

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

PRACOVNÍ SPOKOJENOST U UČITELŮ
NA SOUKROMÝCH A STÁTNÍCH
ČTYŘLETÝCH GYMNÁZIÍCH
V ČESKÉ REPUBLICE

JOB SATISFACTION AMONG TEACHERS IN PRIVATE AND PUBLIC
FOUR-YEAR GRAMMAR SCHOOLS IN THE CZECH REPUBLIC



Bakalářská diplomová práce

Autorka: **Tereza Škárková**
Vedoucí práce: **Mgr. Petra Hypšová**

Olomouc

2024

Poděkování:

Chtěla bych vyjádřit své upřímné poděkování paní Mgr. Petře Hypšové, která mi během celého procesu psaní bakalářské práce byla nejen vedoucí, ale také nepostradatelnou oporou. Její schopnost vynikající komunikace, pečlivého připomínkování a neocenitelná pomoc při řešení jakýchkoli výzev mi byly velmi nápomocné. Rovněž bych chtěla poděkovat panu doktoru Martinu Seitlovi, který se podílel společně s paní Mgr. Vendulou Máčalovou na překladu JDI metody, za jeho ochotu pomoci při technických problémech se zmíněnou metodou. Nezbytné je zmínit také mého milého kamaráda a spolužáka Matouše Belšana. Jeho přátelská podpora, společné brainstormingové seance v podzemních i nadzemních prostorách v oblasti Olomouce, ale i hlavního města, a nesčetné hodiny strávené společným psaním, plácem a sdílením spíše špatných nápadů představovaly nejen cennou intelektuální zásobárnu, ale i testováním mé trpělivosti, která mě neustále motivovala a povzbuzovala v mém úsilí.

Děkuji taky mamince za pravidelné doplňování energie pomocí výborných kremešů, tátovi za odvozy na nádraží a oběma za ignorování ťukání do klávesnice lemující jejich klidné večery. No a mému pejskovi za to, že mu to tak slušelo a měla jsem se tak na co koukat.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „*Pracovní spokojenost u učitelů na soukromých a státních čtyřletých gymnáziích v České republice*“ vypracovala samostatně, pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V..... dne

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	7
1	Pracovní spokojenost	8
1.1	Vymezení pojmu pracovní spokojenost	8
1.2	Teorie pracovní spokojenosti	10
1.2.1	Obsahové teorie	11
1.2.2	Procesní teorie	12
1.2.3	Moderní teorie pracovní spokojenosti.....	13
1.3	Metody měření pracovní spokojenosti	15
1.4	Determinanty pracovní spokojenosti.....	17
1.4.1	Faktory.....	17
1.4.2	Pracovní spokojenost a osobnost.....	18
1.4.3	Pracovní spokojenost a vztahová vazba	20
1.4.4	Pracovní spokojenost a vztah leader-následovník.....	21
2	Učitelská profese	22
2.1	Definice pojmu	22
2.1.1	Definice podle české legislativy.....	22
2.1.2	Definice v literatuře.....	23
2.2	Osobnost učitele	24
2.3	Specifika učitelské profese	26
2.4	Rozdíl mezi státním a soukromým sektorem ve školství	28
3	Pracovní spokojenost učitelů	30
3.1	Faktory ovlivňující pracovní spokojenost učitele.....	30
3.2	Výzkumy pracovní spokojenosti u učitelů	31
3.3	Dopady pracovní spokojenosti	34
	VÝZKUMNÁ ČÁST	35
4	Výzkumný problém	36
4.1	Formulace hypotéz	38
5	Typ výzkumu a použité metody	39
5.1	Testové metody	39
5.1.1	Dotazník Job Descriptive Index (JDI) a Job in General (JIG)	39
5.1.2	Dotazník Big Five Inventory (BFI-2-S)	41
5.1.3	Experiences in Work Relationships – Individual (EWR-I).....	43
5.1.4	LMX-7 pro následovníky	44

6	Sběr dat a výzkumný soubor.....	46
6.1	Etické hledisko a ochrana soukromí.....	50
7	Práce s daty a její výsledky	52
7.1	Prověření vnitřní konzistence	53
7.2	Ověření normálního rozdělení pozorovaných proměnných	55
7.3	Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz	56
7.3.1	Shrnutí statistických hypotéz.....	64
8	Diskuse	65
8.1	Diskuse zvoleného designu a zvolených metod	65
8.2	Diskuse výsledků.....	66
8.3	Diskuse přínosů a limitů studie	71
8.4	Limity výzkumu	71
8.5	Doporučení pro další studie a výzkumy	72
9	Závěr.....	74
10	Souhrn.....	76
	LITERATURA.....	81
	PŘÍLOHY.....	89

ÚVOD

V této bakalářské práci se věnujeme tématu pracovní spokojenosti učitelů na soukromých a veřejných čtyřletých gymnáziích v České republice, což je klíčová oblast s významným dopadem na kvalitu vzdělávání. Výzkumný zájem o tuto tematiku vychází z rostoucí atraktivity soukromých gymnázií a zásadního vlivu, který mají učitelé na formování budoucnosti mladé generace. Tato práce se zaměřuje na úroveň pracovní spokojenosti mezi pedagogy a zda a jak se liší v návaznosti na to, zda učitel působí na státní či soukromé škole. Přidruženým tématem jsou i možné determinanty osobnosti, které mohou mít na pracovní spokojenost rovněž vliv.

Pracovní spokojenost je rozsáhlý koncept, který zahrnuje mnoho dimenzí a je ovlivněn řadou vnějších i vnitřních faktorů. Vybrané faktory, které byly považovány za významné pro tuto práci, jsou představeny v teoretické části, jako například osobnost, vztahová vazba na pracovišti nebo vztah mezi leaderem a následovníkem, a to společně s vymezením pojmu pracovní spokojenost a popisem počátků jejího měření.

Na historii navazují vybrané teorie pracovní spokojenosti, které jsou považovány za významné milníky v této oblasti. Pro tuto práci bylo zvoleno rozdělení teorií na procesní a obsahové. Práce se mimo jiné zabývá popisem Maslowovy teorie hierarchie potřeb, Herzbergovou dvoufaktorovou teorií, Vroomovou teorií očekávání či Lockovou teorií stanovení cílů. Následně jsou představeny i teorie moderní. Tyto teorie a přístupy poskytují základ pro pochopení, jak různé aspekty práce a pracovního prostředí mohou ovlivnit spokojenost učitelů. Závěr kapitoly je věnován metodám měření pracovní spokojenosti. Ty jsou rozděleny podle toho, zda měří spokojenost jako celek, či její facety, jako je například spokojenost s platem, s kolegy, s náplní práce nebo s vedením.

Dále se práce zabývá specifiky učitelské profese, které zahrnují vše od definice této pozice jak podle legislativy, tak odborné literatury. Pozornost je věnována osobnosti učitele, jeho osobnostním dispozicím, jaké charakteristiky by učitel měl, či naopak neměl mít. Dále jsou popisována specifika profese a učitelské role, ve kterých člověk-učitel vystupuje. Krátce je zmíněn i podstatný fenomén učitelské profese – její feminizace. Klíčovou součástí práce je zkoumání rozdílů mezi pracovním prostředím a podmínkami na soukromých a veřejných gymnáziích a jejich vliv na pracovní spokojenost učitelů. Proto je v této kapitole popsán rozdíl mezi státním a soukromým sektorem školství, což mimo jiné zahrnuje popis zákonů, kterými se školství řídí.

Třetí kapitola se věnuje pracovní spokojenosti u učitelů. Popsány jsou faktory, které pracovní spokojenost u této profese ovlivňují a vše je doplněno výzkumy, které se tomuto fenoménu věnují – jedním ze Spojených států amerických, druhým ze Srbska a třetím v podobě metaanalýzy 43 studií. Závěrem kapitoly, tedy i celé teoretické práce, je představení dopadů pracovní spokojenosti učitelů na akademické prostředí – samotné studenty, vzdělávání, ale i výkonnost, fluktuaci či závazek ke škole jako pracovišti.

Tato bakalářská práce představuje komplexní pohled na problematiku pracovní spokojenosti učitelů a, nad rámec akademického bádání, nabízí i praktická doporučení pro zlepšení pracovních podmínek a zvyšování spokojenosti učitelů. Práce se opírá o kvantitativní výzkum, jehož data byla získána aplikací přeloženého dotazníku Job Descriptive Index a doplněna kvalitativním šetřením, které přináší hlubší vhled do individuálních zkušeností učitelů.

V praktické části se práce věnuje samotnému výzkumu, který má kvantitativní podobu. 118 respondentů vyplnilo online testovou baterii, která obsahovala dotazník JDI, posuzující facetovou i celkovou pracovní spokojenost (JIG), EWR-I měřící vztahovou vazbu na pracovišti, BFI-2-S měřící osobnostní charakteristiky a LMX-7 pro následovníky hodnotící vztahovou vazbu mezi vedením a učitelem. Zároveň jsou stanoveny a vyhodnoceny hypotézy, které si kladou za cíl posoudit, zda existuje rozdíl mezi pracovní spokojeností (celkovou i jejími aspekty) u učitelů na státním či soukromém čtyřletém gymnáziu v České republice. Další hypotézy jsou věnovány vztahům mezi vybranými determinantami osobnosti a celkovou pracovní spokojeností. V této části je rovněž popsán sběr dat, který probíhal pomocí emailového oslovení škol, nabízejících obor 79-41-K/41 (čtyřleté gymnázium), i jednotlivých učitelů působících na tomto oboru, a podoba výsledného výzkumného souboru. V diskusi se pak práce věnuje zvolenému designu a metodám, výsledkům a také přínosům a limitům výzkumu.

Výsledky této práce považujeme z odborného hlediska za významné, a to zejména z důvodu, že vznikly v době, kdy je kladen stále větší důraz na kvalitu vzdělávání a roli učitelů jako klíčových aktérů vzdělávacího procesu. Zabýváním se pracovní spokojeností učitelů přispíváme k hlubšímu pochopení faktorů, které tuto spokojenost formují, a ukážeme tak cestu, jak by mohla být zlepšena. Práce poukazuje na to, že investice do zlepšení pracovních podmínek a spokojenosti učitelů je investicí do budoucnosti celé společnosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PRACOVNÍ SPOKOJENOST

Pracovní spokojenost představuje klíčový indikátor úspěchu a well-beingu nejen na individuální, ale i organizační úrovni, což zdůrazňuje nejedna studie. Její význam přesahuje jednoduché přístupy k měření pracovního výkonu a zahrnuje spektrum aspektů, do kterého spadá jak psychické blaho zaměstnanců, tak jejich vztah k práci, stejně jako i její dopady na celkovou produktivitu a kulturu samotné organizace (Rast & Tourani, 2012; Weiss & Merlo, 2015; Tasios & Giannouli, 2017). Vývoj metod měření pracovní spokojenosti od raných Hawtronských studií E. Maya v první polovině 20. století až po současně hojně využívané multifacetové přístupy reflektuje neustále rozšiřující se povědomí o složitosti tohoto fenoménu.

Pracovní spokojenost je nejen neustále zkoumaným, ale i dynamicky se vyvíjejícím konceptem, který se adaptoval na proměny pracovního světa, technologické pokroky a změny v organizačních strukturách (Bauer, 2023).

1.1 Vymezení pojmu pracovní spokojenost

Pracovní spokojenost se dá popsat jako postoj nebo jako pozitivní či negativní hodnocení vlastní práce či pracovní situace (Weiss & Merlo, 2015).

Počátky výzkumu pracovní spokojenosti se datují do konce 20. let 20. století, kdy Mayo představil své Hawthornské studie. Ty probíhaly na pomezí 20. a 30. let v Hawthornské továrně společnosti Western Electric Company v Chicagu. Původním cílem studií bylo prozkoumat vliv změn pracovního uspořádání na produktivitu zaměstnanců (Gale, 2004). Vyšel z toho však poprvé popsáný koncept pracovní spokojenosti. Výsledky ukázaly, že emoce zaměstnanců mohou ovlivnit jejich pracovní chování a že sociální vztahy a psychologické faktory mají velký vliv nejen na pracovní spokojenost, ale i na produktivitu zaměstnanců (Rast & Tourani, 2012).

Pracovní spokojenost byla dále tématem ve 30. letech, specificky v Hoppockově monografii na pracovní spokojenost. Hoppock charakterizoval pracovní spokojenost jako výsledek kombinace psychologických, fyziologických a prostředími podmíněných faktorů, díky kterým jedinec může vyjádřit spokojenost se svou prací (1935, citováno dle Tasios & Giannouli, 2017) a v publikaci Roethlisberga a Dicksonse (1939, citováno dle Locke 1969)

s názvem *Management and the Worker*. Od té doby začal prudce zintenzivňovat výzkum pracovních postojů (Locke, 1969). Postupně se začaly objevovat i první teorie. Jak bude popsáno dále.

Existuje několik definic pracovní spokojenosti. Locke (1968, citováno dle Tasios & Giannouli, 2017), který věnoval pracovní spokojenosti hodně pozornosti, ji vysvětloval jako emocionální stav, který jedinec prožívá při své práci po jejím posouzení. O čtyři roky později ji Francis a Milbourn (1980, citováno dle Tasios & Giannouli, 2017) označili jako výsledek vnímání práce zaměstnancem s tím, že na ni mají vliv různé parametry. Na konci 80. let ji Kohler (1988, citováno dle Tasios & Giannouli, 2017) definoval jako reprezentativní pojetí postoje člověka, které zahrnuje jeho pocity ohledně specifických parametrů jeho práce, jež je výsledkem spokojenosti s těmito aspekty (řadíme sem například plat, autonomii, možnosti dalšího vzdělávání, náročnost práce, kolegy, nadřízené apod.). Další možnou definicí může být to, že je pracovní spokojenost emocionální odezvou zaměstnance na plněné úkoly a na přirozené a sociální pracovní prostředí (Tasios & Giannouli, 2017). V článku Tasios a Giannouli (2017) shrnují pracovní spokojenost jako něco, co popisuje emoce člověka, které reflektují, jak moc má svou práci rád. Podle nich může být pracovní spokojenost pozorována celkově, nebo mohou být zkoumány jednotlivé faktory, které na ní mají vliv.

Tvůrci Job Descriptive Index dotazníků (JDI), který byl zvolen pro výzkum této práce, definují pracovní spokojenost jako **pocity, které pracovník chová ohledně své práce** (Smith et al., 1969). Tato definice koresponduje s tím, jak sám pracovník vnímá slovo *spokojenost*, i s definicemi uváděnými ve výzkumech.

Dotazník JDI byl vybrán pro účely měření pracovní spokojenosti u učitelů proto, že je považován za zlatý standard škál pracovní spokojenosti od počátku jeho vzniku v roce 1969. Je jednou z nejvíce používaných metod po celém světě, a to díky velkému důrazu na psychometrickou přesnost, reliabilitu, validitu a častým aktualizacím podoby dotazníku v průběhu let. Dimenze pozorované v JDI tak aktivně reflektují měnící se podobu práce a pracovního prostředí, stejně tak i přirozený vývoj jazyka (Lake et al., 2010).

1.2 Teorie pracovní spokojenosti

Než se dostaneme k jednotlivým teoriím pracovní spokojenosti, zaměříme se na existenci několika dělení teorií do kategorií. Níže jsou uvedeny některé příklady rozdělení. První je rozdělení do čtyř kategorií, které uvádí Weiss a Merlo (2015). Jedná se o kategorie:

- Teorie kognitivního úsudku
- Teorie sociálního vlivu
- Teorie dispozic
- Teorie afektu

Historicky nejstarší jsou teorie kognitivního úsudku a nejmladší naopak teorie afektu.

Teorie kognitivního úsudku dominovaly v 60. letech 20. století a jsou základem pro pochopení pracovní spokojenosti. Tyto teorie předpokládají, že zaměstnanci hodnotí aspekty, jako je například plat či možnosti kariérního růstu, na základě očekávání. Ze souhrnu těchto hodnocení pak usuzují na celkovou spokojenost. S teorií tohoto typu přišel například Locke (1976), či Porter (1961) (Weiss & Merlo, 2015).

Teorie sociálního vlivu kladou důraz na roli sociálního prostředí v procesu hodnocení práce. Přístup spolupracovníků může ovlivnit vnímání a hodnocení určitých aspektů i celkové jedincovy práce. V tomto případě nejsou tyto teorie alternativou k teoriím kognitivního úsudku, nýbrž spíše jejich doplňkem (Weiss & Merlo, 2015).

Teorie dispozic se zaměřují na osobnostní charakteristiky a jejich vliv na spokojenost. Tvrdí, že do určité míry pracovní spokojenost vychází z osobní tendence zažívat pozitivní či negativní pocity ohledně všech aspektů života (Weiss & Merlo, 2015).

Teorie afektu jsou nejmladší kategorií, jejichž počátek se datuje do 90. let minulého století. Jako příklad teorií afektu může posloužit teorie AET. Ta se zaměřuje na rozdíly mezi spokojeností, jakožto relativně stabilním postojovým hodnocením práce, a afekty (nálady, emoce) jako přechodnými prožitky, a na to, jakým způsobem afekty ovlivňují celkové hodnocení pracovní spokojenosti (Weiss & Merlo, 2015).

Jako nejvíce významné (Rast & Tourani, 2012) ale působí rozdělení na procesní a obsahové teorie (teorie uspokojování potřeb) – Tab. 1. Je to kvůli tomu, že se především snaží prozkoumat a představit faktory, které ovlivňují pracovní spokojenost (Rast & Tourani, 2012; Hasan et al., 2017; Tasios & Giannouli, 2017). Pro účely této práce jsme se rozhodli popsat aktuálně nejpoužívanější teorie pracovní spokojenosti.

Tabulka 1 - Příklady teorií pracovní spokojenosti

Obsahové teorie	Procesní teorie
Maslowova teorie hierarchie potřeb (1943)	Adamsova teorie spravedlnosti (1963)
Herzbergova dvoufaktorová teorie (1959)	Vroomova teorie očekávání (1964)
McClellandova teorie získaných potřeb (1958)	Teorie očekávání podle Portera a Lawlera (1968)
McGregorova teorie XY (1960)	Lockova teorie stanovování cílů (1968)
Alderferova ERG teorie (1969)	Teorie pracovních charakteristik Hackmana a Oldhama (1975-76)

Zdroj: Hasan a kolektiv, 2017

1.2.1 Obsahové teorie

Jako obsahové nazýváme takové teorie, které se zaměřují na identifikaci potřeb, pohnutek, podnětů nebo cílů, které motivují jednotlivce na pracovišti. Vychází z pocitu, který zaměstnanci zažívají při naplňování svých profesních cílů. Podle těchto teorií je pracovní spokojenost dosažena, pokud zaměstnanec vnímá, že mu práce poskytuje možnost růstu a seberealizace. Tento pohled přímo odpovídá Maslowově hierarchii potřeb, jehož teorie bude popsána níže. Postulují, že všichni zaměstnanci v organizaci sdílejí společnou představu o potřebách, a zároveň mají stejné očekávání ohledně charakteristik, které by měly být v práci přítomny. Obsahové teorie zdůrazňují faktory a potřeby, které podporují a podněcují chování a výkon a upozorňují na to, že při rozhodování hrají zásadní roli psychické procesy (Rast & Tourani, 2012; Hasan et al., 2017; Tasios & Giannouli, 2017).

Maslowova teorie hierarchie potřeb je jedna z nejvíce zmiňovaných teorií motivace a spokojenosti. Rast a Tourani (2012) či Hasan a kolegové (2017) ji považují za jednu z prvních teorií motivace, která položila základy pro teorie pracovní spokojenosti. Ve zkratce tato teorie z roku 1943 postuluje, že jsou všichni lidé instinktivně motivováni uspokojovat své potřeby. Ty mohou být hierarchicky seřazeny na základě psychologie a profesionálních zkušeností (Khan, 2021). Na výchozí pozici jsou fyziologické potřeby, následují potřeby bezpečí, potřeby sounáležitosti a lásky, potřeby uznání a sebeúcty a na posledním místě je potřeba seberealizace. V momentě, kdy je určitá úroveň uspokojena, nepodílí se na motivaci jedince. Tím pádem musí být aktivována vyšší úroveň, aby mohl být jedinec motivován a následně uspokojen. (Hasan et al., 2017). Firkan a kolektiv (2021)

udává, že neuspokojení základních potřeb narušuje jeho ducha a v důsledku toho lidé nedosahují spokojenosti právě i v oblasti zaměstnání.

Herzbergova dvoufaktorová teorie byla představená v roce 1959. Teorie říká, že existují motivátory (satisfactory) a hygienické faktory (dissatisfactory). Motivátory souvisí s obsahem práce a tvoří spokojenost (je to práce samotná, ocenění, uznání, odpovědnost a povýšení). Hygienické faktory se naopak váží s obsahem práce a jejich naplnění zabraňuje nespokojenosti (patří mezi ně mzda, pracovní podmínky, mezilidské vtahy a dohled). I přes to, že byla tato teorie považována za nejužitečnější model pro zkoumání pracovní spokojenosti, byly v ní nalezeny nedostatky – přehlíží individuální rozdíly a ani nenabízí konkrétní metodu na měření faktorů pracovní spokojenosti (Hasan et al., 2017). Tyto nedostatky byly následně eliminovány právě v JDI dotazníku, který nepřehlíží individuální rozdíly a je konkrétní a velmi hojně používanou metodou na měření jednotlivých facetů pracovní spokojenosti (Smith et al., 1969).

Poslední obsahovou teorií, která zde bude zmíněna, je **ERG teorie** Alderfera z roku 1969. Alderfer přepracoval Maslowovu teorii a jednotlivé potřeby rozřadil do tří skupin (Hasan et al., 2017) – existenční (mzda, fyziologické potřeby a potřeby bezpečí), vztahové (sdílení, vzájemnost a potřeba uznání v sociální síti) a růstové potřeby (seberealizace a tvůrčí činnost) (Jančíková, 2016; Hasan et al., 2017). Autor však navrhuje spíše kontinuum potřeb, ne hierarchii či dva předurčující faktory, které předkládají Maslow a Herzberg. Není podle něj nutné uspokojení nižší potřeby pro to, aby se mohla stát motivací potřeba vyšší. Stejně tak k aktivaci potřeb nedochází skrze prožití deprivace (Hasan et al., 2017).

1.2.2 Procesní teorie

Na rozdíl od obsahových teorií se procesní teorie více zaměřují na aspekty, kde hraje roli motivace. Pracovní spokojenost je vysvětlována tím, do jaké míry jsou v práci naplňována očekávání a hodnoty zaměstnance. Chování zaměstnanců ovlivňují a řídí jejich potřeby. Teorie proto zkoumají tyto potřeby a to, co za nimi stojí. Osobnostní charakteristiky zaměstnanců hrají hlavní roli v jejich chování jak v práci, tak v osobním životě (Rast & Tourani, 2012; Hasan et al., 2017; Tasios & Giannouli, 2017).

Mezi procesní teorie patří **teorie očekávání**, která byla nejdříve představena V. Vroomem v roce 1964 a o 4 roky později doplněna L. W. Porterem a E. E. Lawlerem. Vroom tvrdil, že lidé budou motivováni dosáhnout cíle, pouze pokud věří, že daný cíl za to stojí a že jejich činnost bude nápomocna k jeho dosažení. V jeho teorii se setkáváme se třemi faktory,

jejichž výsledkem je motivace. Jedná se o *valenci* – jak moc touží jedinec po odměně, *expectancy* – přesvědčení, že jeho snaha vyústí v úspěch, a *instrumentalitu* – jedincův odhad, zda jeho činnost povede k tomu, že bude odměněn (Hasan et al., 2017).

Park a Kim (2017) zkoumali vliv těchto faktorů na pracovní spokojenost a zjistili, že *expectancy* (v tomto případě se jednalo o profesní identitu federálních zaměstnanců) a *valence* (stres z práce a vnímání odměn) zvyšují performanci pracovní jednotky.

Porter a Lawler (1968, citováno dle Hasan et al., 2017) ale tvrdí, že úsilí samo o sobě k činnosti (výkonu) nevede. Vedle něj se na ní podílí jedincovy schopnosti, vlastnosti a to, jak vnímá svou roli. Stejně tak ani pracovní spokojenost není závislá na výkonu, ale je dána pravděpodobností, že přijde spravedlivá odměna. Pokud odměny chybí, tak by to mohlo podle obecných zásad teorie očekávání vést k nedostatku motivace a spokojenosti, protože úsilí by bylo vnímáno jako nevedoucí k žádoucím výsledkům (Hasan et al., 2017).

