

# Pracovní spokojenost středoškolských učitelů

Ing. Aneta Dolanská

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Aneta Dolanská**  
Osobní číslo: **H130356**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Pracovní spokojenost středoškolských učitelů**

Zásady pro vypracování:

**Vymezení teoretických východisek z oblasti pracovní spokojenosti pedagogických pracovníků na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání.**

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

**Realizace kvantitativního výzkumu formou standardizovaného dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

FRITZ, Hannelore. Spokojeně v zaměstnání. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7113-1.

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

KOHOUTEK, Rudolf. Psychologie práce a řízení. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-214-1552-5.

NAKONEČNÝ, Milan. Motivace pracovního jednání a její řízení. Praha: Management Press, 1992. ISBN 80-856-0301-2.

PAULÍK, Karel. Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 1999. ISBN 80-704-2550-4.

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

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

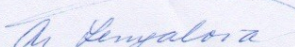
Datum zadání bakalářské práce:

**20. listopadu 2015**


Termín odevzdání bakalářské práce:

**27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 20. listopadu 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ...14.2016...

.....Aneta Holavská!.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Cílem bakalářské práce je zhodnotit, do jaké míry jsou středoškolští pedagogové ve Zlínském kraji spokojeni se svým zaměstnáním a také zjistit, zda jejich pracovní spokojenost souvisí s pohlavím, délkou praxe či druhem školy, na které vyučují. V teoretické části práce byly vymezeny pojmy týkající se především pracovní spokojenosti, ale také pracovní motivace či pracovních nároků souvisejících s učitelskou profesí. Praktická část je zaměřena na kvantitativní výzkum pracovní spokojenosti středoškolských pedagogů. Pro toto šetření byl zvolen standardizovaný dotazník Paula Spectora Job Satisfaction Survey.

Klíčová slova: pracovní spokojenost, pracovní motivace, učitelská profese, syndrom vyhoření

## **ABSTRACT**

The aim of the thesis is to evaluate job satisfaction of secondary school teachers with their employment in Zlinsky kraj and find out if their satisfaction depends on sex, length of practise or type of school they are teaching at. The theoretical part of the thesis works with definition related especially to satisfaction but also motivation and claims at work as a secondary school teacher. The practical part is focused on quantitative research on job satisfaction of secondary school teachers. For this investigation was elected Paul Spector's standardized questionnaire Job Satisfaction Survey.

Keywords: job satisfaction, job motivation, teaching profession, burnout effect

Děkuji především vedoucí mé bakalářské práce, kterou byla paní Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D. za její odborné vedení, vstřícné jednání, připomínky a cenné rady, které jsem mohla uplatnit při zpracování mé bakalářské práce.

Poděkovat bych chtěla také všem středoškolským pedagogům, kteří mi věnovali svůj čas při vyplňování dotazníků.

V neposlední řadě děkuji také své rodině za podporu během mého studia.

*Motto:*

„Nespokojenost je prvním krokem k úspěchu.“

*Oscar Wilde*

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 PRACOVNÍ SPOKOJENOST</b> .....	<b>13</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMU PRACOVNÍ SPOKOJENOST .....	13
1.1.1 Pracovní spokojenost učitelů .....	14
1.2 CHARAKTERISTIKY A ZNAKY PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI.....	16
1.3 TEORIE PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI.....	17
1.3.1 Jednodimenzionální přístup k pracovní spokojenosti .....	17
1.3.2 Dvoudimenzionální přístup k pracovní spokojenosti.....	19
1.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PRACOVNÍ SPOKOJENOST UČITELŮ .....	20
1.4.1 Vnější faktory pracovní spokojenosti učitelů.....	21
1.4.2 Vnitřní faktory pracovní spokojenosti učitelů .....	24
<b>2 PRACOVNÍ MOTIVACE</b> .....	<b>27</b>
2.1 VYMEZENÍ POJMU PRACOVNÍ MOTIVACE .....	27
2.2 SOUVISLOST MOTIVACE, POSTOJŮ A VÝKONU S PRACOVNÍ SPOKOJENOSTÍ .....	28
2.3 MOTIVAČNÍ TEORIE .....	29
<b>3 PRACOVNÍ NÁROKY UČITELSKÉ PROFESE</b> .....	<b>31</b>
3.1 SOCIÁLNÍ ROLE UČITELE .....	31
3.2 ČINNOSTI A PRACOVNÍ PROSTŘEDÍ UČITELŮ .....	32
3.3 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY POTŘEBNÉ PRO VÝKON UČITELSKÉ PROFESE .....	33
3.4 UČITELSKÝ STRES A SYNDROM VYHOŘENÍ (BURNOUT).....	34
<b>4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>37</b>
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>38</b>
<b>5 VÝZKUM PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI</b> .....	<b>39</b>
5.1 POJETÍ A CÍL VÝZKUMU .....	39
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	39
5.3 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....	40
5.4 VĚCNÉ HYPOTÉZY .....	40
5.5 DEFINOVÁNÍ PROMĚNNÝCH.....	41
5.6 VÝZKUMNÝ SOUBOR A TECHNIKA SBĚRU DAT .....	41
5.7 FORMULACE STATISTICKÝCH HYPOTÉZ A JEJICH VERIFIKACE .....	43



5.7.1	Souvislost pracovní spokojenosti s pohlavím .....	43
5.7.2	Souvislost pracovní spokojenosti s délkou praxe.....	44
5.7.3	Souvislost pracovní spokojenosti s druhem školy.....	45
<b>6</b>	<b>VYHODNOCENÍ A INTEPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKU .....</b>	<b>47</b>
6.1	DEMOGRAFICKÉ CHARAKTERISTIKY DOTAZOVANÝCH.....	47
6.2	POPISNÁ STATISTIKA JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI .....	48
6.3	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKU V DEVĚTI OBLASTECH PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI .....	52
6.3.1	Mzda.....	52
6.3.2	Kariérní růst .....	52
6.3.3	Nadřízený .....	53
6.3.4	Benefity .....	53
6.3.5	Odměny .....	54
6.3.6	Pracovní podmínky .....	54
6.3.7	Spolupracovníci.....	55
6.3.8	Podstata, druh práce .....	55
6.3.9	Komunikace .....	55
6.4	CELKOVÁ PRACOVNÍ SPOKOJENOST RESPONDENTŮ.....	56
6.5	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A VYVOZENÍ ZÁVĚRŮ .....	57
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>59</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>60</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>64</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>65</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>66</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>67</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>68</b>

## ÚVOD

Mít „dobré zaměstnání“ je jistě jedním z cílů v životě každého jednotlivce. V současné hektické době tráví mnozí lidé pracovní činností ve svých zaměstnáních i většinu svého dne a právě z tohoto důvodu bychom se měli více, než kdy jindy zajímat o to, zda jsou na svých pracovních místech spokojeni. V jakém případě bývá kritérium spokojenosti splněno? Do zaměstnání samozřejmě nechodíme jen kvůli penězům, ale očekáváme od něj mnohem více – například uznání od svých spolupracovníků či vedoucích, možnost seberealizovat se, vykonávat práci podle sebe. Zjednodušeně tedy od práce očekáváme plnění i vyšších potřeb. Pokud se to, co nám práce dává a co od ní očekáváme, shoduje, pak u pracovníka dochází k pocitům spokojenosti. Spokojenost pracovníků je téma týkající se jak soukromého, stejně tak i veřejného sektoru, ziskových i neziskových organizací, moderních i starších.

V posledních letech můžeme často slyšet větu, že lidské zdroje jsou nejdůležitější zdroje či aktiva organizace. Provaník (1997) zmínil ve své knize motto: „Téměř každý souhlasí s tím, že lidé jsou naše nejdůležitější aktiva. Avšak téměř nikdo se podle toho nechová.“ Firma, která chce prosperovat a být na trhu úspěšnou by se však podle toho chovat měla, neboť nespokojenost zaměstnanců může vést nejen k horší kvalitě práce či nižšímu výkonu, ale také k vyšší fluktuaci nebo absenci či znepríjemňování klimatu na pracovišti. Velmi důležitým faktorem je také to, že zaměstnanci se podílí spolu se zákazníky na dotváření pro současnost obzvláště podstatného aktiva - značky a image organizace. Nespokojený pracovník se však může stát šířitelem negativních informací o firmě a tuto značku či image pošpinit, což nahrává konkurenci, ale pro poškozenou firmu vede ke ztrátě skutečných i potenciálních zákazníků.

Co se týče konkrétně sektoru školství, kterým se tato bakalářská práce bude zabývat, je jasné, že také mezi jednotlivými školami konkurence existuje. Obzvláště v posledních letech, kdy byl velmi citelný úbytek studentů přicházejících na střední školy. Také pro tyto školy je tedy spokojený pedagog důležitý, neboť šíří dobré jméno školy dál a to nejen při setkání se s potenciálními studenty při dnech otevřených dveří.

Téma, o kterém tato bakalářská práce pojednává je pracovní spokojenost středoškolských učitelů, a to jak na soukromých, tak státních školách. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou využity informační zdroje sekundární, pře-

vážně odborná literatura či další elektronické zdroje. První část práce zpracovává základní teoretická východiska týkající se především pracovní spokojenosti a dalšího souvisejícího tématu, pracovní motivace a přibližuje specifické nároky učitelské profese. Tato teoretická část je těžištěm pro vypracování druhé poloviny této práce. Mezi středoškolskými pedagogy soukromých i státních škol ve Zlínském kraji byl proveden výzkum spokojenosti se zaměstnáním, jehož výsledky budou zachyceny právě v praktické části této práce. Cílem bakalářské práce je tedy zhodnotit, do jaké míry jsou středoškolští pedagogové spokojeni se svým zaměstnáním a také zjistit, zda jejich pracovní spokojenost souvisí s pohlavím, délkou praxe či druhem školy, na které vyučují.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PRACOVNÍ SPOKOJENOST

První kapitola této práce pojednává o spokojenosti z různých pohledů. Pracovní spokojenost je studována již od 30. let minulého století, proto také existuje spousta různých vymezení spokojenosti a pohledy autorů na tento pojem se často různí. V rámci první kapitoly, budou dále představena také témata, která se spokojeností bezprostředně souvisejí, jako například činitelé ovlivňující spokojenost či různé teorie spokojenosti.

### 1.1 Vymezení pojmu pracovní spokojenost

Pojem spokojenost vyjádřili jednoduše Ruhl a Johnson (2000, s. 17) jako „zážitek uspokojení, kdy si už nepřejeme víc, než máme.“

Pracovní spokojenost lze v **obecnějším pojetí** dle knihy Výrosta, Slaměníka (1998, in Luthans 1992 s. 114) chápat jako „příznivý nebo pozitivní emocionální stav, který vyplývá z hodnocení práce nebo pracovních zkušeností.“ Z **užšího pohledu** definovali pracovní spokojenost (in Organ, Bateman, 1991, s. 340) jako „postoj k práci jako celku a k jednotlivým jejím komponentám, jimž jedinec přisuzuje určitou váhu nebo význam.“

Naproti tomu Jadov (1970, in Šípoš, Kollárik, 1975, s. 104) přikládá většinu váhy složce citové. Spokojenost chápe jako „citový stav, ke kterému dochází při nasycení určitých lidských potřeb. Přitom přímo závisí od povahy a hloubky těchto potřeb.“ Pokud tedy nedochází k uspokojení těchto potřeb, může být u pracovníka vyvolána nespokojenost.

Za spokojeného učitele můžeme považovat toho, jež pocítuje radost či štěstí, je duševně vyrovnaný nebo se subjektivně cítí v pohodě. Pojem spokojenost má totiž nejbližší ke konstruktům jako je štěstí, radost, duševní rovnováha a wellbeing (subjektivní pohoda). Tyto se užívají jako synonyma nebo se jeden považuje za součást druhého. (Paulík, 1999, s. 27)

Kollárik (1986, in Štikar 2003, s. 111) upozorňuje, že pracovní spokojenost je vhodné akceptovat ve dvou odlišnostech:

- ❖ **spokojenost v práci** – jde o převažující pojetí spokojenosti a obsahově širší význam, který zahrnuje komponenty vztahující se k osobnosti pracovníka, k bezprostředním (např. fyzikálním) a k obecnějším (vyplývajícím např. z fungování organizace) podmínkám;

- ❖ **spokojenost s prací** – obsahově užší význam spojený s výkonem konkrétní činnosti. Do spokojenosti s prací můžeme tedy konkrétně zařadit psychické a fyzické nároky na pedagogy, jejich specifický pracovní režim, společenské ohodnocení atd.

Jak uvádí Armstrong (2007, s. 228), termín „spokojenost s prací“ se týká postojů a pocitů a to těch, které lidé mají ve vztahu, ke své práci. V případě, že je učitel s prací spokojen zaujímá k ní pozitivní a příznivé postoje. Naopak negativní a nepříznivé postoje k práci signalizují učitelovu nespokojenost.

Spokojenost patří k takzvaným „měkkým“ indikátorům. K měkkým z toho důvodu, že jde o vnímání učitelů, do jaké míry jsou či nejsou splněna jejich očekávání, tedy jde o jejich city a pocity. Na rozdíl od toho „tvrdé“ indikátory jsou objektivní skutečnosti jako například plat či fyzické podmínky práce pracovníka. V praxi to může znamenat, že i v zaměstnáních, kde je dle „tvrdých“ indikátorů nižší kvalita práce může být vyšší spokojenost s prací a naopak. A to proto, že **spokojenost je velmi „relativní.“** (Půček, 2005, s. 9) Může to být způsobeno například náročností či skromností jednotlivých učitelů, schopností školy „prodat i to málo,“ co učitelům nabízí či zlepšením školy za poslední dobu, což vyvolá u učitelů vyšší spokojenost i když je kvalita práce ve škole oproti jiným školám stále horší.

### 1.1.1 Pracovní spokojenost učitelů

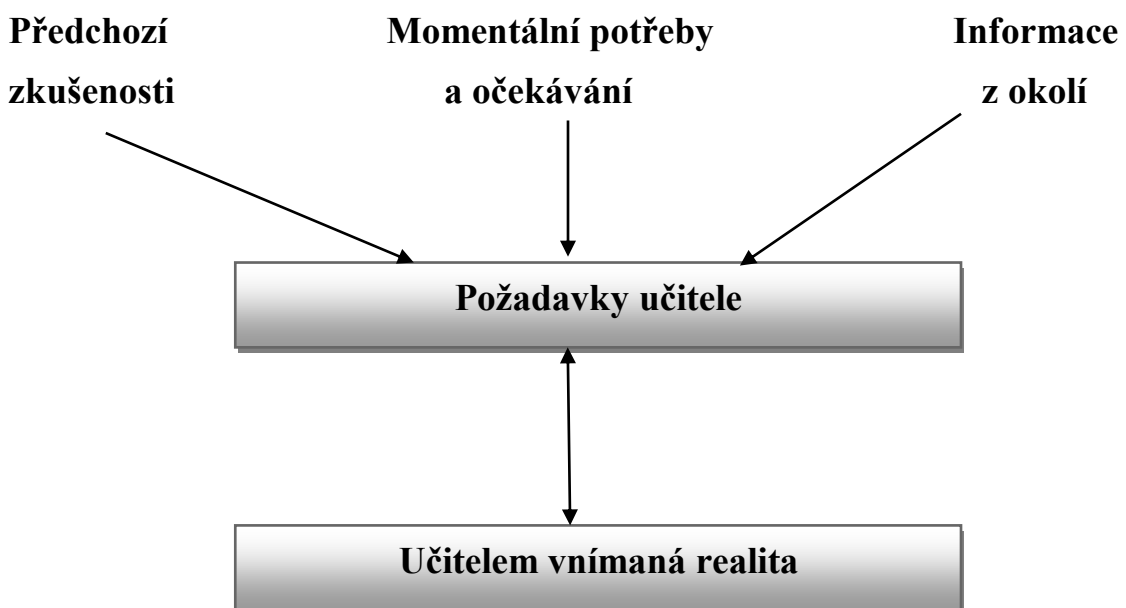
Pracovní spokojenost je chápána jako takový psychický stav jednotlivce, pro který je charakteristický pocit radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu ve vztahu k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a k svým vlastním pracovním výsledkům. Pracovní spokojenost učitelů je zřejmě důležitou determinantou vykonávání učitelské profese. Od učitelů silně nespokojených v oblasti práce se jistě nedá očekávat, že budou velmi úspěšní či užiteční ve svém povolání. (Průcha, 2002, s. 75)

Pracovní spokojenost učitelů lze chápat jako subjektivní projekci pracovních podmínek učitelské profese i širšího kontextu jejich souvislostí do prožívání zprostředkovanou kognitivním hodnocením. Učitel posuzuje podmínky své práce vzhledem k očekávání vycházejícímu z jeho potřeb, zájmů, aspirací, postojů i hodnot. (Paulík, 1999, s. 52)

Termín spokojenost je rovněž často využíván ve významu spokojenosti zákazníka. V managementu je sice pojem zákazník běžně užívaným, školství je ovšem specifickou oblastí a nelze jej proto zcela do oblasti vzdělávání a školství převzít. Avšak v obou případech, ať už ve spokojenosti zákazníka či jakéhokoliv zaměstnance, lze shledat jisté souvislosti. Konkrétně takové, že u obou subjektů jde o to, do jaké míry jsou naplněna jejich očekávání. Nejinak je tomu také v případě pedagogů. Spokojenost zákazníků i pracovní spokojenost spolu tedy úzce souvisejí.

