# PROFESNÍ POTŘEBY UČITELŮ PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V NOVÝCH PODMÍNKÁCH KURIKULÁRNÍ REFORMY A POŽADAVCÍCH NA PROFESNÍ ČINNOSTI

## PROFESSIONAL NEEDS OF PRIMARY TEACHERS IN THE NEW CONDITIONS OF CURRICULAR REFORM AND DEMANDS ON PROFFESIONAL ACTIVITIES

Taťána Göbelová, Alena Seberová

**Abstrakt:** Obsah příspěvku je zaměřen na teoretickou analýzu přístupů k učitelství v dimenzi diskurzu „sporu o profesi", pracovní motivaci a teorie pracovních potřeb, konstruktu pracovní motivace a kvality pracovního života. Dále bude v příspěvku popsána pilotní fáze empirického výzkumu, jehož problémem je analýza aktuálních profesních potřeb učitelů primárního vzdělávání vybraných ostravských základních škol a reflexe reálného výkonu učitelské profese v oblasti systému profesních činností ve vztahu k probíhající kurikulární reformě.

**Klíčová slova:** profese; učitelská profese; pracovní motivace, pracovní/profesní potřeby; pracovní spokojenost; kvalita pracovního života

**Abstract:** Study is focused on teoretical analysis of paradigmas and discussion about „profession" of teaching and conceptions, models of work motivation and work needs, job satisfaction and qualuity of work life. Next part is focused on the first planning stage of empirical research, which problem is to describe and analyze a professional needs of primary teachers and real performance of professional activities in relation to curricular reform.

**Key words:** Profession; teacher profession; work motivation, work/ professional needs; job satisfaction; quality of work life

### Úvodem

Učitelská profese a vzdělávání učitelů patří k základním tématům diskusí o proměnách vzdělávání na celém světě. Dlouhotrvajícím trendem jsou pesimistické úvahy o krizi učitelství, ohrožení školy a kulturních hodnot výchovy a vzdělávání vůbec. Otázky dotýkající se profesních kvalit učitelů a nároků na výkon odborných aktivit nemohou ve své podstatě nikdy ztratit na aktuálnosti a nemohou být také nikdy finálně a s konečnou platností zodpovězeny, není však možné na jejich řešení, a to zejména výzkumné, rezignovat.

Je mnoho teorií a definic profesního profilu učitelů zaměřeného na kompetence a procesy vedoucí k jejich rozvíjení v rámci pregraduálního vzdělávání. Pozornost věnovaná profesním činnostem se omezuje více na výčet činností, popř. názory učitelů ne jejich obtížnost či užitečnost. Diskuse vážící se k tematice kurikulární reformy prakticky nejsou doprovázeny výsledky relevantních empirických výzkumů, jež by centrovaly pozornost na identifikaci učitelů z proklamovanými cíli a posláním ke změně, reálné obtíže s jejich realizací a v neposlední řadě také připravenost podmínek k tak zásadní změně, jakou kurikulární reforma celého školského systému zajisté je. Přičemž k podmínkám nemůžeme řadit pouze materiální a finanční pomoc, ale rovněž další faktory

ovlivňující pracovní spokojenost s širokým kontextem podmínek, jež sehrávají klíčovou roli v realizaci jakékoli změny, od dílčí inovativní, až k celkové proměně principů a systému.

Obsah příspěvku vychází z teoretických analýz přístupů k profesi a profesionalizaci učitelství, mapován je pojmový terén pracovních potřeb, pracovní spokojenosti učitelů a kvality pracovního života, který ústí do představení metodologie výzkumného projektu *Profesní potřeby učitelů primárního vzdělávání v nových podmínkách kurikulární reformy a požadavcích na profesní činnosti.*

Pojetí profese v učitelství

Podle studie McKinsey, který vyhodnotil 25 vzdělávacích systémů světa, vyplynulo, že nároky na kvalitu pedagogické práce jsou v úspěšných vzdělávacích systémech vysoké a především platí základní princip: *„Kvalita vyučovacího systému nemůže být vyšší než kvalita jeho učitelů.*" (McKINSEY, 2007)

Profese představuje symbol, pomocí něhož lidé kategorizují osobu na základě svých sociálních preferencí a očekávání. Profese (na rozdíl od povolání) se ve svém obsahu přibližuje pojmu postavení v sociálním systému organizace.

Profese vnímané sociology jako plně uznávané mají deset základních charakteristik.

*„Poskytují základní služby.*

*Oblasti jejich potřeby a působení jsou dobře rozpoznatelné.*

*Je u nich nutná určitá suma znalostí a vyžadují značné dovednosti.*

*Rozhodnutí, která činí jejich provozovatelé, jsou založena na bázi široce uznávaných principů a obecně přijatých teorií.*

*Jejich základ tvoří uznávané základní akademické obory.*

*Jsou organizovány tak, aby bylo regulováno přijímání nových příslušníků profese, což znamená zvládnutí minima standardů a zkoušek, popřípadě získání licencí, je vyžadována profesní etika a pokud je to žádoucí, pak je vykonáván i dohled nad oborem.*

*Pro vstup do těchto profesí je požadována účast v dlouhodobějších programech profesní přípravy.*

*Profese si získala širokou veřejnou důvěru.*

*Pracovníky profese obvykle charakterizuje přísně humánní motivace jejich služeb, které jsou vykonávány s relativní svobodou a autoritou.*

*Tyto profesní činnosti jsou zpravidla celoživotní.*"

Učitelská profese je pro jednotlivé kategorie definována na základě tzv. odborné kvalifikace. Kvalifikace je v Pedagogickém slovníku obecně definována jako *„jako souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to*

*s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce ve vyžadované kvalitě.*" PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2001, s. 110-111).

Vzhledem ke specifické činnosti učitelů se setkáváme s mnoha diferencovanými podobami – učitelství jako poslání, semiporfese, pravá profese, expertní profese, reflektivní praktik. (Vašutová, 2004, s. 34) V obecné rovině vymezujeme *„učitelské povolání jako sociální pracovní roli spojenou s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti, a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.*" (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1998, s. 272)

Z hlediska dynamiky profesí, která úzce souvisí s dynamikou sociálně-ekonomického systému, dochází k požadavkům na formování nových profesí či určitou modifikaci vybraných stávajících profesí. Vznik nové profese chápeme jako profesionalizaci. Tyto procesy profesionalizace se týkají i učitelské profese.