Poslední zmíněnou procesní teorií bude **teorie stanovení cílů**, kterou E. Locke představil v roce 1968. Teorie tvrdí, že stanovení konkrétních a obtížných cílů vede k vyššímu výkonu a pracovní spokojenosti. Je zdůrazněn význam stanovení jasných a náročných cílů, které jsou v souladu s hodnotami a aspiracemi jednotlivce. Stanovení cílů zvyšuje motivaci a odhodlání, což vede k většímu úsilí a vytrvalosti při jejich dosahování (Locke, 1968).

1.2.3 Moderní teorie pracovní spokojenosti

Na závěr této podkapitoly o teoriích je důležité popsat postoj k pracovní spokojenosti, který zaujímají autoři JDI dotazníku, protože je tento dotazník vybrán pro měření pracovní spokojenosti ve výzkumu této práce. Je to proto, že je reliabilní a validní (Ahluwalia & Preet, 2014). Nejdříve je potřeba zdůraznit, že vnímají **pracovní spokojenost jako postoj** (což se shoduje s obecným pojetím pracovní spokojenosti), který se vztahuje k obecnému hodnocení určitého objektu, v tomto případě práce. Postoje všeobecně lze charakterizovat jejich valencí (pozitivní, negativní), intenzitou a stabilitou v čase. Jsou většinou odvozovány z viditelného chování a z vyjadřovaných názorů jedince. Předpokládá se, že odrážejí základní afektivní, kognitivní a behaviorální reakce jedince na objekt. V kontextu pracovní spokojenosti postoje odráží pocity, přesvědčení a chování člověka vůči jeho práci. Pracovní spokojenost jako postoj může být ovlivněna řadou faktorů, jako jsou charakteristiky práce, sociální faktory, individuální rozdíly a situační faktory (Smith et al., 1969).

Autoři Smith, Kendall a Hulin (1969) nevychází při tvorbě dotazníku JDI z jedné specifické teorie, jedná se spíše o kombinaci různých poznatků, které shrnují ve své publikaci. Autoři definují, jak již bylo zmíněno výše, pracovní spokojenost jako pocit, který pracovník má vůči své práci. Následně definici rozšiřují – tvrdí, že jsou různé pocity, které mohou korespondovat s několika aspekty práce. Jako aspekty, které mají velký vliv na spokojenost, považují specifické aspekty práce – práci jako takovou, odměny, možnost kariérního růstu, charakteristiky vedení a vlastnosti spolupracovníků. Tato všechna hlediska mohou být zdrojem spokojenosti i nespokojenosti.

Pracovní spokojenost chápou jako funkci vnímaných charakteristik práce ve vztahu k referenčním rámcům jedince. Důležitou roli při vytváření referenčního rámce hrají alternativy dostupné v určité situaci a stejně tak i očekávání a zkušenosti. Je potřeba brát v potaz, co má na referenční rámec zaměstnance hlavní vliv, u toho srovnávat úrovně přizpůsobivosti a záchytné body, dlouhodobé a krátkodobé časové perspektivy. Také by nemělo být opomíjeno absolutní i relativní hodnocení (Smith et al., 1969).

Autoři kladou důraz na to, že je každý člověk specifický. Jedinec vstupuje do situace a vybírá si určité aspekty, na které reaguje způsobem sobě vlastním. Různé osoby vstupují do objektivně stejných situací, ale každá z nich má svůj referenční rámec, který má vliv na hodnocení situace i na aspekty, na které reaguje (Smith et al., 1969).

V této kapitole bylo představeno několik teoretických perspektiv na pracovní spokojenost. Ze současných poznatků vyplývá, že je efektivní považovat pracovní spokojenost za postoj, což říkají i autoři JDI. Tento přístup umožňuje podrobnější hodnocení jednotlivých aspektů práce a jejich vlivu na celkovou spokojenost zaměstnance, což umožňuje lépe adresovat specifické potřeby a očekávání zaměstnanců. Naše rozhodnutí zkoumat pracovní spokojenost pomocí JDI reflektuje aktuální trendy výzkumů v této oblasti, které zdůrazňují význam komplexního pochopení pracovní spokojenosti a jejího měření jako postoje. Použití JDI nám proto umožní získat hlubší a relevantnější poznatky o pracovní spokojenosti.

1.3 Metody měření pracovní spokojenosti

Psychologové obvykle rozlišují mezi **celkovou spokojeností** a **faktoriální spokojeností**. Celková spokojenost se zaměřuje na jediný souhrnný údaj, aniž by brala v potaz jednotlivé dílčí faktory. Například se jedná o otázku „Jak moc jste spokojeni se svou prací?“. Faktoriální spokojenost se naopak zaměřuje na detailnější analýzu jednotlivých faktorů, které ovlivňují celkovou spokojenost (Weiss & Merlo, 2015). Mezi tyto faktory patří například plat, dohled nad prací, možnost povýšení, pracovní prostředí a mnoho dalších. Volba mezi oběma přístupy závisí na cíli výzkumu. Pokud je cílem predikce chování, jako je například výpověď zaměstnance, pak je vhodnější měřit celkovou spokojenost. Pokud je cílem hlouběji porozumět faktorům, které ovlivňují spokojenost, pak je vhodnější měřit faktoriální spokojenost (Inoyatova, 2021). Dle studie Bowlinga a Zelazneho (2022) jsou pro měření celkové pracovní spokojenosti obě metody stejně efektivní, pokud ale chceme zjistit, co stojí za nespokojeností zaměstnance, je lepší sáhnout po metodě měřící faktoriální spokojenost.

Nejčastěji je pracovní spokojenost měřena sebe-posuzovacími dotazníky (Inoyatova, 2021). V Tab. 2 si můžeme prohlédnout dotazníky rozdělené podle toho, zda měří celkovou, nebo faktoriální spokojenost. Vybrané dotazníky budou níže i popsány.

Tabulka 2 – Měření pracovní spokojenosti

Měření celkové spokojenosti	Měření faktoriální spokojenosti
Faces Scale (FS) – Kunin (1955)	Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) – Weiss et al. (1967)
Michigan Organizational Assessment Questionnaire (MOAQ) – Cammann et al. (1979 & 1983)	Job Descriptive Index (JDI) – Smith et al. (1969)
Job in General Scale (JIG) – Ironson et al. (1989)	Job Satisfaction Survey (JSS) – Spector (1985)
Overall Job Satisfaction Scale (OJS) – Bryfield & Rothe (1951)	Facet Satisfaction Scale (FSS) – Beehr et al. (2006)
Global job satisfaction questionnaire (GJSQ) – Warr et al. (1979)	Multifacetový dotazník pracovní spokojenosti – Procházka et al. (2018)

Nejvíce používanými metodami na měření pracovní spokojenosti jsou JIG, JDI, JSS a MSQ (Nortje, 2021).

Job in General Scale (JIG) byl vytvořený Ironsonem et al. V roce 1989, aby doplnil **Job Descriptive Index (JDI)** (Nortje, 2021). JDI je facetový dotazník, který jednotlivými subškálami měří spokojenost s určitými oblastmi práce. Jedná se o spokojenost se spolupracovníky, s náplní práce, s platem/mzdou, s možnostmi kariérního růstu a s vedením. Jeho autoři Smith, Kendell a Hulin (1969) si stojí za tím, že pracovní spokojenost jsou pocity, nebo afektivní odpovědi na facety situace. JDI se skládá ze 72 položek rozložených do 5 facet, kdy 2 facety obsahují 9 položek a zbytek 18 (Bowling Green State University, 2018). JIG měří celkovou spokojenost pomocí 18 položek v rámci jedné facety. Respondenti jsou tedy dotazováni, jak jsou celkově spokojeni se svou prací. Výsledky korelačních studií ukázaly na průměrných hodnotách reliability jednotlivých facet (0,88 pro náplň práce, 0,87 pro mzdu/plat, 0,88 pro možnosti kariérního růstu, 0,89 pro vedení a 0,86 pro lidi v zaměstnání) adekvátní vnitřní konzistenci. Metaanalýza pěti škál JDI ukázala korelace v rozmezí 0,23 až 0,51, což potvrzuje, že každá škála měří odlišný aspekt (Kinicki et al., 2002). Český překlad JDI je momentálně psychometricky ověřován výzkumným týmem vedeným M. Seitlem na Katedře psychologie FF UPOL.

Job Satisfaction Scale (JSS) vytvořil P. Spector, původně za účelem měření pracovní spokojenosti v sociálních službách. Sám autor však tvrdí, že se dá použít v jakémkoliv sektoru. Dotazník je složen z 9 subškál: plat, povýšení, dohled, doplňkové benefity, mimořádné odměny, provozní postupy, spolupracovníci, náplň práce a komunikace (Van Saane et al., 2003). Jde o jediný dotazník, který byl dosud přeložen do češtiny. Vnitřní konzistence české a původní verze má v jednotlivých subškálách následující hodnoty Cronbachovy α : plat (0,84; 0,75), povýšení (0,84; 0,73), dohled (0,78; 0,82), doplňkové benefity (0,74; 0,73), mimořádné odměny (0,60; 0,76), provozní postupy (0,47; 0,62), spolupracovníci (0,71; 0,60), náplň práce (0,76; 0,78) a komunikace (0,68; 0,71). Cronbachova α dotazníku souhrnně činí 0,92, v původní verzi činila 0,91 (Spector, 1985; Franěk & Večeřa, 2008).

Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) má dlouhou a krátkou formu. Dlouhá měří 20 subškál pomocí 100 otázek, krátká měří pomocí pouhých 20 otázek a zkoumá pracovní spokojenost celkovou. Je doporučeno, pokud je to alespoň trochu možné, využívat dlouhou variantu, která má větší výpovědní hodnotu. Faktorovou analýzou bylo zjištěno, že dotazník sleduje 4 faktory hodnotící spokojenost intrinsickou, extrinsickou, uznání a autoritu/společenskou užitečnost (Martins & Proença, 2014; University of Minnesota, n.d.).

Příkladem české metody je **Manuál pro měření a vyhodnocení úrovně spokojenosti zaměstnanců** vytvořený Výzkumným ústavem práce a sociálních věcí. Je tvořen 10 facety, kde je měřena kvalita lidských zdrojů a pracovního života v podmínkách podniku (Šopíková, 2020). Jinak se využívají na míru vytvořené nestandardizované dotazníky vytvořené pro různé výzkumné či praktické účely.

Kvůli absenci do češtiny přeložených standardizovaných dotazníků byl v roce 2018 ve spolupráci doc. Ing. Mgr. J. Procházky, Ph.D. a studenty Masarykovy univerzity v Brně vyvinut **multifacetový dotazník**. Každý facet pracovní spokojenosti vybrali podle četnosti jejich výskytu v zahraničních dotaznících, v potaz byla brána i síla jejich vztahu k celkové pracovní spokojenosti. Jedná se o následující facety: spokojenost s náplní práce, spokojenost s podmínkami pro výkon práce, spokojenost s finančním ohodnocením, spokojenost s vedením, spokojenost se spolupracovníky, spokojenost s možností pracovního růstu, spokojenost s komunikací v organizaci a celková pracovní spokojenost. Cronbachova α jednotlivých škál ukazuje na vysokou vnitřní konzistenci. Jednotlivé aspekty mají následující α : spokojenost s náplní práce (0,91), spokojenost s podmínkami pro výkon práce (0,92), spokojenost s finančním ohodnocením (0,91), spokojenost s vedením (0,91), spokojenost se spolupracovníky (0,92), spokojenost s možností pracovního růstu (0,92), spokojenost s komunikací v organizaci (0,91) a celková pracovní spokojenost (0,90) (Nohel, 2022).

1.4 Determinanty pracovní spokojenosti

Předmětem empirické části této bakalářské diplomové práce je určení vlivu okolnosti, zda je učitel zaměstnán na soukromém nebo veřejném čtyřletém gymnáziu, na jeho pracovní spokojenost. V souvislosti s tím je na místě kontrolovat možné vlivy dalších proměnných (faktorů). Důraz je kladen na vliv osobnosti (Taisos a Giannouli, 2017), vztahové vazby na pracovišti a kvalitu vztahu mezi následovníkem a leaderem (v tomto případě učitelem a ředitelem) (Hill et al., 2015). Nejprve budou nicméně popsány jiné faktory, na které se ve výzkumech rovněž klade důraz.

1.4.1 Faktory

Pracovní spokojenost je tradičně dělena na dvě kategorie, na **intrinsic** a **extrinsic** (tedy vnitřní a vnější), to zároveň i rozděluje faktory, které ovlivňují pracovní spokojenost, do dvou kategorií. Intrinsecí zahrnuje pocity ohledně faktorů jako je

náplň práce, zaměstnancovy povinnosti a úkoly, zatímco extrinsická odkazuje na pocity vůči faktorům jako je odměna, pracovní prostředí, možnost rozvoje, vedení, či vztahy se spolupracovníky (Hill et al., 2015).

Někdy jsou faktory rozdělovány do čtyř kategorií – **ekonomické aspekty práce, mezilidské vztahy, činnosti a úkoly a pracovní podmínky** (Sypniewska, 2014).

Ekonomické aspekty zahrnují veškeré měřitelné a finanční stránky práce, součástí jsou sankce a postupy. Jedná se o motivační faktory (Sypniewska, 2014).

Mezilidské vztahy se týkají kvality vztahů zaměstnance s nadřízenými i se spolupracovníky, patří sem i atmosféra na pracovišti, komunikace, zpětná vazba a uznání od nadřízených. Jde o velmi důležitou složku, která má na pracovní spokojenost zásadní vliv (Sypniewska, 2014).

Činnosti a úkoly jsou vnímány velmi subjektivně a jejich hodnocení je ovlivněno několika faktory – časovou vytížeností, autonomií, odpovědností za výsledky, či množstvím, úkolů apod. Od toho se odvíjí, zda je práce vnímána jako monotónní, repetitivní, či naopak rozmanitá a poutavá (Sypniewska, 2014).

Poslední kategorie – pracovních podmínek – zahrnuje vybavenost pracoviště, vybavení (včetně technologií) a aspekty, které zajišťují bezpečnost zaměstnanců (Sypniewska, 2014).

Velmi často je zmiňován hlavně vysoký vliv platu, možností (povýšení, posunu), zajímavosti práce a dobrých vztahů s nadřízenými i spolupracovníky (Sypniewska, 2014).

Dalším rozdělením je na **individuální faktory a faktory prostředí**.

Mezi faktory prostředí řadíme vlastnosti práce (stabilita, povinnosti, náplň), plat, spravedlnost. Individuální faktory zahrnují osobnost, věk, pohlaví a sociální rozdíly. Autoři Taisos a Giannouli (2017) k tomu doplňují ještě relativně nedávno popsané faktory, kterými je dosažené vzdělání, empatie, emoční inteligence, sociální dovednosti, či dokonce dle řeckého výzkumu Drykarise (2015, dle Taisos a Giannouli, 2017) sexuální orientace.

1.4.2 Pracovní spokojenost a osobnost

Vztahu osobnosti a pracovní spokojenosti se věnovala studie Judge et al. (2002), která provedla metaanalýzu 163 studií a jejíž výsledky nabídly přesnější odhad skutečného vztahu mezi dimenzemi Big Five (otevřenost vůči zkušenosti, svědomitost, extraverte,

přívětivost a neuroticismus) s celkovou pracovní spokojeností. Výzkumníci dokázali určit celkovou sílu a směr vztahu a identifikovat případné odchylky a nesrovnalosti napříč studii. Výsledek ukázal mírnou korelaci s osobnostními rysy a pracovní spokojeností. Nejsilnější korelace byla nalezena u neuroticismu, a to negativní ($r = -0,290$), mezi svědomitostí a pracovní spokojeností pozitivní ($r = 0,260$), stejně tak u extraverze ($r = 0,250$). Autoři to vysvětlují tím, že lidé skórující výše v neuroticismu zažívají více negativních životních událostí a mají tendenci dostávat se do situací, které podporují negativní afekt, což vede ke snížení jejich pracovní spokojenosti. Extroverti, kteří jsou charakterizováni tím, že inklinují k zažívání pozitivních emocí, vykazují vyšší pracovní spokojenost. Podobně to platí i pro svědomité jedince, kteří jsou charakterističtí tím, že jejich pracovní nasazení vede k uspokojivému pracovnímu ohodnocení. Žádná korelace nebyla nalezena mezi přívětivostí, otevřeností vůči zkušenosti a pracovní spokojeností. Jde patrně o důsledek specifík povah spjatých s těmito osobnostními rysy, která nemají přímý vliv na pracovní spokojenost ve stejné míře, jako neuroticismus, extraverze či svědomitost. Přívětivost a otevřenost vůči zkušenosti se navíc mohou spíše vztahovat k mezilidským vztahům a osobnímu růstu, než ke konkrétním pracovním výsledkům, či prostředí.

Proklamovaný vztah se rozhodl prověřit i Hong TM Bui o několik let později (2017) na skoro 8000 respondentech z Velké Británie. Mimo osobnostní vlastnosti Big Five bral v potaz i pohlaví a věk. Bylo potvrzeno, že kromě extraverze ($\beta = 0.033$), mezi zbylými čtyřmi dimenzemi a pracovní spokojeností existuje určitá provázanost. Přívětivost a svědomitost pozitivně statisticky signifikantně souvisí s pracovní spokojeností ($\beta = 0,068$ a $0,060$), silně a statisticky významně negativně pak neuroticismus ($\beta = -0.143$), otevřenost vůči nové zkušenosti celkově souvisela negativně ($\beta = -0.036$). Bylo také zjištěno, že extraverze a otevřenost vůči zkušenosti nejsou signifikantními determinanty pracovní spokojenosti u zaměstnanců ve středním věku. U starších zaměstnanců je pracovní spokojenost signifikantně spojovaná s neuroticismem ($\beta = 0.092$). Ženy jsou více spokojeny v práci v porovnání s mužskými zaměstnanci (β je -0.061). Autor studie naznačuje, že ženy mohou být více spokojeny v práci kvůli rodinným povinnostem, které mohou omezovat jejich flexibilitu v kariérním posunu a spíš tak oceňují stabilní pracovní pozici než muži. U zaměstnankyň jsou charakteristiky přívětivost a svědomitost velmi silnými prediktory pracovní spokojenosti. Navíc s přibývajícím věkem mohou ženy prioritizovat dosažení rovnováhy mezi pracovním a osobním životem a mají menší potřebu měnit zaměstnání, což rovněž může přispívat k jejich celkové pracovní spokojenosti na pracovišti (Bui, 2017).

1.4.3 Pracovní spokojenost a vztahová vazba

Dalším vztahem zkoumaným v naší práci byl vztah mezi vztahovou vazbou zaměstnance a jeho pracovní spokojeností. K měření jsme použili dotazník, který byl navržen a testován týmem Seitla et al. (2022) a nazývá se *Experiences in Work Relationships – Individual* (EWR-I). Od běžně používaných metod ve studiích zabývajících se uvedeným vztahem se ale liší tím, že nebyl vyvinut pro kontext osobních či sociálních vztahů, nýbrž se soustředí na hodnocení vazebné orientace na pracovišti a je založen na konceptualizaci regulačních funkcí dynamiky attachmentu. Jde o sebe-posuzovací dotazník, který měří dvě vzájemně nekorelující dimenze – dimenze **interpersonální hyperaktivace** a **deaktivace**. Dimenze **interpersonální hyperaktivace** se objevuje u osob s nejistou úzkostnou vazbou, které se snaží docílit trvalé blízké přítomnosti dalších osob. Druhá dimenze, dimenze **interpersonální deaktivace**, je typická pro osoby s nejistou vyhýbavou vztahovou vazbou a projevuje se tendencí vyhýbat se situacím, ve kterých by mohly znovu prožít pocit opuštěnosti a osamělosti (Mikulincer et al., 2003). To bylo prokázáno pozitivními korelacemi těchto dvou dimenzí se zmíněnými vztahovými vazbami měřenými dotazníkem ECR-CZ (Seitl et al., 2022) v několika studiích.

Jednou z nich je studie publikovaná Ratiu (2023), vydaná v univerzitním časopise sociologie. Autorka se zajímala o prediktory pracovní spokojenosti, kdy jedním z měřených ukazatelů byla právě vztahová vazba. Použit byl dotazník ECR-R a administrován byl 137 participantům. Bylo zjištěno, že 51,7 % respondentů s úzkostnou vazbou má zvýšenou pracovní spokojenost, 64,7 % s vyhýbavou vazbou mají střední pracovní spokojenost a konečně 74,7 % s bezpečnou vztahovou vazbou mají zvýšenou pracovní spokojenost. Koeficient asociace $\phi = 0,374$ naznačuje pozitivní trend ve vztahu mezi styly vztahové vazby a pracovní spokojeností. Potvrdilo se tak, že typ vztahové vazby má vliv na pracovní spokojenost, přičemž osoby s bezpečnou vazbou jsou s prací spokojenější. Autorka dodává, že osoby s bezpečnou vztahovou vazbou mají vyšší pracovní spokojenost pravděpodobně kvůli tomu, že jsou schopni navazovat zdravé vztahy se svými spolupracovníky a vzájemně se s nimi podporovat.

Další studií na uvedené téma je studie hledající korelace mezi vztahovou vazbou a mimo jiné i pracovní spokojeností. Na posuzování vztahové vazby byl taktéž použit ECR-R. Na souboru 200 pedagogických pracovníků vyzorovali, že vyhýbavá vztahová vazba významně pozitivně korelovala s pracovní nespokojeností ($r = 0,374$) a stejně tak i úzkostná vztahová vazba ($r = 0,602$). Autoři studie naznačují, že styl vztahové vazby

jedince může významně ovlivňovat jeho pracovní a životní spokojenost. Úzkostná a vyhýbavá vztahová vazba může vést k nižší sebeúctě a větší pracovní a životní nespokojenosti. Vztahová vazba tak představuje důležitý faktor, který může ovlivňovat celkovou spokojenost jedince ve svém osobním i profesním životě (Gupta et al., 2013).

1.4.4 Pracovní spokojenost a vztah leader-následovník

Vztah mezi následovníkem a leaderem je efektivním prediktorem různých proměnných v organizaci – jednou z těchto proměnných je právě dle mnoha výzkumů i pracovní spokojenost (Erdogan & Bauer, 2015; Robinson & Groue, 2019).

Metoda LMX-7 umožňuje měřit kvalitu vztahu mezi leaderem a následovníkem. Dotazník vyplňuje jak nadřízený, tak podřízený, nicméně lze vycházet i z výsledků poskytnutých pouze jednou stranou. Tato metoda vychází z teorie Leader-Member Exchange, která se zaměřuje na analýzu transakcí mezi oběma stranami. Na základě těchto transakcí pak metoda usuzuje na kvalitu vztahu mezi leaderem a následovníkem (Robinson & Groue, 2019; Hypšová & Seitzl, 2022).

Prvním příkladem využití uvedené metody je diplomové práce z roku 2011, která se zabývala vztahem mezi LMX a pracovní spokojeností, měřené pomocí krátké formy MSQ. Výsledky výzkumu, který probíhal u 44 participantů, ukázaly, že existuje významný vztah mezi kvalitami LMX a pracovní spokojeností, a to jak u podřízených, tak u nadřízených. U podřízených byla nalezena signifikantní korelace ($r = 0,68$) mezi LMX a pracovní spokojeností, což ukazuje na výrazný vztah mezi kvalitou LMX a pracovní spokojeností. Výsledky potvrzují hypotézu, že kvalitní vztahy mezi nadřízenými a podřízenými mají pozitivní dopad na pracovní spokojenost, čímž zdůrazňují význam kvalitních meziosobních vztahů v pracovním prostředí (Hayden, 2011).

Druhým příkladem je studie ze Spojených států amerických, do které se zapojilo 57 hasičů. Pracovní spokojenost zde byla zjišťována opět pomocí MSQ a byla zjištěna signifikantní pozitivní korelace mezi vysokou kvalitou vztahů mezi nadřízenými a podřízenými a pracovní spokojeností ($r = 0,718$), naopak mezi nízkou kvalitou vztahů a pracovní spokojeností nebyla signifikantní korelace nalezena ($r = 0,190$) (Stringer, 2006).

2 UČITELSKÁ PROFESE

V této kapitole se zaměříme na populaci, u které je pracovní spokojenost ve výzkumné části práce zjišťována – učitele vyučující na čtyřletých gymnáziích. Tato část práce se zabývá popisem pojmu učitel, analýzou osobnosti učitele a také specifiky profese učitele. Nebude chybět ani pohled do české legislativy na právní ukotvení učitelství. Závěrem bude popsán rozdíl mezi soukromým a veřejným školstvím.