Norma ČSN EN ISO 9000:2002 definuje spokojenost zákazníka jako „vnímání zákazníka týkající se stupně splnění jeho požadavků.“ Z uvedeného vyplývá, že můžeme sledovat různé stupně spokojenosti v závislosti na tom, jak se liší očekávání hodnotitelů od jejich vnímání skutečného stavu věcí. „Pokud realita převyšuje očekávání, lze hovořit o „potěšení“, pokud je ve shodě s očekáváním, jedná se o „spokojenost“, pokud nedosahuje očekávání, jedná se o „limitovanou spokojenost“ nebo „nespokojenost.“ Kočvarová (2013, s. 68, in Nenadál, 2001)

Také v normě ČSN EN ISO 9000:2006 je pojem spokojenosti zákazníka definován jako „názor zákazníka na míru, v níž obchodní případ splnil potřeby a očekávání zákazníka.“ Lze tedy konstatovat, že v případě, že jsou požadavky a očekávání učitelů či zákazníků splněny, dochází k jejich spokojenosti a naopak.



Obr. 1 Model spokojenosti učitele (Nenadál, 2008, s. 176, upraveno)

Dle EFQM Excellence Modelu (2003, in Nenadál 2008) je spokojenost zákazníka definována jako souhrn pocitů zákazníka odvozený od rozdílů mezi jeho očekáváními a vnímanou realitou na trhu. V případě pozměnění definice a jejího vztahení na „školní půdu“ půjde tedy o souhrn pocitů učitele odvozený od rozdílů mezi jeho očekáváními a vnímanou realitou ve škole.

## 1.2 Charakteristiky a znaky pracovní spokojenosti

Různé charakteristiky a znaky pracovní spokojenosti je důležité rozlišovat jednak pro poznání rozmanitosti tohoto jevu, jedna také z hledisek praktických. Výrost, Slaměník (1998, s. 47) doporučují podle různých autorů rozlišovat **celkovou spokojenost**, která vyjadřuje obecnou míru vztahu k vykonávané pracovní činnosti. Tedy jak je celkově učitel spokojen s vykonávanou prací.

Dále je nutné rozeznávat také **spokojenost dílčí**, která se vztahuje k jednotlivým faktorům ovlivňujícím práci, jejichž úroveň může být velmi rozmanitá. Soubor dílčích spokojeností/nespokojeností se pak projevuje v celkové spokojenosti učitele.

Dalším ze znaků spokojenosti vyjadřující intenzitu jejího prožitku, jednoduše řešeno do jaké míry neboli jak moc je učitel spokojen, je **intenzita spokojenosti**. Ta se může pohybovat od maximální spokojenosti až po maximální nespokojenost.

Spokojenost je považována za různými faktory snadno ovlivnitelný jev. Do jaké míry je spokojenost u jedince stálá, je často vysvětlováno jeho individuálními charakteristikami. **Stálost spokojenosti** určená stabilitou či proměnlivostí prožitků je dalším z jejích znaků.

**Spokojenost** můžeme také chápat jako jednorázový **aktuální stav** či jako vyvíjející se **proces**, na který působí více vnějších zásahů.

Kubáni (2011, s. 126) zde přidává další dvě možné charakteristiky pracovní spokojenosti:

- ❖ **Pracovní spokojenost jako psychologický obsah** – z tohoto pohledu se týká učitele jakožto jednotlivce, ale také je chápána jako sociální jev vztahující se na celou skupinu učitelů případně na celou školu, jako organizaci tyto pedagogy zastřešující.
- ❖ **Pracovní spokojenost jako situační reakce** – jde o reakci učitelů na měnící se pracovní podmínky a spokojenost či nespokojenost jako určitou trvalejší osobnostní dispozici.

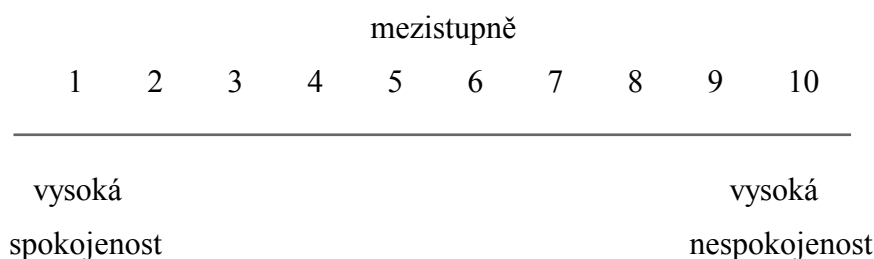


### 1.3 Teorie pracovní spokojenosti

Jak uvádí Štikar (2003, s. 113) a také Výrost, Slaměník (1998, s. 47), i když se v tématu pracovní spokojenosti objevuje pojmová nejednotnost, je možné dosavadní přístupy rozdělit do dvou teoretických přístupů, jejichž diferencujícím kritériem je to, zda chápou pracovní spokojenost jako jedno či dvoudimenzionální jev.

#### 1.3.1 Jednodimenzionální přístup k pracovní spokojenosti

Míra spokojenosti či nespokojenosti se dle této teorie může pohybovat od úplné spokojenosti po úplnou nespokojenost. Dostatek spokojenosti vyplývá z nedostatku nespokojenosti a naopak. Šípoš a Kollárik (1975, s. 105) uvádí, že v jednofaktorové teorii jsou spokojenost a nespokojenost ve vzájemném poměru, což znamená, že změnou jedné hodnoty se navodí změna druhé. Například zvýšení spokojenosti znamená zmenšení nebo snížení nespokojenosti, tedy jeden faktor svou přítomností a působením ovlivňuje spokojenost i nespokojenost. Takové chápání spokojenosti je možné graficky vyjádřit takto:

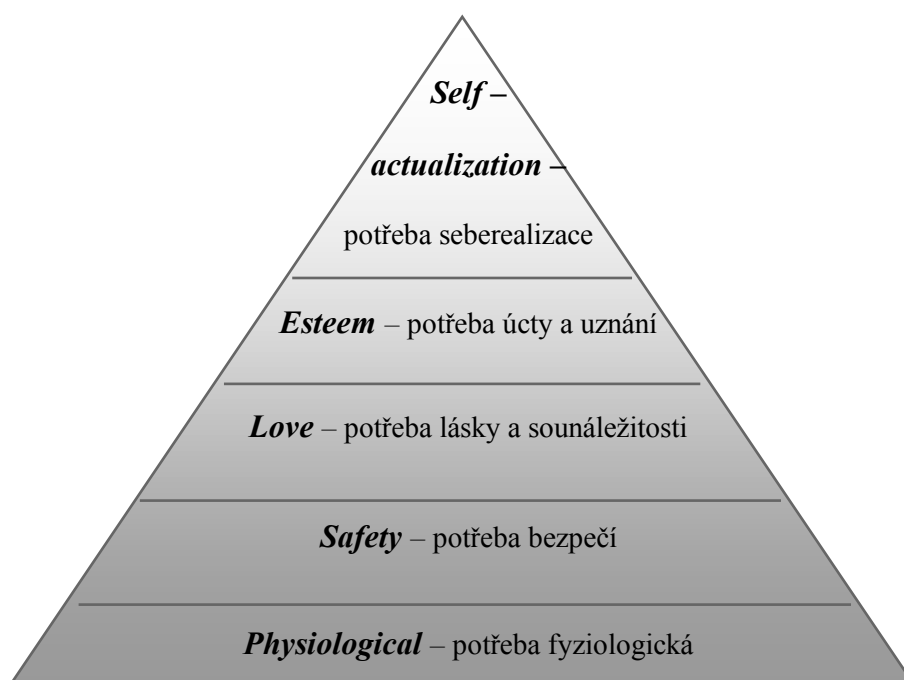


Obr. 2 Schéma jednofaktorové teorie pracovní spokojenosti (Šípoš, Kollárik, 1975, s. 105)

#### Maslowova hierarchie potřeb

K zástupcům jednodimenzionálního přístupu k pracovní spokojenosti je řazen například motivačně založený přístup amerického psychologa Abrahama Harolda Maslowa. Z obrázku č. 3 můžeme vidět, že potřeby jsou uspořádány v hierarchickém pořadí. Nejzákladnější jednotkou jsou potřeby fyziologické (*physiological*), tyto označil za dominantní potřeby, dotýkající se biologické podstaty člověka, jde o dostatek jídla a pití, vzduchu, přístřeší. Poté přichází potřeba bezpečí (*safety*), zde se projevuje především bezpečnost a svoboda člověka. Po uspokojení prvních dvou potřeb následuje touha po lásce (*love*), sounáležitosti a uspokojení sociálních potřeb. Čtvrtá z hierarchie potřeb je snaha o úctu (*esteem*), uznání a pozornost ostatních. Tyto potřeby podporují pozitivní sebevědomí a

vlastní image. Maslow tyto čtyři potřeby označil jako potřeby nedostatku (*deficiency needs*), neboť jejich nedostatek v nás vytváří napětí. Tak dlouho, jak můžeme uspokojovat tyto potřeby, se pohybujeme směrem vzhůru a uspokojujeme stále vyšší potřeby. Pokud někdo či něco bude blokovat naši svobodu a možnost uspokojit tyto potřeby působí tento nedostatek na člověka nepříznivě. Nejvyšší potřebou je dle tohoto obrázku sebeaktualizační potřeba, do které je zařazeno několik dalších charakteristik, jako: seberealizace, krása, porozumění, znalost, mír a potřeba jakéhosi smyslu či významu. Jde o to, že se člověk stane „vším, čím je schopen se stát.“ Tyto potřeby jsou ve skupině *being needs*, tedy potřeby bytí jinak také uváděno jako *being values*, tedy hodnoty bytí. (Denhardt, 2013, s. 166 – 167; Griffin, 2014, s. 124 – 133 [online])



Obr. 3 Maslowova hierarchie potřeb (Denhardt, 2013, s. 166, upraveno)

Kohoutek a Štěpáník (1999, s. 111) uvádějí pro tyto nejvyšší potřeby také označení metapotřeby („nadpotřeby“) a zároveň dodávají, že se v rozvinuté podobě objevují jen u menší skupiny osob. Vztaženo na školní prostředí, jednalo by se o takové pedagogy, kteří jsou dobře uspokojeni v oblasti základních a psychosociálních potřeb se silnou potřebou osobního růstu, kreativity a smyslu vlastní pracovní činnosti. Jde o učitele, kteří svou práci „žijí“ a nerozlišují zpravidla pracovní a mimopracovní dobu. Americká manažerská literatura takové pracovníky označuje jako šampiony práce. Jeden ze zásadních rozdílů mezi nižšími a vyššími potřebami je dle těchto autorů také to, že potřeby nacházející se na vyšších stup-

ních hierarchie nemívají takovou aktuální naléhavost a představují spíše dlouhodobou, celoživotní tendenci.

### 1.3.2 Dvoudimenzionální přístup k pracovní spokojenosti

Dvoudimenzionální pohled na pracovní spokojenost je postaven na dvoufaktorové teorii, jejímž představitelem je Frederick Herzberg, který vyšel ze zjištění, že spokojenost a nespokojenost je ovlivňována dvěma odlišnými skupinami faktorů, které označil jako faktory motivační a faktory hygienické.

#### Dvoufaktorová teorie motivace F. Herzberga

Frederick Herzberg provedl v USA výzkum, který se označuje jako „*pittsburghské studie*.“ Mezi dotazovanými pracovníky byli inženýři a účetní, kteří si měli vzpomenout a vyjádřit se ke svým zkušenostem z pracovní činnosti.

Teorie dvou faktorů je sice teorií motivační, ale je ve své podstatě teorií zkoumající faktory pracovní spokojenosti, respektive prevence pracovní nespokojenosti. (Tureckiová, 2009, s. 23) Dotazovaní se zamýšleli nad tím, kdy se ve své práci cítili nejlépe a naopak nejhůře a uváděli důvody, které k těmto pocitům vedly. (Dědina, Cejthamr, 2005, s. 147)

Když se respondenti cítili v práci spokojeni, uváděli podmínky, které souvisely s jejich pracovními úkoly a výsledky, nebo hovořili o podmínkách, které jejich práci znesnadňovaly a tak u nich vyvolávaly nespokojenost. Existuje jistá úroveň, kterou zaměstnanec pokládá ještě za únosnou, pod kterou když tyto pracovní podmínky poklesnou, nastává pracovní nespokojenost. (Nakonečný, 1992, s. 82)

Po zpracování údajů z výzkumu tedy Herzberg vymezil **dva typy faktorů**, které ovlivňují pracovní motivaci, jsou jimi:

- ❖ **Faktory „hygieny“**, někdy též označovány jako **dissatisfactory** či **frustrátory** – jsou spojeny s kontextem dané práce, s jejím okolím a jsou vnější. Slouží k prevenci pocitu nespojenosti, samy o sobě ale nevedou k pozitivnímu přístupu k práci nebo k motivaci.
- ❖ **Faktory růstové**, také **motivátory neboli satisfactory** slouží k motivaci jedince k vyššímu úsilí a výkonu. Jsou spojeny s náplní dané práce. Tyto ovlivňují pocity uspokojení, ne však nespokojenost. (Dědina, Cejthamr, 2005, s. 147)

Konkrétně tedy lze za hygienické faktory považovat například dobrý plat učitele, jeho pracovní podmínky či jistotu pracovního místa. Naopak jako motivátory na učitele působí uznání ze strany nadřízených či ostatních kolegů, přidělená větší odpovědnost či možnost seberealizace.

Výrost, Slaměník (1998, s. 48 in Rambo 1988) uvádí, že tato teorie však nevystihuje všechny vazby a proměnlivosti pracovní spokojenosti a velmi málo vysvětluje změny v emocionálních reakcích na podmínky vyvolávající spokojenost či nespokojenost. „Přidání platu nás například krátkodobě může povzbudit v pracovní aktivitě, ale časem začneme brát danou úroveň jako standard a příznivé prožívání odezní. Zhoršující se fyzikální podmínky na pracovišti (jako je například hluk) mohou zvyšovat nespokojenost a podporovat úvahy o odchodu z organizace, ale také lze tuto skutečnost brát jako nutné zlo, jako součást jinak subjektivně zajímavé práce.“ Nesporným přínosem Herzbergova výzkumu však zůstává diferenciací dvou skupin faktorů, z nichž jedna skupina se váže k osobnosti člověka, druhá k objektivním, vnějším podmínkám práce.

Herzbergova teorie souvisí také s Maslowovou hierarchií potřeb. To především z toho důvodu, že hygienickým faktorům odpovídají zhruba potřeby nižší úrovně pyramidy. Naopak motivátorům zase potřeby úrovně vyšší, za které bývá označováno čtvrté a páté patro této hierarchie.

#### **1.4 Faktory ovlivňující pracovní spokojenost učitelů**

Pracovní spokojenost učitele, ale rovněž všech ostatních zaměstnanců ovlivňují vnitřní a vnější faktory. Vnější faktory jsou na zaměstnanci nezávislé a vnitřní faktory s osobou samotného zaměstnance souvisejí. V následujících podkapitolách budou tyto vnitřní a vnější faktory blíže specifikovány.