Vznik nové profese představuje završení procesu formování nových druhů práce, pro jejichž výkon je nutná speciální příprava, či završení procesu modifikace existujících druhů práce, kde pracovní činnosti nezbytná pro jejich výkon nabývá nových forem a obsahů. Vznik nové profese je pak chápán jako profesionalizace.

Pro profesionalizaci jsou charakteristické tyto znaky, jimiž je nová profese definována:

- *„specifikace pracovních úkonů a operací*

- *stanovení systému profesní přípravy, případně možností kvalifikačního postupu*

- *vytvoření forem ohodnocení výkonu* ;

- *vznik norem profese a profesního vědomí, případně vznik profesních institucí*

- *nabízejících prostor pro výměnu zkušeností v rámci profese a ochranu profese (asociace, svazy, komory)*" (NOVÝ, SYRUNEK, s. 178, 2002).

Další kategorizace profesí je odvozená ze škály složitosti práce (MACHONIN, TUČEK a kol, 1996) .Učitelé jako socioprofesní skupina se vyznačují značnou mírou diferenciace. Ta je dána kvalitativně (charakter a obsah pracovní činnosti, věk obsluhované populace žáků aj.) a kvantitativně (počet pracovníků, muži a ženy v učitelské profesi aj).

**Pracovní / profesní potřeby a jejich výzkumné reflexe**

O učitelství toho bylo napsáno již mnoho. Dalo by se možná i konstatovat, že je tematika učitelské profese v českém pedagogickém kontextu natolik promyšlená a propracovaná, že je snad obtížné najít téma nové, či alespoň nový přístup k jeho řešení. Podíváme-li se však na tyto „již" zpracované problémy inspirativním pohledem dalších společenských disciplín, bez kterých se pedagogika nemůže obejít, můžeme zjistit, že jsme možná něco opomněli. Hovoříme o tematice učitelské profese ve vztahu k zavedeným postupům *analýzy profesí* (job analysis), *analýzy profesních činností* (professional activities), pracovních potřeb (work needs) a *kvality pracovního života* (qualiy of work life), jež mají přímou vazbu na klíčové determinanty kvality výkonu profese vážící se jak k osobnosti

pracovníka /učitele, tak požadavkům na jeho vzdělání (což jsou témata v pedagogice zpracovávána s největším zájmem). Hovoříme v této souvislosti rovněž o komplementárních disciplinách psychologie osobnosti, psychologie práce a zdraví a rovněž ekonomických oborech, zejména personálním managementu, , jehož základy jsou vystavěny výhradně na psychologických teoriích[51].

Doména *profesních/pracovních potřeb* je zakotvena jako jedna ze *subjektivních determinant* pracovních činností. S ohledem na systémový přístup, jež chápe pracovníka jako dynamickou strukturovanou jednotku, vychází profesní potřeby z kategorie *osobnostního profilu* (vztahujícího se k osobnostním předpokladům a vazbám na požadavky profese s vazbou na individuální specifika jednání) a z kategorie *osobní a pracovní zaměřenosti,* (která se váže na přístup a vztah člověka k dané profesi a konkrétnímu výkonu a vyjadřuje vztah mezi osobními potřebami, perspektivami a aspiracemi pracovníka s požadavky profese). Dále tyto subjektivní determinanty doplňují kategorie *odborné připravenosti* (zaměřuje se na obsah činnosti, a to ve vazbě na zvládání pracovních úkolů na základě osvojených znalostí – teoretických i praktických a zkušeností); *pracovní zdatnosti* (související s průběhem činnosti ve vazbě na fyzickou a psychickou zdatnost člověka); *ekonomického a společenského profilu* (jako formy sociální interakce vyjadřující vazby postojů člověka k požadavkům vzešlým ze sociální pozice dané profese a k nim se vážícím sociálním rolím) (ANASTASI 1979; NAKONEČNÝ 1992, 1993; BĚLOHLÁVEK 1996; DAINOW 1998; KOHOUTEK 2002; NWACHUKWU 2006).

V teoriích pracovní motivace[52] jsou uváděny několikeré kategorizace. M. Nakonečný (1992) vyžil přístup vztahu k vývoji výzkumu v této oblasti a kategorizoval teorie a pojetí do tří typů: *taylorismus* (F.W. Taylor (1912), se zaměřením zejména na manuální profese), *hnutí „human relations*" (G.E. Mayo (1927), zdůrazňující sociální faktor motivace a skupinové pojetí lidské práce) a *hnutí humanizace práce* (např. V.H. Vroom (1967); F. Herzberg (1967) , zaměřené na pojetí motivace jako potřeby člověka po smysluplné práci, růstu a uznání). Vedle uvedených teorií V.H. Vrooma a dvoufaktorové teorie F. Herzberga podrobněji M. Nakonečný popisuje přístupy L.W. Portera a E.F. Lawlera (teorie očekávání); J.S. Adamse (teorie spravedlnosti); představitele humanistické teorie A.H. Maslowa; D. McGregora (teorie X a Y); B.F. Skinera (teorie cukru a biče) (viz NAKONEČNÝ 1992).

F. Luthanse (1992 In: ŠUSTROVÁ 2006) kategorizuje teoretické přístupy do dvou skupin. První přístup zohledňuje především kognitivní proměnné a jejich vztahy k proměnným dalším, druhý přístup je zaměřen na ty proměnné, jež člověka k práci motivují (lidské potřeby, jejich hierarchie a preference, proměnné vedoucí k výkonu a spokojenosti). K tomuto druhému přístupu jsou řazeny teorie A. Maslowa, C. Alderfera a F. Herzberga, jež jsou často citovány ve vztahu k výzkumům pracovní spokojenosti a budeme se jim následně blíže věnovat. (ANASTASI 1979; NAKONEČNÝ 1993; BĚLOHLÁVEK 1996; ARMSTRONG 1999; KOHOUTEK 2002; ŠUSTROVÁ 2006).

---

[51] Např. ARMSTRONG 1999; MILCHOVICH, BOUDREAU1993; BEDRNOVÁ, NOVÝ 1994 apod.

