

# Pracovní spokojenost asistentů pedagoga

Bc. Vendula Matulová

---

Diplomová práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Vendula Matulová
Osobní číslo:	H22852
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Pracovní spokojenost asistentů pedagoga

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pedagogické asistence, pracovní spokojenosti a profesní motivace.

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:**

- ARMSTRONG, Michael, 2007. Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1407-3.  
BĚLOHLÁVEK, František, 2010. 15 typů lidí: jak s nimi jednat, jak je vést a motivovat. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3001-1.  
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.  
KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. Asistent pedagoga. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-349-0.  
MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol., 2015. Standard práce asistenta pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**  
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

## 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 užít 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 ..... 9.4. 2024 .....

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

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

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či 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). Odpírá-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 užít 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 jím 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 asistentů pedagoga v základních školách. Jejím cílem je prozkoumat míru pracovní spokojenosti asistentů pedagoga působících na základních školách ve vybraných krajích. V teoretické části uvádí základní poznatky zaměřené na profesi asistenta pedagoga, na pracovní spokojenost a její teorie a také na pracovní motivaci asistentů pedagoga. V praktické části zkoumá pomocí kvantitativního dotazníku míru pracovní spokojenosti asistentů pedagoga. Zaměřuje se také na souvislosti mezi mírou pracovní spokojenosti a věkem, délkou praxe a pracovními podmínkami uzavřenými v pracovní smlouvě asistentů pedagoga. Výzkum zjistil spokojenost nebo ambivalenci v sedmi oblastech pracovní spokojenosti, ovšem i pracovní nespokojenost, a to ve dvou oblastech týkající se platu a možnosti povýšení.

Klíčová slova: Asistent pedagoga, pracovní spokojenost, faktory pracovní spokojenosti, motivace, dotazník.

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the topic of job satisfaction of teaching assistants. It aims to investigate the level of job satisfaction of teaching assistants working in primary schools in selected regions. The thesis is divided into a theoretical part and a practical part. In the theoretical part, it presents basic knowledge focused on the profession of teaching assistant, job satisfaction and its theories, as well as on the work motivation of teaching assistants. In the practical part, the thesis investigates the level of job satisfaction of teaching assistants using a quantitative questionnaire. It also focuses on the relationship between job satisfaction levels and the age, length of experience and working conditions stipulated in the employment contract of teaching assistants. The research found satisfaction or ambivalence in seven areas of job satisfaction, but also job dissatisfaction in two areas related to salary and opportunity for promotion.

Keywords: Teaching assistant, job satisfaction, factors of job satisfaction, motivation, questionnaire.

**„Komu je práce radostí, pro toho je život štěstím.“**

Maxim Gorkij

Děkuji vedoucí své diplomové práce PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D., za vstřícnou komunikaci, trpělivost, profesionální přístup a cenné rady.

Velké poděkování patří mému manželovi a dětem za jejich podporu, trpělivost a vstřícnost, kterou mně poskytovali během mého studia.

Poděkování patří také všem, kteří se podíleli na rozeslání a vyplnění dotazníku.

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 ASISTENT PEDAGOGA</b> .....	<b>13</b>
1.1    LEGISLATIVNÍ ZAKOTVENÍ .....	13
1.2    OSOBNOSTNÍ A KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA .....	15
1.2.1    Předpoklady osobnostní .....	15
1.2.2    Předpoklady kvalifikační .....	16
1.3    NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA .....	18
<b>2 PRACOVNÍ SPOKOJENOST</b> .....	<b>22</b>
2.1    FAKTORY PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI AP .....	23
2.2    PROBLEMATICKÉ FAKTORY PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI AP .....	24
2.3    TEORETICKÝ RÁMEC PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI.....	28
2.3.1    Teorie zaměřené na obsah nebo také teorie potřeb. ....	28
2.3.2    Teorie zaměřené na proces.....	31
2.4    PRACOVNÍ SPOKOJENOST A METODY JEJÍHO ZJIŠŤOVÁNÍ .....	33
<b>3 MOTIVACE</b> .....	<b>35</b>
3.1    PROFESNÍ MOTIVACE ASISTENTŮ PEDAGOGA.....	37
3.2    PROBLEMATICKÉ FAKTORY V PROFESNÍ MOTIVACI ASISTENTŮ PEDAGOGA .....	38
3.2.1    Vnější faktory snižující motivaci .....	38
3.2.2    Vnitřní faktory ovlivňující motivaci .....	42
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>44</b>
<b>4 VÝZKUM</b> .....	<b>45</b>
4.1    POJETÍ VÝZKUMU .....	45
4.2    VÝZKUMNÉ CÍLE .....	46
4.3    VÝZKUMNÉ OTÁZKY: .....	46
4.4    METODA SBĚRU DAT .....	48
4.5    VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	51
4.6    METODY ANALÝZY DAT .....	52
<b>5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU</b> .....	<b>53</b>
5.1    VYHODNOCENÍ DAT DOTAZNÍKU .....	53
5.2    CELKOVÁ MÍRA PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI ASISTENTŮ PEDAGOGA .....	55
5.3    MÍRA PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI V DEVĚTI OBLASTECH .....	56
5.3.2    Profesní růst .....	60
5.3.4    Sociální benefity.....	62
5.3.5    Uznání a odměny.....	62



5.3.6	Pracovní podmínky .....	63
5.3.7	Vztahy se spolupracovníky .....	64
5.3.8	Charakter práce .....	65
5.3.9	Komunikace .....	66
5.4	DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA JEDNOTLIVÝCH POLOŽEK DOTAZNÍKU .....	67
5.5	VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....	70
<b>6</b>	<b>INTERPRETACE A DISKUZE DAT.....</b>	<b>76</b>
<b>7</b>	<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>80</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>82</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>84</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>91</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>92</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>93</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>94</b>

## ÚVOD

Čas, jež trávíme prací tvoří podstatnou část našeho života. Je proto důležité, aby byl naplněn vnitřním uspokojením, a také aby uspokojoval vnější faktory, ovlivňující pracovní spokojenost. Zde můžeme zahrnout odměňování, obsah a charakter vykonané práce, pracovní podmínky, spolupracovníky, pracovní postupy, způsob vedení (Štikar, 2003). Každý člověk má jiné potřeby, a proto se liší i pohled na pracovní spokojenost. Někomu práce slouží jen k uspokojení základních potřeb, pro jiného je důležitý také pocit vnitřního uspokojení z výsledků vlastní činnosti, společenské důležitosti a seberealizace. Pracovní spokojenost je tedy důležitým motivačním činitelem. Její naplnění předpokládá docílení kvalitnějších pracovních výsledků a silnější motivaci. Naopak nespokojenost u zaměstnance přináší pocity nenaplnění, postrádá motivaci ke zlepšení a jeho pracovní výsledky nemusí vykazovat dostatečnou efektivitu (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012).

V naší práci se zaměříme na pracovní spokojenost asistentů pedagoga. Z výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávání (2022) jsme se dozvěděli, že počet asistentů pedagoga v ČR byl 24 970. Jedná se o pomáhající profesi, která je více než jiné ohrožena vyčerpáním, frustrací a nedostatečnou motivací. Vzhledem k nejistotě vyplývající z této pozice, jako je snížený pracovní úvazek, zvýšená míra stresu, psychická náročnost práce a nevhodné pracovní podmínky, patří tato profese k výrazně ohrožené pracovní nespokojeností a syndromem vyhoření, což může ovlivňovat fyzické i duševní zdraví asistentů pedagoga. I to může být důvodem, aby byla tato profese vnímána jako neperspektivní.

Pracovní spokojenost asistentů pedagoga není důležitá pouze kvůli subjektivnímu pocitu těchto pracovníků, ale odráží se i v komunikaci s učiteli a rodiči žáků, stejně jako ve výkonu samotné profese a celkové profesionalitě. Nedílnou součástí této spokojenosti je i naplnění a uspokojení z vykonávané činnosti. Tu mohou do velké míry ovlivňovat vnitřní a vnější faktory pracovní spokojenosti, a také motivační faktory ze strany zaměstnavatele.

Hlavním cílem této diplomové práce bude analyzovat míru pracovní spokojenosti u asistentů pedagoga. Dále budeme zkoumat souvislosti mezi pracovní spokojeností asistentů pedagoga a jejich věkem a délkou praxe, dále rozdíly v míře pracovní spokojenosti asistentů pedagoga a podmínkami uzavřenými v pracovní smlouvě.

V teoretické části práce se budeme zabývat teoretickými poznatky o profesi asistenta pedagoga, pracovní spokojeností z pohledu různých autorů a výzkumů, které se touto

problematikou zabývají. Zaměříme se na faktory, které pracovní spokojenost ovlivňují. Zajímat nás bude také pracovní motivace vztahující se k této profesi.

V části praktické zpracujeme a vyhodnotíme poznatky z výzkumu, týkající se pracovní spokojenosti u asistentů pedagoga. Stanovíme cíle výzkumu, na něž naváží výzkumné otázky. Z výzkumu také vyhodnotíme stanovené hypotézy. Výzkumné pojetí zvolíme kvantitativní, formou dotazníkového šetření. Sběr dat proběhne on-line formou. Na výsledky výzkumu se zaměříme v poslední kapitole praktické části. Tato práce bude přínosná nejen pro ředitele škol, jako vzhled do pracovní spokojenosti zaměstnanců na pozici asistentů pedagoga, ale i pro ostatní odborníky zabývající se jejich prací a rozhodujících o jejich platovém ohodnocení, pracovní náplni, možnosti povýšení, a také o prestiži této profese.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ASISTENT PEDAGOGA

Z historického hlediska můžeme o pozici asistenta pedagoga hovořit od roku 1990, kdy byla v Československu uzákoněna jako náhrada vojenské služby civilní služba. Právě pracovníci civilní služby působili ve školství jako asistenti pedagoga. Na tuto pozici bylo možné získat i zaměstnance úřadu práce. Často se jednalo ovšem o lidi bez zkušeností a potřebné kvalifikace. Potřeba asistentů se zvyšovala s vzrůstajícím počtem žáků se speciálními potřebami.

V devadesátých letech také docházelo k experimentům v některých základních školách, jež ověřovaly funkci později nazvanou „romský asistent“, k čemuž došlo v roce 1997. jednalo se o asistenty z řad Romů, jež svou práci zaměřovali na pomoc romských sociálně znevýhodněným žákům. Tato profese byla přejmenována ve školním roce 2000/2001 na profesi „vychovatel – asistent učitele“. Tím došlo v názvu k vynechání vazby na romské etnikum, ovšem asistenti byli zaměřeni i nadále na pomoc žákům sociálně znevýhodněným (Němec a kol., 2014). Spojení této pozice s pozicí asistentů určených žákům se zdravotním postižením došlo v r. 2005 a nově neslo označení „asistent pedagoga. O profesi takto nazvané se můžeme poprvé dočíst ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zde se v §7 formulovaly náležitosti žádosti souhlasu na zřízení funkce asistenta pedagoga a jeho hlavní činnosti. I když pro zřízení funkce asistenta pedagoga byl obsah vyhlášky zásadní, nebyl vydán předpis na financování této pracovní pozice. O úvazcích asistenta pedagoga rozhodoval zřizovatel, popř. školské odbory krajských úřadů. Existovaly tak velké rozdíly mezi jednotlivými kraji nejen v úvazcích asistentů, ale i ve výši přidělených finančních prostředků (Čadilová, Žampachová, 2021).

K nárůstu počtu profese asistentů pedagoga došlo v posledním desetiletí. Od r. 2011 s počtem necelých šesti tisíc asistentů pedagoga stoupl počet na 24 970 asistentů k 30. 9. 2022 v tuzemských školách, jak uvádí výroční zpráva o stavu a vývoji vzdělávání (MŠMT, 2022). Jak vypovídá Webster a de Boer (2021), z důvodu zavádění inkluzivního vzdělávání, které je prvotně postaveno na práci asistentů pedagoga, dochází za poslední dvě desetiletí k strmému zvyšování jejich počtu v řadě dalších zemí.

### 1.1 Legislativní zakotvení

Společné vzdělávání dětí, žáků a studentů, kteří potřebují poskytnout podpůrné opatření nastartovala **Vyhláška č.27/2016 sb. O vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**. Podpůrnými opatřeními jsou myšleny nezbytné

úpravy vzdělávání a školských služeb odpovídající kulturnímu prostředí, zdravotnímu stavu nebo životním podmínkám dítěte, žáka či studenta. Mezi podpůrná opatření patří mimo jiné také využití služeb asistenta pedagoga v předškolním, základním i středním vzdělávání (Staněk a kol., 2022).

Jak uvádí Čadilová a Žampachová (2021) právě tato vyhláška změnila rozdíly v přístupech ve financování a další související předpisy stanovily tzv. normovanou finanční náročnost, zaručující personální podporu každému žákovi, jemuž bylo vystaveno školským poradenským zařízením Doporučení pro vzdělávání v rámci podpůrného opatření.

**Současná legislativa** vymezuje asistenta pedagoga jako podpůrné opatření v **dokumentech**:

- Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů.
- Vyhláška č.27/2016 sb. O vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů-novelizovaná Vyhláškou č. 248/ 2019 Sb., rozdělila asistenta pedagoga na dvě pozice:
  - Asistent pedagoga jako běžný pedagogický pracovník-nemusí být přidělen na základě Doporučení školského poradenského zařízení a je tudíž financován ze státního rozpočtu (Phmax).
  - Asistent pedagoga jako podpůrné opatření-zřízen na základě Doporučení školského poradenského zařízení, které definuje i rozsah činností a požadovanou odbornost.
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků (ve znění novely nařízení vlády č. 125/2022Sb.) dělí činnost asistenta pedagoga na přímou a nepřímou.
- Odborná kvalifikace asistenta pedagoga podle zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., novelizovaný zákonem č. 183/2023 Sb.

## 1.2 Osobnostní a kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Jako pedagogickému pracovníku je od asistenta pedagoga očekávána jistá reprezentace pedagogické profese a přiznána společenská prestiž. Z tohoto důvodu je důležité, aby měl vhodné osobnostní rysy, jež se přenáší i do jeho profese. Nelze tedy očekávat, že tuto pozici může zastávat každý, kdo splní požadavky zákonné.

### 1.2.1 Předpoklady osobnostní

Mezi základní osobnostní a povahové rysy, jež v rámci své profese a pro její snazší zvládnutí by měl disponovat, patří:

- Komunikace-ovládání spisovné češtiny slovem i písmem. Probíhá na více úrovních, s kolegy, s vedením, s pracovníky ŠPZ, s žáky, se zákonnými zástupci.
- Kladný vztah k lidem, a zvláště k dětem-žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a snaha pomoci jim, je závažným činitelem úspěšného výkonu této profese.
- Pracovitost-asistent pedagoga by měl jednat zodpovědně a svědomitě.
- Trpělivost-u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má vzdělávání specifický časový vývoj, trpělivost je tudíž velmi důležitým osobnostním předpokladem.
- Důslednost-nejen k sobě, ale obzvláště k žákům je velmi důležitým faktorem v pedagogickém procesu. Je nutné požadovat od žáků úkoly, které jim jsou zadány a dotahovat své cíle.
- Spolupráce-asistent pedagoga velmi úzce spolupracuje s pedagogy, tato profese je zvláště o spolupráci. Proto nespolupracující nebo individualistický asistent je pro tuto práci nevhodný.
- Diskrétnost-práce asistenta pedagoga podléhá zákonu o ochraně osobních údajů, samozřejmostí musí být i schopnost udržet svěřená tajemství a soukromé informace, které mu žák nebo rodinní příslušníci sdělí.
- Vědomostní předpoklady-jsou nutné k tomu, aby dokázal žákovi pomoci při řešení úkolů, aby byl schopen co nejlépe poradit.
- Ochota vzdělávat se-je v pedagogice a speciální pedagogice velmi důležitá. Neustálé vzdělávání je nutností.

- Emoční a citová stabilita-výkon profese je často velmi psychicky náročná, nutností je dokázat se ve svém volnu odpoutat od pracovních povinností, odpočívat a relaxovat (Staněk a kol. 2022).

### 1.2.2 Předpoklady kvalifikační

Jak již jsme uvedli, asistenti pedagoga patří mezi pedagogické pracovníky, musí tedy splňovat stejné základní požadavky jako například učitelé. K základním požadavkům výkonu pedagogického pracovníka podle §3 Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů patří: Odborná kvalifikace k výkonu přímé pedagogické činnosti, trestní bezúhonnost, plná způsobilost k právním úkonům, způsobilost zdravotní, prokázaná znalost českého jazyka (MŠMT, 2004).

Odbornou kvalifikaci, potřebnou pro výkon profese stanovuje **zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**. S účinností od 1. 9. 2023 přináší množství podstatných změn. Asistentům pedagoga, kteří získali odbornou kvalifikaci před novelou jejich odborná kvalifikace zůstává (MŠMT, 2004).

**Požadavky, jež uvádí zákon č. 563/2004 Sb.** o pedagogických pracovnících ve znění pozdější novelizace v aktuálním znění od 1.1. 2024:

**1. Asistent pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě**, kde jsou vzdělávány děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole, kde je zajištěno vzdělávání dětem a žákům formou integrace. Odbornou kvalifikaci získává osoba:

- S vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu věd psychologických nebo pedagogických.
- S vysokoškolským vzděláním získaným jiným akreditovaným studiem než zaměřeným na pedagogické vědy a vzdělání získané studiem vzdělávacího programu akreditovaného pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, jež je uskutečňováno vysokou školou v programu celoživotního vzdělávání či v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- S vyšším odborným vzděláním ukončeným v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru zaměřeném na pedagogické vzdělání.
- S vyšším odborným vzděláním získaným jiným akreditovaným studiem než zaměřeným na pedagogické vědy a vzdělání získané studiem vzdělávacího programu akreditovaného pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, jež je



uskutečňováno vysokou školou v programu celoživotního vzdělávání či v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

- S vyšším odborným vzděláním ukončeným ve vzdělávacím programu oboru vzdělání konzervatoře, osmiletém nebo šestiletém.
- Se středním vzděláním ukončeným maturitní zkouškou v programu středního vzdělávání oboru s pedagogickým zaměřením.
- Se středním vzděláním ukončeným maturitní zkouškou jiného vzdělávacího programu a vzdělání získané studiem vzdělávacího programu akreditovaného pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, jež je uskutečňováno vysokou školou v programu celoživotního vzdělávání či v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (MŠMT, 2004).

**2. Asistent pedagoga, vykonávající přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích** ve škole, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení zájmového vzdělávání, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení preventivně výchovné péče. Odbornou kvalifikaci získává osoba:

- Se vzděláním podle odstavce 1.
- Se středním vzděláním ukončeným maturitní zkouškou v jiném programu středního vzdělávání než oboru s pedagogickým zaměřením a studiem pro asistenty pedagoga, vykonávajících přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích.
- Se středním vzděláním s výučním listem a studiem pedagogiky v programu akreditovaném pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, jež je uskutečňováno vysokou školou v programu celoživotního vzdělávání či v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nebo studiem pro asistenty pedagoga, vykonávajících přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích.
- Se středním vzděláním, které získala ukončením vzdělávacího programu zaměřeného na přípravu asistentů pedagoga.
- Se středním vzděláním, které získala ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky pro učitele odborných předmětů střední školy, pro

učitele praktického vyučování střední školy, pro učitele odborného výcviku střední školy, pro učitele uměleckých odborných předmětů základních uměleckých škol, středních škol a konzervatoří a pro učitele jazykových škol s právem jazykové zkoušky s obsahovým zaměřením na psychologii, pedagogiku, didaktiku obecnou a didaktiku zaměřenou na výuku konkrétních oborů či předmětů nebo pro pedagogy volného času, pro vychovatele a asistenta pedagoga s obsahovým zaměřením na pedagogiku, sociální pedagogiku nebo psychologii nebo studium pro asistenty pedagoga, vykonávající přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích.

- Se základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích (MŠMT, 2004).