2.1 Definice pojmu

Kdo je tedy učitel? Laicky bychom řekli, že je to člověk s potřebným pedagogickým vzděláním, který vyučuje na škole žáky a studenty, sdílí s nimi informace a poznatky, které potřebují pro život a pro budoucí profesi. Zároveň se podílí i na jejich výchově, může být jejich vzorem a oporou v těžkých chvílích.

2.1.1 Definice podle české legislativy

V České republice je učitelská profese regulována zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který byl několikrát doplňován – v roce 2012, 2015 a naposledy v roce 2023, a to zákonem č. 183/2023 Sb. Učitel spadá pod pojem pedagogický pracovník, který je v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (2024), definován v § 2 takto:

„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy (...). Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“

V zákonech najdeme definice dalších pedagogických pracovníků a učitelů dle různých typů škol. Zákon pro učitele požaduje znalost českého jazyka (u těch, kteří pracují na škole, kde se vyučuje v češtině a vyučují své předměty v češtině). U učitelů vyučujících

všeobecně-vzdělávací předměty střední školy je vyžadována znalost českého jazyka na minimální úrovni C1 (čl. 1 bod 4. Zákona č. 183/2023 Sb.) dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Zákon pak obsahuje i další podmínky, které je třeba splnit, aby se mohl člověk stát učitelem. Pokud bychom opět vzali v potaz učitele vyučujícího na střední škole některý z všeobecně-vzdělávacích předmětů, musel by daný zájemce o pozici mít odbornou kvalifikaci získanou vysokoškolským vzděláním akreditovaného magisterského studijního programu. V našem případě by se specificky jednalo o oblast pedagogických věd se zaměřením na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích či odborných předmětů střední školy (Zákon č. 183/2023 Sb.).

Zákon dále upravuje i rozsah přímé pedagogické činnosti, potřebu dalšího vzdělávání, akreditace a mnoho dalšího (Zákon č. 563/2004 Sb.).

2.1.2 Definice v literatuře

Co se týče definice profese učitele v odborných textech, setkáváme se s ní ve velkém množství. Nejčastěji se v této souvislosti skloňují jména autorů jako je Průcha, Vašutová, či Walterová.

Průcha et al. (2001, s. 261, citováno dle Dvořáková, 2015) uvádí v Pedagogickém slovníku, že „Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ Ve své vlastní publikaci pak popisuje, že učitel je ve společnosti běžně vnímán jako někdo, kdo učí ve škole (Průcha, 2002, citováno dle Křeménková, 2010), v další pak, že má mít pedagogickou způsobilost (Průcha, 2001, citováno dle Kubišová, 2008).

Vašutová označuje za učitele někoho, kdo působí ve škole a má na starosti vzdělávání a vychovávání žáků, mládeže a dospělých. Podobně to vidí i Walterová (Volšánová, 2015).

Shrnutím definic včetně pojetí profese dle zákona můžeme uzavřít, že učitel je osoba splňující podmínky pro povolání učitele, působí na škole, kde vzdělává ostatní a podílí se na jejich výchově.

2.2 Osobnost učitele

Osobnost každého z nás má svou vlastní specifickou dynamiku skládající se z intrapersonálních a interpersonálních sil. Dohromady vytváří ve všech osobách komplikovanou strukturu charakterizovanou potřebami – sociálními, psychologickými a fyziologickými, dále pak napětími a konflikty. Osobnost má silný vliv na naše chování a přes to, že u ní můžeme nabýt pocitu, že je stálá, neustále se tvaruje následkem vjemů, které mění, jak vnímáme sami sebe, své cíle a hodnoty (Drapela, 2011).

Osobnosti učitele se věnuje přímo specifická věda označovaná jako pedeutologie. Nahlíží na osobnost skrze dva přístupy. První je normativní, jehož cílem je nalézt specifika osobnosti úspěšného učitele. Deduktivní metodou určuje ideální vzor, ke kterému by se měl učitel přibližovat. Druhým přístupem, analytickým (či empirickým), se snaží zjistit, jací jsou jednotliví učitelé a jaké vlastnosti doopravdy mají. Tento přístup využívá induktivní metody (výpovědi žáků, sebereflexe učitelů) (Dytrtová & Krhutová, 2009, Spousta, 2003).

Nejjednodušeji lze poznat osobnost při jejím projevu v akčním prostředí a v reálných situacích. Pozorováním učitele se můžeme snažit zachytit důležité komponenty, kterými jsou:

- psychická odolnost, schopnost vhledu do problémů (souvisí s inteligencí, kreativitou a operativním myšlením)
- adaptabilita a adjustabilita
- schopnost osvojovat si nové poznatky
- sociální empatie a komunikativnost (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Učitel by měl být odborník, který bude rozvíjet žákům jejich schopnosti a formovat jejich osobnost s ohledem na jejich podstatu. Měl by je učit „být sám sebou“ a nést za svůj rozvoj spoluodpovědnost. Často se setkáme s názorem, že učitelova osobnost a jeho způsob výuky silně ovlivňuje obsah vyučované látky (tedy i kdyby byl sebelépe nařízen její obsah „ze shora“, záleží čistě jen na učiteli, jak ho dokáže předat, či naopak nepředat). I nejnudnější téma ve fyzice může být v podání zapáleného a skvělého učitele nejzajímavější hodinou dne. Učitel by se měl zajímat o to, co učí, jak to učí, a i koho to učí. Jeho osobnost má silný vliv na třídní atmosféru (Dytrtová & Krhutová, 2009; Birknerová, 2013).

Setkáváme se i s požadavkem na pedagogický optimismus, tedy pozitivní přijetí žáka učitelem v jeho autenticitě a empatický přístup k tomu, jak ji projevuje. Je zdůrazňována

potřeba určité úrovně emoční inteligence, která umožňuje učiteli schopnost sebeovládání, sebeuvědomění, sociálního citění, empatie, vyjadřování a přijímání pocitů (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Učitel by měl své žáky motivovat, držet se vyučujících cílů, měl by být organizovaný a připravený (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Za úspěšného můžeme považovat toho učitele, jehož osobnost se zabývá sebezpoznáním, dokáže na sobě aktivně pracovat, objevovat své hodnoty a styl vyučování (Dytrtová & Krhutová, 2009; Birknerová, 2013).

Všechny tyto požadavky jsou vypsány na základě shody mnoha autorů, kteří se tématu osobnosti učitele věnují. I pedeutologie a její normativní přístup vedl k vytvoření ideálního obrazu učitele. Je využíván jako základ pro tvorbu určitého modelu učitelovy osobnosti, i když je samozřejmé, že je onen ideální obraz v praxi nerealizovatelný, stejně tak pravděpodobně i skloubení všech výše zmíněných kvalit.

Na závěr této podkapitoly sdělujeme, že kvalita osobnosti učitele se odvíjí od jeho osobních předpokladů – biofyzických a psychických. Biofyzické dispozice zahrnují tělesné zdraví, zdatnost, odolnost, schopnost pohotově a bystře reagovat. Psychické předpoklady s ohledem na emoční, intelektuální a volní stránku osobnosti, zase podmiňují, jaké hodnoty bude učitel zastávat (profilace anxiologická), jeho základnu pro vzdělání (profilace gnozeologická) a jeho praktické dovednosti (profilace praxeologická). Na to, jaká reálně bude osobnost učitele, má vliv hlavně temperament a charakter (Spousta, 2003) – Tab. 3.

Tabulka 3 – Osobnostní dispozice učitele

Předpoklady	biofyzické		psychické	
	somatická	hodnotové	vědomostní	činnostní
Stránka osobnosti		emoční	intelektuální	volní
Formativní složky	fyzická zdatnost	<ul style="list-style-type: none"> • temperament • vlohy • schopnosti • nadání • charakter 	teoretické vzdělání: všeobecné odborné	praktické dovednosti: komunikační operativní diagnostické
Získávají jsou Navenek se projevují jako	cvičením tělesná konstituce	výchovou povaha	vzděláváním vzdělání	výcvikem chování
Profilují osobnost Vypovídají o učiteli	osobnostně		vzdělanostně	dovednostně
	jaký je, o co usiluje		co ví	co umí

Zdroj: Spousta (2003)

2.3 Specifika učiteléské profese

Co obnáší, že je člověk učitelem?

V návaznosti na předcházející kapitolu je zajímavým poznatkem některých autorů, že být učitelem je hlavně osobností, což se nelze naučit, i přes osvojení nezbytných dovedností, schopností a znalostí. Lidově řečeno „na to musí mít člověk buňky“. S tím se váže pravděpodobně i to, že mnoho učitelů vnímá svou profesi jako určité poslání, které reflektuje jejich životní postoj a hodnoty. Být učitelem tedy znamená nejen dovzdělávání se v rámci vzdělávacích programů, ale i práce sama na sobě, na své osobnosti (Paulík, 2009, citováno dle Křeménková, 2010).

Učitel se nevěnuje jenom učení a vzdělávání, jeho vliv zasahuje do mnoha oblastí žákovy života, například v podobě kontroly správnosti jeho chování ve škole i mimo ni, podílí se i na jeho výchově. Učiteléská profese následně zahrnuje přípravu na výuku, včetně plánování výuky, přípravy materiálů, kontroly úkolů (Paulík, 2009, citováno dle Křeménková, 2010; Göbelová & Seberová, 2012) a následně aktivity spojené se školou – dozory na chodbách, v jídelně, porady, třídnické hodiny, dny otevřených dveří, školní výjezdy, vedení zájmových kroužků... Patří sem zároveň i sebevzdělávání. (Göbelová & Seberová, 2012) Důležitým aspektem učiteléské profese je i komunikace s žáky i jejich zákonnými zástupci (Paulík, 2009, citováno dle Křeménková, 2010).

Je potřeba si uvědomit, že se učiteléská úloha stává těžší. Dříve byli jedním z hlavních zdrojů informací, nároky na ně nebyly tak vysoké (Křeménková, 2010). V současné době jsou ale informace stále více dostupné, žáci se dostanou k odpovědi v pár kliknutích myši, navíc se objevuje i umělá inteligence. Může existovat velký tlak na učitele v nutnosti udržení tempa s rychlým vývojem informovanosti.

Jak už bylo zmíněno, učitel se podílí i na výchově svých žáků a má vliv na tvorbu jejich systému hodnot, na jejich zájmy a na rozvoj jejich osobnosti. V rámci své činnosti má za úkol kultivovat žákovu hlavu, ruku i srdce předáváním potřebných vědomostí určitého oboru, rozvíjením jeho psychomotorických dovedností a podporováním upevňování a získávání názorů, postojů, sociálních návyků a zvyků (Spousta, 2003).

Spousta (2003) udává několik pedagogických a sociálních rolí, ve kterých člověk-učitel vystupuje a se kterými řídí socializační proces. Upozorňuje také na rozmanitost osobnostní struktury učitelů a na to, že každá osobnost ovlivňuje aktivity všech rolí v jiné míře. Jedná se o role:

- **tlumočnicka** – transformuje poznatky a teorie určitého oboru, jehož je odborníkem, v učivo, které předává žákům v rámci výuky
- **stimulátora a animátora** – zde se velmi projevuje učitelova osobnost – způsob, jakým bude učit své žáky ovlivní, jaký dopad to na ně bude mít. Některé metody mají kvalitnější výsledky než jiné (autor klade důraz na důležitost spontaneity, aktivity, iniciativy, kreativity, či samostatnosti)
- **organizátora a konzultanta** – radí a pomáhá při soutěžích, přehlídkách...
- **koordinátora** – nese odpovědnost za dění ve třídě, průběh programu, přípravu žáků i za uplatnění výchovného projektu
- **satisfaktora** – vytváří takové podmínky, které žákům umožní prožít pocit uspokojení z úspěšně dokončeného úkolu a překonaných překážek. To podporuje touhu ve vyhledávání nových problémů a nacházení jejich řešení
- **diagnostika** – učitel musí znát výchozí parametry každého žáka (jeho zájmy, potřeby, možnosti), aby tomu efektivně přizpůsobil své učení a výchovu.

S každou profesí jde ruku v ruce i její sociální status, který člověku přináší. Od sociálního statusu se odvozuje i sociální prestiž, tedy váženost, kterou lidé od společnosti dostávají (Šanderová, 2022). Sociálních statusů má každý z nás několik – dělí se na vrozené (pohlaví), připsané (věk) a získané (právě profese) (Výrost et al., 2019). Prestiž máme individuální – ta vychází z našich schopností, zásluh, z toho, jak se chováme k ostatním. S profesí se váže právě prestiž sociální (Šanderová, 2022).

Učitelské povolání je všeobecně ve světě vnímané dobře, v České republice tomu tak ale není – i přes to, že se status učitelů v roce 2018 od roku 2013 zlepšil, stále Česká republika patří k šestici států s nejnižším naměřeným sociálním postavením učitelů. V Evropě pak už je s podobným výsledkem jen Itálie (Kostelecká, 2022). Ke stanovení prestiže povolání se používají škály, kdy reprezentativní vzorek populace hodnotí povolání na základě jejich prestiže. I přes to, že jsou někdy kritizovány tyto škály za to, že zaměňují prestiž za desirabilitu, můžeme říci, že indikují nějaký obecný status, s kterým je spojeno prokazování úcty (nebo opovržení). Na těchto škálách se profese učitele (pro kontext této

bakalářské práce se díváme na učitele střední školy) nachází na 8. místě z 50 vybraných povolání. Tato data jsou dle autorky knihy pravděpodobně zastaralá, avšak neočekává, že by došlo k velkým změnám (Šanderová, 2022). Dle jiného, novějšího zdroje, se můžeme dozvědět, že česká škála prestiže povolání dává učitele (všeobecně) na 7. místo ze 70 vybraných povolání (PF UJEP, n.d.).

Podstatným fenoménem, který se pojí s učitelskou profesí, je její feminizace. V České republice je extrémní – existují školy, kde není žádný učitel muž. To může mít negativní vliv na psychologický i sociální vývoj studentů. Učitelka je totiž 72,1 %, na gymnáziích je ale genderové zastoupení prakticky vyrovnané (žen je 56,3 %). Za posledních 25 let se zastoupení učitelky – žen zvedlo o 30 %, což je velmi vysoké číslo i s ohledem na to, že se ženy mohou stát učitelkami teprve od začátku 20. století. Důvodů k tomuto jevu může být několik. Zmínit můžeme určitý zažitý stereotyp, který učitelství vidí spíše jako ženské povolání, a také to, že pro muže může být tato profese po finanční stránce neatraktivní. Jako domněnka je pak prezentována nižší náročnost studia na pedagogických fakultách, než na ostatních vysokých školách a z toho důvodu se stává studium na nich druhou, jistou volbou (PF UJEP, n.d.).

2.4 Rozdíl mezi státním a soukromým sektorem ve školství

Poslední podkapitola části o učitelské profesi je věnovaná rozdílu mezi soukromými a státními školami. Je to aspekt, na který se zaměřuje výzkumná část této práce. Specificky se v této části soustředíme na střední školy, do kterých čtyřletá gymnázia spadají.

Všechny školy, nejen střední, se řídí zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v aktuálním znění zpracovaném MŠMT ke dni 1. 1. 2024. Tento zákon udává, že se pro každý obor vzdělání ve všech podobách škol vydávají rámcové vzdělávací programy. Jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení vzdělávání žáků apod.

Škola může být zřízena krajem, obcí, nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož náplní činnosti jsou ve školství, stejně tak ministerstvem, což platí pro školy státní. Dále může být škola zřízena právnickou, či fyzickou osobou, nebo několika takovými osobami dohromady, což platí pro školy soukromé. Mezi ně by se daly zařadit i školy církevní zřízené

registrovanou církví či náboženskou společností, které k tomu mají oprávnění (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Zákon následně vymezuje všechny typy vzdělávání. U středního vzdělávání rozlišuje tři stupně: střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou. Podstatný pro tuto práci je stupeň poslední, kterého žák dosáhne právě i úspěšným dokončením vzdělávacích programů gymnázií – osmiletých, šestiletých a čtyřletých (Zákon č. 561/2004 Sb.).

V České republice je dohromady 323 škol, které nabízejí obor 79-41-K/41, což je kód značící čtyřleté gymnázium. Z toho je 246 státních, 65 soukromých a 12 církevních. Tato čísla zahrnují i školy, které nabízejí nejen tento obor, ale i gymnázia šestiletá, osmiletá, či různá lycea (P.F. art, spol. s.r.o., 2024).

Článek z roku 2019, pojednávající o rozdílech soukromých a veřejných škol (základních a středních dohromady), ukazuje na rozdíly ve mzdách učitelů dle zřizovatele školy. V té době vydělávali učitelé veřejných škol v průměru o 4 403 Kč více, než učitelé na soukromých či církevních školách (tam se průměrná mzda pohybovala okolo 32 363 Kč). Zajímavé jsou v článku ale odpovědi V. Koldera, ze kterých je text poskládán, představující výhody plynoucí z volby kariéry na soukromé škole. Jednou z nich je, že se nemusí řídit tabulkovými platy. To jim umožňuje získat na svou půdu mladé motivované učitele, kteří mohou získat vyšší plat na základě svého nadšení a přístupu k výuce, ne podle odsloužené praxe či dosaženého vzdělání, jak je tomu v tabulkami řízeném veřejném sektoru. Dalším přínosem škol neveřejného sektoru je i přátelštější klima a soudržnější atmosféra na pracovišti. V. Koldera upozorňuje i na to, že soukromé školy nabízejí lepší vztahy mezi učiteli a žáky, stejně tak mezi školou a rodiči. Vzdělávání navíc probíhá s větším nadšením a zahrnuje individuální přístup k žákům (Mach, 2019). Tyto všechny výhody mohou ukazovat na potenciálně vyšší spokojenost učitelů na soukromých školách než na těch veřejných, i přes to, že jsou jejich platy v průměru nižší.

V této kapitole byla vymezena cílová skupina výzkumné části bakalářské práce. Byly popsány vybrané definice učitele včetně legislativního ukotvení této profese, byla vymezena osobnost učitele – ať už ideální, tak ta skutečná, pozorovaná v praxi. Následně byla rozebrána určitá specifika učitelské profese. Kapitola byla zakončena rozdílem ve veřejném a neveřejném sektoru školství.

3 PRACOVNÍ SPOKOJENOST UČITELŮ

V této kapitole dojde spojením témat pracovní spokojenosti a učitelů k vytvoření základny pro empirickou část této práce. Na začátku budou uvedeny stručně faktory ovlivňující pracovní spokojenost lidí v učitelské profesi. Následně představíme současné a významné výzkumy pracovní spokojenosti u učitelů, se zaměřením na střední školy. Obdobně budou předloženy výzkumy pozorující rozdíl v pracovní spokojenosti u učitelů v soukromém a veřejném sektoru školství. Závěrem budou podloženy důkazy o důležitosti zkoumání pracovní spokojenosti v podobě jejích dopadů.

3.1 Faktory ovlivňující pracovní spokojenost učitele

Pracovní spokojenost u učitelů odráží jejich celkový pohled na životní a pracovní podmínky. Zahrnuje vědomé vyvažování mezi negativními a pozitivními aspekty jejich profesního života s přihlédnutím k tomu, zda jsou jejich očekávání od profese slučitelné s tím, jak reálně jejich práce vypadá. Učitelé často srovnávají svou pracovní spokojenost s vnímanými standardy ostatních, na což mají vliv jejich potřeby, hodnoty, osobnostní charakteristiky, jako je temperament či přizpůsobivost. Na pracovní spokojenost má vliv i to, do jaké míry mají učitelé pocit, že jsou schopni zvládat požadavky a překážky. Někteří učitelé podávají skvělé výkony pod tlakem, u jiných může vést stresová situace k nespokojenosti (Paulík, 2012).

Učitelé nabývají spokojenosti z interakce se žáky, předávání zkušenosti a provozování kreativní činnosti. Zesílit ji může i podpurné a příjemné kolegiální prostředí (Paulík, 2012; Guoba et al., 2022) a adekvátní prostředky k dispozici pro jejich práci (Paulík, 2012).

Na pracovní spokojenost má vliv dostupnost podpory okolí, vhodné podmínky pro výuku a rekonvalescenci po nemoci, denní pozitivní zážitky a absence velkého množství závažných negativních životních událostí a potíží (Paulík, 2012).

Co se týče pohlaví jako faktoru ovlivňujícím pracovní spokojenost, výsledky jsou nejednotné. Některé udávají, že je to indiferentní, jiné zase ukazují významné rozdíly (Paulík, 2012). To stejné tvrdí i Guoba et al. (2022) a ukazuje to na příkladech několika výzkumů, kdy první autorem zmíněný udává, že ženy mají vyšší pracovní spokojenost,

protože mají jiné očekávání a pracovní hodnoty než muži. To zmiňuje i Paulík (2012) – všeobecně je dáno, že muži upřednostňují příležitosti pro osobní úspěch, povýšení nebo odměny, zatímco ženy dávají přednost dobrým vztahům. Některé práce tento závěr potvrzují, jiné ale zase vyvracejí. Guoba et al. (2022) následně jmenuje několik výzkumů, které se taktéž kloní spíše k tomu, že pohlaví nepodmiňuje pracovní spokojenost.

Jako vlivný se udává faktor věku (Akhtar et al., 2010 Guoba et al., 2022), kdy učitelé mladší 30 let jsou v práci více spokojeni než jedinci starší (Guoba et al., 2022).

Dalšími faktory, které ovlivňují pracovní spokojenost, jsou ty měřené v dotazníku JDI, jako je vedení, již zmíněná práce samotná, čili její náplň, plat/mzda, možnosti kariérního růstu, vedení a lidé v zaměstnání (Smith et al., 1969; Bhat, 2018).

3.2 Výzkumy pracovní spokojenosti u učitelů

Co se týče výzkumů pracovní spokojenosti, je potřeba mít na paměti, že rozdíly mezi soukromým a státním školstvím se napříč státy liší. Výsledky zahraničních výzkumů tak mohou být ovlivněné proměnnými, které hrají v České republice jinou roli. Výzkumů na pracovní spokojenost u středoškolských (či gymnaziálních) učitelů porovnávajících veřejné a soukromé školství u nás nebylo provedeno mnoho, proto jsme byli nuceni spokojit se s výsledky studií zahraničních, i když nelze tvrdit, že jsou vždy plně přenositelné do našeho prostředí. Některé faktory plynoucí z výsledků však přenositelné jsou – například věk, pohlaví (tyto dvě však mohou hrát jinou roli dle kulturních zvyklostí daného státu), velikost tříd, kolegové, tabulkové platy pro učitele na veřejných školách apod.

Zaměřujeme se tedy hlavně na výsledky a doporučení pro zlepšení pracovní spokojenosti, pokud je studie obsahují, které budou sloužit jako podklad pro empirickou část této práce.

První studie zabývající se tímto tématem byla provedena v USA M. Giusem (2015). Ten využil data získaná u téměř 40 000 učitelů, z nichž necelých 5 000 učilo na soukromých školách škoie. Důvodem k provedení porovnání pracovní spokojenosti u učitelů na soukromých a veřejných školách byl nedostatek podobných zjištění. Pracovní spokojenost byla měřena pomocí 5 otázek, na které mohl respondent reagovat na Likertově škále od 0 do 3 – velmi nesouhlasím až velmi souhlasím. Otázky se týkaly všeobecné spokojenosti, entuziasmu pro učení, víře, že je profese učitele důležitá, že by učitel nezměnil školu působení kvůli nabídce lepšího platu a že respondent nemá v úmyslu přestoupit na jinou

školu. Výsledky přinesly zjištění, že 93 % učitelů celkově souhlasí, že jsou v práci celkově spokojeni. 18 % uvedlo, že povolání učitele nestojí za to a 37 % učení nebaví. 23 % respondentů se přihlásilo k tomu, že by přešli na jinou školu, kdyby tam dostali lépe zapláceno, 28 % by školu změnilo při vhodné příležitosti. Zajímavým výsledkem bylo, že ve všech pěti měřených aspektech byli učitelé ze soukromých škol podstatně více spokojeni než učitelé na školách veřejných. A to i přes to, že učitelé mají na veřejných školách v průměru o 22,1 % vyšší plat než ti na soukromých. Více spokojeny oproti ostatním učitelům byly následující skupiny – učitelky, učitelé na základních školách, učitelé, jejichž školy neurčují plat na základě výkonu¹ (tedy že odměny netvoří hlavní část platu) a učitelé učící na školách, kde je méně učitelů menšinového původu. Závěrem studie bylo zjištění, že odměňování, i přesto, že v USA v té době začínalo nabývat na popularitě mezi zaměstnavateli, nezvyšuje celkovou pracovní spokojenost u učitelů. Spíše naopak. Na školách s tímto systémem dochází k větší fluktuaci, absentismu a menší angažovanosti učitelů. Popsané chování vede k nižším studijním výsledkům u studentů i ke zhoršení jejich vyhlídek po dokončení studia. K těmto důsledkům dochází nehledě na to, zda je škola soukromá, či veřejná.

