší než zvolená hladina významnosti $\alpha = 5 \%$, testovanou hypotézu o normalitě dat nezamítáme, viz tabulka 5. Data pocházejí z normálního rozdělení a pro další práci s proměnnou můžeme používat parametrické testy hypotéz.

Tabulka 5: Testy normality pro proměnnou Celková spokojenost

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Testové kritérium	Stupně volnosti	P-hodnota	Testové kritérium	Stupně volnosti	P-hodnota
Celková spokojenost	0,056	149	0,200	0,991	149	0,508

Zdroj: vlastní zpracování

Následně byly otázky dotazníku, které sledují spokojenost s jednotlivými tvrzeními, tříděny podle vnějších faktorů. Ke zkoumaným šesti vnějších faktorů jsou přiděleny tyto jednotlivé položky dotazníku:

- K faktoru „Druh a charakter práce“ jsou přiřazeny položky č. 18, 19, 20, 21 a 22.
- K faktoru „Způsob odměňování“ jsou přiřazeny položky č. 11, 16, 23,24 a 26.
- K faktoru „Způsob vedení“ jsou přiřazeny položky č. 3, 4, 9, 14, 25 a 27.
- K faktoru „Pracovní podmínky a prostředí“ jsou přiřazeny položky č. 5, 7, 15, 28 a 8.
- K faktoru „Pracovní perspektiva“ jsou přiřazeny položky č. 10, 12, 13.
- K faktoru „Pracovní skupina“ jsou přiřazeny položky č. 1, 2, 6 a 17.

Vzhledem k tomu, že jsou faktory zastoupeny různým počtem položek, pro další práci bylo nutné spočítat pro každý faktor průměrné hrubé skóre. Jednalo se o průměrné hodnocení daného faktoru. Jelikož stále platí, že proměnné byly vypočítány z proměnných, které byly ordinálního charakteru na stupnici 1 – velmi spokojený/á až 4 – velmi nespokojený/á. Nové proměnné mohly nabývat hodnot pouze z intervalu 1–4 a zároveň nižší hodnoty představovaly větší spokojenost s daným vnějším faktorem.

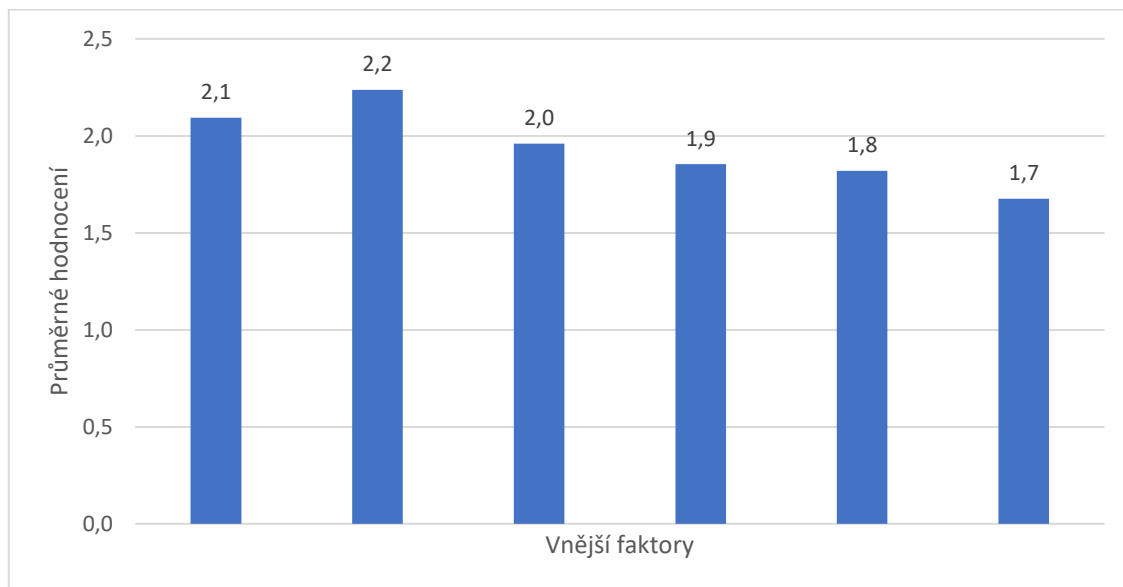
Průměrné hodnoty všech vybraných vnějších faktorů pracovní spokojenosti jsou uvedeny v tabulce 6. Průměrné hodnocení jednotlivých faktorů poté znázorňuje graf 2. Jak je z tabulky 6 patrné, dotazovaní pedagogičtí pracovníci jsou s většinou jednotlivých vybraných vnějších faktorů spíše spokojeni. Celkově jsou respondenti nejvíce spokojeni s pracovní skupinou (průměr 1,7) a pracovní perspektivou (průměr 1,8). Naopak největší míru nespokojenosti je možné zaznamenat u faktoru způsob odměňování (průměr 2,2) a u faktoru druh a charakter práce (průměr 2,1). Zde byli respondenti celkově spíše nespokojeni.

Tabulka 6: Míra pracovní spokojenosti pedagogických pracovníků s jednotlivými vybranými vnějšími faktory pracovní spokojenosti

Vnější faktory	Počet	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Směr. Odchylka
Druh a charakter práce	149	2,1	2,2	1,0	3,0	0,4
Způsob odměňování	149	2,2	2,2	1,0	3,6	0,6
Způsob vedení	149	2,0	2,0	1,0	4,0	0,5
Pracovní podmínky a prostředí	149	1,9	2,0	1,0	4,0	0,5
Pracovní perspektiva	149	1,8	2,0	1,0	3,3	0,5
Pracovní skupina	149	1,7	1,8	1,0	2,8	0,4

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 2: Průměrné hodnocení vnějších faktorů



Zdroj: vlastní zpracování

Stejně jako v případě celkové spokojenosti, i zde bylo třeba ověřit, zda data jednotlivých faktorů pocházejí či nepocházejí z normálního rozdělení.

Výsledky testů jsou uvedeny v tabulce 7. Jelikož všechny p-hodnoty jsou menší než hladina významnosti $\alpha = 5 \%$, normalitu u všech faktorů zamítáme, tj. data pocházejí z jiného než normálního rozdělení a je proto nutné používat neparametrické testy hypotéz.

Tabulka 7: Testy normality pro vnější faktory

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Testové kritérium	Stupně volnosti	P-hodnota	Testové kritérium	Stupně volnosti	P-hodnota
Druh a charakter práce	0,164	149	0,000*	0,937	149	0,000*
Způsob odměňování	0,123	149	0,000*	0,977	149	0,015*
Způsob vedení	0,134	149	0,000*	0,959	149	0,000*
Pracovní podmínky a prostředí	0,140	149	0,000*	0,945	149	0,000*
Pracovní perspektiva	0,172	149	0,000*	0,927	149	0,000*
Pracovní skupina	0,130	149	0,000*	0,938	149	0,000*

Pozn *zamítnutí normality na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$

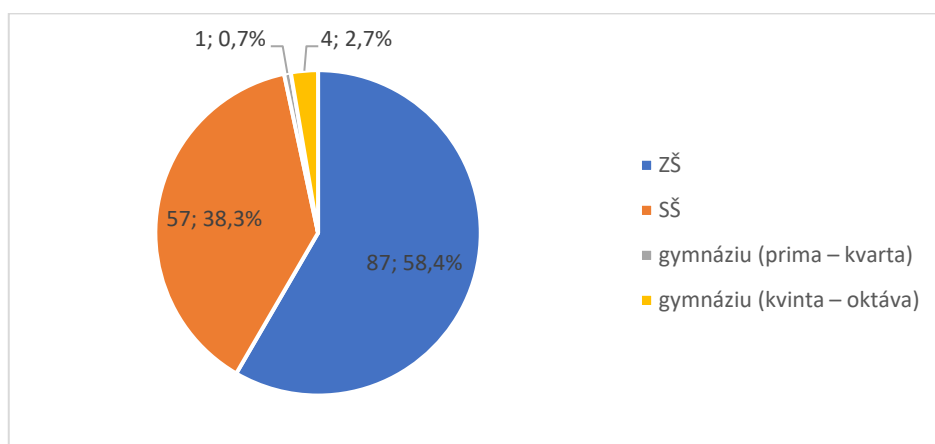
Zdroj: vlastní zpracování

Nyní je možné přejít k vyhodnocení stanovených předpokladů.

Předpoklad č. 1: Středoškolští učitelé vykazují menší celkovou spokojenost než učitelé na základních školách.

Abychom mohli vyhodnotit tento předpoklad, je nutné si nejprve stanovit, co je základní a střední škola. Dle výše uvedeného základního popisu souboru je patrné, že respondenti mohli uvést čtyři možnosti typu školy. Pro připomenutí přikládám graf 3, kde je možné vidět, že kromě základní a střední školy máme celkem 5 vyučujících na gymnáziích, z toho jeden vyučuje primu až kvartu a další 4 vyučují pouze kvintu až oktávu. Těchto 5 respondentů lze tedy přiřadit do zbylých dvou kategorií, tj. vyučující na nižším stupni gymnáziu do základní školy a vyučující učící vyšší ročníky do střední školy. Takto nám vznikne nová proměnná, která má pouze 2 varianty odpovědí – základní škola (ZŠ) a střední škola (SŠ). S touto proměnnou budeme pracovat i v následující hypotéze.

