

# Pracovní spokojenost učitelů základních škol

Bc. Michaela Zelinková

---

Diplomová práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	<b>Bc. Michaela Zelinková</b>
Osobní číslo:	<b>H180110</b>
Studijní program:	<b>N7507 Specializace v pedagogice</b>
Studijní obor:	<b>Sociální pedagogika</b>
Forma studia:	<b>Kombinovaná</b>
Téma práce:	<b>Pracovní spokojenost učitelů základních škol</b>

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti učitelské profese, pracovní spokojenosti a motivace k práci.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

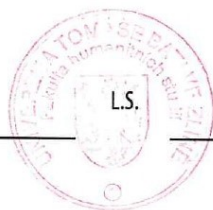
**Seznam doporučené literatury:**

- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.  
KRAUS, Blahoslav, 2014. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.  
KYRIACOU, Chris, 2008. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-434-2.  
PELIKÁN, Jiří, 2011. Hledání těžiště výchovy. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1265-2.  
VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-077-3.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. ledna 2022**  
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 12. ledna 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20.4.2022

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště

vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá tématem pracovní spokojenosti učitelů na základních školách veřejného, soukromého a církevního sektoru v České republice. Cílem bylo zjistit úroveň pracovní spokojenosti učitelů na základních školách, analyzovat ji v oblastech, které ji ovlivňují, a v neposlední řadě zjistit rozdíly, které se v pracovní spokojenosti učitelů vyskytují na základě sociodemografických faktorů. Součástí práce je též analýza nejčastějších specifických faktorů přispívajících k pracovní spokojenosti (satisfactory) a na druhé straně faktorů zvyšujících nespokojenost (dissatisfactory). Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Výzkum zahrnuje výsledky kvantitativního šetření realizovaného formou nestandardizovaného online dotazníku na platformě Survio mezi učiteli 45 náhodně vybraných základních škol v Jihomoravském a Zlínském kraji.

Klíčová slova: pracovní spokojenost, motivace, učitel, základní škola

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the topic of teacher job satisfaction in primary schools of the public, private and church sector in the Czech Republic. The aim was to identify the level of teacher job satisfaction in primary schools, analyse it in areas that affect it and, last but not least, identify the differences that exist in teacher job satisfaction based on socio-demographic factors. The work also includes an analysis of the most common specific factors contributing to job satisfaction (satisfactors) and, on the other hand, factors increasing dissatisfaction (dissatisfactors). The thesis is divided into theoretical and practical parts. The research includes the results of a quantitative survey carried out in the form of a non-standardized online questionnaire on the Survio platform among teachers of 45 randomly selected primary schools in the South-East and Zlín regions.

Keywords: job satisfaction, motivation, teacher, primary school

Na tomto místě chci poděkovat vedoucímu mé práce doc. Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph. D. za trpělivost, cenné rady a metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce.

Zároveň chci poděkovat všem učitelům základních škol, kteří byli ochotni a vstřícní spolupracovat se mnou při získávání podkladů pro diplomovou práci. A také za důležitou, ale nelehkou práci, kterou vykonávají.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 CHARAKTERISTIKA PROFESE UČITELE</b> .....	<b>13</b>
1.1 UČITEL, PEDAGOG .....	13
1.1.1 Definice učitele .....	13
1.2 UČITELSKÁ PROFESE .....	14
1.2.1 Profesní kompetence učitele.....	15
1.2.2 Podmínky pro výkon práce učitele.....	17
1.2.3 Role učitele.....	21
1.2.4 Vztah učitele a žáka.....	23
1.3 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	24
1.3.1 Edukační proces v kontextu základní školy .....	26
1.3.2 Rozlišení veřejných, soukromých a církevních škol.....	27
1.3.3 Vybrané aktuální problémy české pedagogiky ze společenského hlediska.....	28
<b>2 PRACOVNÍ SPOKOJENOST</b> .....	<b>31</b>
2.1 VÝZKUMY V OBLASTI PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ .....	31
2.2 PRACOVNÍ RÁMEC ČINNOSTÍ UČITELE.....	33
2.2.1 Objem práce učitele dle výzkumů .....	33
2.3 FAKTORY PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI.....	34
2.4 FAKTORY PRACOVNÍ NESPOKOJENOSTI UČITELE.....	35
2.4.1 Zdroje zátěže .....	36
2.5 PRESTIŽ UČITELSKÉ PROFESE.....	38
<b>3 MOTIVACE</b> .....	<b>41</b>
3.1 TEORIE MOTIVACE.....	41
3.1.1 Struktura motivace .....	41
3.1.2 Maslowova teorie .....	42
3.1.3 Herzbergova teorie .....	42
3.2 MOTIVACE UČITELŮ .....	44
3.2.1 Motivace zájemců o obor učitelství .....	44
3.2.2 Potřeby učitelů.....	44
<b>4 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE</b> .....	<b>47</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>50</b>
<b>5 DESIGN VÝZKUMU</b> .....	<b>51</b>
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	51
5.2 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	52



5.3	FORMULACE HYPOTÉZ.....	52
5.4	VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	53
5.5	VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	54
5.5.1	Základní demografická data k výzkumnému souboru .....	56
<b>6</b>	<b>ANALÝZA DAT.....</b>	<b>59</b>
6.1	VÝSLEDKY .....	60
6.1.1	Oblasti ovlivňující pracovní spokojenost učitelů .....	60
6.1.2	Testování hypotéz .....	76
6.1.3	Diskuze.....	82
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>86</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>94</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>95</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>96</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>97</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>98</b>

## ÚVOD

Vzdělání je považováno za principiální systémový prvek pro rozvoj a prosperitu každého národa, intelektuálně i ekonomicky. Učitelé k této prosperitě výrazně přispívají tím, že zachovávají a předávají hodnoty vzdělávacího procesu, proto by mělo být pro politiku státu zásadní na všech úrovních optimalizovat kvalitu a efektivitu výkonu učitelů a poskytovat jim podporu. Ovšem taková hlediska se nezdají být pro tvůrce vzdělávací politiky v naší zemi prioritou, což má nepopiratelný vliv na školství a učitele.

Popsaná situace je jedním z důvodů, proč jsme předkládanou diplomovou prací zaměřili na pracovní spokojenost učitelů základních škol. Zkoumání pracovní spokojenosti a motivace ve vzdělávání obecně a zejména mezi učiteli přitahuje zájem odborníků celosvětově, i u nás (např. Paulík, 1999, 2004; Vašutová, 2010; Popelková, 2011 aj.).

Proč by tedy měla být pracovní spokojenost učitelů důležitá? Myslíme, že nelze rozporovat fakt, že učitelé s vysokou pracovní spokojeností poskytují kvalitnější výuku a jejich žáci a studenti jsou úspěšnější. Učitelé v moderní době chtějí žákům předat poznatky, ale s důrazem na osvojení aktivit a zvládnutí metod, jak je samostatně rozvíjet, aby výchova dospěla k sebevýchově a vzdělání k sebevzdělání, což je složitý úkol (Kof'a, 1996, s. 318). Učitel tedy naplňuje svým působením dimenzi vzdělávací, ale jeho práce velkou měrou obsahuje aspekt výchovný a pomáhající. Ve všech směrech je na něj kladena stále větší zátěž v rámci společenských a systémových proměn za poslední desetiletí, na které musí adekvátně reagovat. Otázkou zůstává, do jaké míry jsou na to učitelé připraveni. Proto podpora učitelů a zlepšování podmínek pro jejich působení představuje významný krok a základ k proměně školství (Bréda a kol., 2017, s. 33).

Dalším důvodem, vzhledem k oboru sociální pedagogiky, je sociální podmíněnost výchovného procesu, tedy souvislosti mezi vývojem společnosti a výchovně vzdělávacím procesem, který vymezil před lety Blahoslav Kraus jako okruhy a otázky, kterými by se dle jeho názoru měla zabývat sociální pedagogika. Lorenzová připomíná, že učitelé jsou po dlouhou dobu v blízkosti dětí a mládeže, takže se stávají zodpovědnými nejen za proces vzdělávání, ale i za kvalitu života svých žáků (Lorenzová, 2001, s. 296). A jsou to právě učitelé, kteří často u svých žáků zaregistrují a řeší rizikové projevy jako šikana, záškoláctví, vyčlenění dítěte z kolektivu a mnohé další.

Vezmeme-li v úvahu současné problémy ve školství, jako je stárnutí učitelské populace, odchody pracovních sil ze školství do jiných sfér ekonomiky a nedostačující procento absolventů pedagogických fakult skutečně přecházejících do školské praxe, vše se promítá do prožívání učitelů a jejich vnímání profese jako smysluplné a stabilní. K tomu se přidružuje problematika jejich působení na děti, u kterého vnímají, že má stále menší efekt, a srovnávání s minulostí, což vede k tomu, že se sami vidí jako představitelé povolání s nízkou prestiží. V této souvislosti bych viděla jako vedlejší efekt práce otevření diskuze o možnostech, jak v současném základním školství využít rezervy pro podporu učitelů a pomalu měnit momentální stav určité nespokojenosti napříč společnostmi.

Několik vět ke struktuře práce. Diplomová práce obsahuje dvě části, teoretickou a praktickou, přičemž teorie je východiskem pro výzkum. První část je věnována charakteristice profese učitele, jeho kompetencím, rolím a podmínkám práce, pohledu na vztah učitele s jeho svěřenci. Další kapitoly teoretické části jsou věnovány pracovní spokojenosti a motivaci učitele. Výzkum v praktické části je založen na dotazníkovém šetření pomocí nestandardizovaného dotazníku. Součástí dotazníku jsou otevřené otázky.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 CHARAKTERISTIKA PROFESE UČITELE

Jak už bylo zmíněno v úvodu, v této práci se věnujeme učitelům základních škol, nicméně obecné charakteristiky se budou týkat učitelů na všech úrovních vzdělávacího systému. Dříve než se zaměříme na oblast jejich pracovní spokojenosti, je vhodné definovat učitele, jeho profesi a pojmy s ní související, které budeme dále v textu používat.

## 1.1 Učitel, pedagog

V laickém jazyce můžeme učitele jednoduše pojmenovat jako osobu, která vzdělává a vychovává ve škole. Takové označení je však neúplné, z odborného a vědeckého hlediska dokonce zavádějící.

### 1.1.1 Definice učitele

Jednotná či jednoznačná definice učitele neexistuje. Liší se v různých pojetích, a to nejen v pedagogice, ale i v psychologických vymezeních. Pohled na charakteristiku se mění také v čase. Pedagogický slovník charakterizuje učitele jako „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluzodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“. Dále pak autoři slovníku zmiňují zvyšování významu sociálních rolí učitele nejen ve vzájemném působení se žáky, ale i s dalšími subjekty jako je pracovní tým školy, rodiče žáků, societa (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261).

Jiný pohled na učitele nabízí např. Maria Montessori, zakladatelka alternativní pedagogiky. Nazývá učitele průvodcem, v jehož středu zájmu je dítě a jeho harmonický vývoj. Průvodce podporuje děti v aktivitě a objevování (MONTESSORI ČR © 2020).

Pojem pedagog má širší vymezení a charakterizuje jak učitele v různých typech škol, včetně VŠ, tak teoretického pedagoga - odborníka ve výzkumu (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 153). Tento pojem je ovšem běžně využíván i pro označení jiných odborných pedagogických pracovníků - např. speciální pedagog, sociální pedagog.

V kontextu formulování charakteristik učitele a jeho profese je vhodné zabývat se pojmem *pedeutologie*. Kolář tento teoretický systém vnímá jako disciplínu, která řeší otázky přípravy a vzdělání učitelů všech stupňů a zaměření škol, kompetence, odpovědnosti a odpovídající osobnostní vlastnosti učitelů (Kolář a kol., 2012, s. 99). V této nauce se

aplikují především dva přístupy. Prvním je přístup normativní (využívá deduktivní metody), který určuje výčet vlastností učitele potřebných pro úspěch ve výchovně-vzdělávacím procesu. Analytický přístup s induktivní metodou má za cíl určit jaké vlastnosti mají konkrétní učitelé, např. analýza výpovědí žáků o svých učitelích nebo psychologický výzkum osobnosti učitelů (Kohoutek, 1996, s. 23-24).

## 1.2 Učitelská profese

Na začátku této kapitoly nahlédneme do historie podmínek pro výkon učitelského povolání v našem prostředí. Do 20. let 20. století neplatilo pro učitele v primárním školství vysokoškolské vzdělání, vzdělávali se v učitelských ústavech, kde bylo studium ukončeno maturitou. Po určitých tlacích, i od samotných učitelů, vznikla Škola vysokých studií pedagogických s dvouletým studiem, a to od roku 1921 v Praze a Brně (Průcha, 2017, s. 174). Vysokoškolské vzdělání, v podobě blízké té dnešní, bylo potom uzákoněno brzy po konci II. světové války, v roce 1946, v tehdejší Československu, což byl velmi progresivní krok. Všeobecně se dá říci, že české školství si drželo velmi dobrou úroveň i během socialismu. Dneškem se nic nezměnilo na tom, že školství a učitelská praxe reaguje na klíčové potřeby společnosti.

Přesto se setkáváme s rozšířenými názory odborníků, že učitelství vlastně profese jako taková není. Například Ornstein a Levine ve své rozsáhlé publikaci *Foundations of Education* zmiňují, že platí obecná shoda o učitelství, které není povoláním v plném smyslu, protože postrádá některé z charakteristik<sup>1</sup> profese nebo, chceme-li, profesionality. Lze jej chápat jako „poloprofesi“ nebo „rozvíjející se profesi“ v procesu dosahování těchto charakteristik (Ornstein, Levine, 2008, s. 31). Dle Průchy jsou důvody, proč se takto o profesi mluví, aplikovatelné i na Českou republiku, není to záležitost pouze anglo-americká (Průcha, 2017, s. 175). Spilková podobně konstatuje, že systémové řešení profesionalizace učitelství dle základních evropských vývojových trendů je nutností.

---

<sup>1</sup>Charakteristiky úplné profese:

smysl pro veřejnou službu; celoživotní závazek ke kariéře; definovaný soubor znalostí a dovedností, které přesahují laické znalosti; dlouhé období specializovaného studia; kontrola nad licenčními standardy a / nebo vstupními požadavky; autonomie při rozhodování o vybraných sférách práce; přijetí odpovědnosti za učiněná rozhodnutí a úkony v rámci pracovní činnosti; soubor výkonových standardů; samosprávná organizace složená ze zástupců profese; profesní sdružení a / nebo elitní skupiny zajišťující uznání osobním úspěchům, etický kodex, který má pomoci objasnit nejednoznačné záležitosti nebo pochybnosti k poskytovaným službám, vysoká prestiž a ekonomické postavení.

Ronald G. Corwin, *Sociology of Education* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1965); Robert B. Howsam et al., *Educating a Profession* (Washington, D. C.: American Association of Colleges for Teacher Education, 1976); and Susan J. Rosenholtz, *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools* (New York: Longman, 1989).

Dlouhodobý proces vedoucí k takzvané pravé profesi a odklon od modelu tzv. minimální kompetence má těžiště v efektivním předávání poznatků žákům (Spilková, 2007, s. 338-342). V tomto procesu změn je také důležité, aby učitel byl pro-aktivní neboli iniciativní a vnitřně motivovaný, ne pouze reaktivní tím, že se přizpůsobí. Do aktivního přístupu též patří tvořivost a hledání variant řešení s ohledem na budoucnost (Niemi, in Spilková, 2007, s. 342). Urbánek vidí příčinu problému deprofesionalizace učitelství v procesu globalizace, kdy ekonomické ambice neoliberálního světa v zásadě zpochybňují kritéria profesnosti (Urbánek, Wernerová, 2012, s. 213).

Na druhou stranu jsou časté také názory, že učitel je nositelem natolik určující socioprofesní role, že jeho sociální okolí mu málokdy dovolí, aby z ní vystoupil. Přesněji řečeno, společnost klade na učitele určité nároky a požadavky, a ten bývá i mimo školu vnímán jako zástupce tohoto povolání (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, s. 31).

Ve studii o emocionální inteligenci učitelů obsažené v *Canadian Journal of School Psychology* se uvádí, že učitelství je považováno za jedno z nejdůležitějších a také nejnáročnějších povolání v současné společnosti. Tito profesionálové (míněni učitelé) nejen předávají znalosti, ale také zajišťují, aby studenti získali dovednosti jak se chovat v sociálních a kulturním prostředí (Vesely, Saklofske a Leschied, 2013, s. 72).

Z uvedeného je zřejmé, že názory na učitelskou profesi se různí. Pro potřeby práce budeme učitelství jako profesi vnímat a používat příslušnou terminologii.

### 1.2.1 Profesní kompetence učitele

V úvodu podkapitoly se podíváme na to, co vlastně kompetence, jako určitý souhrn schopností a dovedností pracovníků, obsahuje. Budeme se na kompetence dívat nejen z hlediska osobnostní a znalostní výbavy, kterou jedinec disponuje, ale i z pohledu toho, co po něm organizace požaduje, což právě u učitelů bývá v konfliktu. Složky profesní kompetence obecně jsou následující (Tureckiová, 2004, s. 36-37):

*Odborná (technická) kompetence* – řadíme sem kvalifikaci, kterou pracovník získal, nejčastěji studiem vysokoškolského oboru. Vyznačuje se znalostí a strukturováním pracovních postupů – u učitele např. schopností plánovat hodiny výuky, motivovat žáky, pracovat s klimatem ve třídě, využívat vědomostní základy předmětů ke vzdělávání dětí a další.

*Metodická (konceptní) kompetence* – schopnost osvojovat si nové poznatky a pracovní metody. Dovednost strukturovat záležitosti, vidět je v souvislostech, soustředění na dosažení výsledků.

*Sociální kompetence* - schopnost navazovat a rozvíjet vztahy s kolegy, žáky, rodiči a dalšími zainteresovanými osobami. Bakošová rozšiřuje tyto kompetence učitele z hlediska sociální pedagogiky o schopnosti sociální práce a porozumění dětem z různých prostředí - znevýhodněným, romským, dětem nezaměstnaných rodičů, přistěhovalcům. Včetně různých sociálních deviací a výchovných problémů (Bakošová, 2008, s. 128).

*Osobní kompetence* - schopnost sebereflexe, sebepřijetí, sebeúcta a s ní související způsobilost reagovat přiměřeně situaci a odpovědně ji řešit.

K těmto základním manažerským kompetencím je při konkrétním dělení kompetencí učitele doplňováno množství dalších. Jsou to dovednosti, kterými by učitel měl být vybaven. Znamená to, že absolventi pedagogických fakult je pro výkon povolání potřebují, pokud chtějí přejít do učitelské praxe. Zde však narážíme na problém začínajících učitelů, kterým se může stát i jejich profesní (ne)připravenost. V České republice není zvykem připravenost profesních kompetencí studenta učitelství na konci jeho vysokoškolského studia zjišťovat. Státní závěrečné zkoušky jsou koncentrovány především na znalosti a schopnost orientovat se v oboru. Zároveň je ale poněkud naivní si myslet, že pregraduální vzdělávání připraví „kompletního“ učitele, což je z mnoha důvodů nereálné (Hanušová a kol., 2017, s. 26).

Učitelské kompetence jsou součástí cílů vzdělávání, obsažených ve zprávě, kterou zpracovala Mezinárodní komise pro vzdělávání v 21. století UNESCO pod vedením bývalého předsedy Evropské komise Jacquese Delorse. Výstupy tohoto dokumentu stanovují, že vzdělávání je založeno na čtyřech pilířích. První z nich *učit se poznávat a vědět*, což je kombinace všeobecného vzdělání a hlubší specializace, rozvoj schopnosti člověka učit se, klade se důraz na osvojení nástrojů pochopení. Vztahují se k němu kompetence oborově předmětová, didaktická, pedagogická, informační, manažerská a diagnostická (směrem k dětem s poruchami učení). Pilíř *učit se jednat* obsahuje získávání nejen vědomostí, ale i schopností a kompetencí, umět se vypořádat s různými životními situacemi. Zde najdeme kompetenci osobnostně kultivující, multikulturní, enviromentální a proevropskou. *Učit se žít společně s ostatními* znamená poznávat ostatní a porozumět jim,



spolupracovat a zvládat konflikty. Tento pilíř je založen na kompetencích sociálních a prosociálních, komunikativních, intervenčních. Poslední pilíř, vzdělávací cíl *učit se být*, je zaměřen na autonomní rozvoj osobnosti, utváření vlastního úsudku a osobní zodpovědnosti. Pomoci tomu mají kompetence diagnostická (rozeznání nadání dětí), hodnotící, zdravého životního stylu, poradensko-konzultační (Delors et al., 1998, s. 20–37). Vašutová k poslední kompetenci dodává, že tato pomáhá ve formování postojů žáků, v jejich orientaci v životě a v plánované profesi a řešení dalších problémů souvisejících s výukou (Vašutová, 2002, s. 28-30).

Jak vidíme, profesní dovednosti učitele jsou velmi rozsáhlé. Samozřejmě není bezpodmínečně nutné (a asi ani možné), aby člověk oplýval všemi kompetencemi výše popsanými. Důležité je, aby si byl vědom svých dovedností a mohl je dál rozvíjet, uvědomoval si svou osobnost, aby mohl její charakteristiky používat při práci se žáky a celkově se zdokonaloval. A tady narážíme na skutečnost, že pro efektivní uplatňování všeho výše uvedeného musí mít vytvořeny adekvátní podmínky.

### 1.2.2 Podmínky pro výkon práce učitele

Podmínky práce učitelů jsou dle Průchy souborem předpokladů k výkonu jeho profesních aktivit daných společností a uplatňovaných v rámci školní instituce (Průcha, 2009, s. 402 - 403). Legislativně se podmínek práce učitelů dotýká pracovní řád dle vyhlášky č. 263/2007 Sb. Touto vyhláškou se stanovuje pracovní doba učitele, pracovní náplň v rámci přímé a nepřímé pedagogické činnosti, dovolená, volno k samostudiu a dohled nad žáky.

Nyní si popíšeme řadu vnějších aspektů, které tvoří významný rámec pro pracovní výkon učitele a jeho vnímání spokojenosti:

**Pracovní vytížení.** Má několik dimenzí, jako je čas strávený prací, počet vyučovaných hodin, počet žáků ve třídě. Učitelé mají 22 hodin přímé vyučovací činnosti, což neznamená, že se jedná o celkový čas strávený prací. Zbytek tvoří opravování testů, hodnocení, příprava na další vyučovací hodiny, jednání s žáky, rodiči a další. Každý učitel má také kromě výuky svých aprobovaných předmětů<sup>2</sup> množství dalších povinností a funkcí ve škole. Co se týká počtu žáků ve třídě, podmínky jsou dané vyhláškou 2005/48 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Ta uvádí

<sup>2</sup> Ovšem tady narážíme na rozpory v pojmání aproby jako specializace v určitém oboru, např. matematice. Ve školském zákoně se vyžaduje pouze absolvování obecného pedagogického vzdělání. Potom se v praxi setkáváme s tím, že ředitel může učiteli nařídít vyučovat jakýkoliv předmět, který nemá obsazen. Učitelé se tomu brání, většinou však neúspěšně.

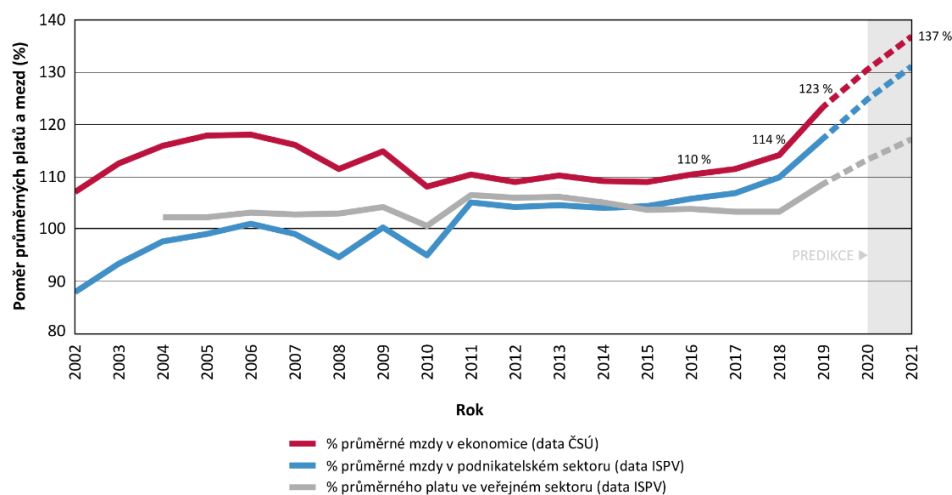
maximální počet 30 dětí ve třídě, počet se snižuje v případě, jsou-li ve třídě děti se speciálními potřebami. Studie o vlivu takto početného stavu žáků na různé vzdělávací a sociální aspekty ve třídách existují v amerických podmínkách<sup>3</sup>, u nás zatím na problémy s početnými třídami poukazují učitelé. Problematickým se též jeví značně rozdílné složení tříd z hlediska sociálního a poznávacího (Urbánek, Wernerová, 2012, s. 218). Logicky s pracovním vytížením souvisí také *administrativa*, jejíž objem ve školách roste, v poslední dekádě zvláště v souvislosti s žáky s podpůrnými opatřeními. Administrativa způsobuje problémy i spolupracujícím subjektům školy jako jsou poradenská pracoviště (pedagogickopsychologické poradny, speciálně pedagogická centra a další). Jsou zahlcena případy, obvykle musí škola počítat s termíny vyšetření žáka tři měsíce a více. Dle bývalé poradkyně premiéry pro oblast školství Blanky Žánové je administrativa přebujelá na obou stranách, ve školství i v poradenství, a spolu s ní narůstají i výdaje, mnohdy zbytečné, kdy se každé řešení musí dokladovat z různých zdrojů (Švancar, 2018, s. 10-11).