Jako druhý výzkum byl vybrán ten provedený autory S. Bušatlićem a A. Mujabašićem v roce 2018 v kantonu Sarajevo. Autoři výzkumu zjišťovali rozdíl mezi motivačními a hygienickými faktory (vycházeli z Herzbergovy dvoufaktorové teorie) pracovní spokojenosti a celkovou úrovní spokojenosti u 150 středoškolských učitelů soukromých a veřejných škol. K měření pracovní spokojenosti použili Minnesotský dotazník spokojenosti. Vzorek byl vybrán tak, aby poměrově zastupoval populaci středoškolských učitelů vybraného kantonu – kdy 90 % vzorku tvoří učitelé veřejného sektoru a 10 % soukromého. Stejně jako v předchozím výzkumu z USA platí, že učitelé v soukromém sektoru mají průměrně nižší platy než ve veřejném. Autoři zjistili, že existuje významný rozdíl v pracovní spokojenosti mezi oběma sektory ($t(175) = 4,23$), s tím, že na soukromých školách jsou učitelé spokojenější. Pomocí vícenásobné regrese zjistili, že nejdůležitějšími faktory jsou plat, status, pracovní podmínky, vztahy s nadřízenými a možnosti osobního růstu. V případě pouhé korelace však našli signifikantní vztah i mezi škálou měřící vztahy s nadřízenými, jistotu zaměstnání a celkovou pracovní spokojeností. Závěrem svých zjištění uvedli několik strategií, které mají vliv na zvyšování pracovní spokojenosti u učitelů. První je poskytování příležitostí k osobnímu i kariéernímu růstu, dále

¹ z angličtiny „merit pay“.

uznávání a odměňování výsledků (i slovně), pravidelné posuzování pracovní spokojenosti a jako poslední uvádí zařízení podpůrného prostředí pro výuku, včetně dostupnosti potřebných zdrojů. Dodržování těchto bodů zvyšuje nejen morálku, efektivitu, ale právě i pracovní spokojenost, což má za důsledek zvýšení kvality vzdělávání (Bušatlić & Mujabašić, 2018).

Rozdílu pracovní spokojenosti mezi učiteli na státních a soukromých školách se věnovali i Small a Buckman (2021). Ti pomocí dotazníku JDI u 128 učitelů z USA, z nichž polovinu tvořili učitelé ze státních škol, zjistili, že učitelé na soukromých školách vykazují vyšší pracovní spokojenost než ti na školách státních ($b = -0,314$, $p < 0,05$). Usuzují, že je to tím, že se celková pracovní spokojenost učitelů snižuje, když mají nižší kontrolu nad obsahem kurikula. Zároveň zjistili, že pokud učitelé vnímali větší samostatnost v rozhodovacích procesech ve třídě, jejich pracovní spokojenost se naopak zvýšila. Ukázalo se, že učitelé si vážící kultury jejich pracoviště a má to vliv na jejich spokojenost v práci. Soukromé školy si učitelé navíc vybírají častěji kvůli tomu, že je tam kultura sdílených hodnot mezi zaměstnanci, studenty i jejich rodiči. Učitelé si vážící možnosti vybírat si obsah, úkoly a způsoby zadávání ve své třídě. Autoři navrhuji, že pro zvyšování pracovní spokojenosti je na místě zvážit, zda by se učitelé neměli více podílet na tvorbě zásad a postupů a podporovat jejich hodnoty, což se právě děje na školách soukromých více než na státních.

Poslední vybraná studie byla publikována v roce 2020. Jde o metaanalýzu 43 výzkumů z doby mezi lety 1990-2019, která zkoumá vliv typu sektoru školy na pracovní spokojenost učitelů. Cílem autora T. Aytaca bylo porozumět širším dopadům privatizace školství a formování školské politiky na profesní pohodu pedagogů. Výsledkem metaanalýzy s obrovským množstvím učitelů z veřejného i soukromého školství byla statisticky signifikantní vyšší pracovní spokojenost u učitelů ze soukromého školství ($d = 0,560$; $[0,410; 0,700]$). Učitelé učití na soukromé škole vykazují vyšší pracovní spokojenost hlavně z důvodu lepších pracovních podmínek, menších tříd a více možností osobního a kariérního rozvoje. Stejně tak se na vyšší pracovní spokojenosti podílí organizační klima, možnost větší autonomie či administrativní podpora. Zároveň lze pozorovat vyšší pracovní spokojenost na soukromých školách i proto, že se zde více vyskytují mladí učitelé, kteří v tomto povolání začínají a objevuje se u nich ještě prvotní nadšení a optimismus týkající se budoucích prospektů práce a pracovních podmínek.

U těchto faktorů klade autor důraz na to, aby se na nich zapracovalo a došlo tak ke zvýšení pracovní spokojenosti i u učitelů veřejného sektoru (Aytac, 2020).

Výsledky těchto studií ukazují, že učitelé na soukromých školách jsou více spokojeni s prací než učitelé na školách veřejných, což je dáno lepšími pracovními podmínkami, menšími třídami, větší rozmanitostí kariérního a osobního růstu, příznivějším klimatem pracovního prostředí, které podporuje učitelovu autonomii a nabízí mu větší administrativní podporu. Vyšší spokojenost může být dána i tím, že učitelé na soukromých školách jsou mladí, takže se u nich projevuje zápal a nadšení do učení. Tato zjištění jsou podkladem pro hypotézu o rozdílu pracovní spokojenosti u učitelů na veřejných a soukromých čtyřletých gymnáziích, která byla stanovena pro praktickou část této bakalářské práce.

3.3 Dopady pracovní spokojenosti

Pracovní spokojenost je koncept mnoha aspektů, na něž mají vliv nejrůznější faktory: individuální, sociální, či strukturální. Ty mají pak vliv i na profesní výkon a osobní pohodu (Paulík, 2012).

Role učitele v akademickém rámci je klíčová, neboť učitel určuje úroveň vzdělávání. V konečném důsledku je to právě pedagog a jeho přístup, který rozhoduje o tom, zda vzdělávací systém prosperuje, nebo zaostává (Bhat, 2018).

Paulík (1998, citováno dle Volšanová, 2015) udává, že kladný dopad pracovní spokojenosti můžeme pozorovat ve vztahu učitele a žáka. Dochází mezi nimi k duševnímu propojení – spokojený učitel = spokojený žák.

Ke stejnému závěru dospěli i Akhtar et al. (2010) – spokojenost učitele s jeho povoláním signifikantně ovlivňuje jak kvalitu, tak soustavnost jejich výuky, což má následný vliv i na schopnost žáků učit se. Tento vztah je v učitelské profesi klíčový – jejich emocionální a psychický stav má možnost přímo ovlivňovat jejich studenty, jejich studijní výsledky, chování i spokojenost.

Autoři odůvodňují důležitost zkoumání pracovní spokojenosti učitelů i tím, že učitelova spokojenost v práci ovlivňuje jejich setrvání v zaměstnání a jejich profesní růst. Učitelé, kteří plánují odejít z práce vykazují nižší pracovní spokojenost, stejně jako negativní postoj k učitelství. Čím vyšší spokojenost, tím nižší fluktuace, vyšší závazek ke škole jako pracovnímu prostředí a vyšší výkonnost (Akhtar et al., 2010).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V České republice se hledání odpovědi na otázku pracovní spokojenosti učitelů věnuje velmi málo pozornosti. Většinou se tématem zabírají diplomové práce, které jsou úzce zaměřené na vybranou školu, region, nebo pokud si volí učitele podle stupně školy, jedná se nejčastěji o mateřské či základní školy. Ještě méně se posuzuje rozdíl soukromých a veřejných škol a to, jak tento parametr spokojenost ovlivňuje. V zahraničí je tomu rovněž tak. Nejčastěji se setkáváme s výzkumy z Asie, které jsou těžko přenositelné na české prostředí vzhledem k velkým kulturním rozdílům, rozdílné politice, státnímu fungování a školství jako takového.

Pro tuto práci byla specifikována skupina učitelů čtyřletých gymnázií hlavně proto, aby se odstranila nežádoucí proměnná věku žáků (v případě, že by práce pojednávala o učitelích všech gymnázií, byl by ve zkoumaném souboru značný věkový rozdíl mezi žáky, které učitel učí, což by s sebou neslo riziko zkreslení výsledků, pokud by nebyly adjustovány na věk žáků). Čtyřletá gymnázia jsou rovněž vyhledávaná užší skupinou lidí. Navíc v poslední době nabývají na popularitě a je nasnadě věnovat jim více pozornosti. Co se zřizovatele školy týče, přibývá více soukromých škol a je na místě zjistit, proč mohou být učitelé spokojenější na jednom či druhém typu školy, aby se následně mohl druhý sektor tím prvním inspirovat.

Je potřeba si odpovědět i na otázku, proč je nutné brát pracovní spokojenost učitelů v potaz. Je to z důvodu, že má dalekosáhlé dopady jak na kvalitu vzdělávání, na postoj učitelů ke své profesi a pracovnímu prostředí, ale i na studenty samotné. Noori (2023) uvádí několik zjištěných důsledků vyšší pracovní spokojenosti učitelů. Vyšší pracovní spokojenost souvisí s kvalitnějším vzděláním i se studijním výkonem studentů, podporuje u učitele větší oddanost ke své práci, vede k nižší fluktuaci (Small & Buckman, 2021; Noori, 2023) a delšímu pracovnímu nasazení. Spokojenější učitelé budou spíše používat nové techniky, které dokážou zlepšit studijní výsledky žáků (Noori, 2023).

Velmi důležitým tématem akademického prostředí jsou mimo pracovní spokojenost učitele i úspěchy studentů. Ukazuje se, že pracovní spokojenost učitelů zvyšuje kvalitu jejich výuky, která má přímý efekt na zlepšování kvality studentů. Spokojený učitel je více

produktivní a zároveň přispívá ke vzniku prostředí, ve kterém převládá efektivní učení i výuka (Hoque et al., 2023).

Výzkumným problémem této práce je prozkoumání pracovní spokojenosti učitelů na čtyřletých gymnáziích v České republice s ohledem na to, zda je gymnázium, na kterém pracují, státní, či soukromé.

Výzkumným cílem je zjistit faktoriální i celkovou spokojenost učitelů čtyřletých gymnáziích pro zmapování situace v České republice. Zároveň je cílem zjistit, zda existuje vztah mezi zřizovatelem školy a pracovní spokojeností. S ohledem na připojené dotazníky na osobnost, vztah leadera a následovníka a typu vazby na pracovišti je sekundárním cílem i posouzení, jak tyto parametry souvisí s pracovní spokojeností. Z pozorování, jak na tom jsou čeští učitelé se spokojeností v zaměstnání, lze vyvozovat změny v politických nastaveních školského systému. Díky znalosti vlivných faktorů lze následně pracovat s dalším rozvojem učitelů, ať už jejich dozděláváním, nebo zaměřením se na ty faktory, které mají největší souvislost s jejich spokojeností, protože spokojený učitel znamená spokojený žák, efektivnější výuku a celkově přínosnější vzdělávací systém státu.

4.1 Formulace hypotéz

Po naplnění určených výzkumných cílů byly definovány 2 výzkumné otázky a z nich plynoucí hypotézy v návaznosti na teoretickou rešerši.

VO1: Jaký je vztah mezi zřizovatelem školy (tedy zda jde o soukromý nebo státní subjekt) a pracovní spokojeností učitelů na škole působících?

- **H1a:** Existuje rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a škálou *náplň práce* JDI.
- **H1b:** Existuje rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a škálou *plat/mzda* JDI.
- **H1c:** Existuje rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a škálou *možnosti kariérního růstu* JDI.
- **H1d:** Existuje rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a škálou *vedení* JDI.
- **H1e:** Existuje rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a škálou *lidé v zaměstnání* JDI.
- **H1f:** Existuje rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a celkovou pracovní spokojeností (JIG)

VO2: Jaké jsou vztahy mezi vybranými determinantami osobnosti a pracovní spokojeností?

- **H2a:** Existuje vztah mezi negativní emocionalitou a celkovou pracovní spokojeností.
- **H2b:** Existuje vztah mezi extraverzí a celkovou pracovní spokojeností.
- **H2c:** Existuje vztah mezi kvalitou vztahu LMX a celkovou pracovní spokojeností.
- **H2d:** Existuje vztah mezi interpersonální hyperaktivací a celkovou pracovní spokojeností.
- **H2e:** Existuje vztah mezi interpersonální deaktivací a celkovou pracovní spokojeností.

5 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Výzkum má kvantitativní design. Pro statické zpracování byl vybrán rozdílový statistický test a korelační studie, v rámci kterých byl využit dotazník JDI a s ním doplňkový JIG, dále BFI-2, EWR-I a LMX-7 pro následovníky. Jednotlivé testové metody jsou popsány níže.

Součástí dotazníkové baterie jsou sociodemografické údaje – pohlaví, věk, maximální dosažené vzdělání, rodinný stav, otázka na životní zaměření, a dále otázky na současnou učitelskou profesi – počet let na pozici učitele ve školství jako takovém, počet let na zastávané pozici učitele na současné škole, funkce třídnictví, kategorie vyučovaných předmětů, typ zřizovatele školy, zkušenost s jiným typem zřizovatele školy z minulosti, otázka na to, kde byl respondent spokojenější, pokud má zkušenosti s různými typy zřizovatelů, kraj školy místa zaměstnání. Součástí dotazníků je i návod pro respondenty na vytvoření unikátního identifikačního kódu, který slouží ke správnému spárování získaných dat.

5.1 Testové metody

V této podkapitole budou představeny užití dotazníky, škály a inventáře použité v dotazníkové baterii.

5.1.1 Dotazník Job Descriptive Index (JDI) a Job in General (JIG)

Stěžejním dotazníkem použitým v práci je JDI, tedy Job Descriptive Index, měřící facetovou pracovní spokojenost, doplněný dotazníkem Job in General, který měří naopak pracovní spokojenost celkovou. Dotazníky jsou sebe-posuzovací a jsou sloučeny do jednoho dotazníku. Facety, které měří JDI, jsou: spokojenost s prací samotnou neboli náplní práce, platem/mzdou, možnostmi kariérního růstu, vedením a lidmi v zaměstnání. Dotazníky se skládají z krátkých seznamů frází a přídavných jmen, které popisují jak jednotlivé oblasti práce, tak práci celkově. Respondenti se u každého slova či fráze rozhodují, zda s výrokem souhlasí (Ano), nesouhlasí (Ne), či zda se nemohou rozhodnout (?). Dohromady mají dotazníky 90 položek, kdy JIG obsahuje 18 položek, subškály měřící spokojenost s lidmi v zaměstnání, náplň práce a vedení také 18 položek. Facety měřící plat (mzdu) a možnosti

kariérního růstu čítají položek 9 (Brodke et al., 2009, citováno dle Máčalová, 2023). Hodnoty Cronbachovy α v našem souboru uvádíme v Tab 6.

Tabulka 4 - Popis facet (včetně JIG) a ukázka položek

JDI facety a JIG	popis facet a JIG a ukázka položek	α
Náplň práce	Je označována také jako práce samotná, nebo práce jako taková. Představuje spokojenost s činnostmi, které ve své práci zaměstnanec dělá, včetně úkolů, objemu a obtížnosti práce. - <i>Rutinní (inverzní)</i> - <i>Kreativní</i>	0,90
Plat/mzda	Spokojenost s platem/mzdou, jestli je práce adekvátně ohodnocena v porovnání s jinými lidmi, kteří vykonávají práci podobnou, s ohledem na kvalitu odvedené práce - <i>Dobře placený/á</i> - <i>Méně, než si zasloužím</i>	0,88
Možnosti kariérního růstu	Spokojenost s možnostmi kariérního růstu, zda jsou šance na povýšení, posun, vysoké, nízké... - <i>Povýšení podle schopností</i> - <i>K povýšení dochází jen zřídka</i>	0,91
Vedení	Spokojenost s nadřízeným a způsoby jeho vedení - <i>Ocení dobře odvedenou práci</i> - <i>K dispozici, když potřebuji</i>	0,92
Lidé v zaměstnání	Spokojenost s lidmi, s kterými zaměstnanec přijde do styku během výkonu své práce - <i>Zodpovědní</i> - <i>Nápomocní</i>	0,92
Práce obecně (JIG)	Spokojenost se zaměstnáním obecně. Jaká je práce většinou. - <i>Naplňuje mě</i> - <i>Protivné</i>	0,92

Pozn.: Ve sloupci α jsou uvedeny hodnoty koeficientu reliability (Cronbachova α)
Zdroj: Máčalová (2023)

Velkou výhodou JDI a JIG je jejich validita, psychometrická kvalita a rozumná uživatelská náročnost – dotazník nezabere mnoho času na vyplnění (autoři české verze dotazníků odhadují 10-15 minut), díky úsporné podobě položek, a reliability, která je dána vysokou vnitřní konzistencí škál díky velkému množství položek (Máčalová, 2023).

Za další výhodu se dá považovat možnost srovnání skóre z jednotlivých škál s národními normami, které jsou dané testováním rozsáhlého vzorku. V USA to tak organizace mohou využívat, aby porovnal skóre svých zaměstnanců s ostatními

zaměstnanci se stejným typem pracoviště, pohlavím a věkem. Nejsou to však normy globální – autoři českého překladu dotazníku upozorňují na potřebu vytvořit normy pro Českou republiku (Máčalová, 2023), k čemuž výrazně přispěli právě tvorbou české verze.

Máčalová (2023) ověřovala český překlad JDI a JIG, na kterém se podílela, na výzkumném souboru složeného z pracovníků v pomáhajících profesích čítajícím 299 respondentů. Učitelé v tomto souboru zahrnuti nebyli, proto mohou být data z této práce přínosem pro rozšíření norem pro Českou republiku ve smyslu umožnění jednotné interpretace výsledků dotazníků. Na ověření validity nástrojů je však potřeba provádět další studie, na větším vzorku a na širší populaci.

Výsledky výzkumu Máčalové (2023) přinesly shodu faktorové struktury překladu s originálními verzemi dotazníků, které ukazují na vnitřní konstruktovou (faktorovou) validitu. Dvě položky však vykazovaly velmi nízký standardizovaný náboj β (položka „vlivné“ ve škále vedení – JDI, položka „horší než většina“ ve škále celkové pracovní spokojenosti, JIG) – nesplňoval hraniční hodnotu, kterou je $\beta > 0,3$. Kvůli specifickému souboru a jeho relativně malé velikosti však autorka nedoporučuje vyjmutí položek. Vnitřní konzistence všech škál měla hodnoty pohybující se mezi 0,844 až 0,926, což autorka označuje za uspokojivé, jelikož jsou hodnoty do jisté míry shodné s hodnotami škál originálů ($\alpha = 0,88$ až 0,92). Oba dotazníky jsou tedy reliabilní. Vnitřní konstruktová (souběžná) validita byla ověřována pomocí dotazníku MDPS. Ten obsahuje shodné škály jako JDI a JIG. Byly zjištěny středně silné signifikantní korelace (škály náplň práce, možnosti kariérního růstu a lidé v zaměstnání) a silné (u zbylých). Dalším důkazem byla i silná signifikantní korelace mezi škálami náplň práce z JDI a celková pracovní spokojenost (JIG – $p < 0,01$) – jednalo se o nejsilnější vztah napříč škálami. Tento výsledek se shodoval s výsledky předchozích studií (Máčalová, 2023).

5.1.2 Dotazník Big Five Inventory (BFI-2-S)

V dotazníkové baterii byla využita česká adaptace BFI-2, jejíž vnitřní konzistence a psychometrie byla ověřena M. Hřebíčkovou a kolektivem v roce 2020. Dotazník měří 5 základních osobnostních dimenzí a je možné ho podávat i ve zkrácených formách (BFI-2-S a BFI-2XS). Pro kratší podobu testové baterie byla využita v našem výzkumu verze BFI-2-S.

Měřené dimenze vychází ze známého pětifaktorového modelu osobnosti Big Five (Soto & John, 2017). Jedná se o tyto charakteristiky: extraverzi, přívětivost, svědomitost,

negativní emocionalitu a otevřenost mysli. První tři pojmenování byly převzata z lexikálních analýz v té podobě, v jaké tam jsou uvedena, negativní emocionalita nahrazuje více zažitý název neuroticismus, který má dle autorů v českém jazyce negativní konotace s psychickými poruchami. Obdobně tomu je i u charakteristiky otevřenost mysli, která nahrazuje původní otevřenost vůči zkušenosti a prapůvodnímu pojmenování intelekt, aby bylo jasné, že se jedná o mentální zkušenosti, ne o sociální zkušenosti, či intelekt (Hřebíčková et al., 2020).

Při vytváření BFI, což probíhalo paralelně s vznikem NEO inventáře, se autoři zaměřili na postihnoutí prototypických charakteristik každé z pěti dimenzí Big Five. Jejich cílem bylo také vyvinout srozumitelný inventář, takže se uchýlili k nahrazení přídavných jmen krátkými větami či slovními spojeními, které mají vyšší reliabilitu a jsou více jednoznačná. Zaměřili se rovněž na efektivitu – každá škála měla obsahovat dostatek položek měřících daný rys a zároveň si zachovala stručnost, aby nebyla pro respondenty odrazující. BFI obsahovalo 44 položek a měřil pouze 5 dimenzí osobností. Pro verzi BFI-2 se autoři rozhodli přidat další subškály, které by korespondovaly s deseti subškálami z novějšího NEO PI-R, které měří narozdíl od NEO i dílčí vlastnosti osobnosti (Hřebíčková et al., 2020).

V BFI-2 se objevují subškály měřící dílčí vlastnosti každé z pěti dimenzí Big Five. Extraverze dostala subškály sociabilita, asertivita a energičnost, přívětivost soucit, uctivost a důvěru, svědomitost organizovanost, produktivitu a zodpovědnost, negativní emocionalita úzkost, depresi a emoční nestálost a otevřenost mysli subškály intelektuální zvědavost, estetické cítění a kreativní představivost. Finální verze je tak složena z 60 položek. BFI-2-S má stejnou reliabilitu a validitu škál jako verze úplná. BFI-2-S má položek 30, kdy každou dimenzi zastupuje 6 položek. Lze použít i na měření subškál (Hřebíčková et al., 2020).

Položky jsou formulované tak, že se respondenta ptají, zda *se považuje za někoho kdo...* Odpověď lze volit na pětibodové škále, kdy 1 znamená „zcela souhlasím“ a 5 „zcela nesouhlasím“. V dotazníku je několik položek skórováno reverzně, takže je třeba je při následné analýze přepólovat (Hřebíčková et al., 2020).

Česká verze BFI-2-S má reliabilitu škál pohybující se od 0,70 do 0,81. Škály korelují se škálami úplné verze (BFI-2) velmi dobře (průměr napříč škálami = 0,90) a podobně je tomu u subškál (průměr = 0,81) (Hřebíčková et al., 2020).

5.1.3 Experiences in Work Relationships – Individual (EWR-I)

Škála EWR-I je stejně jako ostatní dotazníky v dotazníkové baterii sebe-posuzovací. Používá se ke zjištění vztahové vazby na pracovišti. Jednotlivé položky v dotazníku měří sekundární vztahové strategie pozorovatelné v pracovním prostředí. Specificky se jedná o dva facety dospělého attachmentu, a to **interpersonální hyperaktivaci** a **interpersonální deaktivaci** (Seitl et al., 2022). Interpersonální hyperaktivace popisuje takové strategie, které vychází hlavně z pocitu frustrace a bezmoci, pozorovat je můžeme v podobě neustálé potřeby vyhledávat a udržovat blízkost ostatních. Interpersonální deaktivace na druhou stranu reprezentuje distancování se od ostatních lidí na pracovišti, nedůvěru a neschopnost pozitivní emocionalitu. Cílem používání těchto strategií je vyhnout se možnému zklamání, které by mohlo nastat v případě, že by byla vazebná osoba nepřítomná (Mikulincer et al., 2003).

Zkoumání attachmentu, tedy vazby, je v psychologii velmi populární už řadu let. Nejčastěji se s ním ale setkáváme hlavně v rámci romantických vztahů, což se dá na pracovní prostředí přenést jen velmi neuspokojivě. Lidé s určitou vazbou se chovají ve svých intimních vztazích jinak než na pracovišti, jelikož kontext organizace ovlivňuje prožívání a vyjadřování attachmentu vůči lidem v práci. Autoři EWR-I na tom prezentují potřebu vytvoření nové testové metody, která by umožnila zkoumat právě typ attachmentu v rámci pracovního prostředí (Seitl et al., 2022).