[52] Konstrukt pracovní motivace je potřeba vysvětlovat ve vztahu ke konstruktu potřeb jako základním formám motivu. Jasné obsahové vymezení pojmů potřeba a motiv není zcela jednoznačné. Zatímco podle M. Nakonečného (1993) „pojem potřeby vyjadřuje základní formu motivu, a to ve smyslu nějakého deficitu"(s.104); F. Bělohlávek ( 1996) hovoří „jen o malém rozdílu mezi potřebou a motivem" (s.170), motivy definuje jako důvody, pohnutky jednání, jež jsou více konkrétní (např. konkrétní příčiny odchodu ze zaměstnání apod.), potřeby jsou stavy nedostatku, jež jedince aktivizují a podle Bělohlávka jsou spíše obecného charakteru (např. potřeba sociálního kontaktu apod.).

Rovněž z humanistických paradigmat v pedagogice a psychologii známá teorie A.H. Maslowa vychází z hierarchického uspořádání lidských potřeb, jež je založena na principu aktivace výše položené potřeby až po alespoň částečném uspokojení potřeby nižšího řádu. Pátá, nejvýše položená potřeba seberealizace je vázána na procesy sebeuplatnění a realizace vlastního potenciálu, jež se aktivuje po naplnění potřeby úcty ve vztahu na respekt, prestiže a úspěchu. Níže následuje potřeba sounáležistosti – být akceptován a identifikovat se s druhými lidmi, níže potřeba bezpečí – emocionální i fyzické, stabilita a řád. Na úrovni první Maslow pojmenoval potřeby fyziologické. (ANASTASI 1979; NAKONEČNÝ 1992, 1993; BĚLOHLÁVEK 1996; DAINOW 1998; KOHOUTEK 2002; NWACHUKWU 2006).

Jedna z kritik Mslowova hierarchického systému poukazuje na jeho jistou složitost v počtu úrovní. Podle publikovaných výzkumů (např. Muchinski, 1993 In: BĚLOHLÁVEK 1996) můžeme vymezit dvě, max. tři úrovně potřeb. Z tohoto poznatku vyšel Clayton Alderfer (1970, in: BĚLOHLÁVEK 1996), když redukoval pět úrovní A. Maslowa na tři: 1. *potřeby existence* (potřeby materiální, fyziologické a bezpečí); 2. *potřeby vztahů* (emocionálně-sociální uspokojení z interakce a identifikace s druhými, podpora, respekt, úcta); 3. *potřeba růstu* (realizace vnitřních potencialit v oblasti osobního růstu, rozvoje, pracovního postupu)[53].

Rovněž často citovaným přístupem je tzv. *dvoufaktorová teorie motivace* Fredericka Herzberga. Tímto přístupem se již přibližujeme k dalšímu významnému pojmu této stati, který je rovněž problémem níže představeného výzkumného projektu. Tímto konstruktem je *pracovní spokojenost*. Právě Herzbergova teorie *vnějších a vnitřních faktorů* je ve vztahu k výzkumům pracovní spokojenosti a kvality pracovního života, vedle již zmiňovaného A. Maslowa, často využívána. Herzberg na základě svých výzkumů doložil, že se v případě spokojenosti a nespokojenost nejedná o dvě stránky jednoho jevu, nýbrž o dva zcela samostatné jevy, jež spolu nemusí souviset, poněvadž mohou mít odlišné příčiny. Tzv. *vnější faktory* pojmenoval jako *hygienické* a poněvadž jsou příčinou nespokojenosti, označil je také jako *disatisfaktory* (pracovní pravidla, technické vedení, pracovní podmínky, vztahy k nadřízeným a spolupracovníkům, výdělek). Tyto vnější faktory se dotýkají *kontextu práce*, pracovních podmínek a pracovního zařízení. Tzv. *vnitřní faktory*, *motivátory/satisfaktory* mají klíčový vliv na samotnou pracovní výkonnost a souvisejí z procesy uspokojení a zajímavosti a přitažlivosti práce, vztahu k pracovním činnostem a souvisí zejména s *obsahem práce*[54] (ANASTASI 1979; NAKONEČNÝ 1992, 1993; BĚLOHLÁVEK 1996; DAINOW 1998; KOHOUTEK 2002; NWACHUKWU 2006). Právě faktory jako výkon, uznání, práce samotná, růst, odpovědnost, kariérní postup a práce jako výzva vytváří podle Herzberga zásadní motivační

[53] C. Alderfer nerozlišoval potřeby na vyšší a nižší a popíral jejich hierarchii. Nepředpokládal, že uspokojením nižší potřeby zanikne jejich význam, předpokládal naopak u uspokojování potřeb růstových potencování jejich významu pro člověka (BĚLOHLÁVEK 1996). Ve vztahu k učitelské profesi a ke stále aktuálním a ve své podstatě nedořešeným úvahám o kariérním růstu učitelů je bezesporu tato teorie využitelná.

[54] Herzbergova dvoufaktorová teorie zdůrazňující úlohu vnitřních a vnějších motivačníich činitelů je obecně přijímána a využívána ve výzkumech pracovní spokojenosti (viz níže). Tzv. *motivace intrinsická* souvisí s prací samotnou (potřeba samotné činnosti; potřeba kontaktu s druhými lidmi; potřeba výkonu; touha po moci; potřeba smyslu a seberealizace) a tzv. *motivace extrinsická*, se nachází mimo vlastní práci a souvisí spíše s podmínkami a důsledky práce (potřeba finančního ocenění; jistoty; sebepotrvrzení; potřeba kontaktu, uplatnění) (blíže viz NAKONEČNÝ 1992; MacDONALD a MacINTYRE 1997) .

potenciál, který je potřeba respektovat a proměňovat, což je výzva zejména pro pomáhající, učitelské profese.

Od teorií pracovní motivace se dostáváme ke konstruktu *pracovní spokojenosti* (job satisfaction), jež je jádrem výzkumů právě v problematice pracovních/profesních potřeb. Je široce rozpracován na poli psychologie práce a personálního managementu, a to jak u nás, tak zejména v zahraničí a jak již bylo v úvodu zmíněno, neobejdeme se bez jeho teoretické a výzkumné reflexe, pokud si chceme klást a zodpovídat otázky dotýkající se reálného stavu učitelské profese, pracovních činností, vnitřních a vnějších podmínek jejich realizace, požadavků na jejich výkon a zejména očekávanou a hodnotitelnou kvalitu.