Graf 3: Rozdělení respondentů podle škol



Zdroj: vlastní zpracování

Testované hypotézy pro 1. předpoklad byly ve tvaru:

H1.0: Mezi celkovou spokojeností učitelů SŠ a ZŠ nejsou statisticky významné rozdíly;
 $\mu_{zš} = \mu_{sš}$

H1.1: Středoškolští učitelé vykazují menší celkovou spokojenost než učitelé na základních školách; $\mu_{zš} > \mu_{sš}$

Výsledky hodnocení celkové spokojenosti uvádí tabulka 8. Průměrná celková spokojenost u učitelů vyučujících na základní škole je 1,9, u střední školy je tento průměr 2,1. Jelikož s rostoucí hodnotou klesá spokojenost, je možné konstatovat, že středoškolští

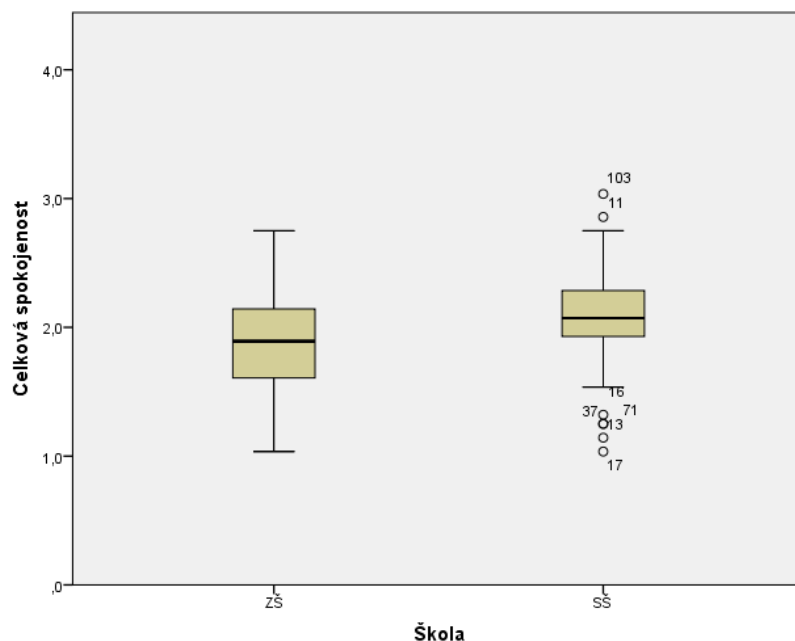
učitelé vykazují menší spokojenost, což je patrné i z grafu 4. Zde bylo však nutné ověřit, zda tento rozdíl mezi školami je statisticky významný, viz testování níže.

Tabulka 8: Celková spokojenost podle školy

Celková spokojenost	Škola	
	ZŠ	SŠ
Počet	88	61
Průměr	1,9	2,1
Medián	1,9	2,1
Minimum	1,0	1,0
Maximum	2,8	3,0
Směr. Odchylka	0,4	0,4

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 4: Celková spokojenost podle školy



Zdroj: vlastní zpracování

Jelikož proměnná celková spokojenost má data z normálního rozdělení a proměnná škola je kategoriální alternativní proměnná, pro ověření rozdílů celkové spokojenosti mezi školami je nutné použít parametrický dvouvýběrový t-test, viz tabulka 9. V prvním kroku byla ověřena shoda rozptylů ve skupinách. Hypotéza o shodě rozptylů na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ nebyla zamítnuta (p -hodnota = 0,848). V druhém kroku byl spočítán dvouvýběrový t-test. Vyhodnocení bylo provedeno pro

jednostrannou alternativní hypotézu ($\mu_{ZŠ} < \mu_{SŠ}$). Na hladině významnosti $\alpha = 5\%$ testovanou hypotézu o shodě hodnocení mezi školami zamítáme. Mezi hodnocením celkové spokojenosti učitelů ZŠ a SŠ existují statisticky významné rozdíly a středoškolští učitelé vykazují menší celkovou spokojenost než učitelé na základních školách. Stanovený předpoklad byl potvrzen.

Tabulka 9: Dvouvýběrový t-test – hypotéza 1

	Levenův test pro shodu rozptylů		Dvouvýběrový t-test ($\mu_1 < \mu_2$)		
	Testové kritérium	P-hodnota	Testové kritérium	Stupně volnosti	P-hodnota
Celková spokojenost	0,037	0,848	-2,800	147	0,003*

Pozn. * statisticky významné rozdíly na hladině významnosti $\alpha = 5\%$

Zdroj: vlastní zpracování

Předpoklad 2: Učitelé na základních i středních školách jsou z šesti zkoumaných vnějších faktorů nejméně spokojeni se způsobem odměňování.

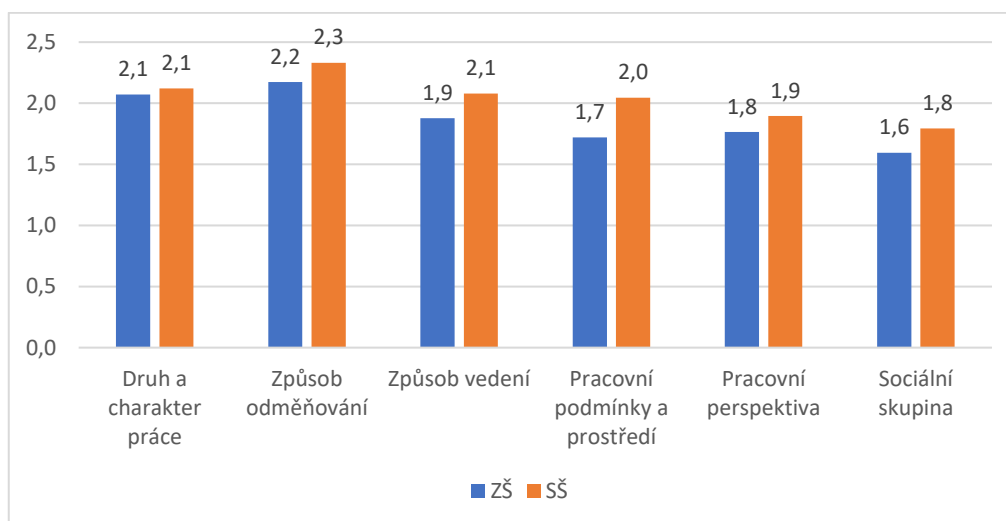
Tento předpoklad byl vyhodnocen pomocí tabulky 10 a na grafu 5. V obou případech (v tabulce i na grafu) je možné vidět, že nejhůře je hodnocen opravdu faktor způsob odměňování. U učitelů ZŠ má průměrné hodnocení 2,2, u učitelů SŠ je tento průměr dokonce 2,3. Celkově tedy učitelé obou typů škol jsou se způsobem odměňování spíše nespokojeni. Učitelé na základních i středních školách jsou z šesti zkoumaných vnějších faktorů nejméně spokojeni se způsobem odměňování.

Tabulka 10: Spokojenost s jednotlivými faktory podle školy

	Škola							
	ZŠ				SŠ			
	Počet	Průměr	Medián	Směr. Odchylka	Počet	Průměr	Medián	Směr. Odchylka
Druh a charakter práce	88	2,1	2,1	0,4	61	2,1	2,2	0,4
Způsob odměňování	88	2,2	2,0	0,6	61	2,3	2,2	0,6
Způsob vedení	88	1,9	1,9	0,5	61	2,1	2,0	0,5
Pracovní podmínky a prostředí	88	1,7	1,8	0,4	61	2,0	2,0	0,5
Pracovní perspektiva	88	1,8	1,7	0,5	61	1,9	2,0	0,6
Pracovní skupina	88	1,6	1,5	0,4	61	1,8	1,8	0,4

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 5: Průměrná spokojenost s jednotlivými faktory podle školy



Zdroj: vlastní zpracování

V rámci tohoto předpokladu bylo ověřeno, zda mezi učiteli základních a středních škol existují statisticky významné rozdíly v hodnocení jednotlivých faktorů. Jak uvádí předchozí hypotéza, statisticky významné rozdíly existují v celkové spokojenosti. Nyní se zaměříme na jednotlivé faktory.

Testovaná hypotéza bude ve tvaru:

H2.0: Mezi učiteli ZŠ a SŠ nejsou statisticky významné rozdíly ve spokojenosti s jednotlivými vnějšími faktory

H2.1: Mezi učiteli základních a středních škol jsou statisticky významné rozdíly ve spokojenosti s jednotlivými vnějšími faktory

Tato hypotéza byla vyhodnocena pro jednotlivé faktory zvlášť. Jelikož v předchozí kapitole bylo ověřeno, že data jednotlivých faktorů nepocházejí z normálního rozdělení, je pro vyhodnocení hypotéz nutné použít neparametrický Mann Whitneyho dvouvýběrový test. Výsledky vidíme v tabulce 11.

Na základě provedeného testu a porovnání jednotlivých p-hodnot s hladinou významnosti $\alpha = 5 \%$ je nutné testovanou hypotézu zamítnout v případě faktorů způsob vedení, pracovní podmínky a prostředí a pracovní skupina. U těchto faktorů existují statisticky významné rozdíly v hodnocení spokojenosti mezi učiteli základních škol a učiteli středních škol. Ve všech případech jsou méně spokojení učitelé středních škol.

Tabulka 11: Mann Whitneyho test – vliv školy

Mann-Whitneyho test	Druh a charakter práce	Způsob odměňování	Způsob vedení	Pracovní podmínky a prostředí	Pracovní perspektiva	Pracovní skupina
Testové kritérium	2437,000	2319,000	2077,500	1746,000	2340,000	2000,000
P-hodnota	0,333	0,156	0,018*	0,000*	0,173	0,007*

Pozn. *statisticky významné rozdíly mezi školami na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$

Zdroj: vlastní zpracování

Předpoklad 3: Učitelé, kteří považují učitelskou práci za rozmanitou, jsou celkově spokojenější než učitelé, kteří označují učitelskou práci za jednotvárnou.

Tento předpoklad byl ověřen pomocí proměnné sledující celkovou spokojenost a hodnocením položky č. 18 – Jak jste spokojen/a na škole, na které působíte s rozmanitostí své práce“. Vzhledem k tomu, že je tato proměnná ordinální a celková spokojenost číselná, pro ověření vztahu mezi těmito proměnnými použijeme Spearmanův korelační koeficient, který je vhodný právě pro ordinální (pořadové) proměnné.

