

KVALITA PRACOVNÍHO ŽIVOTA UČITELŮ – TEORETICKÉ VIZE A REALITA EMPIRICKÝCH ZJIŠTĚNÍ

Alena Seberová

Abstrakt: Kvalita pracovního života učitelů je v příspěvku představena dvojí dimenzí pohledu. První tvoří teoretické analýzy konstruktů kvalita pracovního života a pracovní spokojenost. Druhou následně metodologie a vybrané výsledky výzkumu reflektující reálný stav profesních podmínek a pracovní spokojenosti učitelů základních škol.

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

Abstract: *The quality of teacher's work life is present in the paper by two dimensions of insight. First is focused on theoretical analysis of constructs quality of work life and job satisfaction. professional activities. Next is centred to methodology and selected results of research, which reflected reality of professional conditions and job satisfaction of primary and secondary school teachers.*

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 needs; job satisfaction; quality of work life*

1 Úvodem

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 s 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 je zaměřen na vybraná teoretická východiska vážící se ke konstruktům *kvalita pracovního života* (quality of work life) a *pracovní*

spokojenost (job satisfaction), jež vychází z teorií pracovní motivace s vazbou na *pracovní potřeby* (work needs). V návaznosti je představena metodologie a vybrané výsledky výzkumného šetření problémově zaměřeného na reflexi aktuálního stavu pracovní spokojenosti učitelů základních škol.

2 Teoretická východiska

V souvislosti s problematikou pracovní spokojenosti a s výzkumným zájmem věnovaným kvalitě života (quality of life) ustaluje se v posledních několika desetiletích rovněž pojem *kvalita pracovního života* (QWL - quality of work life) (Walton, R. E., 1975; Seashore, S. E., 1975 In: Rose a kol., 2006; Lawer, 1982 In Schabracq a kol., 1998; Rethinam, Ismail, 2008). S ohledem na mnohé paradigmatické přístupy a definice vysvětlují QWL jako multidimenzionální konstrukt zahrnující relace mezi kvalitou mimopracovního života a systémem principů, jež lidé považují ve svém zaměstnání za významné. V doméně pracovních podmínek zahrnuje QWL 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 příležitosti k aktivnímu týmovému řešení pracovních úkolů a problémů. Kvalita pracovního života má zásadní relevanci ke kvalitě vykonávaných pracovních činností neboť vychází ze zvnitřněné pracovní motivace. QWL je potřeba vnímat jako komplexní konstrukt obsahující jak individuální prožívání pracovní pohody (job well-being) (Cooper, Robertson, 2001)¹, tak reálně širší kontext pracovních zkušeností s atributy hodnotné, naplňující a zbavené stresu.

Pro hlubší porozumění konstruktů kvality pracovního života musíme hledat východiska v obsahově a významově blízkému konstruktů pracovní spokojenosti (*job satisfaction*), který tvoří jádro výzkumů v problematice pracovních potřeb a pracovní motivace jako výchozích psychologických pojmů². Je široce rozpracován na poli psychologie práce, kde má zásadní teoretické a metodologické zakotvení (Nakonečný 1992, 1993; Bělohlávek 1996; Dainow 1998; Anderson a kol, 2001; Kohoutek 2002; Nwachukwu 2006), a následně je v aplikované podobě využíván pro potřeby personálního managementu (Armstrong 1999; Milchovich, Boudreau, 1993).

Konstrukt *pracovní spokojenosti* je velmi složitý a ne zcela obsahově jasný a definičně jednotně ustálený. Přístupy E. D. Weisse a kol (1967),

¹ 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.

² Teorie A. Maslowa, C. Alderferova a F. Herzberga In Anastasi 1979; Nakonečný 1993; Bělohlávek 1996; Armstrong 1999; Kohoutek 2002.

R. Kreitnera a A. Kinického (1989, In: Šustrová 2006); K. Paulíka (1999) a MacDonalda a MacIntyre (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, s. 52).

S. MacDonald a P. MacIntyre (1997) publikovali výsledky metaanalýzy výzkumných závěrů a přehledně popsali klíčové charakteristiky pracovní spokojenosti.

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 2.plat 3.kariérní postup 4.profese/práce sama o sobě 5.supervize 6.spolupracovníci	1. jistota zaměstnání 2. plat 3.sociální rovina 4.super-vize 5. profesní růst	1.spolupracovníci 2. pracovní doba 3. pracovní prostředí 4. uznání 5. jistota zaměstnání 6. práce podle představ 7. autonomie 8. benefity 9. kariérní postup 10. supervize	1. podstata / charakter profese 2. kontrola 3. kvalita psychického prostředí 4. supervize 5.spolupracovníci 6. plat	1. práce 2. plat 3. kariérní postup 4.supervize 5.spolupracovníci	1.komunikace 2.pracovní doba 3.kolegové 4.uznání 5.prac.kondice 6.supervize 7.další eval.a deskri.faktory