**Patříčné vzdělání** asistent pedagoga **získává formou studia pro asistenty pedagoga**, kteří nemají předchozí pedagogické vzdělání, trávající nejméně 120 vyučovacími hodinami a je ukončené závěrečnou zkouškou před akreditovanou komisí. Úspěšný absolvent získává osvědčení akreditovaného studia MŠMT ČR. Tímto studiem ovšem vzdělávání nekončí. Staněk a kol. (2022) dodávají, že asistenti mají k dispozici kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), ale vzdělávají se také formou samostudia. Jelikož se většina asistentů věnuje žákům se SVP, musí také mít znalosti z oblastí didaktiky, základů metodiky a formách a metodách vzdělávání žáků s různým druhem postižení.

### 1.3 Náplň práce asistenta pedagoga

Asistent pedagoga patří mezi pedagogické pracovníky a zaměstnance školy nebo školského zařízení, proto jeho činnosti a statut nalezneme definovány v platné legislativě. Jak jsme již výše definovali jde v první řadě o zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění a dále zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, v platném znění. Jedná se o poměrně novou pedagogickou profesi, chápanou jako součást podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

Náplň práce asistenta pedagoga určuje ředitel školy, s ohledem na vzdělávací potřeby daného žáka, jeho individuální vývoj a aktuální stav. Vychází z posudku školského poradenského pracoviště a z také z individuálního vzdělávacího plánu žáka a opatření zde stanovených (Staněk a kol., 2022).

Kendíková (2020) vymezuje pracovní náplň asistentů pedagoga následovně:

- pomoc pedagogickým pracovníkům s činnostmi výchovnými a vzdělávacími,
- pomoc žákům s přípravou na výuku a ve výuce,
- podpora žákům s přizpůsobením se školnímu prostředí,
- pomoc s komunikací se zákonnými zástupci žáků a jejich komunitou i se žáky samotnými,
- pomoc těžce zdravotně postiženým žákům s pohybem a sebeobsluhou během vyučování a při akcích pořádaných školou.

Mezi další nejčastější činnosti řadí: pomoc s adaptací na školní prostředí – s prostorovou a časovou orientací, s komunikací a řešením konfliktů se spolužáky, s rozvojem sociálních dovedností, s vytvářením a rozvojem hygienických návyků, usměrňování žákova problémového chování, dohled při přestávkách a volných hodinách, zajištění bezpečnosti žáka, jeho relaxace, rozvoj a nácvik komunikace, pomoc při navazování sociálních vztahů, pomoc s přípravou materiálu a pomůcek žáka, součinnost při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (Kendíková, 2020).

Staněk a kol. (2022) definují náplň práce asistenta pedagoga jako různorodou, jelikož je nutná přizpůsobit individuálním možnostem konkrétního žáka. Pracovní náplň asistentů pedagoga probíhá dle autorů ve vyšší a nižší úrovni činnosti. Asistentovu **náplň práce ve vyšší úrovni** spatřují v oblastech:

- Výchova a vzdělávání jasně danými pokyny a postupy, zohledňující individuální podporu žáků a také práci vztahující se k přímé pedagogické činnosti.
- Podpora žáků při přípravě na výuku a dosahování cílů vzdělávání při výuce, podpora k nejvyšší míře samostatnosti.
- Nácvik činnosti směřujících k zvýšení sociálních kompetencí.
- Jiné činnosti vycházející z podpůrných opatření asistentů pedagoga v jeho pedagogické činnosti nepřímé.

Dále sem patří **pracovní náplň z oblasti nižší úrovně** činností, kam spadá pomoc:

- Při výchovné činnosti, zejména při práci s kolektivem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

- S přizpůsobením se školnímu prostředí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- S organizační činností vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.
- Při výchovné činnosti vztahující se k nácviku sociálních kompetencí žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.
- Při pohybu a sebeobsluze v průběhu vyučování, při školních i mimoškolních akcích.
- S komunikací s rodiči, žáky a komunitou, z níž žák pochází (Staněk a kol., 2022).

### **Kompetence asistenta pedagoga**

Kompetence, které náleží AP můžeme rozdělit na dvě oblasti činností, a to **přímou a nepřímou nepedagogickou činnost**. Zakotvení této činnosti nalezneme v Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků (ve znění novely nařízení vlády č. 125/2022 Sb.), jež dělí činnost asistenta pedagoga na přímou a nepřímou. Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti AP je zde určen 36 hodinami, pokud činnost AP vykonává jako podpůrné opatření je mu přiznáno 32-36 hodin přímé pedagogické činnosti. Zde je nutné uvést, že s kratším pracovním úvazkem se poměr nepřímé a přímé činnosti úměrně krátí. Proto je důležité, aby AP znal pracovní úvazek, jaký má vykonávat, ale také jeho rozdělení na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Bohužel dle výzkumu nazvaného Asistent pedagoga v inkluzivní škole, rozdělení pedagogické činnosti AP na přímou a nepřímou je velmi nesourodé. Dvě pětiny dotázaných uvedli, že nepřímou pedagogickou činnost nemají v úvazku žádnou, přesto ji vykonávají ve svém volném čase. Nepřímou pedagogickou činnost menší než 15 % z úvazku uvedla polovina AP, což je nesporně považovat za nedostatečné (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2016).

Jak je uvedeno v knize Asistent pedagoga-Praktický rádce, přímou činnost musí asistent vykonávat ve třídě u žáka, kterému bylo přiznáno podpůrné opatření, v rámci tohoto úvazku nemůže vykonávat činnost v jiné třídě. Přímou pedagogickou činností je práce, již asistent vykonává u žáků přímo ve výuce. Pracovní doba AP má 60 minut, tento čas má být přítomen ve třídě a podílet se na přímě pedagogické činnosti (Staněk a kol., 2022).

**Přímou pedagogickou činnost tvoří** podpora zvládnutí organizace vzdělávání, podpora při rozvoji sociálně komunikačních dovedností, pomoc se zvládnutím procesu vzdělávání ve výuce, pomoc s účelným využitím volného času a při účasti na mimoškolních akcích.

**Nepřímou pedagogickou činnost tvoří** spolupráce na zpracování žákovi dokumentace, příprava pomůcek ke vzdělávání, komunikace s poradenským pracovištěm a se zákonnými žáky, účast na dalším vzdělávání v oblasti výchovy a vzdělávání. (Čadilová, Žampachová, 2021)

Staněk a kol. (2022) rozšiřují přímou pedagogickou činnost AP o komunikaci se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami ve vyučovacích hodinách, s jejich zákonnými zástupci a komunitou. Dále uvádí pomoc AP s orientací žáka v čase a prostoru, s jeho adaptací na školní prostředí. AP má také pomáhat při řešení konfliktů se spolužáky, při utváření hygienických a pracovních návyků u žáků. Dál zajišťuje bezpečnost žáka při tělesné výchově, při mimoškolních akcích, dohled žáka o přestávkách a jeho relaxace. Ovšem dle výzkumu Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové a Hájkové (2014) **poměr mezi nepřímou pedagogickou a přímou pedagogickou činností nelze určit jednoznačně** pro všechny AP stejně. Rozdíly závisí na potřebách konkrétního asistenta, podporovaných žáků a učitelů, s nimiž AP spolupracuje. Jako nejlepší uvádí poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti v rozmezí od 2:1 do 4:1. Ideálně by tedy měla nepřímá pedagogická činnost tvořit 20-35 % asistentova úvazku. O úskalí nepřímé pedagogické činnosti jsme se dočetli ve výzkumu Forda a Howarda (2007). Uvádí, že větší polovina AP je odpovědná za přípravu výuky, přestože je učitel na tuto činnost nijak nepřipravil. Toto tvrzení potvrzují i Dayová a Hurrell (2015), v jejichž výzkumu si asistenti stěžují na skutečnost, že musí připravovat materiály studentům se SVP, přestože danému předmětu nerozumí, nejsou seznámeni s cílem hodiny, ani nedokáží dělat pedagogická rozhodnutí.

Přestože je zásadní náplní práce AP individuální práce s žáky se SVP, je-li tato podpora nadměrně zdůrazňována, může vyústit ve stigmatizaci nebo izolaci žáka. Pokud je žák většinu času odkázán na vzdělávání méně kvalifikovaným asistentem, paradoxně může vykazovat horší vzdělávací výsledky než stejný žák, který AP nemá, ale je vzděláván kvalifikovanějším učitelem. (Russel a kol., 2010) poukazuje na délku interakcí mezi AP a žáky se SVP, která je trvalejší, interaktivnější a delší v porovnání interakce s učitelem, zároveň ale dodává, že jejich kvalita je sporná, neboť tyto interakce potlačují aktivní zapojení žáků, což má z dlouhodobějšího hlediska za následek pasivitu žáků.

## 2 PRACOVNÍ SPOKOJENOST

Pojmem spokojenost označujeme dlouhodobý stav pohody, kterou pocítujeme ve všech oblastech života. Podle Blatného (2010) můžeme spokojenost chápat také jako míru očekávání člověka dopracování se k cílům, jež si stanovil. Spokojenost ovšem klesá v případě, že cílů člověk nedosáhne nebo dosáhne jen do určité míry. Nespokojenost může provázet pocit zklamání a smutku.

Pracovní spokojenost není jednoduché definovat. Nejednotní ve výkladu tohoto termínu jsou i autoři, kteří se jím zabývají. V knize Psychologie a sociologie řízení vysvětlují autoři pojem **ze dvou pohledů**. Na straně jedné je dle nich spokojenost pracovníků s pracovními podmínkami hodnotícím kritériem organizace. Čím lépe se organizace stará, tím jsou pracovníci více spokojeni. V tomto případě je tudíž spokojenost **popisem určitého stavu**. Na straně druhé můžeme spokojenost vnímat jako **pocit hnací síly, naplnění, radosti a uspokojení z vykonané práce** (Bedrnová, Nový, 2007).

Také Pauknerová (2012) uvádí dva pohledy na pracovní spokojenost. Prvním pohledem je pracovní **spokojenost zaměstnanců s pracovními podmínkami a prací**, druhým pak pracovní spokojenost **jako nutná podmínka pro zužitkování pracovní síly**. Zaměstnanec může propojit pracovní spokojenost také s vnitřním uspokojením a seberealizací. Thomson (2007) dodává, že zaměstnanci **spokojení s pracovním prostředím**, vykonávanou prací i pracovními podmínkami, jsou úžeji svázáni s organizací, ve které pracují a snáze se s ní identifikují. Proto také usilovněji a spolehlivěji pracují na dosažení cílů organizace. Spokojenost pracovníků vede k snížení pracovních konfliktů a sociálního neklidu na pracovišti. Průcha (2002) vnímá pracovní spokojenost jako **psychický stav jedince**, definovaný pocitem štěstí, sebedůvěry, optimismu a radosti v souvislosti k svým pracovním výsledkům, jednotlivcům a pracovním podmínkám. Štikar (2003) ovšem definuje pracovní spokojenost jako **subjektivní prožitek osobního působení v organizaci**, týkající se pracovních podmínek, tížadosti, očekávání a cílů jednotlivce. Pracovní spokojenost můžeme tedy vyjádřit jako vysoce subjektivní. Rozhodující je, jak jsou uspokojeny důležité potřeby jedince. K tomu, aby byl zaměstnanec spokojený, musí nalézt vnitřní uspokojení z vykonané práce a pocitu seberealizace. Neméně důležitá je pro něj i spokojenost v oblasti pracovních podmínek. Kociánová (2010) dodává, že pracovní spokojenost je ovlivněna faktory, jež ji ztěžují anebo k ní dopomáhají, vždy má ovšem vliv na komplexní chod školy. Pracovní spokojenost nelze oddělit od spokojenosti životní.

## 2.1 Faktory pracovní spokojenosti AP

Na asistenta pedagoga působí celá řada faktorů, jež má za následek jeho pracovní spokojenost. Postavení těchto faktorů, jejich význam a pořadí ovlivňují zvláště okolnosti dané zvláštnostmi, specifiky práce v dané oblasti, individuálními preferencemi, dále také odlišnostmi profese a prostředí (Výrost, Slaměník, 2008). Faktory dělíme na ty, jež vnímáme jako posilující a ty, které působí na oslabení pracovní spokojenosti. Mezi **faktory posilující** pracovní spokojenost řadí Kociánová (2010) i Mikuláščík (2015) finanční ohodnocení, ocenění práce, různorodost v práci, soulad při spolupráci a mezilidských vztazích, vyšší míru samostatnosti, přehledná personální a organizační politika, přiměřené a jasně stanovené cíle vlastní práce, možnost využití vlastních zkušeností a schopností, bezpečnost konané práce. **Faktory zeslabující** pracovní spokojenost jsou především nepříznivé vztahy na pracovišti a sociální neklid, časté nepředvídatelné vlivy na práci, nepřiměřené pracovní nároky, pracovní zátěž, časové napětí, psychosomatické potíže z práce, nedostatek času na rodinu a osobní život. **Dle kategorií** dělí faktory ovlivňující pracovní spokojenost Nakonečný (2005). První kategorií jsou **skupinové faktory**, kam spadají spolupracovníci a kontrola. Druhou pak **faktory organizační**, jako pracovní podmínky a mzda. Kociánová (2010) jako **faktory ovlivňující optimální výkonnost pracovníků** uvádí míru souladu mezi nároky a vykonávanou prací, dále pak pracovníkovi individuální předpoklady. Vyjádřit je můžeme v kvalifikaci, pracovní způsobilosti a kompetencích. **Roli silných stránek charakteru** v pracovní spokojenosti udává Linley a kol (2007). Jedinci, kteří záměrně či bezděčně uplatňují své silné stránky v zaměstnání, vykazují dle autorů lepší výkon a také se více zapojují do práce. **Lidskost** jako silnou charakterovou činnost nejvíce ovlivňující pracovní spokojenosti v profesích, jež má vliv na jiné jedince, například v učitelském povolání, zmiňují Peterson a Park (2006). V profesi asistenta pedagoga mají silné charakterové stránky nesporný vliv nejen na výkon profese, ale také na pracovní spokojenost. Z hlediska výkonu profese můžeme použít příměr k učitelům. Průcha (2002) uvádí, že člověk se musí učitelem narodit, tudíž vyjadřuje názor, že sklony k výkonu tohoto povolání jsou dané. **Faktory** pracovní spokojenosti v postojích k rozličným hlediskům **pracovní situace** v teorii Neubergera a Allerbeckové jsou nadřazené, pracovní činnost, kolegové, vedení a organizace, pracovní podmínky, pracovní doba, jisté pracovní místo, mzda, možnost osobního rozvoje (Kociánová, 2010). Dvě skupiny **osobnostních faktorů** vytyčil Kollárik (2002). První skupinou jsou **objektivně** osobnostní faktory, které obsahují délku pracovního poměru, profesní postavení v podniku, věk, pohlaví, rodinný stav. Druhá skupina zahrnuje

**subjektivně** osobnostní faktory, jakými jsou schopnosti, zájmy, potřeby a očekávání. Podle Kollárika (2002) jsou **z pohledu věku** nejméně spokojení lidé mladší, zvláště pak absolventi vysoké školy. Důvodem je nedostatek pracovních zkušeností, kvůli čemuž jsou obsazováni do nižších pracovních pozic, než očekávali. S tím se pojí i mzda nižší, než předpokládali. Další skupinou jsou ve výčtu nespokojených pracovníků starší padesáti let. Důvodem může být věková diskriminace a méně energie proti mladším kolegům. Nejvíce udávají podle autorky lidé spokojenost ve 35-50 letech. Tito již vyřešili jejich osobní život a touží se pracovně rozvíjet.

## 2.2 Problematické faktory pracovní spokojenosti AP

S náročností práce AP jsou také provázány i určité problematické situace. Tyto označují nejen pracovníci samotní, ale i další pedagogičtí pracovníci školy, její vedení i odborná veřejnost. Problémy také vnímají zákonní zástupci žáků, kterým je poskytována podpora těchto pracovníků (Kendíková, 2017).

Knihy Asistent pedagoga uvádí, že **asistenti pedagoga** vnímají ve své práci jako **nejrizikovější následující faktory**: nejasné vymezení pracovní pozice AP, nejasná náplň práce AP, strach a nejistota z udržení pracovního místa, nerovnoprávný vztah mezi učitelem a AP, nefungující komunikační systém mezi učitelem a AP, neexistující pracovní a etický kodex, nízká informovanost AP v oblasti další možnosti vzdělávání, nedostatečný přehled o možnostech vzdělávání, neexistující metodická podpora (Kendíková, 2017).

**Strach a nejistota z udržení pracovního místa** může pramenit ze skutečnosti, že většina AP nemá uzavřenou smlouvu na dobu neurčitou, a v mnoha případech mají AP smlouvu dokonce jen do 30. 6. příslušného roku. Podle Kendíkové (2017) jsou na tomto případě líp ti, kteří mají smlouvu sjednanou po dobu docházky konkrétního žáka na příslušné škole. Jak uvádí samo MŠMT na svých stránkách, je v současnosti systém podpory vzdělávání žáků asistentem pedagoga v ZŠ řešen za pomoci podpůrných opatření stanovených školským poradenským zařízením, a to konkrétnímu žákovi. Tento systém však neposkytuje perspektivu stability a jistoty školám, samotným asistentům, a nakonec ani žákům. Jak je vidět, téměř 7 800 asistentů pedagoga má **zkrácený pracovní úvazek**, což je více jak třetina všech AP. Výše úvazku je dána počtem vyučovacích hodin daného žáka. Jestliže tedy pracuje u žáka první třídy, s výukou 20 hodin týdně, výše jeho úvazku je jen 0,5. Pokud se zaměříme na počty asistentů na českých školách, k 30. 9. 2022 zde bylo zaměstnáno 24 970 asistentů pedagoga. Strach ze ztráty zaměstnání a nejistoty udržení pracovního místa jistě pramení



i z faktu, že z tohoto počtu AP je plně zaměstnáno jen 17 189 asistentů pedagoga (MŠMT, 2022). **Nejasné vymezení činnosti AP** prohlubuje už samotný název asistent pedagoga, protože tito jsou přidělováni konkrétnímu žákovi, proto se rodiče těchto žáků často mylně domnívají, že AP pracuje pouze s jejich dítětem. Na toto téma reagují ve svém výzkumu i Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková (2016), kteří uvádějí, že s tímto mylným přesvědčením, se setkáme i u učitelů a asistentů. Jak dále dodávají, toto přesvědčení a omezení jeho práce pouze na stálou podporu konkrétního žáka může vést až k omezování žákovi samostatnosti nebo jeho stigmatizaci a podstatně brání žákovi přijetí do kolektivu. I z tohoto důvodu někteří rodiče požadují, aby AP pracoval ve třídě nenápadně a jejich dítě kvůli této spolupráci nedostalo od ostatních negativní nálepku. Mnozí z asistentů tudíž nemají jasnou představu o tom, co mohou a nemohou dělat. Jejich náplň práce určená v pracovní smlouvě je nejasná a příliš obecná. S tímto názorem se ztotožňuje například Kendíková (2020), která dodává, že problémové jsou i vztahy na pracovišti. Uvádí, že se můžeme setkat s pedagogy, kteří AP považují za přítěž, jiní po nich chtějí vykonávat činnosti, jež nespádají do jejich kompetence. Asistent je vnímán jako poskok, nikoliv právoplatný zaměstnanec.

S tímto přístupem může souviset samotný výběr uchazečů o práci AP. Podle Kendíkové (2017) **vnímá vedení školy a učitelé určitá rizika** už při samotném výběru uchazečů o pozici AP na školách. Jsou jimi: nedostatečné zkušenosti s pozicí AP, nejasná nebo nestanovená pracovní náplň pozice AP, nízký počet kvalifikovaných uchazečů o pozici AP, chybějící zkušenost se souběžným působením týmu pedagogů v jedné třídě, hrozící nebezpečí zneužití služeb asistenta, nelogicky organizované obsazení pozic AP, zaměstnávání nekvalifikovaných a nevhodných AP, problémové zajištění podpůrných služeb ve školských zařízeních a zájmových činnostech pořádaných školou, chybějící systém dalšího vzdělávání AP. Z výše uvedených bodů je patrné, že velká **část rizik je spojena s obavami a nezkušeností** v oblasti zaměstnávání AP a vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Ředitelé škol udávají problémy s obsazením pozic kvalifikovanými pracovníky, zvláště v některých regionech. Udávají i problémy v kvalitě poskytované podpory. V neposlední řadě si stěžují i na nedostatečnou a nekvalitní spolupráci se školským poradenským zařízením. Schází dostatek poradenských pracovníků, jako jsou speciální pedagogové a psychologové, přímo ve škole. Z toho důvodu nemohou poradenská zařízení komunikovat se školou ještě před vydáním doporučení s kvalifikovaným pracovníkem.