Testovaná hypotéza byla ve tvaru:

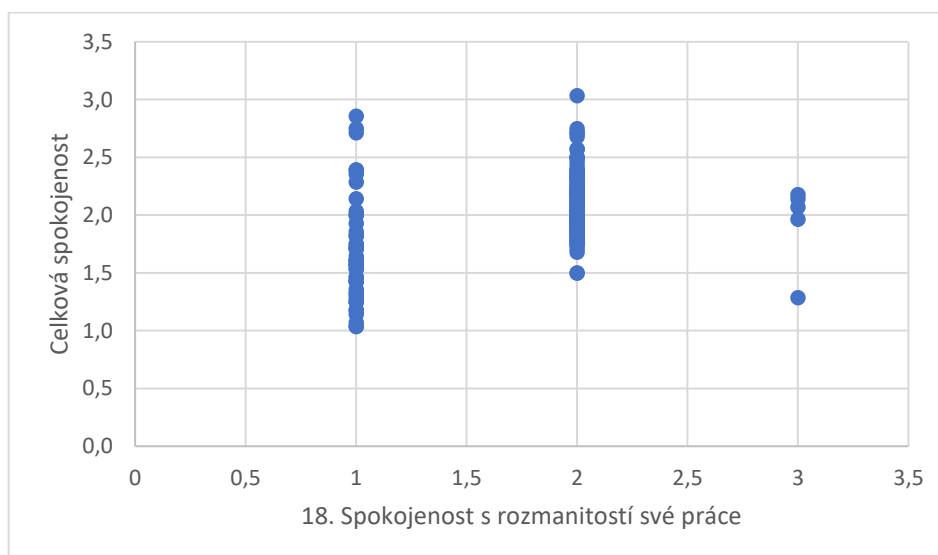
H3.0: Mezi celkovou spokojeností a spokojeností s rozmanitostí práce není statisticky významný vztah; $R = 0$

H3.1: Mezi celkovou spokojeností a spokojeností s rozmanitostí práce je statisticky významný vztah; $R \neq 0$

Hodnota korelačního koeficientu je 0,475 s p-hodnotou 0,000. Testovaná hypotéza na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ byla zamítnuta. Mezi celkovou spokojeností a spokojeností s rozmanitostí práce je statisticky významný vztah. Současně lze říci, že hodnota korelačního koeficientu je kladná. Jelikož vyšší hodnoty u hodnocení spokojenosti znamenají vyšší nespokojenost, resp. nižší spokojenost, můžeme říci, že s rostoucí mírou nespokojenosti s rozmanitostí práce roste celková nespokojenost. Tímto byl potvrzen předpoklad, že učitelé, kteří považují učitelskou práci za rozmanitou, jsou celkově spokojenější než učitelé, kteří označují učitelskou práci za jednotvárnou.

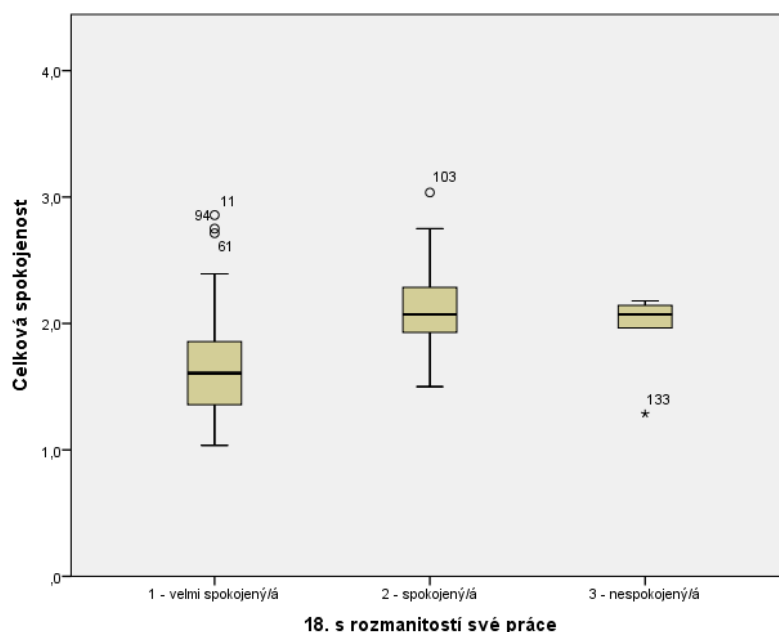
Níže je znázorněn bodový graf 6 a krabicový graf 7 rozdělení hodnot. Data byla ověřena i pomocí Kruskal Wallisova testu, kdy byl předpoklad, že hodnocení spokojenosti položky č. 18 je kategoriální proměnná o 3 kategoriích. Na základě výsledku testu ($G = 38,191$; p-hodnota = 0,000) testovaná hypotéza byla také zamítnuta. Výsledek testu samozřejmě potvrzuje již výše zamítnutou hypotézu, tj. mezi spokojeností s rozmanitostí práce a celkovou spokojeností je statisticky významný vztah. S vyšší spokojeností s rozmanitostí práce roste i celková spokojenost.

Graf 6: Bodový graf sledující vztah spokojenosti s rozmanitostí práce a celkové spokojenosti



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 7: Rozdělení hodnot celkové spokojenosti podle spokojenosti s rozmanitostí práce



Zdroj: vlastní zpracování

Vzhledem k tomu, že následující předpoklady jsou založeny na porovnání vztahu jednotlivých vnějších faktorů (číselné proměnné s daty z jiného než normálního rozdělení) a celkové spokojenosti (číselné proměnné s daty z normálního rozdělení), pro vyhodnocení použijeme Spearmanovy korelační koeficienty. Tabulka 12 obsahuje celkovou korelační matici.

Tabulka 12: Matice Spearmanových korelačních koeficientů – Vztah celkové spokojenosti a vnějších faktorů

		Celková spokojenost	Druh a charakter práce	Způsob odměňování	Způsob vedení	Pracovní podmínky a prostředí	Pracovní perspektiva	Pracovní skupina
Celková spokojenost	Korelační koeficient	1,000	0,694	0,790	0,853	0,778	0,791	0,722
	P-hodnota		0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
Druh a charakter práce	Korelační koeficient	0,694	1,000	0,520	0,487	0,496	0,478	0,420
	P-hodnota	0,000*		0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
Způsob odměňování	Korelační koeficient	0,790	0,520	1,000	0,625	0,448	0,560	0,487
	P-hodnota	0,000*	0,000*		0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
Způsob vedení	Korelační koeficient	0,853	0,487	0,625	1,000	0,587	0,665	0,585
	P-hodnota	0,000*	0,000*	0,000*		0,000*	0,000*	0,000*
	Korelační koeficient	0,778	0,496	0,448	0,587	1,000	0,606	0,489

Pracovní podmínky a prostředí	P-hodnota	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*		0,000*	0,000*
Pracovní perspektiva	Korelační koeficient	0,791	0,478	0,560	0,665	0,606	1,000	0,529
	P-hodnota	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*		0,000*
Pracovní skupina	Korelační koeficient	0,722	0,420	0,487	0,585	0,489	0,529	1,000
	P-hodnota	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	

Pozn. *statisticky významný vztah na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$

Zdroj: vlastní zpracování

Předpoklad 4: Učitelé, kteří jsou nespokojeni s faktorem podmínky práce a pracovní prostředí, jsou celkově méně spokojeni než učitelé, kteří jsou s tímto faktorem spokojeni.

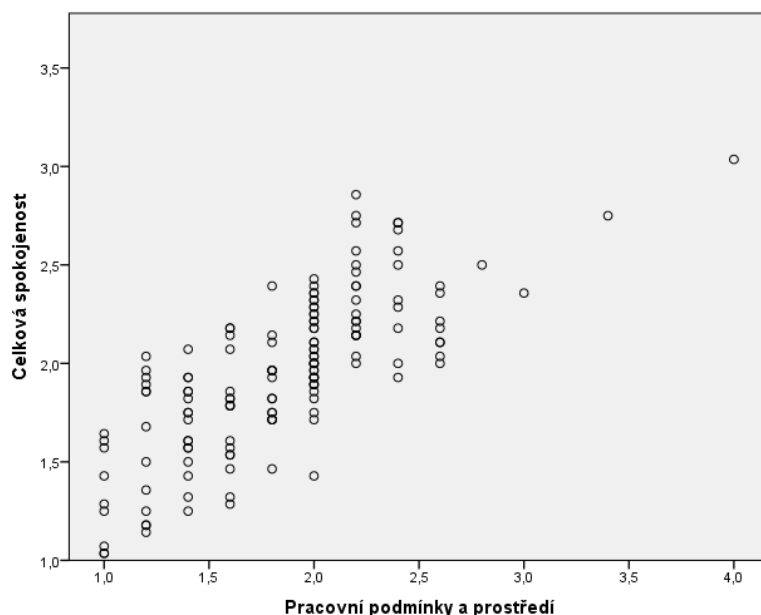
Testovaná hypotéza byla ve tvaru:

H4.0: Mezi faktorem podmínky práce a pracovní prostředí a celkovou spokojeností není statisticky významný vztah

H4.0: Mezi faktorem podmínky práce a pracovní prostředí a celkovou spokojeností je statisticky významný vztah

Korelační koeficient má hodnotu 0,778 s p-hodnotou 0,000. P-hodnota je menší než hladina významnosti $\alpha = 5 \%$, jedná se tedy o statisticky významný kladný lineární vztah, tj. s rostoucí nespokojeností s podmínkami práce, roste celková nespokojenost. Graf 8 znázorňuje vztah mezi proměnnými. Tímto byl potvrzen předpoklad, že učitelé, kteří jsou nespokojeni s faktorem podmínky práce a pracovní prostředí jsou celkově méně spokojeni než učitelé, kteří jsou s tímto faktorem spokojeni.