**Platové podmínky.** Platy českých učitelů se pomalu zvyšují, ale slíbená procenta zvýšení byla už v několika případech při schvalování vládou seškrtnána nebo přesunuta na pozdější termín. Trend zvyšování, do té doby velmi nízké, úrovně platů se datuje teprve od roku 2016 a znatelnější dynamiku má zvyšování v letech 2018 a hlavně 2019 (Münich, Smolka, 2020, s. 11). Podle vládních slibů se učitelské platy měly v roce 2021 dostat na 150 % platu roku 2017. Dle dostupných dat můžeme zkonstatovat, že učitelé byli, alespoň z tohoto hlediska, na okraji zájmu politiky státu téměř třicet let.

V následující tabulce je zobrazen poměr průměrných platů učitelů ve srovnání s průměrnými mzdami a platy v ekonomice od roku 2002. Přerušovaná čára vztahující se na roky 2020 a 2021 značí předpokládaný vzrůst platů podle programového prohlášení vlády (Münich, Smolka, 2020, s. 6).

---

<sup>3</sup>Informace o výzkumu zveřejnilo SCIO, zde je odkaz na původní výzkum <https://nepc.colorado.edu/publication/does-class-size-matter>



Obrázek 1 Poměr průměrných platů učitelů

**Management školy.** Kvalita řízení školy je shledávána jako zásadní faktor v práci učitelů. Management školy tvoří ředitel, jeho zástupci, případně další osoby. Nese nejvyšší zodpovědnost za kvalitu výchovně vzdělávacího procesu a má velmi rozsáhlé kompetence v těchto oblastech (Kolář, 2012, s. 71): „porozumění škole jako celku, manažerské dovednosti, znalosti právního rámce své práce, schopnosti ekonomického řízení, systémy a strategie pro sledování a hodnocení kurikula, personální zajištění kvality pedagogického procesu, pedagogická podpora učitelů a žáků, znalost předmětu včetně jeho didaktické realizace“. Nejpodstatnější se potom jeví pedagogicko-psychologická kompetence. Vezmeme-li v úvahu, že zástupci jsou převážně učitelé s úvazkem v přímé pedagogické práci, tak většina povinností zůstává na řediteli a je zřejmé, že všechny uvedené může stěží obsáhnout jeden člověk. V dnešní době navíc natolik zavalený administrativou, že mu nezbyvá než některé věci nařídít takzvaně shora, bez diskuse a konzultace s týmem učitelů. Stehlíková na stránkách informačního centra o vzdělávání EDUin nabízí srovnání školy s firmou a podotýká, že ve škole nebývá dobře zajišťováno vedení funkcí z oblasti řízení lidských zdrojů (Stehlíková, 2014).

**Rozhodování.** Rozsah, v jakém se učitelé podílejí na rozhodování o rozvoji a změnách ve škole a samostatnost, kterou mají učitelé ve třídě má významný vliv na klima školy. Může se stát kritickým aspektem pracovních podmínek učitelů. Pro budoucnost školství v ČR má také důležitost zapojení pedagogických pracovníků do přípravy změn ve školství, aby pro zásadní systémové transformace byly na školách vytvořeny podmínky.

**Motivace žáků učit se.** Kvalitu učení žáků bychom měli sledovat v kontextu s emoční, volní a motivační dimenzí jejich rozvoje (Lukášová, 2010, s. 58) Podíváme-li se na motivaci samotnou, ta bývá propojena s tím, jak dítě vnímá osobnost učitele a respektuje ho. Tento prvek bývá často zmiňován jako silný motivátor dětí na začátku školní docházky a postupně klesá. Učitel s kvalitními učitelskými dovednostmi (získanými například v dlouhodobých kurzech, viz další odstavec) může snížit žákovu nejistotu a úzkost z učení a přinést mu pozitivní prožitky z procesu učení (Lukášová, 2010, s. 60). Zde se opět dotýkáme systémové podpory učitelů. Bez fungujícího systému zůstává výuka často prostorem vzájemného nepochopení, který je dějištěm oboustranných stížností.

**Podpora dalšího vzdělávání a profesionálního vývoje učitelů.** Obecně lze konstatovat, že pro zajištění kvalitního vzdělávání musí školy nejen získat kvalifikované učitele, ale také jim musí pomoci zlepšit jejich dovednosti, získávat aktuální poznatky v jejich oborech, učit se o nových vyučovacích metodách, případně zajistit výcviky sociálně-psychologických dovedností. Samostatnou kapitolou pak je, i z hlediska sociální pedagogiky, funkce metodika prevence. Na většině základních škol se tato funkce přidělí někomu z učitelů. Preventivní sféra je sice obsažena ve vzdělávání jak budoucích pedagogů, tak poměrně široká nabídka existuje i ve vzdělávání postgraduálním. Není ale systematická a provázaná. I z tohoto důvodu je role metodika prevence pro většinu učitelů, kteří ji zastávají, velmi náročná (Procházka, 2012, s. 129-130).

Každý ředitel má povinnost organizovat DVPP i ze zákona, mnohdy je však zajímavější investovat do stavebních úprav školy než do proškolení učitelů. Nabídka vzdělávání je různorodá, různě kvalitní, neexistuje ucelenější systém<sup>4</sup> a učitelé po negativních zkušenostech či vnucených školeních ztrácejí zájem.

**Fyzické prostředí.** Nesmíme zapomínat na prostředí, ve kterém učitel pracuje. Prvotní je bezpečnost školy, zařízení a materiální vybavení školy a tříd. Zásadní je čisté a zdravé pracovní prostředí. Na spokojenost s prací má vliv teplota, vlhkost, větrání, osvětlení a hluk, pracovní doba. Ve výzkumech se objevují stížnosti učitelů na to, některé drobné nákupy musí platit ze svého, což je častý problém nízkých provozních prostředků pro školy (např. Urbánek, 2012).

---

<sup>4</sup>Jistou alternativu systému školicích akcí pro učitele nabízí Vzdělávací nabídka DVPP <https://www.dvpp.info/>

Podmínky práce také podle některých autorů souvisí s délkou pedagogické praxe. Z toho hlediska, že jiné podmínky vnímá začínající učitel, který neví, co má očekávat a prožívá velkou míru stresu, že se cítí nedostatečně profesionálně připraven na situace, se kterými se v rámci výuky setkává. Oproti němu prožívá zkušený učitel ve stejných podmínkách či u stejných žáků mnohem více jistoty (Zormanová, 2014, s. 46)

Společnost, potažmo politická garnitura, bohužel není ochotna v současné době poskytovat vzdělávání velkorysejší zdroje, které by mohly být investovány do zlepšení pracovního prostředí škol, což je ovšem docela zásadní krok k udržení kvalifikovaných učitelů. Politická opatření k řešení problému učitelské krize se stále více přesouvají směrem k úsilí o udržení učitelských pracovních míst, pouze obsazených pedagogicky nekvalifikovanými pracovníky. Byť se nejedná o záležitost posledních let, ale spíše několika desetiletí, tradiční profesní hodnoty a identita učitele jsou ohroženy a opakovaně se objevuje tendence k deprofesionalizaci výuky. Od konce roku 2020 se začínají objevovat zprávy o nové vlně zájemců o učitelské pozice. Většinou se má jednat o lidi s pedagogickým vzděláním, ale s praxí v jiném oboru. Je to pochopitelný důsledek koronavirové krize a změn v hospodářském sektoru. Jestli však tento aktuální zájem vyřeší dlouhodobý úbytek učitelů v českém školství, se můžeme pouze dohadovat a spíše pochybovat.

Na závěr této podkapitoly dodáváme, že z celospolečenského hlediska leží na vedení škol nesnadný úkol. Zabezpečit pro všechny složky školy takové podmínky práce, aby nedocházelo k nadměrné zátěži u učitelů a ztrátě motivace u žáků. Školy, které jsou schopny nabídnout svým učitelům bezpečné, příjemné a podpůrné pracovní prostředí a přiměřenou kompenzaci totiž lépe udrží dobré učitele a motivují je, aby udělali maximum.

### 1.2.3 Role učitele

Učitelská profese, na rozdíl od jiných, nemá přesně vymezené hranice působnosti. Učitel tak zastává ve svém povolání různé role, které přesahují rámec jeho povinností. Samozřejmě je to dáno také neustále se zvyšujícími společenskými požadavky na profesi učitele. Základní rozdělení rolí učitele spočívá v označení role *vzdělávací* a *výchovné*. Co obsahuje role vzdělávací je zřejmé, je to předávání informací, podněcování, motivování, inspirování, kontrola, řízení a další. Role výchovná klade na učitele nároky být empatickým, naslouchajícím, podporujícím, ale na druhou stranu také kontrolujícím a

trestajícím. Na první pohled je jasné, že role učitele je již svým vnitřním obsahem nejen náročná, ale i rozporuplná (Svobodová, 2013).

Ďuričková sestavila diagram, který role učitele, jako tvůrce výchovně vzdělávacích situací, představuje. Není to však pevně daný systém, autorka připouští, že role se mohou různě obměňovat či doplňovat (Ďuričková, 1998, s. 95). Učitel ve svých rolích mnohokrát opouští čistě didaktické cíle a využívá svých sociálních dovedností.

<b>Metodik</b> učení a výkonnosti	<b>Diagnostik</b> zdravotního stavu, funkčních možností, učebních možností, psychických vlastností	<b>Motivátor</b> psychických stavů	<b>Koordinátor</b> interpersonálních vztahů	<b>Inscenátor</b> pedagogických situací, podmínek, úloh	<b>Organizátor</b> činností, událostí, akcí
		<b>Komunikátor</b> informátor/ instruktor; hodnotitel; regulátor/korektor; poradce; vychovatel; tazatel			

Obrázek 2 Role učitele

I z diagramu je zřejmé, že učitel, spolu s podpurným školním prostředím, může udělat hodně pro rozvoj osobnosti žáka. Obecně můžeme říct, že učitelé mohou dávat dětem smysl a inspirují v nich snahu uspět v životě. Učitelé jsou tím kritickým bodem, díky kterému dítě může být kvalitně připraveno na svou budoucnost, protože mají přístup k výchově dětí v nejcitlivějších letech. Učitelé mohou působit jako podpurný systém, který jinde v životě žáků chybí. Mohou být vzorem a inspirací, jak si plnit své cíle.

Místo, kde se výchovná a vzdělávací role učitele protínají a vytvářejí prostor pro osobnostní růst dítěte, si ukážeme na koncepci ruského psychologa Lva Vygotského. Vygotskij vycházel z toho, že v období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, tak jí může za určitých podmínek dosáhnout snadněji a dříve, než by tomu bylo při spontánním vývoji. A to především za pomoci dospělého, např. učitele. Tento postulát charakterizoval v několika svých pracích, jako tzv. *zónu nejbližšího vývoje* u dítěte, což je vzdálenost mezi

aktuální úroveň výkonu (tj. současnou, realizující se úroveň schopnosti dítěte řešit určitý úkol) a potenciální vývojovou úroveň. Z toho pak byly odvozovány určité didaktické principy, které Vygotskij souhrnně vyjádřil v pedagogickém postulátu, že dobré je jen takové učení, které jde před vývojem (Gauvain, in Benson, 2020, s. 448-450). Pro takové učení je však důležité, aby byl vytvořen kvalitní vztah mezi učícím se a vyučujícím.

#### 1.2.4 Vztah učitele a žáka

Formování dítěte samozřejmě začíná v rodině. Ta, podobně jako školství, prodělává v posledních desetiletích změny. Zkusíme charakteristické znaky rodiny současnosti vymezit podle Krause. Ten vymezuje faktory jako větší izolovanost rodin, zvyšující se počet matek samoživitelek, dezintegraci rodiny, způsobenou minimem času tráveného členy rodiny společně, převážně kvůli pracovnímu zatížení rodičů. Nesmíme zapomenout ani na stále větší rozdíly mezi rodinami způsobené socioekonomickou úrovní (Kraus, 2014, s. 84-86). Všechny tyto aspekty mají vliv na další socializaci a vzdělávání dítěte.

Škola a učitel jsou po rodině dalším článkem ve výchovně vzdělávacím procesu, rozšiřuje původní působení rodičů a jejich předávání informací dítěti. „Škola využívá socializačních výdobytků rodiny či koriguje a kompenzuje její limity a nedostatky tak, aby dopomohla svým žákům k co nejlepším vyhlídkám dosahovat vzdělávací úspěšnosti a osobnostně se rozvíjet“ (Helus, 2015, s. 260). Když dítě nastoupí do školy, nastává pro něj změna. Přijímá novou roli, roli žáka a s ní spojené povinnosti. Dle rodinného zázemí a výchovy si potom děti, s různou mírou úspěchu, s těmito povinnostmi radí. Způsob, jakým učitelé přistupují k žákům a řídí vzdělávací procesy, může velkou měrou napomoci aktivnímu zapojení žáků. Učitel má možnost svým pojetí výuky navozovat žádoucí sociální podmínky, které jsou pro žáky motivující (Vašutová, 2002, s. 39).

Dá se říct, že veškerá výuka a práce ve škole je založena na vztahu učitele a žáka. V případě, že vzájemný vztah funguje, může se vzdělávání i sociální vývoj dítěte rozvíjet bez problémů.

Vzpomeňme tady významného švýcarského pedagoga Pestalozziho, který řešil nevzdělanost a bídu cílenou výchovou chudých dětí před více než dvěma sty lety (Bakošová, 2008, s. 11). Nebo Komenského. Oba byli lidmi, kteří měnili jejich současnou úroveň na novou, rozvíjeli potenciál dítěte. Proti tomu, v dnešní přetechnizované době je

system plánovitého vzdělávání ustanoven, byt' podléhá změnám. Má být z principu dostupný pro každého, ale všude nejsou vytvořeny adekvátní podmínky a znovu vznikají nerovnosti. Rodiny se dostávají do nějakého typu sociálního vyloučení a na něj navazují nezdary dětí ve škole. Bez nadsázky můžeme konstatovat, že v každé třídě se nachází dítě (nebo více dětí), které se nevyrovnává s nějakým typem zátěže, ať už školní, rodinné, biologické, způsobené onemocněním či jiné. Potom se tento jeho stav nezvládání projeví různými podobami problémového chování, jež klade velký tlak na učitele, aby situaci ustál, a rozvoj dítěte v takových případech jde stranou. Stále však existuje mnoho tzv. proaktivních učitelů, kteří přijímají výzvy a mají dostatek osobní svobody a chuti věci měnit, skýtat dětem podporu. Důležité je, aby také oni dostávali podporu od systému, kolegy a ředitelem počínaje a státem konče.

### 1.3 Výchovné prostředí základní školy

Rámcem, ve kterém se učitel pohybuje, a jež má zásadní vliv na jeho spokojenost je škola a systém vzdělávání. V centru naší pozornosti jsou školy základní, kde učitelé pracují s dětmi od 6 do 15 let. Zásadní prvek, který odlišuje základní školy od ostatních je *povinná docházka*. Můžeme ji pojmut jako výraz odpovědnosti státu za kvalitu a úroveň obyvatel, ekonomickou a politickou nezbytnost. Právo na vzdělání zakotvené v Listině základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku ČR, je uplatňováno mimo jiné právě základním vzděláním přístupným všem.

Procházka (2012, s. 126) popisuje školu jako instituci „*pečující o kontinuitu kolektivní identity a vedle toho také o rozvoj individuálních osobnostních dispozic žáků*“. Škola je prostorem sociálního styku a učitelé mají značný vliv na utváření postojů k druhým lidem. Působení školy je v oblasti percepce a utváření postojů k druhým lidem rovnocenné s rodičovským vlivem, někdy dokonce podstatnější. Na proces socializace dětí, kdy se z biologických bytostí postupně stávají bytosti společenské, má tradiční činnost učitelů významný dopad (Kot'a, 1996, s. 320).

Z pohledu systémů je vše, co se škole odehrává ve škole či ve třídách, ovlivněno těmito faktory: *z jaké rodinné situace přichází žák, dynamikou třídy* (její historií, postavením ve škole, složením atd.), *vlivem třídního učitele a dalších učitelů, včetně ředitele* s jeho osobní historií, *hierarchií vztahů na škole, školským systémem, historií školy* (Pavelčák, 2008, s. 25).



Helus (2015, s. 377) vidí následující činitele zabezpečující socializační funkci výuky:

- *učivo*, je výchozím obsahovým základem vzdělávací orientace osobnosti;
- *výukové/vzdělávací cíle*, stanovují, čeho má být ve výuce dosaženo;
- *metodické strategie*, aby byla zajištěna účinnost výuky, vzhledem k požadavkům společnosti, ale i se zřetelem k osobnosti žáků;
- *hodnocení*, informuje žáky o dosažených výsledcích, napomáhá jim optimalizovat učební postupy, rozvíjet sebehodnotící a autoregulační motivy a dovednosti.

Základní školy můžeme obecně charakterizovat jako sociální systémy ovlivněné žáky, učiteli, rodiči, legislativou, politikou a dalšími prvky a jevy. Škola je složena ze vzájemně závislých částí, které spolupracují na dosažení svých cílů. Konečným cílem vzdělávacího systému je působení na žáka tak, aby se docílilo změny v jeho znalostech nebo chování. Učitelé vytvářejí pro žáky pedagogické možnosti pro lepší orientaci ve světě kolem nich. Pelikán (2011, s. 88-89) je rozdělil do několika celků. V celostním chápání světa žákům pomůže a) *propojení učiva do smysluplných celků*, aby chápali vazby a souvislosti; b) *kognitivní zážitek* z učiva, který vzbudí zvědavost a zájem. Aby mohlo takové učení probíhat, je důležité vytvořit prostor *pro volné kladení otázek žáky; pro variabilitu odpovědí*, aby se žáci nebáli říct odpověď, ať bude jakákoli; *pro vlastní názor žáků* u nejednoznačně vymezených problémů, případně nechat žákům prostor *pro vlastní postup při řešení problému*.

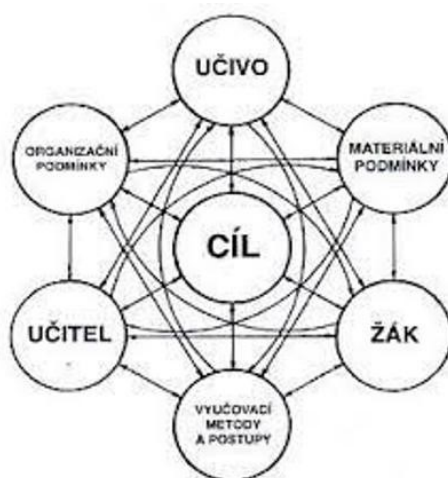
Škola může působit jako relativně stabilní sociální kompozice, ve které působí pevný a daný řád, rituály, jistoty dané společností a vzdělávací hodnoty, které předává. Už samotné takovéto vymezení v nás může evokovat pocit určité rigidnosti školy, která má společností zadané poslání, a to je vše, co ji zajímá. Škola je však pod tlakem neustálých společenských transformací, a pokud na ně nereaguje, může sama sebe destabilizovat (Vašutová, Urbánek, 2010, s. 80).

Základní premisou školního prostředí by pak mělo být, že záleží na spokojenosti učitelů. Nepopíratelnou skutečností totiž je, že všechny složky komplikované struktury, kterou škola je, se vzájemně ovlivňují. Spokojenost učitele má silný pozitivní dopad na žáky. Přitom je tato složka velmi často podceňována.

### 1.3.1 Edukační proces v kontextu základní školy

Další podkapitolu věnujeme otázce edukačního procesu, kde se setkávají a ovlivňují prvky školního prostředí. Obecně edukačním procesem pojmenováváme vlastně všechny činnosti člověka, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu (subjektů) za přímého nebo zprostředkovaného působení jiného subjektu, který řídí učení. V kontextu škol se jedná o učení intencionální neboli záměrné (Průcha, Veteška, 2014, s. 93-94). Průcha v Moderní pedagogice jej nazývá edukačními procesy typu C, kdy je toto učení regulováno a organizováno zvnějšku (Průcha, 2017, s. 78). Ve škole působí interpersonální vztahy, které jsou mnohočetné a různorodé. Když vezmeme v úvahu, že v centru stojí učitel, pak jeho partnerem je žák, třída, kolega, ředitel, rodič, případně odborník pracující ve škole a každý z nich má své speciální charakteristiky. Sociální vztahy potom představují základ edukačních procesů. Vztahy učitele a žáka jsou v podstatě asymetrické a realizují se zvláště v souvislosti s učivem. Průběh i výstup výchovy a vzdělávání samozřejmě vymezuje také širší interakční kontext (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 14). Zjednodušeně řečeno, edukační proces je druh sociální interakce.

Edukační proces bývá většinou zobrazován jako trojúhelník se vzájemně propojenými body, znázorňujícími učitele, žáka a učivo, tzv. didaktický trojúhelník. O něco podrobnější pohled nabízí teoretický koncept J. Hendricha, který edukační proces popisuje jako interakční schéma v rámci systému (Průcha, 2017, s. 83).



Obrázek 3 Model edukačního procesu dle Hendricha

V socializaci dítěte zde hraje velkou roli prožitek úspěchu či vnímání šancí na jeho dosažení. Vedle něj také pocit sounáležitosti (Vojtová in Procházka, 2012, s. 127).

### 1.3.2 Rozlišení veřejných, soukromých a církevních škol

V rámci výzkumu jsme oslovili učitele jak veřejných, tak i soukromých a církevních škol. Z toho důvodu si v této podkapitole, alespoň rámcově, představíme základní rozdíly mezi školami zřizovanými krajem či obcí (dále je budeme pro zjednodušení nazývat veřejné), církví či soukromým subjektem.

*Školský zákon z roku 2004 neobsahuje pojem soukromá škola, nýbrž hovoří o jednotlivých zřizovateliích škol: Školy běžně označované jako školy **soukromé** definuje jako školy, které nejsou zřizovány státem, krajem, obcí nebo registrovanou církví, nebo náboženskou společností. Školy **církevní** jsou definovány jako školy zřizované registrovanou církví nebo náboženskou společností, která získala oprávnění školy zřizovat (EUROPEAN COMMISSION, © 2022).*

Z tohoto pohledu můžeme církevní školy považovat za školy soukromé, nabízejí jiné pojetí vzdělávání, jiné metody a odlišné prostředí, zpravidla však mají vyhraněnější hodnotový rámec. Proto jsme v našem šetření rozdělili školy dle zřizovatele.

V časopisu Českého statistického úřadu se uvádí, že v České republice ve školním roce 2020/21 provozovalo činnost 4 214 základních škol, které poskytovaly vzdělání 962 348 žákům. Co se týká soukromých škol, dá se říct, že zájem o ně roste a jejich počet tím pádem také vzrůstá. Ve školním roce 2020/21 potom působilo v Česku 255 soukromých základních škol, což je o 175 více než před 10 lety (Hykyšová, s. 25-26). Na stránkách Atlasu školství lze vyfiltrovat k datu 10. 12. 2021 celkem 4253 ZŠ, z tohoto počtu je 3948 veřejných, 256 soukromých a 47 církevních (ATLAS ŠKOLSTVÍ, © 2021).

Školy veřejné, soukromé a církevní se zásadně liší už v konceptu. Soukromé školy mohou nabídnout lepší přizpůsobení potřebám žáka i jeho rodiny. Při nahlédnutí na webové stránky některých z nich můžeme vidět, že učitel většinou pracuje s menším kolektivem dětí (obvykle 16 - 18 žáků), někdy se smíšeným věkem. Některé ZŠ jsou orientované na přípravu na víceletá gymnázia, takže mají jen pět ročníků, další využívají volnější typ výuky, kdy si dítě přichází na souvislosti samo. Zatím lze sledovat trend, že každý rok přibývají další soukromé školy. U církevních škol se k běžné výuce přidružuje základní

náboženské vzdělání, náboženské rituály a někde i se setkáme s nabídkou duchovního vedení žáků, případně rozšířenou nabídkou etické výchovy.

Poslední rozdíl mezi typy škol si představíme z hlediska financování. Pro veřejné školy platí od ledna 2020 tzv. normativně nákladový systém financování, který je založen na financování reálného objemu výuky a reálné výše tarifních platů pedagogů ve školách. Soukromá škola má po splnění formálních podmínek nárok na tzv. „základní dotaci“. Výše této dotace činí 50 či 60 procent ročního objemu neinvestičních výdajů, mzdových prostředků a zákonných odvodů připadajících na jedno dítě, žáka nebo studenta ve srovnatelném oboru vzdělání a formě vzdělávání ve škole veřejné. Pokud chce soukromá škola získat zvýšené dotace, musí splnit další podmínky. Církevní školy jsou financovány přímo MŠMT podle stejných normativů jako školy soukromé. Poskytovaná dotace tedy nezahrnuje prostředky k péči o majetek, který je ve vlastnictví zřizovatele (EUROPEAN COMMISSION, © 2022). Soukromé základní školy (a minimum církevních) využívají na pokrytí dalších nákladů také školné.