K této problematice se pojí **stereotypy související s prací AP** ve školách. Jak jsme objasnili, náhled na asistenta pedagoga a jeho roli ve vzdělávacím procesu je velmi rozdílný, ovlivněn různými předsudky a stereotypy. O stereotypech, jež jsou spjaty s činností asistentů pedagoga ve školách píše autoři v knize *Asistent pedagoga a klima třídy* (Gabašová, Vosmík, 2019). Zde si představíme nejčastější **předsudky a stereotypy** ze strany učitelů, které autoři analyzovali:

- **Asistent pedagoga jako „nevzdělanec“** – tento bod pojednává o problematice vzdělávacího kurzu, který podle mnohých nedokáže zajistit dostatečné vzdělání. Jak ovšem hovoří autoři knihy, ve své praxi se setkávají s AP, kteří se na pozici často hlásí s dřívější zkušeností s prací s dětmi s SVP, jiní mají touhu pomáhat a silné sociální cítění, často mají zájemci i vysokoškolské vzdělání. Uznávají zde také, že práce AP je velmi specifická, z toho důvod není až tak důležité předchozí vzdělání, jako spíše nutnost dalšího vzdělávání, potřebného k výkonu praxe. Jako potřebnou uvádí také metodickou a supervizní podporu.
- **Asistent pedagoga jako někdo, kdo musí žáka s SVP „opravit“, snažit se, aby se „nepoškodil“, a pokud se tak přece jen stane, je povinen ho „odklidit“ a „opravit“** – za tento slovník se autor omlouvá, jak ovšem dodává, občas se to tak může odehrávat. AP s žákem se SVP individuálně pracuje někde v rohu, učitelovu pozornost upoutá ovšem až když tento žák vyrušuje. Potom se dožaduje u AP odvedení žáka ze třídy a jeho „umrazení“. Sami se odůvodněně omlouvají tím, že je na práci se žáky s SVP nikdo nepřipravil a AP považují za odpovědného a kompetentního, jako toho, kdo ví, co v těchto situacích dělat, a také toho, kdo má žáka naučit co nejvíce. Odpovědnost za vzdělávací proces žáka s SVP však leží na učiteli.
- **Asistent pedagoga jako práce navíc, další dítě ve třídě, učitel jej nepotřebuje** – předsudek vzniklý na základě obav a strachu učitelů, kteří jsou v přítomnosti AP nejistí, vnímají ho jako kontrolora nebo jako rivala. Odvolávají se asistentovu neschopnost, že jej budou nuceni instruovat, někteří učitelé s asistentem jednájí se zjevným despektem. Učitelé jsou ve své roli natolik znejistěni, že pomoc AP odmítá a nezvládá s ním spolupracovat. Cítí se pod velkým tlakem, nejistota je zapříčiněna strachem ze ztráty autority, prestiže, ale i z vyšších nároků na efektivní komunikaci (Gabašová, Vosmík, 2019).

K problematice pohledu na vzdělání asistentů pedagoga se vyjadřuje také Valenta (2012), který poukazuje na možnost zrodu paradoxní situace, v níž je asistent pedagoga v problematice podpory žáka se SVP zkušenější a vzdělanější a více v dané problematice školený než učitel. Tato skutečnost u učitele může tedy vyvolávat **strach ze ztráty prestiže a autority**. Na opačný problém, a to chybováním asistentů pedagoga kvůli nižší kvalifikaci proti učitelům upozorňuje Vogt a kol. (2021). K tomuto tématu se tématu se vztahuje i švédská studie, jež provedl Barow a kol. (2021). Autoři kritizují **nemožnost nebo nedostatečnou možnost dalšího vzdělávání AP**, jež je vzhledem k přeměně asistentské role od prosté podpory žáků se SVP k rozsáhlejší potřebě podpory velmi důležitá.

Také výzkum provedený na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy uvádí celou **škálu postojů učitele k asistentovi pedagoga**. Může se jednat o skryté, popřípadě i očividné odmítání, až po bezpodmínečné přijetí. Asistenti uvádějí, že si v této problematice ze strany učitele uvědomují roli jeho sebevědomí, pocitu ohrožení jeho autonomie a také jeho individuální nastavení. Někteří učitelé uvádějí, že by naopak přivítali víc času věnovat se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud by AP věnoval více pozornosti žákům bez zvýhodnění/postižení (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2016). Podle výzkumu Hájkové a kol. (2019) ovlivňují faktory spolupráce AP s učiteli nejvíce osobní sympatie, na druhém místě jsou odborné zkušenosti, další se v pořadí umístil faktor žáci (náročnost práce, typ SVP, složení třídy), dále faktor vzdělání a poslední místo získal faktor věk žáků. Problematikou, **jak rozvíjet partnerský vztah mezi učitelem a AP** se zabývá studie Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III. Tento vztah může být rozvíjen za předpokladu, že učitelé netrvají na dominantní pozici, nenutí AP plnit jenom jejich zadání, ale dovolí jim rozvíjet vlastní aktivity při práci se žákem. Na kvalitní spolupráci asistenta pedagoga a učitele se podílí mnoho faktorů, vytvořit ji lze díky osobním sympatiím, vzájemné podpoře, porozumění, vstřícnosti, respektu a profesionálnímu nadhledu (Mrázková, Kucharská a kol., 2014). Z uvedených důvodů plyne potřeba jasného vymezení náplně práce AP a kvalitní zpracování v individuálním vzdělávacím plánu. Jedině tak se můžeme vyhnout potížím s nejasným vymezením pracovní náplně AP, jeho nelogickým využíváním ve vzdělávacím procesu i zneužívání jeho služeb. Jak je patrné, toto ujasnění náplně práce by pomohlo kvalitnější práci AP, neboť by učitelé i vedení dokázalo jasněji vyjádřit svá očekávání a potřeby směrem k pomoci žákům se SVP. Tím by bylo zamezeno nebo sníženo riziko nekvalitně a nedostatečně poskytované podpory těmto žákům (Kendíková, 2017).

## 2.3 Teoretický rámec pracovní spokojenosti

Teorie motivace se ovšem největšího rozmachu dočkali počátkem 20. století, dodnes vznikají další studie a teorie na toto téma. Pokouší se popsat a objasnit důvody zrodu motivace a její další využití. Počátek teorií předpokládá vliv motivace na lidské jednání. Jako nejdůležitější pro stimulaci pracovního jednání a působení na lidskou motivaci uvádí Bedrnová, Jarošová, Nový (2012) obeznámení se s problematikou motivace.

Práce pomáhajících profesí, kam spadá i profese AP by byla nemožná bez vědomosti o teoriích potřeb, které předpokládají, že neuspokojené potřeby způsobují napětí. Proto je zapotřebí určit cíle, jež potřeby uspokojí a toto napětí odstraní. Armstrong (2015) teorie rozděluje do dvou základních skupin, a to na teorie zaměřené na obsah a teorie zaměřené na proces.

### 2.3.1 Teorie zaměřené na obsah nebo také teorie potřeb.

Základem těchto teorií je **určování faktorů spojených s motivací**. Dle některých autorů zabývajících se motivačními teoriemi jsou podstatou motivace potřeby. K nerovnováze a vzniku napětí vede právě neuspokojení těchto potřeb. Proto je nutné stanovit cíle, jež potřebu uspokojí a tím uvolní napětí a obnoví rovnováhu. Tyto teorie tedy uvádí, že **lidské chování je motivováno neuspokojenými potřebami** (Armstrong, 2007). Mezi teorie zaměřené na obsah patří Maslowova teorie, Alderferova teorie, McLelandova teorie, Herzbergova teorie a jiné.

#### **Maslowova teorie motivace.**

Nejnámější teorií potřeb, jejímž autorem je Abraham Herold Maslow, významný americký psycholog, zakladatel humanitního proudu psychologie. Jeho nejvýznamnějším dílem je právě teorie motivace, jejíž myšlenku uvedl v roce 1943. Teorie se týkala lidských potřeb jako základních kamenů lidské společnosti. My ji známe jako Maslowovu pyramidu potřeb. Tato rozlišuje základní lidské potřeby a potřeby růstové. Tyto potřeby na sebe navazují. Nejvýznamnější hypotézou je hypotéza hierarchie, podle které jsou lidé motivováni hierarchickým systémem základních přirozených potřeb (Armstrong, 2007). Základní myšlenkou teorie je zdokonalování se. Pokud dojde k uspokojení nižší potřeby, získává dominanci potřeba vyšší. Maslow klasifikuje **potřeby** od nejnižších po nejvyšší následovně:

- Fyziologické – jako jsou spánek, kyslík, tekutiny, potrava, sex.

- Jistoty a bezpečí – ochrana před nedostatkem fyziologických potřeb a před nebezpečím.
- Sociální – potřeba rodiny, lásky, přátelství i přijetí své osoby jako člena určité skupiny.
- Uznání – potřeba respektu druhých, stabilního hodnocení, úspěchu a sebeúcty.
- Seberealizace – potřeba rozvíjet se v oblasti schopností a dovedností (Armstrong, 1999).

Přestože je Maslowova teorie vnímána jako jedna z nejpodstatnějších, ne všichni autoři se s ní ztotožňují. Armstrong (2007) zmiňuje, že teorie bývá často kritizována jako nekompromisní a nepružná. Protože lidé jsou různí a mají rozdílné potřeby, je minimálně diskutabilní tolerovat, že jejich potřeby mají důsledně hierarchický vývoj. Také Kleibl (1995) upozorňuje na nestálou úroveň naléhavosti potřeb podle okolních vlivů. Nevyváženost mezi schopnostmi a kapacitou pracovníka, jeho potřebami a nároky práce směřuje neuspokojené potřebě seberealizace, jež se projevuje poklesem výkonu, frustrací a fluktuací.

### **Alderferova teorie motivačních potřeb ERG**

Tato teorie se také zabývá motivačními potřebami lidí. Jako rozšíření Maslowovy pyramidy potřeb ji zveřejnil Clayton Paul Alderfer. Ten pyramidu lidských potřeb uspořádal na rozdíl od Maslowa jenom do tří základních stupňů od konkrétních po abstraktní potřeby:

- Existence (Existenční) – zde spadá jistota zaměstnání, mzda
- Relatedness (Vztahové) – zahrnují společné cíle, vztahy, přátelství, uznání v sociálních sítích
- Growth (Růstové) – vyjadřují potřebu profesního růstu a seberealizace v zaměstnání (Štikar, 2003).

Alfredovu teorii motivačních potřeb lze využít v organizaci podobně jako Maslowovu teorii potřeb, tudíž při pochopení nebo sestavování motivačních faktorů zaměstnanců. Uspokojením existenčních potřeb roste význam vztahových potřeb a jejich naplněním se zvyšuje důležitost růstových potřeb. Neuspokojením růstových potřeb vzrůstá důležitost potřeb vztahových nebo existenčních (Bělohávek, 2010).

### **McClellandova teorie získaných potřeb**

Někdy označována jako Teorie tří potřeb nebo teorie naučených (osvojených) potřeb.

Autorem teorie je David McClelland. Ten motivaci uchopil ve srovnání s Maslowem z opačné strany. Jeho zaměření směřovalo na sociální vazby. V roce 1958 představil teorii potřeb získaných potřeb získaných procesem socializace (Nakonečný, 1997). Vychází z předpokladu, že lidskou motivaci ovlivňují tři druhy potřeb:

- Affiliation motivation (n-affil) – tato potřeba vystihuje lidskou touhu někam být součástí něčeho, touží po přátelství a rozvíjení vztahů.
- Achievement motivation (n-ach) – poukazuje na potřebu něčeho dosáhnout, něco dokázat, předstihnout ostatní a touhu po uznání.
- Authority/power motivation (n-pow) – potřeba moci, vystihuje lidskou touhu vládnout, mít vliv na ostatní a také moc nad nimi.

Můžeme tedy říci, že McClellandovu teorii potřeb vystihují potřeby sounáležitosti, sebeprosazení a úspěšného uplatnění.

### **Herzbergova motivační teorie dvou faktorů.**

V Herzbergově teorii jde především o osobní spokojenost zaměstnanců. Svou motivační teorii založil na dvou základních typech faktorů: hygienických faktorech a motivátorech, jež jsou podle něj zdrojem spokojenosti a motivace zaměstnanců (Bedrnová, Jarošová, Nový, 2012). Hygienické faktory (udržovací) jsou faktory primárně způsobující nespokojenost zaměstnanců, jejich přítomnost nevytváří výraznou motivaci. Důležité je ovšem zmínit, že pro udržení adekvátní úrovně spokojenosti jsou nepostradatelné. Mezi tyto faktory řadíme: Politiku společnosti, mezilidské vztahy, pracovní vztahy, administrativu, pracovní podmínky, pracovní jistotu, odměny. Motivátory (uspokojovatele a motivátory), pomáhají spokojenost a motivaci nabudit. V situaci jejich nepřítomnosti ovšem nedochází k větší nespokojenosti. Jako motivátory slouží: odpovědnost, úspěch, podněcující práci, pracovní růst, uznání a povýšení (Armstrong, 2007). Tato teorie může organizaci pomoci pochopit motivační faktory pracovníků. Jak autor uvádí, nezbytnou podmínkou pro motivaci k vyšším výkonům v práci je naplnění motivačních faktorů.

### 2.3.2 Teorie zaměřené na proces

Jak už sám název napovídá, v těchto teoriích je zaměřenost autorů směrem k psychickým procesům ovlivňujícím motivaci v souvislosti s vnímáním spravedlnosti, očekáváním a cíli. Mezi autory zabývající se těmito teoriemi najdeme J. S. Adamse, V. H. Vrooma, R. W. Whitea, B. F. Skinnera, Edvina Locka a Garyho Lathama, A. Banduru.

#### **Adamsova teorie spravedlnosti**

Nazývána také jako Teorie spravedlnosti nebo Teorie spravedlivé odměny. Patří k teoriím zabývajícím se motivací lidí. Autorem je John Stacey Adams, který ji zveřejnil v roce 1965. Autor teorii založil na tom, že lidská motivace je ovlivněna (zvyšována) pocitem spravedlnosti, a to ve dvou rovinách: Odměna adekvátní k odvedenému výkonu dle srovnatelných kritérií a odměna adekvátní také směrem k ostatním kolegům. Můžeme tedy říci, že výkon pracovníka zvyšuje pocit spravedlnosti při udělování odměn, opačně působí pocit nespravedlnosti. Teorii můžeme tedy využít ke správné komunikaci při udělování odměn za práci. Týká se odměn nejen finančních, ale i nefinančních (Armstrong, 2007).

#### **Vroomova teorie očekávání.**

Tuto teorii zveřejnil v roce 1968 Vroom, založil ji na přesvědčení, že pro člověka je motivace procesem zaměřeným na budoucnost, takže se více než samotného uspokojení týká očekávání. Pohnutkou k práci je zde její očekávaný přínos. Vychází z hypotézy, že lidé budou jednat tak, aby získali co největší užitek. Aby byla odměna skutečně motivační k požadovanému chování, musí mít tato odměna tři složky: musí mít pro jedince kladnou hodnotu, chování musí směřovat k výkonu a také výkon musí vést k odměně. Pokud některá z těchto složek chybí nebo je slabá, motivace chování se stává nedostatečnou (Štikar, 2003)

Každou z těchto tří složek můžeme nazvat jednoslovně, a to:

- Valence-značená ve vzorci jako V (valence), vyjadřuje přesvědčení o atraktivnosti cíle. Označuje hodnotu odměny, tedy to, na co bude jednatel kladně reagovat (odměna, respekt, uznání, peníze, titul aj.).
- Instrumentalita-značená písmenem I (instrumentalita), vyjadřuje přesvědčení o dosažitelnosti odměny. Vyjadřuje vnímání vztahu mezi pracovním výkonem a odměnou. Tedy souvislost mezi tím, co člověk dělá a jak to dělá a tím, jaký zisk z toho má. Instrumentalitu můžeme měřit na škále od -100 do +100 bodů.

- Expectancy-značená písmenem E (expektace), vyjadřuje přesvědčení o reálnosti dosažení cíle. Vyjadřuje vztah mezi vydaným úsilím a výkonem. Vyjadřuje míru vnímání souvislosti mezi úsilím, snahou a výsledkem. Můžeme ji měřit na škále od -100 do +100 bodů.

Vzorec, který je vodítkem k orientačnímu vypočtení motivační síly:  $MS = E \times \Sigma (I \times V)$

Motivační síla se rovná součinu expektace krát součet násobků všech instrumentalit vynásobené jejich příslušnou valencí (Štikar, 2003).

Pracovník musí být tedy nejen vnitřně přesvědčen o cíli samotném, ale musí věřit i ve schopnost jeho dosažení a také tomu, že se mu dostane očekávané odměny. Tato teorie se ovšem netýká pouze řízení organizace, využít ji lze v běžném jednání a motivaci lidí (Armstrong, 2007).

### **Teorie posilování**

Je postavena na přesvědčení, že si lidé s odstupem času uvědomují souvislost mezi svým konáním a jeho důsledky. Pokud se tedy určité konání osvědčilo již dříve, opakují ho. Tato teorie bývá kritizována pro svou jednoduchost a postoj k člověku. Nezahrnuje hlubší kontext rozhodování. Jejím autorem je americký sociální filozof, psycholog a behaviorista Skinner (Armstrong, 2007).

### **Teorie cíle**

Je dílem autorů Edvina Locka a Garyho Lathama. Zakládá na přesvědčení, že motivace i výkon stanovením konkrétních cílů jednotlivcům. Cíle mohou být i náročné, pokud budou dosažitelné a akceptovatelné. Důležitá je také zpětná vazba k jejich výkonu, která napomáhá udržení motivace dosahovat vyšších cílů. Na stanovení cílů musí jednotlivci participovat, což umožní stanovit cíle dosažitelné a přiměřené (Armstrong, 2007).

### **Teorie sociálního učení**

Jako poslední teorii, kterou se budeme zabývat je teorie sociálního učení Alberta Bandury. Nalezneme v ní kombinaci teorie očekávání a teorie posilování. Významné je zde posilování chování, jež ovlivňuje budoucí chování, zdůrazňuje ovšem i význam vnitřních psychologických činitelů. Uvádí zvláště očekávání, týkající se hodnot cílů, a také schopnosti jedince jich dosáhnout. Ve spojitosti s touto teorií se vztahuje pojem reciproční determinismus, označující aspekt, podle něž má na chování jedince vliv situace, zároveň však jedinec ovlivňuje situaci (Bandura, 1977).



## 2.4 Pracovní spokojenost a metody jejího zjišťování

Firmám jsou k zjišťování motivace a názorů zaměstnanců nápomocny průzkumy spokojenosti. Jako měřítko vztahu jedince k profesní činnosti a pracovnímu zařazení vnímá zjišťování pracovní spokojenosti Pauknerová (2012). Ta uvádí jako optimální stav mírnou spokojenost nebo zdravou nespokojenost. Výzkumy, jež jsou provedeny efektivně mají vliv na loajalitu zaměstnanců, důvěru a stabilitu v organizaci.

Mezi nejpoužívanější metodu měření pracovní spokojenosti patří **dotazování**. Písemné dotazování tvoří otazník s výzkumnými otázkami vztahujícími se k výzkumným cílům, významné funkce pak plní otázky funkční. Tady spadají identifikační otázky jako např. pohlaví, věk, pracovní zařazení a vzdělání. Dále úvodní otázky poskytující informace o cílech výzkumu a vzbuzující zájem dotazovaného. Kontrolní otázky zase hodnotí pravdivost a upřímnost odpovědí na výzkumné otázky. Dotazníkové otázky mají formu uzavřených, otevřených nebo škálových (Pauknerová, 2012). Tento druh dotazování bývá realizován nejčastěji. Důvodem je jeho dostupnost, snadná kontrola a vyhodnocení (Bedrnová, Nový, 2007).