Graf 8: Vztah spokojenosti s pracovními podmínkami a prostředím a celkové spokojenosti



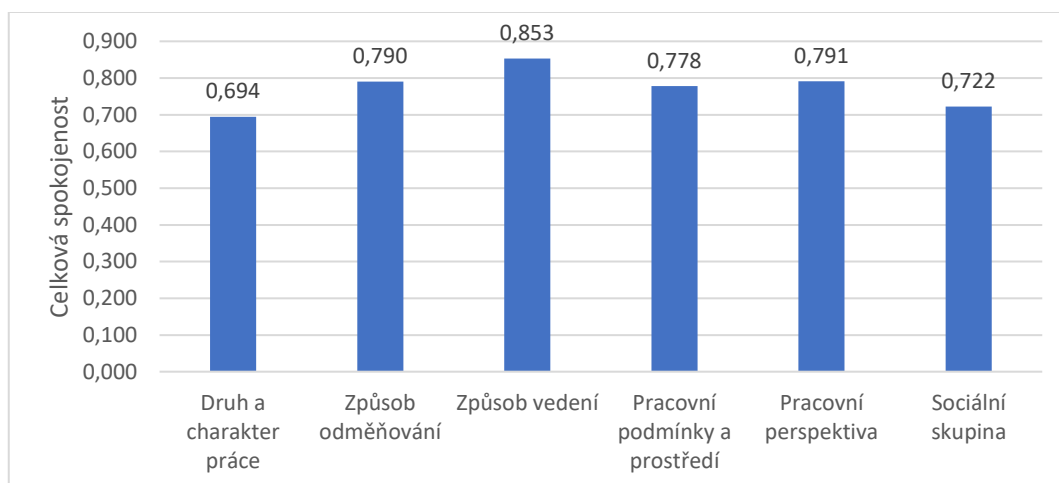
Zdroj: vlastní zpracování

Předpoklad 5: Faktor pracovní perspektiva nejméně ovlivňuje celkovou pracovní spokojenost učitelů.

Tento předpoklad byl opět ověřen pomocí výše uvedené korelační matice, viz tabulka 12. Z té je patrné, že i když jsou všechny faktory a celková spokojenost mezi s sebou statisticky významně závislé, nejmenší korelační koeficient není u pracovní perspektivy ($R = 0,778$), ale u faktoru druh a charakter práce ($R = 0,694$). Stanovený předpoklad: „Faktor pracovní perspektiva nejméně ovlivňuje celkovou pracovní spokojenost učitelů.“ nebyl potvrzen.

Porovnání jednotlivých korelačních koeficientů znázorňuje graf 9. Z grafu je zároveň patrné, že nejsilnější vztah je mezi celkovou spokojeností a způsobem vedení ($R = 0,853$). Celkově je možné říci, že všechny faktory mají pozitivní vliv na spokojenost.

Graf 9: Porovnání Spearmanových korelačních koeficientů mezi faktory



Zdroj: vlastní zpracování

Předpoklad 6: Učitelé, kteří jsou spokojení se zájmem vedoucího o jejich potřeby, zájmy a postoje, jsou celkově spokojenější.

Testované hypotézy byly ve tvaru:

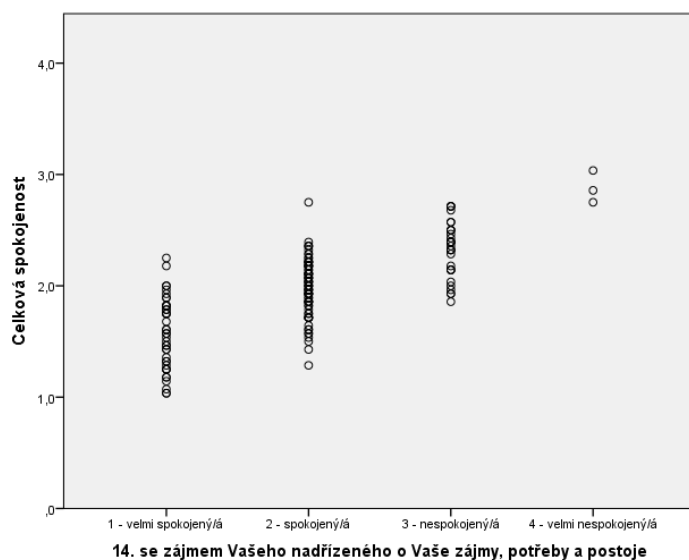
H6.0: Mezi zájmem vedoucího a celkovou spokojeností není statisticky významný vztah

H6.1: Mezi zájmem vedoucího a celkovou spokojeností je statisticky významný vztah

Tato hypotéza byla vyhodnocena pomocí proměnné č. 14 – „Jak jste spokojen/a na škole, na které působíte se zájmem Vašeho nadřízeného o Vaše zájmy, potřeby a postoje.“ Stejně jako u hypotézy č. 3, byla tato hypotéza vyhodnocena pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Hodnota koeficientu je 0,707 s p-hodnotou 0,000. Jedná se tedy o silnou kladnou lineární korelaci, tj. mezi zájmem vedoucího a celkovou spokojeností je statisticky významný vztah. Jelikož je vztah kladný, s rostoucí spokojeností se zájmem vedoucího roste i celková spokojenost a obráceně.

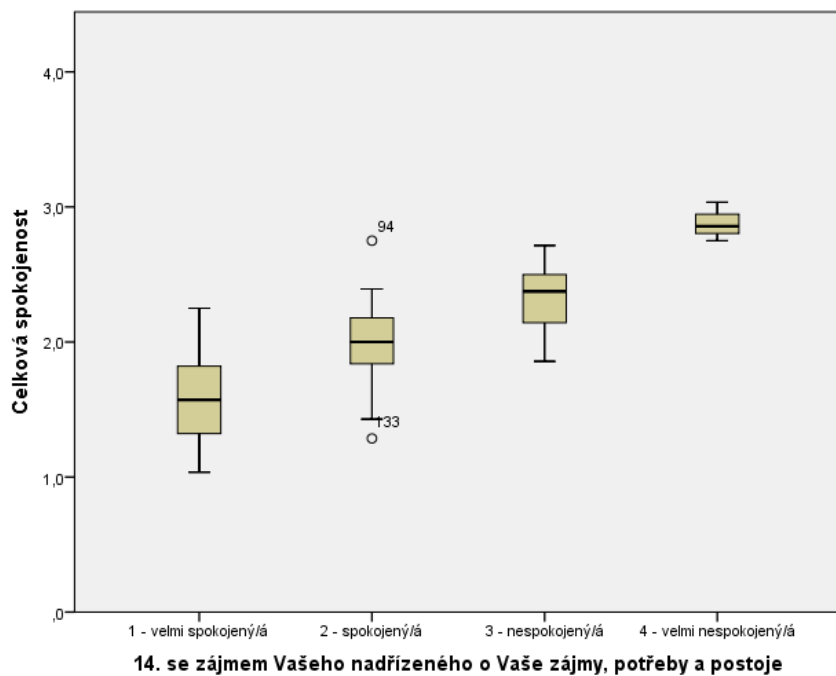
Stejného výsledku bylo dosaženo i použitím Kruskal Wallisova testu. Zde byla proměnná sledující zájem vedoucího označena za kategoriální proměnnou se čtyřmi kategoriemi ($G = 74,406$; p-hodnota = 0,000). Předpoklad, že učitelé, kteří jsou spokojení se zájmem vedoucího o jejich potřeby, zájmy a postoje, jsou celkově spokojenější, byl potvrzen.

Graf 10: Bodový graf vztah celkové spokojenosti a spokojenosti se zájmem vedoucího



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 11: Rozdělení hodnot celkové spokojenosti podle spokojenosti se zájmem vedoucího



Zdroj: vlastní zpracování

5 Diskuze

V následující kapitole budou blíže popsány výsledky výzkumného šetření, které vplynuly ze statistického zpracování dat. Současně získané výsledky budou porovnány se studii a zjištěními dalších autorů, kteří se zabývali také problematikou pracovní spokojenosti pedagogických pracovníků. Poté budou vymezeny limity této práce a návrh jejich možného řešení. Poslední část diskuze bude věnována využitelnosti výzkumných zjištění v praxi a možnostem směřování dalšího výzkumu.

V diplomové práci se zabývám problematikou celkové spokojenosti pedagogických pracovníků v kraji Vysočina. Stanoveným cílem této práce bylo zjistit celkovou pracovní spokojenost učitelů základních a středních škol s vybranými vnějšími faktory a porovnat pracovní spokojenost pedagogických pracovníků v jednotlivých zkoumaných vnějších faktorech na základě výsledků dotazníkového šetření.

Výsledky ukázaly, že dotazovaní učitelé jsou ve své práci v průměru celkově spokojeni, neboť na čtyřbodové Likertově škále (maximum = 1; minimum = 4) průměrná hodnota celkové spokojenosti dosahovala hodnoty 2,0. Toto zjištění je i v souladu s výsledky mezinárodního šetření TALIS z roku 2018 zaměřeného mimo jiné i na sledování spokojenosti učitelů v zaměstnání. Z tohoto šetření vyplývá, že čeští učitelé vnímají svoji profesi ve velké většině pozitivně a že neexistují velké rozdíly ve spokojenosti v práci mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli. Dle vyjádření dotazovaných učitelů v České republice je celkově spokojeno ve svém zaměstnání 90 % z nich, což se shoduje s mezinárodním průměrem Evropské unie. Z výzkumu také vyplývá, že tři čtvrtiny českých učitelů by znovu volily učitelskou profesi (Boudová, Šťastný, Basl, Zatloukal, Andrys a Pražáková, 2020, s. 23).