### 1.3.3 Vybrané aktuální problémy české pedagogiky ze společenského hlediska

*„Zdraví společnosti a ekonomika se rovná dobře fungující vzdělávací systém, a to se rovná aktivní, motivovaní a vysoce kompetentní učitelé.“* (OECD, 1992)

Problémy pedagogiky jako celku mají velký vliv na fungování škol a učitelů. Dle výstupů mezinárodního šetření TIMSS zaměřeného primárně na zjišťování znalostí žáků 4. ročníků ZŠ v matematice a přírodovědě, zveřejňuje Česká školní inspekce prostřednictvím národní zprávy výsledky. Představeny bývají nejen silné a slabé stránky českých žáků, pozornost je věnována i faktorům, které na úrovni školy a rodiny ovlivňují výsledky, a prezentovány jsou také postoje a názory učitelů. Poslední šetření proběhlo v roce 2019. Zjištěny byly následující problémy (ČŠI, © 2020):

1. *Česká republika investuje do základního a středního školství téměř nejnižší podíl HDP ze všech zemí OECD.* Údaje studie OECD Education in Glance 2016 vycházejí z posledních dostupných dat z roku 2013. V Česku plynuly v daném roce do oblasti vzdělání přibližně 4 % HDP, což je v rámci zemí, jejichž vzdělávací systémy studie porovnává, jedno z nejnižších čísel. Průměr OECD je 5,2 % HDP. Na primární vzdělání (od 6 do 15 let) u nás v roce 2013 plynulo 0,8 % HDP, na sekundární (tedy střední školy)

1,9 % a terciární (tedy vysoké školy) pak 1,3 % HDP. Do tohoto čísla jsou započítány jak veřejné zdroje, tak zdroje soukromé, včetně těch mezinárodních (ČESKO V DATECH, 2021).

2. *Český vzdělávací systém příliš nereaguje na změnu role učitele.* Tato změna souvisí se změnami ve společnosti, technologiích. Příkladem může být současná distanční výuka na všech druzích škol, MŠMT vydává doporučení až po nějaké době vždy se zpožděním, kdy už si ředitelé a učitelé museli najít nějakou cestu, často systémem pokus omyl, aby mohli dál učit, když není možná prezenční výuka. Příspěvek Vašutové a Urbánka reflektující změny v současných základních školách nabízí výstup, že vytvářené vnější podmínky pro práci učitelů neodpovídají požadovaným nárokům a požadavkům na ně. Také v procesu transformace školství byl značný důraz kladen spíše na strukturální přeměny než na podporu zaměřenou na učitele (Vašutová, Urbánek, 2010, s. 79).

Zvyšují se nároky na schopnosti nejen dobře vyučovat, ale i působit preventivně proti rizikovému chování žáků (pozn. dříve označované jako sociálně patologické jevy) a profesionálně zvládat zátěžové situace ve škole (Lazarová, 2008, s. 7). Obecně můžeme konstatovat, že nestandardní krizové školní situace se pomalu stávají běžnými. Učitel by měl projevat dobrou sociální zdatnost. Ale i v případě, že jí disponuje, bez konzultace s kolegy či přímo s odborníky, bude krize řešit nesnadno a může dojít k ohrožení jeho integrity. V této souvislosti je dlužno poznamenat, že díky vyhlášce č. 72/2005 Sb., která legislativně upravuje působení poradenských služeb pro školy a také zásluhou projektů Šablony I., II. a III. (v operačním programu Výzkum, vývoj a vzdělávání) se zlepšily podmínky pro efektivní pomoc žákům a učitelům. Nicméně stále není na školách pravidlem, že se učitelé mohou na podpůrné služby obrátit kdykoliv je to potřeba a musí nastalou situaci řešit neprodleně a na vlastní pěst.

3. *Pouze 40 % absolventů pedagogických fakult přechází do praxe učit.* V současnosti je velmi diskutována novela zákona o pedagogických pracovnících. Zvláště její část věnovaná kvalifikaci učitelů. Již potřetí od roku 1989 se ministerstvo školství pokouší vyřešit nedostatek pracovníků tím, že sníží nároky na výkon povolání učitele. V publikaci Být učitelem jsou autorkou v roce 2002 nazývány takové pokusy a názory krajními (Vašutová, 2002, s. 9). Mezihorák ve svém příspěvku pro Učitelské noviny mluví v této

souvislosti o degradaci učitelství. Zmiňuje pokusy MŠMT o podobnou změnu zákona v letech 1992 až 1993 a následně 10 let poté (Mezihorák, 2019, s. 14).

## 2 PRACOVNÍ SPOKOJENOST

*„Pamatuj si, že dokud budeme generálům platit víc než učitelům, nebude na světě mír.“*

(Jan Masaryk)

Pracovní spokojenost můžeme vyjádřit jako „*individuální prožitkový odraz vlastního působení v organizaci, který se vztahuje k jednotlivým pracovním podmínkám, k cílům, ambicím a očekáváním pracovníka*“ (Štikar, 2003, s. 327). Samozřejmě, tento stav je velmi proměnlivý a závisí na faktorech, které k pracovní spokojenosti člověka napomáhají či jej ztěžují. Pracovní spokojenost má nepopíratelný vliv na celkové fungování školy. Je také významným aspektem řízení organizace. Je neoddělitelnou součástí životní spokojenosti (Kocianová, 2010, s. 34).

### 2.1 Výzkumy v oblasti pracovní spokojenosti učitelů

V našich podmínkách před deseti lety probíhalo šetření **vícečetné případové studie na základních školách**. Vzniklo v období rekonstrukce školního kurikula, ale nastolené otázky a problémy jsou platné i dnes. Především z důvodu, že byly do běžných základních škol, obrazně řečeno, „naroubovány odnože“ odjinud, přičemž k přirozenému a funkčnímu spojení vybraných a upravených částí bohužel úplně nedošlo.

Výzkumy ukázaly, že učitelé vnímají změny plynoucí ať už z rozhodnutí vzdělávací politiky nebo reagující na nejnovější paradigmata pedagogické teorie jako zdroj paradoxů a rozporů. Práce s žáky se jeví stále obtížnější a vztahy s rodiči a veřejností složitější. Často jsou učiteli jako problémy uváděny: vzrůstající nekázeň žáků, naopak snižující se zájem dětí o školní vzdělávání, menší míra snahy, pracovitosti, samostatnosti a cílevědomosti. Učitelé poukazují i na problémy s kognitivní úrovní žáků, která je nutí snižovat nároky učiva. Mohli bychom říct, že tato situace poukazuje na vyšší počet dětí s nestabilním sociálním zázemím. Dynamika zhoršujícího se stavu však spíše naznačuje změny v hodnotových orientacích a životním stylu rodin (Vašutová, Urbánek, 2010, s. 82).

Výzkumy spokojenosti učitelů se v ČR dlouhodobě zabývá psycholog z Ostravské univerzity **Karel Paulík**, který vytvořil Inventář HZU (hodnocení zátěže učitelů) na základě velkého vzorku respondentů, kterých bylo 1280 (Paulík, 1999). Výsledky představil v publikaci *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. I nadále jsou učitelé předmětem jeho výzkumných záměrů. **Marta Popelková** zkoumala spokojenost

učitelů ve srovnání s pracovníky bank a zdravotníky s ohledem na jejich zdraví v roce 2011 (Popelková, 2011). V roce 2012 proběhl výzkum zaměřený na podmínky práce současných učitelů, vedený **Urbánkem** a **Wernerovou**. Výsledky odkrývaly riziková témata související s řízením školy nebo chybějící přímou podporou učitele (2012, s. 219). Univerzita Palackého v Olomouci umožnila účelovou podporou výzkum **Lemrové**, **Smékalové** a **Kelnarové** zaměřený na životní spokojenost. Zúčastnilo se ho v roce 2012 celkem 236 učitelů základních a středních škol (Lemrová a kol. in Sobotková, 2013, s. 144). Ve srovnání na základě statistického testu se zjistilo, že pedagogové na ZŠ vykazují v průměru vyšší spokojenost než na SŠ, nejvyšší nespokojenost se projevila v oblastech financí, vnímání vlastní osoby a zdravotního stavu (Lemrová a kol. in Sobotková, 2013, s. 148-149).

Opakované výzkumy v USA, které provádí **Metropolitan Life Insurance Company**, od roku 1984 každoročně, shledávají jako jeden z důležitých faktorů pro pracovní spokojenost učitelů kvalitativní posuny v rozvoji vědomostí a osobního růstu jejich žáků. Spokojenost též podporuje nárůst platů učitelů, všeobecné uznávání odborných znalostí učitelů a kvalita jejich mezilidských vztahů s žáky a rodiči. Celostátní průzkumy však také opakovaně ukazují, že významné procento učitelů nabývá přesvědčení, že nemají dostatek času na plánování výuky, věnovat se problémům žáků. Dalšími problémy se jeví nejednoznačnost v očekáváních nadřízených orgánů; vedení necitlivé k učitelským potřebám, nedostatečné vybavení a pomůcky, povinnost účastnit se irelevantních nebo neúčinných školení rozvoje zaměstnanců, rozsáhlá dokumentace a vedení záznamů; nedostatečný vliv na organizační rozhodnutí (Ornstein, Levine, 2008, s. 18-19).

Pedagog Nathan Eklund ve svém výzkumu spokojenosti učitelů, uvádí, že se při snaze získat prostředky setkal se situací, kdy mu nadace pozastavila financování z důvodu, že neviděla užitečnost a prospěch takového výzkumu pro žáky. Krédem jejich grantů je pomoc docílit úspěchu žákům. Přesvědčil je argumentací, že pozitivní pracovní klima pro učitele přinese prospěch hlavně žákům. Přitom si ale uvědomil, že většina uvažování směrem ke změnám ve školství směřuje k dětem. Školský systém jako takový by se měl zaměřit na stanovení nových priorit. Když se systémy nestarají o zaměstnance a když jednotliví učitelé zanedbávají své vlastní potřeby, jsou výsledky katastrofální. Dnešní rostoucí nedostatek učitelů nám říká, že nedokážeme chránit naše cenné zboží (Eklund, 2008, s. 17).



## 2.2 Pracovní rámec činností učitele

Základní náplň práce učitelů obsahuje Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení podle vyhlášky č. 263/2007 Sb. Nutno podotknout, že tento řád je závazný pro veřejné školství.

V pracovním řádu je stanoveno v §3, že v pracovní době pedagogičtí pracovníci vykonávají:

- a) *přímou pedagogickou činnost,*
- b) *další práce související s přímou pedagogickou činností dohodnuté s pedagogickým pracovníkem, např.:*
  - *příprava na přímou pedagogickou činnost,*
  - *příprava učebních pomůcek, hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků,*
  - *práce, které vyplývají z organizace vzdělávání a výchovy ve školách a školských zařízeních, jako je dohled nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a při akcích organizovaných školou,*
  - *spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky,*
  - *s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence,*
  - *s metodikem informačních a komunikačních technologií,*
  - *spolupráce se zákonnými zástupci žáků,*
  - *odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání,*
  - *výkon prací spojených s funkcí třídního učitele a výchovného poradce,*
  - *účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školského zařízení,*
  - *studium*
  - *účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (ČESKO, 2007).*

Samozřejmě, že uvedené činnosti nejsou konečným výčtem toho, co učitel skutečně dělá. Častým mylným názorem je, že učitel si odučí svoje a pak má volno, vlastně ho nic netrápí. Toto smýšlení se mnohokrát objevilo i v odpovědích učitelů v našem výzkumu, když měli specifikovat, jak na ně nahlíží veřejnost. Skutečnost je jiná.

### 2.2.1 Objem práce učitele dle výzkumů

Průcha shrnul výsledky profesiogramů (dle záznamů vykonávaných činností sledovaných učitelů) z provedených výzkumů Kurelové a Krejčího. Z nich vyplývá, že učitel 1. stupně ZŠ odpracuje v průměru **45, 4** hodiny za týden a učitel 2. stupně **44, 7** hodiny (Kurelová,

Krejčí, in Průcha, 2002, s. 39). Výše vymezené činnosti obsažené v Pracovním řádu, jsou tedy jen částí skutečné odpracované doby ve školách. Rozsáhlé spektrum činností, potažmo ještě část z nich termínovaná, může být zdrojem zátěže učitelů. Záleží na jedinci, jak je schopen odolávat stresu a nacházet možnosti a prostor pro uvolnění a odreagování.

### 2.3 Faktory pracovní spokojenosti

V této kapitole se věnujeme různým odborným pojednáním o faktorech a aspektech, které jsou spojeny s pracovní spokojeností. Samotný fenomén pracovní spokojenost je spojován s různými kritérii.

Morgan v článku uveřejněném v časopise Forbes popisuje mezinárodní studie prováděné ohledně pracovní spokojenosti. Často z nich vyplývalo, že pro zaměstnance je nejvíce důležité větší zapojení do rozvoje firmy a transparentnost. Blíže se věnuje studii, kterou prováděla Boston Consulting Group, v roce 2015. Při tomto výzkumu se podařilo získat názory od více než 200 000 lidí po celém světě, je tedy jedním z nejkompexnějších. Na rozdíl od předchozích studií, které mohou poukazovat na flexibilitu nebo plat jako hlavní faktor pro spokojenost v zaměstnání, BCG zjistila, že faktor číslo jedna je ocenění jejich snahy a výkonu. Skupina stanovila 26 faktorů, zde si představíme deset nejdůležitějších: Ocenění za práci, dobré vztahy s kolegy, rovnováha mezi pracovním a soukromým životem, dobré vztahy s nadřízenými, finanční stabilita zaměstnavatele, učení a kariéerní rozvoj, jistota zaměstnání, atraktivní fixní plat, zajímavý obsah práce, hodnoty zaměstnavatele (Morgan, 2015).

Jedno z teoretických vymezení stanovují Neuberger a Allerbecková, kteří definují pracovní spokojenost v provázanosti na pracovní situace a následný postoj člověka k nim. Jedná se o následující činitele: *kolegové, nadřízený, činnost (práce), pracovní podmínky, organizace a její vedení, možnosti postupu, plat, pracovní doba, zajištěné pracovní místo* (Neuberger, Allerbecková in Kocianová, 2010, s. 35).

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

Faktory spokojenosti, které jsme popsali, můžeme rozdělit na faktory vnitřní a vnější. Dopad na pracovní spokojenost tedy mají (Kocianová, 2010, s. 26-27):

- Vnitřní faktory (intrinsic) - potřeba vykonávat činnost, potřeba být v kontaktu s druhými lidmi, potřeba vykonávat činnost, potřeba smyslu života, seberealizace, touha po moci. Tyto faktory u učitele souvisí se vztahy se žáky, individuálními zvláštnostmi a vnímání žáků. Interní spokojenost učitelů s jejich prací může nastat při aktivitách ve třídě.
- Vnější faktory (extrinsic) - potřeba zajištění - jistota spojená nejen s penězi, ale s budoucností jedince, potřeba potvrdit vlastní význam, potřeba spolupráce a sociálních kontaktů, sounáležitosti.

Pro školu je důležité získávat a zpracovávat zpětnou vazbu od zaměstnanců ohledně jejich myšlenek, nápadů a pocitů z práce. Mohou se stát důležitým zdrojem informací při vytváření změn ke zlepšení pracovních podmínek.

V pracovním prostředí školy mají vliv na jeho pracovní spokojenost také **osobní charakteristiky** pedagoga. Průcha (2002, s. 72) konstatuje, že „*učitelem se musí člověk narodit*“, tedy že má vrozené dispozice pro výkon tohoto povolání. Často bývá zmiňován pojem odolnosti (angl. hardiness) vůči zátěži, která je pro učitele nezbytná. Ostatní dispozice a dovednosti jsme vymezili v kapitole, zaměřené na kompetence učitelů.

## 2.4 Faktory pracovní nespokojenosti učitele

Subjektivní pracovní zátěž je založena na percepci práce a jejích podmínek. U učitelů jsou zdroje zátěže, která může způsobovat nespokojenost různorodé. Kyriacou specifikuje zátěž jako zdroje učitelského stresu v sedmi kategoriích. Jedná se o *žáky s rizikovými postoji a motivací k práci, žáky vyrušující a s tím související nedisciplinovanost ve třídě*. Dále pak *opakované změny vzdělávacích projektů a organizace školy; nedostatečné pracovní podmínky*, jak fyzické, např. vybavení, tak psychické – osobní růst a zvyšování postavení. Velký vliv na růst stresu má také *časový tlak, neshody a nedostatek podpory od kolegů a velmi častý faktor pocitu nedocení práce učitele společností* (Kyriacou, 2008, s. 151-152).

Předpokládáme, že v dnešní době můžeme ke zdrojům nepohody učitelů přidat vliv *rodičů žáků*, kteří se projevují jako potenciální či skutečná příčina vzniku konfliktu na půdě školy.

Tato problematika je stále častěji publikována na konkrétních případech v periodikách věnovaných školské problematice. V období uzavřených škol také nabývala významu i v souvislosti s distanční výukou. Předseda Asociace ředitelů základních škol Michal Černý zmiňuje, že vztah učitele a rodiče může být hodně nerovnoprávný v neprospěch učitele a tento fakt vyhání šikovné lidi ze školství (Švancar, 2021, s. 4). Svou roli hraje i to, že na základních školách zatím jen minimálně fungují podpůrné týmy pomáhajících odborníků. V mnoha případech pak učitel zůstává v náročné situaci osamocený a to, jak si (ne)poradí se situací, může narušit jeho přístup k dítěti, potažmo učitelovu osobní pohodu.

#### 2.4.1 Zdroje zátěže

Ve sborníku Učitelé a zdraví, redigovaném psychologem Řehulkovými, který Průcha označuje za nejrozsáhlejší soubor poznatků o zdravotních symptomech českých učitelů (Průcha, 2002, s. 65), najdeme tabulku vlivů profesní zátěže u učitelů vytvořenou Paulíkem, u nichž jsou některé body shodné s vymezením od Kyriacou. Nejčastější zdroje zjištěné prostřednictvím jeho výzkumů v ČR, týkající se učitelů ZŠ, jsou: *„Nízké společenské postavení; neodpovídající plat; nutnost podřídit se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů; nedostatek času pro odpočinek a relaxaci; učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků; nedostatečná spolupráce ze strany rodičů; špatné postoje žáků k práci; nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování; špatné chování žáků a učení ve třídách s velkým počtem žáků“* (Paulík in Řehulka, Řehulková, 1998, s. 38).

Stále častěji se setkáváme s učitelským prožíváním nezdaru, úmornosti, vyčerpání a frustrace, především z toho důvodu, že za sebou **učitelé nevidí hmatatelné výsledky**, posuny u žáků. Často se setkávají se situacemi a konflikty, které nemají snadno realizovatelné řešení a zaměstnají učitele, když ne fyzicky, tak psychicky zaručeně a na dlouhou dobu (Vašutová, Urbánek, 2010, s. 82).

Trnková (in Rabušicová a kol., 2004, s. 66) zmiňuje typickou situaci na našich základních školách, kdy se podaří **spolupracovat jen s malou částí rodičů na partnerské úrovni**. Rizikem je, že může vznikat exkluzivní vztah, který ještě více odradí ostatní rodiče. Vedení školy by si mělo tuto možnost vždy uvědomovat.

K tématu partnerských vztahů rodičů a učitelů si dovolíme postřeh. Při vyhodnocování výstupů z našeho výzkumného šetření, které se nacházejí v praktické části práce, nás

zaujala určitá věc. U otevřené otázky „*Jak dle Vašeho názoru vnímá učitele veřejnost?*“ ani jednou nezazněla odpověď ve smyslu partnerské spolupráce. Z odpovědí je v souhrnu cítit jakési latentní očekávání kritiky a dychtivost učitelů po ocenění, a to především od rodičovské veřejnosti, ve smyslu „my děláme, co můžeme, abychom se zavděčili, ale vy to stejně neoceníte“. Je složité najít původ těchto pocitů, předpokládáme, že situace není tak napjatá, ale stačí jeden rodič, který je konfliktní a neústupný a na učitele to zanechá stopu. Přitom oběma jde o stejnou věc – výchovu a vzdělání dítěte. A co je důležité, jediné partnerská úroveň umožňuje nepocítovat napětí a „neválčit“.

Velký vliv na školní prostředí mají i **geografické podmínky**. Tento problém zkoumal tým vedený sociologem Danielem Prokopem, který vede vlastní výzkumnou organizaci PAQ Research. Vytvořili mapu dle regionů ČR, kde zkoumali míru vlivu socioekonomické zátěže rodin na zvýšenou školní a potažmo další životní neúspěšnost žáků. Ze tří ukazatelů vytvořili tzv. index vzdělávacích problémů. Jedná se o nedokončování základní školy, propadání a vysoké absence v hodinách. Dle autorů, tyto aspekty mohou negativně ovlivnit budoucnost dětí. Problémy ve škole se v dospělém životě jedince totiž projeví ve zhoršené pozici na trhu práce, potažmo chudobě. Analýza výzkumu ukazuje, že sociální problémy lze rozdělit do dvou typů. Prvním je tzv. destabilizující chudoba (zahrnuje rodiny s exekucemi a bytovou nouzí, žijící často v sociálně vyloučeném prostředí, nezaměstnanost v době recese). Na výsledky vzdělávání má větší vliv než obecné socioekonomické znevýhodnění regionů, které souvisí s nižším dosaženým vzděláním a dlouhodobě vyšší nezaměstnaností (PAQRESEARCH,©2022). V závislosti na regionu musí těmto problémům, s různou mírou zátěže, čelit i učitelé základních škol.

Učitel je tak rozsahem svých činností často **nucen nahrazovat** některé dovednosti sociálního pracovníka, speciálního pedagoga či jiného **pomáhajícího odborníka**. Přitom jeho práva, podpora či ochrana nejsou na takové úrovni jako u zmíněných profesí. Např. etický kodex, individuální či skupinová supervize v oblasti školství téměř neexistuje. Učitelé základních škol mají sice svou profesní organizaci, ale když člověk nahlédne na její stránky [www.apzs.cz](http://www.apzs.cz), tak se nedozví nic o její činnosti např. za poslední školní rok. Jediná aktualita je z července roku 2020. Z našeho pohledu tudíž asociace nebude pro běžného učitele přílišnou oporou.

Na konec kapitoly nabízíme ještě jiný úhel pohledu na zátěž a nenaplněná očekávání učitelů. Ten skýtá zpracovaný přehled důvodů vedoucích k ukončení pracovního poměru v následující tabulce. Ministerstvo školství při výzkumu specifikovalo důvody, které mohou způsobovat odchody učitelů. Přehled je z roku 2019 a týká se všech učitelů, včetně začínajících (MŠMT, 2019, s. 87).

Území	nedostatečné finanční ohodnocení	nízká prestiž učitelské profese	lepší uplatnění v oboru vzdělávání (nezisk. sektor, soukromý vzděl. sektor, státní správa)	lepší uplatnění mimo učitelskou profesi	špatné kolegiální vztahy a spolupráce, odlišná hodnotová orientace	vysoká míra administrativní zátěže	vysoké nároky na učitele a nízká podpora	nedostatek spolupráce s rodiči, jejich nepřátelský postoj, nerealistická očekávání
ČR	30	9	12	26	9	8	2	5
Středočeský kraj	28	9	11	28	10	7	1	5
Jihočeský kraj	33	7	10	33	7	7	2	2
Plzeňský kraj	23	11	9	37	6	9	2	3
Karlovarský kraj	26	9	11	28	10	7	4	5
Ústecký kraj	29	9	13	28	8	7	1	4
Liberecký kraj	30	10	10	29	8	6	1	5
Královéhradecký	34	11	10	21	12	7	1	5
Pardubický kraj	28	6	12	22	7	18	1	5
Kraj Vysočina	25	9	11	28	9	11	1	7
Jihomoravský kraj	27	10	12	21	10	10	2	7
Olomoucký kraj	29	9	13	22	9	12	4	3
Zlínský kraj	38	7	13	20	8	7	2	4
Moravskoslezský	34	6	12	24	9	9	0	6

Obrázek 4 Důvody ukončení pracovního poměru učitelů (v %)

## 2.5 Prestiž učitelské profese

Na začátku kapitoly si vymezíme pojem prestiž. Sociologická encyklopedie uvádí prestiž jako jednoznačně pozitivní koncept, společností uznávaný vliv a respekt. Důležitost a vážnost připisovaná skupinám, povoláním a dalším subjektům je připisována „na základě určitého více či méně obecně uznaného měřítka“ (Nešpor, 2017).

Jak jsme již zmínili dříve, povolání učitele se pravidelně umísťuje na horních příčkách kontinuálních výzkumů veřejného mínění. V tiskové zprávě z posledního výzkumu je

obsažena skutečnost, že žebříček profesí se dlouhodobě příliš nemění, a tudíž se dá říct, že naše společnost je v tomto ohledu poměrně stabilizovaná. Důvodem je, že prestiž profese můžeme vnímat jako oblast, kde se protínají sociální a hodnotová struktura společnosti z hlediska posouzení významu práce. (Sociologický ústav AV, str. 1)

Učitel základní školy, který je v centru našeho zájmu, se v zatím posledním zkoumání umístil za učitelem vysoké školy na 5. místě, jak vyplývá z následující tabulky. Vybrali jsme pořadí jen do 10. místa, které bude dostačující pro přehled umístění učitelů v jednotlivých letech opakovaného výzkumu.