**Pracovní spokojenost a kvalita pracovního života** *(job satisfaction) (QWL quality of work life)*

Konstrukt pracovní spokojenost je velmi složitý a ne zcela obsahově jasný. Zkoumán a popisován je vztazích k souvisejícím pojmům motivace, potřeby, postoje, adaptace a rovněž s pojmem životní spokojenost nebo kvalita pracovního života. Pevně je zakotven empirický výzkum tohoto jevu v oblasti personálního managementu (ARMSTRONG 1999; MILCHOVICH, BOUDREAU 1993), avšak klíčově patří do teoretického terénu psychologie práce.

Ve vztahu k obecnému konceptuálnímu modelu životní spokojenosti a dalším obsahově souvisejícím pojmům se blíže věnují např. K. Paulík 1999 a J. Křivohlavý (2004).Těmto konstruktům se nebudeme blíže věnovat, jejich porozumění je však východisko pro jakoukoli modifikaci do sféry profesního života. K operacionalizaci pojmu pracovní spokojenost využijeme vybrané přístupy z oblasti psychologie práce a personálního managementu.

V obou zmíněných oborech není definice pracovní spokojenosti jednotně ustálena. Přístupy T. Kollárika (1979); R. Kreitnera a A. Kinického (1989, In: ŠUSTROVÁ 2006); K. Paulíka (1999) a MacDonalda a MacIntyrea (1997) se shodují v následujících charakteristikách. Primárně se pracovní spokojenost dotýká emoční reakce na rozličné charakteristiky práce, a to jak pozitivní tak negativní, ve smyslu reakce člověka na míru naplněného očekávání ve vazbě na práci a pracovní podmínky. V doméně učitelské praxe definuje pracovní spokojenost K. Paulík (1999) jako *„subjektivní projekci pracovních podmínek učitelské profese i širšího kontextu jejich souvislostí do prožívání zprostředkovanou kognitivním hodnocením*" (1999:52). Pracovní podmínky i širší kontext prožívání proměnných k práci se vážícím bychom mohli podle Kollárika (1986) kategorizovat do dvou forem jako *spokojenost v práci* (jež se váže k osobnosti pracovníka a konkrétním i obecným podmínkám práce, má tedy obsahově širší význam) a *spokojenost s prací* (s užším obsahovým významem vázanou na konkrétní výkon a pracovní činnosti ve vazbách na osobnostní a profesní nároky a společenské ohodnocení).

S. MacDonald a P. MacIntyre (1997) poukazují na důležitost významově oddělit konstrukty *pracovní spokojenosti* a *pracovní morálky* (employee morale). I přes to, že jsou tyto dva koncepty obsahově velmi blízké a v některých případech používány synonymně, vidí autoři odlišnosti zejména ve dvou aspektech. Zatímco pracovní spokojenost je spíše subjektivní reflexí aktuální pracovní situace, pracovní morálka odráží sdílení vizí organizace zaměstnanci, jaký význam připisují profesnímu smyslu a příležitostem, jak jej naplňovat. Pracovní morálka je více přemýšlením o budoucnosti,

naopak pracovní spokojenost vychází z minulých zkušeností a přítomnosti. Klíčové charakteristiky pracovní spokojenosti autoři přehledně popsali v níže uvedené tabulce.

*Tabulka 1: Klíčové charakteristiky pracovní satisfakce identifikované výzkumníky (MacDONALD and MacINTYRE 1997: 3)*

| Autor | Cross (1993) | Hackman a Oldham (1975) | Khaleque a Rahman (1987) | Scarpello a Campbell (1983) | Smith et al.(1969) | Yuzuk (1961) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Klíčové charakteristiky** | 1.organizace/firma jako celek<br>2.plat<br>3.kariérní postup<br>4.profese/práce sama o sobě<br>5.supervize<br>6.spolupracovníci | 1. jistota zaměstnání<br>2. plat<br>3.sociální rovina<br>4.supervize<br>5. profesní růst | 1.spolupracovníci<br>2. pracovní doba<br>3. pracovní prostředí<br>4. uznání<br>5. jistota zaměstnání<br>6. práce podle představ<br>7. autonomie<br>8. benefity<br>9. kariérní postup<br>10. supervize | 1. podstata / charakter profese<br>2. kontrola<br>3. kvalita psychického prostředí<br>4. supervize<br>5.spolupracovníci<br>6. plat | 1. práce<br>2. plat<br>3. kariérní postup<br>4.supervize<br>5.spolupracovníci | 1.komunikace<br>2.pracovní doba<br>3.kolegové<br>4.uznání<br>5.prac.kondice<br>6.supervize<br>7.další eval.a deskri.faktory |

MacDonald a MacIntyre rovněž zdůrazňují silnou korelační vazbu na pracovní výstupy a výsledky (job outcomes), bez nichž nemůžeme konstruktu pracovní spokojenosti v celosti porozumět. Patří k nim např. *job involvement, stress, turnover, employee attendance*. Autoři poukazují rovněž na výsledky výzkumů, jež prokázaly pozitivní vazby k věku zaměstnanců a profesnímu statusu (Elloy and Terpening, 1992; Steers and Stone 1988 In: MACDONALD and MACINTYRE 1997). Ke klíčovým komponentům pracovní spokojenosti autoři řadí také platové ocenění, vztahy se spolupracovníky, kvalitu a význam supervize a jistotu zaměstnání.

Jedním ze smyslu uvedeného výzkumu jeho autoři uvádí snahu pojmenovat jisté obecné, generické aspekty pracovní spokojenosti,jež by byly použitelné pro všechny typy zaměstnání[55]. V předvýzkumu[56] autoři formulovali celkem 44 otázek týkající se pracovní spokojenosti, jež doplnili o otázky z oblasti pracovních podmínek (např. bezpečnosti práce, míra dohledu a pocit jistoty v zaměstnání a možné příčiny nespokojenosti nedotýkající se profese). Následnou faktorovou analýzou byly generováno celkem 10 položek s nejtěsnější vazbou, čímž vznikl jeden faktor – škála pracovní spokojenosti.