Jedním ze zásadních výzkumů na poli pracovní spokojenosti byla studie zaměřená na problematiku pracovní adaptace (Work Adjustment Project) autorů E.D. Weiss, R.V. Daawis, G.W. England a L.H. Loofquist (1967)³. Při tvorbě tzv. *Minnesotského dotazníku* (MSQ-Minnesota Satisfaction Scale) vycházeli z teoretické koncepce, jež předpokládala vazby mezi určitými *pracovními potřebami* jedince a *profesními podmínkami*. Navrhli 25 kategorií reprezentující jisté oblasti *profesních potřeb* (vocational

³ Patří k zásadním metodologickým východiskům a je často modifikován dle potřeb rozličných profesí a vzhledem k jeho standardizaci umožňuje zajímavé komparace.

needs)⁴ a *hodnot* (values)⁵, z jejichž naplnění se odvíjí míra pracovní spokojenosti. Korelační analýza umožnila generovat dva klíčové faktory, k nimž se vztahovaly dílčí, zjišťované složky pracovní spokojenosti. První faktor *intrinsických oblastí* souvisí s *obsahem práce* a jeho aspekty mají klíčový vliv na samotnou pracovní výkonnost a souvisejí z procesy uspokojení, zajímavosti a přitažlivosti práce, vztahu k pracovním činnostem. Tato oblast byla tvořena kategoriemi využití vlastních schopností; aktivní vytíženost; dosažené naplnění; autorita; nezávislost; morální hodnoty; odpovědnost; bezpečí; tvořivost; sociální služba; sociální postavení; rozmanitost. Druhý faktor *extrinsických oblastí* se dotýká *kontextu práce*, pracovních podmínek materiálních a finančních. Tuto oblast sytily kategorie postup a povýšení; politika organizace; plat; uznání; supervize mezilidsky vztahová a supervize technická. Třetí faktor tzv. *obecné satisfakce* (*general satisfaction*) je komplementární s faktorem *intrinsickým* a *extrinsickým* a je tvořen celkovou pracovní kondicí a kategorií spolupracovníci s vazbou na způsoby, jakými spolu lidé na pracovišti vychází.

3 Metodologie výzkumu

Výzkumným problémem našeho šetření byla 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. Dílčí cíle výzkumu byly rozděleny do dvou kategorií. V této stati informujeme o první z nich, a to zjistit úroveň *spokojenosti učitelů s kvalitou vybraných pracovních podmínek jako vnitřních a vnějších faktorů pracovní spokojenosti*; navrhnout a testovat *techniku dotazníku pro reflektování spokojenosti učitelů s kvalitou vnitřních a vnějších pracovních podmínek*. Jako výzkumnou strategii jsme zvolili metodologicky smíšený (kvantitativně – kvalitativní) typ aplikovaného empirického výzkumu *ex post facto*.

Při tvorbě techniky dotazníku jsme se inspirovali výše zmíněným tzv. Minnesotským dotazníkem (MSQ-Minnesota Satisfaction Scale). Techniku jsme modifikovali pro potřeby učitelské profese. Dílčí aspekty dvou výchozích faktorů pracovní spokojenosti – vnitřní (intrinsické) a vnější (extrinsické), jež byly zjišťovány, jsou v podobě položek dotazníku uvedeny níže v tabulce č. 1.

Z originální verze dotazníku byla zachována pětistupňová posuzovací škála. 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 (viz tabulka č. 1).

⁴ Někteří odborníci preferují pojmové spojení vocational needs oproti více zavedenému work needs, popř. work motivation.

⁵ Konstrukt profesních hodnot je sémanticky komplementární ke konstrukt profesních potřeb. Má však svá specifika, kterými je potřeba se hlouběji zabývat, aby nedocházelo k volnému zaměňování obou pojmů (blíže viz Göbelová 2009).

V pilotní fázi výzkumu jsme pracovali se *souborem* 61 učitelů primárního a nižšího sekundárního vzdělávání z vybraných ostravských základních škol. Pro účely analýzy dat dotazníkového šetření jsme využili následující testy:

1. výpočty *absolutních a relativních četností* u jednotlivých položek dotazníku, u jednotlivých kategorií pracovní spokojenosti a dvou hlavních oblastí pracovní spokojenosti intrinsické a extrinsické.
2. *Pearsonův Chi-kvadrát test nezávislosti* umožňující posoudit, zda se v zjištěných datech vyskytnou statisticky významné rozdíly mezi *proměnnými* (na hladině významnosti (5 % = 0,05 nebo přesnější 1 % = 0,01): 1. *stupeň školy*, na kterém respondenti vyučují; 2. *délka praxe respondentů* (v této proměnné jsme soubor stratifikovali ve dvou rovinách, a to 1. do 15ti let praxe - 29 učitelů a nad 15 let praxe - 34 učitelů; 2. do 5ti let praxe - 11 učitelů; do 20ti let praxe - 18 učitelů; nad 20 let praxe - 34 učitelů⁶).
3. Ověření *konstruktové validity* dotazníku bylo provedeno *faktorovou analýzou*, a to pro dva faktory. Zajímala nás rovněž vnitřní konzistence položek, jež by ukázala přítomnost jednoho faktoru - pracovní spokojenosti.
4. *Reliabilita dotazníku* byla testována pomocí *Cronbachova koeficientu alfa*.