Základní a nejobecnější psychologickou metodou je metoda **pozorování**. Podle Bedrnové a Nového (2007) se pozorování většinou užívá jako metoda souběžná k metodám osobního nebo písemného dotazování, které doplňuje. Pozorování dělíme na nezúčastněné, kdy pozorovatel jen sleduje dění, kterého se ovšem neúčastní. Pozorování zúčastněného pozorovatel sám účastní děje a pozoruje ostatní zevnitř. Pozorování zachycuje buď videozáznam, zvukový záznam nebo je zaznamenáváno písemně, kdy může být využito rozmanitých škál. U této metody je problematické možné zkreslení interpretování jevu na základě rozdílné dedukce a usuzování.

Nejstarší formou dotazování je metoda je **rozhovor**. Rozhovor může být plně řízený, standardizovaný. Probíhá na základě jasně formulovaných otázek s pevně daným pořadím. To umožňuje docílit osobitých reakcí respondentů na standardní otázky, z jejichž rozdílných odpovědí rozhovor snadněji vyhodnotíme. Zde je ovšem nutná přítomnost kvalifikovaného tazatele, jenž pokládá dotazy předem připravené. Existuje zde ovšem riziko, pokud je tazatel dotazovanému známý. Externí tazatel může na dotazovaného zase působit intonací při kladení dotazů nebo vzhledem. K nevýhodám rozhovoru patří především finanční a časová náročnost (Bedrnová, Nový, 2007).

Míra pracovní spokojenosti jedinců se zkoumá většinou ve vztahu k jednotlivým aspektům práce a profesnímu zařazení, ale také jako spokojenost souhrnná. K jejímu zjišťování slouží obvykle dotazníky, kde pracovníci určují na škále míru spokojenosti s jednotlivými oblastmi práce, od výrazné nespokojenosti až po výraznou spokojenost (Pauknerová, 2012). Využití kombinace dotazníku a rozhovoru, jako nejvhodnější metody, doporučuje Armstrong a Taylor (2015). Zde můžeme využívat propojení kvalitativních rozhovorů s kvantitativními daty z dotazníku

### 3 MOTIVACE

Motivaci netvoří lidská vlastnost, ale je důsledkem nějaké činnosti. Působí na ni různé faktory, jež ji ovlivňují. Budoucí motivaci ovlivňuje náš současný stav, současné situace a poměry (Niermeyer, Seyffert, 2005).

Motivaci můžeme nazvat proces, zahrnující vnitřní síly, které nutí člověka konat. Mohou jimi být naše touhy, přání, snahy, potřeby, tenze. Jedná se o hybné síly, aktivující činnost jedince zaměřenou na dosažení cíle. Podle Bedrnové a Nového (2012) představuje motivace skutečnost působení jistých vnitřních hybných sil v psychice člověka. Těmito silami jsou motivy a pohnutky, které mohou být i nevědomé. Mají vliv na aktivizaci jedince, na udržení jeho zájmu a orientaci jeho chování. Za motivovanou činnost či motivované jednání můžeme označit aktivity pramenící z působení těchto hybných sil.

Stejného názoru je i Plháková (2004), která motivaci definuje jako **souhrn všech motivů čili intrapsychických dynamických sil**, jež obvykle organizují a aktivizují prožívání i chování, se záměrem docílit změny v existující neuspokojivé situaci či získat něco pozitivní. Na této definici motivace se shoduje i Výrost a Slaměník (2008) a dodávají, že je to hybná síla, která uvádí do pohybu činnost a lidské chování. Také Armstrong a Taylor (2015) vymezuje motivaci jako **vnitřní pohnutku, psychologický proces**, podstatně ovlivňující a formující ráz lidského chování, které nás nutí k jistému chování a podněcuje ke konání. Nakonečný (2014) dodává, že tento vnitřní proces může ovlivňovat vnitřní pohnutka-motiv, nebo vnější pobídka-invectiv. Sociálně kognitivní teorie objasňuje motivaci jako cílené chování jednotlivce, jež podněcuje a udržují očekávání výsledků činností a sebeúčinnosti při jejich konání (Chunk, Pintrich a Meece, 2014). Obsah motivačních dispozic vymezil Výrost a Slaměník (2008) jako sociální potřeby, biologické potřeby, hodnotovou orientaci a okrajově i postoje.

Motivaci lze tedy shrnout jako hnací sílu vycházející z psychiky, uvádějící do pohybu lidskou činnost a chování. Má svou intenzitu i směr. I přesto, že chování nemusí být vědomé, vždy je nějak motivované. Obsahem motivačních dispozic je hodnotová orientace, sociální a biologické potřeby jedince.

**Pohnutka či motiv** označuje vnitřní zdroj motivace. Mnozí autoři ji uvádí jako podnět či sílu, pobízející k psychické či fyzické aktivitě shlukující se do širších souborů. Nakonečný (2014) popisuje u motivů dvě reakce. První je snaha něco získat, druhou pak úsilí něčemu si vyhnout. Je tedy psychologickou příčinou chování (Nakonečný, 2009). Motiv vystupuje

z vnitřní psychické stránky člověka. Jeho působení reguluje konání jedince, poskytuje mu smysl, má také vliv na komplexní prožitek. (Dvořáková, 2012). Mezi základní zdroje motivace Kohoutek (2000) řadí **potřeby**. Tou může být vnímaný přebytek či naopak nedostatek, doprovázený psychickým napětím. Toto napětí nás směřuje k jednání, jež potřebu uspokojí a tím napětí eliminuje. K problematice zdrojů motivace se vyjadřují Bedrnová a Nový (2007). Uvádí, že lidské potřeby jsou nekonečné, což se stává pro zaměstnavatele příležitostí, zároveň však i hrozbou. Snaha při jejich naplnění je totiž dynamická, proměnlivá a hierarchická.

### **Schéma vzájemného vztahu nedostatku (přebytku):**

Nedostatek (přebytek) → Potřeba → Motivace → Činnost zaměřená na cíl → Odstranění nedostatku (přebytku)

Základní zásady motivace podle Plamínka (2015):

- Ovlivňovat nejen motivací, ale krátkodobým působením stimulů.
- Nutnost dosažení spokojenosti lidí minimálně s něčím.
- Každý člověk je citlivý na jiné stimuly.
- Motivovat může touha po příjemném stejně jako strach z nepříjemného.
- Úkoly přizpůsobovat lidem ne naopak.
- „Nechci“ může znamenat „nemohu“ nebo „neumím“.
- Práci správně vysvětlit a definovat.
- Současné motivy jsou komplexem působení situace, prostředí a osobnosti.

### **Vztah mezi pracovní spokojeností a pracovní motivací**

Pracovní spokojeností i motivace zaměstnanců spolu úzce souvisí, patří totiž k významným činitelům, jež mají vliv na výkonnost a efektivnost zaměstnanců (Semykina, 2012). Provasník a kol. (2002) při vysvětlení pracovní motivace spatřuje pracovní spokojenost jako základní závislou proměnnou. Jak ovšem dále vysvětluje, nemusí se pracovní spokojenost s pracovní motivací nezbytně překrývat. Jednoznačný motivační charakter má spokojenost

s obsahem práce. V případě, že charakter práce jednoznačně neuspokojuje, mají pracovní podmínky na motivaci rostoucí vliv (Bedrnová, Nový, 2007).

### 3.1 Profesní motivace asistentů pedagoga

V námi zmíněných teoriích jsme se seznámili s potřebami, jež jsou stejně jako pro jiné profese důležité z hlediska motivace i v profesi AP. Závažnost těchto potřeb je velmi subjektivní, ovlivněn hodnotami, jež daný jedinec vyznává. Jistě do něj zasahují i charakterové vlastnosti a vrozené dispozice. V pomáhajících profesích je důležitým faktorem motivace interakce mezi jednotlivci a jejich pracovním prostředím. Bandura (1977) ve své sociálně kognitivní teorii zdůraznil význam vzájemných interakcí nazývaných vzájemná triádní interakce mezi prostředím, osobními faktory a chováním jednotlivce. Přičemž kterákoliv z proměnných může působit na ostatní dvě.

Jako velmi důležitá je motivace už při výběru povolání, ovlivňuje profesní přípravu, ale i samotný výkon profese. Důvody motivace k povolání AP můžeme uvést stejně jako u učitelské profese. Jedná se například o touhu pracovat s potřebnými, pomáhat, být užitečný. Dále je to i zájem o tuto profesi, přívětivá pracovní doba, dostatek volna a času na blízké, což je silná motivace zvláště pro rodiče malých dětí. Dalším důvodem a motivací, i přes nesouhlas některých výzkumů, je vnímání této profese mnohými jako prestižní. V neposlední řadě je jí také touha po dosažení uznání a pocitu vlivu. To potvrzuje i Armstrong a Taylor (2015), podle kterých je motivace složitým komplexem vnějších a vnitřních motivů, jak uvědomělých, tak i neuvědomělých. Velkou mírou jsou v motivaci zastoupeny pracovní podmínky, sociální vztahy, a samozřejmě také osobnost a osobní užitek vykonávaného povolání. Bedrnová a Nový (2007) klasifikují jako zdroje motivace hodnoty, hodnotové ideály a orientace, návyky, zájmy a potřeby. Slaměník a Výrost (2008) shrnul **motivaci potřebnou pro výkon profese** do následujících bodů: zvládat obtížné situace, zdolat překážky a dospět značné úrovně, cílů dosáhnout soběstačně, v co nejkratším čase, umět si poradit s lidmi a idejemi, být ostatním protivníkem a překonat je a předčit i sám sebe. Vágnerová (2016) uvádí, že každý člověk má ke svému jednání **osobní motivy**, které se liší intenzitou a zaměřením. Motivory vedou k aktivitě zaměřené na určitý cíl a jejímu udržení. Jsou důvodem, proč lidé vůbec jednájí konkrétním způsobem. Motivory lidského chování vycházejí z názorů, emocí a potřeb, pro jedince momentálně významných.

Lidé, kteří nedokáží uspokojit své potřeby kvůli bariéře, jež jim brání dosažení jejich cílů, spadají do **frustrace**. Ta může nastat, pokud například nedostávají odměnu, kterou

očekávali, nedostanou vytouženou dovolenou, pokud pokazí práci, na níž dlouho pracovali (Bělohávek, 2010).

Motivace do dalšího pracovního výkonu a nadšení, **může bránit řada důležitých faktorů**. Tyto ovlivňují nejen efektivitu pracovní činnosti AP, ale i jejich spokojenost v práci. Těmito faktory mohou být organizační hlediska a pracovní souvislosti. Povolání asistenta pedagoga je velmi vyčerpávající a náročné, a i když se pro něj člověk rozhodne, nemusí být schopen se s náročností pedagogické práce vyrovnat. Výzkumy upozorňují na mimořádnou psychickou zátěž, působící nepříznivě na zdraví. Pokud se zaměříme na problematiku této práce z pohledu učitelů, kteří jsou asistentům pedagoga pro srovnání nejbližší, uvádí Průcha (2009) řadu aspektů **zdravotních problémů**. Ten posuzuje jejich výkon z hlediska psychické a fyzické zátěže. V psychohygieně a psychologii práce je chápána zátěž jako nesoulad mezi možnostmi pracovníka a požadavky na něj. Tedy tím, co musí splnit a jaké jsou jeho dispozice, aby tyto nároky zvládl. V oblasti fyzické zátěže pociťují učitelé značnou tělesnou únavu, specifická je i hlasová zátěž. Nejvíce zdravotně ohroženy jsou pak podle autora učitelky zvláštních a základních škol.

## 3.2 Problematické faktory v profesní motivaci asistentů pedagoga

V rozsáhlých, především zahraničních studiích, zabývajících se touto problematikou se dozvídáme o řadě sporných fenoménů a nedostatků v profesi AP. Tyto faktory mohou přispět ke snížení motivace k výkonu profese, stejně tak mohou vést k nespokojenosti a stresu a v neposlední řadě k syndromu vyhoření. Můžeme je rozdělit na dvě oblasti, a to vnější a vnitřní faktory ovlivňující motivaci.

### 3.2.1 Vnější faktory snižující motivaci

Mezi vnější faktory snižující motivaci spadají **pracovní podmínky**. Bedrnová a Nový (2007) zde řadí vztahy na pracovišti, vztahy s vedením, organizační podmínky, fyzické podmínky k výkonu profese a péče o zaměstnance, mzda a kariérní postup. Také ve studii Mrázkové, Kucharské a kol. (2014) uvádí asistenti rizika své práce. Zmiňují psychickou a fyzickou náročnost, málo času na odpočinek, nepřetržitost, slabou zpětnou vazbu, nedostatečné finanční ohodnocení, z něj pramenící finanční nejistotu a také chybějící perspektivu. Jako další možné riziko uvedli samotný kontakt s žákem spojený s obavou z fyzického napadení, které nemají možnost kladně ovlivnit. Problematickou jsou také spolupráce s učiteli a rodiči, činnosti nad rámec asistentské práce, profesní nejistotu.

### Vztahy na pracovišti a vztahy s vedením

V oblasti vztahů se objevují **požadavky na zlepšení a zintenzivnění spolupráce s učiteli**. AP by uvítali partnerský vztah s učiteli a větší důvěru. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2016). V knize AP-profese utvářená v dialogu se dočítáme o aspektech optimálního profesního vedení, které mohou mít vliv na pracovní motivaci. **Podpora od vedení** – asistent by měl vnímat zájem o svou osobu, cítit, že je jeho práce důležitá a sledovaná, a že si jí vedení váží. Potřebná je také podpora vedení v oblasti vzdělávání, především umožnění dalšího vzdělávání. Cenná je také ochota pořizovat potřebné pomůcky k výkonu práce AP. Psychologické a emociální zázemí v pomáhajících profesích je velmi potřebné, zvláště pak **partnerské a přátelské přijetí od kolegů** (Hájková, 2018). Problémy s kolegy, chybějící podpora, nedostatečná vzájemná spolupráce a vyšší míra konfliktů jsou zdrojem nespokojenosti vedoucí k zvýšené míře stresu. Naopak funkční vztahy s kolegy a vedením mají velký vliv na pozitivní pracovní klima. Tyto faktory zvyšující pracovní spokojenost a bránící syndromu vyhoření identifikoval výzkum KRAFTA, PAPAY a JOHNSONOVÉ (2012). KEBZA a ŠOLCOVÁ (2003) vyzdvihují důležitost podpory ze strany kolegů ve stejném postavení, která je dle autorů účinnější než podpora od vedení. Pracovní spokojenost souvisí tedy se sociální oporou v rámci kolegiálních vztahů.

### Organizační a fyzické podmínky práce

Tyto podmínky mohou působit nespokojenost a být vnímány jako nepříznivé z různých důvodů. Jako důležité téma v hodnocení organizačních podmínek výkonu profese zmiňují AP **práci nad rámec jejich pracovní náplně**. Uvádí, že příležitostně se od nich očekávají činnosti neodpovídající náplni jejich práce dané Vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, §5. Dalším problémem je **delší pracovní doba**, než jakou mají danou pracovní smlouvou a zaplacenou v úvazku (Hájková, 2018). **Nedostatek prostoru na nepřímou pedagogickou činnost** jako faktor nespokojenosti uvádí ve výzkumu BUTT (2016). Profesní úspěch bývá ovlivněn i **metodickou podporou** učitele nebo zkušenějších kolegů asistentů. Proto by jim měla být umožněna hospitace v hodinách u učitelů a ostatních asistentů. Touto podporou může být i konzultace s poradenskými pracovníky školy formou setkání probíhajících pravidelně (Hájková, 2018). Jako nedostatečnou vnímají Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková (2016) **spolupráci mezi asistenty pedagoga a odbornými poradenskými pracovníky**. Alternativním řešením se může stát **internetová metodická podpora** na stránkách určených pedagogickým pracovníkům. Práce AP je obsahově velmi náročná, v praxi jsou nuceni řešit témata, na něž

nejsou odborně připraveni. Řeší například nejen otázky výukové, ale i otázky nedostatečné podpory žákovi rodiny, jeho začlenění do kolektivu, problémy vztahové a psychologické a další jiné (Hájková, 2018). Z těchto důvodů se jeví metodická pomoc v profesi AP jako velmi potřebná. Také výzkum Sharmy a Salenda (2016) vyzdvihují problematiku **nedostatečného metodického vedení**. Russel a kol. (2010) upozorňuje na nespokojenost AP také s **malou nebo chybějící zpětnou vazbu** na svou práci ze strany učitelů. K fyzickým podmínkám práce řadíme **technické a materiální předpoklady** pro výkon profese AP jsou důležitou podmínkou efektivní podpory žáků i pracovní spokojenosti asistentů pedagoga. Jako nejpotřebnější uvádí přítomnost zázemí pro pracovní pomůcky k výkonu činnosti a osobní věci, možnost práce na počítači, přístup k tiskárně. U AP pracujících s žákem individuálně je nutný také samostatný prostor (Hájková, 2018). Dále sem spadají také aspekty vztahující se k světelnosti a barevnosti prostředí, mikroklimatu, hlučnosti, čistotě a jiné.

### **Mzda**

**Výše mzdy** je uvedena ve výzkumech spokojenosti asistentů pedagoga velmi často jako nedostatečná. Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková (2016) zjistili, že asistenti udávají požadavek vyšší mzdy především z důvodu nutnosti své, alespoň minimální, finanční nezávislosti. Čtvrtina dotázaných udává nutnost existence dalšího zaměstnání souběžně s prací AP. Finanční ohodnocení za svou práci vnímají AP jako nedůstojnou také ve výzkumu Hájkové a kol. (2019) a Sharma a Salend (2016). Důvodem je nízké platové zařazení v platových tabulkách pedagogických pracovníků a nepochybně i skutečnost, že **většina asistentů nemá plný pracovní úvazek**. S těmito tvrzeními souhlasí ve svém výzkumu i Kendíková (2017), stejně tak uvádí asistenti přání vyššího úvazku jako potřebnou změnu ve výzkumu Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové, Hájkové (2014), ve kterém by vyšší pracovní úvazek pro AP uvítali i dotazovaní učitelé. Důležitost změny platových poměrů udává i výzkum Roffey-Barentsena a Watta (2014). Tyto změny by měly zahrnovat vhodnější dělení pedagogické činnosti na přímou a nepřímou, a především navyšování platů AP ke zvýšení jejich pracovní spokojenosti (Hájková, 2018).

### **Sociální benefity**

Jako další velmi důležitou podmínku mající vliv na vnímání spokojenosti a s ní spojenou motivaci k profesní činnosti je její prestiž. Ve srovnání s učitelskou profesí, která je dle Průchy (2009) společností vnímána jako vysoce prestižní, tedy vážené, je profese asistenta pedagoga vnímána veřejností spíše negativně. Toto vnímání potvrzují mnohé výzkumy, kde



je profese AP udávána společností jako neprestižní (Hájková, 2018). Možné důvody, díky kterým je **vnímána profese jako AP neprestižní**, je záměna profese osobního asistenta a asistenta pedagoga, negativní postoj může být zapříčiněn vnímáním profese AP jako znakem inkluze, na kterou má část společnosti také negativní náhled. (Hájková, 2018). Tato skutečnost vychází z nedostatečné znalosti a informovanosti o pozici, a také z neznalosti náplně její práce. Jak uvádí Butt (2016) s nedostatky v pochopení asistentské práce se nesetkáváme jen u veřejnosti a také mezi pedagogy. Nutnost informovat společnost o důležitosti pozice AP při vzdělávání žáků se SVP a o významu jejich práce spatřuje Roffey-Barentsen a Watt (2014). Změna ve vnímání profese AP společností vyžaduje větší informovanost o profesi, která by měla být předkládána jako funkční a důležitý aspekt podpory vzdělávání pro všechny žáky. Důležitá je komunikace s rodiči žáků, jejich zvaní do školy, kde mohou vidět práci AP a tím pochopili jeho roli ve vzdělávání. Možností je také popularizace výzkumů na toto téma. Vhodné by bylo práci zkušených AP prezentovat jako příklady dobré praxe, hodné napodobení. V dnešní době je důležitá i medializace přínosu práce AP a příkladů dobré praxe (Hájková, 2018) Kladnějším vnímání profese by pomohla **i možnost kariérního postupu** (Roffey-Barentsen, Watt, 2014). V neposlední řadě je důležité zmínit také potřebu asistenta vnímat zájem o svou osobu, cítit, že je jeho **práce** důležitá a sledovaná, a že si jí **váží jeho nadřízení** (Hájková, 2018).