*Tzv. Minnesotský dotazník* zaměřený na zjišťování pracovní spokojenosti (MSQ-Minnesota Satisfaction Scale) autorů E.D. Weiss, R.V. Daawis, G.W. England a L.H. Loofquist (1967)[57] byl

[55] V jistém zobecnění autoři popisují dva zásadní přístupy k definování pracovní spokojenosti, tzv *obecný* (general approach) a *aspektový* (facet approuch), jež se pokusili ve svém výzkumu komplementárně využít. Aspektový přístup je snahou popsat relevantní dimenze jako komponenty pracovní spokojenosti (např. pay, promotion, supervision, workong condition a relationshopis ith co-workers) a umožňuje vidět její strukturu, obecný přístup zkoumá spokojenost bez ohledu k příčinám a popisuje její úrovně (In: MACDONALD and MACINTYRE 1997).

[56] Výzkumný vzorek tvořilo 3300 náhodně vybraných respondentů, vrácených dotazníků bylo 787 (In: VLČEK 2009).

[57] Patří k zásadním metodologickým východiskům a je často modifikován dle potřeb rozličných profesí a vzhledem k jeho standardizaci umožňuje zajímavé komparace.

vyvinut při realizaci programu na výzkum pracovní adaptace (Work Adjustment Project) (In: VLČEK 2009). Autoři vycházeli z teoretické koncepce, jež předpokládá vazby mezi určitými *pracovními potřebami* jedince a *profesními podmínkami*. Navrhli 25 kategorií reprezentující jisté oblasti *profesních potřeb* (vocational needs)[58] a *hodnot* (values), z jejichž naplnění se odvíjí míra pracovní spokojenosti. Korelační analýza umožnila generovat dva klíčové faktory, k nimž se vztahovaly dílčí, zjišťované složky pracovní spokojenosti:

*I. faktor intrinsických oblastí*:

- využití vlastních schopností (ability utilization): mít příležitost uplatnit v profesi vlastní schopnosti;

- aktivní vytíženost (activity): udržení aktivity po dobu výkonu profese;

- dosažené naplnění (achievement): prožitek naplnění (úspěchu z výsledku);

- autorita (authority): příležitost vést druhé lidi;

- nezávislost (independence): příležitost pracovat samostatně, nezávisle na druhých;

- morální hodnoty (moral values): schopnost vykonávat práci v souladu s vlastním svědomím;

- odpovědnost (responsibility): svoboda vlastního úsudku;

- bezpečí (security): the way my job provides for steady employment – důvěra v trvalost zaměstnání;

- tvořivost (creativity): možnost využívat v profesi vlastních postupů, metod;

- sociální služba (social service): příležitost pomáhat a být prospěšný druhým;

- sociální postavení (social status): příležitost „něco znamenat" v komunitě;

- rozmanitost (variety): příležitost vykonávat rozličné profesní činnosti;

*II. faktor extrinsických oblastí*:

- postup, povýšení (advancement): příležitost pracovního/kariérního postupu;

- politika organizace (company policy and practices): způsoby implementace politiky organizace do praxe;

- plat (compensation): platové oceněníi za práci;

- uznání (recognition): uznání za odvedenou práci;

- supervize mezilidsky vztahová (supervision-human relations): způsoby, jakými ředitelé zachází se svými zaměstnanci;

- supervize technická (supervision-technical);

[58] Někteří odborníci preferují pojmové spojení vocational needs oproti více zavedenému work needs, popř. work motivation.

*III. faktor tzv. obecné satisfakce (general satisfaction*), který je komplementární s faktorem *intrinsickým a extrinsickým:*

- pracovní kondice (working conditions);

- spolupracovníci (co-workers): způsoby, jakými spolulidé na pracovišti vychází

Autoři dotazníku standardizovali celkem tři jeho verze, dvě tzv.dlouhé (1967, 1977) a tzv. krátká (1977)[59]. Jeho možnosti spočívají v příležitosti uvědomit si, jak respondenti prožívají jejich současnou práci, se kterými oblastmi jsou spokojeni, a se kterými ne. Daný dotazník byl testován a standardizován na populace, a to celkem u 25 typů zaměstnání (podle pracovních profesí byla výsledná data normována), jež autoři rozložili do pěti kategorií: I. profesní (professional), technické (technical), manažerské (managerial).

V souvislosti s problematikou pracovní spokojenosti a s výzkumným zájmem věnovaným kvalitě života (quality of life) ustaluje rovněž pojem kvalita pracovního života (QWL - quality of work life), a to již více jak třicet let (Walton, R.E. (1975); Seashore, S.E. (1975) In: ROSE a kol (2006). R.CH.Rose, L.S.Beh, J.Uli a K. Idris poukazují u obsahového vymezení konstruktu kvality pracovního života na implicitní vazby k pojmům pracovní spokojenost, stres, pracovní vztahy a širší kontext v pojetí zaměstnání a profese. S ohledem na mnohé paradigmatické přístupy a definice vysvětlují QWL jako filozofii, systém principů, jež lidé považují ve svém zaměstnání za významné a řadí k nim zejména důvěryhodnost; mít příležitost být zodpovědný, způsobilý a prospěšný a být přijímán s důstojností a respektem. Za klíčově relevantní elementy individuálního prožívání kvality pracovního života autoři řadí materiální a sociální pracovní prostředí, administrativní systém, vztahy v práci i mimo ni, mít příležitostí k aktivnímu týmovému řešení pracovních úkolů a problémů. Jedno z dalších pojetí QWL je autory vysvětlováno jako systém metod vedoucí k produktivitě práce a pracovní spokojenosti jako např. vytváření autonomních pracovních skupin a podnětného pracovního prostředí. QWL je potřeba vnímat jako komplexní konstrukt obsahující jak individuální prožívání pracovní pohody (job well-being), tak reálně širší kontext pracovních zkušeností s atributy hodnotné, naplňující a zbavené stresu (2006).