3.1 Výsledky a jejich diskuse

Dotazníková technika byla rozsáhlá, sčítala bezmála 50 položek, z nichž se vybrané z nich podle potřeby dále strukturovaly. Získali jsme tímto objemné množství dat, jež mají potenciálně vysokou výpovědní hodnotu, poněvadž detailně zachycují všechny fasety pracovní spokojenosti. Pro snazší orientaci jsou data analyzována v níže uvedené tabulce č. 1. Jednotlivé položky dotazníku jsou seřazeny ve vazbě na posuzovaný aspekt pracovní spokojenosti, ta je v tabulce vždy zvýrazněna. Nejprve jsou uvedeny aspekty faktoru *intrinsického*, následují aspekty *extrinsického* faktoru. Číselné údaje vypovídají o relativních četnostech (%) voleb na posuzovací škále, a to jak u jednotlivých položek tak následně příslušných aspektů.

⁶ Výsledky ve vazbách k proměnným délky praxe respondentů a stupně školy v níž vyučují nevykázaly statisticky významné rozdíly, proto jsou interpretace zpracovány souhrnně pro celý výzkumný soubor.

Tabulka č. 1 Analýza dat dotazníkového šetření

Velmi spokojen/více, než očekávám	Spokojen/tak, jak očekávám	Nevím, ani spokojen/ani nespokojen	Nespokojen/méně, než očekávám	Velmi nespokojen/mnohem méně, než očekávám
1	2	3	4	5

Faktor INTRINSICKÝ	%	1	2	3	4	5
Vykonávám pracovní činnosti, při kterých plně využiji svých znalostí (vědomostí, schopností a dovedností).		22,5	64,8	11,3	1,4	0
Ve své práci mohu uplatňovat své schopnosti		22,5	67,6	9,9	0	0
Σ 1.využití schopností		22,5	66,2	10,6	0,7	0
Vykonávám pracovní činnosti, které nejsou monotónní a stereotypní		13	43,5	24,6	17,4	0
Vykonávám pracovní činnosti, které jsou zajímavé a rozličné.		14,1	71,8	12,7	1,4	0
Σ 2. rozmanitost pracovních činností		13,55	57,65	18,65	9,4	0
Pracovní činnosti, které vykonávám, vyžadující široké spektrum schopností a dovedností		12,5	86,1	1,4	0	0
Pracovní činnosti, které vykonávám, ve výsledku vykazují jistou celistvost		6,9	76,4	15,3	1,4	0
Pracovní činnosti, které vykonávám, jsou ve svém důsledku významné.		13,9	75	8,3	2,8	0
Pracovní činností, které vykonávám, vyžadují vysokou míru odbornosti a kvality		13,9	77,8	8,3	0	0
Σ3.znalostní variabilita, celistvost, významnost, odbornost		11,8	78,8	8,3	1,1	0
Má práce mi umožňuje odborný/profesionální růst.		12,5	56,9	22,2	6,9	1,4
Ve své práci využívám příležitosti k profesionálnímu růstu		16,9	40,8	36,6	2,8	2,8
Učitelství mi dává příležitosti k osobnímu růstu.		9,9	60,6	21,1	7	1,4
Σ 4.možnost osobního a profesionálního růstu		13,1	52,8	26,6	5,6	1,9
Vidím výsledky své práce		14,1	59,2	21,1	4,2	1,4
Prožívám dobrý/uspokojivý pocit z výsledků mé práce.		11,3	66,2	16,9	5,6	0
Reflektuji kvalitu výsledků své práce		5,7	80	14,3	0	0
Σ5. dosažené naplnění, úspěchu z výsledku		10,4	68,5	17,4	3,3	0,4
Pracovní činnosti, které vykonávám, vyžadují vysokou míru autonomie (samostatnosti a nezávislosti)		18,1	68,1	12,5	1,4	0
Mám možnost samostatně se rozhodovat v řešení pracovních úkolů/problémů		19,7	63,4	15,5	1,4	0
Σ 6. autonomie a nezávislost		18,9	65,75	14	1,4	0

Uplatňuji ve své práci morální hodnoty, které vyznávám	23,6	66,7	8,3	1,4	0
Vykonávám svou práci tak, že to neodporuje mému svědomí	33,8	56,3	7	2,8	0
Hodnoty, které uznávám, nejsou v rozporu (s hodnoty rodičů žáků, kolegů, vedení)	8,4	41,3	31	17,4	1,9
Σ 7. morální hodnoty	22	54,8	15,4	7,2	0,6
Σ 8. odpovědnost	25,7	67,1	7,1	0	0
V prostředí školní třídy prožívám psychickou pohodu (cítím se dobře)	14,1	57,7	23,9	4,2	0
V prostředí školní třídy prožívám sociální pohodu (cítím se dobře)	16,7	50	27,8	4,2	1,4
V prostředí školy prožívám psychickou pohodu (cítím se dobře)	12,7	53,5	23,9	7	2,8
V prostředí školy prožívám sociální pohodu (cítím se dobře)	13,9	55,6	23,6	6,9	0
Σ9. bezpečí psychické a sociální	14,35	54,2	24,8	5,6	1,05
Σ 10. sociální služba: ve své práci mohu pomáhat druhým	15,5	71,8	11,3	1,4	0
Σ FAKTOR INTRINSICKÝ	16,8	63,8	15,4	3,6	0,4