Paulík ve svém výzkumu, který se zabýval porovnáním učitelů působících na základních, středních a vysokých školách, zaznamenal náznak trendu ke snížení celkové pracovní spokojenosti se zvyšujícím se věkem žáků (Paulík, 1999, s. 53). Na základě tohoto tvrzení byl stanoven předpoklad, že učitelé vyučující na základních školách budou vykazovat vyšší celkovou spokojenost s prací než učitelé středních škol. Tento předpoklad byl potvrzen, neboť průměrná celková spokojenost u učitelů vyučující na základních školách je 1,9 a u učitelů středních škol nabývá tento průměr hodnoty 2,1. Ke stejnému závěru došly i Lemrová, Smékalová a Kelnarová (2013, s. 146) v jejich výzkumu, který se

zaměřoval na životní spokojenost učitelů středních a základních škol v České republice. Nicméně existují i výzkumy opačného výsledku. Například dle výzkumu Coopera a Kellyho (1993 In: Paulík, 1999, s. 53) se pracovní spokojenost snižuje, postupujeme-li od učitelů vysokých škol přes střední školy k základním.

Výsledky šetření ukázaly, že dotazovaní učitelé obou typů škol jsou nejméně spokojeni s faktorem Způsob odměňování. Průměrné hodnocení tohoto faktoru je 2,2. Co se týká porovnání spokojenosti mezi učiteli základních škol a učiteli středních škol, na základě výsledků šetření se způsobem odměňování jsou více spokojeni učitelé základních škol. Zjištění nespokojenosti se způsobem odměňování koresponduje s výsledky mezinárodního šetření TALIS 2018, ve kterém učitelé měli příležitost vyjádřit se na čtyřbodové škále rozhodně nesouhlasím, nesouhlasím, souhlasím, rozhodně souhlasím ke spokojenosti se svým platem, který dostávají za odvedenou práci. Z výsledků šetření vyplynulo, že v České republice je spokojeno se svým platem pouze 28 % učitelů, což představuje výrazně nižší podíl, než je tomu tak v zemích Evropské unie (38 %). Z výsledků dále vyplynulo, že nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi pohlavím. V šetření TALIS 2018 se také projevil jisté odlišnosti se spokojeností s platem na úrovni typu školy. Konkrétně učitelé víceletých gymnázií byli více nespokojeni než učitelé na základních školách (Boudová, Šťastný, Basl, Zatloukal, Andrys a Pražáková, 2020, s. 27).

Domnívám se, že právě výše platu učitelů může odrazovat potenciální zájemce o studium učitelství nebo případně může odradit od nástupu absolventů do školského prostředí. Ve studii Education at a Glance 2020 se uvádí, že platy učitelů mají přímý dopad na atraktivitu učitelského povolání. Mají vliv na rozhodnutí započít studium učitelství, zda absolvent po ukončení studia nastoupí na dráhu učitele, zda zůstane ve školském prostředí nebo zda se rozhodne odejít ze školského prostředí. Obecně platí, že čím vyšší platy učitelé mají, tím méně opouští své povolání (OECD, 2020, s. 384). Dle Strategie vzdělávací politiky 2020 je nízká atraktivita učitelské profese v regionálním školství jedním z vážných problémů, se kterými se potýká současný školský systém v České republice. Jednou z příčin nízké atraktivitu učitelství jsou právě poměrně nízké průměrné platy, a to nejen v mezinárodním srovnání, ale i v porovnání s průměrnými platy vysokoškolsky vzdělané populace v České republice (Strategie vzdělávací politiky..., online, 2019).

Na přetrvávající problémy s pomalu narůstajícími platy, rostoucími nároky na učitele, jejich nedostatkem na trhu práce a zvyšující se průměrný věk v regionálním školství také upozorňuje Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Strategie 2030+ si klade za cíl, připravit soubor opatření, které povedou ke zvýšení zájmu o učitelskou profesi a jiné pedagogické pozice. Hlavními nástroji budou zkvalitňování výuky na pedagogických fakultách a propojení studia s praxí. Dalším nástrojem bude růst prostředků na platy a vyšší podíl finančních prostředků do nadtarifních složek takovým způsobem, aby ředitelé měli možnost zohlednit kvalitní práci učitelů. Úpravy se budou také týkat podpory benefitů. Zároveň bude zajištěna příležitost profesního a osobního rozvoje a mimo jiné programy, které budou podporovat vzájemné sdílení a mezinárodní mobilitu (Fryč et al., 2020, s. 54).

Kromě atraktivity učitelského povolání může mít výše platu také dopad na nižší profesní sebevědomí učitelů. Havlík (In: Průcha, 2002, s. 30) uvádí, že výše platu může být jedním z faktorů, který ovlivňuje hodnocení prestiže a sebehodnocení učitelů. A to zejména v reakci na nízké platové ohodnocení, především v porovnání s méně náročnými povoláními a s povoláními vyžadující vysokoškolskou kvalifikaci. Z našeho výzkumného šetření vyplývá, že učitelé obou typů škol jsou nejméně spokojeni se společenským uznáním učitelské profese (průměrná hodnota je 2,7). Toto zjištění je však v kontrastu s výzkumy veřejného mínění, ve kterých učitelské povolání bývá pokládáno za jedno z nejvýznamnějších a nejvíce vážených profesí. Toto dokládá také výzkum zabývající se prestiží povolání z roku 2019, který byl realizovaný Centrem pro výzkum veřejného mínění Akademie věd ČR. V tomto výzkumu vysokoškolští učitelé obsadili čtvrté místo a hned za nimi se na pátém místě umístili učitelé základních škol. Učitelé základních a vysokých škol byly tak zařazeny společně s lékaři, vědci a zdravotními sestrami do skupiny pěti nejprestižnějších povolání. Učitelé mateřských a středních škol nebyli v žebříčku prestiže povolání uvedeni (Sociologický ústav AV ČR, online, 2019).

Další možné vysvětlení, proč učitelé zauímají nízké hodnocení ve vztahu k vlastnímu povolání, je podle Havlíka (In: Průcha, 2002, s. 30) vysoký stupeň feminizace ve školství. Vysoký stupeň feminizace českého školství se projevil i v provedeném výzkumu, kdy většinu respondentů tvořily ženy (71,8 %). Studie profesorky Penny Cushman realizovaná na Novém Zélandě se zabývala čtyřmi identifikovanými faktory, proč dochází k tendenci stálého poklesu počtu mužů vyučujících na základní škole. Mezi

identifikovanými faktory byla kromě nízkého ohodnocení zařazena také práce převážně v ženském kolektivu (Cushman, 2005, s. 227). Z výše uvedeného žebříčku nejprestižnějších povolání v České republice a na základě výsledků našeho šetření plyne, že samotní učitelé podhodnocují společenské uznání učitelské profese a hodnotí prestiž svého povolání negativněji než široká veřejnost.

Zde považuji za zajímavé zmínit švédské výzkumy Ingersolla, které se zaměřují na fluktuaci učitelů. Výzkumy Ingersolla (In: Rozkovcová a Urbánek, 2017, s. 30) uvádí zajímavý trend. Výsledky nejdříve podtrhovaly vliv platů na fluktuaci, avšak následně přibýly organizační a osobnostní faktory. Zároveň výzkumy ve školách v USA uvádějí, že výše platu vykazuje menší vliv než například individuální odlišnosti, věk nebo aprobace. Výše platu hraje více či méně důležitou roli v souladu s odpovídající úrovní vzhledem k platovým mediánům v zemi. Například v Austrálii není tento faktor vnímán tak důležitě ve srovnání s Amerikou, neboť platy učitelů jsou zde velmi dobré.

Z výsledků mého šetření vyplývá, že učitelé obou typů škol jsou celkově nejvíce spokojeni s faktorem pracovní skupina. Průměrná hodnota celkové spokojenosti tohoto faktoru nabývá hodnoty 1,7. Z analýzy dotazníkových položek je možné konstatovat, že dotazovaní učitelé jsou nejvíce spokojeni se vztahy s kolegy. Průměrné hodnocení je 1,6. Téměř jedna polovina dotázaných učitelů (44,3 %) je se vztahy s kolegy velmi spokojena, více jak polovina z nich (51,7 %) je se vztahy spokojena. Druhou položkou s největší spokojeností jsou vztahy s vedením školy. Korelační analýza našeho výzkumného šetření za použití Spearmanova koeficientu také ukázala signifikantní souvislosti mezi pracovní spokojeností a zájmem vedoucího o jejich potřeby, zájmy a postoje. Zároveň porovnáním jednotlivých korelačních koeficientů je možné konstatovat, že stanovený předpoklad: „Faktor pracovní perspektiva nejméně ovlivňuje celkovou pracovní spokojenost učitelů.“ nebyl potvrzen ($R = 0,778$), ale z výsledků je patrné, že nejsilnější vztah je mezi celkovou spokojeností a způsobem vedení ($R = 0,853$). Celkově je však možné říci, že všechny faktory mají pozitivní vliv na spokojenost.

Pozitivní hodnocení vztahů v pedagogických sborech uvádějí také Smetáčková a Francová v jejich výzkumu zabývajícím se spojitostí mezi vnímanou kvalitou profesních vztahů v pedagogických týmech a syndromem vyhoření na českých základních školách. 92 % zúčastněných učitelů označilo velmi nebo spíše spokojené

vztahy s kolegy a spokojeno s vedením školy bylo 81 % učitelů. Pracovní vztahy ve škole představují pro mnohé učitele klíčový aspekt ve vytváření profesní spokojenosti. Pro řadu z nich navíc pozitivní vztahy v pedagogickém sboru jsou tím důvodem, který vyvažuje jiné nepříjemné stránky učitelství, jako například nedostatek času na výuku nebo omezenou participaci na důležitosti určitých školních předmětů. Vztahy ve škole jsou často tím, co učitelům napomáhá zvládat zátěž, popřípadě jim zabraňuje v možném odchodu ze školského prostředí (Smetáčková a Francová, 2020, s. 18, 26).