EWR-I je testem, který se zaměřuje na určité behaviorální a emoční aspekty systému attachmentu v pracovním kontextu, které jsou charakteristické pro tento systém attachmentu v pracovním prostředí (Seitl et al., 2022).

Volba položek vycházela ze tří zdrojů. První třetina položek byla vytvořena přímo autory na základě teoretických znalostí o dynamice sekundárních strategií vazby na pracovišti („*Když mám neshody s partnerem/partnerkou doma, myslím na to i v práci*“). Další třetina byla převzatá z již existujících metod, specificky z ECR a AAW. Ty původně měří attachment v rámci romantických vztahů, musely být proto přeformulovány, aby byly vhodné pro pracovní vztahy („*Jakmile se někdo začne se mnou v práci sblížovat, přistihnu se, jak se odtahují pryč.*“). Poslední třetina položek byla založena na výzkumu preferovaného pracovního prostředí, mobility a osobnosti v práci. Byly identifikovány položky a subškály, které měly nejvyšší prediktivní hodnotu pro nejistou vazbu – ze zjištění, že existuje korelace mezi sebevědomím a nejistou vazbou, vznikla položka: „*když o mě*

ostatní hovoří za mými zády, nechává mě to v klidu.“ z původně vytvořených 118 položek vznikla finální verze o 15 položkách měřící 2 dimenze – 8 položek se týká interpersonální hyperaktivace a 7 interpersonální deaktivace. Tři položky jsou reverzně skórované (Seitl et al., 2022). Respondenti na položky odpovídají svým souhlasem či nesouhlasem pomocí škály Likertova typu, kdy 1 je rozhodně nesouhlasím a 7 rozhodně souhlasím) (Seitl et al., 2022).

Velkou výhodou dotazníku je to, že měří dimenze vztahové vazby nepřímo, a to skrze jejich projevy chování v pracovním kontextu (Hypšová, 2021; Seitl et al., 2022).

5.1.4 LMX-7 pro následovníky

Posledním dotazníkem, který byl použit v dotazníkové baterii, je česká adaptace LMX-7 – verze pro následovníky. Jde o dotazník měřící kvalitu vztahu mezi leaderem a jeho následovníky, v případě našeho výzkumu se jednalo o kvalitu vztahu mezi učitelem a vedením školy, z pohledu učitele. LMX-7 vychází z leader-member Exchange theory, jedné z nevlivnějších teorií leadershipu, která se právě tímto vztahem zabývá. Oblíbená je kvůli své silné predikční schopnosti ohledně proměnných, které jsou pro organizace žádoucí. Zkoumá kvalitu transakce mezi (v našem případě) učitelem a vedením, na základě čehož určuje kvalitu vztahu. Vychází z toho, že ne se všemi následovníky uplatňuje leader stejnou míru leadershipu, což vede k tomu, že kvalita u jednotlivých dvojic leader-následovník je variabilní (Procházka et al., 2019).

Na základě několika studií se ukazuje, že čím kvalitnější vztah mezi aktéry je, tím vyšší je výkon následovníka, jeho závaznost k organizaci, a co je relevantní pro náš výzkum, i pracovní spokojenost. Kvalitnější vztah znamená vzájemnou důvěru, respekt a závazek (Procházka et al., 2019).

Autoři Procházka s kolektivem (2019) si vybrali k překladu právě LMX-7 zejména kvůli tomu, že je jedním z nejčastěji používaných nástrojů měřících LMX a zároveň vykazuje nejlepší psychometrické charakteristiky ze zkoumaných LMX dotazníků (Gerstner & Day, 1997). Autoři posuzovali validitu českého překladu dotazníku na základě informací o silných vztazích mezi LMX a závazkem vůči organizaci a hodnocení leadera. Využili toho proto při testování a respondentům vyplňující LMX-7 v češtině přiložili i dotazníky na měření právě těchto proměnných. Výsledkem studie bylo zjištění, že je překlad nejen validní jak faktorově a konvergentně, ale i srozumitelný, vnitřně konzistentní a můžeme u něj mluvit o invarianci. Autoři však upozorňují na některé problémy, kterým je třeba při

používání plné verze dotazníku věnovat zvýšenou pozornost, doporučují využít strukturní modelování a vzít v potaz zkorelované reziduály v testových modelech. Je třeba mít na paměti, že překlad byl testován pouze na následovnicích (Procházka et al., 2019). Verzi pro leadery přeložili Hypšová a Seitl (2022).

Dotazník LMX-7 se skládá ze 7 položek s různými možnostmi odpovědí. Vždy si ale respondent vybírá 1 odpověď z 5. Ty jsou seřazeny od nejméně intenzivní hodnoty (např. „vůbec“) po nejvíce (např. „plně“) (Procházka et al., 2019).

V dotazníku se můžeme setkat například s těmito položkami:

2. Dává Vám leader najevo, že vidí Váš potenciál?

Vůbec / Trochu / Středně / Převážně ano / Plně

6. Věřím svému leaderovi tak moc, že bych hájil/a a ospravedlňoval/a jeho/její rozhodnutí, pokud by to kvůli své nepřítomnosti nemohl/a dělat sám/a.

Silně nesouhlasím / Nesouhlasím / Tak napůl / Souhlasím / Silně souhlasím

Pro zjištění kvality vztahu mezi následníkem a leaderem je vypočten součet udělených hodnocení do souhrnného hrubého skóre (Procházka et al., 2019).

Pro účely našeho výzkumu byla vybrána verze dotazníku LMX-7 pro následovníky. Slovo leader bylo nahrazeno slovem nadřízený, přičemž bylo specifikováno, že se jedná o ředitele/ředitelku, aby respondenti věděli, jaký vztah mají hodnotit.

6 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor se skládá z učitelů a učitelek čtyřletých gymnázií – soukromých a veřejných, z celé České republiky.

Výzkum probíhal od 13.12.2023 do 26.02.2024 online formou přes MMDM (MindMap Diagnostic Methods). Tento software v podobě online aplikace je určen k vývoji, správě a analýze psychodiagnostických metod (zejména testových) (Seitl et al., 2021). Je výhradně spravován odborníky pod patronací Univerzity Palackého v Olomouci. To zaručuje vysokou úroveň ochrany dat ve srovnání s jinými, veřejně dostupnými platformami pro sběr dat. Systém nabízí rovněž možnost průběžného ukládání dat, což minimalizuje riziko jejich ztráty. Pro spárování jednotlivých dotazníků bylo kruciólní zavést unikátní kód pro každého respondenta, aby byla zachována jeho anonymita. Další výhodou MMDM je vysoká přehlednost a intuitivnost uživatelského prostředí, stejně tak i následné exportování dat v jednoduché podobě standardního excelovského souboru. Po vytvoření testové baterie, která obsahovala informovaný souhlas, právní náležitosti a informace o výzkumu a jeho autorech, sociodemografický dotazník a testové metody popsané v předchozí kapitole, bylo přistoupeno k oslovování respondentů našeho výzkumu.

Jednalo se o záměrný výběr přes instituci následovaný výběrem metodou sněhové koule. Nejprve byla vytvořena databáze většiny škol v České republice, které nabízejí obor s kódem **79-41-K/41**. Výsledná databáze čítala 282 škol s kontakty na ředitele školy, zástupce ředitele školy a školního psychologa (v případě, že na škole nebyl školní psycholog, na výchovného poradce či metodika prevence). Všem těmto kontaktům byl rozeslán e-mail s prosbou o pomoc s výzkumem skrze distribuci letáku s QR kódem vedoucím na testovou baterii a přeposláním e-mailu s informacemi o výzkumu a odkazem na testovou baterii všem učitelům na škole. Následně byla vytvořena druhá databáze, která obsahovala všechny dostupné emailové adresy učitelů učících na školách, které nabízejí pouze obor **79-41-K/41**. Jednalo se o 21 čtyřletých gymnázií – z toho bylo 6 soukromých a 15 státních. Celkově bylo v databázi zařazeno 31 čtyřletých gymnázií, u 10 z nich však chyběly kontakty na učitele. Celkově bylo obesláno emailem s žádostí o vyplnění dotazníku 661 učitelů. V emailu byly uvedeny potřebné informace o výzkumu a o tématu bakalářské práce, o tom, proč je výzkum potřeba, podmínky pro zapojení do výzkumu, informace o zachování anonymity, odkaz na

dotazníkovou baterii, návod k vytvoření unikátního kódu zastupujícího respondenta a leták. Učitelé byli osloveni dvakrát. Oslovování bylo upozornění na dobrovolnost účasti a možnosti o odstoupení od výzkumu kdykoliv v průběhu výzkumu.

Zodpovězených dotazníků bylo různé množství v návaznosti na to, jak daleko respondenti v testové baterii postoupili. Sociodemografický dotazník byl vyplněn 165krát, dotazník EWR-I 155krát, JDI 135krát, 129krát byl vyplněn BFI-2-S a LMX-7 128krát. Získaná data byla následně čištěna následující postupem. Nejdříve byla vyřazena pokusná vyplnění. Následně probíhalo čištění dat s ohledem na splnění podmínek výzkumu, viz dále. První podmínkou bylo, že jeden respondent může dotazník vyplnit pouze jedenkrát, což nesplnili 3 respondenti, kteří vyplnili podstatnou část testové baterie 2krát, takže byli vyřazeni z celého souboru. Druhou podmínku – vyplnění všech informací v dotaznících – nesplnil 1 respondent. Třetí podmínkou bylo dokončení celé testovací baterie, tu splnilo **118 respondentů**. 10 respondentů ve finálním souboru nevytvořilo svůj kód správně, to však nebránilo správnému přiřazení odpovědi k jednotlivcům. Někteří volili jako kód respondenta při vstupu do dotazníku kód oboru (79-41-K/41), vzorový kód (JANO6789), nebo náhodné slovo či sérii čísel. V sociodemografickém dotazníku ho však vytvořili správně a na základě dalších informací z MMDM bylo možné jejich kódy opravit.

Po vyčištění zůstala ve výzkumném souboru data 118 učitelů. Odhad míry návratnosti dotazníků je obtížný. V prvním běhu bylo osloveno 282 škol, od nichž se vrátilo 82 vyplněných dotazníků (včetně pokusných, kterých bylo 9). Jelikož byly školy oslovovány s prosbou, aby dotazník učitelům rozeslaly skrze ředitele, jeho zástupce nebo školního psychologa (či výchovného poradce nebo metodika prevence), nelze stanovit, kolik učitelů žádost o vyplnění testu skutečně obdrželo a není tak ani možné určit návratnost. V druhém běhu bylo napřímo osloveno 661 učitelů čtyřletých gymnázií, přičemž celkově bylo vyplněno 165 sociodemografických dotazníků. Z druhého běhu jsme dle výpočtů dostali 74 dotazníků (z prvního 82). Jedná se o návratnost ve výši 11,2 %.

Finální rozložení souboru podle hlavního faktoru, tedy typu zřizovatele, ukázalo, že z celkového počtu 118 respondentů 101 pochází ze státních, 13 ze soukromých a 4 z církevních škol. Jelikož na církevních školách se také často platí školné a nejedná se o státního zřizovatele, rozhodli jsme se je zařadit mezi školy soukromé.

Co se týče genderového zastoupení, náš celkový soubor odpovídal typickému populačnímu rozložení - 56,3 % žen na gymnáziích (PF UJEP, n.d.) považujeme za srovnatelný s 65 % žen v našem souboru. Věkově byl soubor zastoupen prakticky všemi věkovými kategoriemi a průměrný věk respondentů činil 47,81 let, což je v souladu s průměrným věkem 49,4 let učitelů na středních školách (Maršíková & Jelen, 2019).

Rozložení souboru podle pohlaví a věku je v Tab. 5.

Tabulka 5 - Deskriptivní charakteristiky souboru mužů a žen z hlediska věku

skupina	počet	průměr	SD	min	max
ženy	77	45,95	10,82	26	67
muži	41	48,44	10,90	27	65
celý soubor	118	46,81	10,78	26	67

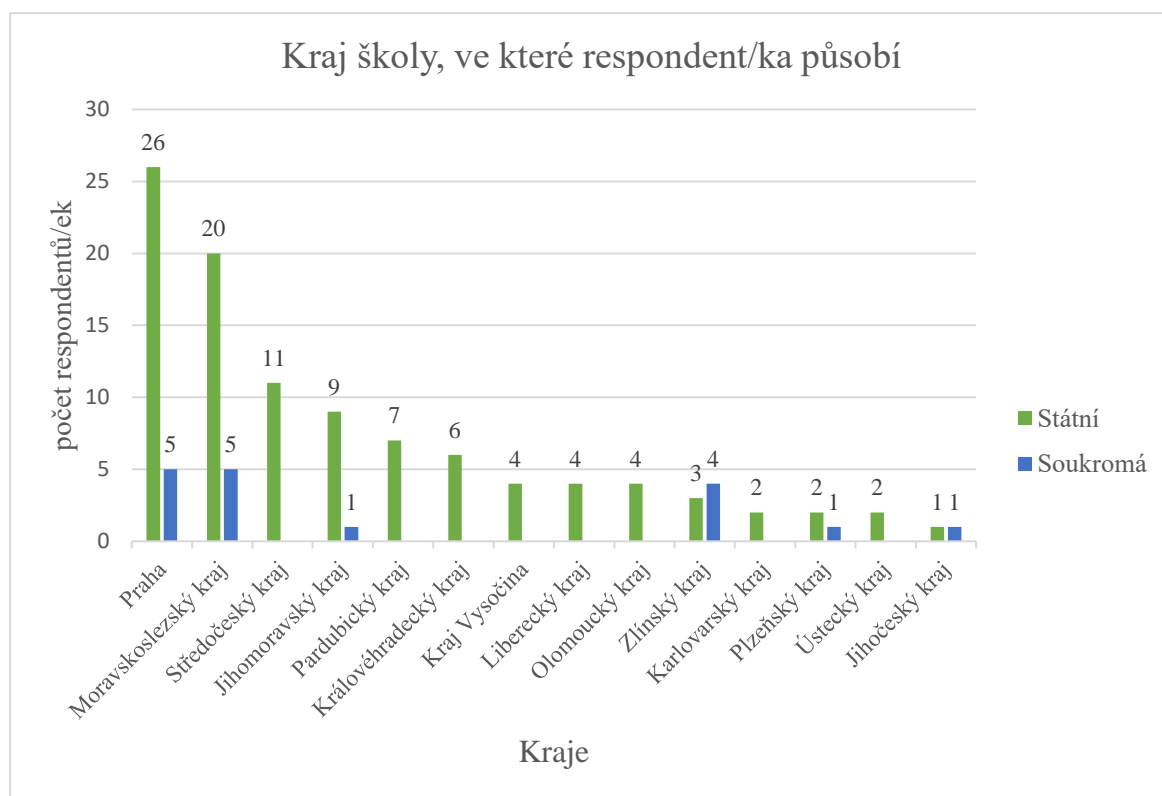
Deskriptivní statistika sociodemografických faktorů souboru podle toho, zda jsou respondenti ze státní nebo soukromé sféry, je uvedena níže – Tab. 6., kde je patrné zastoupení mužů a žen v rámci jednotlivých skupin a údaje o věkovém rozložení státní a soukromé části souboru. Dále je popsána průměrná délka v letech jak v profesi, tak na pracovišti. Dalším pozorovaným faktorem je maximální dosažené vzdělání, rodinný stav a zda zastává daný učitel momentálně funkci třídnictví. Následují vyučované předměty – každý respondent měl zaškrtnout, které předměty z kategorií humanitních, přírodovědných, informační technologie, matematika, umělecké a tělovýchovné učí. Poslední sledovanou kategorií je kraj, v němž se vyskytuje jeho pracoviště.

Učitelé v našem souboru mají nejčastěji vysokoškolské vzdělání II. stupně (u učitelů na státní škole je to 90,1 %, na soukromé 94,12 %), jsou v manželském svazku (58,42 % a 70,5 %) a vyučují v Praze (25,74 % a 29,41 %), nebo v Moravskoslezském kraji (19,8 % a 29,41 %). 56,44 % respondentů ze státních škol má třídnictví, zatímco u respondentů ze soukromých tomu bylo u 41,18 %. Respondenti byli většinou učitelé humanitních předmětů s kombinací jiného ze zbylých pěti kategorií.

Tabulka 6 - Deskriptivní statistika výzkumného souboru rozložená podle typu zřizovatele (státní a soukromá škola)

	Státní	Soukromá
Četnost ze všech škol (%)	85,59	14,41
Počet žen	66	11
Počet mužů	35	6
Průměrný věk	47,55	42,41
SD věku	10,77	9,99
Minimální věk	26	31
Maximální věk	67	64
Průměrný počet let v profesi	20,84	12,75
Průměrný počet let na současném pracovišti	14,02	7,91
Vysokoškolské vzdělání II. stupně (Mgr., Ing., MUDr., PhDr., JUDr.)	91	16
Vysokoškolské vzdělání III. stupně (Ph.D., CSc., DrSc.)	7	1
Středoškolské vzdělání s maturitou	2	
Vysokoškolské vzdělání I. stupně (Bc.)	1	
Ženatý/vdaná	59	12
Svobodný/á	23	2
V partnerství (ne ve svazku, žijící ve společné domácnosti)	9	1
Rozvedený/á	8	1
V registrovaném partnerství	1	
V partnerství (ne ve svazku, nežijící ve společné domácnosti)	1	1
Třídnicí	57	7
Nemá třídnicí	44	10
Humanitní předměty	56	11
Přírodovědné předměty	31	4
Informační technologie	20	4
Matematika	19	2
Tělovýchovné předměty	16	1
Umělecké předměty	9	1

Graf 1 - Zastoupení respondentů/ek v krajích na základě typu zřizovatele



6.1 Etické hledisko a ochrana soukromí

Při provádění tohoto výzkumu, ať už se jedná o sběr dat, manipulaci s nimi či jejich analýzu, byly dodrženy veškeré etické aspekty v souladu s Ethical principles of psychologists and code of conduct (American Psychological Association, 2017), s etickým kodexem Evropské federace psychologických asociací (Lindsay et al., 2010) a zároveň byly rovněž respektovány právní normy České republiky.

Respondenti byli před administrací seznámeni s účelem výzkumu, s jeho autory a se zaštiťující organizací, kterou je Katedra psychologie Univerzity Palackého v Olomouci. Byla jim sdělena přibližná délka trvání vyplňování dotazníkové baterie i podoba průběhu administrace. Byli obeznámeni s tím, že je jejich účast dobrovolná a že mohou kdykoliv odstoupit. Bylo jim přislíbeno, že se žádným způsobem jejich odpovědi nemohou dostat k jejich nadřízenému.

Svůj souhlas s veškerými uvedenými informacemi udělili vstupem do následující části dotazníkové baterie. Všichni respondenti splňovali hranici věku min. 18 let, pro kterou není potřebné získávat souhlas zákonného zástupce pro umožnění účasti na výzkumu.

Výzkum probíhal anonymně – respondenti si vytvořili vlastní kód složený z počátečních dvou písmen jejich křestního jména, dvou prvních písmen jejich příjmení a posledního čtyřčíslí jejich telefonního čísla. Kódy následně posloužily ke spárování dat každého dotazníku. Kód mohl být využit i pro případ, že by chtěl respondent z výzkumu odstoupit. Stačilo by ho se žádostí o vyloučení z výzkumu zaslat na několikrát uvedený kontakt na autorku dotazníku (v rozesílaném emailu i úvodu testové baterie). Na uvedenou emailovou adresu či telefonní číslo se mohli obrátit i v případě potřeby dalších informací, či zájmu o výsledky výzkumu.

7 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Data z jednotlivých dotazníků získaná z MMDM byla exportována do datové matice souboru programu Microsoft Excel 2016 poté, co byla očištěna od dat respondentů, kteří nesplňovali podmínky výzkumu (viz část 6 výše).

Abychom získali výsledky v podobě hodnot hrubých skóre testových metod EWR-I, LMX-7 a BFI-2-S, bylo třeba sečíst odpovědi z položek Likertova typu. U všech tří uvedených metod byly některé položky reverzně skórovány a bylo tedy nezbytné, před vypočtením hrubého skóre, jejich přepólování². U dotazníku JDI (zahrnujícího i facetu JIG) byly odpovědi jednotlivých respondentů kódovány dle doporučeného kódovacího postupu („Ano“ = 3, „Ne“ = 0, „?“ = 1), hodnoty reverzně skórovaných položek byly přepólovány. Následně byla vypočtena hrubá skóre jednotlivých škál.

Po dokončení vyhodnocení všech metod a připravení datové matice do finální metody byly provedeny zvolené statistické analýzy pro stanovené hypotézy. Všechny statistické analýzy byly prováděny v programu IBM SPSS Statistics 29.0. Zjištění vnitřní konzistence probíhalo pomocí programu IBM SPSS Statistics 29.0 a Jamovi.

Deskriptivní statistiky všech dimenzí z použitých metod jsou zobrazeny v Tab. 7.

² obrácení skóre negativně formulovaných otázek

Tabulka 7 – Deskriptivní statistiky dimenzí

Metoda	Dimenze	N	Průměr	SD	Min	Max
EWR-I	Interpersonální deaktivace	118	20,62	6,50	9	40
	Interpersonální hyperaktivace	118	35,11	8,93	12	54
JDI	Náplň práce	118	43,42	8,33	9	54
	Plat/mzda	118	32,42	15,82	0	54
	Možnosti kariérního růstu	118	11,81	12,40	0	48
	Vedení	118	38,92	13,32	4	54
	Lidé v zaměstnání	118	44,31	9,79	12	54
	Celková pracovní spokojenost (JIG)	118	44,49	8,82	10	54
BFI-2-S	Extraverze	118	20,56	4,46	10	30
	Přívětivost	118	23,86	2,69	17	30
	Svědomitost	118	22,99	4,05	13	30
	Negativní emocionalita	118	15,82	4,64	7	30
	Otevřenost myslí	118	23,01	4,54	9	30
LMX - 7	LMX	118	22,53	6,10	7	34

7.1 Prověření vnitřní konzistence

Před provedením jednotlivých statistických analýz bylo nejdříve nutné prověřit vnitřní konzistenci jednotlivých škál testových metod s autory či překladateli deklarovaných hodnot. Námi vypočítané Cronbachovy koeficienty α porovnáváme v Tab. 8 s hodnotami stanovenými autory či překladateli metod. Samostatně jsou uvedeny facety JDI (Tab. 9), kde je k nalezení jak α , tak McDonaldova ω (deklarovaná i námi zjištěná) McDonaldova ω byla vypočítaná pomocí programu Jamovi.

Námi zjištěné hodnoty α můžeme u 13 ze 14 dimenzí považovat za uspokojivé – doporučená hodnota koeficientu α je nad 0,7. Toho bylo dosaženo u všech škál kromě dimenze přívětivosti (BFI-2-S), u které je α pouze 0,50. U všech ostatních dimenzí metody BFI-2-S však zjišťujeme lepší vnitřní konzistenci, než je deklarovaná. Stejně tak je tomu u obou dimenzí metody EWR-I. Velmi vysokou α (0,92) disponuje dimenze LMX-7, která i přesně kopíruje α deklarovanou.

Tabulka 8 - Hodnoty vnitřní konzistence škál dle Cronbachova koeficientu α (vypočítané a deklarované)

Metoda	Dimenze	Cronbachova α	Cronbachova α – deklarovaná
EWR-I	Interpersonální deaktivace	0,78	0,74
	Interpersonální hyperaktivace	0,83	0,76
BFI-2-S	Extraverze	0,81	0,78
	Přívětivost	0,50	0,70
	Svědomitost	0,78	0,75
	Negativní emocionalita	0,86	0,81
	Otevřenost myslí	0,80	0,73
LMX	Kvalita vztahu	0,92	0,92

Tabulka 9 - Hodnoty vnitřní konzistence škál dle Cronbachova koeficientu α a McDonaldova ω (vypočítané a deklarované)

JDI facety a JIG	Cronbachova α	Cronbachova α – deklarovaná	McDonaldova ω	McDonaldova ω – deklarovaná
Práce a její náplň	0,81	0,9	0,86	0,84
Plat/mzda	0,86	0,88	0,86	0,89
Možnosti kariérního růstu	0,82	0,91	0,84	0,85
Vedení	0,92	0,92	0,92	0,93
Lidé v zaměstnání	0,88	0,92	0,90	0,92
Celková pracovní spokojenost (JIG)	0,87	0,92	0,90	0,88

U dimenzí metody JDI (včetně JIG) byla námi naměřená α a ω o něco nižší, než deklarovaná, stále však splňující podmínku být vyšší než 0,7; škála vedení (0,915) se ukazuje jako nejvíce vnitřně konzistentní.