Ke správnému a uvědomělému chování, které přispívá k úspěšnosti školy, nejpravděpodobněji dochází tehdy, jsou-li učitelé a ostatní zaměstnanci dobře motivovaní, mají pocit závazku ke škole (jsou jí oddáni) a práce jim přináší vysokou míru uspokojení. Výzkumem bylo zjištěno, že hlavními faktory ovlivňujícími spokojenost s prací jsou příležitosti ke kariéře, možnost ovlivňovat svou práci, týmová práce a podnětnost a náročnost práce. (Armstrong, 2007, s. 228)

Význam faktorů a jejich podíl na utváření spokojenosti či nespokojenosti je proměnlivý a závisí na okolnostech, které jsou dány jednak specifiky práce v určitých oblastech společenské praxe (např. odlišnosti v hutnictví, školství nebo zdravotnictví) dále specifiky jednotlivých profesí a prostředí, v němž jsou vykonávány (např. chemik ve výrobním provozu nebo ve výzkumu) a také specifiky individuálními v závislosti na osobních preferencích (např. větším důrazem na kvalitu mezilidských vztahů, než na platové ohodnocení práce). (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec 2003, s. 115)

#### 1.4.1 Vnější faktory pracovní spokojenosti učitelů

Vnější faktory spokojenosti s prací byly popsány již mnohými autory. Při studiu odborné literatury bylo zjištěno, že se faktory určené jednotlivými autory v podstatě neliší, liší se pouze jejich označení. Jen málo vnějších faktorů, bylo některými autory přidáno navíc, prakticky se na všech autoři shodují.

První z vnějších faktorů, který působí na spokojenost respektive nespokojenost učitele je jeho **finanční ohodnocení**. Plat je důležitým faktorem, který, je-li nepříznivý, silně ovlivňuje nespokojenost v práci. U většiny pracovníků dělnických profesí je dokonce dominantní veličinou, která způsobuje pracovní spokojenost. (Štikar, 2003, s. 115) Ke zvyšování platů ve školském sektoru nedochází příliš často, a pokud přeci jen dojde k častějším růstům, pak nebývají příliš výrazné. Ani výraznější zvýšení platu však na učitele nepůsobí jako motivační faktor. Každý pracovník totiž zvýšený plat poměrně rychle akceptuje a bere jej jako standard. Aby přeci jen učitel pocítoval spokojenost, co se platu týče, je nutné, aby cítil, že jeho plat je spravedlivý ve srovnání s ostatními kolegy ve škole a také adekvátní k odvedené práci. Tedy nesmí se cítit nedocenen, ale naopak oceněný přiměřeně podle přinesené hodnoty pro školu. Provažník (2002, s. 143) uvádí, že pracovníci bývají nespokojeni s finančním ohodnocením také tam, kde jejich pracovní výkon je nižší a mzda z různých důvodů dosti vysoká, tedy ani přecenění ke spokojenosti pracovníka nevede. Výrost, Slaměník (1998, s. 49) poukazují i na to, že výše platu nebo mzdy je také součástí osobní prestiže pracovníka ať už v rámci společenské prestiže profese či prestiže v rámci organizace.

Za další vnější faktor přispívající ke spokojenosti pracovníků můžeme chápat **obsah a charakter vykonávané práce**. Výrost, Slaměník (1998, s. 48) tvrdí, že vztah vykonávané práce a pracovní spokojenosti je složitý, neboť svou roli hraje jednak prestiž profese, jed-

nak konkrétní prostředí, v němž je práce vykonávána. I tak lze konstatovat, že spokojenost bývá obvyklá v profesích, které dávají pracovníkovi větší prostor pro seberealizaci, tvůrčí uplatnění, sebeprosazení či řízení dalších osob, což bezpochyby učitelská profese splňuje. Učitel má příležitost být tvůrčí v každé své vyučovací hodině, ať už je to v přístupu k žákům či způsobu podávání učiva. K řízení dalších osob při výkonu tohoto povolání také dochází. Ve většině případů se jedná o řízení žáků, avšak například u předsedů předmětových komisí může jít i o řízení ostatních kolegů. Naopak lidé, které pracují v málo atraktivních, monotónních, špinavých či velmi těžkých profesích tak spokojeni nebývají. (Provažník, 2002, s. 143) Štikar (2003, s. 116) vymezil u tohoto faktoru tři okolnosti, kdy je dosahováno vyšší spokojenosti, jedná se o situace kdy:

- ❖ *povolání vyžaduje vyšší kvalifikaci* (umožňuje vykonávat zajímavější práci, s vyšší prestiží a větší možností seberealizace);
- ❖ *pracovník zastává řídicí funkci se všemi výhodami* (více informací, autonomie, pravomocí, rozhodování);
- ❖ *pracovník je zařazen na pracovišti, které je organizačně výše* (např. bankovní centrála odkud jsou vedeny ostatní pobočky).

Samozřejmě, že možnost kariérového růstu neboli šance na **pracovní postup** působí na pracovníky motivačně a podílí se v určité míře také na spokojenosti s prací. I když jak uvádí Štikar (2003, s. 116) také povýšení existuje v různých formách a pracovník nedosáhne takového uspokojení při povýšení na základě principu seniority jako při povýšení vyplývajícího z jeho výkonu a dosažených výsledků. S tímto vnějším faktorem spokojenosti je konkrétně ve školství problém. Možnost kariérového růstu je v tomto povolání téměř nulová, a proto by zde měli směřovat jedinci, kteří jsou s tímto faktem smířeni, a nebude se vědomí nemožnosti dalšího postupu projevovat na jejich nespokojenosti či na výkonu. Většina učitelů totiž za celý svůj život nikam nepovýší. Pokud se neuchází o místo ředitele či se jim nepodaří dostat na místo zástupce ředitele školy, zůstávají celou svou kariéru na stejné profesní úrovni.

Další z vnějších faktorů pracovní spokojenosti představuje **vedoucí pracovník**, přesněji jde o jeho vedení pracovníků či pracovní skupiny. Do popředí vystupuje především manažerova osobnost, zájem o podřízené či styl vedení. Nespokojenost s vedoucím, především konfliktní vztahy s nadřízeným patří k okolnostem, které mají značnou váhu při rozhod-

vání o odchodu z organizace. (Výrost, Slaměnik, 1998, s. 49) Škola je v této oblasti opět trochu specifická a jiná než ostatní podnikatelské organizace. Učitelé se totiž se svými vedoucími vidají relativně málo. Není zde tak velká možnost dostat se do každodenních konfliktů a sporů, ale naopak také ani tak velký prostor k ukázání zájmu vedoucích o podřízené. I přesto důvodů, proč mohou mezi pracovníkem a jeho nadřízeným vzniknout konfliktní vztahy je celá řada. Koubek (2008, s. 336 – 338) ve své knize uvádí, že **zdroje konfliktů** spočívají nejčastěji v osobnosti a sociálním chování jedinců (chroničtí potíživci, nesaňenlivci), v nedorozumění (špatná komunikace, nedostatečná kvalifikace, inteligence), v nedostatecích personální práce (nejasné povyšování, nevhodné zařazení pracovníka na pracovní místo), ve stylu vedení lidí v organizaci (nerespektování pracovníků, oklešťování jejich práv), ve způsobu formování týmů (nevhodné osobnosti členů týmu), ve změnách techniky a technologie, organizace práce a organizačních struktur (neinformovanost pracovníků o změnách, bezohlednost k jejich názorům), v umístění pracoviště a v pracovních podmínkách (nedostatek klidu při práci či izolovanost pracovníka, vzdálenost budov od místa práce), v příčinách nacházejících se mimo organizaci (současná životní situace pracovníka, nemoc). Štikar (2003, s. 116) shrnul u **způsobu vedení** dvě dimenze, které příznivě ovlivňují pracovní spokojenost. Vedoucí pracovníci (ředitelé, zástupce ředitele či vedoucí předmětových komisí) by měli být zaměřeni na své podřízené (učitele), měli by mít zájem o jejich práci, podporovat jejich odborný růst, akceptovat jejich názor, rozvíjet neformální komunikaci. Také by ve vztahu k nim měli uplatňovat participativní řízení, tzn. dát učitelům možnost ovlivnit vlastní práci, podílet se na rozhodnutích či se vyjadřovat k cílům školy.

**Spolupracovníci**, tedy ostatní učitelé, v některých publikacích také nazýváni jako pracovní skupina, zaujímají bezesporu své místo mezi vnějšími faktory podílejícími se na pracovní spokojenosti. Mezi pedagogy na každé škole existuje jistá síť formálních a neformálních vztahů, jsou využívány různé formy kooperace, mezi jedinci je proměnlivá atmosféra od pohody až po napětí. Každá pracovní skupina nabízí svým členům různě příznivé a emocionální „zázemí.“ (Štikar, 2003, s. 117) Všechno uvedené má na jednotlivé učitele (členy skupiny) bezprostřední vliv a stává se důvodem pracovní spokojenosti či naopak. Každý si dokáže představit, co mohou způsobit špatné vztahy s kolegy (pomluvy, nálado-  
vost, závist), či v horším případě také mobbing a nemožnost spolupráce, a jak zásadně se mohou podílet na nespokojenosti pedagogů a vytvoření negativního klimatu ve škole.

Štikar (2003, s. 117) přidal do vnějších faktorů spokojenosti také **fyzické podmínky práce**. Uvádí se, že jejich význam vzrůstá tehdy, jestliže jsou nepříznivé, pak vyvolávají nespokojenost. Bezpochyby jsou součástí také učitelské profese. Můžeme zde zařadit například hluk, se kterým se školy potýkají v případě, že je v jejich blízkosti nějaké staveniště či se škola nachází blízko frekventované komunikace. Ze školského prostředí můžeme do fyzických podmínek práce zařadit také nevhodné či nedostatečné osvětlení, barevné řešení či teplotu ve třídách, kabinetech pedagogů a ostatních prostorách, kde se denně pohybují.

Provazník (2002, s. 144) uvádí další tři vnější faktory ovlivňující spokojenost pracovníků. Jedním z nich je **organizace práce**, která bývá často spíše zdrojem nespokojenosti a to především proto, že pracovníci na ni nahlízejí, jako na nich nezávislou a nepřístupnou. Je důležité, aby pracovní činnost ve školách byla zorganizována tak, aby se učitelé necítili přetížení. Druhým faktorem je **úroveň sociální péče**, přičemž současné společenské změny vedly ke snížení rozsahu a bohužel také kvality pracovníkům poskytované sociální péče. Zejména pak se jedná o úroveň sociální péče na soukromých školách, což se také může projevit na rostoucí pracovní nespokojenosti. **Informovanost zaměstnanců a nedostatečná komunikace** je faktorem posledním. Špatná informovanost učitelů ze strany nadřízených či nedostatečná komunikace s nimi se tedy také může neblaze projevit na jejich spokojenosti ve školním prostředí.

V knize *Spokojeně v zaměstnání* (Fritz, 2006, s. 10) je zmíněno, že „dříve se oceňovala spolehlivost a stálost, dnes se požaduje hlavně rychlost a flexibilita,“ což mě přivádí na další faktor, který by mohl přinášet pracovníkům pocity nespokojenosti a to je vyžadovaná flexibilita. Neboť v současnosti je nutné přizpůsobit se turbulentnímu prostředí a jeho neustálým změnám. Ať už se jedná o fluktuaci pracovníků, kdy je nutné zvykat si na nové kolegy, vedoucí, pracovní týmy, ale také nové způsoby práce, využívání nových technologií atd. Některým pracovníkům by **práce pod tlakem neustálých změn** mohla působit potíže a snižovat jejich pocit uspokojení z práce.

#### 1.4.2 Vnitřní faktory pracovní spokojenosti učitelů

Vnitřní faktory pracovní spokojenosti jsou u pracovníků různých organizací členěny do tří skupin. (Jarkovská, 2011, in Kollárik 1979) Nejinak je tomu také v případě středoškolských pedagogů. Tyto faktory souvisí s osobou samotného učitele a řadí se zde **objektivní osobní činitele, osobnostní vlastnosti pedagogů a motivační faktory**.



Franěk, Večeřa ve své práci *Personal Characteristics and Job Satisfaction* (2008, s. 64) vyjmenovali **objektivní osobní charakteristiky**, které neunikly zájmu některých výzkumných pracovníků a vyjádřili se k tomu jak, a zda vůbec souvisí s pracovní spokojeností. **Pohlaví** je první z objektivních osobních činitelů, u kterého byly výsledky mnoha studií rozporuplné. Obecně nebyly nalezeny žádné významné rozdíly mezi pohlavími ve vztahu k práci. Také v praktické části této práce bude při výzkumu spokojenosti sledováno, zda mezi pohlavím a spokojeností pedagogů existuje významný vztah.

V mnoha studiích bylo zjištěno, že spokojenost s prací klesá s rostoucí úrovní **vzdělání**, které je druhou objektivní osobní charakteristikou. Především z toho důvodu, že nespokojenost s prací je produkována nesplněnými očekáváními a touhami, které mívají lidé s vyšším vzděláním mnohdy větší. Všichni pedagogové na středních školách musí v současnosti disponovat vysokoškolským vzděláním. Rozdíly by tedy mohly být viditelné spíše mezi vysokoškolskými a středoškolskými pedagogy. U vysokoškolských pedagogů by dle tohoto zjištění měla být nespokojenost větší, než u pedagogů středoškolských a to především kvůli větším očekáváním plynoucím z vyššího vzdělání.

K objektivní osobní charakteristice – **věku** - se nelze jednoznačně vyjádřit. Některé studie uvádějí, že uspokojení z práce lineárně roste s věkem, což bylo například dokázáno v severských zemích. V další studii bylo zjištěno, že starší pracovníci (nad 40 let) se stávají méně spokojeni se svou prací, což může být u některých způsobeno rezignací či zvyšováním tlaku z faktorů, jako je změna technologií a nové způsoby práce. Studie ve Velké Británii zase odhalily, že vztah mezi věkem a spokojeností byl ve tvaru písmene U, to znamená, že mladší a starší pracovníci jsou spokojenější než lidé středního věku. Avšak tento vztah rozhodně neplatí pro pracovní trh v USA. Zde byla zjištěna u mladých zaměstnanců nízká úroveň pracovní spokojenosti. Věk a pracovní spokojenost spolu tedy souviset zřejmě budou, lze tu však sledovat značné, například národnostní, rozdíly. Ve výzkumu v této bakalářské práci bude zkoumána souvislost mezi spokojeností a délkou praxe jednotlivých pedagogů. Délka praxe totiž ve většině případů koresponduje s věkem dotazovaných.

Za poslední objektivní osobní činitel je považována **úroveň práce** neboli **vykonávaná funkce**. Výzkumných studií prošetřujících, zda se uspokojení z práce zvyšuje s vyšší pozicí je relativně málo avšak i tak lze konstatovat, že pracovníci na vyšších postech jsou obecně spokojenější oproti jejich kolegům na nižších pozicích. Vztaženo na školní prostředí toto

zjištění vede k závěru, že například učitelé jsou se svou prací méně spokojeni než členové vedení školy či vedoucí předmětových komisí disponující většími pravomocemi a odpovědnostmi.

Druhým vnitřním faktorem pracovní spokojenosti či nespokojenosti učitelů, ale i jakýchkoliv jiných pracovníků, jsou jejich **osobnostní vlastnosti** (např. emocionální stabilita, vyrovnanost, extraverté). Lze tedy konstatovat, že za svou nespokojenost si mnohdy mohou učitelé sami respektive jejich vlastnosti a osobnost. Ať už jde o perfekcionisty, jejichž práce musí být dokonalá, což mnohdy vede k absenci odpočinku či rychlému pracovnímu tempu (což se na nespokojenosti s prací určitě podílí), či o lidi typu Sisyfovského manažera - „vše si udělám sám,“ kteří jsou přesvědčeni o tom, že danou práci nikdo nezvládne lépe a nedelegují žádné činnosti na kolegy či podřízené, i když je to u některých činností možné a dokonce žádoucí.

Vnitřními faktory ovlivňujícími pracovní spokojenost učitele budou v neposlední řadě také **faktory motivační**, jako jsou jejich potřeby, postoje, očekávání atd. Zda bude pedagog spokojen se svou prací, záleží tedy také na tom, zda učitelská práce uspokojuje jeho potřeby a splňuje jeho očekávání.

## 2 PRACOVNÍ MOTIVACE

Jak uvedl Kollárik (1986, s. 14) spokojenost je dynamický jev, který úzce souvisí s motivací člověka a jeho hybnými, aktivizujícími složkami. Také další autoři uznávají, že pracovní motivace je v úzkém vztahu se spokojeností a proto tato kapitola přiblíží tento pojem a podívá se na to, v jakém je vztahu například s výkonem. K tématu pracovní motivace bylo vypracováno také několik motivačních teorií, kterým bude v této práci věnována také jedna z podkapitol.