Obdobně jako E.D. Weiss, R.V. Daawis, G.W. England a L.H. Loofquist využila L. Sturman (2002)[60] pro zjišťování *kvality pracovního života učitelů* ve Velké Británii následující deskriptory: *pracovní spokojenost* (job satisfaction) – obsahující dílčí položky: *pracovní satisfakce* (work satisfaction); *práce jako výzva* (challenge), *využití schopností* (use of skills) a *autonomie* (autonomy); *komunikace* (communication) s položkami *komunikace*, *rozhodování* (decision makong) a *pracovní bezpečí* (job security); *podpora* (support) s položkou *podpora od manažerů a supervizorů*; *zbavení stresu* (freedom from stress) s položkou *zbavení pracovního stresu* (freedom from work-related stress); *plat* (salary) s položkou *plat a další platová ohodnocení* (salary and additional benefits); *mezilidské vztahy* (relationships) s *položkou vztahy se spoloupracovníki* a *začlenění* (involvement) s položkou *začlenění* a

[59] Obě verze obsahují uvedených 20 složek pracovní spokojenosti, krátká verze dotazníku (Short-Form MSQ) obsahuje vždy jednu reprezentativní položku ke každé složce. V tzv. dlouhé verzi (Long-Form MSQ) je každá složka sycena pěti položkami.
[60] V daném výzkumu byla využita standardizovaná technika vyvinutá odborníky z National Foundation for Education Research.

*zodpovědnost* (responsibility)[61]. Výsledná data přináší zajímavá zjištěné. Učitelé vnímají pracovní spokojenost více než pracovníci v jiných profesích (posílenější je navíc u učitelů primárních škol), jsou však více neutrální ve vztahu k vědomí profesního závazku či povinnosti. Pracovní prostředí vnímají učitelé jako bezpečné a jsou spokojeni s kvalitou komunikace ve škole, pozitivními mezilidskými vztahy a podporou ředitelů a supervizorů. Opět jsou i tyto aspekty silnější u učitelů primárních škol. Učitelé obou stupňů škol nejsou spokojeni s platovým ohodnocením a shodně vnímají rovněž nepřiměřenou míru pracovního stresu, práci pod jistým tlakem. Pouze tyto dva aspekty byly učiteli vnímány intenzivněji, než u jiných profesí. Učitelé sekundárních škol by potřebovali větší prostor k zodpovědnosti a přáli by si být více vtaženi do školního dění. Učitelé škol primárních jsou v tomto ohledu spíše nerozhodní. Učitelé „senioři"[62] prožívají vysokou míru kvality pracovního života v mnoha ohledech a ve srovnání s jinými zaměstnanci v jiných profesích, třídní učitelé primárních škol cítí nedostatečnou podporu. Výzkumy rovněž zjistily relace mezi vědomím jistého profesního závazku a úrovní pracovní spokojenosti, pracovního stresu a poskytované podpory.

V následující části textu již představíme metodologii pilotního výzkumu, jež byl realizován v rámci projektu IGS *Profesní potřeby učitelů primárního vzdělávání v nových podmínkách kurikulární reformy a požadavcích na profesní činnosti.*

**Výzkum spokojenosti učitelů s kvalitou pracovního podmínek a naplňování profesních potřeb – metodologie výzkumu**

*Výzkumným problémem* pilotního projektu se stala analýza aktuálních profesních potřeb učitelů vybraných ostravských základních škol, jež vycházela z výzkumné reflexe pracovní spokojenosti učitelů a deskripce reálného stavu a nových požadavků na profesní podmínky učitelů spojené s implementací kurikulární reformy základní školy.

**Jako *výzkumnou strategii* jsme zvolili aplikovaný typ empirického výzkumu ex post facto s deskriptivní, diagnosticko-vyhodnocovací povahou. S ohledem na problém výzkumu byla zvolena strategie kvantitativně – kvalitativní. Níže jsou uvedeny dílčí cíle výzkumu v rovině obsahové i metodologické (tvorba a testování odpovídajících výzkumných technik)**

Dílčí *cíle výzkumu* byly rozděleny do dvou kategorií:

I. zjistit úroveň spokojenosti učitelů s kvalitou vybraných pracovních podmínek jako vnitřních a vnějších faktorů pracovní spokojenosti; zjistit názory učitelů na míru vlivu vybraných faktorů pracovní spokojenosti a hodnocenou kvalitu pracovních podmínek na proces implementace kurikulrání reformy, profesní požadavky, jež se k tomuto procesu váží.

(***navrhnout a testovat techniku dotazníku pro reflektování spokojenosti učitelů s kvalitou pracovních podmínek; navrhnout a testovat kvalitativní, hloubková polostrukturovaná interview***)

[61] Výzkum byl realizován r. 2001 na reprezentativním vzorku respondentů z rozličným povoláním, výsledky zjištěné u učitelů primárních (389 respondentů) a sekundárních škol (285 respondentů) byly následně komparovány s normovanými daty „norm group".

[62] V zahraniční literatuře se můžeme běžně setkat s následující kategorizací expertních úrovních učitelů: 1. „nový učitel"(new teacher) v délce praxe 1-5 let; 2."učitel novic" (novice teacher) v délce praxe 6-12 let; 3. „zavedený učitel" (established teacher) s praxí 13-20 let; 4. „učitel veterán" (veteran teacher) s praxí 21 a víle let (CAMILLI 2004).

**II. Zjistit názory učitelů na reálný stav a nové požadavky spojené s vybranými vnitřními a vnějšími podmínkami realizace kurikulární reformy české školy, a to v oblastech:**

-profesních znalostí (vědomosti, dovednosti, postoje); pracovních činností, odborné náročnosti na výkon a časovou zátěž pracovních činností

(*navrhnout kvalitativní techniku otevřených výpovědí, a techniku analýzy kritických incidentů*)

**Proces tvorby výzkumné techniky dotazníku pro reflektování spokojenosti učitelů s kvalitou pracovních podmínek**

Při tvorbě techniky dotazníku k reflexi vybraných faktorů pracovní spokojenosti učitelů jsme se inspirovali Minnesotským dotazníkem zaměřený na zjišťování pracovní spokojenosti (MSQ-Minnesota Satisfaction Scale) autorů E.D. Weiss, R.V. Daawis, G.W. England a L.H. Loofquist . Výše v textu je uvedeno všech původních 25 kategorií reprezentující jisté oblasti profesních potřeb (vocational needs) a hodnot (values), z jejichž naplnění se odvíjí míra pracovní spokojenosti. Pro náš výzkum jsem vybrali tyto faktory, k nimž jsem v tomto textu přiřadili jednotlivé položky dotazníku:

*I. faktor intrinsických oblastí*:

1. **využití vlastních schopností**: mít příležitost uplatnit v profesi vlastní schopnosti

(vykonávám pracovní činnosti, při kterých plně využiji svých znalostí (vědomostí, schopností a dovedností; ve své práci mohu uplatňovat své schopnosti)

**2. znalostní variabilita, celistvost, významnost, odbornost a kvalita pracovních činností**

*(pracovní činnosti, které vykonávám, vyžadující široké spektrum schopností a dovedností; pracovní činnosti, které vykonávám, ve výsledku vykazují jistou celistvost; pracovní činnosti, které vykonávám, jsou ve svém důsledku významné; které z pracovních činností, jež vykonáváte, za významné nepovažujete a proč?; pracovní činností, které vykonávám, vyžadují vysokou míru odbornosti a kvality)*

**3. možnost osobního a profesního růstu**

*(má práce mi umožňuje odborný/profesní růst; ve své práci využívám příležitosti k profesnímu růstu; učitelské profese mi dává příležitosti k osobnímu růstu)*

**4. dosažené naplnění, úspěchu z výsledku**

*(vidím výsledky své práce; prožívám dobrý/uspokojivý pocit z výsledků mé práce; reflektuji kvalitu výsledků své práce)*

**5. nezávislost**: příležitost pracovat samostatně, nezávisle na druhých;

*(pracovní činnosti, které vykonávám, vyžadují vysokou míru autonomie (samostatnosti a nezávislosti); mám možnost samostatně se rozhodovat v řešení pracovních úkolů/problémů)*

**6.morální hodnoty**: schopnost vykonávat práci v souladu s vlastním svědomím;

*(uplatňuji ve své práci morální hodnoty, které vyznávám; vykonávám svou práci tak, že to neodporuje mému svědomí; vykonávám pracovní činnosti, při kterých plně využiji svých znalostí (vědomostí, schopností a dovedností);hodnoty, které uznávám, jsou v rozporu*

*s hodnotovou orientací rodičů mých žáků; s hodnotovou orientací mých kolegů; s hodnotovou orientací vedení školy)*

**7. odpovědnost**: svoboda vlastního úsudku;

*(pracovní činnosti, které vykonávám, vyžadují vysokou míru zodpovědnosti)*

**8. bezpečí psychické a sociální**

*(v prostředí školní třídy prožívám psychickou pohodu (cítím se dobře); v prostředí školní třídy prožívám sociální pohodu (cítím se dobře); v prostředí školy prožívám psychickou pohodu (cítím se dobře); v prostředí školy prožívám sociální pohodu (cítím se dobře)*

**9. sociální služba**: příležitost pomáhat a být prospěšný druhým;

*(ve své práci mohu pomáhat druhým)*

**10. rozmanitost**: příležitost vykonávat rozličné profesní činnosti;

***(vykonávám pracovní činnosti, které jsou monotónní a stereotypní)***

*faktor extrinsických oblastí*:

**11.postup, povýšení**: příležitost pracovního/kariérního postupu;

*(ve své práci mám možnost kariérového postupu (úrovně atestace apod.)*

**12. plat**: platové ocenění za práci;

*(mé finanční ohodnocení odpovídá významu a náročnosti mé práce; mé finanční ohodnocení je spravedlivé a odpovídá mému pracovnímu úsilí a výsledkům; ve své práci se řídím pravidlem: „Pracuji do výše svého platu")*

**13. uznání:** uznání za odvedenou práci;

*(vzhledem k mé učitelské profesi mám uznání: od svých žáků;od rodičů svých žáků; od svých kolegů; od vedení školy; od společnosti (veřejné mínění); od své rodiny)*

**14. supervize** mezilidsky vztahová: způsoby, jakými ředitelé zachází se svými zaměstnanci;

*(dostávám „přátelsky kritickou" zpětnou vazbu: od žáků; od kolegů; od vedení školy; od pracovníků ČŠI (České školní inspekce); od nezávislých odborníků (např. z poradenského, evaluačního centra); dostávám zpětnou vazbu, která mi pomáhá vykonávat mou práci lépe od žáků; od kolegů; od vedení školy; od pracovníků ČŠI; od nezávislých odborníků (např. z poradenských, evaluačních center); vedení školy se zajímá o výsledky mé práce; dostávám pomoc při řešení pracovních problémů (žáků, kolegů, vedení školy, pracovníků ČŠI, nezávislých odborníků)*

**15. spolupracovníci:** způsoby, jakými spolu vychází spolupracovníci

*(ve své práci mohu pomáhat druhým; mám otevřené a upřímné vztahy (s žáky, vedením školy, kolegy, rodiči svých žáků)*

**16. pracovní podmínky materiální a finanční**

*(s vybavením školy a školní třídy nábytkem jsem…; s možností vybrat si dostatečné množství didaktických pomůcek jsem…; s možností vybrat si dostatečné množství učebnic jsem…; s finančními zdroji na vyučovací a mimovyučovací aktivity (projekty, exkurze, výlety apod.) jsem…)*

**17. časová zátěž výkonu profese**

*(časová zátěž mých pracovních činností přesahuje osmi hodinovou denní pracovní dobu)*

**18.vytrvávám ve svém pracovním úsilí**

**19.stát se učitelem bylo mé dobré životní rozhodnutí**

Posuzovací škála byla zvolena pěti stupňová, respondenti byli instruováni u každé položky rozhodnout o míře své spokojenosti a současně o úrovni očekávání, jež daný jev v jejich reálném pracovním životě naplňuje (posuzovací škála byla zachována s hodně s výše uvedeným dotazníkem MSQ-Minnesota Satisfaction Scale:

*S tímto aspektem mé práce/učitelské profese jsem:*

*velmi spokojen/á - více než očekávám;*

*spokojen/á - tak jak očekávám;*

*ani spokojen/á, ani nespokojen/á;*

*nespokojen/á - méně, než očekávám;*

*velmi nespokojen/á - mnohem méně, než očekávám*

V pilotní fázi výzkumu jsme pracovali se souborem 78 učitelů primárního, nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání z vybraných ostravských základních a jedné střední školy. V současné době probíhá proces analýzy a interpretace výzkumných dat, jejichž výsledky budeme dále publikovat.