Faktor EXTRINSICKÝ	%	1	2	3	4	5
Σ 11.možnost kariérového postupu		9,7	41,7	30,6	13,9	4,2
Mé finanční ohodnocení odpovídá významu a náročnosti mé práce		7	32,4	16,9	33,8	9,9
Mé finanční ohodnocení je spravedlivé a odpovídá mému pracovnímu úsilí		8,6	34,3	22,9	32,9	1,4
Σ 12. platové ocenění		7,8	33,35	19,9	33,35	5,65
Ve své profesi mám uznání od svých žáků		15,5	56,3	19,7	7	1,4
Ve své profesi mám uznání od rodičů svých žáků		7	52,1	32,4	7	1,4
Ve své profesi mám uznání od svých kolegů		5,6	62	28,2	2,8	1,4
Ve své profesi mám uznání od vedení školy		14,1	56,3	23,9	4,2	1,4
Ve své profesi mám uznání od společnosti (veřejné mínění)		2,9	32,9	27,1	25,7	11,4
Ve své profesi mám uznání od své rodiny		21,4	64,3	10	2,9	1,4
Σ 13. uznání za odvedenou práci		11,1	54	23,5	8,3	3,1
Dostávám „přátelsky kritickou“ zpětnou vazbu od žáků		15,3	58,3	20,8	4,2	1,4
Dostávám „přátelsky kritickou“ zpětnou vazbu od kolegů		11,1	56,6	25	6,9	1,4
Dostávám „přátelsky kritickou“ zpětnou vazbu od vedení školy		11,1	58,3	19,4	9,7	1,4
Dostávám „přátelsky kritickou“ zpětnou vazbu od pracovníků ČŠI		3,1	35,4	36,9	16,9	7,7
Dostávám „přátelsky kritickou“ zpětnou vazbu od nezávislých odborníků (poradenská, evaluační centra,...)		5,9	22,1	42,6	14,7	14,7
Σ „přátelsky kritická“ zpětná vazba		12,4	57,7	21,7	6,9	1,3

Dostávám zpětnou vazbu, která mi pomáhá vykonávat mou práci lépe: od žáků	19,7	56,3	16,9	5,6	1,4
Dostávám zpětnou vazbu, která mi pomáhá vykonávat mou práci lépe: od kolegů	4,2	70,4	19,7	4,2	1,4
Dostávám zpětnou vazbu, která mi pomáhá vykonávat mou práci lépe: od vedení školy	9,9	56,3	21,1	12,7	0
Dostávám zpětnou vazbu, která mi pomáhá vykonávat mou práci lépe: od pracovníků ČŠI	3,1	35,9	37,5	15,6	7,8
Dostávám zpětnou vazbu, která mi pomáhá vykonávat mou práci lépe: od nezávislých odborníků (poradenská, evaluační centra,...)	1,6	28,6	38,1	14,3	17,5
Σ zpětná vazba pomáhající vykonávat práci lépe	11,3	61	19,2	7,5	1
Vedení školy se zajímá o výsledky mé práce	18,6	60	12,9	7,1	1,4
Dostávám pomoc při řešení pracovních problémů od: žáků	5,6	47,2	25	15,3	6,9
Dostávám pomoc při řešení pracovních problémů od: kolegů	9,7	63,9	20,8	4,2	1,4
Dostávám pomoc při řešení pracovních problémů od: vedení školy	11,1	55,6	25	8,3	0
Dostávám pomoc při řešení pracovních problémů od: ČŠI	20,6	38,1	12,7	28,6	0
Dostávám pomoc při řešení pracovních problémů od: nezávislých odborníků (poradenská, evaluační centra,...)	1,5	23,5	44,1	11,8	19,1
Σ pomoc při řešení pracovních problémů	8,8	55,57	23,6	9,27	2,76
Σ 14. supervize mezilidsky vztahová	12,8	58,6	19,3	7,7	1,6
V pracovních týmech spolupracuji se svými kolegy	8,3	66,7	20,8	4,2	0
Mám otevřené a upřímné vztahy: se svými kolegy	18,3	63,4	11,3	5,6	1,4
Mám otevřené a upřímné vztahy: s vedením školy	19,7	56,3	15,5	5,6	2,8
Mám otevřené a upřímné vztahy: se svými žáky	29,6	62	5,6	2,8	0
Mám otevřené a upřímné vztahy: s rodiči svých žáků	17,1	54,3	18,6	8,6	1,4
Σ otevřené a upřímné vztahy	21,2	59	12,75	5,65	1,4
Σ 15. spolupracovníci a partneři (kvalita spolupráce a vztahů)	18,6	60,54	14,36	5,36	1,12
S vybavením školy a školní třídy jsem:	4,2	44,4	29,2	16,7	5,6
S možností vybrat si dostatečné množství didaktických pomůcek jsem:	8,3	40,3	43,1	8,3	0
S možností vybrat si dostatečné množství učebnic jsem:	5,6	61,1	25	5,6	2,8
S finančními zdroji na vyuč. a mimovyuč. aktivity (exkurze, projekty) jsem:	4,2	19,4	31,9	29,2	15,3
Σ 16. materiální podmínky pro výkon profese	5,6	41,3	32,3	14,9	5,9
Σ FAKTOR EXTRINSICKÝ	10,5	50,9	23	12,5	3,1