### **Profesní rozvoj**

Nezanedbatelným motivačním zdrojem se pro pedagogické pracovníky stává také **možnost dalšího vzdělávání**. Podle Křeménkové (2010) si na nedostatečné možnosti dalšího zvyšování kvalifikace, dovedností a odborných znalostí stěžuje řada pedagogů. Jako důvody spatřují nejčastěji nedostatek finančních prostředků, nepochopení a chybějící podporu ze strany nadřízených a časovou zaneprázdněnost. Na důležitosti získává odborný růst pedagogických pracovníků především v nedobré situaci školy směrem k úrovni morálky. Lze předpokládat, že poskytnutí možnosti dalšího vzdělávání se zvýší i motivace pedagogů. S tím souvisí i další motiv k výkonu profese, a tím je potřeba a schopnost seberealizace, zvláště potřeba působit na výchovu a vzdělávání dětí a mládeže. Jako pozitivní spatřuje rozvoj trendu dalšího vzdělávání učitelů také Průcha (2009), podle kterého byl doposud spíše potlačován. Důležitost dalšího vzdělávání pedagogů potvrzuje i povinnost daná právními předpisy, a to různou formou a metodami. Může probíhat buď na pracovišti nebo mimo něj. Cílem je podporovat pedagogy v prohloubení jejich dovedností, znalostí a odborných

kompetencí. Základním právním předpisem je zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon a zákon 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících.

Mezi **metody rozvoje na pracovišti** řadíme:

- Instruktaž – nejméně náročná, vhodná k zaučení nového zaměstnance.
- Asistování – zkušenější kolega dohlíží na jiného kolegu, koriguje jeho chyby. Ve školství je ovšem velmi obtížně uplatnitelná.
- Pověření úkolem – učí zaměstnance samostatně řešit úkol.
- Rotace práce – ve školství probíhá v podobě zastupování učitelů.
- Mentoring – jeho efektivita je podmíněna vnitřní potřebou a s ní související motivací k seberozvoji. Mentoring je orientovaný na konkrétní problém, k jehož vyřešení napomáhá podpora mentora, samotné vyřešení leží ovšem na mentorovaném. Ve škole má formu skupinových a individuálních setkání podpory pedagogických pracovníků, usnadnění profesního výkonu, pobídky k profesnímu zlepšení.
- Koučink – novější metoda. Kouč zde neradí, ale vhodnými dotazy pomáhá pedagogovi nalézt cestu k cíli.
- Porada – nutná je její pečlivá příprava s vzdělávacím časovým prostorem (Rydlo a kol., 2021)

Zde je nutné podotknout, že je také důležitý výběr vzdělávaného a vzdělavatele. Vliv na efektivitu mohou mít vzájemné osobní sympatie, odborné zaměření, charakterové vlastnosti a odborná orientace (Rydlo a kol., 2021). K metodám průběžného **vzdělávání mimo pracoviště** Lazarová a kol. (2006) uvádí: kurz, seminář, blender learning, workshop, výcvik. K výhodám vzdělávání probíhajícího mimo pracoviště řadíme setkávání s inspirujícími lidmi a také nové náhledy na konkrétní oblasti.

### 3.2.2 Vnitřní faktory ovlivňující motivaci

Poté, co jsme si vytyčili vnější podmínky snižující motivaci se zaměříme na **podmínky vnitřní**. Zde řadíme ty, které tvoří osobní strukturu jedince. Ta obsahuje konkrétní motivační profilaci. Na základě této profilace jsou dané postoje a hodnotové systémy, které jsou stabilní. Existují ovšem i stimuly a podněty, které je nutné neustále posilovat. Průcha (2013) udává jako zdroj možných potíží vysokou, případně **nadměrnou angažovanost**, jež může být spíše na škodu. Tvoří totiž spojitost s vyšší mírou vnímání

odpovědnosti za žákův úspěch či neúspěch. Problematickou se jeví i vysoká pracovní zátěž pedagogů, odrážející se v jejich **psychickém stavu** negativně. Tato zátěž se zvyšuje s **dobou praxe** pedagoga. Jak dále Průcha uvádí, neurotickými potížemi trpělo 8,3 % pedagogů s praxí 1-10 let, zatímco pedagogů s praxí 20let a více to bylo 31 % osob. S těmito tvrzeními se shoduje také studie Mrázkové, Kucharské a kol. (2014). Příčinu syndromu vyhoření spatřuje v nepřetržité službě, zahrnující přítomnost ve vyučování, dohled o přestávkách, četné kontakty s rodiči a tlak na další činnosti v práci AP. Jako rizikové vnímá i blízké emoční vztahy k žákům. Pedagogické povolání se přímo pojí s vznikem **stresových a konfliktních situací**. Syndrom vyhoření ve spojitosti s pomáhajícími profesemi, kam asistentské povolání spadá, je následkem dlouhodobého stresu, podobný vybití baterie. Jedinci takto postižení nerozumí sami sobě, mívají negativní nebo chybějící vztahy s okolím. Pro boj proti stresu doporučuje Kopřiva (2000) využití různých technik relaxace. Syndrom vyhoření obsahuje celou řadu symptomů psychických, částečně i fyzických a sociálních. Zásadní je zde především **celková únava, kognitivní a emoční vyčerpání**. Lazarová a kol. (2006) míní, že s **přibývajícím věkem** není podmínkou snížená motivace k dalšímu vzdělávání, ovšem u pedagogů je zřejmá zvýšená potřeba klidu, větší míra únavy a syndrom vyhoření. Mareš (2002) spatřuje problém vzniku syndromu vyhoření ve **vnitřní rozpolcenosti a nejednoznačnosti pedagogické profese**. Tato rozpolcenost je jakýmsi průsečíkem nároků školy z jedné strany a osobních zkušeností pedagoga a předpokladů jeho osobních názorů ze strany druhé. Nejedná se tedy o pouhý tlak instituce na učitele, ale o oboustranný vztah.

Právě z důvodu snížení rizik se doporučuje podpora komunikace asistenta pedagoga s učiteli, která by byla vedena speciálním pedagogem. Vhodné je vytvoření prostoru pro vzájemné jednání, pro reflexi vztahu, vyjasnění postojů, kompetencí, názorů, prevenci a mediaci případných sporů. Při rizikových situacích napadení žáků nebo asistenta konkrétním žákem by bylo vhodné také vypracovat pro takové situace poplachový plán (Mrázková, Kucharská a kol., 2014).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUM

Náš výzkum je zaměřený na pracovní spokojenost u asistentů pedagoga. Tato kapitola se zabývá popisem metodologického přístupu, který byl zvolen pro vypracování této diplomové práce. Cílem je poskytnout ucelený přehled o použitých metodách sběru a analýzy dat, stejně jako o postupu řešení stanovených výzkumných otázek či hypotéz. V úvodu kapitoly budou představeny cíle a výzkumné otázky, dále použité výzkumné metody a poté budou podrobněji popsány jednotlivé kroky realizace výzkumu, včetně zdůvodnění výběru konkrétních metod a nástrojů. Pozornost bude věnována také popisu výzkumného vzorku, způsobu jeho výběru a charakteristikám respondentů.

### 4.1 Pojetí výzkumu

Do výzkumu jsme oslovili asistenty pedagoga základních škol. Jak jsme uvedli v teoretické části, tato profese patří k profesím pedagogickým, tedy pomáhajícím. Tyto jsou ve větší míře ohrožené syndromem vyhoření. V teoretické části práce jsme se dozvěděli, že jejich práce je velmi náročná psychicky i fyzicky a nemá dostatečnou společenskou prestiž. Pracovní spokojenost je velmi aktuální a potřebné téma. Jak uvedené výzkumy dokazují, vykazují tyto profese nespokojenost nebo nízkou míru pracovní spokojenosti v určitých oblastech, proto jsme se rozhodli zjistit, zda se tato tvrzení potvrdí i ve výsledcích našeho výzkumu. Také jsme zjistili, že na pracovní spokojenost pedagogických pracovníků má vliv délka jejich praxe a věk, ale i podmínky uzavřené v pracovní smlouvě. Výzkum tedy zaměříme i na tyto faktory a pomocí standardizovaného dotazníku a doplňujících demografických otázek a otázek vztahujících se k podmínkám v pracovní smlouvě, se pokusíme najít odpovědi na naše výzkumné cíle, otázky a hypotézy. U hypotéz předpokládáme, že existují souvislosti v míře pracovní spokojenosti s věkem asistenta, délkou praxe, dále předpokládáme souvislost také v míře pracovní spokojenosti a podmínkám uzavřenými v pracovní smlouvě.

První hypotéza předpokládá souvislost mezi pracovní spokojeností asistentů pedagoga a věkem. Kollárik (2002) vzhledem k **věku** udává nejméně spokojenost u lidí mladších, zvláště pak absolventů vysoké školy. Další skupinou jsou ve výčtu nespokojených pracovníků starší padesáti let. Důvodem může být věková diskriminace a méně energie proti mladším kolegům. Nejvíce udávají podle autora lidé spokojenost ve 35-50 letech. Tito již vyřešili jejich osobní život a touží se pracovně rozvíjet.

Druhá hypotéza, ve které předpokládáme souvislost pracovní spokojenosti s **délkou praxe** je nastavena na základě výzkumu Kollárika (2002), který udává jako kritické směrem k pracovní spokojenosti první 2-3 roky v novém zaměstnání, kdy pracovní spokojenost vykazuje nižší míru. Také Průcha (2013) udává, že s dobou praxe pedagoga se zvyšuje neurotická zátěž pedagogů, která spadá do faktorů pracovní nespokojenosti. Jak dále Průcha (2013) uvádí, neurotickými potížemi trpělo 8,3 % pedagogů s praxí 1-10 let, zatímco u pedagogů s praxí 20let a více to bylo 31 % osob. S tím koresponduje tvrzení studie Mrázkové, Kucharské a kol. (2014), podle kterého pracovní spokojenost klesá s délkou praxe. Hypotéza souvislosti pracovní spokojenosti s **podmínkami uzavřenými v pracovní smlouvě** vznikla na základě výzkumu Kendíkové (2017), podle které patří mezi nejrizikovější faktory ovlivňující pracovní spokojenost strach a nejistota z udržení pracovního místa, pramenící ze skutečnosti, že většina asistentů pedagoga nemá uzavřenou smlouvu na dobu neurčitou a má snížený pracovní úvazek, což má negativní vliv na výši mzdy. Toto potvrzuje i výzkum výzkumu Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové, Hájkové (2016) i Němce a kol. (2014).

## 4.2 Výzkumné cíle

**Hlavním výzkumný cíl:** Zjistit míru pracovní spokojenosti asistentů pedagoga v ZŠ.

**Dílčí cíle:**

1. Určit míru pracovní spokojenosti asistentů pedagoga v jednotlivých oblastech.
2. Zjistit souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti a věkem asistentů pedagoga.
3. Zjistit souvislost mezi mírou pracovní spokojeností a délkou praxe asistentů pedagoga.
4. Zjistit souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti asistentů pedagoga a podmínkami uzavřenými v pracovní smlouvě.

## 4.3 Výzkumné otázky:

**Hlavní výzkumná otázka:** Jaká je míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga?

**Dílčí otázky** vztahující se k devíti oblastem standardizovaného dotazníku:

VO 1 Jaká je míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga v oblasti platu?

VO 2 Jaká je míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga v oblasti profesního růstu?

VO 3 Jaká je míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga v oblasti vztahů s vedením?

VO 4 Jaká je míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga v oblasti sociálních benefitů?

VO 5 Jaká je míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga v oblasti uznání a odměn?

VO 6 Jaká je míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga v oblasti pracovních podmínek?

VO 7 Jaká je míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga v oblasti charakteru práce?

VO 8 Jaká je míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga v oblasti vztahů se spolupracovníky?

VO 9 Jaká je míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga v oblasti komunikace?

Dále jsme dle podle poznatků zjištěných z námi zkoumaných výzkumů v teoretické části práce nastavili další výzkumné otázky a **hypotézy**:

VO 10 Jaká je souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti a věkem asistentů pedagoga?

**H<sub>1</sub> Mezi mírou pracovní spokojenosti a věkem asistentů pedagoga existuje souvislost.**

VO 11 Jaká je souvislost mezi pracovní spokojeností a délkou praxe asistentů pedagoga?

**H<sub>2</sub> Mezi mírou pracovní spokojenosti a délkou praxe asistentů pedagoga existuje souvislost.**

VO 12 Jaká je souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti asistentů pedagoga a sjednané době trvání pracovního úvazku?

**H<sub>3</sub>: Mezi mírou pracovní spokojenosti a sjednanou dobou pracovního úvazku existuje souvislost.**

VO 13 Jaká je souvislost v míře pracovní spokojenosti asistentů pedagoga a druhem pracovního úvazku?

**H<sub>4</sub>: Mezi mírou pracovní spokojenosti a druhem pracovního úvazku existuje souvislost.**

#### 4.4 Metoda sběru dat

K našemu výzkumu jsme jako nejvhodnější zvolili metodu dotazníkové šetření a jako výzkumný nástroj dotazník zaměřený na zjišťování pracovní spokojenosti. Dotazník je výzkumná metoda, která se používá ke sběru dat od respondentů. Jedná se o soubor otázek, které jsou předem připravené a standardizované. Dotazník může být distribuován různými způsoby, například osobně, poštou, elektronicky nebo telefonicky. Cílem dotazníku je získat informace o názorech, postojích, znalostech nebo zkušenostech respondentů (Kapounová, Kapoun, 2017). Výhodou dotazníku je, že umožňuje rychlý a efektivní sběr dat od velkého počtu respondentů. Dotazník také poskytuje anonymitu respondentům, což může vést k upřímnějším odpovědím. Data získaná z dotazníků lze snadno kvantifikovat a analyzovat pomocí statistických metod. Nevýhodou dotazníku je, že respondenti mohou otázky špatně pochopit nebo interpretovat. Také existuje riziko, že respondenti nebudou odpovídat pravdivě nebo úplně. Dotazník je závislý na ochotě a schopnosti respondentů odpovídat. Určitým skupinám respondentů, jako například lidem s nižším vzděláním a starší lidem může činit vyplňování dotazníku obtíže (Disman, 2021).

K výzkumu pracovní spokojenosti asistentů pedagoga jsme se nakonec jako nejvhodnější vybrali standardizovaný dotazník Job Satisfaction Survey (Spector, 2011), jež do českého jazyka přeložil M. Franěk (2008). Původně sloužil ke zjišťování pracovní spokojenosti pracovníků sociálních organizací, kteří také spadají do pomáhajících profesí. Vysoká míra reliability (0,91), vyjádřena koeficientem Cronbachova alfa, nám zaručuje vysokou spolehlivost měření. Samotný dotazník je tvořen 36 položkami zjišťující pracovní spokojenost v 9 oblastech, a to v oblasti platu, profesního růstu, vztahů s vedením, sociálních benefitů, uznání a odměn, pracovních podmínek, charakteru práce, vztahů se spolupracovníky, komunikace. Dále jsme výzkum rozšířili o otázky směřující k věku, délce praxe a k podmínkám uzavřeným v pracovní smlouvě.

Otázky v dotazníku jsou stejnoměrně rozděleny do **9 oblastí**, každou tvoří **4 otázky**. Přehled nalezneme v následující tabulce:



Tabulka 1: Rozdělení položek dotazníku do jednotlivých oblastí

1. Jsem přesvědčen(a) o tom, že jsem spravedlivě finančně ohodnocen(a) za práci, kterou dělám.	<b>Plat</b>
10. Nárůst platu je mizivý a málo častý.	
19. Když se podívám na výši svého platu, mám pocit, že moje práce je organizací nedocena.	
28. Jsem spokojen(a) s možnostmi platového růstu.	
2. V mém zaměstnání jsou možnosti povýšení skutečně mizivé.	<b>Profesní růst</b>
11. Ti, kteří dobře pracují, mají velkou šanci na povýšení.	
20. Lidé zde mohou postupovat stejně rychle nahoru, jako u jiných firem.	
33. Jsem spokojen(a) s šancemi na povýšení.	
3. Můj nadřízený vykoná svoji funkci kompetentně.	<b>Vztahy s vedením</b>
12. Můj nadřízený je ke mně nespravedlivý.	
21. Můj nadřízený se téměř nezajímá o pocity svých podřízených.	
30. Mám rád(a) svého nadřízeného.	
4. Nejsem spokojen(a) s benefity, které dostávám.	<b>Sociální benefity</b>
13. Benefity, které u nás máme, jsou srovnatelné s výhodami u jiných firem.	
22. Benefity, které máme, jsou spravedlivé.	
29. Existují benefity, které nemáme, přestože bychom je určitě mít měli.	
5. Pokud odvedu dobrou práci, dostane se mi zaslouženého uznání.	<b>Uznání a odměny</b>
14. Nemyslím si, že práce, kterou dělám, je dostatečně docena.	
23. Lidé, kteří zde pracují, jsou málo odměňováni.	
32. Nemám pocit, že mé úsilí je odměňováno tak, jak by mělo být.	
6. Máme mnoho vnitřních pravidel a nařízení, která ztěžují práci.	<b>Pracovní podmínky</b>
15. Moje úsilí dělat dobrou práci je málokdy brzděno zbytečnou byrokracií.	
24. Mám příliš mnoho pracovních úkolů.	
31. Mám příliš mnoho papírování.	

7. Mám rád(a) lidi, se kterými pracuji.	<b>Vztahy se spolupracovníky</b>
16. Zjistil(a) jsem, že kvůli neschopnosti svých spolupracovníků mám víc práce.	
25. Cítím se příjemně se svými spolupracovníky.	
34. V práci je příliš mnoho hašteření a rozepří.	
8. Občas mám pocit, že moje práce nemá moc velký smysl.	<b>Charakter práce</b>
17. Věci, které dělám v práci, mě baví.	
27. Jsem hrdý(á) na svoji práci.	
35. Má práce mě těší.	
9. Myslím si, že komunikace v naší firmě je dobrá.	<b>Komunikace</b>
18. Nejsou mi jasné cíle naší organizace.	
26. Mám často pocit, že nevím, co se děje s naší firmou.	
36. Pracovní úkoly nejsou dostatečně vysvětleny.	

Dotazník tvoří škálové otázky, kdy respondenti odpovědi vybírají na škále 1-6, na základě míry souhlasu s daným tvrzením. Tvrzení na škále 1 – rozhodně nesouhlasím, 2 – nesouhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – spíše souhlasím, 5 – souhlasím, 6 – rozhodně souhlasím. Každá položka má své bodové hodnocení 1–6 bodů. V každé oblasti se tedy může skóre nacházet v rozmezí 4–24 bodů, celkové skóre pracovní spokojenosti pak v rozmezí 36–216 bodů. K dosažení správných výsledků ovšem musíme překódovat reverzibilní otázky, které nalezneme pod čísly 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 34 a 36. Zde je nutné stupně škály otočit na sestupné, tedy od 6 do 1. Pracovní spokojenost, celkovou i v jednotlivých oblastech, udávají získané průměrné hodnoty. Hodnota 4 a více značí spokojenost, ambivalentní postoj značí hodnoty mezi 3 a 4, nespokojenost pak hodnoty 3 a méně.

Pokud se zaměříme na součtové skóre v rámci **jednotlivých oblastí dotazníku** udává spokojenost skóre 16 a více, ambivalenci skóre 12–16, nespokojenost pak skóre menší než 12.