Profese	2004		2007		2011		2013		2016		2019	
	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.	90,1	1.	88,6	1.
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.	77,1	2.	77,3	2.
Zdravotní sestra					73,9	3.	74,8	3.	72,8	3.	77,0	3.
Učitel na VŠ	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.	72,7	4.	72,2	4.
Učitel na ZŠ	<b>71,3</b>	<b>4.</b>	<b>70,7</b>	<b>4.</b>	<b>70,3</b>	<b>5.</b>	<b>71,1</b>	<b>5.</b>	<b>70,8</b>	<b>5</b>	<b>70,1</b>	<b>5.</b>
Soudce	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.	64,3	6.	67,5	6.
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.	61,4	7.	61,4	7.
Sou. zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9.	63,9	7.	58,3	9.	61,1	8.
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.	56,3	10	60,8	9.
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8.	59,7	9.	59,7	8.	60,3	10.

Obrázek 5 Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2019

Z tohoto pohledu by se mohlo zdát, že učitelství je ceněné povolání, které musí lákat hodně uchazečů o studium na pedagogické fakultě a následně o výkon povolání ve školství. Přitom téměř opak je pravdou. Podrobněji se problematikou zabývala společnost Scio ve svém výzkumu z roku 2016, který probíhal převážně mezi maturanty. Výstupy jsou obsaženy v kapitole motivace učitelů.

Samotní učitelé, kteří už v praxi působí, vnímají sociální status svého povolání s určitou stigmatizací. V dnešním trendu zvyšování vzdělanosti společnosti učitel představuje určitou formu služeb pro veřejnost a pohled na jeho práci tomu odpovídá, je snížena jeho formální autorita. (Bréda, Dandová, Kendíková, Mertin, 2017, s. 9)

Dlouhá léta také k dojmu nízké prestiže přispívalo finanční ohodnocení učitelů, které bylo mnohdy nižší než u některých nekvalifikovaných profesí. Po postupném a velmi pomalém zvyšování platů se situace poněkud změnila, ale na pracovní nepohodě učitelů se nadále podepisuje společenské nedocnění objemu a náročnosti jejich práce, konflikty s žáky a jejich rodiči, nedostatečné legislativní vymezení postavení učitele a mnoho dalších faktorů. Musíme také počítat s tím, že ačkoli prestiž ze sociologických výzkumů je stabilně velmi vysoká, zcela jinak vypadá respekt vůči profesi a osobě učitele v jeho každodenní komunikaci s žáky a rodiči. Učitelé se bohužel potýkají s větší agresivitou žáků a rostoucími požadavky rodičů.

V nejbližších letech proběhne další šetření a bude zajímavé, zda a jak do výsledků zasáhne situace s pandemií koronaviru, která v posledních letech ovládá život nejen v naší republice, ale celosvětově.



### 3 MOTIVACE

V oblasti vzdělávání a psychologie má zkoumání motivace velkou pozornost. Nicméně, vzhledem k její složitosti se zdá, že v porozumění motivaci neexistuje shoda. Dá se říct, že dimenze definování motivace, na které by se většina vědců shodla je následující: směr a rozsah lidského chování. Motivace tedy specifikuje důvod, proč se lidé rozhodnou něco udělat, jak dlouho lidé jsou ochotni tuto aktivitu udržet a jak moc se jí budou věnovat (Han, 2016, s. 3).

#### 3.1 Teorie motivace

V následující kapitole se budeme zabývat několika teoriemi motivace, kde si blíže představíme dvě z nejznámějších, které přes svoje relativní stáří jsou stále respektovány a vyučovány jako modely motivačních zdrojů. Těmito zdroji jsou v obou případech potřeby, tedy obsah motivace. Jedná se o slavnou a citovanou teorii Abrahama Maslowa (1954) a na ni navazující Hezbergovu (1957).

##### 3.1.1 Struktura motivace

Nejprve si představíme názornou strukturu motivačního pole, která je dynamickou součinností tří charakteristických, vzájemně se ovlivňujících složek, které jsou znázorněny na obrázku (Plamínek, 2010, s. 24).



Obrázek 6 Struktura motivačního pole

*Motivační založení* obsahuje naše osobní, pravděpodobně zděděné vlastnosti. Jsou základem motivačního pole, jakési jádro, které dominuje našemu chování, obzvláště v zátěžových situacích. *Motivační poloha* je naučenou složkou. Vznikla v souvislosti s tím, jak jsme se adaptovali na naše běžné životní podmínky. Nakolik jsou naplňovány naše potřeby, případně kolik pozornosti jejich uspokojování musíme věnovat. Třetí složka,

*motivační naladění* - je neproměnlivější. Závisí na aktuálních podmínkách a proměnlivosti situací, které člověk zrovna zažívá (Plamínek, 2010, s. 24-25).

Každý ředitel (vedoucí pracovník) by měl znát mechanismy, jakými funguje motivační struktura zaměstnanců a dle toho postupovat a ovlivňovat jejich výkonnost, tedy je motivovat (Jermář a kol., 2014, s. 60).

### 3.1.2 Maslowova teorie

Psycholog Abraham Maslow potřeby hierarchizuje od základních po nejvyšší. Nejčastějším zobrazením jeho klasifikace potřeb je pyramida. Pro grafické zobrazení dále v textu nepoužijeme pyramidu, i proto, že Maslow sám nakonec pochyboval o přísné hierarchii.

Základnou pro uspokojování potřeb jsou u Maslowa potřeby *fyziologické* - potřeba vzduchu, jídla, pití, sexu. Z tohoto pohledu se jedná o potřeby nejnižší. Na ni navazuje *potřeba jistoty a bezpečí*, která zahrnuje ochranu proti nebezpečí a nedostatku primárních potřeb. Třetí stupeň v hierarchii zaujímá oblast *potřeb sociálních* - lásky, přátelství, sounáležitosti k nějaké skupině. Potřeba *uznání a úcty* se nacházejí na dalším stupni. Není zde myšlena jen úcta od ostatních osob jako respekt nebo prestiž, ale i sebeúcta - vysoké hodnocení sama sebe. Poslední stupeň nabízí *potřeby seberealizace*<sup>5</sup> - rozvinout své schopnosti, dovednosti, talent, v duchu toho, aby se člověk stal tím, čím se může stát. Maslow charakterizoval tuto nejvyšší potřebu jako nedosažitelnou, ve smyslu, že neuspokojená potřeba, a naše snaha o její naplnění, motivuje chování a jednání. Teorie bývá kritizována pro svou nepružnost - lidé mohou mít odlišné priority a pravděpodobně není možné přijmout, že se potřeba vyvíjejí podle pevné hierarchie (Armstrong, 2007, s. 224). Přes veškerou kritiku se Maslowovi podařilo vystihnout univerzalitu lidských potřeb.

### 3.1.3 Herzbergova teorie

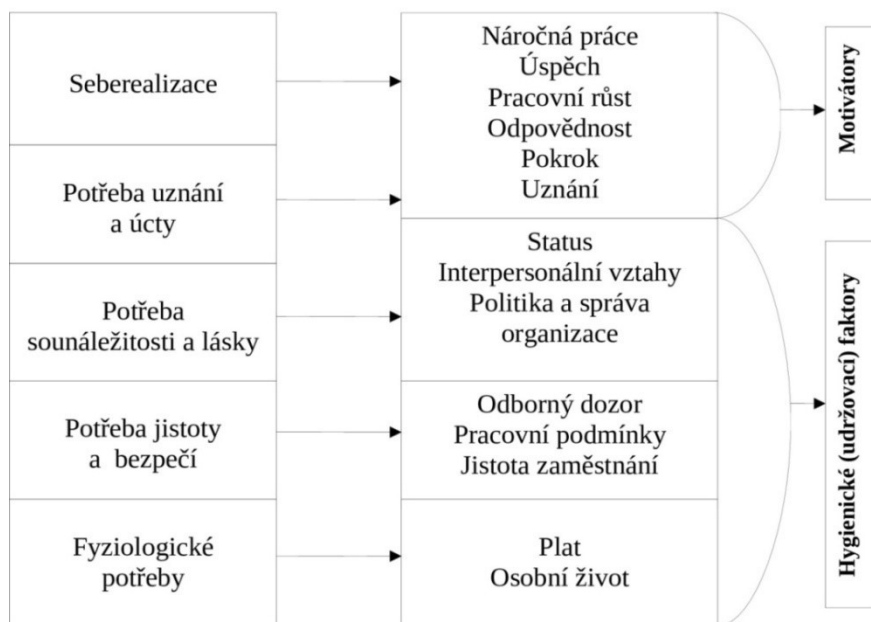
Koncept Fredericka Herzberga je založen na dvou faktorech. Jedny se váží k osobnosti, tzv. motivátory a druhé k objektivním vnějším podmínkám práce (hygienické faktory).

---

<sup>5</sup>To ovšem neznamená, že např. člověk, trpící hladem či jinak strádající, nedokáže dosáhnout seberealizace či sebeaktualizace, viz známý příklad hudebníků tvořících díla i v prostředí nacistických vyhlazovacích táborů. K nahlédnutí např. na: [https://www.irozhlaz.cz/kultura/hudba/amt-weiner-o-projektu-zidovskych-skladatelu\\_1803191234\\_tak](https://www.irozhlaz.cz/kultura/hudba/amt-weiner-o-projektu-zidovskych-skladatelu_1803191234_tak)

Motivátory neboli satisfaktory ovlivňují pracovní spokojenost, samozřejmě včetně pracovního úsilí, pozitivně nebo negativně.

Hygienické vlivy bývají označovány také jako frustrátory nebo dissatisfaktory<sup>6</sup>, přestože si je člověk neuvědomuje, pokud jsou v pořádku. Mezi motivátory s pozitivním účinkem můžeme zahrnout úspěšné výkony, ocenění, výraz uznání, kreativní práce, možnost kariérního růstu a další. (Kocianova, 2010, s. 30)



Obrázek 7 Hezbergův dvoufaktorový koncept (Zdroj: iEduNote)

Jak už jsme zmínili dříve, ukazuje se, že finanční motivace není u pracovníků obecně, učitele nevyjímaje, nejdůležitější. Velkou roli hrají sociologické faktory, tedy ocenění, uznání, vděk. Soudí se, že lidé mají tendenci pracovat tvrději, když cítí, že bude jejich práce oceněná. Tuto premisu můžeme demonstrovat prostřednictvím studie, kterou v roce 2016 provedl americký vědec Dan Ariely a jejímž cílem bylo zkoumat motivaci. Výzkum proběhl v izraelské továrně tím způsobem, že třem vybraným skupinám zaměstnanců byly slíbeny za práci různé typy odměn. Peněžní odměna postupně klesala, až skončila na posledním místě a konečným vítězem se stala pochvala, anglicky „Well Done!“ (Ariely, 2016, s. 56-59).

<sup>6</sup> Z anglických výrazů: satisfaction - spokojenost, dissatisfaction - nespokojenost.

## 3.2 Motivace učitelů

Výše popsané potřeby v teoriích Maslowa a Herzberga hrají zásadní roli i v motivaci učitelů. Motivace učitelů je velkou měrou spojena s žáky, souvisí s potřebou působit na regulování chování a procesu vyzrávání školních dětí.

### 3.2.1 Motivace zájemců o obor učitelství

U tohoto tématu nelze pominout prvotní motivy uchazečů o studium na pedagogických fakultách a celkové pohnutky k volbě této profese. Už zde začíná dělení dle pohlaví, neboť je nepopíratelné, že větší chuť být učitelem mají dívky. Průcha zmiňuje výzkum motivace k učitelství z druhé poloviny 90. let, ze kterého vyplynulo, že motivace 59 % studentů nebyla dlouhodobá, spíš zvolili tuto vysokou školu tzv. na poslední chvíli. Též velký zájem o studium na pedagogické fakultě klame, jelikož mnozí studenti volí tuto školu jen jako druhou možnost. A jen 36 % studentů by se znovu rozhodlo pro stejné studium (Průcha, 2017, s. 204). Podobný průzkum prováděla agentura Scio v roce 2016, jak už bylo zmíněno v kapitole 2.5. Z něho vyplynulo, že 33 % respondentů, kteří podali přihlášku na pedagogickou fakultu, v budoucnu učit nehodlá a dalších 26 % udalo, že by je učení bavilo, ale není pro ně do budoucna lukrativní z několika důvodů. Mezi ně patřila náročnost povolání a nízký plat (SCIO, s. 2-3).

### 3.2.2 Potřeby učitelů

Potřeby můžeme považovat za stavební kameny motivace. Pravdou je, že škola je většinou považována za zainteresovanou na potřebách žáků, a to těch hierarchicky nejvyšších. Děti se však nemohou efektivně učit, pokud se v organizaci školy a v pedagogickém procesu ve třídě zároveň nedbá na tvoření takových podmínek, jež umožňují uspokojení všech okruhů a stupňů přirozených potřeb pro obě zúčastněné skupiny lidí, pro žáky i učitele. Za podmínek, které respektují potřeby žáků a učitelů ve vzájemné provázanosti, mohou i učitelé efektivně učit a žáky něčemu skutečně naučit.

Podíváme – li se na **potřeby bezpečí**, zjistíme, naplněním této potřeby je nalezení jistoty, spolehlivosti a stability. Učitelé mohou vnímat, že podpora jejich práce je v resortu školství dlouhodobě zanedbávanou oblastí, a vlastní snahu, kladení požadavků na žáky a důslednost potom spatřují jako rizikovou oblast. Proto požadavkem učitele, který postupem času stále více vystupuje do popředí, je určitá ochrana daná legislativou. V březnu 2017

byl do školského zákona vložen § 22a, který se touto otázkou zabývá. Jeho znění je následující: „*Pedagogičtí pracovníci mají při výkonu své pedagogické činnosti právo a) na zajištění podmínek potřebných pro výkon jejich pedagogické činnosti, zejména na ochranu před fyzickým násilím nebo psychickým nátlakem ze strany dětí, žáků, studentů nebo zákonných zástupců dětí a žáků a dalších osob, které jsou v přímém kontaktu s pedagogickým pracovníkem ve škole; b) aby nebylo do jejich přímé pedagogické činnosti zasahováno v rozporu s právními předpisy; c) na využívání metod, forem a prostředků dle vlastního uvážení v souladu se zásadami a cíli vzdělávání při přímé vyučovací, výchovné, speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické činnosti; d) volit a být voleni do školské rady; e) na objektivní hodnocení své pedagogické činnosti*“ (ČESKO, 2004). Bohužel ani toto legislativní opatření není, jak ukazuje praxe, výrazně stabilizujícím faktorem, o který by se mohli pedagogové opřít. Situace závažnější povahy v prostředí škol může pomoci řešit školský ombudsman, jehož činnost uměleckou formou přiblížil seriál České televize *Ochránce*<sup>7</sup>, vysílaný na podzim roku 2021.

**Potřeby sociální** jsou u učitelů jedny z nejdůležitějších pro rozhodování, zda setrvat v profesi. Můžeme tak alespoň usuzovat z výzkumu agentury Factum, která pro MŠMT v roce 2009 zjišťovala předpoklady a vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků. Jako nejvýznamnější důvod byl zvolen více než tisícovkou učitelů zájem o práci s dětmi. Poté radost, že je něco naučí, je užitečný, může pomoci a objevil se i důvod setrvání kvůli kolegům (MŠMT, 2009, s. 69).

**Potřeby uznání a úcty** jsme již v textu několikrát zmínili, ať už se jednalo o prestiž povolání nebo faktory pracovní spokojenosti.

Jak již bylo uvedeno, učitelé si vybírají tuto profesi i z **potřeby seberealizace či sebeaktualizace**. Plamínek (2010, s. 83-84) popisuje lidi dosahující pomyslného vrcholu pyramidy jako ty, co dokázali přijmout sama sebe i s neúspěchy či vadami. Akceptují i druhé lidi. Umí se dobře přizpůsobit, ale nesnaží se být konformní. Vykazují tvořivou otevřenost k problémům života a ta ji může přinášet vysoký pracovní výkon. Naplnění těchto znaků může člověku přinést sebetranscendenci v myšlení a činech.

Nakonec zmíníme výzkum, provedený v několika státech USA, zaměřený na důvody, proč učitelé opouštějí své povolání. Cítil hlavně na potřeby učitelů. Pedagogové dle výzkumu

---

<sup>7</sup><https://www.ceskatelevize.cz/porady/12003187354-ochrance/>

soustavně uvádějí, že potřebují: *Podpůrné vedení škol, spolupracující veřejnost a rodiče, bezpečné prostředí, dostatečné zázemí (pomůcky, vybavení, aj.), dostatek času na plánování a spolupráci, vysoce kvalitní profesní rozvoj, atmosféru důvěry a respektu, efektivní týmy pro zlepšování školní docházky, vhodné úkoly a pracovní zatížení.* Když jsou tyto potřeby splněny, výzkum ukazuje, že učitelé zůstávají a studenti dosahují vyšších úrovní. (Exstrom, 2009, s. 17).

## 4 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE

Sociální pedagogiku můžeme pojmut jako vědní disciplínu se širším a užším pojetím. *Širší pojetí* je charakterizováno jako disciplína zaměřená na problémy související se sociální patologií, s ohroženými či znevýhodněnými skupinami obyvatel, jež svým jednáním narušují nejen svůj rozvoj, ale také na utváření nejvhodnějšího způsobu života celé populace, kde se soustředí na soulad mezi potřebami jedince a společnosti (Kraus, Poláčková, 2001, s. 12). Na tomto pojetí se většina autorů shoduje.

*Užší pojetí* souvisí s výchovným působením sociální pedagogiky převážně na „rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 217). Zmínění autoři vyzvedávají úlohu sociální pedagogiky jako neobyčejně významnou v současné společnosti.

Sociální deviace či patologické jevy, kterými se zabývá sociální pedagogika, se samozřejmě vyskytují i ve školním prostředí. Jedná o jevy specifické jako je záškoláctví, šikana, ale škole se nevyhýbají ani problémy jako jsou závislosti (včetně tzv. virtuálních drog - internet, PC hry, televize), rasismus, kriminalita mládeže, patologické hráčství aj. (Procházka, 2012, s. 141). S rozvojem sociálních sítí jsou stále častějším jevem u školních dětí negativní následky důvěřivého chování vůči agresorům, kteří bývají označováni jako online predátoři. Výše zmíněná témata jsou ve škole zapracována do dokumentu nazvaného Minimální preventivní program, který slouží jako nástroj prevence.

Prostředí školy by z pohledu sociální pedagogiky mělo naplňovat funkce, které zahrnují potřeby a nároky zapojených jednotlivců (tedy v prvé řadě žáků a učitelů) i celé společnosti. Jedná se o následující funkce (Kraus, 2014, s. 102-104):

1. Socializační – jedná se o předávání kultury, kdy škola musí reagovat na tradiční i aktuální témata, aby se žáci přizpůsobili požadavkům společnosti. V dnešní době se však dá říci, že část této funkce přebírají média, včetně sociálních médií, které vytvářejí virtuální síť.
2. Výchovná – v zorném úhlu je zde spíše celkový osobnostní rozvoj dítěte než čistě rozvoj kognitivních dovedností,
3. Pečovatelská – můžeme sem zahrnout oblasti péče o žáky z hlediska zdraví, bezpečnosti a osobní pohody (tu může podpořit přizpůsobení vzdělávacích opatření, zapojení žáka do aktivit žákovských spolků a podobně).

4. Poradenská – zde se nachází velký prostor pro využití sociální pedagogiky ve školství. Většina škol tuto funkci zatím omezuje na práci výchovného, kariérního poradce či v některých aspektech metodika prevence.
5. Rekreační – převážně se odehrává ve volném čase žáků mimo vyučování. Škola může nabídnout své specifické útvary pro trávení času – školní družiny a školní kluby, včetně zájmových kroužků.
6. Profesionalizační – tato funkce se týká základních škol spíše menší měrou, směřuje k zaujetí místa v pracovním světě. Na ZŠ však existuje pozice kariérového poradce, kterou většinou zastává někdo z učitelů. Jeho činnost může žáka nasměrovat k oboru střední školy, který by nejlépe odpovídal jeho založení a schopnostem.
7. Selektivní – již základní škola může působit výběrově, dle svého typu a prestiže.

V činnostech učitelů se v dnešní době stává velmi důležitou, kromě klasické didaktické činnosti, také práce zaměřená sociálně. Tohoto tématu se dotýkáme ve výchovné funkci školy. Bakošová (2008, s. 129) ji zaměřuje hlavně na rozeznání rozdílů v sociálním prostředí žáků, odlišnosti výchovných stylů v rodině, specifické potřeby a zvláštnosti určitých sociálních skupin žáků.

Lorenzová se ve své stati (2001, s. 293-294) zabývá následky složité orientace v dnešním světě a úlohou pedagoga v hledání smyslu. Společnost je složitá a mnohvrstevnatá, něčemu dá jen stěží porozumět a výsledkem je odcizení. Mladí lidé a děti pak hledají cestu k vlastnímu životu spojenému se svobodou a pomíjejí rizika. Lorenzová tu zmiňuje kořeny sociální pedagogiky v platónském mýtu vyvedení jedince z jeskyně a učitele přirovnává k průvodci, jehož profese se může pojímat jako archetypálně pomáhající.

Sociální pedagogika také pojímá školu jako socializační prostředí. Procházka (2012, s. 127) vyjmenovává řadu specifík školní socializace, do nichž můžeme zahrnout třídu jako sociální skupinu, dlouhodobost působení této socializace a její zasazení do etapy senzitivního vývoje dítěte.

Vzhledem k tématu diplomové předpokládáme, že nikdo nebude rozporovat fakt, že již samotná přítomnost sociálního pedagoga ve školním prostředí může velkou měrou přispět ke zvýšení spokojenosti učitelů. Sociální pedagog je důležitým propojením mezi školou a rodinou, a v dnešní době vzrůstajících nerovností má jeho činnost široké pole působnosti. Věnuje se poradenské práci s žáky, většinou ohroženými školním neúspěchem nebo



rizikovým chováním, ale nejen s nimi. Pracuje s třídami na podpoře zdravého klimatu. Spolupracuje s rodiči žáků na řešení problémových oblastí. Spolupracuje s širší sítí sociálních služeb, dalšími odborníky a organizacemi v regionu, kde sídlí škola. Svou podpůrnou rolí zbaví učitele hlavní zátěže s aktivitami, které dělali většinou nad rámec svých povinností. Poskytuje učiteli informace o zázemí dětí, zdrojích problémů, ale i o možnostech jejich řešení, což je pro učitele stimulem, jak zaměřit svůj přístup k žákovi. Sféra uplatnění sociálního pedagoga ve škole je samozřejmě rozsáhlejší, zde uvádíme zejména ty oblasti, které mají vztah k osobě učitele.

Možnost nasazení sociálních pedagogů do základních škol zatím probíhá prostřednictvím projektů Šablony operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání<sup>8</sup>, od roku 2014. V současnosti školy realizují projekty dotované na základě výzvy Šablony III.

Stále zůstává předmětem veřejné diskuse novela zákona, která by sociální pedagogy zařadila mezi pedagogické pracovníky. Při schvalování novely v srpnu roku 2021 ale poslanci etablování sociálního pedagoga odmítli.

Sociální pedagogika může školám významně pomoci dostát nárokům, které jsou na ně kladeny z hlediska osobnostního rozvoje žáků, z hlediska důrazu na naplňování všech jejich, výše zmíněných, funkcí. Je jednou z cest ke stavu, aby ve školách nenarůstal počet vyčerpaných učitelů a neúspěšných žáků, ze kterých se stávají neúspěšní dospělí.

---

<sup>8</sup> Bližší info: <https://opvvv.msmt.cz/vyzva/vyzva-c-02-20-080-sablony-iii-mimo-hlavni-mesto-praha.htm>

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 DESIGN VÝZKUMU

*„Je třeba připomenut, že základní školou procházíme všichni – řemeslníci, podnikatelé, lékaři, právníci i politici. Nepřipouštíme si, že právě v základní škole jsou položeny základy veškerého následujícího vzdělávání. O tom, jak kvalitní bude, rozhoduje zejména učitel. Jeho osobnost a tedy jeho celková kvalita“ (Pravoslav Němeček, bývalý viceprezident Asociace ředitelů základních škol).*

V předchozí části diplomové práce jsme se zabývali teoretickým vymezením faktorů souvisejících s učitelským povoláním a spokojeností učitelů. Tyto poznatky jsou základním východiskem pro praktickou část. Chráska označuje pedagogický výzkum jako *„záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy mezi pedagogickými jevy“* (Chráska, 2007, s. 12).

V této části popíšeme výzkumný problém, výzkumné cíle, výzkumné otázky. Zaměříme se také na formulaci hypotéz, výzkumný nástroj a výzkumný soubor. Rozhodli jsme se pro kvantitativní pojetí výzkumu. Kvantitativní výzkum jsme vybrali také se záměrem pojmout větší množství zkoumaných osob.

### 5.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém je zaměřen na učitele základních škol. Učitelé jsou životně důležití pro každou společnost, přesto je důležitost výzkumu pracovní spokojenosti učitelů často přehlížena. Výzkum zaměstnanců jako takový bývá prováděn ve velkých nebo malých firmách a je zásadní pro udržení rozvoje, který vykazuje vysokou morálku a špičkovou produktivitu. Stát, potažmo školství, který chápe význam výzkumu pracovní spokojenosti učitelů a z něj plynoucí aplikace změn, je odměněn nejen spokojenou a stabilní pracovní silou, ale také ziskem pro budoucnost - úspěšnými a sebevědomými žáky.