**Závěrem**

České školství prožívá v těchto letech zásadní transformační proměnu spojenou s kurikulární reformou. I přes to, že je proces decentralizace školství spojený se zaváděním douúrovňového, participativního kurikula odborníky posuzován jako nejzásadnější projekt transformace české školy, jež obstojí i v mezinárodním srovnání, není jeho úspěšná implementace možná bez realizace aplikovaných výzkumů. Posilující růst pedagogické autonomie škol totiž s sebou nese zvýšené nároky na profesionalitu učitelů, kteří se nově stávají nejen tvůrci školního kurikula, ale rovněž jeho (auto)evaluátory a reforma tedy zásadně zasahuje také do oblasti profesních rolí a v přímé

návaznosti do profesních činností učitelů, jejichž proměnu je zapotřebí výzkumně reflektovat, a to zejména v kontextu nových profesních potřeb, které učitelé reálně vnímají a jejichž analýza a systematické naplňování může smysl realizace reformy facilitovat. V nových podmínkách a požadavcích na reálný výkon učitelské profese bychom měli nově diskutovat profesních činností a mapovat realitu pracovní spokojenosti učitelů, která má přímou vazbu jak na kvalitu výkonu profese, tak pracovní motivaci ke změně, která je ve vztahu k reformě zásadní.

Literatura I:

ANDERSON, N., ONES, D., S., SINANGIL, H., K., VISWESVARAN, CH.: Handbook of industrial work and organizational psychology. Volume 1 Personel Psxchology. London: SAGE 2001. ISBN 0-7619-64-88-6.

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

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. A kol. Psychologie a sociologie v řízení firmy. Cesty efektivného využití lidské=ho potenciálu podniku. Praha: Prospektrum 1994. ISBN 80-7175-010-7.

BĚLOHLÁVEK, F. Organizační chování. Olomouc: Rubico 1996. ISBN 80-85839-09-1.

COOPER, C., L., ROBERTSON, I., T. : Well-being in organizations. A reader for students and practitioners. New York: John Wiley and Sons, LTD, 2001. ISBN 0-471-49-49558-1.

DAINOW, S.: Workong and surviving in organisarions. New York: John Wiley and Sons, LTD, 1998. ISBN 0-471-98151-6.

KOHOUTEK, R. Základy užité psychologie. Brno: Cerm 2002. ISBN 80-214-2203-3.

KŘIVOHLAVÝ, J. Pozitivní psychologie. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-835-X.

MACDONALD, S.; MACINTYRE, P. The generic job satisfaction scale: Scale development and its correlates. In: E,ployee Assistance Quarterly. Vol. 13(2) 1997.

MILCHOVICH, G.T.; BOUDREAU, J.W. Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada 1993.

NAKONEČNÝ, M. Motivace pracovního jednání a její řízení. Praha: Management. Press 1992.

NAKONEČNÝ, M. Základy psychologie. Praha: Academia 1998. ISBN 80-200-0689-3.

NWACHUKWU P., O. Teachers Job Satisfaction and motivation for School Effectiveness: An Assessment. In: http://www.usca.edu/essays/vol182006/ololube.pdf

PAULÍK, K. Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů. Ostrava: Ostravská univerzita 1999. ISBN 80-7045-550-4.

ROSE, R., CH. et al. An Analysis of Quality of Work Life (QWL) and Career-Related Variables. In: American Journal of Applied Sciences 3 (12):2151-2159, 2006. ISSN 1546-9239.

SCHABRACQ, M., J., WINNUBST, J., A., M., COOPER, C., L.: Handbook of work and health psychology. New York: John Wiley and Sons, LTD, 1998. ISBN 0-471-95789-5.

STURMAN, L. Contented and Committed? A Survey of Quality of Working Life Amongst Teachers. Available: http://www.nfer.as.uk/research/downloads/Survey_of_working_life.PDF

ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K., HOSKOVEC, J.: Metody psychologie práce a organizace. Praha: Karolinum 2000. ISBN 80-246-0048-X.

http://www.occupationalinfo.org/

http://www. psych.umn.edu/psylabs/vpr/msqinf.htm

ŠUSTROVÁ, M. Analýza faktorů pracovní spokojenosti zaměstnanců. Diplomová práce. Psychologický ústav FFMU Brno, 2006.

VLČEK, P. Vybrané sodiodiagnostické a psychodiagnostické nástroje a jejich možné použití v procesu pracovní adaptace. Dostupné na: http://iss.fsv.cuni.cz/ISS-118-version1-Vlcek.doc

WEISS, D., J., DAWIS, R., V., ENGLAND, G., W., LOFQUIST, L., H.: Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Work Adjustment Project Industrial Relations Center University of Minnesota, 1967. dostupný: http://www.psych.umn.edu/psylabs/vpr/msqinf.htm

**Literatura II.**

MACHONIN, P., TUČEK, M. 1996. *Česká společnost v transformaci.* Praha: SLON , 1996.

McKINSEY AND COMPANY 2007. *How the world s best-performing school systems come out.on.op.:*http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/ourpractices/philanthropy.asp

NOVÝ, I., SYRUNEK, A. 2002. *Sociologie pro ekonomy a manažery.* Praha : Grada, 2002. ISBN 80-247-0384-X.

PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 20043. ISBN 807315-082-4.

WALTEROVÁ, E. 2001. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* Praha: PdF UK, 2001.

**Kontakt**

Mgr.Taťána Göbelová, Ph.D., Mgr. et Mgr. Alena Seberová, Ph.D., katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, KPA, PdF OU, Mlýnská 5, Ostrava, 700 32

Telefon, e–mail:597092679; tatana.gobelova@osu.cz; alena.seberova@osu.cz

***Příspěvek je součástí výzkumného projektu IGS 45-1077*** *Profesní potřeby učitelů primárního vzdělávání v nových podmínkách kurikulární reformy a požadavcích na profesní činnosti* ***a výzkumného projektu APVV-0026-07*** *Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie" a „učiteľ primárnej edukácie" v dynamickom poňatí* ***(APVV-0026-07).***

zpět na obsah