7.2 Ověření normálního rozdělení pozorovaných proměnných

Jakmile bylo dokončeno ověřování vnitřní konzistence jednotlivých dimenzí metod, přešlo se k ověřování normálního rozdělení pozorovaných proměnných. Abychom posoudili normalitu dat, použili jsme Shapiro-Wilkův test, Kolmogorov-Smirnov test a stejně tak i histogramy každé proměnné. Výsledky testu normality jsou k nalezení v Tab. 8. Pozorujeme, že žádná z proměnných nenabývá normálního rozdělení, jelikož nedosahují $p > 0.05$ u Shapiro-Wilkova testu. Za podmínku splňující normální rozdělení můžeme považovat pouze dimenzi extraverze.

Tabulka 10 - Testy normálního rozložení pozorovaných proměnných

Metoda	Pozorované proměnné	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		df	Sig.	df	Sig.
EWR-I	Interpersonální deaktivace	118	<,001	118	<,001
	Interpersonální hyperaktivace	118	0,003	118	0,004
JDI	Práce a její náplň	118	<,001	118	<,001
	Plat/mzda	118	0,001	118	<,001
	Možnosti kariérního růstu	118	<,001	118	<,001
	Vedení	118	<,001	118	<,001
	Lidé v zaměstnání	118	<,001	118	<,001
	Celková pracovní spokojenost (JIG)	118	<,001	118	<,001
	BFI-2-S	Extraverze	118	0,008	118
	Přívětivost	118	<,001	118	0,032
	Svědomitost	118	0,041	118	0,025
	Negativní emocionalita	118	0,01	118	0,019
	Otevřenost mysli	118	0,011	118	0,001
LMX	LMX-7	118	<,001	118	0,004

7.3 Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz

Hypotézy výzkumné otázky 1 – tedy **H1a až H1f** – byly testovány pomocí neparametrického testu, specificky **Mann-Whitneyova U testu**. Pomocí něj jsme zjišťovali, zda existuje signifikantní rozdíl mezi učiteli na státních a soukromých školách ve facetách pracovní spokojenosti. Hypotézy výzkumné otázky 2 – tedy **H2a až H2e** – byly testovány pomocí **Spearmanova korelačního koeficientu (r_s)**. Korelace mezi všemi proměnnými jsou představeny v Tab. 11. Samostatně jsou pak vyčleněny ty proměnné, které byly vybrány jako osobnostní charakteristiky za účelem zjištění, zda mezi nimi a celkovou pracovní spokojeností existuje vztah.

Tyto postupy byly zvoleny z důvodu absence normálního rozložení proměnných. Výsledky jsou přehledně představeny v Tab. 12 a 13. Podrobné analýze jednotlivých hypotéz se věnujeme níže.

Tabulka 11 - Korelační matice závislých a nezávislých proměnných

		ID	IH	E	P	S	NE	OM	NP	P/M	MKR	V	LvZ	JIG
IH	r _s	-0,056												
	p	0,547												
E	r _s	-,549**	-0,009											
	p	0	0,925											
P	r _s	-,258**	-0,015	,197*										
	p	0,005	0,872	0,033										
S	r _s	-0,06	-0,069	,190*	,295**									
	p	0,519	0,456	0,04	0,001									
NE	r _s	,192*	,523**	-,246**	-,335**	-,244**								
	p	0,037	0	0,007	0	0,008								
OM	r _s	-,321**	-0,057	,524**	,183*	0,061	-0,136							
	p	0	0,539	0	0,047	0,515	0,142							
NP	r _s	-,454**	0,029	,573**	,195*	0,015	-,181*	,459**						
	p	0	0,757	0	0,035	0,868	0,05	0						
P/M	r _s	-0,008	-0,02	0,169	-0,037	-0,163	-0,11	-0,029	,195*					
	p	0,935	0,826	0,067	0,691	0,078	0,235	0,755	0,034					
MKR	r _s	-0,172	-0,06	0,067	0,015	-0,035	-0,089	-0,058	,251**	,224*				
	p	0,063	0,518	0,469	0,87	0,708	0,338	0,532	0,006	0,015				
V	r _s	-,259**	-0,02	,271**	0,136	-0,03	-,234*	0,057	,281**	,349**	,452**			

Tabulka 11 (pokračování)

		ID	IH	E	P	S	NE	OM	NP	P/M	MKR	V	LvZ	JIG
LvZ	r _s	-,343**	-0,057	,231*	0,141	0,027	-,205*	0,091	,252**	,245**	,253**	,436**		
	p	0	0,542	0,012	0,129	0,775	0,026	0,325	0,006	0,007	0,006	0		
JIG	r _s	-,477**	-0,098	,453**	,205*	-0,037	-,358**	,276**	,662**	,389**	,311**	,445**	,394**	
	p	0	0,291	0	0,026	0,687	0	0,002	0	0	0,001	0	0	
LMX	r _s	-,255**	-0,028	,353**	0,144	0,016	-,285**	0,113	,389**	,351**	,527**	,787**	,365**	,431**
	p	0,005	0,76	0	0,121	0,863	0,002	0,225	0	0	0	0	0	0

Pozn: ID = interpersonální deaktivace, IH = interpersonální hyperaktivace, E = extraverze, P = přívětivost, S = svědomitost, NE = negativní emocionalita, OM = otevřenost mysli, NP = náplň práce, P/M = plat/mzda, MKR = možnosti kariérního růstu, V = vedení, LvZ = lidé v zaměstnání, JIG = celková pracovní spokojenost; **tučně** jsou vyznačeny všechny signifikantní korelace (*p<0,05; **p<0,001)

Tabulka 12 - Souvislost mezi zřizovatelem školy a aspekty pracovní spokojenosti

JDI facet	U	Z	p	\bar{R}^*	$\bar{R}2^*$
Náplň práce	649,5	-1,608	0,108	57,43	71,79
Plat/mzda	769	-0,688	0,491	58,61	64,76
Možnosti kariérního růstu	441	-3,239	0,001**	55,37	84,06
Vedení	603	-1,961	0,050	56,97	74,53
Lidé v zaměstnání	357,5	-3,858	<0,001**	54,54	88,97
Celková pracovní spokojenost (JIG)	565	-2,257	0,024**	56,59	76,76

Pozn: *číslo 1 značí mean rank hrubých skóre učitelů na státní škole, číslo 2 na soukromé; ** p < 0,05

Tabulka 13 - Nalezené korelace (Spearmanovo R a p-hodnoty) mezi vybranými osobnostními charakteristikami a celkovou pracovní spokojeností (JIG)

Proměnné	Celková pracovní spokojenost (JIG)	
	Spearmanovo r_s	p
Extraverze (BFI-2-S)	0,453**	<0,001
Negativní emocionalita (BFI-2-S)	-0,358**	<0,001
Interpersonální deaktivace (EWR-I)	-0,477**	<0,001
Interpersonální hyperaktivace (EWR-I)	-0,098	0,291
LMX (LMX-7)	0,431**	<0,001

Pozn: * p < 0,05; ** p < 0,001

Po představení potřebných výsledků statistické analýzy se věnujeme jednotlivým výzkumným otázkám a pro ně stanoveným hypotézám.

Výzkumná otázka 1 zní: „**jaký je vztah mezi zřizovatelem školy (tedy zda jde o soukromý nebo státní subjekt) a pracovní spokojeností učitelů na škole působících?**“

Posuzujeme tedy pracovní spokojenost v rámci jejích aspektů u učitelů na státních a soukromých školách a zjišťujeme, zda lze detekovat signifikantní rozdíly. Všechny hypotézy byly ověřovány pomocí Mann-Whitneyova U testu, který porovnává každou facetu na základě průměrných hodnocení u skupin (tedy typu zřizovatele). Výsledky jsou přehledně k dispozici v Tab. 10.

H1a: Existuje rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a škálou *náplň práce* JDI.

Mann-Whitneyův test determinoval, že není signifikantní rozdíl u spokojenosti s náplní práce (faceta JDI) mezi učiteli ze státního a soukromého školství. I když bylo průměrné hodnocení³ u učitelů na státní škole (57,43) nižší než u učitelů na soukromé (71,79), výsledná skóre rozdíl nepotvrzují: $U = 649,5$, $z = -1,608$, $p = 0,108$. **Hypotézu H1a tedy zamítáme.**

H1b: Existuje rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a škálou *plat/mzda* JDI.

Hypotéza rovněž ověřená Mann-Whitneyovým U testem ukazuje i u spokojenosti s platem/mzdou, že neexistuje signifikantní rozdíl mezi učiteli na státní a soukromé škole. Průměrná hodnocení sice naznačují, že pracovní spokojenost s platem/mzdou (JDI) je u učitelů na soukromých školách vyšší (na soukromé 64,76, na státní 58,61), ale výsledky statistické analýzy to nepotvrzují: $U = 769$, $z = -0,688$, $p = 0,491$. **Hypotézu H1b zamítáme.**

H1c: Existuje rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a škálou *možnosti kariérního růstu* JDI.

Hypotéza byla opět prověřována Mann-Whitneyovým U testem. Výsledky ukazují, že existuje statisticky signifikantní rozdíl u spokojenosti s možnostmi kariérního růstu (JDI) mezi učiteli učícími na státní škole (55,37) a soukromé škole (84,06): $U = 441$, $z = -3,23$, $p = 0,001$. **Hypotézu H1c přijímáme.**

H1d: Existuje rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a škálou *vedení* JDI.

Mann-Whitneyův test, ověřující hypotézu, ukázal, že mezi učiteli ve státním a soukromém sektoru neexistuje statisticky významný rozdíl ve spokojenosti s vedením (JDI). Přestože průměrné skóre spokojenosti učitelů ze státních škol (56,97) bylo nižší ve srovnání s učiteli ze soukromých škol (74,53), rozdíl nebyl statisticky signifikantní s výsledky $U = 603$, $z = -1,961$, $p = 0,050$. **Z toho důvodu hypotézu H1d zamítáme.**

³ Mean rank

H1e: Existuje rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a škálou *lidé v zaměstnání JDI*.

Pro ověření této hypotézy byl využit Mann-Whitneyův U test, který byl aplikován s cílem posoudit rozdíly ve spokojenosti s lidmi v zaměstnání, což představuje jednu z dimenzí dotazníku JDI. Výsledky tohoto testu jasně poukazují na statisticky významný rozdíl mezi učiteli pracujícími ve státním sektoru, u kterých bylo zaznamenáno průměrné hodnocení spokojenosti 54,54, a jejich kolegy ze soukromých škol, kde průměrné hodnocení dosáhlo hodnoty 88,97 s výsledky $U = 357,5$, $z = -3,858$, $p < 0,001$, což nám umožňuje **hypotézu H1e přijmout.**

H1f: Existuje rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a celkovou pracovní spokojeností (JIG).

Další část naší analýzy byla zaměřena na ověření hypotézy H1f pomocí Mann-Whitneyova U testu.

Výsledky tohoto testu potvrdily naši hypotézu, ukazující na statisticky signifikantní rozdíl v celkové pracovní spokojenosti (JIG) mezi učiteli ve státním a soukromém sektoru. Průměrné hodnocení celkové pracovní spokojenosti učitelů ve státních školách dosahovalo hodnoty 56,59, zatímco u jejich kolegů ze soukromých škol bylo toto hodnocení vyšší (76,76). Tyto rozdíly mají parametry $U = 565$, $z = -2,257$, $p = 0,024$, což nám umožňuje **hypotézu H1f přijmout.**

Druhá a poslední výzkumná otázka stanovená pro tento výzkum zní: „**jaké jsou vztahy mezi vybranými determinantami osobnosti a pracovní spokojeností?**“

Vybrané byly ty proměnné z BFI-2-S, které se ve výzkumech opakovaně ukázaly jako korelující s pracovní spokojeností. Zaobírají se jimi hypotézy H2a a H2b.

H2a: Existuje vztah mezi negativní emocionalitou a celkovou pracovní spokojeností.

K ověření této hypotézy jsme využili data z Tab. 11. K posouzení, zda existuje statisticky signifikantní vztah mezi negativní emocionalitou (v literatuře častěji známou pod pojmem neuroticismus) a celkovou pracovní spokojeností (JDI, faceta JIG), byl využit Spearmanův korelační koeficient (r_s), který byl vybrán namísto Pearsonova, protože pro něj nebyla splněna podmínka normálního rozdělení. Výsledkem je $r_s = -0,358$ s $p < 0,001$, což indikuje signifikantně negativní korelaci mezi negativní emocionalitou a celkovou pracovní spokojeností. **Hypotézu H2a proto přijímáme.**

H2b: Existuje vztah mezi extravertí a celkovou pracovní spokojeností.

Pro ověření druhé hypotézy, která se týká extravertze, jež byla rovněž měřena pomocí BFI-2-S, jsme zvolili stejný postup i přes to, že u proměnné extravertze bylo pozorováno normální rozdělení, a to z důvodu, že tomu tak nebylo u proměnné JIG. Výsledná Spearmanova korelace mezi extravertí a celkovou pracovní spokojeností (JDI, JIG) byla $r_s = 0,453$ s $p < 0,001$, což ukazuje na signifikantně pozitivní korelaci. **Hypotézu H2b tak přijímáme.**

H2c: Existuje vztah mezi kvalitou vztahu LMX a celkovou pracovní spokojeností.

Tato hypotéza se zabývá se vztahem mezi kvalitou vztahu mezi následovníkem (tedy učitelem) a leaderem (tedy vedením školy) a celkovou pracovní spokojeností učitele. Kvalita vztahu je dána počtem bodů získaných v jediné dimenzi, kterou měří dotazník LMX-7 pro následovníky. Opět jsme pro ověření hypotézy zvolili statistickou analýzu Spearmanova R. Bylo zjištěno, že $r_s = 0,431$ s $p < 0,001$. To vypovídá o signifikantně pozitivní korelaci. **Hypotézu H2c přijímáme.**

Poslední dvě hypotézy se týkají determinantů osobnosti, kterými jsou interpersonální deaktivace a interpersonální deaktivace, jež jsou měřeny metodou EWR-I. Obě dimenze

udávají typ vztahové vazby na pracovišti. Opět se ptáme na to, zda existuje statisticky signifikantní vztah mezi jednou či druhou a celkovou pracovní spokojeností (JDI, JIG).

H2d: Existuje vztah mezi interpersonální hyperaktivací a celkovou pracovní spokojeností.

Pro ověření byla opět zvolena statistická analýza Spearmanova R, která vedla ke zjištění, že mezi interpersonální hyperaktivací a celkovou pracovní spokojeností není signifikantní vztah, protože $r_s = -0,098$ s $p = 0,291$. **Hypotézu H2d tedy zamítáme.**

H2e: Existuje vztah mezi interpersonální deaktivací a celkovou pracovní spokojeností.

Spearmanovo R bylo zjišťováno i pro ověření této hypotézy, která se věnuje vztahu mezi interpersonální deaktivací a celkovou pracovní spokojeností. Pozorujeme tedy signifikantně pozitivní korelaci mezi interpersonální deaktivací a celkovou pracovní spokojeností ($r_s = -0,477$, $p < 0,001$). **Hypotézu H2e tedy přijímáme.**

7.3.1 Shrnutí statistických hypotéz

Přehledně jsou hypotézy a jejich ověření představeny v Tab. 14.

Tabulka 14 – *Shrnutí ověřených hypotéz*

Hypotézy	p	Platnost
H1a: Existuje statisticky signifikantní rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a škálou <i>náplň práce</i> JDI.	0,108	zamítáme
H1b: Existuje statisticky signifikantní rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a škálou <i>plat/mzda</i> JDI.	0,491	zamítáme
H1c: Existuje statisticky signifikantní rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a škálou <i>možnosti kariérního růstu</i> JDI.	0,001**	přijímáme
H1d: Existuje statisticky signifikantní rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a škálou <i>vedení</i> JDI.	0,050	zamítáme
H1e: Existuje statisticky signifikantní rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a škálou <i>lidé v zaměstnání</i> JDI.	<0,001**	přijímáme
H1f: Existuje statisticky signifikantní rozdíl mezi typem školy, na níž vyučující působí, a celkovou pracovní spokojeností (JIG)	0,024*	přijímáme
H2a: Existuje statisticky signifikantní vztah mezi negativní emocionalitou a celkovou pracovní spokojeností.	<0,001**	přijímáme
H2b: Existuje statisticky signifikantní vztah mezi extraverzí a celkovou pracovní spokojeností.	<0,001**	přijímáme
H2c: Existuje statisticky signifikantní vztah mezi kvalitou vztahu LMX a celkovou pracovní spokojeností.	<0,001**	přijímáme
H2d: Existuje statisticky signifikantní vztah mezi interpersonální hyperaktivací a celkovou pracovní spokojeností.	0,291	zamítáme
H2e: Existuje statisticky signifikantní vztah mezi interpersonální deaktivací a celkovou pracovní spokojeností.	<0,001**	přijímáme

Pozn: * p <0,05; ** p <0,001

8 DISKUSE

V této části se zaměříme na diskusi od metodologie, přes výsledky, až po přínosy a limity výzkumu, budou představena i doporučení pro další možné navazující výzkumy.

8.1 Diskuse zvoleného designu a zvolených metod

Pro zmapování pracovní spokojenosti u určité populace byl kvantitativní design určitě vhodným rozhodnutím. Dotazníkové metody se hodí na pochopení, které faktory mohou pracovní spokojenost ovlivňovat. V případě stanovení vlivných determinantů lze následně přikročit k designu kvalitativnímu, který by skrze rozhovory s učiteli mohl pomoci určit, jak učitelé přemýšlí nad svou spokojeností, co oni vnímají za nejvlivnější, a co si myslí, že by přispělo k tomu, aby byli spokojenější.

V České republice existuje jen malý počet validovaných metod pro měření pracovní spokojenosti. Mezi výjimky patří Multifacetový dotazník pracovní spokojenosti (Procházka et al., 2018) a česká verze Job Satisfaction Survey (JSS) (Franěk & Večeřa, 2008). Vzhledem k tomuto nedostatku je důležité vyvíjet a validovat další metody, jako je Job Diagnostic Index (JDI) s Job in General (JIG).

JDI s JIG byl vybrán pro svůj český překlad, na kterém se podílela i Máčalová (2023). Jedná se o ve světě hojně používanou metodu (Lake et al., 2010), která posuzuje širokou škálu aspektů pracovní spokojenosti, včetně celkové spokojenosti. Díky JIG je JDI jednoduše administrovatelný a srozumitelný (Máčalová, 2023). JDI je psychometricky silný, validní (Lake et al., 2010; Ahluwalia & Preet, 2014; Máčalová, 2023) a má adekvátní vnitřní konzistenci subškál (Kinicki et al., 2002; Lake et al., 2010).

Silnou stránkou našeho výzkumu bylo, že byla vyvinuta velká snaha o eliminaci možných nežádoucích proměnných, které by mohly ovlivňovat pracovní spokojenost nad rámec typu zřizovatele školy. Na to zároveň byly využity i nové metody, jako je EWR-I, kterou vyvinul Seitzl se spolupracovníky (2022) na Univerzitě Palackého v Olomouci, nebo metoda LMX-7, která byla Procházkou a kolegy na Masarykově univerzitě v Brně (2019) upravena na českou verzi, použitelnou pouze pro následovníky. Nejenže tak výzkum kontroloval další faktory, ale zároveň přispěl daty k výzkumnému českému souboru.

8.2 Diskuse výsledků

V této části diskuse se zaměříme na diskusi výsledků.

Hlavní otázka naší práce zní, zda jsou učitelé na soukromých školách spokojenější než na školách státních. U toho sledujeme i další faktory, které na spokojenost mohou mít vliv, jak vychází z citovaných výzkumů, jako třeba osobnost, vztahová vazba na pracovišti, kvalita vztahu mezi leaderem a následovníkem.

Nejdříve je dobré zmínit jednu z klíčových předností výzkumu, kterou je podobnost rozložení věku učitelů v našem vzorku. Na soukromých gymnáziích mají učitelé ve srovnání s pedagogy na státních školách srovnatelný průměrný věk a dokonce i mírně vyšší minimální věk. Toto zjištění nám umožňuje eliminovat vliv, který byl dříve pozorován v některých studiích (Mach, 2019; Aytac, 2020), kde nižší věk učitelů na soukromých školách byl spojován s vyšší mírou jejich spokojenosti. Naše data tedy naznačují, že rozdíly ve spokojenosti mezi učiteli na soukromých a veřejných školách nelze připisovat věkovému rozdílu.

Podívejme se postupně na hypotézy. První se věnují právě rozdílům ve spokojenosti učitelů na soukromých a státních školách. **Rozdíl mezi pracovní spokojeností byl potvrzen u celkové pracovní spokojenosti (JIG).** Tento rozdíl jsme očekávali na základě výsledků studií, které tuto hypotézu rovněž ověřovaly. Bušatlić a Mujabašić (2018) ve svém výzkumu zjistili, že učitelé na soukromých školách byli spokojenější s pracovními podmínkami, platem a profesním rozvojem než učitelé na státních školách. Gius (2015) ve své studii dospěl k podobným závěrům a shledal, že spokojenost s prací byla u učitelů na soukromých školách vyšší než u učitelů na státních školách.

Metaanalýza studií Aytaca (2020) shrnuje výsledky studií pracovní spokojenosti mezi učiteli na soukromých a státních školách a potvrzuje, že učitelé na soukromých školách jsou v průměru spokojenější se svou prací než učitelé na státních školách. Small a Buckman (2021) ve své americké studii dále zdůrazňují, že míra spokojenosti s prací je u učitelů na soukromých školách signifikantně vyšší. Můžeme to vysvětlit různými způsoby. Prvním, co nás napadne, jsou pravděpodobně lepší zdroje financování, kterým soukromé školy disponují. Mohou tak investovat do kvalitnějšího vybavení, menších tříd, či kurzů. Učitelé na soukromé škole také mohou mít větší šanci, že budou jejich modifikace výuky a nápady na zlepšení přijaty, než učitelé na školách státních – a to právě kvůli financím, ale i snahou nalákat na zajímavé aktivity nové studenty. Učitelé na soukromých školách si mohli školu

i více vybírat na základě nějakých hodnot, které s pracovištěm sdílejí. Do toho to ale mohou zasahovat i další faktory, jako determinanty osobnosti, či školní klima.

Uvedená zjištění podtrhují důležitost aspektů, které přispívají k pracovní spokojenosti učitelů, a poukazují na nutnost přístupu k řešení problematiky spokojenosti v závislosti na specifikách konkrétního vzdělávacího zařízení. Rozdíly v celkové pracovní spokojenosti mezi státním a soukromým sektorem tak mohou sloužit jako impulz pro další výzkum a rozvoj strategií vedoucích ke zlepšení pracovního prostředí ve školách.

Učitelé na soukromých školách v naší práci uváděli v průměru **vyšší míru spokojenosti s většinou aspektů práce než učitelé na státních školách**. Rozdíly však nebyly vždy statisticky významné. **Nalezli jsme signifikantní rozdíl ve spokojenosti s možnostmi kariérního růstu a s lidmi v zaměstnání**, kdy učitelé pracující na soukromé škole vykazovali signifikantně vyšší míru spokojenosti v těchto oblastech než učitelé působící na školách státních. To se shoduje i s výsledkem studie Aytaca (2020), který říká, že jsou učitelé na soukromých školách právě kvůli lepším možnostem **kariérního rozvoje** (růstu) spokojenější než učitelé na státních školách. Ke zvyšování pracovní spokojenosti napomáhají lepší možnosti kariérního růstu i dle Bušatlić a Mujabašić (2018). Můžeme tedy usuzovat na to, že pracovní prostředí učitelů na soukromých školách nabízí více možností ke kariérnímu růstu, což vede k větší spokojenosti. Nález **signifikantního rozdílu u spokojenosti s lidmi v zaměstnání** potvrzuje předpoklad, že kolektiv a pracovním prostředím mají významně odlišný charakter v závislosti na typu školského zařízení, přičemž učitelé ze soukromých škol vykazují výrazně vyšší míru spokojenosti v souvislosti s těmito parametry. Výsledky tak ukazují na důležitost mezilidských vztahů a atmosféry v pracovním prostředí škol jako klíčových faktorů ovlivňujících celkovou spokojenost pedagogů. Rozdíly ve spokojenosti s lidmi v zaměstnání tak mohou naznačovat rozličné organizační kultury a sdílení podobných hodnot mezi lidmi ve škole (Small & Buckman, 2021).