Domnívám se, že vedení školy má vysoký podíl na kvalitě pracovních vztahů. Obvykle se podílí na vytváření hodnot, principů a příležitostí ke komunikaci mezi učiteli. Současně také ovlivňuje klima školy tím, jaký postoj zaujímá k případným konfliktům. Sedláček (In: Lukas, 2009, s. 139) na základě svého výzkumu, který se zabýval řízením školy z pohledu ředitele, dodává, že aktuální podoba vztahů mezi učiteli a ředitelem se odráží nejenom v pocitu spokojenosti učitelů a ředitele, ale i v úspěšnosti školy. Jestliže se pak na škole utvoří dva protikladné tábory, toto rozdělení může brzdit i rozvoj školy. Souvislosti pracovní spokojenosti učitelů a stylu vedení a způsobu ředitelova rozhodování se věnoval ve svém výzkumu Bogler. Výsledky jeho šetření ukázaly, že učitelé jsou více spokojeni a lépe vyučují, když jejich ředitel zastává tzv. transformační styl vedení a upřednostňuje participativní rozhodování. Jinými slovy, ředitel, který předkládá vize a cíle školy, individuálně podporuje své podřízené a nemá strach přenechat část rozhodování samotným učitelům (Lukas, 2009, s. 133). Také Evansová (In: Lukas, 2009, s. 133) potvrdila svým výzkumným šetřením, že pracovní spokojenost učitelů je do značné míry závislá na samotném řediteli. Do jaké míry se vliv vedení školy odrazí na pracovní spokojenosti učitele, závisí na jeho osobnostním nastavení.

Výzkumný předpoklad: „Učitelé, kteří považují učitelskou práci za rozmanitou, jsou celkově spokojenější než učitelé, kteří označují učitelskou práci za jednotvárnou.“, byl stanoven na základě tvrzení Koubka (2015, s. 49) že, monotónnost a nudná práce u pracovníků zvyšuje míru jejich nespokojenosti a potažmo může vést až k jejich odchodu z organizace. Prostřednictvím Spearmanova korelačního koeficientu byl potvrzen statisticky významný vztah mezi celkovou spokojeností a spokojeností s rozmanitostí práce. Je tedy možné konstatovat, že s rostoucí mírou spokojenosti s rozmanitostí práce roste i celková spokojenost.

Při stanovení výzkumného předpokladu: „Učitelé, kteří jsou nespokojeni s faktorem podmínky práce a pracovní prostředí jsou celkově méně spokojeni než učitelé, kteří jsou s tímto faktorem spokojeni.“, jsme vycházeli z dvoufaktorové teorie Herzberga. Herzberg výzkumem zjistil, že na pracovní spokojenost působí dvě skupiny faktorů. První skupinou jsou tzv. hygienické faktory, do kterých se řadí i pracovní prostředí. Pokud jsou tyto faktory v nepříznivém stavu, vyvolávají pracovní nespokojenost (Bedrnová et al., 2012, s. 246). Na základě Spearmanova korelačního koeficientu je patrné, že se jedná o statisticky významný kladný lineární vztah. Lze tedy konstatovat, že s rostoucí nespokojeností s podmínkami práce, roste celková nespokojenost.

Závěrem této kapitoly považuji za důležité upozornit na jisté limity této práce, kterým jsem se v našem výzkumném šetření nevyhnula. Popsání limitů výzkumného šetření může být přínosem i pro další práce, které se budou zabývat problematikou pracovní spokojenosti učitelů. Za určitý limit je možné brát to, že se práce zaměřuje na učitele pouze v kraji Vysočina. Tímto lokálním omezením není možné výsledky šetření zobecňovat na všechny učitele v České republice. Jako druhý limit spatřuji způsob výběru respondentů, kdy byl vybrán nahodilý výběr založený na principu dobrovolnosti. Tento výběr byl zvolen z důvodu snahy oslovit co nejvíce respondentů přímo bez účasti vedení školy. Podnětem pro další výzkum může být poměrné zastoupení učitelů základních a středních škol. Za další limit je možné považovat zvolení dotazníkového šetření. Je tedy třeba vzít v úvahu i možnou zkreslenost některých odpovědí dotazovaných učitelů. Podnětem pro další výzkum v oblasti pracovní spokojenosti učitelů může být rozšíření výzkumu o kvalitativní metodu, například rozhovory s respondenty a dále pak také zařazení učitelů mateřských a vysokých škol do výzkumu.

I přes uvedené limity si myslím, že přínos této práce lze spatřovat v rozšíření výzkumných šetření, které se zabývají problematikou pracovní spokojenosti pedagogických pracovníků. Výsledky výzkumného šetření předkládají současný stav pracovní spokojenosti učitelů s vnějšími faktory v kraji Vysočina a mohou být podkladem pro jejich zlepšení. Dále výsledky šetření potvrzují předešlé studie, že učitelé jsou nejvíce nespokojeni se způsobem odměňování a měla by být této oblasti věnována pozornost.

6 Závěr

Profese učitelství patří k náročnějším profesím. Vzhledem ke skutečnosti, že nespokojenost učitele se může odrazit v kvalitě výuky a potažmo i v přístupu k samotným žákům a studentům, je třeba zabývat se jejich spokojeností v práci.

Tato diplomová práce se zabývala problematikou celkové spokojenosti pedagogických pracovníků v kraji Vysočina. Cílem této práce bylo zjistit míru celkové pracovní spokojenosti pedagogických pracovníků základních a středních škol s vybranými vnějšími faktory a porovnat pracovní spokojenost pedagogických pracovníků v jednotlivých zkoumaných vnějších faktorech na základě výsledků dotazníkového šetření. Teoretická část práce byla zaměřena na vymezení pojmu pracovní spokojenost, definování vztahu pracovní spokojenosti k pracovnímu chování a k pracovnímu výkonu a výzkumům zabývajícím se pracovní spokojeností učitelů. Dále zde byly uvedeny vybrané teorie pracovní spokojenosti a šest zkoumaných vnějších faktorů: druh a charakter práce, způsob odměňování, způsob vedení, pracovní podmínky a prostředí, pracovní perspektiva a pracovní skupina.

K vytyčeným cílům bylo stanoveno následujících šest výzkumných předpokladů:

1. Středoškolské učitelé vykazují menší celkovou spokojenost než učitelé na základních školách.
2. Učitelé na základních i středních školách jsou z šesti zkoumaných vnějších faktorů nejméně spokojeni se způsobem odměňování.
3. Učitelé, kteří považují učitelskou práci za rozmanitou, jsou celkově spokojenější než učitelé, kteří označují učitelskou práci za jednotvárnou.
4. Učitelé, kteří jsou nespokojeni s faktorem podmínky práce a pracovní prostředí, jsou celkově méně spokojeni než učitelé, kteří jsou s tímto faktorem spokojeni.
5. Faktor pracovní perspektiva nejméně ovlivňuje celkovou pracovní spokojenost učitelů.
6. Učitelé, kteří jsou spokojeni se zájmem vedoucího o jejich potřeby, zájmy a postoje, jsou celkově spokojenější.

Na základě statistického zpracování dat je možné uvést následující zjištění. Dotazovaní učitelé jsou v průměru ve své práci spokojeni. Nicméně je možné pozorovat rozdíl mezi pracovní spokojeností učitelů základních a středních škol. Učitelé základních škol

vykazují větší spokojenost než středoškolští učitelé. Prostřednictvím Mann Whitneyho dvouvýběrového testu bylo také zjištěno, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení spokojenosti mezi učiteli základních škol a učiteli středních škol, a to v případě faktorů způsob vedení, pracovní podmínky a prostředí a pracovní skupina. Ve všech případech jsou méně spokojeni učitelé středních škol. Výsledky výzkumu ukázaly, že učitelé jsou nejvíce spokojeni se vztahy s kolegy a se způsobem vedení. Z šetření také vyplynulo, že s rostoucí spokojeností se zájmem vedoucího o učitelovy potřeby, zájmy a postoje, roste i celková spokojenost a obráceně. V souladu s mezinárodním šetřením TALIS 2018 byla potvrzena u učitelů základních a středních škol nejnižší spokojenost se způsobem odměňování. Stejně tak učitelé vnímají negativně společenské uznání učitelské profese. Podstatným zjištěním našeho výzkumu bylo potvrzení statisticky významného vztahu mezi všemi zkoumanými vnějšími faktory a pozitivním vlivem na spokojenost. Na základě porovnání jednotlivých korelačních koeficientů je možné konstatovat, že nejsilnější vztah je mezi celkovou spokojeností a způsobem vedení ($R = 0,853$). Naopak nejmenší vliv na pracovní spokojenost má faktor druh a charakter práce ($R = 0,694$). Na základě výzkumu bylo potvrzeno, že existuje statisticky významný vztah mezi spokojeností a tím, zda učitel vnímá svoji práci jako rozmanitou nebo jako monotónní a nudnou. Učitelé, kteří považují učitelskou práci za rozmanitou, jsou celkově spokojenější než učitelé, kteří označují učitelskou práci za jednotvárnou. Výsledky šetření také potvrdily, že s rostoucí nespokojeností s podmínkami práce, roste celková nespokojenost. Ačkoliv dotazovaní učitelé vyjadřovali spokojenost se svou prací, výsledky provedeného výzkumného šetření podhalily problémy školského systému v České republice, a to nespokojenost učitelů se způsobem odměňování a nízké profesní sebevědomí učitelů. Myslím si, že by bylo vhodné podniknout kroky k nastavení průměrných platů učitelů tak, aby odpovídaly získaným dovednostem, a k profesnímu ocenění učitelské profese.

Seznam použitých informačních zdrojů

ARMSTRONG, M, 1999. *Personální management*. Praha: Grada Publishingg. ISBN 80-7169-614-5.

ARMSTRONG, M, 2015. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1407-3.