Hlavní výzkumný problém jsme definovali těmito otázkami:

Výzkumná otázka 1: Jaká je úroveň pracovní spokojenosti učitelů na základních školách?

Výzkumná otázka 2: Jaké jsou rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti učitelů základních škol z hlediska sociodemografických faktorů?

## 5.2 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem naší práce bylo zjistit úroveň pracovní spokojenosti u učitelů na základních školách. Zajímá nás tedy, jak ovlivňuje pracovní spokojenost učitele skutečnost, kolik let se věnuje učitelské profesi, v jak velké škole, jak ovlivňují celkovou pracovní spokojenost pracovní podmínky, kompetence, vztahy na pracovišti, zda jsou rozdíly mezi muži a ženami. Zároveň se blíže podíváme na faktory, které učitelům práci a tudíž i spokojenost, narušují, co učitelé vidí jako svou motivaci a v neposlední řadě i na jejich názor na podstatný činitel vytváření pracovní spokojenosti v sektoru školství, a tím je pohled veřejnosti na učitele.

### Hlavní výzkumný cíl

Zjistit úroveň pracovní spokojenosti učitelů základních škol.

### Dílčí výzkumné cíle

Zjistit úroveň pracovní spokojenosti učitelů základních škol podle daných oblastí ovlivňujících spokojenost.

Zjistit rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti učitelů základních škol v závislosti na sociodemografických faktorech.

## 5.3 Formulace hypotéz

Hypotéza 1 Existují rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti učitelů základních škol mezi muži a ženami.

Hypotéza 2 Existují rozdíly mezi délkou praxe učitelů základních škol a jejich pracovní spokojeností.

Hypotéza 3 Existují rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti mezi učiteli základních škol v závislosti na velikosti školy.

Hypotéza 4 Existují rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti mezi učiteli na základních školách veřejného, církevního a soukromého sektoru.

Hypotéza 5 Existují specifické faktory, které přispívají k pracovní spokojenosti učitelů základních škol

Hypotéza 6 Existují specifické faktory, které narušují pracovní spokojenost učitelů základních škol.

#### 5.4 Výzkumný nástroj

Pro náš výzkum jsme zvolili jako nástroj sběru dat nestandardizovaný dotazník. Dotazník jsme vytvořili na základě prostudované literatury. Některé otázky byly inspirovány standardizovaným dotazníkem pro zjišťování spokojenosti učitelů Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ), který však jako celek neodpovídal potřebám výzkumu. Po prostudování 64 výroků, které obsahuje dotazník TJSQ, a kde se v různé míře opakuje devět základních faktorů spokojenosti, jsme použili pozitivně orientované výroky pro otázku 9. Jednalo se výroky (statements) 1, 13, 18, 30, 36, 54, 64. Po překladu z angličtiny byly výroky upraveny.

Dotazník je přílohou této diplomové práce. Nestandardizovaný dotazník byl před samotným výzkumem vyplněn několika předem domluvenými osobami, pracujícími jako učitelé, abychom ověřili srozumitelnost, vyhnuli se zatížení chybou a zjistili, zda dotazník postihuje zkoumaný jev. Tyto respondenti poskytli i slovní zpětnou vazbu. Po provedení korekce chybných či nejasných položek a na základě konzultace s vedoucím diplomové práce, byly dotazníky distribuovány.

Dotazník obsahuje 16 otázek s následující strukturou:

Úvodní otázky se zaměřují na osobu účastníka - 1 a 2 - pohlaví, délka učitelské kariéry.

Položky 3, 4 zjišťují velikost žákovské základny dané školy a zřizovatele školy.

Položka 5 předkládá výběr z 20 možností nejčastějších kompetencí a činností, které učitelé vykonávají, s možností doplnit další.

Položky 6, 7, 8 zjišťují podmínky ve škole, co se týká nezbytného vybavení, vnitřního nastavení učitelů, jak vnímají pracovní zátěž a smysluplnost své práce.

Položka 9 obsahuje výroky, které jsou spojené výhodami učitelské profese a míra souhlasných názorů učitelů s nimi.

Položky 10 a 11 se zaměřují na interakce učitelů a vedení školy v oblastech respektování názorů a při řešení konfliktů a stížností.

Položka 12 se zaměřuje na faktory, které působí jako překážky v práci a působí na spokojenost učitelů. V položce 13 mohl každý účastník doplnit otázku 12 vlastním výčtem práci znesnadňujících faktorů.

Položky 14, 15 a 16 jsou otevřené otázky. Uzavírají dotazník a obsahují zaměření na oblasti často diskutované i v médiích, což je vnímání učitelů veřejností a potřeba změn (a jakých) ve školství. Třetí důležitou otázkou, na kterou jsme chtěli znát odpovědi a je složité ji vyspecifikovat danými možnostmi v dotazníku je oblast, co vnímají učitelé jako ocenění kromě finančního ohodnocení. Otázka úzce souvisí s teoretickou částí práce, kde je popsána motivace.

Postup otevřených otázek jsme vybrali kvůli komplexnějšímu pohledu na téma, tyto odpovědi umožňují získat odpověď, která nás nemusela při konstrukci dotazníku napadnout. Věrněji zachycují pohled účastníků na otázku, jelikož není omezen variantami odpovědi a podněcují respondenta k hlubšímu zamyšlení nad tématem.

## 5.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili učitelé základních škol. Pro realizaci výzkumu byly náhodným výběrem vybrány školy ve dvou různých krajích ČR a zároveň školy různých velikostí. Dotčené školy, kromě těch předem osobně domluvených, jsme vyhledávali na oficiálních webových stránkách Atlasu školství po zadání kritérií pro základní školy a vybraný kraj. Zobrazili jsme si jednotlivé okresy, přidali filtr, který zrušil základní umělecké školy, a vybírali každou desátou školu. Pro potřeby výzkumu se tak v hledáčku ocitli učitelé opravdu malých venkovských škol i škol s kapacitou nad 500 dětí ve velkých městech. Také jsme měli na paměti tři různé typy zřizovatelů. V prvotním výběru nebyl dostatek církevních škol, kterých je v obou krajích pouze sedm, tak jsme přidali z každého kraje první v seznamu. Celkově se jednalo o 45 škol, z toho 31 veřejných, 3 církevní a 11 soukromých.

Výzkumný soubor učitelů pocházel z Jihomoravského a Zlínského kraje. Jihomoravský kraj byl první volbou z důvodu již dříve potvrzených kontaktů na školách v rámci tohoto samosprávného celku. Zlínský kraj jsme vybrali jako sousedící kraj a také z následujících důvodů. Oba kraje vykazují nízké podíly neaprobovaných učitelů. Zlínský kraj má pak úplně nejmenší podíl neaprobované výuky v ČR s 12,8 %, což odpovídá situaci, v níž je

každá osmá hodina vyučována neaprobovaně, Jihomoravský kraj 13,6 % (MŠMT, Zpráva MiS3, 2019, s. 42). Také z hlediska podílu potřeby zajištění kapacit nových učitelů byly tyto kraje na stejných a, ve srovnání s většinou dalších krajů, příznivějších procentech (MŠMT, Zpráva MiS3, 2019, s. 79).

V průběhu tvorby dotazníku se změnil plánovaný způsob sběru dat kvůli opatřením ohledně pandemie. Původně jsme měli domluvené prostředníky na školách, kteří by tištěné dotazníky předali kolegům, ale následně jsme rozhodli, že vhodnější, i z hlediska GDPR, bude vytvořit online verzi dotazníku na serveru survio.com.

Poté, co byl odkaz rozeslán prostředníkům, kteří přislíbili distribuci mezi kolegy již v září, byly další odkazy se žádostí zasílány pedagogům, u kterých bylo možno naleznout platnou e-mailovou adresu na stránkách školy. Dotazníky obdrželi pouze učitelé. Další pedagogičtí pracovníci, asistenti, včetně ředitele a jeho zástupců byli z okruhu respondentů vyjmuti. Zde jen pro doplnění kontextu zmíníme, že při rozesílání odkazů na dotazník, jsme zjistili, že na více školách, zvláště v Jihomoravském kraji, je ředitel jediným mužem v učitelském sboru. Dotazník však obsahuje položky týkající se vztahů učitelů s vedením, tudíž jsme okruh z tohoto důvodu zúžili.

Kolik bylo celkem osloveno respondentů, je složité určit, neboť kromě osobních elektronických žádostí, které lze vyčíslit, se dotazníky předávaly mezi učiteli vzájemným přeposláním. Částečnou představu můžeme získat z přístupů na stránce odkazu na dotazník, kde bylo celkem 295 návštěv, 231 vyplněných dotazníků, z toho bylo 9 vyřazeno kvůli nedostatečným údajům. Platných odpovědí je 222, přičemž doba vyplňování se pohybovala v rozmezí od 2 minut do necelých 60 minut. U druhého časového údaje předpokládáme, že respondent vyplňování dotazníku přerušil, jelikož průměrná doba se pohybuje kolem 15 minut. Otevřených a nevyplněných dotazníků bylo 64. Úspěšnost vyplnění je tedy 73,55 %. Podařilo se získat dostatek respondentů nejen ze sféry veřejných škol, ale i církevních a soukromých. Přesto získávání těchto dat provázely problémy, např. velké procento soukromých škol nemá na webových stránkách školy kontakty na jednotlivé učitele či průvodce a návratnost dotazníků nebyla vysoká. Musíme však dodat, že jsme spokojeni i s těmito výsledky, jelikož situace na školách, je často taková, že při množství úkolů učitelé na e-mailové žádosti často nereagují. Příjemné naopak bylo, že

učitelé psali velmi často zpětnou vazbu elektronickou poštou a projevovali zájem o výsledky výzkumu.

### 5.5.1 Základní demografická data k výzkumnému souboru

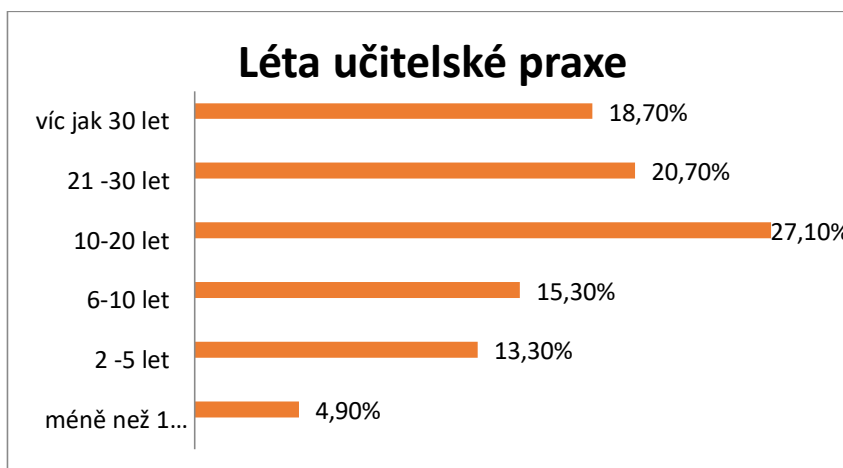
Otázky 1, 2, 3 a 4 byly zaměřeny na získání dat o pohlaví, délce praxe, velikosti školy a zřizovateli školy. Tato data byla platformou pro další zkoumání a analýzy spokojenosti učitelů.

Zřizovatel školy	Počet žen	Počet mužů	Celkem
Kraj/obec	134	22	156
Církev	25	9	34
Soukromý	26	6	32
Absolutní četnost	185	37	<b>222</b>
Relativní četnost	83 %	17 %	<b>100 %</b>

Tabulka 1 Pohlaví výzkumného souboru a školy dle zřizovatele

V tabulce je znázorněn celkový počet získaných odpovědí, rozdělený podle pohlaví účastníků a podle typu školy, kde pracují. Procentuální podíl mužů a žen zhruba odpovídá podílu, který na základních školách reálně existuje.

Otázka 2 se zabývala počtem let učitelské praxe u dotčených účastníků. V následujícím grafu jsou zobrazeny odpovědi. Otázka v přesném znění byla: Jak dlouho učíte (započítáme-li právě probíhající školní rok).



Graf 1 Léta učitelské praxe



Jak je patrné, převážná část respondentů učí na základní škole více jak 10 let, přičemž nejvyšší procento tvoří učitelé s délkou praxe 11 až 20 let. Rozdělení odpovídá zjištěním MŠMT z roku 2019 ohledně věku učitelů, kteří pracují na základních školách. Je vhodné k těmto zjištěním dodat, že právě profesní dráha učitelů je subjektem, který badatele nejvíce zajímá z hlediska výzkumu a tím pádem je dobře zpracován.

Například ve výzkumu Popelkové z roku 2011 se k souvislosti mezi délkou praxe a životní spokojeností uvádí, že s přibývajícím věkem se spokojenost se zdravím pravděpodobně snižuje; spokojenost s finanční situací může naopak stoupat, protože člověk pozbude povinnosti zaopatřit děti a osobní potřeby se snižují (Popelková, 2011, s. 103).

Třetím údajem, který představuje důležitý faktor i z hlediska vlivu na spokojenost učitelů, je velikost školy.

Zřizovatel školy	Velikost školy dle počtu žáků						celkem
	do 100	101 až 200	201 až 300	301 až 400	401 až 500	více než 500	
Kraj/obec	11	29	44	35	22	15	<b>156</b>
Církev	1	8	4	6	15	0	<b>34</b>
Soukromý	14	17	0	1	0	0	<b>32</b>
Celkem	<b>26</b>	<b>54</b>	<b>48</b>	<b>42</b>	<b>37</b>	<b>15</b>	<b>222</b>

Tabulka 2 Velikost školy podle počtu žáků

Největší procento našeho vybraného souboru učitelů působí na školách, kde se počty žáků pohybují od 101 do 300 osob. Ve školním roce 2021/22 je v rejstříku škol a školských zařízení evidováno 4 253 základních škol. Navštěvuje je více než 963 tisíc žáků, přičemž průměrná velikost školy byla 227 žáků (EC©, 2022).

Jaký vliv má velikost školy na spokojenost učitelů nebo žáků nebývá předmětem výzkumů. Studie bývají ohledně počtu žáků zaměřené spíše na optimální velikosti tříd s ohledem na

kvalitu vzdělávání<sup>9</sup>. I z tohoto důvodu jsme zaměřili pozornost také na souvislost pracovní spokojenosti učitelů s aktuální kapacitou školy.

---

<sup>9</sup> Např. <https://www.eduin.cz/clanky/fokus-idealni-trida-by-mela-mit-15-20-zaku-tvrdi-studie/>  
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2176/jaky-je-optimalni-pocet-zaku-ve-tride-velka-britanie-.html>

## 6 ANALÝZA DAT

Data byla získána prostřednictvím nástroje pro tvorbu online dotazníků Survio. Výsledky jsme stáhli v podobě tabulky v programu Microsoft Excel. Vyhodnocení proběhlo také v programu Excel.

V rámci výzkumné otázky č. 1 (Jaká je úroveň pracovní spokojenosti učitelů na základních školách?) jsme použili deskriptivní statistiku, abychom shromážděná data popsali tak, aby „poskytovala co možná nejpřesnější, přehlednou a názornou informaci o měřených hromadných jevech“ (Chrásková, 2007, s. 19). Popisná statistika zaměřená na oblasti ovlivňující pracovní spokojenost učitelů byla vyhodnocena na základě četností.

V rámci výzkumné otázky č. 2 jsme se zaměřili na rozdíly úrovni pracovní spokojenosti učitelů základních škol v závislosti na sociodemografických faktorech. Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti učitelů základních škol mezi muži a ženami, což ověřuje H1. Předpokládáme, že existují rozdíly mezi délkou praxe učitelů základních škol a jejich pracovní spokojeností, H2; že existují rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti mezi učiteli základních škol v závislosti na velikosti školy, H3; že existují rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti mezi učiteli na základních školách veřejného, církevního a soukromého sektoru, H4; že existují specifické faktory, které přispívají k pracovní spokojenosti učitelů základních škol, H5; že existují specifické faktory, které narušují pracovní spokojenost učitelů základních škol. Při testování H1 jsme využili pro ověření předpokladu test Manna a Whitneyho, při zvolené hladině významnosti 0,05. Jedná se hodnoty ze dvou skupin. U dalších hypotéz jsme již pracovali s hodnotami z více skupin, tudíž jsme H2, H3 i H4 jsme testovali za pomoci Kruskalova – Wallisova testu. Poslední dvě hypotézy nebyly vyhodnoceny statistickým testem. H5 je spojená s položkou č. 9. H6 je spojena s položkou č. 12. Pro analýzu jsme použili tabulky.

## 6.1 Výsledky

### 6.1.1 Oblasti ovlivňující pracovní spokojenost učitelů

#### Oblast pracovní zátěže (položka č. 5 a položka č. 7)

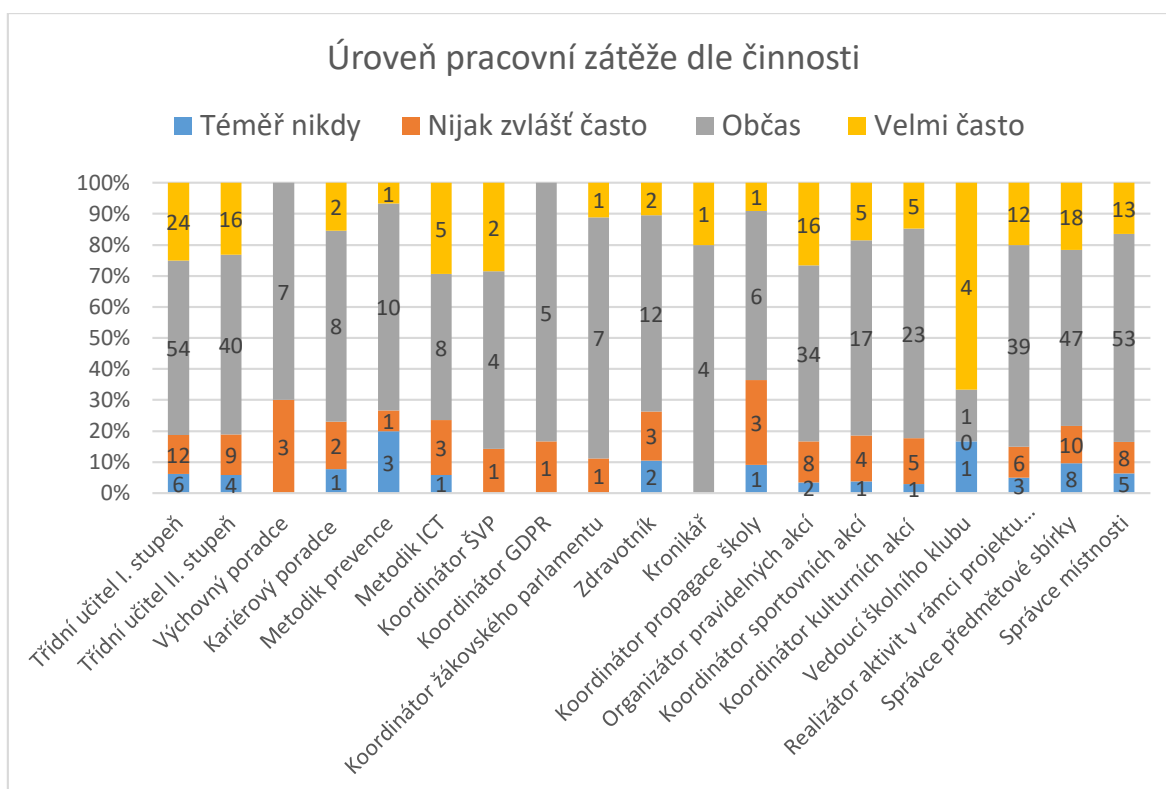
Položka dotazníku č. 5 ukazuje na kompetence a činnosti, které, kromě výuky, vykonávají učitelé na základních školách. Spolu s položkou č. 7 „*Jak často se během svého typického pracovního týdne cítíte přepracovaný/á?*“ je zaměřena na vnímání pracovní zátěže učitelů ve smyslu množství činností a pocitu přepracovanosti.

	Téměř nikdy	Nijak zvlášť často	Občas	Velmi často	Celkem
Třídní učitel I. stupeň	6	12	54	24	96
Třídní učitel II. Stupeň	4	9	40	16	69
Výchovný poradce	0	3	7	0	10
Kariérový poradce	1	2	8	2	13
Metodik prevence	3	1	10	1	15
Metodik ICT	1	3	8	5	17
Koordinátor ŠVP	0	1	4	2	7
Koordinátor GDPR	0	1	5	0	6
Koordinátor žákovského parlamentu	0	1	7	1	9
Zdravotník	2	3	12	2	19
Kronikář	0	0	4	1	5
Koordinátor propagace školy	1	3	6	1	11
Organizátor pravidelných akcí	2	8	34	16	60
Koordinátor sportovních akcí	1	4	17	5	27
Koordinátor kulturních akcí	1	5	23	5	34
Vedoucí školního klubu	1	0	1	4	6
Realizátor aktivit v rámci projektu Šablony II	3	6	39	12	60
Správce předmětové sbírky	8	10	47	18	83
Správce místnosti	5	8	53	13	79
<b>Celkem</b>	<b>39</b>	<b>80</b>	<b>379</b>	<b>128</b>	

Tabulka 3 Činnosti učitelů mimo výuky a vnímání přepracovanosti

Z předchozí tabulky je zřejmé, že nejčastějšími činnostmi, které učitelé vykonávají, jsou třídní učitel I. stupně, správce předmětové sbírky a správce místností. Graf níže ukazuje, že učitel zastávající také funkci vedoucího školního klubu se velmi často cítí přepracovaně

během pracovního týdne (67 %). Třídní učitelé I. a II. stupně, kronikáři, organizátoři pravidelných akcí se cítí občas přepracovaně.



Graf 2 Úroveň pracovní zátěže dle činností

Na tuto otázku lze se podívat z jiné strany. Lze předpokládat, že čím větší počet činností a kompetencí učitel vykonává, tím bude více přepracovaný. Následující tabulka a graf ukazují, že většina respondentů vykonává 1 nebo 2 činnosti kromě výuky. Z nich skoro 60 % se občas cítí přepracovaně a 20 % se cítí přepracovaně velmi často. Téměř všichni učitelé, kteří zodpovídají za více než 3 činnosti, se občas cítí přepracovaně. Stojí za zmínku, že ohledně čtyř učitelů, kteří zodpovídají za více než 8 činností dle uvedené tabulky, se jedná o tři muže a jednu ženu, z toho jeden muž má na starosti 15 různých oblastí zodpovědnosti, kromě výuky.

	Téměř nikdy	Nijak zvlášť často	Občas	Velmi často
<b>1-2 činnosti</b>	7	18	63	22
<b>3-4 činnosti</b>	7	7	45	15
<b>5-7 činnosti</b>	1	3	22	8
<b>&gt;8 činnosti</b>	0	2	2	0

Tabulka 4 Počty činností učitelů mimo výuky a vnímání přepracovanosti

### Oblast pracovních podmínek (položka č. 6)

Položka č. 6 v dotazníku „*Poskytuje Vám škola nezbytné pomůcky, vybavení a technické zabezpečení, které ke své práci potřebujete?*“ reaguje na vnímání komfortu pracovních podmínek. Výsledky jsme vyjádřili tabulkou a grafem. V tabulce můžeme vidět, že 92 % respondentů je přesvědčeno, že jim škola tyto věci poskytuje, když 43 % z nich odpovědělo určitě ano a 49 % spíše ano. Celkem 8 % učitelů vnímá nedostatky v této oblasti.

Určitě ano	96	43%
Spíše ano	108	49%
Spíše ne	17	8%
Určitě ne	1	0%
Celkem	222	100%

Tabulka 5 Poskytování nezbytných pomůcek, vybavení a technického zabezpečení



Graf 3 Poskytování nezbytných pomůcek, vybavení a technického zabezpečení

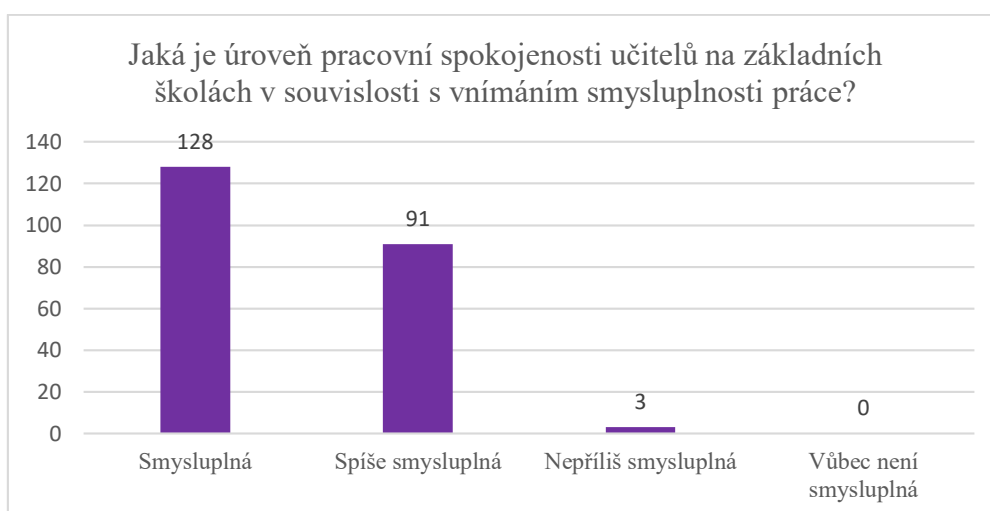
### Oblast vnímání smysluplnosti práce (položka č. 8)

V této oblasti zkoumáme odpovědi položky č. 8 „*Jak smysluplná Vám připadá Vaše práce?*“, která má své místo v dotazníku z hlediska často zmiňovaného ohrožení učitelů syndromem vyhoření. V tomto smyslu, je pozitivní zjištění, že 99 % učitelů připadá jejich práce smysluplná nebo spíše smysluplná. Pouze třem respondentům, tedy jednomu

procentu účastníků se práce jeví nepříliš smysluplnou. Všem osloveným jejich práce dává alespoň určitou míru smysluplnosti.