**Celkovou pracovní spokojenost** dosaženou součtem skóre všech oblastí dotazníku udává skóre v rozmezí 36–216 bodů, kdy: spokojenost zastupuje skóre 145–216, ambivalenci skóre 109–144 nespokojenost skóre 36–108.

## 4.5 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor zahrnuje všechny asistenty pedagoga působící na základních školách v České republice. Dle výzkumů vykazuje profese asistent pedagoga nízkou míru pracovní spokojenosti, např. ve výzkumech Mrázkové, Kucharské a kol. (2014), Hájkové (2018) a Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové, Hájkové (2014). K nízké pracovní spokojenosti se pojí i hrozba syndromu vyhoření. Možné příčiny syndromu vyhoření spatřují Mrázková, Kucharská a kol. (2014) v nepřetržité službě, zahrnující přítomnost ve vyučování, dohled o přestávkách, četné kontakty s rodiči a tlak na další činnosti v práci AP. Jako rizikové vnímá i blízké emoční vztahy k žákům. Vzhledem k nárůstu počtu asistentů pedagoga z důvodu inkluzivního vzdělávání znevýhodněných žáků a potřeba jejich přítomnosti ve školách, jsme si pro náš výzkum zvolili právě tuto profesi. Od r. 2011 s počtem necelých šesti tisíc asistentů pedagoga stoupl počet asistentů pedagoga na 24 970 k 30. 9. 2022 v tuzemských školách (MŠMT, 2022).

Výběrový soubor asistentů pedagoga reprezentuje tedy základní soubor (Chráska, 2007), byl vybrán ze základního souboru pomocí vícenásobného výběru. Tento výběr začíná od skupin nejvyššího řádu a pokračuje nižšími stupni. Nejprve jsme vylosovali ze 14 krajů České republiky 4 kraje, a to Olomoucký, Pardubický a Moravskoslezský a Zlínský. Poté jsme v Atlasu školství kraje rozčlenili na okresy, následně v každém okrese vybrali každou desátou základní školu. Pokud jsme na stránkách školy nenašli zmínku o asistentech pedagoga, ani kontakt na ně, byla vybrána následující škola, která asistenty zaměstnávala. Tito byli kontaktováni přímo, pokud byl na stránkách uveden kontakt na ně. V případě, že kontakt na asistenty pedagoga chyběl, bylo emailem osloveno vedení školy s žádostí o přeposlání. Oslovili jsme napřímo přes 120 škol nebo asistentů. Celkový počet oslovených asistentů je ovšem téměř nemožné určit, jelikož nevíme, kolik vedoucích naši žádost přeposlalo, a také z důvodu velkého rozpětí počtu asistentů pedagoga na jednotlivých školách. Návratnost vyplněných dotazníků nelze tedy určit, jejich konečný počet získaný pomocí online dotazníku je 202. Sběr dat probíhal online formou prostřednictvím platformy Survio. Elektronickou formu dotazníku jsme zvolili kvůli snadnější dostupnosti a rychlejší návratnosti dat, ale také kvůli anonymitě, kterou tyto dotazníky zaručují a věříme, že tím přispívají k pravdivějšímu vyplnění.

## 4.6 Metody analýzy dat

Data byla v prvním kroku zpracována a kódována v MS Excel. Jednotlivé statistické analýzy byly následně provedeny v programu IBM SPSS Statistics. Před realizací jednotlivých statistických analýz byla data upravena podle metodiky zpracování dotazníku. Konkrétně bylo otočeno kódování u položek č. 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 34 a 36. Změna kódování (škály 1 až 6) proběhla podle následujícího pravidla: 6 = 1, 5 = 2, 4 = 3, 3 = 4, 2 = 5 a 1 = 6. Následně byly vypočítány souhrnné škály pro všech devět sledovaných oblastí pracovní spokojenosti.

V rámci statistického zpracování dat byla využita deskriptivní statistika (četnosti, charakteristiky polohy – průměr, medián, modus, minimum a maximum a charakteristiky variability – zejména směrodatná odchylka). Pro testování významnosti diferencí vybraných faktorů na míru pracovní spokojenosti byly použity parametrické testy. Pro výběr odpovídajících testů byla v prvním kroku testována normalita dat a variabilita dat v jednotlivých segmentech respondentů. Jelikož se v případě pracovní spokojenosti jedná o spojitou kardinální proměnnou, byly jednotlivé hypotézy testovány prostřednictvím analýzy rozptylu (ANOVA) a T–testu dvou nezávislých výběrů. Ověření probíhalo v programu IBM SPSS Statistics.

## 5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

### 5.1 Vyhodnocení dat dotazníku

Výzkumný vzorek tvoří celkem 202 asistentů pedagoga. Z hlediska věkového složení převažují respondenti ve věku 36-45 let (35,6 %) a 46-55 let (25,7 %). Mladší věkové kategorie do 35 let představují 27,7 % výzkumného vzorku a asistenti starší 56 let tvoří 10,9 %. Pokud jde o délku praxe na pozici asistenta pedagoga, nejpočetnější skupinu tvoří respondenti s praxí 1-3 roky (31,2 %) a 4-6 let (28,2 %). Více než čtvrtina dotázaných (26,2 %) působí jako asistent pedagoga 7 a více let. Nejméně jsou zastoupeni asistenti s praxí kratší než 1 rok (14,4 %).

Z hlediska typu pracovní smlouvy převažují asistenti zaměstnaní na dobu určitou (63,4 %). Na dobu neurčitou pracuje 31,7 % dotázaných a 5 % má pracovní smlouvu vázanou na dobu docházky konkrétního žáka. Téměř tři čtvrtiny asistentů (72,8 %) jsou zaměstnány na částečný úvazek, zbývajících 27,2 % na plný úvazek.

Tabulka 2: Věk respondentů

Věk	N	Procenta
18-25 let	16	7,9 %
26-35 let	40	19,8 %
36-45 let	72	35,6 %
46-55 let	52	25,7 %
56 a více let	22	10,9 %
<b>Celkem</b>	<b>202</b>	<b>100,0 %</b>

Výsledky dotazníku ukazují, že největší zastoupení respondentů spadá do věkové kategorie 36-45 let, a to 35,6 % z celkového počtu 202 dotázaných. Druhou nejpočetnější skupinou jsou respondenti ve věku 46-55 let, kteří tvoří 25,7 % z celkového vzorku. Následuje věková kategorie 26-35 let s 19,8 % respondentů. Menší zastoupení mají respondenti ve věku 56 a více let, kteří představují 10,9 % z celkového počtu dotázaných. Nejméně početnou skupinou jsou nejmladší respondenti ve věku 18-25 let, kteří tvoří pouze 7,9 % z celkového vzorku.

Z výsledků je patrné, že dotazník byl zodpovězen převážně respondenty ve středním věku (36-55 let), kteří dohromady tvoří 61,3 % z celkového počtu dotázaných. Mladší věkové kategorie (18-35 let) představují 27,7 % respondentů, zatímco starší respondenti (56 a více let) tvoří nejmenší část vzorku s 10,9 %.

Tabulka 3: Délka praxe na pozici asistenta pedagoga

	N	Procenta
méně než rok	29	14,4 %
1-3 roky	63	31,2 %
4-6 let	57	28,2 %
7 a více let	53	26,2 %
<b>Celkem</b>	<b>202</b>	<b>100,0 %</b>

Z tabulky vyplývá, že nejvíce asistentů pedagoga, konkrétně 31,2 %, pracuje na této pozici 1-3 roky. Druhou nejpočetnější skupinou jsou asistenti s praxí 4-6 let, kterých je 28,2 %. Více než čtvrtina dotázaných (26,2 %) uvedla, že jako asistent pedagoga působí 7 a více let. Nejméně zastoupenou skupinou jsou asistenti s praxí kratší než jeden rok, kterých je 14,4 %.

Z výsledků dotazníku je patrné, že většina asistentů pedagoga má již několikaletou praxi na této pozici. Pouze necelá šestina z nich pracuje jako asistent pedagoga méně než rok. Naopak více než polovina respondentů uvedla, že v této profesi působí déle než 4 roky, což svědčí o jejich zkušenostech a znalostech v oblasti podpory vzdělávání.

Tabulka 3: Typ pracovní smlouvy respondentů

Pracovní smlouva	N	Procenta
na dobu určitou	128	63,4 %
na dobu neurčitou	64	31,7 %
po dobu docházky konkrétního žáka	10	5,0 %
<b>Celkem</b>	<b>202</b>	<b>100,0 %</b>

Z výsledků vyplývá, že většina respondentů (63,4 %) má pracovní smlouvu na dobu určitou. Téměř třetina dotázaných (31,7 %) uvedla, že jejich pracovní smlouva je na dobu neurčitou. Pouze malá část respondentů (5,0 %) má pracovní smlouvu vázanou na dobu docházky konkrétního žáka. Z těchto údajů lze usoudit, že převažující formou pracovního úvazku u dotazovaných je smlouva na dobu určitou. Nejméně častým typem smlouvy je smlouva vázaná na docházku konkrétního žáka, která se týká pouze 5 % dotázaných.

Tabulka 4: Pracovní úvazek respondentů

	N	Procenta
Plný	55	27,2 %
Částečný	147	72,8 %
<b>Celkem</b>	<b>202</b>	<b>100,0 %</b>

Z tabulky 5 vyplývá, že většina respondentů pracuje na částečný úvazek. Konkrétně 72,8 % dotázaných uvedlo, že má částečný pracovní úvazek. Pouze 27,2 % respondentů pracuje na plný úvazek. Výsledky průzkumu ukazují, že téměř tři čtvrtiny oslovených dávají přednost částečnému pracovnímu úvazku před plným. Menšina respondentů, přibližně každý čtvrtý, pracuje na plný úvazek. Dotazníkové šetření odhalilo jasnou preferenci částečných úvazků mezi respondenty.

## 5.2 Celková míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga

Tato kapitola se zabývá odpovědí na hlavní výzkumnou otázku: **Jaká je míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga?** Pracovní spokojenost je zde představena jako důležitý faktor ovlivňující výkon a motivaci zaměstnanců, přičemž u asistentů pedagoga je její význam zdůrazněn vzhledem k jejich klíčové roli v podpoře vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Kapitola se opírá o data získaná z dotazníkového šetření a prezentuje je prostřednictvím přehledné tabulky, která ukazuje počet a procentuální zastoupení asistentů pedagoga v jednotlivých kategoriích spokojenosti (spokojenost, ambivalence, nespokojenost) a také základní popisné statistiky pro každou kategorii. Cílem kapitoly je poskytnout ucelený pohled na míru pracovní spokojenosti asistentů pedagoga a poukázat na její význam v kontextu vzdělávacího systému. Následující tabulka se zaměřuje na analýzu celkové míry pracovní spokojenosti asistentů pedagoga na základě dat získaných z

dotazníkového šetření. Tabulka ukazuje počet a procentuální zastoupení asistentů pedagoga v jednotlivých kategoriích spokojenosti (spokojenost, ambivalence, nespokojenost), a také základní popisné statistiky (průměr, medián, modus, minimum a maximum) pro každou kategorii.

Tabulka 5: Míra pracovní spokojenosti

	Počet asistentů pedagogů	Počet asistentů pedagogů v %	Průměr	Medián	Modus	Minimum	Maximum
Spokojenost	104	51,5 %	157,9	154	147	145	210
Ambivalence	86	42,6 %	132,1	132	143	109	144
nespokojenost	12	5,9 %	96,5	101	99	71	108
<b>Celkem</b>	<b>202</b>	<b>100</b>	<b>143,3</b>	<b>145</b>	<b>147</b>	<b>71</b>	<b>210</b>

Největší podíl respondentů, konkrétně 51,5 %, vyjádřilo **pracovní spokojenost**. Průměrná hodnota spokojenosti činila 157,9, medián byl 154 a nejčastěji se opakující hodnota (modus) byla 147. Minimální hodnota spokojenosti byla 145 a maximální 210. Druhá nejpočetnější skupina respondentů, představující 42,6 % (86 osob), zaujala **ambivalentní postoj** v míře pracovní spokojenosti. Průměrná hodnota ambivalence byla 132,1, medián 132, modus 143, minimum 109 a maximum 144. Nejmenší podíl respondentů, pouze 5,9 % (12 osob), vyjádřilo **pracovní nespokojenost**. Průměrná hodnota nespokojenosti byla 96,5, medián 101, modus 99, minimum 71 a maximum 108. Více než polovina respondentů (51,5 %) vyjádřila pracovní spokojenost, zatímco necelá polovina (42,6 %) zaujímá neutrální postoj a pouze malá část (5,9 %) vyjadřuje pracovní nespokojenost. Průměrná hodnota všech odpovědí je 143,3, medián 145 a modus 147, což celkově naznačuje mírně pozitivní hodnocení pracovní spokojenosti.

### 5.3 Míra pracovní spokojenosti v devíti oblastech

Tato kapitola se zabývá analýzou pracovní spokojenosti asistentů pedagoga **v jednotlivých oblastech jejich práce** a odpovídá na dílčí výzkumné otázky. Pomocí dotazníkového šetření byla zkoumána spokojenost respondentů v devíti klíčových oblastech: plat, profesní růst, vztahy s vedením, sociální benefity, uznání a odměny, pracovní podmínky, vztahy se spolupracovníky, charakter práce a komunikace. Výsledky nám přináší odpovědi na



výzkumné otázky a jsou prezentovány pomocí popisné statistiky a grafického znázornění, které umožňují identifikovat silné a slabé stránky pracovního prostředí. Kapitola poskytuje detailní pohled na každou z oblastí a odhaluje oblasti, ve kterých jsou asistenti pedagoga spokojeni, i ty, ve kterých existuje prostor pro zlepšení.

Z hlediska analýzy jednotlivých oblastí pracovní spokojenosti lze souhrnně konstatovat, že spokojenost byla prokázána v celkem 5 oblastech (vztahy s vedením, pracovní podmínky, vztahy se spolupracovníky, charakter práce a komunikace). Ambivalence i nespokojenost pak shodně ve 2 oblastech (ambivalence byla zaznamenána u sociálních benefitů a uznání a odměn a nespokojenost u platů a profesního růstu).

Tabulka 6: Míra pracovní spokojenosti v jednotlivých oblastech

Oblast	Průměr	Medián	Modus	Směrodatná odchylka	Výsledek
Plat	11,84	11	9	4,28	<b>Nespokojenost</b>
Profesní růst	10,99	11	9	3,70	<b>Nespokojenost</b>
Vztahy s vedením	19,09	19	18	3,46	<b>Spokojenost</b>
Sociální benefity	13,70	14	13	3,89	<b>Ambivalence</b>
Uznání a odměny	14,79	15	16	3,16	<b>Ambivalence</b>
Pracovní podmínky	16,32	16	17	2,66	<b>Spokojenost</b>
Vztahy se spolupracovníky	19,00	19	17,	3,18	<b>Spokojenost</b>
Charakter práce	19,24	19	19	3,26	<b>Spokojenost</b>
Komunikace	18,33	19	20	3,38	<b>Spokojenost</b>

Pozn.: *minimum = 4, maximum = 24*

Na základě výsledků dotazníku lze konstatovat, že respondenti jsou **nejvíce spokojeni** s charakterem práce (průměr 19,24; medián 19; modus 19), vztahy se spolupracovníky (průměr 19,00; medián 19; modus 17) a vztahy s vedením (průměr 19,09; medián 19; modus 18). Tyto oblasti dosáhly nejvyšších hodnot a lze je považovat za silné stránky pracovního prostředí. Komunikace na pracovišti je také hodnocena pozitivně (průměr 18,33; medián 19; modus 20), což naznačuje, že zaměstnanci jsou spokojeni s tokem informací a způsobem,

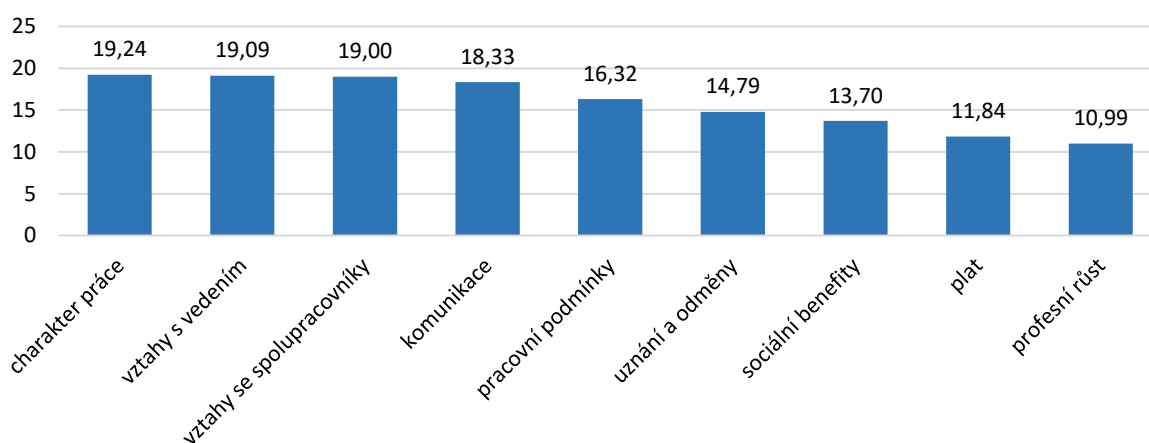
jakým probíhá interakce mezi kolegy a nadřízenými. Pracovní podmínky jsou také hodnoceny jako uspokojivé (průměr 16,32; medián 16; modus 17), což ukazuje, že zaměstnanci mají k dispozici adekvátní zdroje a prostředí pro výkon své práce.

Uznání a odměny (průměr 14,79; medián 15; modus 16) a sociální benefity (průměr 13,70; medián 14; modus 13) se nacházejí v **pásmu ambivalence**, což znamená, že respondenti nejsou ani spokojeni, ani nespokojeni s těmito aspekty práce.

**Nespokojenost** byla zaznamenána v oblasti profesního růstu (průměr 10,99; medián 11; modus 9) a platu (průměr 11,84; medián 11; modus 9). Tyto výsledky naznačují, že respondenti vnímají omezené možnosti kariérního postupu a nejsou spokojeni se svým finančním ohodnocením.

**Celkově** jsou respondenti ovšem spokojeni s pracovním prostředím, vztahy na pracovišti a charakterem práce. Naopak, oblasti profesního růstu a odměňování představují příležitosti ke zlepšení a měly by být předmětem dalšího zkoumání a případných intervencí ze strany vedení školy a zřizovatele.

V následujícím grafu je znázorněna komparace průměrné pracovní spokojenosti ve všech 9 oblastech.



Pozn.: minimum = 4, maximum = 24

Graf 1: Průměrná míra pracovní spokojenosti v jednotlivých oblastech

Výsledky dotazníku ukazují, že celková spokojenost zaměstnanců v různých oblastech jejich práce je relativně vysoká. Nejlépe hodnocenou oblastí je charakter práce (19,34) a vztahy

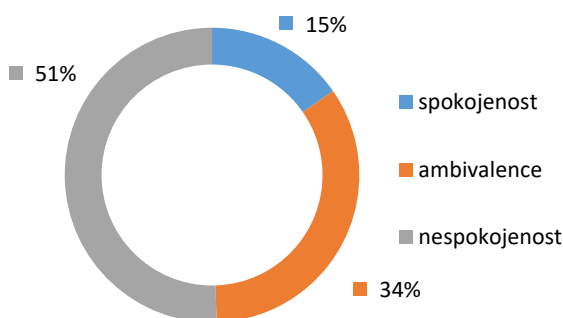
s vedením (19,09). Dále také vztahy se spolupracovníky a komunikace jsou hodnoceny poměrně pozitivně, s mírou spokojenosti 19,0 respektive 18,33. Pracovní podmínky (16,32), uznání a odměny (14,79) a sociální benefity (13,70) jsou v pásmu ambivalence. Ačkoli je tento výsledek stále pozitivní, existuje zde prostor pro zlepšení v těchto oblastech. Nespokojenost je pak udána v oblasti platu (11,84) a profesního růstu (10,99).