BEDRNOVÁ, E. et al., 2012. *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press. ISBN 978–80–7261–239–0.

BOUDOVÁ, S., V. ŠŤASTNÝ, J. BASL, T. ZATLOUKAL, O. ANDRYS a D. PRAŽÁKOVÁ, 2020. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-41-0.

BOWLING, N. A., K. J. ESCHLEMAN and Q. WANG, 2010. A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, **83**(4), p. 915-934. Dostupné z: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1348/096317909X478557>

CUSHMAN, P., 2005. Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, **21**, p. 227–240. Dostupné z: https://www.academia.edu/26159397/Lets_hear_it_from_the_males_Issues_facing_male_primary_school_teachers?auto=download

ČSÚ, 2018. *Učitelé v regionálním školství a jejich mzdy v roce 2018* [online] [vid. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cr/ucitele-v-regionalnim-skolstvi-a-jejich-mzdy-v-roce-2018>

DALAL, R. S., 2012. Job Attitudes: Cognition and Affect. *Industrial and Organizational Psychology*. **12**, p. 341–366. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118133880.hop212014>

DISMAN, M., 2014. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/Signin/?idp=https://cas.cuni.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/jak-se-vyrabi-sociologicka-znalost-5452/>

- ŘURĎOVIČ, M., 2013. *Spokojenost se zaměstnáním a změna zaměstnání – červen 2013*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a1387/f9/eu130712.pdf
- Eurydice, 2020. *Česká republika: Pracovní podmínky učitelů v předškolním a školním vzdělávání* [online] [vid. 2021-04-05]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-20_cs
- FRYČ, J. et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-87601-47-1.
- GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- JUDGE, T. A., D. HELLER, & M. K. MOUNT, 2002. Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, **87**(3), s. 530-541. Dostupné z: <https://stybelpeabody.com/pdf/bigfiveandjobsatisfaction.pdf>
- JUDGE, T. A., CH. L. HULIN: a R. S. DALAL. Job Satisfaction and Job Affect. *The Oxford Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, **1**, p. 1-89. Dostupné z: <http://www.timothy-judge.com/Judge,%20Hulin,%20&%20Dalal--FINAL.pdf>
- JUDGE, T. A. A R. KLINGER, 2008. Job Satisfaction: Subjective Well-Being at Work. *The Science of Subjective Well-Being*. New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-59385-581-9.
- KELLY, S, 2017. *Satisfaction*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. ISBN nevedeno. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118955567.wbieoc183>
- KOCIANOVÁ, R, 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2497-3.
- KOLLÁRIK, T., 1983. *Človek v sociálnom systéme práce*. Bratislava: Práca. ISBN nevedeno.
- KOLLÁRIK, Teodor, 2002. *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1731-4.

KOUBEK, J., 2015. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-288-8.

LEMROVÁ, S., SMÉKALOVÁ, E. A T. KELNAROVÁ, 2013. Životní spokojenost učitelů ZŠ a SŠ. *Sborník z konference XXX. Psychologické dny, 12. – 14. září 2012*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 68–81. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/273115856_Vyvoj_vnimane_osobni_ucinnost_i

LINZ, J. S. & A. SEMYKINA, 2012. What Makes Workers Happy? Anticipated Rewards and Job Satisfaction. *Industrial Relations. A Journal of Economy and Society* **51**(4), p. 811-844. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1468-232X.2012.00702.x>

LUKAS, J., 2009. Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica*, **14**(1), s. 127–145. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/75>

MASLOW, V. A., 2019. *Motivation and personality*. Prabhat Prakashan. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=DVmxDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR8&dq=Motivation+and+personality&ots=cLEx9CW7b_&sig=kF92ZrwnOpZ8QSPEfDYNL_MTe0&redir_esc=y#v=onepage&q=Motivation%20and%20personality&f=false

MŠMT, 2019. *Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti* [online] [vid. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51379/download/>

NAKONEČNÝ, M., 2005. *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 80-247-0577-X.

NĚMEČKOVÁ, I., 2013. Úloha mzdy v motivaci a stabilizaci zaměstnanců finančního sektoru v české republice ve vztahu k Herzbergově teorii dvou dimenzí motivace k práci. *Politická ekonomie*, **3**, s. 373-392. Dostupné z: <https://polek.vse.cz/pdfs/pol/2013/03/05.pdf>

OECD, 2020. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-38261-9. Dostupné z: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page1

- PAUKNEROVÁ, D., 2012. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3809-3.
- PAULÍK, K., 1999. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, filozofická fakulta. ISBN 80-7042-550-4.
- PAVLOV, I., 2018. *Učitel'ská andragogika: o profesijnom vzdelávaní a poradenstve*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-906894-1-1.
- POLATCAN, M. & R. Cansoy, 2019. Examining studies on the factors predicting teachers' job satisfaction: A systematic review. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, **6**(1), p. 116-134. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1248478.pdf>
- POPELKOVÁ, M., A. ŠIŠKOVÁ a M. ZAŤKOVÁ, 2010. Životná spokojnosť a vybrané osobnostné premenné učiteľov. *Psychologie a její kontexty*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, **1**. ISSN 1803-9278. Dostupné z: https://psychkont.osu.cz/fulltext/2010/Popelkova,Siskova,Zatkova_2010_1.pdf
- PROVAZNÍK, V. a R. KOMÁRKOVÁ, 2004. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. ISBN 80-245-0703-X.
- PRŮCHA, J., 2002. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- PŮČEK, M., 2005. *Měření spokojenosti v organizacích veřejné správy*. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra. ISBN 80-239-6154-3. Dostupné z: <http://docplayer.cz/24117257-Mereni-spokojenosti-v-organizacich-verejne-spravy-soubor-prikladu.html>
- RAZIQ, A. & R. MAULABAKHSHA, 2015. Impact of Working Environment on Job Satisfaction. *Procedia Economics and Finance*. **23**, p. 717-725. ISSN 2212-5671. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212567115005249>
- ROELEN, C. M., P. C., KOOPMANS & J. W. GROOTHOFF, 2008. Which work factors determine job satisfaction?. *Work: Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, **30**(4), p. 433-439. Dostupné z: <https://docplayer.net/17194023-Which-work-factors-determine-job-satisfaction.html>

ROZKOVCOVÁ, A. a P. URBÁNEK, 2017. Fluktuace učitelů: Vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia paedagogica*, **22**(3), s. 25–40. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1655>

RUHL, J. M. a R. A. JOHNSON, 2000. *Kniha o spokojenosti: o cestách k nalezení vnitřní pohody a radosti*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8380-3

SAARI, L. M & T. A. JUDGE 2004. Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management*, **43**, p. 395-407. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/316123516_Employee_Attitudes_and_Job_Satisfaction

SMETÁČKOVÁ, I. A V. FRANCOVÁ, 2020. Souvislosti mezi vnímanou kvalitou vztahů v pedagogických sborech a syndromem vyhoření u vyučujících základních škol. *Studia Paedagogica*, **25**(1), s. 9-32. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/Index.php/studia-paedagogica/article/view/2076>

SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR, 2019. *Tisková zpráva: Prestiž povolání – červen 2019* [online] [vid. 2021-04-05] Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf

STANKOVIČ, D., 2009. Kolegiální vztahy a zapojení učitelů do rozvoje školy. *Studia paedagogica*, **14**(1), s. 53-66. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/71/173>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. © 2019 [vid. 2021-04-05]. Dostupné z: <http://vzdelavani2020.cz/>

ŠŤASTNÝ, V., 2017. Soukromé hodiny doučování na středních školách: diagnóza a směry dalšího výzkumu. *Pedagogická orientace*, **27**(1), s. 30–57. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6739>.

ŠTIKAR, J., M. RYMEŠ, K. RIEGER a J. HOSKOVEC, 2003. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0448-5.

TROJANOVÁ, I. 2014. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0591-3.

URBAN, J., 2013. *Řízení lidí v organizaci: personální rozměr managementu*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-925-8.

VAŠUTOVÁ, J., 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK, 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-269-6.

WAGNER, J., 2020. *Tarifní tabulky pro pedagogické a nepedagogické pracovníky na rok 2021* [online]. © 2020 [vid. 2021-04-05]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2020/12/tarifni-tabulky-pro-pedagogicke.html>

WAGNEROVÁ, I., 2011. *Psychologie práce a organizace: nové poznatky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3701-0.

ZEMBYLAS, M. & E. PAPANASTASIOU, 2012. Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*. **42**(3). ISSN 0957-8234. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/238413489_Job_satisfaction_among_school_teachers_in_Cyprus

Seznam příloh

Příloha I: Dotazník

Příloha II: Tabulka 3: Míra spokojenosti respondentů u jednotlivých tvrzení

Příloha I: Dotazník

Pracovní spokojenost pedagogických pracovníků základních a středních škol v kraji Vysočina

Dobrý den,

jsem studentkou 2. magisterského ročníku oboru Management vzdělávání na Univerzitě Karlově.

Dovoluji se na Vás obrátit s prosbou o vyplnění dotazníku, který se týká pracovní spokojenosti učitelů na základních a středních škol v kraji Vysočina. Dotazníkové šetření je anonymní a výsledky šetření budou použity pro mou diplomovou práci. Případné připomínky a dotazy můžete zasílat elektronicky na email novakovelinka@gmail.com.

Dotazník najdete na adrese: <https://www.surveio.com/survey/d/Q7M8N1K9D2P9Y5P8K>.

Děkuji Vám za čas věnovaný vyplnění dotazníku a za Vaši spolupráci při realizaci tohoto výzkumu.