Smysluplná	128	58%
Spíše smysluplná	91	41%
Nepříliš smysluplná	3	1%
Vůbec není smysluplná	0	0%
Celkem	222	100%

Tabulka 6 Vnímání smysluplnosti práce



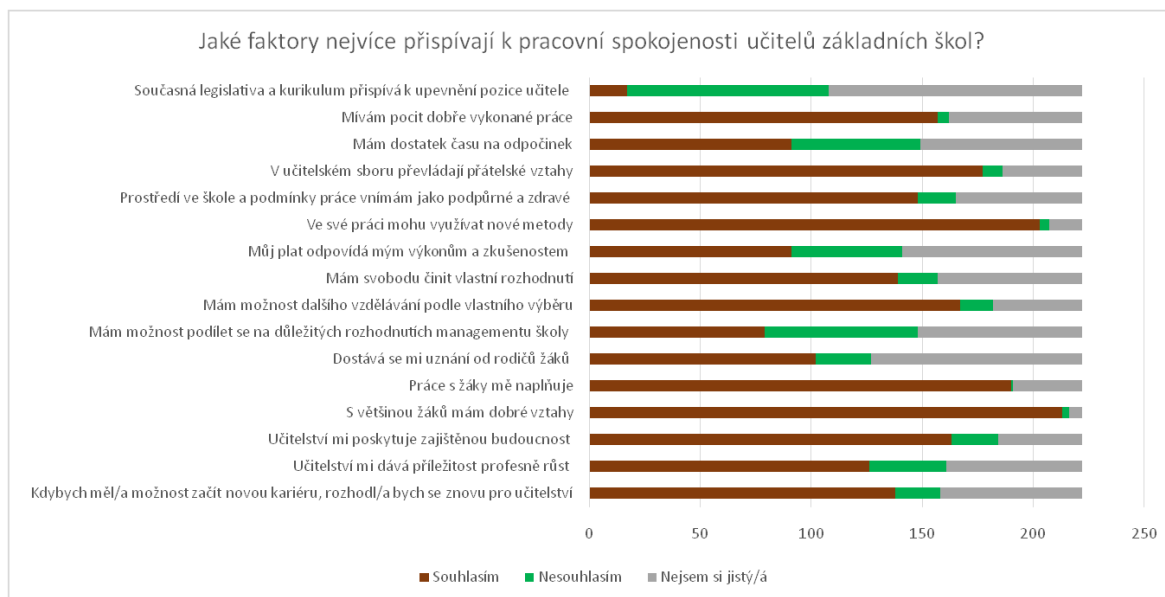
Graf 4 Vnímání smysluplnosti práce

### Oblast faktorů přispívajících k pracovní spokojenosti učitelů (položka 9)

V položce 9, kde respondenti vyjadřovali míru souhlasu na daná prohlášení, jsme se soustředili na faktory s potenciálem podpořit pracovní spokojenost. Jak už bylo zmíněno v kapitole 5. 4, inspiraci jsme našli v dotazníku TJSQ a další literatuře.

Na základě grafu lze říct, že nejvíce přispívá k pracovní spokojenosti učitelů základních škol následujících pět faktorů: Dobré vztahy s žáky - souhlasí 96 % dotázaných. Možnost využití nových metod - 91 %. Pocit naplnění z práce s žáky - 86 %. Přátelské vztahy v učitelském sboru - 80 %. Možnost dalšího vzdělávání podle vlastního výběru - 75 %. Nejvíce nesouhlasných voleb (41 %) v položce 9 získal výrok, že současná legislativa a kurikulum přispívá k upevnění pozice učitele. S výrokem souhlasí pouze 8 % dotázaných.

Z hlediska celkové spokojenosti ještě zmíníme výrok „*Kdybych měl možnost začít novou kariéru, rozhodl/a bych se znovu pro učitelství*“, kde 62 % dotázaných souhlasí.



Graf 5 Faktory přispívající k pracovní spokojenosti učitelů

### Oblast spokojenosti s vedením školy (položky č. 10 a 11)

Pro tuto oblast byly vyhodnoceny položky č. 10 a 11. Tabulky a grafy jsme vytvořili zvlášť pro lepší přehlednost. Položka 10 „*Bere vedení školy v úvahu Vaše názory na pracovní prostředí a podmínky?*“ se zabývá možnostmi učitelů zasahovat do změn fungování školy. Více než 50% respondentů si myslí, že vedení školy spíše bere v úvahu jejich názory na pracovní prostředí a podmínky. U 34 % respondentů vidíme, že jsou si tím jistí a 15 % učitelů pochybuje, že vedení školy přihlíží na jejich názory ohledně pracovního prostředí a podmínek. K doplnění přidáváme, že čtyři respondenti, kteří označili možnost *určitě ne*, jsou všichni z veřejných škol od 201 až více než 500 žáků, jedná se o ženy, z nichž 2 učí 11-20 let a další dvě přes 30 let.

Určitě ano	75	34%
Spíše ano	114	51%
Spíše ne	29	13%
Určitě ne	4	2%
Celkem	222	100%



Tabulka 7 Vedení školy respektuje názory učitelů na pracovní prostředí a podmínky



Graf 6 Vedení školy respektuje názory učitelů na pracovní prostředí a podmínky

Položka 11 „*Jste spokojen/a s tím, jak vedení přistupuje k řešení stížností a konfliktů vzniklých na půdě školy?*“ zkoumá postoj vedení školy k obtížným situacím. Spokojenost v této oblasti znamená, že učitelé cítí podporu od vedení školy ve smyslu, jak píše Bréda a kol. (2017 s. 19): „*Od vedení školy je třeba očekávat, že bude posilovat kompetence a sebevědomí učitelů, že bude rovněž tvořit hráz proti nepříznivým vnějším vlivům, že se za učitele postaví, i když dojde k nějakému maléru*“. Skoro 80 % učitelů je spíše spokojeno nebo spokojeno s tím, jak vedení přistupuje k řešení stížností a konfliktů vzniklých na půdě školy. Celkem 23 % učitelů není spokojeno, z toho 3 % vůbec.

Určitě ano	68	31%
Spíše ano	104	47%
Spíše ne	44	20%
Určitě ne	6	3%
Celkem	222	100%

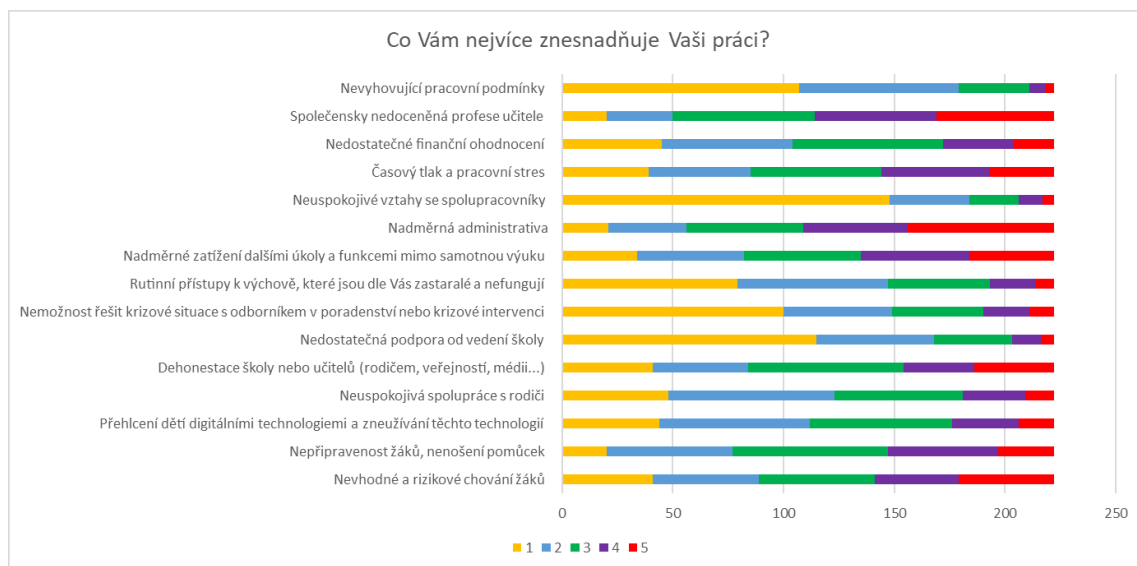
Tabulka 8 Spokojenost s přístupem vedení školy k řešení stížností a konfliktů



Graf 7 Spokojenost s přístupem vedení školy k řešení stížností a konfliktů

**Oblast faktorů znesnadňujících práci (položky 12 a 13)**

V otázce 12 byla použita hodnotící škála pro zjištění znesnadňujících faktorů v práci učitele. Škála měla číselnou podobu od 1 do 5, kdy hodnota 1 znázorňovala nejméně práci znesnadňující faktor a hodnota 5 nejvíce. Nízké celkové skóre poté identifikovalo průměrný celkový pozitivní postoj k faktoru a vyšší pracovní spokojenost. Naopak vysoké skóre představovalo postoj negativní.



Graf 8 Faktory znesnadňující práci

Bylo zjištěno, že nadměrná administrativa, společensky nedocenená profese učitele a nevhodné a rizikové chování žáků nejvíce přispívají k destabilizaci pracovní spokojenosti učitelů základních škol.

Otázka 12 s uzavřeným výčtem možností, byla doplněna o možnost dopsat faktory znesnadňující práci dle vlastního názoru účastníků. Při tvorbě elektronického dotazníku tudíž tímto způsobem vznikla otázka 13. Variantu otevřených otázek jsme zvolili z důvodu věrnějšího zachycení pohledu účastníků na problematiku, které nebude omezeno výčtem odpovědí. Hraje tu roli i ta skutečnost, že nás jako tvůrce dotazníku napadl jen určitý počet faktorů a účastníky shledáváme dostatečně kompetentní posoudit dané téma.

Výsledkem u otázky 13 byly textové odpovědi. U většiny odpovědí nebyl dodržen pokyn označit faktory čísly (pravděpodobně z důvodu nenaformátovaných možností), proto je nepřidáváme do výčtu k otázce 12, ale jsou analyzované samostatně.

Otázka č. 13 je otevřená otázka v dotazníku. Proto je analyzovaná zvlášť. Odpovědi respondentů byly analyzované a seskupené do následujících témat (viz tabulka). Faktory, které nejvíce znesnadňují práci ve škole, jsou rodiče, vyčerpání na pracovišti a nezáměr žáků o učení.

Rodiče	16
Vyčerpání na pracovišti	11
Nezáměr žáků o učení	11
Administrativa	9
Vybavení školy	8
Školský systém	8
Současný nouzový stav	7
Integrace dětí s výrazně rozdílnými vzdělávacími potřebami (např. mentální postižení)/Inkluze	7
Rozvoj a prostor pro učitele	6
Nedostatek volného času	6
Podceňování psychického vyčerpání učitelů	4
Soutěživost kolegů	4
Velký počet dětí ve třídě	4
Nedostatek financí na další rozvoj školy.	3
Nadstandartní očekávání	1

Tabulka 9 Faktory znesnadňující práci učitele z položky 13

Ke třem nejčastěji zmiňovaným faktorům jsme vyhodnotili odpovědi, které se v různých variacích opakovaly. Odpovědi nejsou upravované.

Faktor „Rodiče“ zahrnuje následující odpovědi:

- *Jednání s rodiči, někteří nerespektují rozhodnutí a názor učitele. Rodiče si často stěžují na učitele, neprávem.*
- *Nezájem rodičů o studijní výsledky svých dětí*
- *Nepochopení, neúcta ze strany rodiče*
- *Neúplné rodiny – střídavá péče*
- *Neopodstatněné absence omluvené rodičem*
- *Nevychovanost dnešních rodičů a s tím související nevychovanost jejich dětí.*
- *Těžká spolupráce a komunikace s některými rodiči*

Faktor „Vytíženost na pracovišti“ zahrnuje následující odpovědi:

- *Vytíženost na pracovišti – neustálé dozory – u šaten, na chodbách, na obědech. Myslím si, že tento čas by šel využít daleko lépe...*
- *Zadávání úkolů pro všechny děti na stránky školy trvá 1.5hod pro učitele 2 stupně, který učí od 5. do 9.tř*
- *Neustálý boj s větrnými mlýny (známkování, nesmyslné poznámky, trvání na nepodstatných věcech, ...)*
- *Někdy jistý tlak na čas, zejména při nakupení vzdělávacích akcí pro pedagogy*
- *projekty, granty a další akce nad rámec výuky, které nejsou finančně ohodnocené, ale jsou extrémně časově zatěžující*

Faktor „Nezájem žáků o učení“ zahrnuje následující odpovědi:

- *Nezájem žáků o učení (tvrdí, že jim to stejně k ničemu nebude)*
- *Neochota se chtít učit*
- *absolutní nesoustředěnost žáků*
- *nemotivovanost žáků*
- *neochota žáků získávat nové vědomosti*

**Oblast pracovní motivace (položka 14)**

Otázka č. 14 „*Pomineme-li finance, jaké prvky vnímáte jako odměnu za své pracovní úsilí?*“ je otevřená otázka v dotazníku. Zaměřili jsme se v ní na věci, které motivují učitele k práci a podporují jejich spokojenost. Sestavili jsme tabulku nejčastějších témat a k tématům vypsali vybrané odpovědi respondentů (odpovědi nejsou upravované). Převládající faktory v pracovní motivaci učitelů základních škol jsou ocenění/zpětná vazba, zájem a rozvoj žáků, pracovní prostředí/pracovní klima a vzájemná podpora od spolupracovníků a vedení.

Ocenění / zpětná vazba	99
Zájem a rozvoj žáků	83
Prostředí / pracovní klima	19
Vzájemná podpora od spolupracovníků a vedení	14
Volno / Čas na odpočinek / Relaxace	8
Seberealizace	6

Tabulka 10 Motivační faktory

Téma „Ocenění / zpětná vazba“ zahrnuje např. následující odpovědi:

- *Ocenění žáky, kolegy, ředitelem. Spokojenost z dobře odvedené práce.*
- *Když si žáci a rodiče všimnou úsilí, které do jejich vzdělávání investují.*
- *ocenění naší práce dětmi (chodí rády do školy) a rodiči (pochvala v emailu, ústně,..)*
- *uznání ze strany rodičů nebo dětí*
- *Ocenění rodiči, dětmi – poděkování, pochvala, úsměv, objetí, ...*
- *Uznání vedení, rodičů, kolegů a především žáků.*
- *Chybí mi pozitivní zpětná vazba od rodičů a někdy i od dětí. Slyším jen to špatné. Také vedení řeší jen stížnosti, i když věřím tomu, že na to není čas. Určitě by mi pomohlo, potkat se o prázdninách s vedením, kdy nás netrápí žáci, rodiče ani učení a mluvit spolu o škole o zlepšení o našich plánech atd.*
- *Ocenění naší práce. Slušnost. Úcta. Pochopení.*

Téma „Zájem a rozvoj žáků“ zahrnuje následující odpovědi:

- *Když vidím, že jsou žáci, kteří mají dobré výsledky, že je to baví*

- *Žáka předmět baví, snaží se ptát se, očividně se zlepšily jeho výsledky, vysoká aktivita žáků v hodině, úcta od ostatních učitelů (ne na všech pracovištích to tak je), školení na efektivnější práci v hodině, o nových metodách, didaktických hrách, ad.*
- *Úspěch žáků při přijímačkách, zájem žáků o výuku.*
- *Když si žáci odnesou ze zkoušení jedničku. A v pozdějších letech, když moji žáci mají v životě úspěch (práce, další studium).*
- *Odměnou je mi, když se žáci na hodinu těší a v budoucnu se dostanou na vybranou střední školu.*
- *Možnost vidět děti, jak rostou, vyvíjí se, zrají, učí se nové věci.....*

### **Oblast pohledu veřejnosti na učitele (položka 15)**

Otázka č. 15 „*Jak, dle Vašeho názoru, vidí učitele veřejnost?*“ je otevřená otázka v dotazníku. Odpovědi respondentů byly analyzované a seskupené do následujících témat (viz tabulka). Z téměř 70 % všech odpovědí vyplývá, že pohled veřejnosti vnímají učitelé negativně, jen 16 % pohledů je pozitivních. Odpovědi nejsou upravované.

Negativní	148	67 %
Pozitivní	36	16 %
Rozporuplné	38	17 %

Tabulka 11 Pohled veřejnosti na učitele

Skupina negativního vnímání:

- *Ne moc dobře. Myslela jsem, že současná krizová doba s koronavirem, učitelskou profesi zviditelní v dobrém slova smyslu, ale nakonec mám pocit, že veřejnost předpokládá, že nic neděláme, máme jen pořád volno a nyní je ještě výuka dětí na rodičích.*
- *Velmi nezdravě a pohrdavě, neuznale.*
- *Jako lidi, co nic nedělají, pořád něco chtějí, stále jim něco chybí, ve škole se jen hrajeme s dětmi a za to máme pohádkový plat. Stále také rodiče s něčím otravujeme.*
- *Jako flákače, kteří pracují 4 hodiny denně a mají půl roku prázdniny :-)*

- *Jako lidi, co nepracují, berou za to nicnedělání nehorázné prachy a ještě mají 2mesice v kuse dovolenou!*
- *Jako někoho, který má vychovávat nevychované děti. Učitel musí být neomylný a vždy jen chválit. Jakmile využije trestu či jakékoliv negativní formy, je hned za dveřmi rodič a brání své dítě zuby, nehty. Místo, aby se přitlačilo a formovalo dítě, neustále někdo tlačí na učitele.*
- *Veřejnost vnímá učitele jako "vyžírky", které dostávají vysoký plat a přitom nic nedělají.*
- *Učitel – servis pro rodiče, kterému odevzdají dítě a on jim má vrátit dítě vzdělané a vychované*
- *Špatně, protože školství je podle nich zastaralé, ale vláda nám pořád přidává peníze.*
- *Omlouvám se za výraz ...." jako ty krávy a "blbce", kteří po jejich geniálních "polobozích" pořád jen něco chtějí..... Bohužel. Byla bych ráda, kdyby doba karantény jejich pohled změnila. Takto to vnímají rodiče. Ostatní veřejnost si myslí, že vlastně nic neděláme, jen si hrajeme a ještě za to bereme plat, a hlavně máme placené i prázdniny....*
- *Veřejnost nás vidí jako lidi, kteří se nedostali nikam jinam a proto jsme si vybrali tuhle profesi. Maturanti takhle nadále přemýšlí a poté jsou ve svojí práci nespokojení, protože svůj život nenaplnili tak jak si představovali.*

#### Skupina pozitivního vnímání:

- *Myslím, že díky koronaviru se pohled na práci učitele o hodně zlepšil. I tak se nejde spousta lidí, kteří vidí relativně krátkou pracovní dobu a spoustu volna, aniž by se pokusili o náhled z druhé stránky - počet žáků ve třídě, stres, přípravy, semináře, samovzdělávání, tlak na to, aby se stihlo probrat všechno, i přes odpadající hodiny, ředitelská volna, ad.*
- *Velmi dobře*
- *jak kdo, mám štěstí na rodiče*
- *snad už lépe po koruně*
- *možná i to, že při distanční výuce si rodiče vyzkoušeli, jak obtížné je děti učit, si uvědomili že to učitelé nemají jednoduché a dívají se na školu trošku jinak než dřív. Většina rodičů vyjadřovala v tomto období podporu.*

- *Jak kdo, je to ode zdi ke zdi. Většinou pozitivně, vědí co do školy posílají.*
- *Možná se to zlepšilo díky distanční výuce - rodiče do toho víc viděli*
- *od jara si myslím, že prestiž učitelství stoupla*

Rozporuplné odpovědi:

- *Nedá se říct jednoduše, jsem v bublině lidí, kteří vzdělání považují za důležité. Nicméně i mezi nimi se najdou tací, kteří stejně pozici učitele snižují. Nechci podléhat názoru, že "veřejnost učitele nedoceňuje"*
- *Jak kdo. Ten, kdo má ve svém okolí učitele, si dovede představit, kolik práce se zatím vším skrývá a že to není "pracovní doba do 1 a dva měsíce prázdnin". Kdo se s prací učitele z druhé strany neseťkává, ten si pak může myslet, že si nezasloužíme zvýšit platy apod. Chtělo by to ukázat veřejnosti, co všechno práce učitele obsahuje a nechat je si to na jeden den vyzkoušet, jsem přesvědčená, že by hned změnili názor. :-)*
- *Myslím si, že se na to nedá odpovědět jednoznačně. Někteří si učitelů a jejich práce velmi váží. Jiní mají pocit, že nic nedělají, mají samé prázdniny, pracovní doba jim končí v poledne a pořád by chtěli zvyšovat plat.*
- *Tak, jak s nimi učitel jedná. Je to individuální. Rodič, který má s učitelem zlou zkušenost, tak soudí ve zlém i ostatní a naopak.*
- *Rozporuplně. V podstatě mám zkušenost, že když se setkám s někým, kdo má učitele za flákače s 40ti dny dovolené, který dělá prd, tak ten samý člověk většinou obratem ruky dodává, že by tu práci dělat nemohl protože by ty smrady musel pozabíjet. No a krom této skupiny lidí vnímám skupinu, které jsou učitelé jedno a dbají na konkrétního člověka. A malinká skupinka, která má pedagogy i v úctě :-D. Obecně mám ale pocit, že si většina lidí uvědomuje náročnost povolání, ze zkušenosti s vlastními dětmi.*

### **Oblast změn v systému školství ke zvýšení pracovní spokojenosti učitelů (položka 16)**

Otázka č. 16 „V případě, že byste měl/a možnost, co byste v současném systému školství změnila“ je otevřená otázka v dotazníku. Odpovědi respondentů byly analyzované a seskupené do následujících témat (viz tabulka).