Rozdíl jsme naopak **nepotvrdili u facety náplň práce, plat/mzda a vedení**. MŠMT stanovuje rámcový vzdělávací program, který je závazný pro všechny školy. To pravděpodobně vede k podobné náplni práce u učitelů na obou typech škol. Učitelé tak zřejmě vnímají i podobnou míru autonomie ve výuce (Small & Buckman, 2021), a proto neexistují statisticky významné rozdíly v míře spokojenosti s náplní práce mezi pedagogy na soukromých a státních školách.

Výzkumy a články naznačují, že učitelé na státních školách obvykle pobírají vyšší platy než na soukromých, ale i přes to jsou učitelé celkově spokojenější na soukromých školách. (Gius, 2015; Bušatlić & Mujabašić, 2018; Mach, 2019). Z etických důvodů jsme ale v našem souboru výši platu nezjišťovali, takže jsme nemohli vyhodnotit, zda platí vyšší plat na státních školách i v případě našeho souboru. Jelikož ale nebyl nalezen signifikantní rozdíl mezi spokojeností s platem u učitelů ze státních a soukromých škol, můžeme pouze spekulovat, zda je důvodem je srovnatelná výše platu, nebo zda plat nehraje ve spokojenosti specifickou úlohu. Podle Herzbergovy dvoufaktorové teorie plat patří mezi hygienické faktory a adekvátní plat je spíše očekávanou součástí práce, jeho výše pak sama o sobě spokojenost nezvyšuje, naopak nízký plat spokojenost může snížit (Hasan et al., 2017).

V čem byl rovněž očekáván signifikantní rozdíl, byla dimenze **vedení**. Předpokládalo se, že typ zřizovatele ovlivní podobu vztahů na pracovišti mezi vedením a učiteli. Hypotéza, která ale postulovala rozdílnou spokojenost s vedením mezi učiteli na soukromých a státních školách, byla **zamítnuta**. Znamená to, že ačkoli se v oblastech pracovní spokojenosti mezi oběma typy škol vyskytují signifikantní rozdíly, jak dokládají studie Giuse (2015) a Bušatlić & Mujabašić (2018), vnímání vedení a vztahů s nadřízenými se zdá být srovnatelné. Může to být tím, že učitelé hodnotí kvalitu vedení a vztahy s nadřízenými spíše na základě osobních interakcí a vnímané podpory než na základě politiky školy nebo institucionálního nastavení. Tento faktor osobního hodnocení tak může převážit nad strukturálními odlišnostmi mezi soukromými a státními institucemi.

Dalším faktorem může být, že oba typy škol sdílejí podobné postupy při výběru a školení vedoucích pracovníků. V takovém případě by se kvalita vedení a vnímání vztahů s nadřízenými mohly v obou typech škol jevit jako srovnatelné, jelikož obě sdílejí společné standardy a očekávání v daných oblastech.

Výzkumy ukazují, že pro pracovní spokojenost učitelů je klíčová autonomie v práci a vnímání hodnocení a podpory ze strany vedení (Small & Buckman, 2021). Pokud tedy soukromé i státní školy poskytují svým učitelům srovnatelnou úroveň podpory a autonomie, mohlo by to přispět k podobnému vnímání kvality vedení v obou skupinách.

V dalších hypotézách jsme se věnovali **vybraným determinantům osobnosti a jejich možnému vlivu na celkovou pracovní spokojenost**. Determinanty byly vybrány na základě zjištění výzkumů jmenovaných v teoretické rešerši. První dvě hypotézy se vztahovaly k osobnosti, specificky na **negativní emocionalitu a extraverci** a jejich vztahu

k celkové pracovní spokojenosti. U negativní emocionality (tedy neuroticismu) byla naměřena statisticky signifikantní negativní korelace s celkovou pracovní spokojeností a u extraverze naopak statisticky signifikantní pozitivní korelace s celkovou pracovní spokojeností.

I výzkum Judge et al. (2002) ukázal, že osobnostní rysy extraverze a neuroticismus korelují s celkovou spokojeností s prací. Může to být tím, že extravertní jedinci jsou spíše sociálně orientovaní, jsou optimističtější a energičtější. Snáze se adaptují na pracovní prostředí a navazují přátelské vztahy s kolegy. Tyto faktory pak mohou vést k tomu, že jsou v práci více spokojeni. Výzvy mohou vnímat jako příležitost k růstu. Naopak u lidí s vyšší negativní emocionalitou může docházet ke spuštění stresových reakcí na těžké situace, mohou mít často horší náladu, což narušuje jejich vztahy s kolegy a mají sklony spíše k pesimistickému postoji k životu.

Judge et al. (2002) uvádí, že zaměstnanci, kteří nejsou neurotičtí, ale jsou extrovertní mohou být v práci šťastnější, protože je pravděpodobnější, že dosáhnou uspokojivých výsledků. Část vlivu může fungovat například skrz vystavování se určitým typům situacím – extrovertní zaměstnanci tráví více času v situacích, které dělají lidi šťastnými.

Kvalitní vztah mezi leaderem a následovníkem (tedy v našem případě učitelem a vedením školy), LMX, hraje klíčovou roli v celkové spokojenosti učitele s prací. Výzkumy Stringera (2006) a Haydena (2011) ukazují, že existuje statisticky signifikantní pozitivní korelace mezi kvalitou LMX a spokojeností. To se **potvrdilo** i v naší hypotéze.

Znaky kvalitního LMX zahrnují vzájemnou důvěru a respekt, otevřenou a upřímnou komunikaci, jasně definované role a očekávání, podporu a uznání ze strany vedení. Tyto vlastnosti vedou k vyšší spokojenosti, protože učitelé se cítí oceňováni, respektováni, motivováni a vnímají smysl své práce. Naopak nízká kvalita LMX se vyznačuje nedostatkem důvěry, špatnou komunikací, nejasnými rolemi a nízkým uznáním, což vede k demotivaci a frustraci (Stringer, 2006; Hayden, 2011).

Kvalitní vztah umožňuje učitelům větší autonomii, profesní rozvoj, přístup k informacím a silnější pocit sounáležitosti s kolektivem. Zvyšuje také jejich pocit jistoty, snižuje stres a úzkost a podporuje motivaci a produktivitu. Vedení škol by se proto mělo zaměřit na budování kvalitního LMX s pedagogy, a to prostřednictvím pravidelné komunikace, zpětné vazby, uznání, podpory profesního rozvoje, delegování zodpovědnosti a budování atmosféry důvěry a respektu (Stringer, 2006; Hayden, 2011).

Do budoucna by bylo dobré zapojit do výzkumu i vedení školy, aby byla kvalita vztahu posouzena z obou pohledů. Zároveň je na místě zjistit, zda existuje signifikantní vztah mezi škálou vedení JDI a kvalitou vztahu LMX.

Poslední dvě hypotézy se zaměřovaly na dimenze, které měří dotazník EWR-I. Jedná se o vztahové vazby na pracovišti. U **interpersonální hyperaktivace** se signifikantní vztah s celkovou pracovní spokojeností **nepotvrdil**. **Interpersonální hyperaktivace** se objevuje u osob s **nejistou úzkostnou vztahovou vazbou**. Úzkostná vztahová vazba ve studii Grupta a kolektivu (2013) pozitivně korelovala s pracovní nespokojeností. Ratiu (2023) zjistila, že vztahová vazba má pozitivní korelaci k pracovní spokojenosti. Osoby s bezpečnou vazbou, což není dimenze měřená použitým dotazníkem, jsou nejvíce spokojené, a to pravděpodobně kvůli tomu, že dokáží navazovat zdravé vztahy s kolegy a být si s nimi navzájem oporou.

Co se týče druhé dimenze, **interpersonální deaktivace**, tam byla nalezena statisticky signifikantně **negativní korelace s celkovou pracovní spokojeností**. Interpersonální deaktivace se vyskytuje u osob s **nejistou vyhýbavou vazbou**, která se projevuje distancováním se od ostatních lidí a nedůvěrou vůči nim. Ratiu (2023) došla k obdobnému závěru jako my – našla pozitivní korelaci s vyhýbavou vztahovou vazbou a pracovní nespokojeností. Důvodem může být jejich obtížné navazování pevných vztahů s kolegy a studenty, strach z hodnocení a kritiky, preference nezávislosti a neschopnost zvládat stres. Vztahy se studenty jsou přitom u učitelů velmi důležité, protože se odrážejí v motivaci studentů učit se.

Nedostatek izolace, nízké sebevědomí a negativní vnímání práce pak vedou k frustraci a vyčerpání. To se může odrazit v jejich celkové spokojenosti.

Bylo by zajímavé zjistit v budoucích výzkumech, zda existuje signifikantní vztah mezi škálou JDI – lidé v zaměstnání a právě touto dimenzí dotazníku EWR-I.

8.3 Diskuse přínosů a limitů studie

Přínosem tohoto výzkumu a celkově celé práce tkví v zaměření se na pracovní spokojenost u učitelů na čtyřletých gymnáziích v České republice. Výzkumů, či prací, které by se tomuto tématu věnovaly, je poskrovnu, hlavně co se týče populace učitelů oboru 79-41-K/41.

Učitelé přitom mají obrovský vliv na tvarování budoucnosti naší společnosti. Předávají zkušenosti nasbírané v průběhu lidské existence a předávají je dále dalším generacím. To, jak učitel přistoupí k tomuto předávání, vzdělávání, se silně odráží od jeho spokojenosti – ať už životní, nebo právě pracovní (Paulík, 2012). Spokojený učitel = spokojený žák (Paulík, 1998, citováno dle Volšanová, 2015). Spokojený učitel, který dokáže studenty zasvětit do tématu, které ho baví, kterému rozumí, které ho naplňuje a vidí v něm potenciál, předává tím svým studentům nejen ony znalosti, ale zároveň i entuziasmus, který prožívá. Studenti, jejichž učitelé jsou nadšeni do svého výkladu, aktivně si ho připravují a věnují mu svůj čas a energii, vykazují lepší výsledky než studenti, kteří takové učitelé nemají (Akhtar et al., 2010; Hoque et al., 2023; Noori, 2023). Mají lepší vyhlídky do budoucna, větší naději být opět přínosem společnosti. Učitel určuje úroveň vzdělávání a to, jakým směrem se udává (Bhat, 2018). Zároveň platí, že učitelé, kteří jsou v práci spokojení, ji s menší pravděpodobností opustí (Akhtar et al., 2010; Small & Buckman, 2021) – škola tak má stabilní kolektiv a učitele, na které jsou studenti zvyklí.

Státu se vyplatí do učitelů investovat, ať už finančně, tak i neustálým rozvojem jejich možností. Může se jednat o vzdělávací kurzy či sebepoznávací a sebe-rozvojové workshopy. Zároveň je také potřeba vzdělávání neustále rozvíjet a i učitele motivovat do toho, aby na sobě a na svých materiálech pracovali, a poskytnout jim k tomu veškerou podporu.

8.4 Limity výzkumu

Náš výzkum má i své limity, které by bylo potřeba v případě jeho replikace brát v potaz. Prvním je výzkumný soubor. Soubor genderovým rozložením odpovídal populačnímu – na gymnáziích učí z 56,3 % ženy (PF UJEP, n.d.), u nás tvořily 65,6 % souboru. I když se povedlo mít věkově soubor vyrovnaný, nebyl vyrovnaný co se týče typu zřizovatele a kraje působení. Druhým je nízká návratnost dotazníků. Očekávání, že budou učitelé responzivní, protože budou mít chuť investovat svůj čas do práce vysokoškolských studentů (kteří často přichází na vysokou školu právě z gymnázií) a že se cítí motivovaní

tím, že se výzkum věnuje jejich spokojenosti, se nenaplnilo. Od ředitelů obesílaných škol jsme často dostali odpověď, že jsou týdně jejich emailové schránky zaplňovány velkým počtem výzkumů pro účely diplomových prací, a že z toho důvodu spíše volí odpovídat na dotazníky svých absolventů, nebo raději vůbec.

Oba tyto problémy se dají podchytit tím, že by výzkumný tým oslovoval potenciální respondenty osobně ve školách. Kvótním výběrem by stanovil školy státní a soukromé v každém kraji dle jejich zastoupení a učitele by přímo osobně oslovil a předal jim dotazník k vyplnění metodou tužka-papír (nebo pomocí počítače v případě, že by byla k dispozici volná počítačová učebna, popř. pomocí tabletu). Sice by šlo bylo časově náročnější postup, věříme ale, že by návratnost byla mnohem vyšší a zároveň data i více reprezentativní.

Dalším limitem je to, že nevíme, z jakých škol respondenti pocházeli, což bylo způsobeno snahou zajištění co největší anonymity. To mohlo vést k tomu, že vzorek obsahuje respondenty ze stejných škol, v důsledku čehož existuje větší pravděpodobnost, že respondenti budou mít stejné názory na aspekty pracovní spokojenosti, které dotazník JDI zhodnocoval. To může vyústit v podobnou úroveň pracovní spokojenosti u vícero respondentů, což vede ke zkreslení výsledků. Tento problém by opět vyřešilo to, kdyby výzkumný tým školy osobně navštěvoval a zaručil tak, že je soubor rovnoměrně rozložen podle typu zřizovatele školy, podle krajů, ve které školy jsou a podle škol samotných.

8.5 Doporučení pro další studie a výzkumy

Do budoucna je určitě vhodné zaměřit se na další faktory, které spokojenost učitelů ovlivňují, pozorovat i minimální rozdíly mezi školami a typy jejich zřizovatelů. To by bylo vhodné například skrze kvalitativní design, který by pomocí rozhovorů s učiteli z obou typů škol dokázal pozorovat i jemné proměnné, které mají na pracovní spokojenost vliv. Je podstatné si vyslechnout též samotné učitele, kteří ví, co jim radost přináší a co naopak bere. Jeden z respondentů vyjádřil sám rozhořčení nad tím, že je dotazník neflexibilní a že v něm nemůže projevit vlastní názor. To je v dalších výzkumech určitě vhodná cesta, jak zjistit možnosti pro navyšování pracovní spokojenosti.

Dalším tématem, které je možné prozkoumat v následných studiích a pracích, je i otázka vztahu pohlaví a pracovní spokojenosti. Z výzkumů zmiňovaných v úvodu práce víme, že jde stále o neobjasněnou otázku (Paulík, 2012; Akhtar et al., 2010, Guoba et al.,

2022). Zjistit, jak na tom je učitelská populace v České republice, by mohlo opět napomoci k tomu, co vše s pracovní spokojeností souvisí a co může být napraveno, či změněno.

Zajímavé a přínosné by bylo zkoumání rozdílů mezi pracovní spokojeností jak napříč jednotlivými obory středních škol, tak i napříč úrovní vzdělávání (mateřské, základní, střední a vysoké školy). To by pomohlo zjistit, v jakých faktorech se jednotlivá prostředí liší a kde jsou učitelé nejspokojenější. To by opět mohlo pomoci odhalit, jaké faktory mohou mít na spokojenost vliv a co lze udělat pro to, aby tyto faktory mohly být implementovány i do ostatních úrovní, či oborů.

V neposlední řadě je potřeba navázat dále na výzkum Máčalové (2023) a týmu, který překládal dotazník JDI do češtiny. Tím budou vytvořeny normy pro české prostředí, což umožní provádět další výzkumy, zkoumající spokojenost nejen na jiných učitelích, ale i na jiných profesích, a umožní jejich standardizaci a tím i lepší interpretovatelnost a aplikovatelnost výsledků.

9 ZÁVĚR

Tato práce se zaměřila na pracovní spokojenost učitelů na čtyřletých gymnáziích v České republice s ohledem na typ zřizovatele školy (státní vs. soukromé). Hlavním cílem bylo zmapovat celkovou i faktoriální spokojenost učitelů a zjistit, zda zřizovatel školy ovlivňuje jejich vnímání práce. Sekundárním cílem pak bylo prozkoumat vliv osobnostních rysů, kvality vztahu mezi leaderem a následovníkem a typu vztahové vazby na pracovišti na pracovní spokojenost. Zde jsou uvedena zjištění.

1. **Celková pracovní spokojenost:** Učitelé na soukromých gymnáziích vykazovali statisticky signifikantně vyšší celkovou pracovní spokojenost než učitelé na gymnáziích státních.
2. **Faktoriální spokojenost:**
 - **Náplň práce:** Rozdíly mezi typy škol nebyly signifikantní.
 - **Plat/mzda:** Učitelé na státních gymnáziích měli v průměru o něco vyšší platy, avšak rozdíl nebyl signifikantní.
 - **Lidé v zaměstnání:** Učitelé na soukromých gymnáziích ohodnotili spokojenost s kolegy a pracovním prostředím signifikantně výše.
 - **Vedení:** Rozdíly v hodnocení vedení mezi typy škol nebyly signifikantní.
 - **Možnosti kariérního růstu:** Učitelé na soukromých gymnáziích hodnotili možnosti kariérního růstu signifikantně výše.
3. **Osobnostní rysy:**
 - **Negativní emocionalita:** Byla prokázána negativní korelace s celkovou pracovní spokojeností.
 - **Extraverze:** Byla prokázána pozitivní korelace s celkovou pracovní spokojeností.
4. **Kvalita vztahu mezi leaderem a následovníkem:** Byla prokázána pozitivní korelace s celkovou pracovní spokojeností.

5. Vztahová vazba na pracovišti:

- **Interpersonální hyperaktivace:** Nebyla prokázána žádná korelace s celkovou pracovní spokojeností.
- **Interpersonální deaktivace:** Byla prokázána negativní korelace s celkovou pracovní spokojeností.

Na základě našich výsledků doporučujeme

- zaměřit se na zlepšení pracovního prostředí a budování lepších vztahů mezi pedagogy
- poskytovat učitelům na obou typech škol více možností profesního rozvoje a kariérního růstu
- podporovat kvalitní komunikaci a budování vzájemné důvěry mezi vedením a pedagogy
- věnovat pozornost osobnostním rysům a typům vztahových vazeb u budoucích i stávajících pedagogů a v případě potřeby jim poskytnout odbornou pomoc

Pracovní spokojenost učitelů je komplexní problematika, která je ovlivněna řadou faktorů. Zřizovatel školy hraje jistou roli, avšak existují i další faktory, které je potřeba brát do úvahy. Pro zlepšení pracovního prostředí a spokojenosti učitelů je nutné zahrnout komplexní a systematické přístupy, které zahrnují jak individuální, tak i systémové intervence.

10 SOUHRN

V naší práci se věnujeme tématu pracovní spokojenosti učitelů na soukromých a veřejných čtyřletých gymnáziích v ČR, což je klíčová oblast s významným dopadem na kvalitu vzdělávání. Výzkumný zájem o tuto tematiku vychází ze zásadního vlivu, který mají učitelé na formování budoucnosti mladé generace. Tato práce se zaměřuje na úroveň pracovní spokojenosti mezi pedagogy a zda a jakým způsobem se liší v návaznosti na to, zda učitel působí na státní či soukromé škole. Přidruženým tématem jsou i možné determinanty osobnosti, které mohou mít na vliv pracovní spokojenost.

V první kapitole práce se věnujeme definici pracovní spokojenosti – teoriím na toto téma, způsobům, jakými ji měříme, a faktorům, které ji ovlivňují.

Pracovní spokojenost lze popsat jako **postoj**, či jako pozitivní či negativní hodnocení své práce či pracovní situace (Weiss & Merlo, 2015). Počátky jejího zkoumání sahají do konce 20. let 20. století (Rast & Tourani, 2012). Teorií zabývajících se pracovní spokojeností je mnoho. Můžeme je rozdělit na **obsahové** (např. Maslowova teorie hierarchie potřeb, 1943) a **procesní** (např. Vroomova teorie očekávání, 1964) (Rast & Tourani, 2012; Hasan et al., 2017; Tasios & Giannouli, 2017). Pracovní spokojenost může být měřena buď jako **celková**, nebo jako **faktoriální** (beroucí ohled na jednotlivé dílčí faktory práce) (Weiss & Merlo, 2015), nejčastěji je měřena sebe-posuzovacími dotazníky (Inoyatova, 2021).

Na pracovní spokojenost můžou mít vliv faktory, nejčastěji rozdělované na **vnitřní** (náplň práce, úkoly) a **vnější** (rozvoj, vedení, vztahy s kolegy) (Hill et al., 2015). Dalšími faktory mohou být pro náš výzkum vybrané determinanty osobnosti – osobnostní charakteristiky Big Five (Tasios & Giannouli, 2017), vztahová vazba na pracovišti (Seitl et al., 2022; Ratiu, 2023), nebo kvalita vztahu mezi leaderem a následovníkem (Erdogan & Bauer, 2015).

Druhá kapitola je věnovaná učitelům, u kterých je v našem výzkumu pracovní spokojenost zkoumána. Je představena definice této profese, její specifika a následně osobnost učitele. Jedna podkapitola je věnována i školnímu systému, specificky zejména čtyřletým gymnáziím, se zaměřením na rozdíl mezi soukromým a státním sektorem školství.

Učitel je pedagogický pracovník s potřebným pedagogickým vzděláním, který předává žákům poznatky a podílí se na jejich výchově (Zákon č. 563/2004 Sb.; Průcha et al., 2001; citováno dle Dvořáková, 2015; Volšánová, 2015). Učitel by měl být odborník, který bude rozvíjet žáky s ohledem na jejich podstatu, jejich schopnosti a formovat jejich osobnost. Učitel by se měl zajímat o to, co učí, jak to učí, a i koho to učí. Jeho osobnost má silný vliv na třídní atmosféru (Dytrtová & Krhutová, 2009, Spousta, 2003). Být učitelem znamená pracovat na sobě nejen v profesní rovině skrze dozdělování, ale i na rovině osobnostní (Paulík, 2009, citováno dle Křeménková, 2010). Učitel se věnuje nejen učení, ale i přípravě výuky, kontrole úkolů a hodnocení. Zároveň má na starosti aktivity spojené se školou, jako jsou dozory, třídnické hodiny, školní výjezdy (Göbelová & Seberová, 2012).

Učitelé na čtyřletých gymnáziích učí na škole, které se řídí zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v aktuálním znění zpracovaném MŠMT ke dni 1. 1. 2024. Škola může být zřízena krajem, obcí (školy státní), nebo právnickou či fyzickou osobou (soukromé), nebo registrovanou církví či náboženskou společností s oprávněním.

V České republice je dohromady 323 škol, které nabízejí obor 79-41-K/41 (kód značící čtyřleté gymnázium). Z toho je 246 státních, 65 soukromých a 12 církevních (P.F. art, spol. s r.o.).

Rozdíl mezi soukromým a veřejným sektorem ve školství spočívá v různých aspektech, včetně financování, atmosféry na pracovišti, vztahů mezi učiteli a žáky, a přístupu k výuce. Soukromé školy mohou nabízet lepší podmínky pro inovativní přístupy ve vzdělávání a potenciálně vyšší spokojenost učitelů i přes nižší průměrné platy (Mach, 2019).

Poslední kapitola teoretické části je věnována spojení témat pracovní spokojenosti a učitelské profese. Nahlížíme na faktory, které pracovní spokojenost u učitelů ovlivňují a jaké má dopady.

Pracovní spokojenost u učitelů je ovlivňována mnoha faktory. Je jimi třeba interakce se žáky, pocit schopnosti zvládnutí výzev, vhodné podmínky na rekonvalescenci, zažívání pozitivních zážitků, podpůrné a příjemné kolegiální prostředí, nebo vhodné prostředí, prostředky pro výuku (Paulík, 2012), vedení, možnosti kariérního růstu, plat či náplň práce (Smith et al., 1969). Vliv pohlaví je dle mnoha zdrojů diskutabilní (Paulík, 2012; Guoba et al., 2022), u věku však byl vliv pozorován (Akhtar et al., 2010 Guoba et al., 2022).

Pracovní spokojenost se následně odráží ve kvalitě a soustavnosti výuky, což má vliv na schopnost žáků učit se, na jejich výsledky, chování i spokojenost. Čím méně jsou učitelé spokojeni, tím je větší šance, že odejdou ze zaměstnání, budou mít nižší závazek ke škole jako pracovnímu prostředí a budou méně výkonní (Akhtar et al., 2010; Noori, 2023).

V empirické části je popsán výzkumný problém, výzkumný cíl a jsou formulovány hypotézy. Jsou vyjmenovány užité metody a představen výzkumný soubor. Následně se věnujeme analýze výsledků, diskusi. **Výzkumným problémem** této práce je prozkoumání pracovní spokojenosti učitelů na čtyřletých gymnáziích v České republice s ohledem na to, zda je gymnázium, na kterém pracují, státní, či soukromé.

Výzkumným cílem je zmapovat pracovní spokojenost učitelů na českých čtyřletých gymnáziích a zjistit vliv typu zřizovatele školy, osobnosti, vztahu s vedením a typu vazby na pracovišti na jejich spokojenost. Výsledky pomohou s navržením změn v politickém nastavení školství a s rozvojem učitelů.