S pozdravem

Bc. Eliška Nováková

1) Zaškrtněte prosím příslušné políčko:

Jste:

- žena
- muž

Vyučujete na:

- základní škole
- střední škole
- gymnáziu – nižší ročníky (prima – kvarta)
- gymnáziu – učím vyšší ročníky (kvinta – oktáva)
- gymnáziu – učím nižší i vyšší ročníky (prima – oktáva)

Délka praxe:

- 0 – 5 let
- 6 – 10 let
- 11 – 15 let
- 16 – 20 let
- více jak 20 let

2) U následujících tvrzení prosím vyznačte Vaši míru spokojenosti (1 = velmi spokojený/á, 2 = spokojený/á, 3 = nespokojený/á, 4 = velmi nespokojený/á)

Jak jste spokojen/a na škole, na které působíte:				
1. se vztahy s kolegy	1	2	3	4
2. s atmosférou na pracovišti	1	2	3	4
3. se zapojením do rozhodování na škole	1	2	3	4
4. s kvalitou komunikace směrem od vedení k zaměstnancům	1	2	3	4
5. s pracovním prostředím (vzhled školy, třídy, kabinetu)	1	2	3	4
6. se spoluprací s kolegy	1	2	3	4
7. s kvalitou didaktických pomůcek	1	2	3	4
8. s čistotou ovzduší, hluk, osvětlení	1	2	3	4
9. se schopností nadřízeného motivovat	1	2	3	4
10. s možností pracovního postupu	1	2	3	4
11. s výší finančního ohodnocení	1	2	3	4
12. s možnostmi rozvoje kvalifikace ve škole, na které působím	1	2	3	4
13. s podporou od vedení při zvyšování Vaší kvalifikace	1	2	3	4
14. se zájmem Vašeho nadřízeného o Vaše zájmy, potřeby a postoje	1	2	3	4
15. s materiálním vybavením školy	1	2	3	4
16. s benefity	1	2	3	4
17. se vztahy s vedením školy	1	2	3	4
18. s rozmanitostí své práce	1	2	3	4
19. se společenským uznáním učitelské profese	1	2	3	4
20. s náplní Vaší práce	1	2	3	4
21. s fyzickou náročností Vaší práce	1	2	3	4
22. s psychickou náročností Vaší práce	1	2	3	4
23. s příplatky (např. třídnictví)	1	2	3	4
24. s uznáním a oceněním za vykonanou práci	1	2	3	4
25. se zpětnou vazbou na Váš pracovní výkon	1	2	3	4
26. s možnostmi platového růstu	1	2	3	4
27. s možnostmi vyjádření vlastních názorů a připomínek	1	2	3	4
28. s organizací pracovní doby	1	2	3	4

Příloha II: Tabulka 3: Míra spokojenosti respondentů u jednotlivých tvrzení

FAKTOR	PROMĚNNÁ	Popisné statistiky						
		N	1 - velmi spokojený/á	2 - spokojený/á	3 - nespokojený/á	4 - velmi nespokojený/á	Průměr	Pořadí spokojenosti
DRUH A CHARAKTER PRÁCE	18. s rozmanitostí své práce	149	50 (33,6 %)	94 (63,1 %)	5 (3,4 %)	0 (0 %)	1,7	5
	19. se společenským uznáním učitelské profese	149	8 (5,4 %)	42 (28,2 %)	81 (54,4 %)	18 (12,1 %)	2,7	28
	20. s náplní Vaší práce	149	33 (22,1 %)	107 (71,8 %)	9 (6 %)	0 (0 %)	1,8	12
	21. s fyzickou náročností Vaší práce	149	31 (20,8 %)	113 (75,8 %)	5 (3,4 %)	0 (0 %)	1,8	10
	22. s psychickou náročností Vaší práce	149	14 (9,4 %)	74 (49,7 %)	53 (35,6 %)	8 (5,4 %)	2,4	25
ZPŮSOB ODMĚŇOVÁNÍ	11. s výší finančního ohodnocení	149	39 (26,2 %)	77 (51,7 %)	31 (20,8 %)	2 (1,3 %)	2,0	19
	16. s benefity	149	27 (18,1 %)	77 (51,7 %)	40 (26,8 %)	5 (3,4 %)	2,2	24
	23. s příplatky (např. třídnictví)	149	12 (8,1 %)	66 (44,3 %)	56 (37,6 %)	15 (10,1 %)	2,5	27
	24. s uznáním a oceněním za vykonanou práci	149	26 (17,4 %)	89 (59,7 %)	27 (18,1 %)	7 (4,7 %)	2,1	22
	26. s možnostmi platového růstu	149	13 (8,7 %)	68 (45,6 %)	54 (36,2 %)	14 (9,4 %)	2,5	26
ZPŮSOB VEDENÍ	3. se zapojením do rozhodování na škole	149	25 (16,8 %)	101 (67,8 %)	19 (12,8 %)	4 (2,7 %)	2,0	20
	4. s kvalitou komunikace směrem od vedení k zaměstnancům	149	43 (28,9 %)	90 (60,4 %)	15 (10,1 %)	1 (0,7 %)	1,8	10
	9. se schopností nadřízeného motivovat	149	36 (24,2 %)	91 (61,1 %)	19 (12,8 %)	3 (2 %)	1,9	17
	14. se zájmem Vašeho nadřízeného o Vaše zájmy, potřeby a postoje	149	41 (27,5 %)	75 (50,3 %)	30 (20,1 %)	3 (2 %)	2,0	18
	25. se zpětnou vazbou na Váš pracovní výkon	149	20 (13,4 %)	92 (61,7 %)	33 (22,1 %)	4 (2,7 %)	2,1	23

	27. s možnostmi vyjádření vlastních názorů a připomínek	149	38 (25,5 %)	92 (61,7 %)	17 (11,4 %)	2 (1,3 %)	1,9	14
PRACOVNÍ PODMÍNKY A PROSTŘEDÍ	5. s pracovním prostředím (vzhled školy, třídy, kabinetu)	149	49 (32,9 %)	86 (57,7 %)	12 (8,1 %)	2 (1,3 %)	1,8	7
	7. s kvalitou didaktických pomůcek	149	40 (26,8 %)	83 (55,7 %)	24 (16,1 %)	2 (1,3 %)	1,9	16
	8. s čistotou ovzduší, hluk, osvětlení	149	50 (33,6 %)	79 (53 %)	18 (12,1 %)	2 (1,3 %)	1,8	9
	15. s materiálním vybavením školy	149	39 (26,2 %)	88 (59,1 %)	19 (12,8 %)	3 (2 %)	1,9	15
	28. s organizací pracovní doby	149	42 (28,2 %)	91 (61,1 %)	12 (8,1 %)	4 (2,7 %)	1,9	13
PRACOVNÍ PERSPEKTIVA	10. s možností pracovního postupu	149	24 (16,1 %)	99 (66,4 %)	23 (15,4 %)	3 (2 %)	2,0	21
	12. s možnostmi rozvoje kvalifikace ve škole, na které působím	149	52 (34,9 %)	82 (55 %)	15 (10,1 %)	0 (0 %)	1,8	6
	13. s podporou od vedení při zvyšování Vaší kvalifikace	149	66 (44,3 %)	67 (45 %)	15 (10,1 %)	1 (0,7 %)	1,7	3
PRACOVNÍ SKUPINA	1. se vztahy s kolegy	149	66 (44,3 %)	77 (51,7 %)	6 (4 %)	0 (0 %)	1,6	1
	2. s atmosférou na pracovišti	149	47 (31,5 %)	88 (59,1 %)	14 (9,4 %)	0 (0 %)	1,8	7
	6. se spoluprací s kolegy	149	54 (36,2 %)	87 (58,4 %)	8 (5,4 %)	0 (0 %)	1,7	4
	17. se vztahy s vedením školy	149	63 (42,3 %)	78 (52,3 %)	7 (4,7 %)	1 (0,7 %)	1,6	2

Seznam tabulek

Tabulka 1: Učitelé a další pedagogičtí pracovníci v roce 2021.....	30
Tabulka 2: Základní demografické údaje.....	41
Tabulka 3: Míra spokojenosti respondentů u jednotlivých tvrzení.....	42
Tabulka 4: Základní statistické charakteristiky pro proměnnou Celková spokojenost.....	44
Tabulka 5: Testy normality pro proměnnou Celková spokojenost.....	45
Tabulka 6: Míra pracovní spokojenosti pedagogických pracovníků s jednotlivými vybranými vnějšími faktory pracovní spokojenosti.....	46
Tabulka 7: Testy normality pro vnější faktory.....	47
Tabulka 8: Celková spokojenost podle školy.....	49
Tabulka 9: Dvouvýběrový t-test – hypotéza 1.....	50
Tabulka 10: Spokojenost s jednotlivými faktory podle školy.....	51
Tabulka 11: Mann Whitneyho test – vliv školy.....	52
Tabulka 12: Matice Spearmanových korelačních koeficientů – Vztah celkové spokojenosti a vnějších faktorů.....	54

Seznam obrázků a grafů

Seznam obrázků

Obrázek 1: Příčiny a důsledky pracovní spokojenosti/nespokojenosti.....,10

Seznam grafů

Graf 1: Rozdělení hodnot proměnné Celková spokojenost.....45

Graf 2: Průměrné hodnocení vnějších faktorů.....47

Graf 3: Rozdělení respondentů podle škol.....48

Graf 4: Celková spokojenost podle školy.....49

Graf 5: Průměrná spokojenost s jednotlivými faktory podle školy.....50

Graf 6: Bodový graf sledující vztah spokojenosti s rozmanitostí práce a celkové spokojenosti.....53

Graf 7: Rozdělení hodnot celkové spokojenosti podle spokojenosti s rozmanitostí práce.....54

Graf 8: Vztah spokojenosti s pracovními podmínkami a prostředím a celkové spokojenosti.....56

Graf 9: Porovnání Spearmanových korelačních koeficientů mezi faktory.....57

Graf 10: Bodový graf vztah celkové spokojenosti a spokojenosti se zájmem vedoucího.....58

Graf 11: Rozdělení hodnot celkové spokojenosti podle spokojenosti se zájmem vedoucího.....58