### 2.1 Vymezení pojmu pracovní motivace

Nakonečný (1992, s. 107) uvádí, že **pracovní motivací** je ten aspekt motivace člověka, který je spojen s plněním formálně předaných povinností,“ rozumí se tím tedy „motivace na pracovišti,“ k níž patří všechny aspekty aktivity člena organizace, které tato organizace ovlivňuje v jejich intenzitě a zaměření.

Neuberger (1974, s. 51) uvádí, že „pracovní motivace (jako zásadně každá motivace) není nic individuálního, nýbrž je to produkt podmínek, v nichž se jedinec nachází.“ Tedy jde o produkt podmínek, ve kterých se nachází středoškolští pedagogové. Těmito podmínkami měl autor na mysli například spolupráci mezi pedagogy, jejich plat, dělbu práce či hospodářské a společenské principy uspořádání těchto podmínek. Tyto podmínky působí stejně na všechny členy konkrétní školy.

Definice Výrosta, Slaměníka (2008, str. 147) je velmi stručná a jednoznačná. Motivací chápou „hybné síly psychického charakteru.“ Hybné proto, že uvádějí lidi (jejich činnost a chování) do pohybu a síly proto, že mají směr i intenzitu. Základním vnitřním zdrojem motivace je motiv čili pohnutka.

**Motiv** je znám jako vnitřní popud k určité aktivitě. Vágnerová (2004, s. 168) jej definuje jako faktor, který aktivizuje lidské chování, zaměřený na určitý cíl a v tomto směru je udržován po určitou dobu. Takto navozené jednání směřuje k uspokojování určitých potřeb.

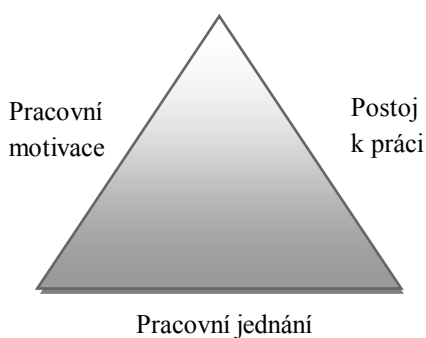
**Potřeba** je pociťovaný nedostatek, který se lidé snaží uspokojit. V literatuře je definována jako „člověkem prožívaný, ne vždy zcela uvědomovaný nedostatek něčeho pro daného jedince subjektivně významného, jako základní zdroj motivace veškeré lidské činnosti.“ (Cejthamr, Dědina, 2010, s. 142)

S pojmem motivace pedagogů také souvisí jejich **stimulace**. Ta představuje soubor vnějších podnětů či pobídek, které mají určitým způsobem usměrňovat jednání učitelů a působit na jejich motivaci. Vliv stimulace na motivaci pracovního jednání je evidentní. Smyslem používání stimulů je podnítit u učitelů určitou aktivitu nebo ji omezit. (Články RVP, © 2014)

## 2.2 Souvislost motivace, postojů a výkonu s pracovní spokojeností

Dobrá výkonnost učitelů a obecně všech pracovníků je základním předpokladem k úspěšnosti a prosperitě všech organizací a bezpochyby je ovlivňována řadou faktorů. Spokojenost je v úzkém vztahu s fenoménem zvaným motivace, ale také s výkonem a postoji. Provaník (1997, s. 141) uvádí, že každý člověk získává ke své práci určitý subjektivní vztah, který pracovníci obvykle vyjadřují hodnocením jejího obsahu a charakteru podmínek, za nichž je práce vykonávána. Navenek je projevoována v jejich konkrétních postojích (pozitivních či negativních), které můžeme chápat jako měřítko vyjadřující hladinu pracovní spokojenosti. Spokojenost bývá však méně stálá než pevněji zakotvené postoje. (Výrost, Slaměník, 1998, s. 46) Vágnerová (2004, s. 291) definuje **postoj** jako „přetrvávající získané dispozice k určitému hodnocení a z toho vyplývajícímu specifickému způsobu chování v různých situacích, resp. ve vztahu k nějakým objektům.“ Kollárik (1986, s. 25) také chápe spokojenost na základě postojů k práci. Vychází z předpokladu, že pracovník si utváří postoje k jednotlivým aspektům, stránkám práce, které jsou v celkovém postoji ukazatelem spokojenosti v práci.

Nakonečný (1992, s. 52) zmiňuje jako základní psychologické aspekty vztahu člověka k práci pracovní postoje a pracovní motivaci a s tím spojený pracovní výkon jako produkt pracovní činnosti resp. pracovního jednání. Tato triáda základních psychologických aspektů vztahu člověka k práci je znázorněna v následujícím schématu.



Obr. 4 Schéma vztahu člověka k práci (Nakonečný, 1992, s. 53)

Dále je zde také uvedeno, že jenom tehdy, pracuje-li člověk efektivně a dosahuje dobrých pracovních výsledků, dospívá nejen k pracovnímu, ale také životnímu uspokojení.

Armstrong (2007, s. 229) naopak uvádí, že na první pohled by se mohlo zdát, že spokojenost s prací vede k lepšímu výkonu pracovníka. Toto přesvědčení je všeobecně uznávané, ale výzkum nezjistil žádný silný pozitivní vztah mezi těmito dvěma charakteristikami. Lze říci, že to není spokojenost s prací, co vede k vysokému výkonu, ale naopak vysoký výkon, co vede ke spokojenosti s prací. Někteří učitelé mohou být sami o sobě spokojeni se svou prací, ale nebudou nijak inspirováni k tomu, aby pracovali pilněji, lépe či dělali něco navíc a ten, kdo odvádí práce hodně, nemusí nutně být spokojeným pracovníkem.

### 2.3 Motivační teorie

Motivačních teorií byla v průběhu let vytvořena celá řada. Ze známých motivačních teorií lze zmínit například hierarchii potřeb Abrahama Maslowa, se kterou souvisí také dvoufaktorová teorie motivace Fredericka Herzberga, která předpokládá těsný vztah mezi spokojeností a motivací. Obě tyto teorie již byly vysvětleny v předcházející kapitole jako zástupci jedno a dvoudimenzionální teorie pracovní spokojenosti. Dalšími známými teoriemi jsou například Alderferova teorie tří motivačních faktorů, McGregorova teorie XY či Vroomova teorie očekávání.

#### **Alderferova teorie tří motivačních faktorů (ERG)**

Clayton Paul Alderfer rozšířil Maslowovu hierarchii potřeb jejím rozdělením na potřeby *existenční* (existence), *vztahové* (relatedness) a *růstu* (growth). Tato teorie tvrdí, že uspokojením existenčních potřeb vzrůstá význam vztahových potřeb a jejich uspokojením roste význam růstových potřeb. A naopak neuspokojením růstových potřeb roste význam vztahových, případně existenčních.

#### **McGregorova teorie XY**

Tato teorie rozděluje pracovníky do dvou typických skupin podle toho, jak se chovají.

Pracovník odpovídající **teorii X** nerad pracuje a vyhýbá se práci, k jeho motivaci je nutné využívat vnějších stimulů (trestů či odměn), jejich práce musí být kontrolována, vyhýbají

se zodpovědnosti, a proto jsou raději řízení a vedeni. Tito pracovníci mají nechuť ke změnám.

Pracovník odpovídající **teorii Y** rád přijímá samostatnost a odpovědnost, práce je pro něj přirozenou aktivitou, plně se ztotožňuje s cíli organizace, má dostatek sebekázně a prokazuje tvořivý a inovační přístup k řešení pracovních úkolů.

Tak jako v každém zaměstnání, také ve školství se můžeme setkat s oběma typy pracovníků a jistě je nejen na kvalitě školy znát převaha pracovníků odpovídající teorii Y. Často se stává, že začínající pedagog v prvních letech svého zaměstnání může odpovídat učiteli typu Y, ale po letech bohužel jeho motivace uvadá, dělá jen to, co je nutné a stává se učitelem odpovídajícím typu X.

### **Vroomova teorie očekávání**

Teorie je založená na tom, že člověk je motivován k pracovnímu úsilí, pokud je přesvědčen o tom, že:

- ❖ cíl, který mu byl stanoven, je pro něj atraktivní (valence);
- ❖ za splnění daného cíle získá odměnu, která bude odpovídat jeho očekávání (instrumentality);
- ❖ dosažení určeného cíle je reálné (expectancy). (ManagementMania.cz, ©2015)

Také vedoucí pedagogů, stejně tak jako i ostatní manažeři, nesmí při přidělování úkolů svým podřízeným na tyto tři elementy zapomínat. Pokud od učitelů očekáváme úsilí, měli bychom navodit situaci, aby v cíl věřili. Současně také musí věřit v to, že jsou schopni cíle dosáhnout a že za jeho splnění dostanou adekvátní odměnu.

### 3 PRACOVNÍ NÁROKY UČITELSKÉ PROFESE

Pro posouzení učitelské spokojenosti v práci a s prací je podstatné znát její nároky a podmínky, které učitelům ukládá. Učitelská profese, stejně jako každá jiná, klade na své aktéry spoustu nároků. Některé z nich jsou obecné, tedy podobné, jako u jiných profesí, část z nich však tvoří nároky specifické, které jsou typické jen pro profesi učitelskou a zároveň ještě rozdílné podle konkrétního typu školy, pracovního zařazení a různých zvláštností typických pro danou školu. Paulík (1999, s. 42) rozděluje podmínky, za nichž učitel vykonává svou práci do tří okruhů:

- ❖ celospolečenské podmínky vyplývající z politické, ekonomické, kulturní i sociální situace určitého státu a trendy v okolních zemích i světě vůbec (např.: postavení vzdělávání v sociálním systému hodnot, ekonomická podpora školství, systém dalšího vzdělávání učitelů, systém hodnocení práce učitelů atd.);
- ❖ podmínky na konkrétní škole (např.: velikost místa, kde škola je, podpora školy ze strany institucí, velikost školy, počet tříd, počet zaměstnanců a sociální klima, prestiž, tradice a autorita školy, vnitřní organizace a řízení školy, povinnosti učitelů mimo vyučování, materiální vybavení školy, vzdálenost školy od bydliště atd.);
- ❖ specifické podmínky práce učitele se žáky (např.: počet studentů ve třídě, jejich skladba, individuální charakteristiky, didaktické prostředky a pomůcky, které jsou k dispozici, vybavení učebny, klimatické a hygienické podmínky atd.).

#### 3.1 Sociální role učitele

Roli můžeme vymezit jako očekávání vztahující se k chování jedince s určitým sociálním postavením (pozicí). Učitel sice rolí není fatálně určen, ale vytváří na něj nezanedbatelný sociální tlak, což pro člověka znamená určitá omezení jeho autonomie. Lze vyjmenovat několik žádoucích vlastností učitele, které jsou od něj očekávány, jako např. pedagogický takt, schopnost seberozvíjení, schopnost komunikace, odborné znalosti a didaktické předpoklady, znalosti psychologie a pedagogicky, patřičné morální a charakterové vlastnosti (cílevědomost, zodpovědnost, důslednost, svědomitost, vytrvalost, sebeovládání, spravedlnost, trpělivost), profesionalita. Očekávání vztahující se k sociální roli učitele ovšem nejsou jen rozsáhlá, ale někdy také obsahují rozpory. Je totiž zřejmě nesnadné být spravedlivý, důsledný, náročný a současně velkorysý, přátelský, chápavý a laskavý. Rozpory tak

může vyvolat snaha naplnit vzdělávací (oficiální) dimenzi i přátelskou (neoficiální) dimenzi učitelské role. Důraz na dodržování pravidel a zásad, autoritativní vystupování mohou vést k neosobním vztahům učitele a žáků se zvýšenou sociální distancí. Naopak pokud učitel přecení neformální, přátelské vazby, může utrpět jeho autorita u žáků. Pro udržení učitelovy spokojenosti se předpokládá, že by učitel měl být schopen udržet od své role určitou distanci a nadhled. (Paulík, 1999, s. 38 – 40)

### 3.2 Činnosti a pracovní prostředí učitelů

Největší podíl práce středoškolských učitelů tvoří především výuka a kontrola práce a chování žáků. Z fyziologického hlediska jsou tedy nejvíce zatíženy jejich dolní končetiny, záda, řečový aparát, zrak a sluch. Další zátěž při výkonu jejich činností představuje zátěž mentální (zpracování informací) a emocionální (řešení psychologických problémů v práci se žáky), která je nejnáročnější. Zjednodušeně lze pracovní náplň středoškolských učitelů rozdělit na psychologicko-pedagogickou, odbornou a sociálně kulturní. U některých učitelů se dobrovolně podle jejich zájmu může objevovat také činnost vědeckovýzkumná. Průcha (2002, s. 40) uvádí členění činnosti učitelů na **vyučování**, **činnosti související s vyučováním** (příprava na vyučování, oprava žákovských prací) a **jiné činnosti**, které mají nejmenší podíl v učitelově práci a můžeme zde zařadit například spolupráci s rodiči či veřejnou činnost. V učitelské profesi dochází k nevídanému spojení úkolů předávat poznatky a vědomosti sociálně i psychicky rozdílným žákům a zároveň je vychovávat.

Učitelé pracují v prostředí, pro které jsou podstatné zejména sociální a materiální složky. Mezi **materiální složky** můžeme zařadit například vybavení didaktickými prostředky, jako jsou technická zařízení, informační služby či dostatek odborné literatury. Z ještě širšího pohledu jde také o školní budovy, zařízení učeben, studoven, pracoven učitelů. **Sociální složka** je dána stykem se žáky, spolupracovníky, nadřízenými, rodiči a v širším smyslu také vztahy učitele k lidem mimo rámec jeho zaměstnání. Ovšem běžné sociální interakce učitele se vztahují převážně ke školním záležitostem, bezprostředního kontaktu s pracovníky jiných profesí je poměrně málo. (Paulík, 1999, s. 43 – 45)

Kvalitní pracovní prostředí nebo přesněji fyzické podmínky práce jsou zajisté jedním z faktorů podílejících se na učitelově spokojenosti. Co se pracovních činností učitelů týče, tyto jsou u všech stejné, jen se u některých jednotlivců mohou vyskytovat v jiném poměru.



Pracovní činnosti by tedy neměly být zdrojem učitelovy nespokojenosti, neboť již před nástupem do zaměstnání ví, že ho čeká vyučování a činnosti s ním související. Co by však z hlediska vyučování mohlo zapůsobit na jeho nespokojenost, může být jeho průběh. Konkrétně to, jak při něm vychází se žáky, jaké je klima ve třídě, jestli ho žáci uznávají jako autoritu, což ovšem spíše souvisí s tím, zda má potřebné osobnostní předpoklady pro výkon učitelské profese.

### 3.3 Osobnostní předpoklady potřebné pro výkon učitelské profese

Pokud učitel disponuje potřebnými osobnostními předpoklady je zvýšena pravděpodobnost efektivní adaptace na výkon profese a tím také rychlejší dosažení pracovní spokojenosti. O jaké osobnostní předpoklady se konkrétně jedná? Při uvažování o osobnostních dispozicích učitele samozřejmě dospějeme k pojmům, jako je zodpovědnost, zaujetí pro práci či odbornost, které jsou bezpochyby potřebné pro výkon jakékoliv profese, nejen té učitelské.

Paulík (1999, s. 45) uvádí jako jeden ze specifických fenoménů procesu edukace pedagogické myšlení tzv. *teacher thinking*. Můžeme ho chápat jako komplex názorů, očekávání, přání, které vytváří základnu pro učitelovo edukační působení a je zčásti neuvědomované a spojuje se řadou různých osobnostních dispozic. Souhrnným vyjádřením pro adekvátní výkon učitelské profese může být pojem pedagogické způsobilosti neboli kompetence.

**Kompetence učitele** definuje Průcha, Walterová, Mareš (2001, s. 103) jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“

Průcha (2002, s 106) uvádí, že učitel na střední škole by měl splňovat kompetence oborově předmětové, didaktické a psychodidaktické, obecně pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní a profesně a osobnostně kultivující. K tomu dále uvádí ostatní předpoklady, jako jsou psychická odolnost a fyzická zdatnost, dobrý aktuální zdravotní stav a mravní bezúhonnost.

Z výčtu je jasné, že soubor předpokladů, kterými by měl disponovat český učitel, je poměrně rozsáhlý a nelehký. Pokud je však učitel dostatečně odolný, nemusí ani tyto velké nároky působit na jeho pracovní nespokojenost.