Podívejme se nejprve na učitelé subjektivně vnímanou kvalitu aspektů *intrinického faktoru* pracovní spokojenosti a doménu *pracovních činností*. Dalo by se říci, že učitelská profese je všechno, jen ne rutina, což se obecně u intelektuálních profesí očekává, že tato nebude jejichmi reprezentanty vyhledávána. Více než 70 % učitelů je nadměru či s očekáváním spokojeno se skutečností, že činnosti, jež vykonávají, nevykazují znak rutiny a posuzují je jako *rozmanité (jsou zajímavé a rozličné, nejsou monotónní a stereotypní)*; (71 %). Rovněž vysoká spokojenost (téměř 89 %) je přisuzována možnosti *uplatnit v profesi vlastní schopnosti a znalosti* a obdobně pozitivně posílené jsou hodnoty u kvality pracovních činností, a to s ohledem na jejich *významnost* (více než 89 %) a jistou *výslednou celistvost* (více než 83 %).

Možnost *osobního a profesního růstu* patří v učitelství k základním předpokladům péče o kvalitu. Považuje se ve své podstatě za jistou samozřejmost, a to jak v osobní, tak kariérní úrovni. Avšak riziko syndromu vyhoření je minimálně stejně nebezpečné jako riziko „*ploché dráhy*“, ke které někteří učitelé přirovnávají kariéru v učitelství a nutno zmínit, že absence jakékoli formy víceúrovňové kvalifikace spojené s certifikací je v České republice již déle neudržitelná. Přesto necelých 69 % učitelů pozitivně hodnotí možnost, kterou jim profese nabízí v oblasti profesního růstu a staví se seberefektivně mírně skepticky k využívání této možnosti. Jistá nerozhodnost je čitelná rovněž v posuzování možnosti *kariérního postupu*.

Aspekt *dosaženého naplnění a úspěchu z výsledku* patří rovněž k profesně klíčovým, a to zejména v tacitní a obtížně uchopitelné kvalitě „*bytí učitelem*“. V našem výzkumném souboru uspokojivě prožívá pocit z výsledků vlastní práce 77 % učitelů, avšak 17 % nerozhodných by mohlo mít u souboru reprezentativního svůj význam.

Problematika *pedagogické autonomie* učitelů je aktuálně diskutována ve vztahu k probíhající kurikulární reformě, neboť právě posílená míra jisté svobody a zodpovědnosti učitelů se nedotýká pouze omezené možnosti přímé kontroly jejich práce, avšak začíná reformou vstupovat i do zásadní fáze tvorby formálního kurikula školy. *Hodnoty autonomie, nezávislosti a samostatnosti* v profesi pozitivně posuzuje téměř 19 % učitelů volbou velmi souhlasím – více, než očekávám, což je vedle aspektu *morálních hodnot a reflektované odpovědnosti* jeden z nejposílenějších ukazatelů pracovní spokojenosti v našem souboru respondentů.

Aspekty pracovní spokojenost související s *morálními hodnotami*, jež mohou lidé naplňovat také ve své profesi, tvoří bezesporu výchozí princip, v němž se může smysl učitelství naplňovat. I přes to, že jsme dotazníkem nezjišťovali samotnou povahu uznávaných hodnot učitelů a budeme předpokládat, že jsou pozitivně konstruktivně orientovány, patří míra spokojenosti s naplněním této hodnoty profese k nejposílenějším. 1. 24 % a 2. 34 % učitelů jsou více, než očekávají spokojeni s možností 1. *uplatňovat ve své práci hodnoty, jež uznávají* a 2. *neodporují tímto vlastnímu svědomí* (67 % a 56 % souhlasí, jak očekávají). Méně uspokojivé jsou již údaje v posouzení problému jistého rozporu s hodnotami ostatních partnerů (rodiči žáků, kolegů a vedení školy).

Podstata učitelství je postavena na jisté *sociální službě*, pomoci a podpoře v „péči o duši“ dětí. Tuto kvalitu učitelé prožívají v 87 % jako vyjádřenou spokojenost, což je pozitivní, avšak nerozhodných 11 % učitelů je podnětem k dalšímu, detailnějšímu šetření. Péče o druhé však vyžaduje reciprocitu, minimálně v příznivém a bezpečném *psychosociálním klimatu školní třídy i školy*. Informace, která nám data poskytují, nejsou nepříznivá, nepatří však k jednoznačně pozitivním. 6 % učitelů prožívá nespokojenost, 25 % je nerozhodných. Přesto ale více než 50 % respondentů hodnotí tuto kvalitu pracovních podmínek vyjádřením očekávané spokojenosti.