### 5.3.1 Plat

Průměrná míra spokojenosti v oblasti plat činí 11,84 a vyjadřuje tak celkovou nespokojenost asistentů pedagoga se svým platem. Nejméně spokojeni jsou respondenti s jen mizivým a málo častým nárůstem platu (průměr = 2,35). Celkově pak 2 položky (28, 10) náleží do kategorie nespokojenost a 2 položky (1, 19) do kategorie ambivalence.

Tabulka 7: Oblast pracovní spokojenosti – plat

Průměr	Medián	Modus	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
11,84	11	9	4,28	4	24



Graf 2: Oblast pracovní spokojenosti – plat

V oblasti pracovní spokojenosti s platem převažuje nespokojenost. Celých 51 % respondentů vyjádřilo nespokojenost se svým platem, což představuje více než polovinu dotázaných. Ambivalentní postoj k platu zaujímá 34 % respondentů. Tito zaměstnanci nejsou ani spokojeni, ani vyloženě nespokojeni se svým platem. Mohou mít pocit, že jejich plat je přiměřený, ale zároveň by uvítali určité zlepšení. Pouze 15 % dotázaných vyjádřilo

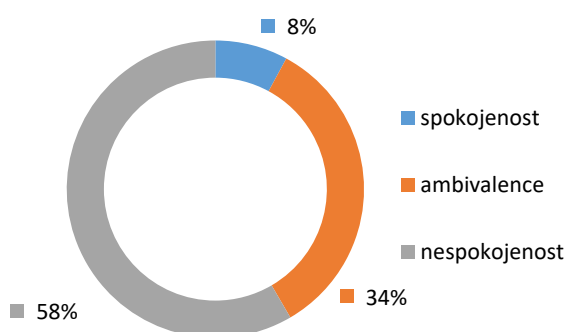
spokojenost se svým platem. Výsledky naznačují, že v oblasti platového ohodnocení existuje značný prostor pro zlepšení.

### 5.3.2 Profesní růst

Průměrná míra spokojenosti v oblasti profesní růst činí 10,99 a vyjadřuje tak celkovou nespokojenost. Nejméně spokojeni jsou respondenti s tím, že nemohou postupovat stejně rychle nahoru, jako u jiných firem (průměr = 2,44). Celkově pak všechny 4 položky (2, 20, 11, 33) náleží do kategorie nespokojenost.

Tabulka 8: Oblast pracovní spokojenosti – profesní růst

Průměr	Medián	Modus	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
10,99	11	9	3,70	4	24



Graf 3: Oblast pracovní spokojenosti – profesní růst

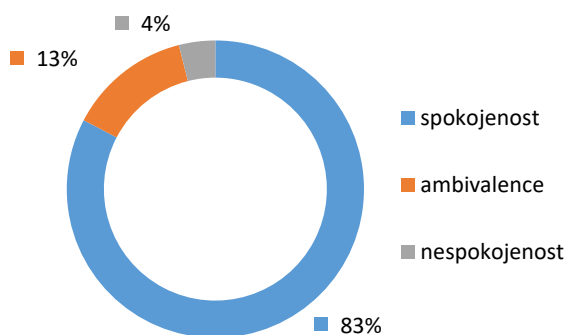
Z výsledků dotazníku v oblasti pracovní spokojenosti se zaměřením na profesní růst vyplývá, že více než polovina respondentů (58 %) vyjádřila nespokojenost s možnostmi profesního růstu ve své práci. Přibližně třetina dotázaných (34 %) zaujala ambivalentní postoj k otázce profesního růstu. Tito respondenti mohou být částečně spokojeni s některými aspekty svého profesního rozvoje, ale zároveň cítí, že existuje prostor pro zlepšení. Pouze 8 % respondentů vyjádřilo spokojenost s možnostmi profesního růstu ve své práci. Tento nízký podíl naznačuje, že jen malá část zaměstnanců vnímá svou práci jako prostředí, které aktivně podporuje a umožňuje jejich profesní rozvoj a kariérní postup.

### 5.3.3 Vztahy s vedením

Průměrná míra spokojenosti v oblasti vztahy s vedením činí 19,09 a vyjadřuje tak celkovou spokojenost. Spokojenost se všemi 4 položkami je podobná a všechny 4 položky (3, 12, 21, 30) náleží do kategorie spokojenost.

Tabulka 9: Oblast pracovní spokojenosti – vztahy s vedením

Průměr	Medián	Modus	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
19,09	19	18	3,46	6	24



Graf 4: Oblast pracovní spokojenosti – vztahy s vedením

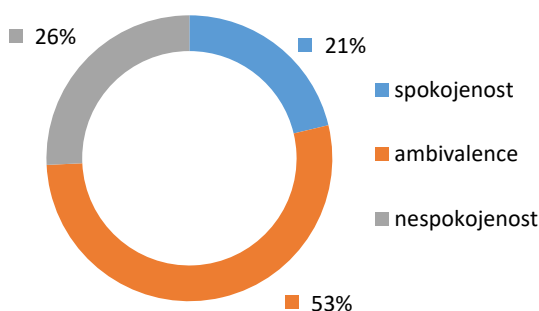
Výsledky dotazníku v oblasti pracovní spokojenosti se zaměřením na vztahy s vedením ukazují velmi pozitivní hodnocení. Celých 83 % respondentů vyjádřilo spokojenost se vztahy s vedením, což naznačuje, že ve společnosti panuje příznivé pracovní prostředí a dobré vztahy mezi zaměstnanci a jejich nadřízenými. Pouze 13 % respondentů vyjádřilo ambivalentní postoj ke vztahům s vedením. Tito zaměstnanci pravděpodobně nemají vyhraněný názor nebo se jejich spokojenost může lišit v závislosti na konkrétních situacích či osobách ve vedení. Nespokojenost se vztahy s vedením vyjádřila pouhá 4 % respondentů. Celkově jsou výsledky dotazníku v oblasti vztahů s vedením velmi pozitivní a svědčí o zdravém pracovním prostředí a dobrých vztazích mezi zaměstnanci a jejich nadřízenými.

### 5.3.4 Sociální benefity

Průměrná míra spokojenosti v oblasti sociální benefity činí 13,70 a vyjadřuje tak celkovou ambivalenci. Nejméně spokojeni jsou respondenti s tím, že benefity, které mají, nejsou srovnatelné s výhodami u jiných firem (průměr = 3,04). Celkově pak všechny 4 položky (4, 13, 22, 29) náleží do kategorie ambivalence.

Tabulka 10: Oblast pracovní spokojenosti – sociální benefity

Průměr	Medián	Modus	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
13,70	14	13	3,89	4	24



Graf 5: Oblast pracovní spokojenosti – sociální benefity

Z grafu 5, který se zaměřuje na oblast pracovní spokojenosti se sociálními benefity, vyplývá, že více než polovina respondentů (53 %) zaujímá ambivalentní postoj. Nespokojenost se sociálními benefity vyjádřilo 26 % respondentů. Tato skupina představuje více než čtvrtinu dotázaných, což je poměrně významný podíl. Pouze 21 % dotázaných vyjádřilo spokojenost se sociálními benefity. Celkově výsledky naznačují, že v oblasti sociálních benefitů existuje prostor pro zlepšení.

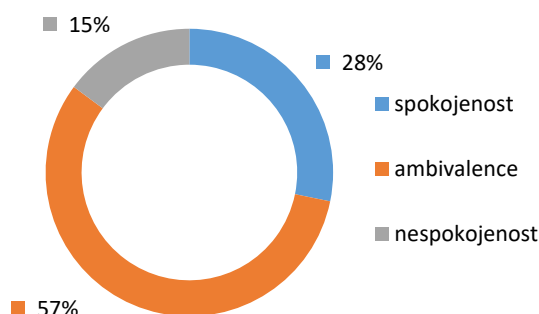
### 5.3.5 Uznání a odměny

Průměrná míra spokojenosti v oblasti uznání a odměny činí 14,79 a vyjadřuje tak celkovou ambivalenci. Nejméně spokojeni jsou respondenti s tím, že práce, kterou vykonávají, je

nedostatečně doceněna (průměr = 3,31). Celkově pak 3 položky náleží do kategorie ambivalence (14, 23, 32) a 1 položka (5) do kategorie spokojenost.

Tabulka 11: Oblast pracovní spokojenosti – uznání a odměny

Průměr	Medián	Modus	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
14,79	15	16	3,16	5	24



Graf 6: Oblast pracovní spokojenosti – uznání a odměny

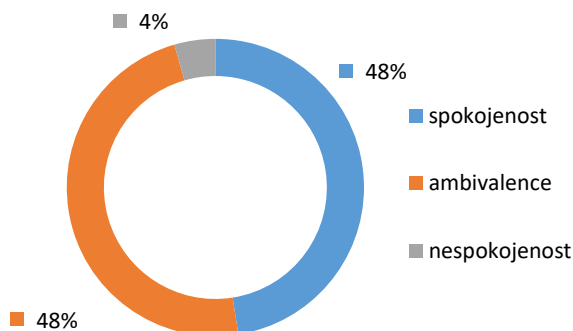
Co se týká oblasti pracovní spokojenosti se zaměřením na uznání a odměny ukazují, že více než polovina respondentů (57 %) zaujímá ambivalentní postoj. Tento výsledek může naznačovat, že v této oblasti existuje prostor pro zlepšení, aby se zvýšila celková spokojenost zaměstnanců. Pozitivním zjištěním je, že 28 % respondentů vyjádřilo spokojenost s uznáním a odměnami. Na druhou stranu, 15 % respondentů vyjádřilo nespokojenost v této oblasti. I když se jedná o menšinu, je důležité tento výsledek nepřehlížet. Celkově výsledky naznačují, že i v oblasti uznání a odměn existuje prostor pro zlepšení.

### 5.3.6 Pracovní podmínky

Průměrná míra spokojenosti v oblasti pracovních podmínek činí 16,32 a vyjadřuje tak celkovou spokojenost. Nejméně spokojeni jsou respondenti s tím, že úsilí dělat dobrou práci je brzděno zbytečnou byrokracií (průměr = 3,71). Celkově pak 2 položky (24, 31) náleží do kategorie spokojenost a 2 položky (6, 15) do kategorie ambivalence.

Tabulka 12: Oblast pracovní spokojenosti – pracovní podmínky

Průměr	Medián	Modus	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
16,32	16	17	2,66	9	23



Graf 7: Oblast pracovní spokojenosti – pracovní podmínky

Z grafu 7, který se zaměřuje na oblast pracovní spokojenosti v rámci pracovních podmínek, vyplývá, že 48 % respondentů vyjádřilo spokojenost se současnými pracovními podmínkami. Stejný podíl, tedy 48 % dotázaných, zaujalo ambivalentní postoj, což znamená, že nejsou ani spokojeni, ani nespokojeni. Pouze 4 % respondentů vyjádřila nespokojenost s pracovními podmínkami. Tyto výsledky naznačují, že téměř polovina zaměstnanců je spokojena s pracovními podmínkami, které jim zaměstnavatel poskytuje. To může zahrnovat faktory jako vybavení pracoviště, bezpečnost, hygienu a celkové prostředí. Ambivalentní postoj druhé poloviny respondentů může být způsoben tím, že některé aspekty pracovních podmínek vnímají pozitivně, zatímco jiné by mohly být vylepšeny. Nízké procento nespokojených zaměstnanců svědčí o tom, že pracovní podmínky nejsou významným zdrojem nespokojenosti v daném pracovním prostředí.

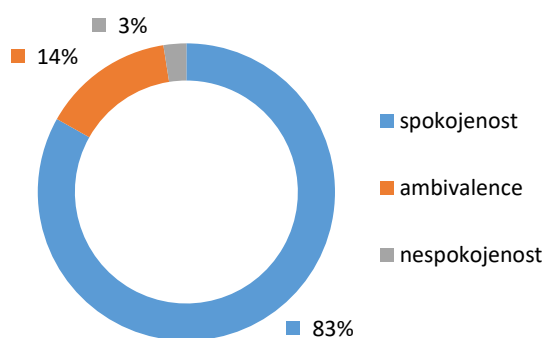
### 5.3.7 Vztahy se spolupracovníky

Průměrná míra spokojenosti v oblasti vztahy se spolupracovníky činí 19,00 a vyjadřuje tak celkovou spokojenost. Celkově pak všechny 4 položky (7, 16, 25,34) náleží do kategorie spokojenost.



Tabulka 13: Oblast pracovní spokojenosti – vztahy se spolupracovníky

Průměr	Medián	Modus	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
19,00	19	17	3,18	6	24



Graf 8: Oblast pracovní spokojenosti – vztahy se spolupracovníky

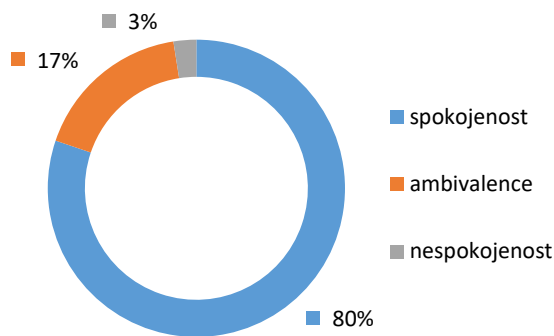
Výsledky dotazníku v oblasti pracovní spokojenosti se zaměřením na vztahy se spolupracovníky ukazují velmi pozitivní hodnocení. Drtivá většina respondentů, konkrétně 83 %, vyjádřila spokojenost se vztahy na pracovišti. Ambivalentní postoj ke vztahům se spolupracovníky zaujalo 14 % dotázaných. Tito zaměstnanci pravděpodobně vnímají vztahy na pracovišti jako průměrné, s určitými pozitivními i negativními aspekty. Pouze 3 % respondentů vyjádřila nespokojenost se vztahy se spolupracovníky. I když se jedná o malý podíl, je důležité tento údaj nepřehlížet. Výsledky dotazníku v oblasti vztahů se spolupracovníky jsou velmi uspokojivé.

### 5.3.8 Charakter práce

Průměrná míra spokojenosti v oblasti charakter práce činí 19,24 a vyjadřuje tak celkovou spokojenost. Celkově pak všechny 4 položky (8, 17, 27, 35) náleží do kategorie spokojenost.

Tabulka 14: Oblast pracovní spokojenosti – charakter práce

Průměr	Medián	Modus	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
19,24	19	19	3,26	5	24



Graf 9: Oblast pracovní spokojenosti – charakter práce

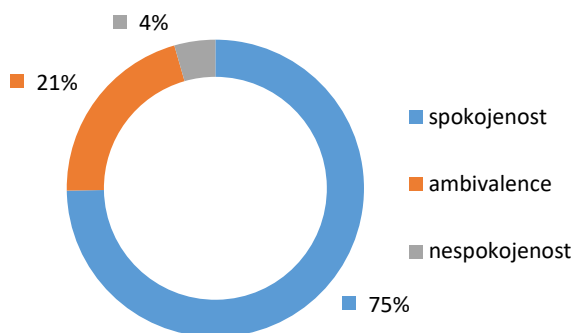
Výsledky dotazníku v oblasti pracovní spokojenosti se zaměřením na charakter práce ukazují velmi pozitivní hodnocení ze strany respondentů. Celých 80 % dotázaných vyjádřilo spokojenost s charakterem své práce, což naznačuje, že většina zaměstnanců pravděpodobně považuje náplň své práce za zajímavou, smysluplnou a naplňující. Dalších 17 % respondentů zaujalo ambivalentní postoj, což znamená, že nejsou ani spokojeni, ani nespokojeni s charakterem své práce. Tato skupina zaměstnanců pravděpodobně nachází ve své práci jak pozitivní, tak negativní aspekty, které se vzájemně vyvažují. Pouze 3 % dotázaných vyjádřilo nespokojenost s charakterem své práce.

### 5.3.9 Komunikace

Průměrná míra spokojenosti v oblasti komunikace činí 18,33 a vyjadřuje tak celkovou spokojenost. Celkově pak všechny 4 položky (9, 18, 26, 36) náleží do kategorie spokojenost.

Tabulka 15: Oblast pracovní spokojenosti – komunikace

Průměr	Medián	Modus	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
18,33	19	20	3,38	4	24



Graf 10: Oblast pracovní spokojenosti – komunikace

Z grafu 10, který se zaměřuje na oblast pracovní spokojenosti v rámci komunikace, vyplývá, že většina respondentů je s komunikací na pracovišti spokojena. Celých 75 % respondentů vyjádřilo spokojenost s úrovní a kvalitou komunikace na pracovišti. Dalších 21 % dotázaných zaujalo ambivalentní postoj, tudíž nejsou ani spokojeni, ani nespokojeni, což může znamenat, že v některých aspektech komunikace vidí prostor pro zlepšení. Pouze 4 % respondentů vyjádřila nespokojenost s komunikací. Celkově asistenti pedagoga hodnotí oblast komunikace dobré výsledky, ale stále existuje prostor pro zlepšení.

#### 5.4 Deskriptivní statistika jednotlivých položek dotazníku

Tato kapitola se zabývá analýzou výsledků dotazníkového šetření zaměřeného na pracovní spokojenost asistentů pedagoga. Prezentuje souhrnné hodnocení všech položek dotazníku, přičemž se zaměřuje na průměrné hodnoty, medián, modus a směrodatnou odchylku. Dále identifikuje položky s nejvyšší a nejnižší mírou spokojenosti a poskytuje grafické znázornění rozložení odpovědí respondentů na ose spokojenost-nespokojenost. Kapitola tak poskytuje ucelený pohled na úroveň pracovní spokojenosti zaměstnanců a umožňuje identifikovat oblasti, ve kterých jsou zaměstnanci nejvíce a nejméně spokojeni. Tabulka 19 sumarizuje výsledky dotazníkového šetření a hodnoty zjištěné v jednotlivých hodnocených položkách. Jedná se o průměr, medián, modus, směrodatnou odchylku a finální výsledek.

Nejvyšší průměrné spokojenosti (5 a více) dosáhly položky 7, 17 a 35, tj. „Mám rád(a) lidi, se kterými pracuji.“ (5,10), „Věci, které dělám v práci, mě baví.“ (5,09) a „Má práce mě těší.“ (5,00). Naopak nejnižší průměrnou mírou spokojenosti, tj. nejvyšší mírou nespokojenosti vykazaly položky 20 a 10. Konkrétně se jedná o „Lidé zde mohou postupovat stejně rychle

nahoru, jako u jiných firem.“ (2,44) a „Nárůst platu je mizivý a málo častý.“ (2,35). Podrobnější informace k hodnocení jednotlivých položek jsou znázorněny v následující tabulce.