### 3.4 Učitelský stres a syndrom vyhoření (burnout)

Teorie i praxe přináší mnoho poznatků o relativně vysoké náročnosti učitelské profese. Velká část učitelů shledává nároky na sebe kladené jako velmi vysoké jak vzhledem k jiným profesím, tak vzhledem ke své odolnosti i ve srovnání s nároky života vůbec. *Teacher stress* – **učitelský stres** – je afektivně negativní syndrom provázející kognitivní hodnocení učitele různých aspektů a stránek vlastní profese, jehož výsledkem je konstatování, že pracovní nároky přesahují, případně nevyužívají jeho pracovní kapacitu. **Příčiny učitelského stresu** jsou uvedeny například v práci Traverse a Coopera (1996):

- 1) stresory zahrnuté v aktuálním zaměstnání (nadměrná pracovní zátěž, fyzické pracovní podmínky, úroveň spolupráce a rozhodování apod.);
- 2) stresory související s rolí v organizaci (nejednoznačnost role, konflikty rolí, úroveň odpovědnosti);
- 3) špatné vztahy na pracovišti (s kolegy, nadřízenými, podřízenými);
- 4) problémy v kariéře (nedostatek perspektivy, malá možnost profesního rozvoje, postupu);
- 5) nedostatky v organizační struktuře a klimatu (neodpovídající podíl na závažných rozhodnutích, direktivní, byrokratické řízení apod.);
- 6) nežádoucí prolínání závažnějších problémů ve škole i v životě mimo školu (přenášení rušivých vlivů ze školy do rodiny a naopak).

Jako další příčiny stresu bývají také uváděny například častě změny, strach přesahující únosnou míru (strach z negativního hodnocení nadřízenými, rodiči, kolegy, z fyzického násilí ze strany žáků, rodičů, obavy ze ztráty zaměstnání), nadměrná kontrola či dojem, že jejich plat neodpovídá náročnosti ani společenskému významu jejich práce. Samozřejmě, že stres sebou nese také své negativní důsledky, které se mohou projevit na zdraví, absenci či fluktuaci učitelů. (Paulík, 1999, s. 47 – 49)

Pokud učitel ve škole trpí stresem je pravděpodobné, že se tato skutečnost odrazí v jeho pracovní nespokojenosti. V krajním případě se může dlouhodobý učitelský stres projevit také jedincovým vyhořením, tedy podlehnutím syndromu burnout.

**Syndrom burnout** je chápán jako negativní důsledek chronického emocionálního přetěžování v profesích zabývajících se lidmi, které jsou typické častými bezprostředními, emocionálně podloženými interpersonálními kontakty. Syndromem burnout jsou ohroženi zejména učitelé nadšení a zapálení pro svou práci, ochotní přejímat i úkoly jiných, perfekcionista s vysokými nároky na sebe, toužící po úspěchu, se sklony přičítat nižší výkon osobnímu selhání, často naplnění obavou z negativního hodnocení své práce. (Paulík, 1999, s. 49 – 50) Název vychází z anglického slovesa „*to burn*“ (hořet) a ve spojení „*burn out*“ potom dohořet, vyhořet, vyhasnout. Potterová (1997, s. 9) definuje **vyhoření** jako „ztrátu motivace (nejčastěji v zaměstnání) způsobenou pocitem bezmocnosti.“

V případě vyhoření jde o dlouhodobý jev, proto se hovoří o několika **stádiích vyhořívání**. Hennig a Keller (1995, s. 17) je rozdělili následovně:

- 1) *Nadšení* - učitel má vysoké ideály a velmi se angažuje pro školu a žáky.
- 2) *Stagnace* - ideály se nedaří realizovat, mění se jejich zaměření, požadavky žáků, rodičů a vedení školy začínají učitele pomalu obtěžovat.
- 3) *Frustrace* - učitel vnímá žáky negativně, zejména na kázeňské problémy častěji reaguje donucovacími prostředky. Škola pro něj představuje velké zklamání.
- 4) *Apatie* - mezi učitelem a žáky vládne nepřátelství. Učitel dělá jen to nejnnutnější, vyhýbá se odborným rozhovorům a jakýmkoliv aktivitám.
- 5) *Syndrom vyhoření* - je dosaženo stádia úplného vyčerpání.

Samotné vyhoření je tedy završením celého negativního procesu. Nejde o proces nevratný, pokud zmizí jeho příčiny (např. zlepšením pracovních podmínek), je možné tento proces zvrátit. Syndrom vyhoření **zasahuje čtyři roviny** člověka, jde o rovinu duševní (negativní odraz vlastních schopností, negativní postoj k žákům, rodičům...), citovou (sklíčenost, pocity bezmoci, sebelítost, popudlivost, nervozita...), tělesnou (rychlá unavitelnost, zvýšená náchylnost k nemocem, bolesti hlavy, svalové napětí, poruchy spánku...), a sociální (menší snaha pomáhat problémovým žákům, omezení kontaktu s kolegy, přibývání konfliktů v soukromí, nedostatečná příprava na vyučování...).

Důvodů ke stresu, v horším případě také k vyhoření, mají dnešní učitelé zajisté mnoho. Jsou na ně kladeny vysoké nároky, žáci jsou čím dál „smělejší,“ jistota zaměstnání horší

než v minulosti atp. Je tedy jasné, že pokud člověk trpí stresem či dojde k jeho vyhoření, nebude se cítit ve svém zaměstnání spokojený.

## 4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část bakalářské práce započala vymezením pojmu pracovní spokojenost a pohledem na dva odlišné pojmy: spokojenost v práci a spokojenost s prací. Poté byla blíže specifikována pracovní spokojenost učitelů a definovány znaky pracovní spokojenosti. Dále byly zmíněny jednotlivé teorie pracovní spokojenosti, kde byla z jednodimenzionálního přístupu zmíněna Maslowova hierarchie potřeb a z přístupu dvou-dimenzionálního pak dvoufaktorová teorie motivace F. Herzberga. Práce také popisuje faktory ovlivňující pracovní spokojenost učitelů, které jsou rozděleny na faktory vnější, mezi které můžeme zařadit finanční ohodnocení, obsah a charakter vykonávané práce, pracovní postup, vedoucí pracovníky či pracovníka, spolupracovníky, fyzické podmínky práce, organizaci práce, úroveň sociální péče a informovanost zaměstnanců a komunikace, a faktory vnitřní, jako jsou objektivní osobní charakteristiky (pohlaví, vzdělání, věk, vykonávaná funkce), osobnostní vlastnosti a motivační faktory.

Druhá teoretická kapitola se týkala pracovní motivace, vymezení tohoto pojmu a souvislosti motivace s pracovní spokojeností. Dále byly zmíněny motivační teorie Alderfera, McGregora a Vroomova teorie očekávání.

Poslední teoretická kapitola se zabývala pracovními nároky učitelé profese, sociální rolí učitelů, jejich činnostmi a pracovním prostředím. Poté byly definovány také osobnostní předpoklady potřebné pro výkon učitelé profese tedy kompetence, kterými by měl učitel disponovat. Závěr teoretické části byl věnován jevu, který často učitele postihuje, a sice učitelé stresu, jeho příčinám a syndromu vyhoření tzv. *burnoutu*. Vyhoření můžeme právě chápat jako ztrátu motivace pracovníka. Jde o dlouhodobý jev, ke kterému než se člověk dostane, projde několika různými stádii a to od nadšení přes stagnaci, frustraci, apatii až k samotnému syndromu vyhoření.

Následující praktická část této práce bude navazovat na teoretické poznatky z oblasti pracovní spokojenosti a motivace. Mezi učiteli středních škol ve Zlínském kraji byl proveden výzkum pomocí dotazníku týkajícího se jejich pracovní spokojenosti. V praktické části budou tedy uvedeny výsledky plynoucí z výzkumu a také interpretovány výsledky z vyplněných dotazníků.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 VÝZKUM PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI

Praktická část bakalářské práce je rozdělena na dvě kapitoly. V jedné je popsán výzkum pracovní spokojenosti, který byl proveden mezi středoškolskými pedagogy prostřednictvím dotazníků. V této kapitole bude uveden cíl již zmiňovaného výzkumu, výzkumné otázky, výzkumný problém a také věcné a statistické hypotézy. Hypotézy budou dále ověřeny testem chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. V kapitole druhé budou dotazníky vyhodnoceny a dojde k interpretaci jejich výsledků.

### 5.1 Pojetí a cíl výzkumu

Provedený výzkum můžeme označit za kvantitativní, jež se vyznačuje existencí jedné reality, větším počtem dotazovaných, zachovaným odstupem mezi výzkumníkem a respondenty. Cílem takového výzkumu bývá vysvětlení jevu a výsledky bývají posléze zobecněny. (Chrásková, 2007, s. 33) Stejný autor také uvádí, že klasický pedagogický výzkum obvykle tvoří čtyři fáze a to stanovení problému, formulace hypotéz, testování hypotéz a vyvození závěrů a jejich prezentace. Tohoto rozdělení bude proto využito i pro tuto práci, konkrétně při členění jednotlivých podkapitol.

**Cílem výzkumu** bylo nejen zjistit, do jaké míry jsou středoškolští pedagogové zlínského regionu spokojeni se svým zaměstnáním, ale také zda jejich pracovní spokojenost souvisí s pohlavím, délkou praxe či druhem školy, na které vyučují.

### 5.2 Výzkumné otázky

V souvislosti se stanoveným cílem výzkumu byly stanoveny také výzkumné otázky. Díky dotazníku rozdanému středoškolským pedagogům bylo totiž možné také zjistit, do jaké míry jsou středoškolští učitelé se svou prací spokojeni a s jakou oblastí jsou například spokojeni více, či méně. Byla tedy stanovena hlavní výzkumná otázka: „**Jak jsou středoškolští učitelé Zlínského kraje spokojeni v jednotlivých oblastech dotazníku?**“ Vzhledem k tomu, že dotazník Paula Spectora, který byl využit pro účely této práce, se zaměřuje na devět oblastí spokojenosti, mohli bychom uvést devět dílčích výzkumných otázek, a sice jaká je pracovní spokojenost v oblasti mzdy, v oblasti kariérního růstu, s nadřazeným, s benefity, s odměnami, s pracovními podmínkami, se spolupracovníky, s podstatou práce a komunikací v organizaci. Tyto otázky jsou na rozdíl od výzkumného problému pouze na

popisné úrovni a neslouží k tomu, aby prozkoumaly vztahy či souvislosti mezi určitými veličinami.

### 5.3 Stanovení výzkumného problému

První fází klasického pedagogického výzkumu je stanovení problému, čímž tedy bylo započato také v tomto případě. Výzkumný problém je na rozdíl od hypotéz formulován, jako tázací věta. Pro tento výzkum by mohl být problém definován následovně: **Souvisí pracovní spokojenost u pedagogických pracovníků na středních školách ve Zlínském kraji s pohlavím, délkou praxe a druhem školy, ve které vyučují?** Jinak řečeno, existují u středoškolských pedagogů rozdíly v pracovní spokojenosti podle pohlaví, délky praxe a druhu školy?

Kvantitativní výzkum, který byl mezi středoškolskými učiteli proveden, poslouží k tomu, aby na tuto otázku byla po vyhodnocení výzkumu známa odpověď a bylo jasné, zda pohlaví, délka praxe či druh školy může sehrát v rozdílné pracovní spokojenosti významnou roli.

### 5.4 Věcné hypotézy

Jakmile je stanoven problém výzkumu, přichází na řadu formulace hypotéz. Věcné hypotézy pro tento výzkum vyjadřující souvislost pracovní spokojenosti s pohlavím, délkou praxe a druhem školy, zní následovně:

- Ženy pracující jako středoškolské učitelky vykazují vyšší pracovní spokojenost, než muži pracující na stejné pozici.
- Pedagogové působící na středních školách kratší dobu vykazují větší pracovní spokojenost než jejich kolegové s delší dobou praxe.
- Učitelé pracující na středních školách zřizovaných státem vykazují vyšší pracovní spokojenost, než učitelé ze soukromých středních škol.

Z hlediska rozdílné pracovní spokojenosti mezi pohlavími můžeme předpokládat, že pro muže jakožto „živitele rodin,“ nemusí být plat učitele dostačující, což se může výrazně na jejich nespokojenosti projevit.



Pedagogové působící na středních školách kratší dobu vykazují větší pracovní spokojenost pravděpodobně proto, že jejich kolegy s delší dobou praxe postupem času opouští nadšení do práce. S narůstající délkou praxe obvykle dochází ke stagnaci a v horších případech až k vyhoření.

Důvod vyšší spokojenosti učitelů na státních školách oproti učitelům na školách soukromých, může představovat větší jistota zaměstnání či vyplácení měsíčních platů. Neboť školy soukromé fungují na principu obchodních společností, tudíž zde takové jistoty pedagogům poskytovány nejsou.

## 5.5 Definování proměnných

K určení hypotéz je nutné definovat proměnné, tedy vědět, co můžeme považovat za závisle a co za nezávisle proměnnou, neboť ve výzkumech dochází k hledání souvislosti mezi těmito proměnnými.

Proměnná, která je příčinou, se nazývá **nezávisle proměnná** a v tomto výzkumu jí bude:

- **pohlaví** pedagogických pracovníků (muž, žena);
- v dalším případě **délka praxe** (do 3 let, 4 – 10 let, 11 – 20 let, nad 20 let);
- a u poslední hypotézy **druh školy**, ve které učitel pracuje (soukromá, státní).

Druhá proměnná je důsledkem, tedy **závisle proměnnou** a v tomto případě je jí konkrétně **pracovní spokojenost středoškolských pedagogických pracovníků**. Vzhledem k tomu, že je vyjádřena aritmetickým průměrem, považujeme ji za proměnnou metrickou. Půjde o pracovní spokojenost v devíti oblastech, kterými jsou: mzda, kariérní růst, nadřizený, benefity, odměny, pracovní podmínky, spolupracovníci, podstata, druh práce a komunikace.

## 5.6 Výzkumný soubor a technika sběru dat

Výzkum byl zahájen **výběrem respondentů**. Základní soubor neboli populaci tohoto výzkumu tvořili středoškolští pedagogové Zlínského kraje vyučující na státních i soukromých SŠ zakončených maturitní zkouškou. Český statistický úřad uvádí, že ke dni 30.09.2014 bylo ve Zlínském kraji evidováno celkem 2 223 středoškolských pedagogů. Exhaustivní výběr, tedy zahrnutí celého základního souboru do výběru nebylo možné, proto byl k výzkumu využit dostupný výběr, který je právě využíván v případech, kdy není možnost

realizovat výběr náhodný. Je ovšem také faktem, že výsledky z dostupného výběru, nejsou zobecnitelné na základní soubor oproti výsledkům z výběru náhodného. Sběrání dat započalo oslovením ředitelů či jejich zástupců prostřednictvím emailu s žádostí o zapojení se do výzkumu. Bylo osloveno celkem 7 středních škol, přičemž zpět reagovaly čtyři školy, ve kterých byly posléze rozdány dotazníky. Celkově bylo rozdáno 150 ks dotazníků z čehož se vrátilo správně vyplněných 105 ks. Návratnost tedy byla 70 %. Při srovnání získávání dat ze škol státních a soukromých bylo daleko větším problémem získat údaje ze soukromých středních škol. Zde bylo mnohem častěji naráženo na neochotu spolupracovat s vysvětlením, že se jedná o údaje příliš citlivé, které nemají zájem zveřejňovat ani pro potřeby bakalářské práce.

Technikou zvolenou pro sběr dat se stal **dotazník**, konkrétně standardizovaný dotazník vytvořený Paulem Spectorem s názvem Job Satisfaction Survey. JSS byl přeložen již do několika jazyků, v jazyce českém se o to postaral Franěk a Večeřa v roce 2008. Dotazník se skládá z 36 položek a zkoumá spokojenost zaměstnanců a jejich postoje k práci v devíti oblastech pomocí šestistupňové stupnice od rozhodně nesouhlasím, až po rozhodně souhlasím. Ke každé oblasti se v dotazníku vztahují čtyři položky. Jednotlivými devíti oblastmi pracovní spokojenosti, na které se dotazník zaměřuje, jsou:

- mzda (položka 1, 10, 19, 28),
- kariérní růst neboli možnost povýšení (položka 2, 11, 20, 33),
- nadřizený (položka 3, 12, 21, 30),
- benefity či zaměstnanecké, mimoplatové výhody (položka 4, 13, 22, 29),
- odměny (položka 5, 14, 23, 32),
- pracovní podmínky (položka 6, 15, 24, 31),
- podstata či druh práce (položka 8, 17, 27, 35),
- spolupracovníci (položka 7, 16, 25, 34) a
- komunikace v organizaci (položka 9, 18, 26, 36).