Aspekty pracovní spokojenosti související s širším kontextem práce – *extrinický faktor* - tvoří neméně důležitou součást pracovní spokojenosti. Vedle kariérového postupu, o kterém jsme se zmiňovali již výše, je oblast *platového ocenění* jednou z nejméně uspokojivých v hodnocení učitelů. I přes to jsou však názory na tuto problematiku názorově vyvážené. Spokojenost s finančním ohodnocením, jež *odpovídá významu a náročnosti práce*, je *spravedlivé a odpovídá vynaloženému úsilí* vyjadřuje více než 33 % respondentů (téměř 8 % je dokonce spokojeno nad svá očekávání), 3 % učitelů vyjadřuje nespokojenost, téměř 6 % je nespokojeno více, než očekávají). Přesto učitelé ve své podstatě odmítají řídit se výrokem „*pracuji do výše svého platu*“. *Materiální podmínky* pro výkon profese jsou v hodnotách spokojenosti na škále rozloženy rovnoměrně, téměř 6 % učitelů je zcela nespokojeno, 15 % nespokojeno, téměř 47 % však posuzuje danou situaci příznivě. Nejvíce palčivé jsou finanční podmínky k aktivitám typu exkurze a projekty.

Zásadní význam v doméně extrinické má kvalita *zpětné vazby a reflektované uznání za vykonanou práci*. Jedná se současně o jistý „tenký led“ nastaveného zrcadla, obavy z kritiky, proto považujeme za významně příznivé hodnoty, jež učitelé těmto nárokům na kvalitu přisuzují. Učitelé vnímané *uznání*, jež dostávají za odvedenou práci, vykazuje uspokojivé hodnoty spokojenosti. Nejintenzivněji je vnímána od vlastní rodiny, následuje sestupně uznání od žáků, vedení školy a kolegů. *Společenskou prestiž* posuzuje pozitivně 33 % učitelů, avšak nespokojenost se projevila téměř u 26 %.

Rovněž hodnoty „*přátelsky kritické*“ *zpětné vazby* vykazuje příznivá pozitiva. Více než 70 % učitelů projevuje spokojenost v případě profesních partnerů, jistou výjimku tvoří česká školní inspekce a nezávislá poradenská centra, a to stejně jako v případě *zpětné vazby facilitující kvalitu pracovního výkonu a pomáhající řešit problémy*. Nejvyšší míru spokojenosti učitelé přisuzují *pomáhající zpětné vazbě od svých kolegů* (75 % respondentů). Rovněž *upřímnost a otevřenost vztahů s kolegy* vykazuje vyšší hodnoty (více než 81 % učitelů vyjadřuje spokojenost). Obdobně skutečnost, že učitelé *spolupracují v týmech* (73 %), což je zásadní informace v období probíhající kurikulární reformy, jejíž úspěch záleží mimo jiné i na jednom z nových požadavků týkající se právě potřeby týmové práce učitelů. Kvalita *pomoci, zpětné vazby a zájmu vedení školy* o práci učitelů je posuzována v míře spokojenosti příznivě.

Podíváme-li se na součty hodnot faktorů intrinsických a extrinsických oblastí ve vzájemném srovnání, můžeme konstatovat pracovní spokojenost ve prospěch intrinsických, vnitřních aspektů výkonu profese souvisejících s obsahovou náplní práce, subjektivně přisuzovanému významu a smyslu. 16,8 % učitelů je v této doméně práce velmi spokojeno, nad svá očekávání (v rovině extrinsických oblastí čteme hodnoty 10,5 %), 63,8 % vyjadřuje spokojenost očekávanou (u extrinsických oblastí 50,9 %). Nerozhodnut je 15,4 % učitelů (u extrinsických oblastí 23 %), nespokojenost větší, než očekávají vyjadřuje u faktorů intrinsických 3,6 % (extrinsických 12,5 %), velkou nespokojenost, větší než očekávají 0,4 % učitelů (extrinsických 3,1 %). Názorně viz grafy č. 1,2 a 3.

Výsledky *faktorové analýzy nám při extrahování dvou faktorů ukázaly zajímavá specifika. Položkové sycení prvního faktoru – intrinsických oblastí není zcela „čisté“* vzhledem k původně zamýšlenému rozdělení aspektů pracovní spokojenosti na *doménu vnitřní* mající vazbu k obsahu práce, *doménu vnější* vážící se silněji na širší pracovní kontext podmínek materiálních a finančních a ve vazbě na kariéru a vztahy s vedením a spolupracovníky. První faktor intrinsické oblasti je však v našem případě sycen také položkami, které jsme původně vážali na oblast vnější, extrinsickou. Položku *uznání* za odvedenou práci jsme shodně s autory Minnesotského dotazníku zařadili k vnější doméně práce, avšak naše výsledky jasně ukazují na vazbu k doméně vnitřní. Povaha aspektu uznání může mít v učitelské profesi jisté zásadní postavení dotýkající se možná více *sociálního postavení* ve smyslu příležitosti „něco znamenat“ v *profesní i veřejné komunitě*, což je položka, kterou jsme do této pilotní verze dotazníku nezařazovali a patří k oblasti intrinsické. Podobně také potřeba *otevřených, upřímných vztahů a spolupráce s kolegy* nebyla v původním záměru vhodně zařazena k doméně extrinsické. V našem šetření patří tyto profesní potřeby, a to v silné intenzitě, do oblasti vnitřních podmínek práce, což může poukazovat na jisté specifikum učitelské profese, neboť se právě tato kvalita nezobrazuje pouze ve vztazích ke kolegům a vedení, ale rovněž, ne-li zásadněji, k žákům a jejich rodičům.