Menší počet žáků ve třídě	21
Úprava osnov/rozložení učiva/změna RVP/kurikula	37
Snížení administrativy	25
Zlepšit postavení učitele ve společnosti	18
Přehodnotit inkluzivní vzdělávání	17
Dát školám/učitelům větší autonomii v naplňování plánu podle jejich vlastních podmínek	15
Zvýšení platu	12
Zvýšení odbornosti a koncepčnosti MŠMT	12
Lepší spolupráci mezi rodiči a učiteli	11
Prosazení formativního hodnocení, růstového myšlení, zavedení slovního hodnocení, zavedení minimální bodové hranice	6
Nalítí peněz a energie do kvalitního vzdělávání pedagogů během výkonu	6
Tandemová výuka	5
Zrušení přijímacích zkoušek na SŠ	5
Zkvalitnit přípravu budoucích pedagogů	4
Lepší technické vybavení	4
Teoretickou výuku bych změnila na praktickou	4
Zaměření 9. ročníků dle vybrané školy	3
Zkrácení vyučovacích hodin týdně	3
Chybí důvěra – směrem k učitelům	1
Možnost žáka vyloučit	1

Tabulka 12 Navrhované změny v systému školství

Téma „Menší počet žáků ve třídě“ zahrnuje následující nejvíce zmiňované a zajímavé odpovědi:

- *Určitě méně žáků ve třídě a menší školy.*
- *Učitel by v rámci plného úvazku neměl učit více než 12 vyučovacích hodin týdně, skupiny max. po 15-ti dětech, aby měl prostor děti poznat a mít čas na přípravy. Pokud učí 6 hodin denně v tahu s 5-10min přestávkou, a některé děti nezná ani jménem, je nějaká inovace skoro nemožná.*
- *Menší počet žáků ve třídách*
- *vysoký počet žáků ve třídách. Vzhledem k požadavkům na nové formy práce se tyto formy špatně aplikují ve třídě s 30 žáky.*
- *Snížila bych maximální počet žáků ve třídě na 20.*
- *Přeplněnost tříd*

Téma „Úprava osnov/rozložení učiva/změna RVP/kurikula“ zahrnuje následující odpovědi:

- *stručnější ŠVP, způsob výuky, sloučení některých předmětů do jednoho (např. zdraví a člověk do přírodopisu) ....*
- *Příprava učitelů na VŠ do praxe včetně znalosti moderních metod vyučování, výuka v blocích - větší propojení učiva, veřejná databáze výukových materiálů (kvalitních)*
- *Zrušila bych RVP - nesplnila očekávání, výstupy učiva nejsou jasně definovány.*
- *zredukovat RVP minimálně o jednu třetinu*
- *Zbytečnou přehršel povinného učiva.*
- *Upravila bych učební osnovy (ŠVP) - myslím, že některé učivo je na základní škole zbytečné.*
- *Zavedla bych znovu jednotné osnovy, ze kterých by se vypustila zbytečná látka, která je někdy hodna SŠ.*
- *Více peněz na kvalitní pomůcky, zjednodušit a "pročistit" maximálně osnovy, děčka se učí zbytečně moc věcí, které nebudou potřebovat v běžném životě, naopak zařadit do výuky více praktických činností, obnovit dílny, vaření, šití... Zařadit do výuky finanční gramotnost, učit je základy komunikace v elektronické korespondenci apod.,*
- *Upravila obsah učiva, více užívala různé možnosti digitálních technologií:)*

Téma „Snížení administrativy“ zahrnuje následující odpovědi:

- *Omezil bych administrativu, nechal bych co nejvíce prostoru k práci s dětmi.*
- *Snížil bych administrativní zátěž na učitele.*
- *Zmenšit administrativní zátěž učitelů i ředitelů škol. Zřizovatelem škol by měl být stát a ne obec.*
- *příšerné papírování*
- *Méně byrokracie*
- *Přebujelou administrativu*
- *vypustit alespoň 50 % administrativy*

Téma „Postavení učitele ve společnosti“ zahrnuje následující odpovědi:

- *Učitel by měl být společností vážen a podporován ředitelem. Měl by mít větší plat. Vyšší plat mají totiž až učitelé nad 50 let a učitelé, kteří jsou oblíbenci ředitelů. Je toho hodně, co by se mělo změnit. Každý učitel by se měl být důležitý.*
- *Postavení učitelského povolání v očích veřejnosti, lepší pravomoci učitele*
- *Hlavně zvýšit prestiž učitelské profese. Lidé by měli pochopit důležitost a smysluplnost této profese a začít si všech učitelů vážit!!!*
- *zrušila bych známkování a změnila bych pohled veřejnosti na práci učitelů*
- *Chtěla bych zvýšit prestiž našeho povolání, aby se opět stalo váženým, jako tomu bylo dřív.*
- *Postavení učitele ve společnosti, to je alfa a omega. Když vám žák na střední škole řekne, že berete méně než uklízečka ve firmě jeho otce, a to má ještě služební mobil, tak není něco správně... (pozn. je to staré 7 let, mezitím se zvýšily platy o něco) V současné době se neustále probírají chudáci děti, hroutí se a nestíhají.. Kdo řeší učitele? Ti se válí doma a mají prázdniny. To jen tak na okraj, já s tím až takové problémy nemám, ale vnímám to jako celospolečenský trend...*
- *Pohled na práci učitele*

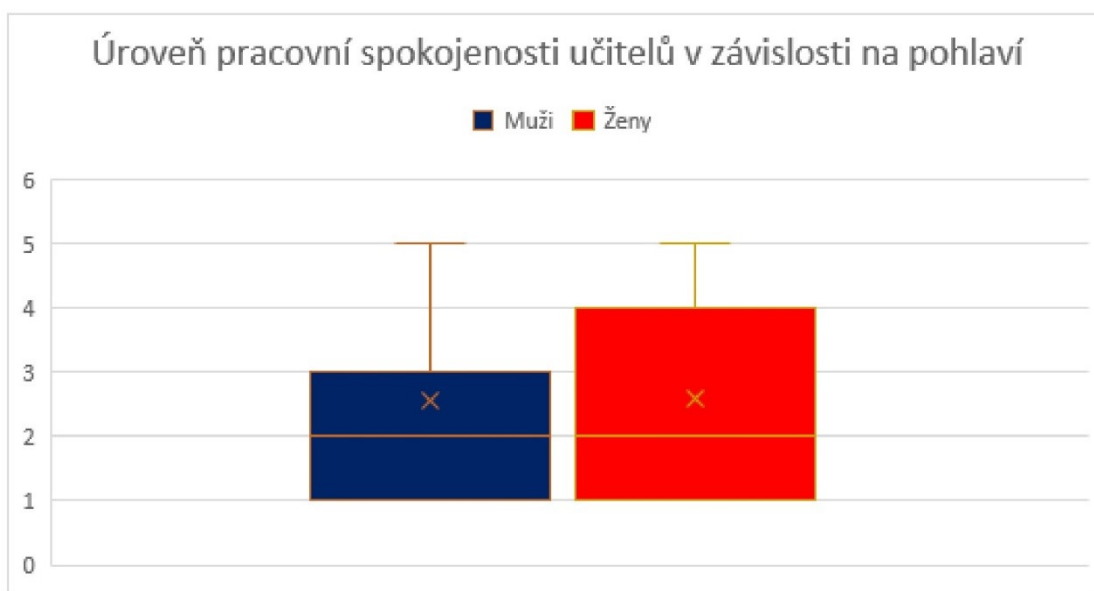
Téma „Inkluzivní vzdělávání“ zahrnuje následující odpovědi:

- *Zrušila bych inkluzi a opět zavedla zvláštní školy. Děti tam byly spokojené, naučily se základní věci a následně je rozvíjely. Nezatěžovali je tam učivem nad rámec jejich schopností. V běžné třídě, kde jsou inkludované děti, jsou následně výkonnostní rozdíly tak velké, že je mnohem obtížnější se třídou pracovat.*
- *Zlepšila bych podmínky pro inkluzi žáků*
- *Zrušila nebo upravila inkluzi*
- *Inkluzivní vzdělávání na běžných školách*
- *Inkluzi - myšlenka nebyla správně zapojena do školství.*
- *nesmysl inkluze za každou cenu, obnovit speciální a praktické školy, zrušit nesmyslný protimluv individuálního přístupu ve skupinovém učení, snížit počty žáků ve třídě, opět na filozofickém základě sjednotit, ujasnit a jasně vymezit cíle výchovy a vzdělávání*

## 6.1.2 Testování hypotéz

**Hypotéza 1 Existují rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti učitelů základních škol mezi muži a ženami.**

	Minimum	Maximum	Medián	Průměr
<b>Muži</b>	1	5	2	3
<b>Ženy</b>	1	5	2	3



Graf 9 Rozdíly z hlediska pohlaví

Vypracovali jsme tabulku dle položky 12 „Co Vám nejvíce znesnadňuje Vaši práci?“, která obsahuje oblasti nejčastěji zmiňované ve výzkumech (např. Paulík, 1998; Kyriacou, 2008), jeví se jako problematické ve spojení s výkonem povolání učitele a jeho pracovní spokojeností. Na základě tabulky nelze říct, zda jsou nějaké rozdíly ve spokojenosti učitelů v závislosti na pohlaví. Z toho důvodu byl vytvořen graf, kde můžeme vidět, že 50 % mužů vykazuje pracovní spokojenost na úrovni 1-2. U 50 % žen je spokojenost na úrovni 1-3. Tudíž lze předpokládat, že muži jsou spokojenější než ženy. Tento předpoklad jsme ověřili pomocí Mann – Whitneyho testu.

Byly stanoveny následující hypotézy:

$H_0$ : *Neexistuje statisticky významný rozdíl v úrovni pracovní spokojenosti učitelů základních škol mezi muži a ženami.*

H1: *Existuje statisticky významný rozdíl v úrovni pracovní spokojenosti učitelů základních škol mezi muži a ženami.*

P-hodnota Mann-Whitneyova testu se rovná 0,93, tudíž na hladině významnosti 0,05, nulovou hypotézu nemůžeme zamítnout. Přijímáme tedy nulovou hypotézu a to znamená, že **neexistují statisticky významné rozdíly** v úrovni pracovní spokojenosti učitelů základních škol mezi muži a ženami.

**Hypotéza 2 Existují rozdíly mezi délkou praxe učitelů základních škol a jejich pracovní spokojeností.**

Zpracovali jsme základní tabulku, která nám však neukazuje rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti mezi učiteli základních škol z hlediska délky praxe. Z grafu je však patrné, že nejvíce spokojeni jsou učitelé, kteří učí méně než 1 rok, potom 6-10 let a 21-30 let.

	Minimum	Maximum	Medián	Průměr
méně než 1 rok	1	5	2	2,31
2 - 5 let	1	5	2	2,54
6 - 10 let	1	5	2	2,39
11 - 20 let	1	5	3	2,82
21 - 30 let	1	5	2	2,51



Graf 10 Rozdíly z hlediska délky praxe

Byly stanoveny následující hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Neexistují rozdíly mezi pracovní spokojeností učitelů základních škol a délkou jejich praxe*

*H<sub>1</sub>: Existují rozdíly mezi pracovní spokojeností učitelů základních škol a délkou jejich praxe.*

P-hodnota Kruskal-Wallis testu se rovná 0,021, tudíž na hladině významnosti 0,05, nulovou hypotézu můžeme zamítnout. Přijímáme alternativní hypotézu, že **existuje statistický významný rozdíl** v úrovni pracovní spokojenosti mezi učiteli základních škol a délkou jejich praxe.

**Hypotéza 3 Existují rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti mezi učiteli základních škol v závislosti na velikosti školy.**

Z tabulky a grafu vyplývá, že nejvyšší úroveň pracovní spokojenosti je mezi učiteli základních škol, které navštěvuje 201 až 300 žáků.

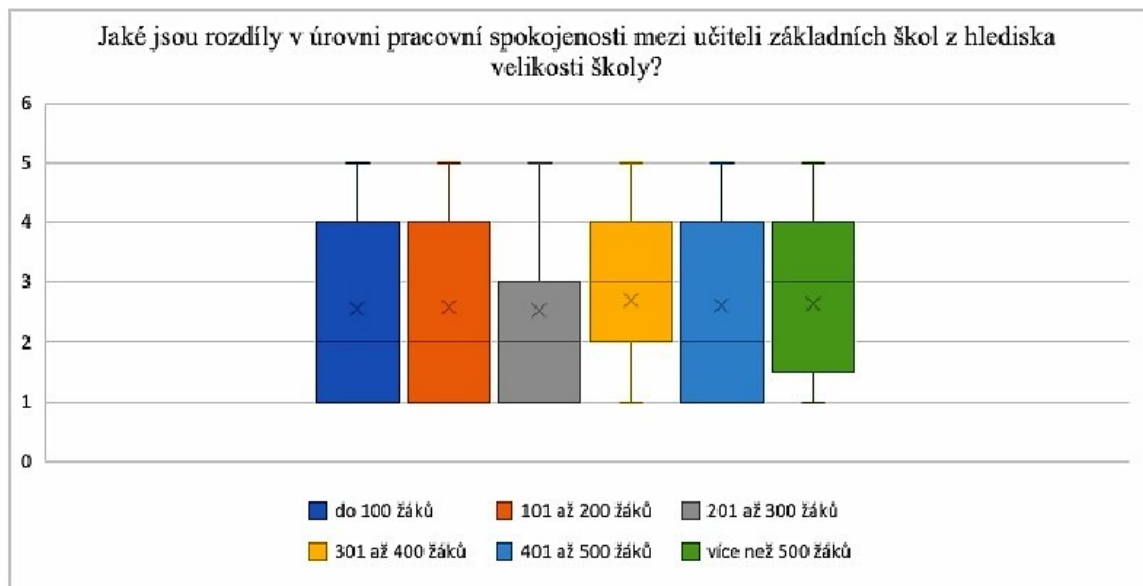
Ověříme, zda existuje statisticky významný rozdíl pomocí Kruskalova-Wallisova testu.

	Minimum	Maximum	Medián	Průměr
do 100 žáků	1	5	2	3
101 až 200 žáků	1	5	2	3
201 až 300 žáků	1	5	2	3
301 až 400 žáků	1	5	3	3
401 až 500 žáků	1	5	2	3
více než 500 žáků	1	5	3	3

Byly stanovené následující hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Neexistují rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti mezi učiteli základních škol v závislosti na velikosti školy.*

*H<sub>1</sub>: Existují rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti mezi učiteli základních škol v závislosti na velikosti školy*



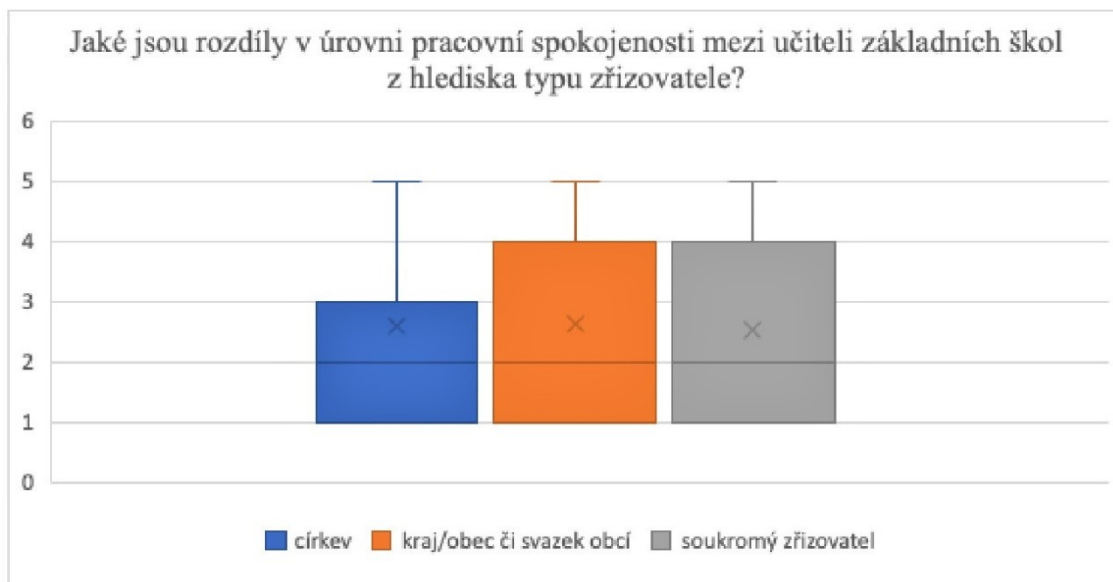
Graf 11 Rozdíly z hlediska velikosti školy

Kruskal-Wallis test 10,165,  $p$  - hodnota se rovná 0,071, tudíž na hladině významnosti 0,05, nulovou hypotézu nemůžeme zamítnout, a to znamená, že **neexistuje statistický významný rozdíl** v úrovni pracovní spokojenosti mezi učiteli základních škol v závislosti na velikosti školy.

**Hypotéza 4 Existují rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti mezi učiteli na základních školách veřejného, církevního a soukromého sektoru.**

Na základě tabulky lze předpokládat, že nejspokojenější učitele jsou v základních školách, ve kterých zřizovatel je církev. Veřejné a soukromé školy dle obrázku nemají silné rozdíly. Ověříme, tento předpoklad Kruskal-Wallis testem.

	Minimum	Maximum	Medián	Průměr
církev	1	5	2	3
kraj/obec či svazek obcí	1	5	2	3
soukromý zřizovatel	1	5	2	3



Graf 12 Rozdíly z hlediska typu zřizovatele

Byly stanoveny následující hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Neexistují rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti mezi učiteli na základních školách veřejného, církevního a soukromého sektoru.*

*H<sub>1</sub>: Existují rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti mezi učiteli na základních školách veřejného, církevního a soukromého sektoru.*

P-hodnota Kruskal-Wallis testu se rovná 0,221, tudíž na hladině významnosti 0,05, nulovou hypotézu nemůžeme zamítnout, a to znamená, že **neexistuje statistický významný rozdíl** v úrovni pracovní spokojenosti mezi učiteli na základních školách veřejného, církevního a soukromého sektoru.

**Hypotéza 5 Existují specifické faktory, které přispívají k pracovní spokojenosti učitelů základních škol**

Hypotézu nelze vyhodnotit statistickým testem. Souvisí s položkou 9 v dotazníku, které jsme se věnovali na str. 62-63. Pořadí specifických faktorů obsahuje tabulka, počet určuje celkové souhlasné názory.



Název faktoru	Počet	%
Dobré vztahy s žáky	213	96
Využití nových metod	203	91
Pocit naplnění z práce se žáky	190	86
Přátelské vztahy v učitelském sboru	177	80
Možnost dalšího vzdělávání podle vlastního výběru	167	75
Učitelství poskytuje zajištěnou budoucnost	163	73
Pocit dobře vykonané práce	157	71
Podpůrné a zdravé prostředí ve škole	148	67
Svoboda činit vlastní rozhodnutí	139	63
Znovu bych se rozhodl/a pro učitelství	138	62

Tabulka 13 Specifické faktory přispívající k pracovní spokojenosti

**Hypotéza 6 Existují specifické faktory, které narušují pracovní spokojenost učitelů základních škol.**

Hypotézu nelze vyhodnotit statistickým testem. Souvisí s položkou 12 v dotazníku a částečně jsme se jí věnovali na str. 66-67. Pořadí specifických faktorů obsahuje tabulka, počet určuje celkové názory označené číslem 5, tedy jako faktory nejvíce znesnadňující práci učitele.

Název faktoru	Počet	%
Nadměrná administrativa	66	30
Společensky nedocenená práce učitele	53	24
Nevhodné a rizikové chování žáků	43	19
Nadměrné zatížení jinými úkoly mimo výuku	38	17
Dehonestace školy nebo učitelů (rodič, veř., média)	36	16
Časový tlak a pracovní stres	29	13
Nepřipravenost žáků, nenošení pomůcek	25	11
Nedostatečné finanční ohodnocení	18	8
Přehlcení dětí dig. technol. a zneužívání dig. tech	16	7
Neuspokojivá spolupráce s rodiči	13	6

Tabulka 14 Specifické faktory narušující pracovní spokojenost

### 6.1.3 Diskuze

V diplomové práci jsme se soustředili na pracovní spokojenost učitelů základních škol. Hlavní výzkumný cíl zjišťoval úroveň pracovní spokojenosti učitelů základních škol. Dílčí výzkumné cíle byly zaměřeny na tuto úroveň podle daných oblastí ovlivňujících spokojenost a na rozdíly v úrovni pracovní v závislosti na sociodemografických faktorech jako je pohlaví, délka praxe, velikost školy podle počtu žáků a druh školy podle zřizovatele. V této části shrneme výsledky výzkumu, které jsme získali statistickým zpracováním dat.

V oblasti zaměřené na přepracovanost učitelů ve spojení s veškerými povinnostmi, které ve škole zastávají, je viditelné, že rozsah toho, co musí učitel obsáhnout, je široký. Žádný z oslovených učitelů se nesoustředí jen na výuku, bez dalších činností. Nejčastěji cítí přepracovanost třídní učitelé I. stupně a vedoucí školního klubu, kdy u dvou respondentů existuje souběh obou funkcí. Na druhou stranu se dá konstatovat, že v této oblasti učitelé projeví docela výraznou odolnost, jelikož zkoordinovat kromě vlastní výuky další, mnohokrát odlišné, povinnosti (v našem šetření je minimum 1, maximum 15) přináší zátěž psychickou i fyzickou. Situace je obdobná na všech druhích škol, nejvíce pracovních povinností nad rámec výuky jsme zjistili u učitelů veřejných škol. V tabulce neuvedené činnosti, které byly učiteli přidány, jsou např. *speciální pedagog, vedoucí pedagogické intervence, koordinátor EVVO, technik BOZP, dyslektická péče u problémových žáků, knižní důvěrník*, a další.

S oblastí pracovních podmínek je většina učitelů spokojená (92%), ze zbývajících 17 nespokojených učitelů je téměř 60 % z veřejných škol. Zjištění kontrastují s výsledky např. Urbánka a Wernerové (2012, s. 219), ze kterých vyplývá, že materiální podmínky a technické vybavení učitelé zmiňovali jako problém. Předpokládáme, že během deseti uplynulých let, které výzkumy dělí, vybavení škol v této oblasti dosáhlo, i díky evropským projektům, vyšší úrovně.

Důležitou položkou je oblast vnímání smysluplnosti práce. Z výsledků vyplynulo, že ve své práci vidí smysl téměř všichni dotázaní (99 %). Podobně zvýšené hodnocení smyslu vlastní práce u učitelů můžeme vidět ve výzkumech Paulíka (např. 2016, 2017). Jako nepřilíš smysluplná se práce jeví třem respondentům ženského pohlaví z veřejných škol.

Oblast týkající se vedení školy byla prostřednictvím dvou otázek zvolena proto, že řízení školy je učiteli považováno za důležitý faktor, který přímo ovlivňuje stav, jak se ve škole cítí. Soustředili jsme se na možnosti spolurozhodování učitelů o fungování školy a postoje vedení k náročným situacím. Na základě odpovědi respondentů, lze říct, že učitelé na základních školách mají docela vysokou úroveň pracovní spokojenosti v souvislosti s vedením školy.

V oblasti pracovní motivace jsou naprosto převládajícími faktory ocenění/pochvala/zpětná vazba. Stejně výsledky můžeme pozorovat i ve výzkumech (např. Ariely, 2016). Zájem a rozvoj žáků je také význačným činitelem, který učitele motivuje a zároveň ho vnímají jako určitou odměnu za své pracovní úsilí.

Jako nejsilnější faktor negativně ovlivňující pracovní spokojenost vystupuje vnímání nízké prestiže povolání učitele a společensky nedocenená, a spíše kritizovaná, práce učitele. Projevilo se to v oblasti zkoumající přesvědčení učitelů, jak o nich smýšlí veřejnost. Zjistili jsme, že 84 % z dotázaných má negativní nebo rozporuplné stanovisko, vzniklé patrně ze špatné zkušenosti. Dalším velmi zatěžujícím faktorem je administrativa, která se nejenom objevila v možnostech otázky 12, ale i v doplňujícím výčtu.

Oblast změn v systému školství ke zvýšení pracovní spokojenosti učitelů poukazuje na žádané změny, které by uvítali přímo učitelé. Menší počet žáků ve třídě, změny RVP, kurikula, snížení administrativy, zlepšení pozice učitele a dát školám/učitelům větší autonomii v naplňování plánu dle jejich vlastních podmínek. V této souvislosti je vhodné zmínit strategický dokument, kterým MŠMT plánuje oblasti podpory na období 2030+. Vyplývá z něj, že ministerstvo si je vědomo nedostatků. Ohledně učitelů zmiňuje „*dlouhodobě neadekvátní finanční ohodnocení, pomalu narůstající a dosud nedostatečná podpora práce učitele, rostoucí nároky na učitele, zvyšující se průměrný věk učitelů i jejich nedostatek na trhu práce*“ (Fryč et al., 2020, s. 52). Podporu učitelů chce řešit širokým spektrem opatření, které by dle našeho názoru mohly přinést kýžené změny, po kterých učitelé volají, pokud se alespoň část opatření podaří realizovat.

Zajímavým zjištěním je, že finanční ohodnocení či vůbec otázka platu se ve výsledcích neobjevuje na prvních místech (viz tabulka 12 nebo 14). Přitom v přehledu ukončení pracovního poměru učitele z roku 2019 se objevuje ve většině krajů, včetně Jihomoravského a Zlínského, jako hlavní důvod odchodu ze školství.

Celková pracovní spokojenost učitelů základních škol podle výše popsaných oblastí se jeví jako poměrně vysoká, nejvíce spojená s interpersonálními vztahy (žáci, kolegové i vedení školy), pocity naplnění, smysluplnosti práce, prostředím a možnostmi vzdělávání. To vede k závěrům, že pro lepší úroveň vzdělávání a nutné změny v systému školství je z hlediska pozornosti věnované učitelům nutné dbát v první řadě na vnitřní faktory pracovní spokojenosti a vytvářet pro ně podmínky.

V části výzkumného šetření zaměřeného na rozdíly v pracovní spokojenosti učitelů jsme prokazovali statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami. Tento předpoklad se nepotvrdil. Znamená to, že úroveň pracovní spokojenosti je u mužů i u žen na stejné úrovni. Dalším předpokladem, který jsme dokazovali, byl statisticky významný rozdíl v pracovní spokojenosti z hlediska délky praxe. Tato hypotéza se potvrdila a zjistili jsme, že nejvíce spokojeni jsou učitelé, kteří učí méně než 1 rok, potom 6-10 let a 21-30 let. Předpoklad, že existují rozdíly v úrovni pracovní spokojenosti v závislosti na velikosti školy, se nepotvrdil. U čtvrté hypotézy, při vyhodnocování jednotlivých odpovědí respondentů bylo patrné, že učitelé církevních škol vykazují méně nespokojenosti než ostatní, když vezmeme podmínky, množství úkolů mimo výuky, smysluplnost, přepracovanost či práci znesnadňující faktory. Nicméně ověření statistickým testem neprokázalo rozdíly ve spokojenosti mezi učiteli veřejných, soukromých a církevních škol, a předpoklad se nepotvrdil. Můžeme tedy konstatovat, že pracovní spokojenost učitelů ze všech tří druhů škol je velmi podobná.

Na základě informací v teoretické části práce předpokládáme významné geografické rozdíly v jednotlivých krajích ČR, a tudíž lze výsledky tohoto výzkumu aplikovat v dalších základních školách v jiných krajích České republiky pouze za předpokladu, že budou výchozí podmínky podobné kraji Zlínskému a Jihomoravskému, což je určitým limitem naší práce. Dalším limitem může být dotazníková forma. Ačkoliv byla předem testována na dobrovolnících, mohlo docházet k určitému zkreslení a nepochopení otázek u ostatních respondentů.

## ZÁVĚR

Spokojenost s prací vnímáme jako fenomén, který vyjadřuje míru přizpůsobení jedince k charakteristikám a zvláštnostem jeho práce. Svým způsobem ovlivňuje další oblasti života člověka, včetně jeho osobní spokojenosti. Diplomová práce řešila deskriptivní výzkumný problém týkající se pracovní spokojenosti učitelů základních škol. Téma nás zajímalo hlavně z důvodu, že autorka práce již více než deset let pracuje v prostředí základní školy jako sociální pedagožka (původně školní poradkyně), a s problematikou se setkává každodenně.