Tento dotazník byl doplněn položkami týkajícími se pohlaví, délky praxe a druhu školy, na které pedagogové pracují. JSS byl původně vyvinut pro použití v sociálních službách, je však použitelný pro všechny organizace.

Některé z položek v dotazníku jsou formulovány negativně, proto musely být při vyhodnocování jejich výsledky obráceny, tedy pracovní spokojenost představují pozitivně formulované položky, u kterých respondent souhlasí a negativně formulované, se kterými nesouhlasí a naopak. Odpovědi „spíše nesouhlasím“ a „spíše souhlasím“ Spector označuje jako ambivalentní odpovědi, které neznamenaají pracovní spokojenost resp. nespokojenost. Oblasti, které jsou tvořeny čtyřmi položkami z dotazníku, jsou určovány průměrem z těchto hodnot. Nespokojenost je určena průměrem, který je nižší než hodnota tři, ambivalentní postoj značí průměr mezi hodnotami tři a čtyři. Pracovní spokojenost značí hodnoty vyšší než čtyři. (Spector, 2011)

## 5.7 Formulace statistických hypotéz a jejich verifikace

V této části výzkumu jsou formulovány a poté ověřovány statistické hypotézy. Testována bude tedy souvislost pracovní spokojenosti s pohlavím, délkou praxe a druhem školy a proto bude následovat členění na další tři podkapitoly. K verifikaci hypotéz byl využit test chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. U každého dotazovaného bylo vypočítáno celkové skóre, tedy součet bodů za všechny položky dotazníku. Paul Spector uvádí, že k nespokojenosti dochází u respondentů dosahujících skóre 36 – 108 a spokojenosti 145 – 216. Respondenti dosahující výsledků v těchto rozmezích byli automaticky přidáni do skupiny „spokojenost“ a „nespokojenost.“ Mezi hodnotami 109 – 144 je dosaženo neutrálního postoje, tato hodnota byla rozdělena na dvě poloviny, hranicí byla tedy hodnota 127,5 a respondenti, kteří dosáhli skóre do 127, byli přiřazeni k nespokojeným a druhá část nacházející se mezi hodnotami 128 až 144 do spokojených. Celkem 105 dotazovaných odpovídalo v 36 položkách dotazníku. Počet stupňů volnosti pro čtyřpolní tabulky je hodnota 1 a všechny hypotézy byly testovány na hladině významnosti 0,01.

### 5.7.1 Souvislost pracovní spokojenosti s pohlavím

Z věcné hypotézy byly vytvořeny následující hypotézy statistické:

$H_0$ : Pracovní spokojenost středoškolských učitelů ve Zlínském kraji je u mužů a žen stejná.

$H_A$ : Pracovní spokojenost středoškolských učitelů ve Zlínském kraji se u mužů a žen liší.

Testování započalo tvorbou tabulky, kde jednu stranu zaujímal pohlaví a druhou charakteristikou byla spokojenost a nespokojenost dotazovaných. Tedy například první hodnota

18 nám říká, že celkem 18 respondentů mužského pohlaví je dle vykazovaného skóre z jednotlivých položek v dotazníku nespokojeno se svou prací. Hodnoty v tabulce zachycují jak četnosti skutečné, tak také v závorce četnosti očekávané.

Tab. 1 Čtyřpolní tabulka pohlaví vs. pracovní spokojenost pedagogů

	nespokojenost	spokojenost	celkem
muži	18 (22)	24 (20)	<b>42</b>
ženy	37 (33)	26 (30)	<b>63</b>
celkem	<b>55</b>	<b>50</b>	<b>105</b>

Po provedení testu nezávislosti byla výsledná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 2,54$  a kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,01 a jeden stupeň volnosti je 6,635, z čehož vyplývá, že přijímáme nulovou hypotézu. V našem výzkumu tedy přijímáme fakt, že pracovní spokojenost středoškolských učitelů ve Zlínském kraji je u mužů i žen stejná. Neprokázalo se tedy, že by spokojenost souvisela s pohlavím a nelze říci, že by ženy byly spokojenější než muži a naopak.

Toto zjištění neodpovídá výsledkům výzkumu Paulíka z roku 1999, který zkoumal pracovní spokojenost učitelů avšak na všech typech škol (ZŠ, SŠ i VŠ). Jedním z výsledků jeho výzkumu bylo, že ženy – učitelky vyjadřují na všech typech škol častěji spokojenost než muži. Tato skutečnost se však ve výzkumu provedeném v této práci nepotvrdila. Jedním z důvodů může být, že v tomto případě byla testována spokojenost učitelů působících pouze na středních školách.

### 5.7.2 Souvislost pracovní spokojenosti s délkou praxe

Dále tedy bylo testováno, zda má pracovní spokojenost učitelů souvislost s délkou výkonu daného povolání. Byly stanoveny následující statistické hypotézy:

$H_0$ : Pracovní spokojenost středoškolských učitelů zlínského regionu je s různou délkou praxe stejná.

$H_A$ : Pracovní spokojenost středoškolských učitelů se liší s délkou praxe.

Respondenti v dotazníku volili délku praxe ze čtyř možností a to do 3 let, 4 – 10 let, 11 – 20 let a více než 20 let. Kromě hodnot skutečných jsou v závorce opět uvedeny také hodnoty očekávané.

Tab. 2 Kontingenční tabulka délka praxe vs. pracovní spokojenost pedagogů

	<b>nespokojenost</b>	<b>spokojenost</b>	<b>celkem</b>
<b>do 3 let</b>	6 (7,86)	9 (7,14)	<b>15</b>
<b>4 - 10 let</b>	18 (14,67)	10 (13,33)	<b>28</b>
<b>11 - 20 let</b>	17 (17,29)	16 (15,71)	<b>33</b>
<b>nad 20 let</b>	14 (15,19)	15 (13,81)	<b>29</b>
<b>celkem</b>	<b>55</b>	<b>50</b>	<b>105</b>

Výsledná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 2,71$  a kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,01 a tři stupně volnosti je 11,341. Po srovnání vypočítané hodnoty s hodnotou nalezenou v tabulce docházíme opět k závěru, že je možné přijmout nulovou hypotézu, která říká, že pracovní spokojenost středoškolských učitelů ve Zlínském kraji je s různou délkou praxe stejná. Nebyla tedy nalezena souvislost mezi délkou praxe a pracovní spokojeností. Došlo proto k odmítnutí hypotézy alternativní, která připouštěla, že by se pracovní spokojenost lišila podle množství odpracovaných let.

### 5.7.3 Souvislost pracovní spokojenosti s druhem školy

V posledním případě došlo k testování skutečnosti, zda existuje souvislost mezi druhem školy, na kterém učitelé vyučují a jejich pracovní spokojeností. Byly stanoveny následující statistické hypotézy:

$H_0$ : Pracovní spokojenost středoškolských učitelů ve Zlínském kraji je u učitelů na soukromých a státních školách stejná.

$H_A$ : Pracovní spokojenost středoškolských učitelů ve Zlínském kraji se u učitelů na soukromých a státních školách liší.

Co se týče druhu školy, respondenti měli na výběr pouze školu soukromou a státní, zde bylo tedy znovu využito testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku, která opět zachycuje hodnoty skutečné i očekávané.

Tab. 3 Čtyřpolní tabulka druh školy vs. pracovní spokojenost pedagogů

	<b>nespokojenost</b>	<b>spokojenost</b>	<b>celkem</b>
<b>soukromá</b>	10 (11)	11 (10)	<b>21</b>
<b>státní</b>	45 (44)	39 (40)	<b>84</b>
<b>celkem</b>	<b>55</b>	<b>50</b>	<b>105</b>

Po provedení testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku je výsledným testovým kritériem  $\chi^2 = 0,235$  a kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,01 a jeden stupeň volnosti je 6,635. Z uvedeného vyplývá, že také v tomto případě přijímáme nulovou hypotézu. Při zkoumání souvislosti pracovní spokojenosti s druhem školy, na kterém pedagogové vyučují, bylo tedy zjištěno, že pracovní spokojenost středoškolských učitelů ve Zlínském kraji je u učitelů na soukromých a státních školách stejná. Hypotéza alternativní, že pracovní spokojenost středoškolských učitelů se ve zlínském regionu u učitelů na soukromých a státních školách liší, byla zamítnuta.

## 6 VYHODNOCENÍ A INTEPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKU

Dále následuje interpretace výsledků zjištěných dotazníkem. Nejdříve budou objasněny základní demografické údaje respondentů a poté bude následovat vyhodnocení pracovní spokojenosti v dílčích oblastech spokojenosti na popisné bázi. Poté je také jedna z podkapitol věnována celkové pracovní spokojenosti dotazovaných a na samotném konci budou výsledky zjištěné výzkumem shrnuty.

### 6.1 Demografické charakteristiky dotazovaných

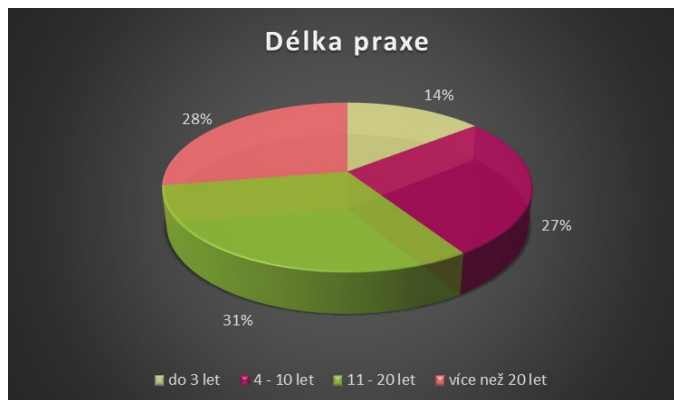
Před vyhodnocováním jednotlivých položek je důležité zmínit základní demografické údaje dotazovaných. Jak již bylo vícekrát zmíněno, do dotazování byli zapojeni středoškolští pedagogové Zlínského kraje. Následující text pojednává o tom, jak velkou část zaujímali pedagogové ze soukromých a státních škol a jaké bylo složení respondentů z hlediska pohlaví a délky praxe. Věk dotazovaných nebyl zjišťován záměrně, neboť předpokládáme, že tato charakteristika úzce souvisí s délkou praxe, tedy čím vyšší délka praxe tím starší člověk, v našem případě pedagog.



Graf 1 Pohlaví respondentů

Co se učitelské profese týče, nikoho nepřekvapí, že větší část zde zaujímají ženy, proto se také často mluví o feminizaci tohoto povolání. V našem dotazníku tvořily ženy také značně větší procento, než muži a to celých 60 %. Český statistický úřad evidoval ve Zlínském kraji ke dni 30.09.2014 necelých 58 % učitelských pozic připadajících ženám. Konkrétně jde o 1 285 žen z celkového počtu 2 223 pedagogů ve Zlínském kraji. Tedy hodnota získaná dotazníkem je velmi podobná realitě.

Z hlediska druhu školy je v privátním sektoru v celé České republice zaměstnáno přibližně 12 % pedagogů. V rozdaném dotazníku odpovídalo 80 % učitelů ze škol státních a 20 % ze škol soukromých.



Graf 2 Délka praxe respondentů

Při určování intervalů délky praxe jsme se snažili především o jasnou zřetelnost učitelů „nováčků,“ kterým byl zvolen interval do 3 let a naopak také pedagogů s největší délkou praxe tedy nad 20 let. Dva prostřední intervaly byly určeny jako střed mezi těmito hodnotami a také proto, že obecně by se kratší doba praxe dala považovat za období do 10 let a spíše delší doba praxe nad 10 let vykonávání činnosti.

Z hlediska délky praxe respondentů tvořili skoro jednu třetinu učitelé, jejichž délka praxe se pohybuje mezi 11 až 20 lety. Přibližně by se tedy mohlo jednat o lidi okolo 40 let. Skoro stejné procento zaujali učitelé pracující v tomto povolání 4 – 10 let (27 %) a také více než 20 let (28 %). Tedy to jsou přibližně učitelé kolem 29 – 35 let a učitelé nad 45 let. Nejmenší část tvořili pedagogové s délkou praxe do 3 let. Pokud bychom tedy dotazované rozdělili na dvě skupiny, a sice s kratší a delší dobou praxe, neboli do 10 let praxe a nad 10 let, potom těch s kratší dobou praxe je 41 % a zbývajících 59 % připadá na respondenty s delší dobou praxe. Z toho lze usuzovat, že dotazovanými byli spíše pedagogové středního věku a starší.

## 6.2 Popisná statistika jednotlivých oblastí pracovní spokojenosti

Následující tabulka obsahuje popisnou statistiku dílčích oblastí pracovní spokojenosti. Každá z devíti oblastí je znázorněna jinou barvou. Pod tabulkou je zobrazena legenda vysvětlující, která z barev znázorňuje tu kterou oblast pracovní spokojenosti. V tabulce kromě dosaženého průměru u každé položky nechybí také minimum, maximum, nejčastěji



volená odpověď tedy modus, prostřední hodnota odpovědí medián a také směrodatná odchylka, která vykazuje odchylku hodnot od aritmetického průměru. Položky z dotazníku jsou v tabulce seřazeny podle dosaženého aritmetického průměru sestupně, tedy podle nejlepších výsledků. To znamená, čím větší spokojenost, tím má daná položka vyšší pozici v tabulce.

Díky barevnému rozlišení je také jednoduše zřetelné, ve které z oblastí jsou pedagogové spokojeni více a méně. Spokojenosti s jednotlivými položkami je dosaženo tam, kde průměr dosahuje hodnoty čtyři a výše, naopak nespokojenost představují hodnoty menší než tři. Na první pohled je tak například viditelné, že ani jedna ze čtyř položek u oblasti „kariérní růst“ nedosáhla na průměrnou hodnotu tři, tedy s touto oblastí jsou pedagogové nejvíce nespokojeni. Ostatní položky dosahující průměru mezi hodnotou tři a čtyři vypovídají o tom, že dotazovaní pedagogové mají k této oblasti spíše neutrální neboli ambivalentní postoj.

Tab. 4 Popisná statistika devíti oblastí pracovní spokojenosti

POLOŽKA	PRŮMĚR	MINIMUM	MAXIMUM	MODUS	MEDIÁN	SMĚRODATNÁ ODCHYLKA
P17	4,771	2,0	6,0	5,0	5,0	0,943
P7	4,657	1,0	6,0	5,0	5,0	0,989
P35	4,562	2,0	6,0	5,0	5,0	1,009
P25	4,514	2,0	6,0	5,0	5,0	0,952
P18	4,457	1,0	6,0	5,0	5,0	1,177
P27	4,448	2,0	6,0	4,0	4,0	0,980
P36	4,314	2,0	6,0	5,0	5,0	1,112
P26	4,248	2,0	6,0	5,0	4,0	1,108
P12	4,210	1,0	6,0	5,0	4,0	1,276
P34	4,124	1,0	6,0	4,0	4,0	0,987
P3	4,067	1,0	6,0	5,0	4,0	1,162
P14	3,990	1,0	6,0	4,0	4,0	1,290
P16	3,981	2,0	6,0	5,0	4,0	1,177
P30	3,895	1,0	6,0	4,0	4,0	1,082
P9	3,895	1,0	6,0	4,0	4,0	1,151
P8	3,800	1,0	6,0	4,0	4,0	1,251
P32	3,686	1,0	6,0	4,0	4,0	1,211
P1	3,457	1,0	6,0	4,0	4,0	1,323
P21	3,429	1,0	6,0	4,0	4,0	1,379
P5	3,286	1,0	6,0	3,0	3,0	1,207
P23	3,286	1,0	6,0	3,0	3,0	1,238
P15	3,276	1,0	6,0	4,0	3,0	1,252
P24	3,267	1,0	6,0	3,0	3,0	1,086
P19	3,200	1,0	6,0	2,0	3,0	1,266
P31	3,200	1,0	5,0	3,0	3,0	1,220
P6	3,181	1,0	6,0	4,0	3,0	1,277
P22	3,067	1,0	6,0	3,0	3,0	1,242
P29	3,067	1,0	6,0	3,0	3,0	1,258
P4	3,019	1,0	6,0	2,0	3,0	1,366
P28	2,752	1,0	6,0	2,0	3,0	1,223
P33	2,752	1,0	6,0	2,0	2,0	1,246
P13	2,743	1,0	6,0	2,0	3,0	1,428
P11	2,390	1,0	6,0	3,0	2,0	1,181
P20	2,362	1,0	6,0	2,0	2,0	1,194
P10	2,162	1,0	5,0	1,0	2,0	1,210
P2	2,000	1,0	5,0	2,0	2,0	0,961

	podstata práce		odměny		komunikace
	spolupracovníci		mzda		benefity
	kariéerní růst		prac. podmínky		nadřizený

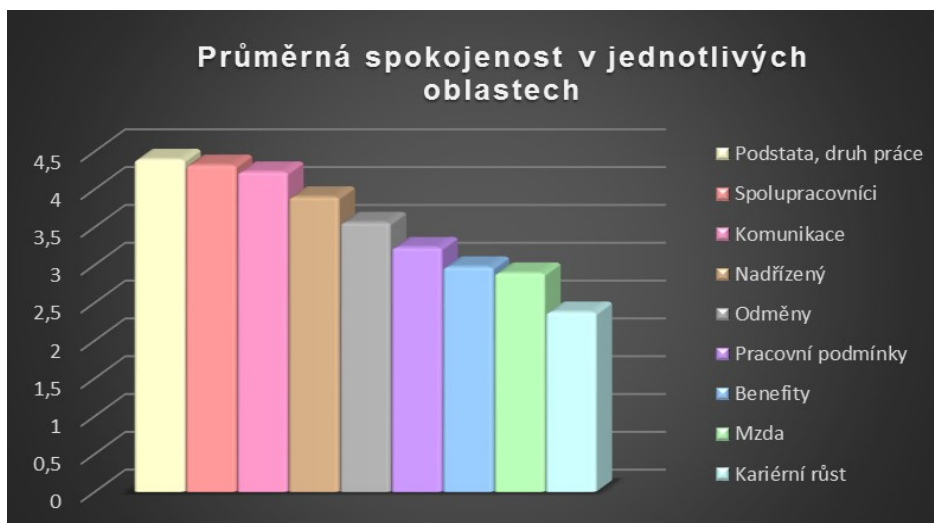
Následující tabulka ukazuje průměrné hodnoty naměřené v devíti oblastech pracovní spokojenosti. Výsledek, zda se jedná o spokojenost, nespokojenost či neutrální postoj je vyvozen z pravidel, které vytvořil autor dotazníku Paul Spector, a které již byly zmíněny výše.