Reliabilita dotazníku byla testována pomocí *Cronbachova koeficientu alfa*. Jak reliabilita sumy položek obou klíčových oblastí tak reliabilita jednotlivých položek vykazala velmi příznivé hodnoty 0,892 pro faktor intrinsické oblasti (20 položek s identickou posuzovací škálou) a 0,911 pro faktor extrinsické oblasti (34 položek).

4 Závěrem

Zásadní transformační proměna českého školství spojená s kurikulární reformou přináší rovněž zásadní vstup do profesní domény kompetencí učitelů, posílení pedagogické autonomie svázané s explicitně danou zodpovědností. Jak učitelé tyto závažné výzvy přijmou se stává intervenující proměnou v úspěchu reformního snažení. Míra přijetí nových požadavků v podobě nároků na kvalitu výkonu profese může

odrážet míra spokojenosti učitelů s pracovními podmínkami, vnitřními i vnějšími. Výzkumná reflexe pracovní spokojenosti učitelů jako systému profesních potřeb může úspěšnost reformy v mnohém předpovídat, poněvadž vypovídá o pracovní motivaci ke změně, která je ve vztahu k reformě zásadní. Pokud nahlédneme na úroveň pracovní spokojenosti učitelů v celistvosti jejich faktorů (graf č. 4), dostáváme velmi příznivou informaci o stávajícím stavu, byť můžeme závěry zobecňovat na pilotní výzkumný soubor. Více než 13 % učitelů je nad očekávání a velmi spokojeno s kvalitou pracovních podmínek, více, než 57 % učitelů vyjadřuje spokojenost v míře svého očekávání. I přes jisté výše popsané obtíže však více než 80 % učitelů vnímá *motivaci vytrvat v pracovním úsilí* a co více, „*stát se učitelem*“ bylo jejich dobré životní rozhodnutí (87 % respondentů). Závěry vyznívají optimisticky. Pro jejich reálný kontext bychom však potřebovali výzkumně zachytit reprezentativní vzorek učitelů a rozšířit šetření o další metodologické přístupy. Empirických „sond“ máme v pedagogice mnoho, relevantních a signifikantních výpovědí a důkazů o reálném stavu pedagogické praxe však nikoli, což považujeme za zásadní výzvu současného pedeutologického výzkumu.

5 Použité zdroje

- 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.
- 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.: WorkIng and surviving in organisarions. New York: John Wiley and Sons, LTD, 1998. ISBN 0-471-98151-6.
- GÖBELOVÁ, T. Učitelská profese a profesní hodnoty. In sborník z konference *Profesia učitelá v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch*. Banská Bystrica: PdF UMB 2009.
- 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.

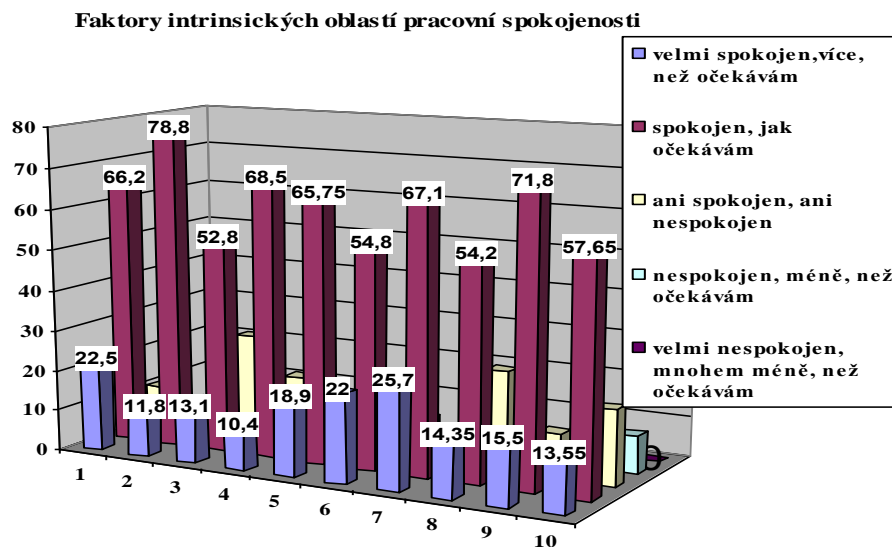
- NAKONEČNÝ, M. Základy psychologie. Praha: Academia 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- NWACHUKWU P., O.: Teachers Job Satisfaction and motivation for School Effectiveness: An Assessment. In:
<http://www.usca.edu/essays/vol182006/ololube.pdf>
- PAULÍK, K. Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů. Ostrava: Ostravská univerzita 1999. ISBN 80-7045-550-4.
- REITHINAM, G., S., ISMAIL, M. Construct of Quality of Work Life: A Perspective of Information and Technology Professionals. European Journal of Social Science, Volume 7, Number 1, 2008.
- 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.
- ŠUSTROVÁ, M. Analýza faktorů pracovní spokojenosti zaměstnanců. Diplomová práce. Psychologický ústav FFMU Brno, 2006.
- 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>