Výzkum probíhal na základních školách v Jihomoravském a Zlínském kraji a zúčastnilo se ho celkem 222 respondentů ze 45 základních škol, z toho 185 žen a 37 mužů. Výsledky ukázaly, že úroveň v pracovní spokojenosti mezi pohlavími, v různých velikostech a typech škol je srovnatelná. Rozdíly jsme zjistili mezi spokojeností učitelů podle délky jejich praxe. Výsledky výzkumu se jeví pozitivně, v dílčích oblastech spojených s pracovní zátěží, podmínkami, smysluplností práce, vedením školy je úroveň spokojenosti učitelů docela vysoká. Problémy, které přináší široké spektrum úkolů souvisejících s jejich profesí, a velmi zátěžové situace, zvládají učitelé s překvapivou mírou odolnosti. S pomocí otevřených otázek v dotazníku jsme také mohli hlouběji analyzovat názory na to, co učitele nejvíce motivuje, jak vidí názor veřejnosti na učitele a jaké změny by uvítali v systému školství.

Zkoumaná problematika je v současnosti naléhavé téma, jak ostatně můžeme vidět i v plánu MŠMT Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Přínosem práce je přispění k diskusi aktuálními poznatky.

Jsme přesvědčení, že základem proměny školství, a možná i učitelů vnímaného negativního smýšlení české veřejnosti, bude zaměřit se na kvalitní učitele a poskytnout jim podporu. Zbavit je břemene v oblastech administrativy a zatížení úkoly nad rámec výuky, poskytnout jim prostor vytváření kvalitních vztahů s dětmi. Nezbyvá než dodat, že je naším přáním, aby v rámci podpory pedagogické práce a zavedení specializovaných pozic do poradenských pracovišť škol, došlo i na pozici sociálního pedagoga. Z vlastní zkušenosti víme, že pro učitele na základních školách je práce sociálního pedagoga velmi cenná a pro jejich pracovní spokojenost přínosná.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ARIELY, Dan. *Payoff: The Hidden Logic That Shapes Our Motivations*. Simon & Schuster/ TED, 2016. 128 pages. ISBN-13: 978-1501120046.
- [2] ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vydání. Přeložil Josef KOUBEK. Praha: Grada, 2007. 800 stran. ISBN 978-80-247-1407-3.
- [3] ATLAS ŠKOLSTVÍ. Základní školy [online]. P. F. art, spol. s r. o © 2012 - 2020. [cit. 10. 10. 2021] Dostupné z: <https://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly?show=intro>.
- [4] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3. vydání. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. 251 stran. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [5] BENSON B., Janette. *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*. Second Edition. Elsevier, 2020. 1906 s. ISBN 9780128165119.
- [6] BRÉDA, Jiří, Eva DANDOVÁ, Jitka KENDÍKOVÁ a Václav MERTIN. *Sebeobrana učitele*. 1. vydání. Praha: Raabe, 2017. 151 stran. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-345-2.
- [7] CENTRUM PRO VÝZKUM VEŘEJNÉHO MÍNĚNÍ. Prestiž povolání - červen 2019 [online]. CVVM, © 2019.24.7.2019. [cit. 22. 12. 2021] Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ekonomicke/prace-prijmy-zivotni-uroven/4990-prestiz-povolani-cerven-2019>.
- [8] ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: Sbírka zákonů České republiky [online]. 2004 [cit. 12. 10. 2021] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>
- [9] ČESKO. Vyhláška č 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. In: Sbírka zákonů České republiky [online]. 2004 [cit. 7. 3. 2022] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2007-263>

- [10] ČESKO V DATECH. Výdaje na vzdělávání. *Česko v datech* [online]. © 2021 [cit. 29. 10. 2021] Dostupné z: <https://www.ceskovdatech.cz/clanek/71-vydaje-na-vzdelavani-cesi-jsou-na-chvostu-oced/>
- [11] DELORS, Jaques et al. *Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, 1998. 2nd edition. ISBN 978-92-3-103470-7.
- [12] ĎURÍČEKOVÁ, Magdaléna. *Psychológia žiaka a učiteľa*. 3. vyd. Prešov: Prešovská univerzita, 1998. 100 stran. ISBN 80-88722-79-9.
- [13] EKLUND, Nathan. *How Was Your Day at School?: Improving Dialogue about Teacher Job Satisfaction*. Minneapolis: Search Institute Press, 2008. ISBN 978-1-57482-264-9.
- [14] EUROPEAN COMMISSION, ©2022. *Eurydice: Organization of Private Education* [online]. [cit. 10. 3. 2022]. Dostupné z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-21\\_cs](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-21_cs)
- [15] EXSTROM, Michelle. What Teachers Need. *State Legislatures Magazine* [online]. September 2009, vol. 35, iss. 8, s. 16-18 [cit. 15. 12. 2021]. ISSN 0147-0641. Dostupné z: [https://www.ncsl.org/Portals/1/Documents/magazine/articles/2009/SL\\_0909\\_Teachers.pdf](https://www.ncsl.org/Portals/1/Documents/magazine/articles/2009/SL_0909_Teachers.pdf)
- [16] FRYČ, Jindřich et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT, 2020. 120 stran. ISBN 978-80-87601-47-1.
- [17] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4. rozšírené vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. 272 strán. ISBN 978-80-223-2391-8.
- [18] GILLERNOVÁ, Ilona, Lenka KREJČOVÁ a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012. 248 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [19] HAN, Jiyang. *Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers*. *Cogent Education*, 3 (1217819), 1-18. Dostupné z:

- [https://www.researchgate.net/publication/305924536\\_Teacher\\_motivation\\_Definition\\_research\\_development\\_and\\_implications\\_for\\_teachers](https://www.researchgate.net/publication/305924536_Teacher_motivation_Definition_research_development_and_implications_for_teachers)
- [20] HANUŠOVÁ, Světlana a kol. *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. 1. vydání. Brno: Muni Press, 2017. 326 stran. ISBN 80-246-0448-5
- [21] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. 400 stran. ISBN 978-80-247-4674-6.
- [22] HYKYŠOVÁ, Alena. Základní přehled o základních školách. Statistika a my. Magazín Českého statistického úřadu[online]. 2021, roč. 11, č. 9, s. 25 - 27 [cit. 15. 10. 2021]. ISSN 1804 -7149. Dostupné z:<https://www.statistikaamy.cz/wp-content/uploads/2021/09/18042109.pdf>
- [23] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. 272 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [24] *iEduNote.com: Comparison of Maslow and Herzberg Theory of Motivation* [online].iEduNote™© 2021. [cit. 10. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.iedunote.com/maslow-herzberg-theory-comparison>
- [25] JERMÁŘ, Milan a kol. *Psychologie v organizační a ekonomické praxi*. 2. upravené vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2014. 180 stran. ISBN 978-80-261-30402-5.
- [26] KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vydání. Praha: Grada, 2010. 224 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-2497-3
- [27] KOHOUTEK, Rudolf a kol. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vydání. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1996. 184 stran. ISBN80-85867-94-X
- [28] KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012.192 stran. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [29] KOŤA, Jaroslav. Poslání školy. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 1996, roč. s. 318-328



- [30] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vydání. Přeložili Dominik DVOŘÁK a Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. 155 stran. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-434-2
- [31] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. 216 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [32] KRAUS, Blahoslav, Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. 2001. 199 stran. ISBN 80-7315-004-2.
- [33] LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upravené vydání. Brno: Paido, 2008. 69 stran. Pedagogická literatura. ISBN 978-80-7315-169-0
- [34] LORENZOVÁ, Jitka. Sociální pedagogika jako pomáhající disciplína. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2001, č. 3, s. 292-298 [cit. 27. 9. 2021]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2201>
- [35] LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. 208 stran. ISBN 978-80-7367-784-8.
- [36] MEZIHORÁK, František. Vyjde třetí pokus o degradaci školství? *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 2019, roč. 122, č. 5, s. 14. ISSN 0139 -5718.
- [37] MEZINÁRODNÍ ŠETŘENÍ TIMSS 2019 - NÁRODNÍ ZPRÁVA. In: *Česká školní inspekce* [online]. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE © 2020. 8. 12. 2020. [cit. 11. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Mezinarodni-setreni-TIMSS-2019-Narodni-zprava>
- [38] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Předpoklady a vzdělávací potřeby pedagogů* [online]. MŠMT ČR©2013 -2022. 7. 5. 2009 [cit. 20. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>.
- [39] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Ministerstvo zjišťovalo stav učitelů v regionálním školství* [online]. MŠMT ©2013 -2021. 21. 5. 2019 [cit. 22. 9. 2021] Dostupné z:

- <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalo-stav-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi>.
- [40] MONTESSORI ČR. *Co je Montessori: Slovníček* [online]. Montessori ČR© 2020 [cit. 12. 10. 2021]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/slovnicek/155-p>.
- [41] MORGAN, Jacob. The Top 10 Factors For On-The-Job Employee Happiness. In: *Forbes* [online]. December 15, 2014, [cit. 13. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.forbes.com/sites/jacobmorgan/2014/12/15/the-top-10-factors-for-on-the-job-employee-happiness/?sh=7e06984f5afa>.
- [42] MÜNICH, Daniel a Vladimír SMOLKA. *Platy učitelů v roce 2019. Blyská se na lepší časy?* [online]. Národohospodářský ústav AV ČR © 2020 [cit. 3. 3. 2021]. ISBN 978-80-7344-527-0. Dostupné z: [https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA\\_Studie\\_3\\_2020\\_Platy\\_ucitelu/IDEA\\_Studie\\_3\\_2020\\_Platy\\_ucitelu.html#p=34](https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_3_2020_Platy_ucitelu/IDEA_Studie_3_2020_Platy_ucitelu.html#p=34)
- [43] NEŠPOR, Zdeněk. *Sociologická encyklopedie*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2017. ISBN 978-80-7330-308-2 [cit. 22. 12. 2020]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavni\\_strana](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavni_strana)
- [44] ORNSTEIN, Allan C. and Daniel U. LEVINE. *Foundations of Education*. 10th Edition. Boston: Houghton Mifflin Company, 2008. 556 pages. ISBN 978-0-618-90412-9.
- [45] PAULÍK, Karel. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Spisy FF OU č. 129. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. 138 s. ISBN 80-7042-550-4.
- [46] PAVELČÁK, Igor. *Příručka sebeobrany pro učitele: a pro statečné rodiče*. 1. vydání. Liberec: Ruch, 2008. 99 stran. ISBN 978-80-7395-299-0.
- [47] PAQ RESEARCH. *Mapa vzdělávacího neúspěchu* [online]. Paq Reasearch ©2022 [cit. 3. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.mapavzdelavani.cz/>.
- [48] PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. 1. vydání. 2. dotisk. Praha: Univerzita Karlova, 2011. 175 stran. ISBN 978-80-246-1265-2.

- [49] PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace. Jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 2. doplněné vydání. Praha: Grada, 2010. 128 stran. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3447-7.
- [50] POPELKOVÁ, Marta. Teacher's satisfaction with health. In: ŘEHULKA E., ed. *School and Health 21, Health Education: Initiatives for Educational Areas*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 97-108. ISBN 978-80-210-5524-7. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/37/texty/eng/popelkova.pdf>
- [51] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012. 203 stran. ISBN: 978-80-247-3470-5.
- [52] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. 488 stran. ISBN 978-80-262-1228-7
- [53] PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydání. Praha:Portál, 2009. 936 stran. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [54] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 154 stran. ISBN 80-7178-621-7.
- [55] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. 320 stran. ISBN 978-80-247-4748-4.
- [56] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN80-7178-772-8
- [57] RABUŠICOVÁ, Milada, Klára ŠEĐOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ a Vlastimil ČIHÁČEK. *Škola a (versus) rodina*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 176 stran. Pedagogika. ISBN 80-210-3598-6.
- [58] ŘEHULKA, Evžen a Oliva ŘEHULKOVÁ, ed. *Učitelé a zdraví 1*. 1. vydání. Brno: Psychologický ústav (Akademie věd ČR), 1998. 153 stran. ISBN 80-902653-0-8.
- [59] SCIO. Přilákejme k pedagogice studenty, které by bavilo učit [online]. SCIO © 2020. 21. 11. 2018. [cit. 22. 12. 2021] Dostupné z: <https://www.scio.cz/o-spolecnosti/pro-media/tiskove-zpravy-a-aktuality/prilakejme-k-pedagogice-studenty-ktere-by-bavilo-ucit.asp>

- [60] SOBOTKOVÁ, Irena a kol. *Psychologické dny 2012: Prostor v nás a mezi námi – respekt, vzájemnost, sdílení, 12. – 14. září 2012*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. 490 stran. ISBN 978-80-244-3492-6.
- [61] SPILKOVÁ, Vladimíra. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2007, roč. 57, č. 4, s. 338 -348. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=1268&edmc=1268](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1268&edmc=1268)
- [62] STEHLÍKOVÁ, Monika. Je škola jako firma? In: *EDUin* [online]. 20. 02. 2014 [cit. 4. 3. 2021] Dostupné z: <https://stehlikova-blog.eduin.cz/2014/02/20/je-skola-jako-firma/>
- [63] SVOBODOVÁ, Renata. Role učitele, limity role, míchaní rolí. In: *Metodický portál RVP* [online]. Národní pedagogický institut ČR ©2020. 19. 9. 2013. [cit. 5. 11. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/17781/ROLE-UCITELE-LIMITY-ROLE-MICHANI-ROLI.html/>
- [64] ŠVANCAR, Radmil. Školství škodí přebujelá a nesmyslná administrativa. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 2018, roč. 121, č. 40, s. 9 - 11. ISSN 0139 -5718.
- [65] ŠVANCAR, Radmil. Nekrmte trolly: je dobré naučit se obtěžující rodiče ignorovat. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 2021, roč. 124, č. 1, s. 4 - 7. ISSN 0139 -5718.
- [64] ŠTIKAR, Jiří, Milan RYMEŠ, Karel RIEGEL a Jiří HOSKOVEC. *Psychologie ve světě práce*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2003. 462 stran. ISBN 80-246-0448-5.
- [66] TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vydání. Praha: Grada, 2004. 172 stran. Psyché. ISBN: 80-247-0405-6.
- [67] URBÁNEK, Petr a Jana, WERNEROVÁ. Podmínky práce učitele v současné základní škole. In: *XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu, 10.-12. září 2012* [online]. Praha: Česká asociace pedagogického výzkumu, 2012 [cit. 4. 2. 2021]. Dostupné z: <http://capv.cz/index.php/cz/2012/39-sborniky-capv/archiv-sborniku/2012/198-podminky-prace-ucitele-v-soucasne-zakladni-skole>.

- [68] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN: 80-7290-077-3.
- [69] VAŠUTOVÁ, Jaroslava a Petr, URBÁNEK. Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis Scholae*, 2010, roč. 4, č. 3, s. 79-91. ISSN 1802 -4637.
- [70] VESELY, Ashley K., SAKLOFSKE Donald H. & LESCHIED Alan D. W. Teachers-The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being. *Canadian Journal of School Psychology*. 2013; 28(1): 71-89.
- [71] ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. 1. vydání. Praha: Grada, 2014. 240 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
GDPR	Obecné nařízení o ochraně osobních údajů, zkratka z angl. General Data Protection Regulation
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)
RVP	Rámcový vzdělávací program
SCIO	Česká obchodní společnost zaměřená na školní i mimoškolní vzdělávání dětí (scio z lat. znamená vím)
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
ZŠ	Základní škola

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Poměr průměrných platů učitelů .....	19
Obrázek 2 Role učitele.....	22
Obrázek 3 Model edukačního procesu dle Hendricha .....	26
Obrázek 4 Důvody ukončení pracovního poměru učitelů (v %) .....	38
Obrázek 5 Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2019.....	39
Obrázek 6 Struktura motivačního pole .....	41

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Pohlaví výzkumného souboru a školy dle zřizovatele.....	56
Tabulka 2 Velikost školy podle počtu žáků.....	57
Tabulka 3 Činnosti učitelů mimo výuky a vnímání přepracovanosti .....	60
Tabulka 4 Počty činností učitelů mimo výuky a vnímání přepracovanosti .....	61
Tabulka 5 Poskytování nezbytných pomůcek, vybavení a technického zabezpečení .....	62
Tabulka 6 Vnímání smysluplnosti práce .....	63
Tabulka 7 Vedení školy respektuje názory učitelů na pracovní prostředí a podmínky .....	65
Tabulka 8 Spokojenost s přístupem vedení školy k řešení stížností a konfliktů .....	65
Tabulka 9 Faktory znesnadňující práci učitele z položky 13.....	67
Tabulka 10 Motivační faktory .....	69
Tabulka 11 Pohled veřejnosti na učitele .....	70
Tabulka 12 Navrhované změny v systému školství.....	73
Tabulka 13 Specifické faktory přispívající k pracovní spokojenosti.....	81
Tabulka 14 Specifické faktory narušující pracovní spokojenost .....	81



**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Léta učitelské praxe .....	56
Graf 2 Úroveň pracovní zátěže dle činností.....	61
Graf 3 Poskytování nezbytných pomůcek, vybavení a technického zabezpečení .....	62
Graf 4 Vnímání smysluplnosti práce .....	63
Graf 5 Faktory přispívající k pracovní spokojenosti učitelů.....	64
Graf 6 Vedení školy respektuje názory učitelů na pracovní prostředí a podmínky .....	65
Graf 7 Spokojenost s přístupem vedení školy k řešení stížností a konfliktů .....	66
Graf 8 Faktory znesnadňující práci.....	66
Graf 9 Rozdíly z hlediska pohlaví .....	76
Graf 10 Rozdíly z hlediska délky praxe.....	77
Graf 11 Rozdíly z hlediska velikosti školy .....	79
Graf 12 Rozdíly z hlediska typu zřizovatele.....	80

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: DOTAZNÍK

Příloha P II: Žádost zasílaná učitelům o vyplnění dotazníku

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

### Pracovní spokojenost učitelů základních škol

Dobrý den, jmenuji se Michaela Zelinková a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Svou diplomovou práci jsem zaměřila na zjišťování míry pracovní spokojenosti učitelů základních škol a budu Vám velmi vděčná za součinnost vyplněním následujícího dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a bude použit pouze pro výzkumnou část mé práce.

Děkuji za vyplnění!

#### 1 Jste

Nápověda k otázce: *Vyberte odpověď*

- žena  muž

#### 2 Jak dlouho učíte (započítáme -li právě probíhající školní rok)?

Nápověda k otázce: *Vyberte odpověď*

- méně než 1 rok  2 - 5 let  6 - 10 let  11 - 20 let  21 - 30 let  víc jak 30 let

#### 3 Školu, kde učíte, aktuálně navštěvuje:

Nápověda k otázce: *Vyberte odpověď*

- do 100 žáků  101 až 200 žáků  201 až 300 žáků  301 až 400 žáků  401 až 500 žáků  
 více než 500 žáků

#### 4 Zřizovatel školy, kde učíte, je:

Nápověda k otázce: *Vyberte odpověď*

- kraj/obec či svazek obcí  soukromý zřizovatel  církev

## Pracovní spokojenost učitelů základních škol

5 V následující tabulce označte všechny kompetence a činnosti, které, kromě výuky, vykonáváte a odpovídáte za ně:

Nápověda k otázce: Na volném řádku je možnost doplnit další činnosti

- |  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> třídní učitel I. stupeň   | <input type="checkbox"/> třídní učitel II. stupeň   | <input type="checkbox"/> výchovný poradce  | <input type="checkbox"/> kariérový poradce           |
| <input type="checkbox"/> metodik prevence  | <input type="checkbox"/> metodik ICT  | <input type="checkbox"/> koordinátor ŠVP   | <input type="checkbox"/> koordinátor GDPR            |
| <input type="checkbox"/> koordinátor žákovského parlamentu                               | <input type="checkbox"/> zdravotník   | <input type="checkbox"/> kronikář  | <input type="checkbox"/> koordinátor propagace školy |
| <input type="checkbox"/> organizátor pravidelných akcí, např. besídky, akademie, jarmark | <input type="checkbox"/> koordinátor sportovních akcí - testy zdatnosti, turnaje, lyžařský výcvik | <input type="checkbox"/> koordinátor kulturních akcí - divadlo, koncerty, přednášky a pod. | <input type="checkbox"/> vedoucí školního klubu      |
| <input type="checkbox"/> realizátor aktivit v rámci projektu Šablony II                  | <input type="checkbox"/> správce předmětové sbírky  | <input type="checkbox"/> správce místnosti   |  |
| <input type="checkbox"/> Jiná.. <input type="text"/>                                     |   |  |  |

6 Poskytuje Vám škola nezbytné pomůcky, vybavení a technické zabezpečení, které ke své práci potřebujete?

- Určitě ano    Spíše ano    Spíše ne    Určitě ne

7 Jak často se během svého typického pracovního týdne cítíte přepracovaný/á?

- Téměř nikdy    Nijak zvlášť často    Občas    Velmi často

8 Jak smysluplná Vám připadá Vaše práce?

- Smysluplná    Spíše smysluplná    Nepříliš smysluplná    Vůbec není smysluplná

9 V následující tabulce, prosím, označte na každém řádku Váš odpovídající názor na daná prohlášení:

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď v každém řádku

	Souhlasím	Nesouhlasím	Nejsem si jistý/á
Kdybych měl/a možnost začít novou kariéru, rozhodl/a bych se znovu pro učitelství	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitelství mi dává příležitost profesně růst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Pracovní spokojenost učitelů základních škol

Učitelství mi poskytuje zajištěnou budoucnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S většinou žáků mám dobré vztahy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Práce s žáky mě naplňuje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dostává se mi uznání od rodičů žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám možnost podílet se na důležitých rozhodnutích managementu školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám možnost dalšího vzdělávání podle vlastního výběru	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám svobodu činit vlastní rozhodnutí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Můj plat odpovídá mým výkonům a zkušenostem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ve své práci mohu využívat nové metody	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prostředí ve škole a podmínky práce vnímám jako podpůrné a zdravé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V učitelském sboru převládají přátelské vztahy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám dostatek času na odpočinek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mívám pocit dobře vykonané práce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Současná legislativa a kurikulum přispívá k upevnění pozice učitele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10 Bere vedení školy v úvahu Vašich názory na pracovní prostředí a podmínky?

- Určitě ano    Spíše ano    Spíše ne    Určitě ne

11 Jste spokojen/a s tím, jak vedení přistupuje k řešení stížností a konfliktů vzniklých na půdě Vaší školy?

- Určitě ano    Spíše ano    Spíše ne    Určitě ne

12 Co Vám nejvíce znesnadňuje Vaši práci:

Nápověda k otázce: Označte u každého faktoru odpověď na škále 1 - 5, kde 1 znamená minimálně a 5 maximálně znesnadňující faktor.

## Pracovní spokojenost učitelů základních škol

	1	2	3	4	5
Nevhodné a rizikové chování žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nepřipravenost žáků, nenošení pomůcek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přehlcení dětí digitálními technologiemi a zneužívání těchto technologií	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neuspokojivá spolupráce s rodiči	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dehonestace školy nebo učitelů (rodičem, veřejností, médii...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatečná podpora od vedení školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nemožnost řešit krizové situace s odborníkem v poradenství nebo krizové intervenci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rutinní přístupy k výchově, které jsou dle Vás zastaralé a nefungují	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nadměrné zatížení dalšími úkoly a funkcemi mimo samotnou výuku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nadměrná administrativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neuspokojivé vztahy se spolupracovníky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Časový tlak a pracovní stres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatečné finanční ohodnocení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Společensky nedocenená profese učitele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nevyhovující pracovní podmínky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 13 Faktory znesnadňující práci - vlastní doplnění výčtu faktorů v otázce 12

Nápověda k otázce: V případě, že Vás k otázce 12 napadají další faktory připište je sem a označte číslem 1-5. Pište je, prosím, za sebou, doplňte číslo a odděluje čárkami.

Pracovní spokojenost učitelů základních škol

---

14 Pomineme - li finance, jaké prvky vnímáte jako odměnu za své pracovní úsilí?

Nápověda k otázce: *Popište, prosím, několika slovy či větami svůj názor na tuto a následující otázky:*

15 Jak, dle Vašeho názoru, vidí učitele veřejnost?

16 V případě, že byste měl/a možnost, co byste v současném systému školství změnil/a:

**Příloha P II: Žádost zasílaná učitelům s odkazem na vyplnění dotazníku**

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli

dovoluji si Vám poslat odkaz na dotazník, který jsem vytvořila v rámci své diplomové práce.

Zaměřila jsem ji na pracovní spokojenost učitelů ZŠ, jelikož pracuji na základní škole jako sociální pedagog a s touto problematikou se denně setkávám. Osobně si myslím, že se učitelům nedostává tolik pozitivní pozornosti, kterou by zasluhovali.

Dotazník jsem koncipovala tak, aby jeho vyplnění bylo co nejjednodušší, jelikož jsem si vědoma, jaké pracovní a časové nároky na Vás současná doba klade. Budu Vám moc vděčná za jeho vyplnění, dle testování odpovědi zaberou v průměru 10 až 15 minut.

Přeji krásné prožití adventního období a děkuji  
Michaela Zelinková

Odkaz zde: <https://www.surveio.com/survey/d/F0G9I3G9S3Y9W2X8A>