Tab. 5 Průměrná spokojenost v devíti oblastech pracovní spokojenosti

OBLASTI PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI	PRŮMĚR	MODUS	MEDIÁN	SMĚRODATNÁ ODCHYLKA	VÝSLEDEK
průměr: mzda	2,893	2,250	3,000	1,256	<b>nespokojenost</b>
průměr: kariérní růst	2,376	2,250	2,000	1,145	<b>nespokojenost</b>
průměr: nadřízený	3,900	4,500	4,000	1,225	neutrální postoj
průměr: benefity	2,974	2,500	3,000	1,323	<b>nespokojenost</b>
průměr: odměny	3,562	3,500	3,500	1,236	neutrální postoj
průměr: prac. podmínky	3,231	3,500	3,000	1,209	neutrální postoj
průměr: spolupracovníci	4,319	4,750	4,500	1,026	<b>spokojenost</b>
průměr: podstata práce	4,395	4,500	4,500	1,046	<b>spokojenost</b>
průměr: komunikace	4,229	4,750	4,500	1,137	<b>spokojenost</b>

Z uvedené tabulky tedy vyplývá, že pedagogové pocítují nespokojenost v oblasti mzdy, kariérního růstu a zaměstnaneckých výhod. Naopak spokojeni jsou se svými spolupracovníky, podstatou jejich práce a komunikací na pracovišti. Ambivalentní či neutrální postoj zaujímají ke svému nadřízenému, odměnám a pracovním podmínkám.

V podstatě stejná věc jen graficky znázorněná je zřejmá také z následujícího grafu průměrné spokojenosti. Je z něj evidentní, ve kterých oblastech byla vykázána nejvyšší spokojenost a nespokojenost dotazovaných středoškolských pedagogů. Nejvíce jsou spokojeni se svými spolupracovníky, druhem práce a komunikací na pracovišti, neboť tyto sloupce dosahují v grafu k nejvyšším hodnotám. Následuje spokojenost s nadřízeným, hned poté s odměnami a pracovními podmínkami. Nejhůře si u pedagogických pracovníků, co se jejich spokojenosti týče, vedou oblasti vystihující možnost povýšení, dále také mzdu a nabízené zaměstnanecké výhody ve školách, kde je vidět jistý propad oproti ostatním oblastem pracovní spokojenosti.



Graf 3 Průměrná spokojenost v devíti oblastech pracovní spokojenosti

### 6.3 Interpretace výsledků dotazníku v devíti oblastech pracovní spokojenosti

Dále v této práci následuje podrobnější interpretace výsledků, které vyplynuly z dotazníku, podle jednotlivých oblastí pracovní spokojenosti.

#### 6.3.1 Mzda

První okruh položek se týkal mzdy pracovníků v našem případě tedy středoškolských pedagogů. První z položek v oblasti mzdy se dotazovala na pocit spravedlivého finančního ohodnocení, přičemž se asi 60 % dotazovaných přiklonilo spíše k pozitivní odpovědi. Negativní odpovědi převládaly u další z položek, která vypovídá o tom, že nárůst platu středoškolských pedagogů je mizivý a málo častý. Třetí z položek této oblasti informuje o tom, že přibližně polovině dotazovaných se zdá, že je jejich práce školou nedocenená a poslední položka z okruhu otázek zabývajících se mzdou prozrazuje, že 60 % učitelů není spokojeno s možnostmi platového růstu.

#### 6.3.2 Kariérní růst

Kariéra je pojem, o kterém většina učitelů slyší jen z jiných zaměstnání. Převážná většina totiž, za celý svůj život zůstává na stejné pozici a maximální povýšení pro ně znamená přechod z pozice „normálního“ učitele na učitele třídního. Jen malé hrstce se podaří dostat se na místa zástupce ředitele či samotného ředitele nebo k vykonávání jiných vyšších pozic. Z tohoto důvodu není divu, že u položek dotazujících se na tuto oblast

převládaly odpovědi negativní. Asi 80 % respondentů souhlasí s tím, že možnosti povýšení jsou mizivé a také s tím, že šance na povýšení se rozhodně neodvíjí od toho, jak dobře pracují. Také další z položek této oblasti je důkazem, že asi 70 % dotazovaných je si vědoma toho, že v jejich práci nelze povýšit tak rychle, jako u jiných firem. Poslední z položek kariérního růstu však vyjadřuje, že něco málo přes 40 % dotazovaných je s možnostmi povýšení spokojeno, i když jsou vlastně téměř nulové. Z těchto odpovědí se tedy můžeme domnívat, že učitelskou profesi míří vykonávat také značná část lidí, kteří jsou smířeni s tím, že v tomto zaměstnání žádnou velkou kariéru nevybudují a nebo o to ani nestojí. Mezi učiteli by se tedy mohla vyskytovat značná část jedinců s nižšími ambicemi.

### 6.3.3 Nadřízený

Spokojenost učitelů ovlivňuje zajisté také osoba nadřízeného. Zde je otázkou, koho si pod pojmem „nadřízený“ při výkonu učitelské profese představit. Někteří z respondentů si při vyplňování těchto položek mohli pod daným pojmem představit vedení školy. Jiní však také mohli při hodnocení za nadřízeného považovat vedoucího předmětové komise či jiného učitele, kterému se zodpovídají. Ve všech čtyřech položkách této oblasti převažovaly spíše odpovědi pozitivního charakteru. Kolem 80 % respondentů uvedlo, že jejich nadřízený vykonává svoji funkci kompetentně, je k nim spravedlivý a dokonce má svého nadřízeného rádo. Nejvíce negativních odpovědí se vyskytlo u položky 21, která říká, že asi 40 % učitelů souhlasí s tím, že se nadřízení téměř nezajímají o jejich pocity. To může být způsobeno také charakterem práce, neboť při učitelské profesi se učitel s nadřízeným nedostává do kontaktu příliš často, jako tomu bývá u profesí jiných. Proto zde někdy ani nemusí být dostatek prostoru k tomu, aby se nadřízený o pocity svých podřízených, učitelů, zajímal.

### 6.3.4 Benefity

Další z okruhů dotazníku o spokojenosti byly položky zabývající se pracovními benefity nebo-li zaměstnaneckými výhodami středoškolských učitelů. Z odpovědí byla opět zřetelně viditelná převaha negativních odpovědí, což naznačuje převládající nespokojenost nad spokojeností v této oblasti. S benefity, které učitelé dostávají není spokojeno přibližně 60 % z nich a zároveň v další položce stejné procento dodává, že výhody v jejich škole nejsou srovnatelné s výhodami jinde. To, že nejsou srovnatelné samozřejmě jednoznačně

neřekne, zda měli na mysli, že jejich benefity jsou lepší či horší od ostatních. Avšak díky kombinaci těchto dvou položek lze předpokládat, že se toto procento respondentů domnívá, že benefity poskytované na jiných pracovištích jsou lepší. I když není většina učitelů spokojena s benefity, které dostává, tak vzápětí další položka naznačuje, že i přesto obdržované benefity považuje přibližně polovina dotazovaných za spravedlivé. Zhruba stejné procento také uvádí, že nedostávají benefity, které by podle nich určitě dostávat měli. V případě zaměstnaneckých výhod tedy nemusí být problém v tom, že by jich dostávali málo a považovali je za nedostačující, spíše by mohl být problém v jejich struktuře, tedy v konkrétních typech benefitů, které dostávají.

### 6.3.5 Odměny

Pátá položka dotazníku zjišťovala odpovědi na to, zda se po odvedení dobré práce dostane učitelům zaslouženého uznání. Lehce přes polovinu respondentů odpovědělo souhlasně, tedy, že jim uznání ze strany ostatních nechybí. Kladné odpovědi převážily také u další položky spadající pod oblast odměn, která říká, že přes 80 % dotazovaných si myslí, že je jejich práce dostatečně doceněna. Přes 40 % učitelů v další položce souhlasilo s tím, že lidé, zaměstnávání v jejich škole jsou málo odměňováni avšak asi 70 % učitelů odpovědělo kladně v tvrzení, že jejich vlastní úsilí je odměňováno tak, jak by mělo být. Oni sami se tedy převážně cítí odměňováni správně avšak u ostatních kolegů nevnímají odměny často jako adekvátní. Jak se tedy ukazuje odměny nemusíme považovat za jeden z faktorů, který by u středoškolských učitelů, kteří se stali účastníky tohoto výzkumu, způsoboval výraznější nespokojenost.

### 6.3.6 Pracovní podmínky

Dalším z faktorů, které ovlivňují spokojenost každého zaměstnance jsou pracovní podmínky, proto i v tomto dotazníku najdeme okruh položek dotazujících se na toto téma. Všechny čtyři položky oblasti pracovních podmínek se týkaly toho, zda nejsou učitelé zatěžováni přemírou pravidel, úkolů, papírování či byrokracie. U všech položek byly odpovědi přibližně padesát na padesát, tedy z poloviny pozitivní i negativní. Tato skutečnost může tedy svědčit o tom, že brždění práce učitelů zbytečnou byrokracií, vnitřními pravidly a nařízeními, papírováním a přemírou pracovních úkolů se na

jednotlivých školách liší. Zhruba v polovině škol mohou učitelé v této oblasti pocíťovat spokojenost naopak v polovině druhé mohou být s tou samou věcí nespokojeni.

### **6.3.7 Spolupracovníci**

Vztahy s kolegy v rámci neformálních pracovních skupin jsou dalším okruhem položek dotazníku. U všech čtyřech položek oblasti „spolupracovníci“ převažovaly odpovědi kladné. Tuto skutečnost lze zajisté považovat za pozitivní, neboť můžeme říci, že dotazovaní nevnímají své kolegy jako důvod své pracovní nespokojenosti. V sedmé položce dotazníku se asi 90 % všech respondentů vyjádřilo tak, že má rádo lidi, se kterými pracuje. Obdobné procento se tedy pochopitelně také vyjádřilo, že se se svými spolupracovníky cítí příjemně. Přibližně 15 % dotazovaných se domnívá, že je v práci zbytečně moc hašteření a rozepří. Nejvíce negativně dopadla položka týkající se toho, že učitelé přiznávají, že kvůli neschopnosti svých spolupracovníků mají více práce. Toto si myslí až čtvrtina všech dotazovaných.

### **6.3.8 Podstata, druh práce**

Obdobně také v oblasti týkající se podstaty samotné práce jasně převládly pozitivní odpovědi. Asi 90 % dotazovaných učitelů uvádí, že věci, které dělají v práci, je baví, že jsou na své zaměstnání hrdí a že je jejich práce těší. Tyto skutečnosti jsou zajisté také pozitivními pro žáky středních škol, jejichž pedagogové byli do výzkumu zapojeni, neboť učitel těšící se ze své práce a zapálený pro ni má větší předpoklady k tomu, být učitelem dobrým. Nejvíce negativně dopadla osmá položka, ve které přibližně 30 % dotazovaných souhlasilo s tvrzením, že občas jejich práce nemá moc velký smysl. Určitou roli v takovém výsledku mohlo sehrát slovo „občas,“ neboť prakticky v každém zaměstnání, nejinak je tomu i při profesi učitelské, není každý den či vyučovací hodina ideální a občas se doopravdy může i sebelepšimu učiteli zdát, že se jeho úsilí na studentech neodráží takovým způsobem, jakým by si představoval.

### **6.3.9 Komunikace**

Poslední, devátá oblast z dotazníku, byla oblast položek týkajících se komunikace na pracovišti. Asi 80 % dotazovaných středoškolských pedagogů se u deváté položky vyjádřilo tak, že komunikaci na jejich pracovišti považují za dobrou. U zbylých třech

položek v oblasti komunikace průměrně asi 15 % dotazovaných uvedlo, že jim nejsou jasné cíle jejich organizace, že mají často pocit, že neví, co se s jejich organizací děje a že pracovní úkoly jim nebývají dostatečně vysvětleny, což vlastně svědčí o jistých komunikačních nedostatcích v těchto školách. Vzhledem k poměrně malému procentu těchto odpovědí by se mohlo jednat pouze o jednu školu s ne příliš uspokojivou úrovní komunikace se svými zaměstnanci.

#### 6.4 Celková pracovní spokojenost respondentů

Doposud byly řešeny výsledky dotazníku jen podle jednotlivých oblastí spokojenosti. Dále bude tedy zachycena **celková pracovní spokojenost respondentů** zjištěná dotazníkem. Celkový průměr pracovní spokojenosti středoškolských pedagogů ve Zlínském kraji se pohybuje ve všech devíti oblastech spokojenosti na úrovni 3,5421. Podle Spectora hodnoty pohybující se mezi hodnotou 3 – 4 svědčí o neutrálním výsledku. Obecně lze tedy říci, že průměrně učitelé na středních státních i soukromých školách, kteří byli ve zlínském regionu dotazováni vykazují ke svému zaměstnání ambivalentní, neutrální postoj.

Celý dotazník určuje celkovou pracovní spokojenost na stupnici od 36 do 216, tvořené sečtením všech hodnot v dotazníku. Skóre 36 - 108 značí celkovou nespokojenost, 144 - 216 celkovou pracovní spokojenost a hodnoty mezi 108 - 144, jsou stanoveny jako ambivalentní postoj k celkové pracovní spokojenosti.

Tab. 6 Postoje k pracovní spokojenosti podle dosaženého skóre v dotazníku

Postoj	Počet resp. / počet v %	Průměr	Pohlaví (muž/žena)	Druh školy (soukromá/státní)
<b>Nespokojenost</b>	12 / 11,4 %	102,2	6/6	2/10
<b>Neutrální</b>	76 / 72,4 %	125,1	30/46	15/61
<b>Spokojenost</b>	17 / 16,2 %	156,4	6/11	4/13

Tabulka ukazuje počty respondentů, kteří jsou spokojeni, nespokojeni či ke své pracovní spokojenosti mají neutrální postoj a zároveň tuto hodnotu v procentech. Dále také bodový průměr, kterého bylo dosaženo v jednotlivých skupinách a hodnoty podle pohlaví a druhu školy. Hodnoty do 108 sice značí celkovou nespokojenost a během dotazování se našlo 12 pedagogů, kteří jsou v práci nespokojeni, pozitivní však je, že jejich hodnoty průměrně



dosahují nad 100 bodů. Nejnižší naměřená hodnota byla 93 bodů, což z nejnižších možných 36 ještě neznačí velkou nespokojenost. Neutrální (ambivalentní) postoj k pracovní spokojenosti zaujímá přes 70 % dotazovaných a u 16 % můžeme říci, že jsou se svou prací spokojeni. Maximálně spokojený pedagog by mohl dosáhnout hodnoty 216, nejvyšší naměřená hodnota však byla 172 a průměr zůstal na 156,4 bodech, což také na druhou stranu neznačí u dotazovaných spokojenost dosahující k maximu. Pracovní spokojenost středoškolských pedagogů v našem kraji má tedy tendenci držet se spíše uprostřed. Doufejme, že tento neutrální vztah k pracovní spokojenosti ve více než sedmdesáti procentech případů není náznakem jejich lhostejnosti k vykonávané profesi.