Výzkum má **kvantitativní design**. Pro analýzu dat byl zvolen rozdílový statistický test a korelační studie. Data jsme získávali pomocí dotazníku faktoriální pracovní spokojenosti **JDI** a k němu doplňkovému dotazníku celkové pracovní spokojenosti **JIG**. Dotazník JDI jsme zvolili proto, že je považován za zlatý standard škál pracovní spokojenosti. Je jednou z nejvíce používaných metod po celém světě, a to díky velkému důrazu na psychometrickou přesnost, reliabilitu, validitu a častým aktualizacím podoby dotazníku v průběhu let (Lake et al., 2010). JDI dotazník byl později rozšířen o JIG, měřící celkovou pracovní spokojenost (Nortje, 2021), což byl i důvod pro volbu JIG dotazníku v naší práci.

Dále byly v naší práci použity dotazníky **BFI-2-S**, **EWR-I** a **LMX-7 pro následovníky**. Všechny použité metody jsou sebe-posuzovacími dotazníky. Součástí testové baterie byly i otázky sociodemografické (věk, pohlaví, počet let a měsíců v profesi, vyučované předměty apod.). Testová baterie byla osloveným učitelům administrována pomocí MMDM.

Výběr respondentů probíhal pomocí emailů přes instituci a metodou sněhové koule. Na konci sběru dat jsme měli **118 respondentů**, kteří splnili podmínky výzkumu. 101 učitelů bylo ze státní školy, 17 ze soukromé. Co se týče genderového zastoupení, náš celkový soubor odpovídal typickému populačnímu rozložení - 56,3 % žen na gymnáziích (PF UJEP, n.d.) považujeme za srovnatelný s 65 % žen v našem souboru. Věkově byl soubor zastoupen

prakticky všemi věkovými kategoriemi a průměrný věk respondentů činil 47,81 let, což je v souladu s průměrným věkem 49,4 let učitelů na středních školách (Maršíková & Jelen, 2019).

Hypotézy o existenci rozdílu ve všech facetách JDI (a JIG) mezi učiteli na soukromých a státních školách jsme ověřovali pomocí **Mann-Whitneyova U testu**. Následně jsme ověřovali hypotézy o existenci vztahu mezi extravertizací, negativní emocionalitou, interpersonální deaktivací, interpersonální hyperaktivací a LMX, vždy v kombinaci s celkovou pracovní spokojeností, pomocí **Spearmanova korelačního koeficientu**.

Výsledky ukázaly, že učitelé na soukromých školách mají tendenci být spokojenější s celkovými pracovními podmínkami, možnostmi kariérního růstu a lidmi v zaměstnání. Tato zjištění jsou v souladu s předchozími výzkumy, které ukazují, že lepší finanční zdroje, menší třídy a kvalitnější vybavení na soukromých školách mohou přispívat k vyšší spokojenosti pedagogů. Kromě toho soukromé školy umožňují učitelům větší prostor pro inovace ve výuce, což může vést k většímu uspokojení z práce (Gius, 2015; Bušatlić & Mujabašić, 2018; Aytac, 2020; Small & Buckman, 2021).

Výzkum také potvrdil význam determinantů osobnosti a kvality vztahu mezi učitelem a vedením školy (LMX) pro celkovou pracovní spokojenost. **Pozitivní korelace mezi extravertizací a pracovní spokojeností a negativní korelace mezi negativní emocionalitou a pracovní spokojeností** zdůrazňují vliv osobnostních rysů na vnímání pracovního prostředí a mezilidských vztahů (Judge et al., 2002). **Negativní korelace mezi interpersonální deaktivací a pracovní spokojeností** může být výsledkem toho, že pro učitele s vyšší interpersonální deaktivací mohou jen obtížně navazovat pevné vztahy s kolegy a studenty, spíše preferovat nezávislost a nezvládat stres. **Pozitivní korelace mezi kvalitou vztahu a pracovní spokojeností** může indikovat, že kvalitní vztah podporuje pocit uznání a podpory ze strany vedení, což má pozitivní dopad na spokojenost učitelů (Stringer, 2006; Hayden, 2011).

Přínosem této práce je její zaměření na specifickou skupinu učitelů na čtyřletých gymnáziích a představení faktorů, které jejich pracovní spokojenost ovlivňují, jelikož jde o výzkum, který v našem prostředí chybí. Limitací je nízká návratnost dotazníků a neznámý podíl zastoupení respondentů ze stejných škol, což může ovlivnit interpretovatelnost a generalizovatelnost výsledků. Dalším limitem je absence informací o konkrétních školách,

ze kterých respondenti pocházejí, což brání detailnímu porovnání mezi jednotlivými institucemi.

Pro budoucí výzkumy doporučujeme zaměřit se na kvalitativní přístupy, které umožní hlubší porozumění individuálním příběhům a perspektivám učitelů. Výzkum by měl být také rozšířen o další dimenze, jako je pohlaví, a rovněž bychom považovali za přínosné porovnat pracovní spokojenost napříč různými výukovými obory a úrovněmi vzdělávacího systému. Tyto informace by mohly přispět k efektivnějším způsobům podpory učitelů a ke zlepšení kvality vzdělávání ve školách.

LITERATURA

Ahluwalia, A. K., & Preet, K. (2014). Job satisfaction of workers: an empirical study in the manufacturing sector of Punjab. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 7(8). <https://doi.org/10.17010//2014/v7i8/59356>

Akhtar, S. N., Hashmi, M. A., & Naqvi, S. I. H. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4222-4228. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.668>

Ali, F. A. B. H., Jali, M. Z., & Nordin, M. N. B. (2021). Preliminary study on IT security maintenance management in Malaysia organizations. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 18(1), 4061-4073.

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017)*. American Psychological Association. www.apa.org/ethics/code/index.html

Aytac, T. (2020). The effects of working in public or private schools on job satisfaction of teachers in Turkey: a meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 89, 179-200. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.89.9>

Bauer, K. (2023). *The gendered impact of flexible working arrangements on job satisfaction* [Master's thesis, Johannes Kepler University Linz]. Johannes Kepler University Linz Repository.

Bhat, A. A. (2018). Job satisfaction among high school teachers. *The International Journal of Indian Psychology*, 6(1), 45-53

Birknerová, Z., Frankovský, M., & Zbihlejšová, L. (2013). Social intelligence in the context of personality traits of teachers. *American International Journal of Contemporary Research*, 3(7), 11-17. https://aijcnrnet.com/journals/Vol_3_No_7_July_2013/3.pdf.

Bowling Green State University. (2018, 28. března). *Measures*. <https://www.bgsu.edu/arts-and-sciences/psychology/services/job-descriptive-index/measures.html>

Bowling, N., & Zelazny, L. (2022). Measuring general job satisfaction: which is more construct valid — global scales or facet-composite scales? *Journal of Business and Psychology*, 37(1), 91–105. <https://doi.org/10.1007/s10869-021-09739-2>

Bui, H. TM. (2017). Big Five personality traits and job satisfaction: evidence from a national sample. *Journal of General Management*, 42(3), 21–30. <https://doi.org/10.1177/0306307016687990>

Bušatlić, S., & Mujabašić, A. (2018). Herzberg's two-factor theory of job satisfaction – comparative study between private and public high school teachers in Canton Sarajevo. *International Journal of Business Management & Research*, 8(6), 27-48. <https://doi.org/10.24247/ijbmrdec20184>

Drapela, J. V. (2011). *Přehled teorií osobnosti*. Portál.

Dvořáková, K. (2015). *Vnímání životní a pracovní spokojenosti u učitelů středních škol*. [Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. Theses.cz. <https://theses.cz/id/7ywf0/15036006>

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Grada.

Erdogan, B., & Bauer, T. N. (2015). Leader–member exchange theory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 641–647. <https://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.22010-2>

Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 350–365. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.2.350>

Franěk, M. & Večeřa, J. (2008). Personal Characteristics and Job Satisfaction. *E + M Ekonomie a Management*, 4, 63-76.

Gale, E. A. M. (2004). The Hawthorne studies — a fable for our times? *QJM: An International Journal of Medicine*, 97(7), 439–449. <https://doi.org/10.1093/qjmed/hch070>

Gerstner, C. R., & Day, D. V. (1997). Meta-analytic review of leader-member exchange theory: Correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 827-844. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.82.6.827>

Gius, M. (2015). A comparison of teacher job satisfaction in public and private schools. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(3), 155-164.

Göbelová, T., & Seberová, A. (2012). *Profesiografické otázky učitelství*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Guoba, A., Žygaitienė, B., & Kepalienė, I. (2022). Factors influencing teachers' job satisfaction. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 4(4), 234–241. <https://doi.org/10.32996/jhsss.2022.4.4.30>

Gupta, V., Suman, & Malhotra, S. (2013). Attachment style, self-esteem, job satisfaction, and life satisfaction: a correlational study. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 4(2), 330-332. http://www.iahrw.com/index.php/home/journal_detail/19#list.

Hasan, J., Hasan, M., Rahman, M. A., & Hossain, M. U. (2017). Job satisfaction theories: a literature review. *IST Journal on Business & Technology*, 8(1). ISSN: 2070-4135.

Hayden, C. M. (2011). *The relationship between leader-member exchange and job satisfaction: Measuring LMX quality and job satisfaction of supervisors and subordinates* [Master's thesis, Wright State University]. CORE Scholar. https://corescholar.libraries.wright.edu/etd_all/1032/

Hill, C., Henn, C., & Jones, N. (2015). Personality and job satisfaction: their role in work-related psychological well-being. *Journal of Psychology in Africa*, 25(4), 297-304. <https://doi.org/10.1080/14330237.2015.1078086>

Hoque, K. E., Wang, X., Qi, Y., & Norzan, N. (2023). The factors associated with teachers' job satisfaction and their impacts on students' achievement: a review (2010–2021). *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, článek číslo 177. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01645-7>

Hřebíčková, M., Jelínek, M., Květon, P., Benkovič, A., Botek, M., Sudzina, F., Soto, C. J., & John, O. P. (2020). Big Five Inventory 2 (BFI-2): Hierarchický model s 15 subškálami. *Československá Psychologie*, 64(4), 437-460.

Hypšová, P. (2021). *Kontextuální pracovní výkonnost, vztahová vazba a emoční inteligence u pracovníků v sociálních službách* [Magisterská diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Archiv závěrečných prací UPOL. [library.upol.cz/ar-
upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=26996785218](https://library.upol.cz/ar-
upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=26996785218)

Hypšová, P., & Seitl, M. (2022, 26. prosinec). *Translation and validation of LMX-7 questionnaire for leaders*. Psychologie práce a organizace 2022. Bratislava, Slovenská republika.

Inoyatova, S. (2021). The job satisfaction: a review of widely used measures and indexes. *PalArch's Journal Of Archaeology Of Egypt/Egyptology*, 18(2), 456-464. ISSN 1567-214x.

Jančíková, K. (2016, 25. října). *Motivace pracovníků z pohledu uspokojování potřeb*. Psychologie pro každého. <https://psychologieprokazdeho.cz/motivace-uspokojovani-potreb/>

Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530-541. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.87.3.530>

Khan, A. J., Bhatti, M. A., Hussain, A., Ahmad, R., & Iqbal, J. (2021). Employee job satisfaction in higher educational institutes: a review of theories. *Journal of South Asian Studies*, 9(03), 257-266. <https://doi.org/10.33687/jsas.009.03.3940>

Kinicki, A. J., McKee-Ryan, F. M., Schriesheim, C. A., & Carson, K. P. (2002). Assessing the construct validity of the Job Descriptive Index: a review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 14–32. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.1.14>

Kostelecká, Y. (2022). *Sociální status českých učitelů v mezinárodním srovnání*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

Křeménková, L. (2010). *Pracovní spokojenost učitelů a související determinanty* [Dizertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Knihovna UPOL. <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=5740724155>

Kubišová, H. (2008). *Motivace k učitelské profesi*. [Diplomová práce, Masaryková univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fis.muni.cz%2Fth%2Fnx9wd%2FDIPLOMOVA_PRACE.doc&wdOrigin=BROWSELINK

Lake, C. J., Gopalkrishnan, P., Sliter, M. T., & Withrow, S. (2010). The Job Descriptive Index: newly updated and available for download. *The Industrial-Organizational Psychologist*. 47–49. Bowling Green State University.

Lindsay, G., Koene, C., Øvreeide, H., & Lang, F. (2010). *Etika pro evropské psychology*. Triton.

Locke, E. A. (1960). What is job satisfaction? *Organization Behavior and Human performance* 4, 309-336.

Mach, J. (2019, 19. května). *Na veřejných školách berou kantoři o tisíce korun víc než v soukromých*. Novinky.cz. <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-na-verejnych-skolach-berou-kantori-o-tisice-korun-vic-nez-v-soukromych-40283539>

Maršíková, M., & Jelen, V. (2019, 21. května). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy odbor školské statistiky, analýz a informační strategie. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/50371/>

Martins, H., & Proença, T. (2014). Minnesota Satisfaction Questionnaire – psychometric properties and validation in a population of portuguese hospital workers. *Investigação e Intervenção em Recursos Humanos*, 471. <https://doi.org/10.26537/iirh.v0i3.1825>

Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: the dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27(2), 77–102. <https://doi.org/10.1023/A:1024515519160>

Nohel, O. (2022). *Průzkum pracovní spokojenosti ve vybraném podniku* [Bakalářská diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/skq5c/>

Noori, A. Q. (2023). Job satisfaction variance among public and private school teachers: a case study. *Cogent Education*, 10(1), článek číslo 2189425. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2189425>

Nortje, A. (2021, 11. února). *7 best job satisfaction scales, questionnaires & surveys*. Positive Psychology. <https://positivepsychology.com/job-satisfaction-questionnaires-surveys/>

P.F. art, spol. s r.o. (2024). *Gymnázia a lycea v ČR*. AtlasŠkolství.cz. <https://www.atlasskolstvi.cz/stredni-skoly?spec=4350&branchs=2319&studycompletion=39&studyform=2>

Park, S., & Kim, S. (2017). The linkage between work unit performance perceptions of U.S. federal employees and their job satisfaction: an expectancy theory. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, No. 52E/2017, 77-93. <https://doi.org/10.24193/tras.52E.5>

Paulík, K. (2012). Job satisfaction and stress among teachers. *The Educational Review*, 30(4), 138-149.

PF UJEP (n.d.). *Základy učitelské profese (pedeutologie)*.
<https://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/pdf/Pedeutologie.pdf>.

Procházka, J., Janků, D. & Vaculík, M. (2019). Měření vztahu mezi leaderem a následovníkem: Překlad a adaptace dotazníku LMX-7 do češtiny. *Psychológia práce a organizácie*, 329–342.
https://is.muni.cz/publication/1492116/Prochazka_2019_LMX_Czech.pdf

Rast, S. & Tourani, A. (2012). Evaluation of employees' job satisfaction and role of gender difference: an empirical study at airline industry in iran. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7), 91.

Ratiu, M. I. (2023). Predictors of job satisfaction. *Revista Universitara de Sociologie*, Year IX, No. 2, 178-184. ISSN: 2537-5024

Robinson, C., & Grove, R. (2019). The Relationship between Leader-member exchange and teacher job satisfaction. *Journal of Education & Social Policy*, 6(4), 34-42.
<https://doi.org/10.30845/jesp.v6n4p5>

Seitl, M., Charvát, M., Střelec, J., Seitlová, K., & Kafetsios, K. (2022). Experiences in work relationships: a measure of attachment strategies at work. *Psychological Reports*, 126(4), 2049-2077. <https://doi.org/10.1177/00332941221075249>

Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, Ch. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Rand McNally & Company.

Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(1), 117–143. <https://doi.org/10.1037/pspp0000096>

Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693–713. <https://doi.org/10.1007/BF00929796>

Spousta, V. (2003). Pedeutologická problematika: syntetická povaha osobnosti učitele. *Pedagogická orientace*, 4, 3-10. ISSN 1211-4669.

Stringer, L. (2006). The link between the quality of the supervisor–employee relationship and the level of the employee’s job satisfaction. *Public Organization Review*, 6(2), 125–142. <https://doi.org/10.1007/s11115-006-0005-0>

Sypniewska, B. (2014). Evaluation of factors influencing job satisfaction. *Contemporary Economics*, 8(1), 57-72. <https://ssrn.com/abstract=2435040>

Šanderová, J. (2022). *Sociální stratifikace: Problém, vybrané teorie, výzkum*. Karolinum.

Šmídová, A. (2019). *Pracovní motivace a pracovní spokojenost u zaměstnanců korporátních firem a start-upů* [Magisterská diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/pk765>

Šopíková, I. (2020). *Analýza pracovní spokojenosti a osobnosti zaměstnanců ve vybrané organizaci* [Rigorózní práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz. <https://theses.cz/id/7toabn/>

Tasios, T., & Giannouli, V. (2017). Job Descriptive Index (JDI): reliability and validity study in Greece. *Archives of Assessment Psychology*, 7(1), 31-61.

University of Minnesota. (n.d.). (MSQ) *Minnesota Satisfaction Questionnaire*. <https://vpr.psych.umn.edu/node/26>

Van Saane, N., Sluiter, J. K., Verbeek, J. H. A. M., & Frings-Dresen, M. H. W. (2003). Reliability and validity of instruments measuring job satisfaction — a systematic review. *Occupational Medicine*, 53, 191–200. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqg038>

Volšanová, B. (2015). *Pracovní spokojenost učitelů*. [Diplomová práce, Ostravská univerzita v Ostravě]. Theses.cz. <https://theses.cz/id/sqsgun/>

Výrost, J., Slaměník, I. & Sollárová, E. (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Grada.

Weiss, H. M., & Merlo, K. L. (2015). Job satisfaction. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 833-838. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.22029-1>

Zákon č. 183/2023 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (2024).

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-183>

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20240101>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce
3. Informovaný souhlas
4. Leták

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Pracovní spokojenost u učitelů na soukromých a státních čtyřletých gymnáziích v České republice

Autor práce: Tereza Škárková

Vedoucí práce: Mgr. Petra Hypšová

Počet stran a znaků: 77 stran, 148 500 znaků

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 75

Abstrakt (800–1200 zn.):

Tato práce zkoumá pracovní spokojenost učitelů na čtyřletých gymnáziích v České republice a zaměřuje se na vliv typu zřizovatele školy, osobnostních rysů, vztahu s vedením a typu vazby na pracovišti. Kvantitativní výzkum, v rámci něhož byla učitelům učících na oboru 79-41-K/41 administrována baterie obsahující dotazníky JDI (vč. JIG), EWR-I, BFI-2-S, LMX-7 pro následovníky, měl výsledný soubor o 118 respondentech (101 učitelů ze státních škol, 17 ze soukromých). Statistická analýza dat ukázala, že učitelé na soukromých gymnáziích jsou v průměru spokojenější s celkovou prací (JIG), možnostmi kariérního růstu a lidmi v zaměstnání (JDI). Celková pracovní spokojenost učitelů dále koreluje s vybranými determinanty osobnosti, a to konkrétně s extravertí pozitivně ($r_s = 0,453$; $p < 0,001$) a s negativní emocionalitou ($r_s = -0,358$; $p < 0,001$) i interpersonální deaktivací negativně ($r_s = -0,477$; $p < 0,001$). Pozitivní vliv na celkovou pracovní spokojenost má také kvalitní vztah s leaderem ($r_s = 0,431$; $p < 0,001$). Pro zlepšení spokojenosti pedagogů je proto důležité zaměřit se na profesní rozvoj, budování kvalitních vztahů na pracovišti a podporu autonomie učitelů.

Klíčová slova: čtyřleté gymnázium, determinanty pracovní spokojenosti, pracovní spokojenost, státní škola, soukromá škola, učitelé

ABSTRACT OF THESIS

Title: Job Satisfaction Among Teachers in Private and Public Four-Year Grammar Schools in the Czech Republic

Author: Tereza Škárková

Supervisor: Mgr. Petra Hypšová

Number of pages and characters: 77 pages, 148 500 characters

Number of appendices: 4

Number of references: 75

Abstract (800–1200 characters):

This thesis examines job satisfaction among teachers at Czech four-year grammar schools. It examines the differences between public and private schools as well as factors such as personality, teacher-leader relationship and workplace attachment styles.

Using quantitative methods, teachers from public and private schools (code 79-41-K/41) were tested with the JDI (including JIG), EWR-I, BFI-2-S and LMX-7 questionnaires. A total of 118 teachers participated (101 public, 17 private).

The analysis shows that teachers in private schools report higher general job satisfaction (JIG), satisfaction with promotion opportunities and satisfaction with colleagues (JDI facets). In addition, job satisfaction (JIG) correlates positively with extraversion ($r_s = 0,453$; $p < 0,001$) and the quality of the teacher-leader relationship ($r_s = 0,431$; $p < 0,001$). Conversely, it correlates negatively with neuroticism ($r_s = -0,358$; $p < 0,001$) and interpersonal deactivation ($r_s = -0,477$; $p < 0,001$).

In order to improve teacher satisfaction, the study suggests offering them opportunities for professional development, promoting the quality of relationships with superiors and colleagues and supporting teacher's autonomy.

Key words: determinants of job satisfaction, difference, grammar school, job satisfaction, private school, public school, teachers

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Název studie: Pracovní spokojenost u učitelů na soukromých a veřejných čtyřletých gymnáziích v České republice

Autorka bakalářské práce: Tereza Škárková (V případě zájmu o více informací neváhejte kontaktovat autorku výzkumu na této emailové adrese: tereza.skarkova01@upol.cz)

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Petra Hypšová

Výzkum je realizován Terezou Škárkovou v rámci její bakalářské diplomové práce na Katedře psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci pod vedením Mgr. Petry Hypšové. Studie se zabývá posouzením, zda existuje souvislost mezi pracovní spokojeností a tím, zda učitel/učitelka učí na soukromém, nebo státním čtyřletém gymnáziu. Pracovní spokojenost je důležitá a hraje velkou roli v životě každého z nás. Má vliv na naše zdraví, duševní pohodu, ale i na náš výkon v práci. Tím, že nacházíme faktory, které s ní mohou souviset, se můžeme nejen výzkumně, ale rovněž v praxi zaměřit na cesty, kterými lze pracovní spokojenost dále zvyšovat.

Účast v této studii je složena z online vyplnění pěti dotazníkových metod zaměřených na posouzení osobnostních charakteristik a pracovní spokojenosti. Celková délka vyplnění zmíněných metod je individuální a zabere přibližně 15-20 minut.

Uchování získaných dat bude v souladu s pravidly pro psychologický výzkum. Záznamy budou uloženy pod anonymním kódem a bude k nim mít přístup pouze výzkumný tým.

Účast v tomto výzkumu je zcela dobrovolná a je založena pouze na Vaší ochotě se do výzkumu zapojit a dokončit ho. Máte právo výzkum z jakýchkoliv důvodů ukončit, aniž by to vedlo k nežádoucím důsledkům.

Výzkum není spojen s rizikovou činností z hlediska ochrany života, zdraví či majetku. Během vyplňování testových metod však můžete pociťovat nervozitu, rozladěnost či únavu. V průběhu studie je poměrně nepravděpodobné, že by pro Vás mohla představovat zdravotní riziko.

Předtím, než budete pokračovat, Vás poprosíme o ujištění se, že jste správným respondentem – tedy učitelem/učitelkou na plný úvazek učícím na čtyřletém gymnáziu (obor 79-41-K/41).

Kliknutím na „spustit testování“ potvrzujete přečtení výše uvedených informací a souhlasíte se svou dobrovolnou účastí v tomto výzkumu.

Spustit testování

LETÁK



Univerzita Palackého
v Olomouci

JSTE UČITEL/KA NA PLNÝ ÚVAZEK
A UČÍTE NA ČTYŘLETÉM GYMNÁZIUM
(OBOR 79-41-K/41)?

ZAPOJTE SE DO VÝZKUMU PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI

PRO BAKALÁŘSKOU PRÁCI

Co s pracovní spokojeností souvisí?

Zapojte se do našeho výzkumu a pomozte nám to zjistit. Má s tím co dočinění, že gymnázium, na kterém pracujete, je soukromé či veřejné?

**Dotazník je plně anonymní
a jeho vyplnění zabere 15-20 minut.**



**Kód participanta: 1. a 2. písmeno křestního jména · 1. a 2. písmeno příjmení · poslední 4 číslice vašeho tel. čísla
- tedy např.: Jan Novák, tel. č.: 123 456 789 -> kód
JAN06789.**

**Tereza Škárková
studentka 3. ročníku psychologie
tereza.skarkova01@upol.cz**