Příspěvek je součástí výzkumného projektu APVV-0026-07 *Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí (APVV-0026-07)* a výzkumného projektu **SGS** *Výzkum profesních hodnot u studentů učitelství 1. stupně ZŠ a u učitelů 1. stupně ZŠ (SGS9/PdF/2010: zakázka 45/6104, zdroj 1610, typ 020520).*

Kontakt na autora

Mgr. et Mgr. Alena Seberová, Ph.D.
katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, PdF OU
Mlýnská 5, Ostrava, 700 32
E-mail: alena.seberova@osu.cz

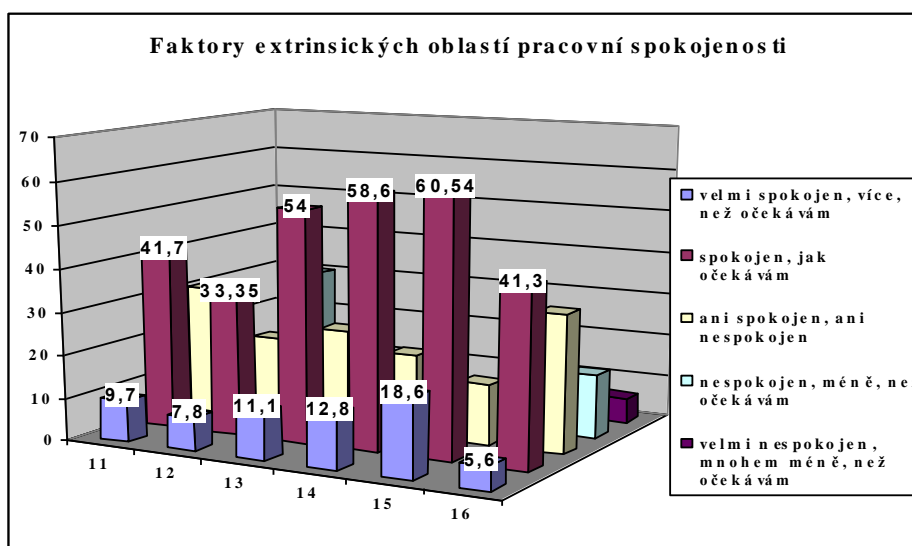
Graf č. 1



Graf č. 1 Faktory intrinsických oblastí:

1. využití schopností; 2. znalostní variabilita, celistvost, významnost, odbornost; 3. možnost osobního a profesního růstu; 4. dosažené naplnění, úspěchu z výsledku; 5. autonomie a nezávislost; 6. morální hodnoty; 7. odpovědnost; 8. bezpečí psychické a sociální; 9. sociální služba: ve své práci mohu pomáhat druhým; 10. rozmanitost pracovních činností

Graf č. 2

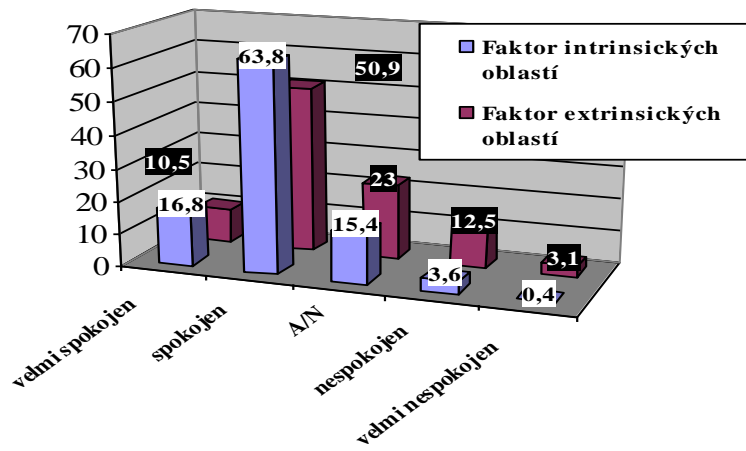


Graf č. 2 Faktory extrinsických oblastí:

11. možnost kariérového postupu; 12. platové ocenění; 13. uznání za odvedenou práci; 14. supervize mezilidsky vztahová; 15. spolupracovníci a partneři (kvalita spolupráce a vztahů); 16. materiální podmínky pro výkon profese

Graf č. 3

Faktory pracovní spokojenosti ve vzájemném srovnání



Graf č. 4