Všeobecně se má totiž za to, že obě krajnosti (nadměrná nespokojenost, stejně jako nadměrná spokojenost!) jsou spíše škodlivé. Často souvisejí více se specifickými osobnostními rysy daného jedince než s reálným stavem působících skutečností. Za nepříliš žádoucí lze považovat i neutrální vztah k práci a pracovnímu zařazení, který mnohdy znamená spíše lhostejnost. Optimální situaci v tomto směru představuje přiměřená, tj. spíše mírná spokojenost. V některých případech však bývá považována za vhodnější tzv. zdravá nespokojenost; ta může působit jako faktor stimulující objektivně potřebné změny. V optimálním případě se však zmíněná „zdravá nespokojenost“ týká nejen vztahu k vnějším faktorům či podmínkám, ale i vztahu k vlastní osobě, k vlastní činnosti, a zakládá úsilí o potřebné změny v obou oblastech. (Provazník, 2002, s. 144)

## 6.5 Shrnutí výsledků výzkumu a vyvození závěrů

Dotazníkem rozdaným na středních školách bylo zjištěno, že v celkovém průměru učitelé na středních státních i soukromých školách, kteří byli ve zlínském regionu dotazováni vykazují ke svému zaměstnání ambivalentní, neutrální postoj. Co se jednotlivých oblastí spokojenosti týče, můžeme říci, že pedagogové pocítují nespokojenost v oblasti mzdy, kariérního růstu a zaměstnaneckých výhod. Pokud by se tedy chtělo dosáhnout větší spokojenosti pedagogů, bylo by vhodné zaměřit se především na zaměstnanecké výhody. Jedním ze zlepšení v oblasti benefitů by mohla být například tvorba vhodného systému, díky kterému by si mohli pedagogové sami volit z různých zaměstnaneckých výhod. Je to jediná z oblastí, na které se dá jistým způsobem zapracovat, neboť se mzdou či kariérním růstem se v oblasti školství nedá mnoho udělat. Spokojeni jsou pedagogové se svými spolupracovníky, podstatou či druhem jejich práce a způsobem komunikace, který na jejich praco-

višti probíhá. Ambivalentní či neutrální postoj zaujímají ke svému nadřízenému, odměnám a pracovním podmínkám. Po verifikaci hypotéz provedením testů nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní a kontingenční tabulku můžeme uvést, že u našeho souboru respondentů, pedagogů středních škol ze Zlínského kraje, kteří byli účastni tohoto výzkumu, pracovní spokojenost s pohlavím, délkou praxe a druhem školy statisticky významně nesouvisí. V pracovní spokojenosti u středoškolských pedagogů nebyly nalezeny rozdíly v pracovní spokojenosti podle pohlaví ani podle vykonávané délky praxe či druhu školy. Tedy ať už je v myslí veřejnosti zakotveno cokoliv, co se tohoto výzkumu týká, nemůžeme ženy – učitelky, pedagogy na státních školách a ani učitele mladšího věku považovat za spokojenější.

## ZÁVĚR

Tématem této práce byla pracovní spokojenost středoškolských učitelů, která byla zjišťována ve Zlínském kraji a to jak na soukromých, tak státních školách. Práce byla rozčleněna na dvě základní části, teoretickou a praktickou. Teoretická část pojednávala o pracovní spokojenosti a pracovní motivaci ve vztahu k učitelství. Poslední kapitola této části se zabývala pracovními nároky učitelské profese, aby bylo jasné, jaké nároky bývají na pedagogy při výkonu jejich povolání kladeny a co se tedy může stávat příčinou jejich nespokojenosti. V části praktické byl proveden výzkum pracovní spokojenosti technikou dotazníku u středoškolských pedagogů našeho kraje. Po formulování problému, proměnných a hypotéz byly stanovené hypotézy ověřovány a nebyla zjištěna žádná souvislost mezi pracovní spokojeností a pohlavím, délkou praxe či druhem školy, ve kterém pedagogové vyučují. V poslední kapitole práce následovala odpověď na to, jak a s čím jsou pedagogové ve své práci spokojeni a nespokojeni. Výzkumem bylo dáno devět oblastí pracovní spokojenosti a bylo zjištěno, že ve třech z nich vykazují učitelé spokojenost. Konkrétně se jedná o vztahy se spolupracovníky, komunikaci na pracovišti a samotnou podstatu práce, kterou vykonávají. Naopak nespokojenost byla zaznamenána v oblasti kariérního růstu, mzdy a zaměstnaneckých výhod. Tedy cíl této bakalářské práce, kterým bylo zhodnotit, do jaké míry jsou středoškolští pedagogové spokojeni se svým zaměstnáním a také zjistit, zda jejich pracovní spokojenost souvisí s pohlavím, délkou praxe či druhem školy, byl splněn.

Ruhl a Johnson (2000, s. 13) poměrně trefně poukázali na to, jak se spokojenost respektive nespokojenost stala tragédií dnešní doby. Nenajde se snad nikdo, kdo by chtěl být nespokojený. „A přesto v našem moderním životě vypukla epidemie nespokojenosti. Ať dosáhneme čehokoli, ať vyděláme sebevíc peněz, ať se nám dostane mnohonásobného požehnání, nikdy nemáme dost. Každému splněnému přání přichází v patách hned další.“ Spokojenost totiž nepramení z toho, co vlastníme, či čím se v životě zabýváme. To jsou pouze vnější projevy, kde spokojenost nenalezneme a pokud ano, tak jen na krátký čas.

Každý z nás by tedy měl o spokojenost začít usilovat uvnitř sebe, nejinak je tomu právě také v případě spokojenosti pracovní.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- ARMSTRONG, Michael, 2007. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1407-3.
- DĚDINA, Jiří a Václav CEJTHAMR, 2005. *Management a organizační chování*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1300-4.
- DĚDINA, Jiří a Václav CEJTHAMR, 2010. *Management a organizační chování*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3348-7.
- DENHARDT, B. Robert, Janet V. DENHARDT a Maria P. ARISTIGUETA, 2013. *Managing Human Behavior in Public and Nonprofit Organizations*. USA: Sage Publications. ISBN 978-1-4129-9165-0.
- EFQM Excellence Model, 2003. Brussels, EFQM. ISBN 90-5236-242-4.
- FRITZ, Hannelore, 2006. *Spokojeně v zaměstnání*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7113-1.
- HENNIG, Claudius a Gustav KELLER, 1995. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-717-8093-9.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KOHOUTEK, Rudolf, 2000. *Psychologie práce a řízení*. Brno: CERM. ISBN 80-214-1552-5.
- KOLLÁRIK, Teodor, 1979. *Psychologické aspekty pracovnej spokojnosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- KOLLÁRIK, Teodor, 1986. *Spokojnosť v práci*. Bratislava: Práca.
- KOUBEK, Josef, 2008. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-168-3.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1992. *Motivace pracovního jednání a její řízení*. Praha: Management Press. ISBN 80-856-0301-2.
- NENADÁL, Jaroslav, 2008. *Moderní management jakosti*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-186-7.
- NEUBERGER, Oswald, 1974. *Theorien der Arbeitszufriedenheit*. Kohlhammer: Stuttgart.

Norma ČSN EN ISO 9000 *Systémy managementu jakosti – Základy, zásady a slovník*. Praha. ČSNI, březen 2002.

Norma ČSN EN ISO 9000. *Systémy managementu kvality – Základní principy a slovník*. Praha, ČNI, duben 2006.

PAULÍK, Karel, 1999. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 80-704-2550-4.

POTTEROVÁ, A. Beverly, 1997. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-211-3.

PROVAZNÍK, Vladimír, 1997. *Psychologie pro ekonomy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-434-7.

PROVAZNÍK, Vladimír, 2002. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0470-6.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-717-8579-8.

PŮČEK, Milan, 2005. *Měření spokojenosti v organizacích veřejné správy*. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra. ISBN 80-239-6154-3.

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

ŠÍPOŠ Ivan a Teodor KOLLÁRIK, 1975. *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: Práca.

ŠTIKAR, Jiří, Milan RYMEŠ, Karel RIEGEL a Jiří HOSKOVEC, 2003. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0448-5.

TURECKIOVÁ, Michaela, 2009. *Organizační chování: teoretická východiska a trendy personálního managementu*. Praha: Univerzita J.A.Komenského. ISBN 978-80-867-2366-2

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1428-8.

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

### Elektronické zdroje

FRANĚK, Marek a Jakub VEČEŘA, 2008. *Personal Characteristics and Job Satisfaction*. [online]. s. 63-76 [cit. 2014-12-15]. Dostupné z: [http://www.ekonomie-management.cz/download/1331826690\\_2bc1/06\\_franek.pdf](http://www.ekonomie-management.cz/download/1331826690_2bc1/06_franek.pdf)

GRIFFIN, Em. *A First Look at Communication Theory*. [online]. s. 124 – 133. [cit. 2014 12-15]. Dostupné z: <http://www.afirstlook.com/docs/hierarchy.pdf>

JARKOVSKÁ, Stanislava. *Pracovní spokojnost a afektivita*. [online]. [cit. 2014-12-08] Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/.../subor/Jarkovska.pdf>

KOČVAROVÁ, Ilona, 2013. *Spokojenost klientů školy očima vedoucích a pedagogických pracovníků*. [online] s. 67 – 77 [cit. 2014-12-19]. Dostupné z: [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013\\_1\\_04.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013_1_04.pdf)

KUBÁNI, Viliam, 2011. *Psychológia práce*. Prešovská univerzita, Univerzitná knižnica. ISBN 978-80-555-0318-9. [online]. [cit. 2014-12-18] Dostupné z: [http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kubani6/pdf\\_doc/9.pdf](http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kubani6/pdf_doc/9.pdf)

SPECTOR, Paul, © 2011. *Job Satisfaction Survey, JSS Page*. [online]. [cit. 2015-03-10] Dostupné z: <http://shell.cas.usf.edu/~pspector/scales/jsspag.html>.

Motivace, stimulace pracovníků. *Články RVP*. [online]. Články RVP: © 2014. [cit. 2014-12-18]. Dostupné z: [http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2656/motivace\\_stimulace\\_pracovniku.pdf](http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2656/motivace_stimulace_pracovniku.pdf)

Alderferova teorie motivačních potřeb. *Management Mania*. [online]. ManagementMania: © 2015. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/alderferova-teorie-motivacnich-potreb.pdf>

McGregorova teorie XY. *Management Mania*. [online]. ManagementMania: © 2015. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/mcgregorova-teorie-xy.pdf>

Vroomova teorie očekávání. *Management Mania*. [online]. ManagementMania: © 2015. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/vroomova-teorie-ocekavani.pdf>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
atp.	a tak podobně
JSS	Job Satisfaction Survey
např.	například
resp.	respektive
SŠ	střední škola
tzn.	to znamená
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obr. 1 Model spokojenosti učitele.....	15
Obr. 2 Schéma jednofaktorové teorie pracovní spokojenosti.....	17
Obr. 3 Maslowova hierarchie potřeb .....	18
Obr. 4 Schéma vztahu člověka k práci .....	28

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Pohlaví respondentů .....	47
Graf 2 Délka praxe respondentů .....	48
Graf 3 Průměrná spokojenost v devíti oblastech pracovní spokojenosti .....	52

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 1 Čtyřpolní tabulka pohlaví vs. pracovní spokojenost pedagogů .....	44
Tab. 2 Kontingenční tabulka délka praxe vs. pracovní spokojenost pedagogů .....	45
Tab. 3 Čtyřpolní tabulka druh školy vs. pracovní spokojenost pedagogů .....	46
Tab. 4 Popisná statistika devíti oblastí pracovní spokojenosti .....	50
Tab. 5 Průměrná spokojenost v devíti oblastech pracovní spokojenosti .....	51
Tab. 6 Postoje k pracovní spokojenosti podle dosaženého skóre v dotazníku .....	56

## SEZNAM PŘÍLOH

P I     Dotazník pracovní spokojenosti

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI

(Job Satisfaction Survey, Copyright Paul E. Spector 1994, All rights reserved. Czech translation M. Franěk)

Prosím, zakroužkujte u každého tvrzení vždy jedno z čísel, které nejlépe vystihuje Váš názor.

**1 – rozhodně nesouhlasím**

**2 – nesouhlasím**

**3 – spíše nesouhlasím**

**4 – spíše souhlasím**

**5 – souhlasím**

**6 – rozhodně souhlasím**

1. Jsem přesvědčen(a) o tom, že jsem spravedlivě finančně ohodnocen(a) za práci, kterou dělám.	1	2	3	4	5	6
2. V mém zaměstnání jsou možnosti povýšení skutečně mizivé.	1	2	3	4	5	6
3. Můj nadřízený vykonává svoji funkci kompetentně.	1	2	3	4	5	6
4. Nejsem spokojen(a) s benefity, které dostávám.	1	2	3	4	5	6
5. Pokud odvedu dobrou práci, dostane se mi zaslouženého uznání.	1	2	3	4	5	6
6. Máme mnoho vnitřních pravidel a nařízení, která ztěžují práci.	1	2	3	4	5	6
7. Mám rád(a) lidi, se kterými pracuji.	1	2	3	4	5	6
8. Občas mám pocit, že moje práce nemá moc velký smysl.	1	2	3	4	5	6
9. Myslím si, že komunikace v naší firmě je dobrá.	1	2	3	4	5	6
10. Nárůst platu je mizivý a málo častý.	1	2	3	4	5	6
11. Ti, kteří dobře pracují, mají velkou šanci na povýšení.	1	2	3	4	5	6
12. Můj nadřízený je ke mně nespravedlivý.	1	2	3	4	5	6
13. Benefity, které u nás máme, jsou srovnatelné s výhodami u jiných firem.	1	2	3	4	5	6
14. Myslím si, že práce, kterou dělám, je dostatečně doceněna.	1	2	3	4	5	6
15. Moje úsilí dělat dobrou práci je málokdy bržděno zbytečnou byrokracií.	1	2	3	4	5	6
16. Zjistil(a) jsem, že kvůli neschopnosti svých spolupracovníků mám víc práce.	1	2	3	4	5	6
17. Věci, které dělám v práci, mě baví.	1	2	3	4	5	6
18. Nejsou mi jasné cíle naší organizace.	1	2	3	4	5	6
19. Když se podívám na výši svého platu, mám pocit, že moje práce je organizací nedoceněna.	1	2	3	4	5	6
20. Lidé zde mohou postupovat stejně rychle nahoru, jako u jiných firem.	1	2	3	4	5	6
21. Můj nadřízený se téměř nezajímá o pocity svých podřízených.	1	2	3	4	5	6
22. Benefity, které máme, jsou spravedlivé.	1	2	3	4	5	6
23. Lidé, kteří zde pracují, jsou málo odměňováni.	1	2	3	4	5	6
24. Mám příliš mnoho pracovních úkolů.	1	2	3	4	5	6
25. Cítím se příjemně se svými spolupracovníky.	1	2	3	4	5	6
26. Mám často pocit, že nevím, co se děje s naší firmou.	1	2	3	4	5	6
27. Jsem hrdý(á) na svoji práci.	1	2	3	4	5	6
28. Jsem spokojen(a) s možnostmi platového růstu.	1	2	3	4	5	6
29. Existují benefity, které nemáme, přestože bychom je určitě mít měli.	1	2	3	4	5	6
30. Mám rád(a) svého nadřízeného.	1	2	3	4	5	6

31. Mám příliš mnoho papírování.	1	2	3	4	5	6
32. Mám pocit, že mé úsilí je odměňováno tak, jak by mělo být.	1	2	3	4	5	6
33. Jsem spokojen(a) s šancemi na povýšení.	1	2	3	4	5	6
34. V práci je příliš mnoho hašteření a rozepří.	1	2	3	4	5	6
35. Má práce mě těší.	1	2	3	4	5	6
36. Pracovní úkoly nejsou dostatečně vysvětleny.	1	2	3	4	5	6

Pohlaví:           muž                           žena  
Délka praxe:     do 3 let           4 – 10 let           11 – 20 let           více než 20 let  
Druh školy:       soukromá           státní