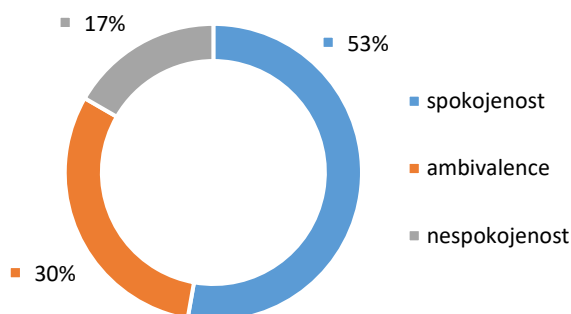
Tabulka 16: Souhrnné hodnocení všech položek dotazníku pracovní spokojenosti

Otázka č.	Oblast č.	Průměr	Medián	Modus	Směrodatná odchylka	Výsledek
7	7	5,10	5	5	0,83	Spokojenost
17	8	5,09	5	5	0,86	Spokojenost
35	8	5,00	5	5	0,95	Spokojenost
25	7	4,98	5	5	0,91	Spokojenost
3	3	4,96	5	5	1,03	Spokojenost
12	3	4,90	5	6	1,32	Spokojenost
27	8	4,81	5	5	1,01	Spokojenost
18	9	4,77	5	5	1,10	Spokojenost
30	3	4,74	5	5	1,02	Spokojenost
36	9	4,58	5	5	1,17	Spokojenost
31	6	4,53	5	5	1,03	Spokojenost
9	9	4,51	5	5	1,08	Spokojenost
16	7	4,51	5	5	1,18	Spokojenost
21	3	4,49	5	5	1,32	Spokojenost
26	9	4,47	5	5	1,12	Spokojenost
34	7	4,40	5	5	1,21	Spokojenost
8	8	4,34	5	5	1,32	Spokojenost
5	5	4,24	4	5	1,18	Spokojenost
24	6	4,07	4	4	1,07	Spokojenost
6	6	4,00	4	4	1,13	Ambivalence

4	4	3,75	4	4	1,32	Ambivalence
23	5	3,75	4	4	1,19	Ambivalence
15	6	3,71	4	4	1,18	Ambivalence
22	4	3,57	4	4	1,30	Ambivalence
32	5	3,49	3	4	1,24	Ambivalence
29	4	3,35	3	3	1,36	Ambivalence
1	1	3,34	3	3	1,36	Ambivalence
14	5	3,31	3	4	1,39	Ambivalence
19	1	3,22	3	4	1,35	Ambivalence
13	4	3,02	3	3	1,29	Ambivalence
33	2	2,98	3	3	1,19	Nespokojenost
28	1	2,94	3	3	1,29	Nespokojenost
11	2	2,92	3	3	1,17	Nespokojenost
2	2	2,65	2	2	1,33	Nespokojenost
20	2	2,44	2	2	1,12	Nespokojenost
10	1	2,35	2	2	1,20	Nespokojenost

Poznámka: oblast č. 1=plat,2=profesní růst, 3=vztahy s vedením, 4=sociální benefity, 5=uznání a odměny, 6=pracovní podmínky,7=vztahy se spolupracovníky, 8=charakter práce, 9=komunikace

Na základě výsledků dotazníku, které jsou prezentovány v grafu 11, lze konstatovat, že většina respondentů vyjádřila v otázkách dotazníku pracovní spokojenost. Celkem 53 % odpovědí spadá do kategorie spokojenosti, což naznačuje, že více než polovina dotazovaných má pozitivní postoj k hodnoceným aspektům pracovní spokojenosti. Druhou nejčastější reakcí byla ambivalence, která se vyskytla u 30 % odpovědí. Nejméně zastoupenou kategorií byla nespokojenost, která se objevila pouze u 17 % odpovědí.



Graf 11: Rozložení položek dotazníku na ose spokojenost-nespokojenost

## 5.5 Vyhodnocení hypotéz

Tato kapitola se zabývá analýzou souvislostí a rozdílů v míře pracovní spokojenosti asistentů pedagoga v závislosti na vybraných demografických a profesních charakteristikách. Konkrétně se zaměřuje na zkoumání souvislosti mezi pracovní spokojeností a věkem, délkou praxe a rozdílem mezi pracovní spokojeností a typem pracovní smlouvy a pracovního úvazku asistentů pedagoga. Pro každou z těchto charakteristik byla stanovena hypotéza a provedena statistická analýza s cílem ověřit, zda existují statisticky významné rozdíly v míře pracovní spokojenosti mezi jednotlivými skupinami asistentů. Výsledky analýz jsou prezentovány prostřednictvím tabulek a grafů a jsou doplněny o interpretaci a závěry týkající se nezamítnutí stanovených hypotéz nulových či přijetí hypotéz alternativních.

### **Jaká je souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti a věkem asistentů pedagoga?**

**H<sub>1</sub>: Mezi mírou pracovní spokojenosti a věkem asistentů pedagoga existuje souvislost.**

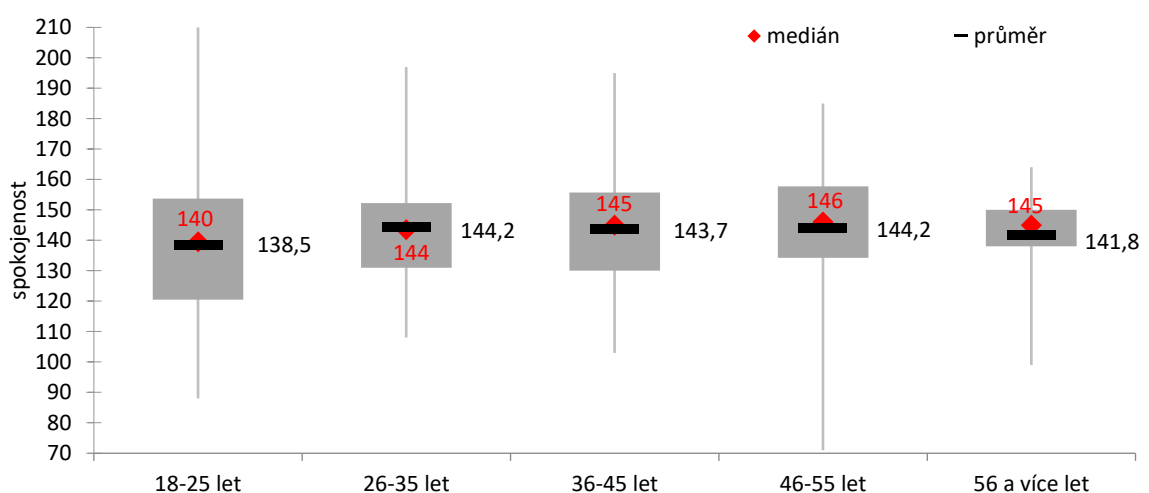
H<sub>0</sub>: Míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga se z hlediska jejich věku neliší.

H<sub>A</sub>: Míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga se z hlediska jejich věku statisticky významně diferencuje.

Tabulka 17: Míra pracovní spokojenosti z hlediska věku asistentů

Věk	Průměr	Směrodatná odchylka
18-25 let	138,50	27,84
26-35 let	144,23	17,41
36-45 let	143,67	19,46
46-55 let	144,17	23,33
56 a více let	141,77	15,04

V jednotlivých věkových skupinách se celková průměrná míra pracovní spokojenosti pohybuje v rozmezí 138,5 až 144,2. Diference mezi jednotlivými věkovými kategoriemi je tedy minimální a pracovní spokojenost se nachází na rozmezí kategorií ambivalence a spokojenost. Z provedené analýzy rozptylu (ANOVA) dále vyplývá, že na hladině významnosti  $p=0,05$  na základě dosažené signifikance testu ( $p=0,878$ ) nezamítáme nulovou hypotézu, která říká, že se **míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga z hlediska jejich věku neliší**.



Graf 12: Míra pracovní spokojenosti z hlediska věku asistentů

**Jaká je souvislost mezi pracovní spokojeností a délkou praxe asistentů pedagoga?**

**H<sub>2</sub>: Mezi mírou pracovní spokojenosti a délkou praxe asistentů pedagoga existuje souvislost.**

H<sub>0</sub>: Míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga se z hlediska délky jejich praxe neliší.

H<sub>A</sub>: Míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga se z hlediska délky jejich praxe statisticky významně diferencuje.

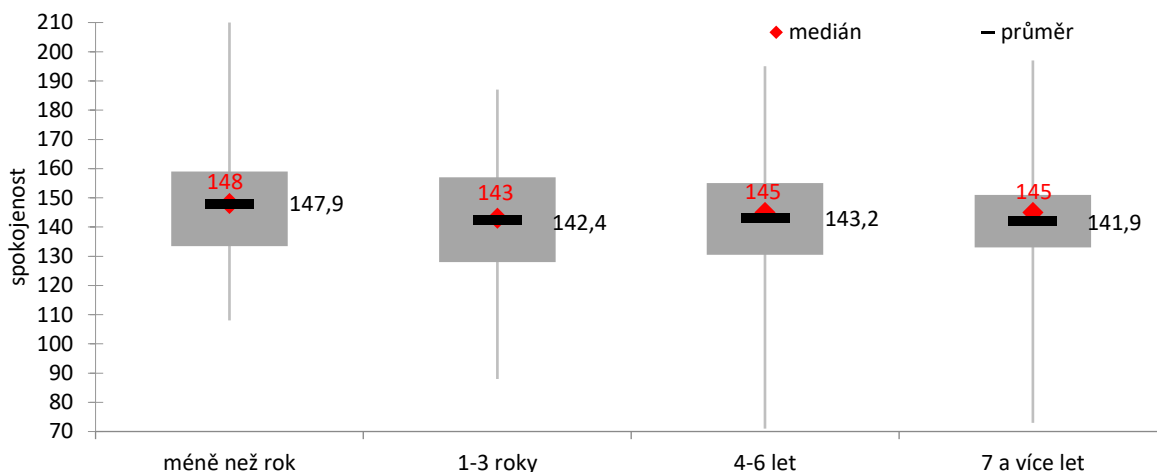
Tabulka 18: Míra pracovní spokojenosti z hlediska délky praxe asistentů

Praxe	Průměr	Směrodatná odchylka
méně než rok	147,93	19,57
1-3 roky	142,40	20,18
4-6 let	143,23	20,74
7 a více let	141,89	20,81

V jednotlivých kategoriích asistentů z hlediska délky jejich praxe se celková průměrná míra pracovní spokojenosti pohybuje v rozmezí 141,9 až 147,9, přičemž nejvyšší pracovní spokojenost je charakteristická pro asistenty pedagogů, kteří mají nejkratší praxi, tj. méně než rok. Diference mezi jednotlivými věkovými kategoriemi je minimální a pracovní spokojenost se v jednotlivých skupinách podle délky praxe nachází na rozmezí kategorií ambivalence a spokojenost.

Z provedené analýzy rozptylu (ANOVA) dále vyplývá, že na hladině významnosti  $p=0,05$  na základě dosažené signifikance testu ( $p=0,601$ ) nezamítáme nulovou hypotézu, která říká, že se **míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga se z hlediska délky jejich praxe neliší.**





Graf 13: Míra pracovní spokojenosti z hlediska délky praxe asistentů

**Jaká je souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti asistentů pedagoga a sjednané době trvání pracovního úvazku?**

**H<sub>3</sub>: Mezi mírou pracovní spokojenosti a sjednanou dobou trvání pracovního úvazku existuje souvislost.**

H<sub>0</sub>: Míra pracovní spokojenosti u asistentů pedagoga se z hlediska sjednané doby trvání pracovního úvazku neliší.

H<sub>A</sub>: Míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga se z hlediska sjednané doby trvání pracovního úvazku statisticky významně diferencuje.

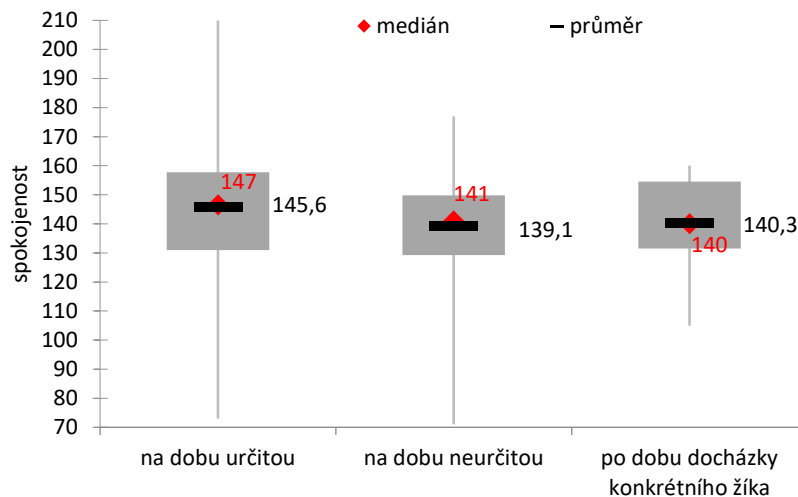
Tabulka 19: Míra pracovní spokojenosti z hlediska sjednané doby trvání pracovního

	průměr	směrodatná odchylka
na dobu určitou	145,61	20,48
na dobu neurčitou	139,13	20,21
po dobu docházky konkrétního žáka	140,30	16,68

Asistenti zaměstnaní na dobu určitou vykazují vyšší celkovou průměrnou míru pracovní spokojenosti ve srovnání s těmi, kteří mají pracovní smlouvu na dobu neurčitou nebo jsou zaměstnaní jen po dobu docházky konkrétního žáka (145,6 vs. 139,1/140,3). Asistenti zaměstnaní na dobu určitou tak náleží do kategorie spokojenost a ostatní asistenti do kategorie ambivalence.

Z provedené analýzy (ANOVA) v tomto případě vyplývá, že na hladině významnosti  $p=0,05$  na základě dosažené signifikance testu ( $p=0,102$ ) nezamítáme nulovou hypotézu, která říká,

že se míra pracovní spokojenosti u asistentů pedagoga se z hlediska sjednané doby trvání pracovního úvazku neliší.



Graf 14: Míra pracovní spokojenosti z hlediska sjednané doby trvání pracovního úvazku asistentů

**Jaká je souvislost v míře pracovní spokojenosti asistentů pedagoga a druhem pracovního úvazku?**

**H<sub>4</sub>: Mezi mírou pracovní spokojenosti a druhem pracovního úvazku existuje souvislost.**

H<sub>0</sub>: Míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga je z hlediska druhu pracovního úvazku stejná.

H<sub>A</sub>: Míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga je z hlediska druhu pracovního úvazku rozdílná.

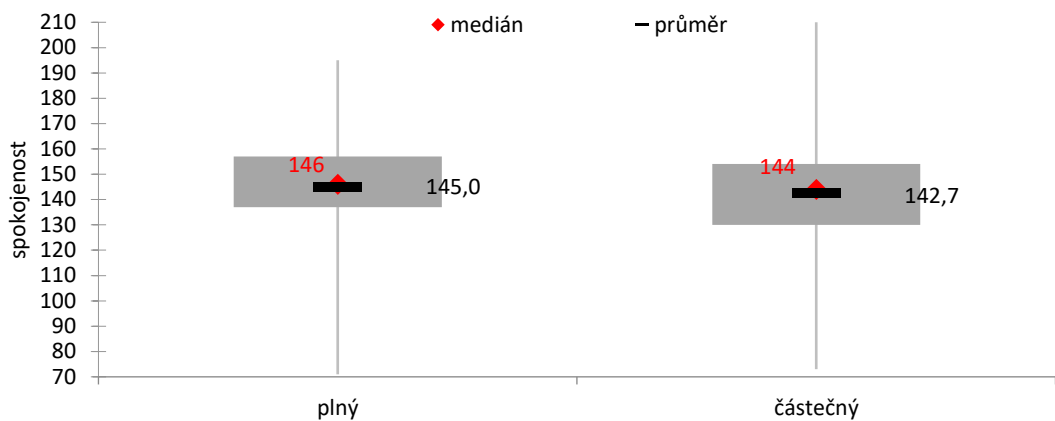
Tabulka 20: Míra pracovní spokojenosti z hlediska druhu pracovního úvazku asistentů

Pracovní úvazek	Průměr	Směrodatná odchylka
Plný	144,98	19,71
Částečný	142,66	20,64

Jak asistenti zaměstnaní na plný úvazek, tak asistenti zaměstnaní na částečný úvazek vykazují téměř shodnou celkovou průměrnou míru pracovní spokojenosti (145,0 vs. 142,7).

V obou skupinách respondentů tak pracovní spokojenost leží na rozmezí kategorií spokojenost ambivalence.

Z provedené analýzy (T-testu) v tomto případě vyplývá, že na hladině významnosti  $p=0,05$  na základě dosažené signifikance testu ( $p=0,472$ ) nezamítáme nulovou hypotézu, která říká, že **míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga je z hlediska druhu pracovního úvazku stejná.**



Graf 15: Míra pracovní spokojenosti z hlediska druhu pracovního úvazku asistentů

## 6 INTERPRETACE A DISKUZE DAT

Výzkum si kladl jako **hlavní cíl zjistit míru pracovní spokojenosti asistentů pedagoga na základních školách**. Za pomoci standardizovaného dotazníkového šetření tvořeného 36 škálovými otázkami, kterého se zúčastnilo celkem 202 asistentů pedagoga ze 4 krajů, jsme zjišťovali data pracovní spokojenost v devíti oblastech. Dále bylo **cílem zjistit souvislost mezi pracovní spokojeností a věkem, délkou praxe a podmínkami uzavřenými v pracovní smlouvě**, proto byl dotazník doplněn o čtyři otázky. Byly také stanoveny hypotézy, které nám vyzkoumaná data pomohla vyvrátit nebo potvrdit. Data jsme vyhodnotili pomocí programu Microsoft Excel a programu IBM SPSS Statistics Statistika.

Doplňkové otázky dotazníku zaměřené na věk, délku praxe a podmínky uzavřené v pracovní smlouvě byly vyhodnoceny následovně: z hlediska věkového složení tvořili nejpočetnější skupinu respondenti ve věku 36-45 let (35,6 %) a 46-55 let (25,7 %). Pokud jde o délku praxe na pozici asistenta pedagoga, nejvíce zastoupeni byli asistenti s praxí 1-3 roky (31,2 %) a 4-6 let (28,2 %). Většina respondentů má pracovní smlouvu na dobu určitou (63,4 %). Téměř tři čtvrtiny asistentů (72,8 %) jsou zaměstnaní na částečný úvazek.

Z výsledků výzkumu jsme získali odpověď na **hlavní výzkumnou otázku: Jaká je míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga na základních školách?** Pracovní spokojenost udává více než polovina respondentů (51,5 %), 42,6 % zaujímá neutrální postoj a pouze 5,9 % vyjadřuje nespokojenost. Průměrná hodnota všech odpovědí je 143,3, což naznačuje mírně pozitivní hodnocení pracovní spokojenosti.

Výsledky dotazníkového šetření v oblasti pracovní spokojenosti odhalily rozdílné vnímání jednotlivých aspektů práce mezi respondenty. V oblasti platu vyjádřilo nespokojenost 51 % dotázaných, ambivalentní postoj zaujalo 34 % a pouze 15 % bylo se svým platem spokojeno. Podobně v oblasti profesního růstu převládala nespokojenost u 58 % respondentů, zatímco 34 % zaujalo ambivalentní postoj a jen 8 % vyjádřilo spokojenost. Naopak v oblasti vztahů s vedením panovala výrazná spokojenost u 83 % dotázaných, ambivalentní postoj mělo 13 % a pouhá 4 % vyjádřila nespokojenost.

Z hlediska **zodpovězení devíti dílčích výzkumných otázek zaměřených na jednotlivé oblasti pracovní spokojenosti asistentů pedagoga** byla **spokojenost** prokázána v 5 oblastech (vztahy s vedením, pracovní podmínky, vztahy se spolupracovníky, charakter

práce a komunikace), **ambivalence i nespokojenost** shodně ve 2 oblastech (ambivalence u sociálních benefitů a uznání a odměn, nespokojenost u platů a profesního růstu). Respondenti jsou nejvíce spokojeni s charakterem práce (80,2 %), vztahy se spolupracovníky (79,2 %) a vztahy s vedením (79,5 %). Komunikace na pracovišti je hodnocena pozitivně (76,4 %), stejně jako pracovní podmínky (68,0 %). Uznání a odměny (61,6 %) a sociální benefity (57,1 %) se nacházejí v pásmu ambivalence. Nespokojenost byla zaznamenána v oblasti profesního růstu (45,8 %) a platu (49,3 %).

**Celková průměrná míra spokojenosti** činí 97,33, což vyjadřuje ambivalentní postoj respondentů. Nejlépe hodnocenou oblastí byl charakter práce s průměrnou mírou spokojenosti 19,24, následovaly vztahy s vedením (19,09) a vztahy se spolupracovníky (19,00). Naopak nejhůře hodnocenou oblastí byl profesní růst s průměrnou mírou spokojenosti 10,99, následován oblastí platu s průměrnou mírou spokojenosti 11,84. V oblasti sociálních benefitů vyjádřilo ambivalentní postoj 53 % respondentů, nespokojenost 26 % a spokojenost pouze 21 %. U uznání a odměn zaujalo ambivalentní postoj 57 % dotázaných, 28 % bylo spokojeno a 15 % nespokojeno. S pracovními podmínkami bylo spokojeno 48 % respondentů, stejný podíl zaujal ambivalentní postoj a pouze 4 % vyjádřila nespokojenost.

**Nejvyšší míry spokojenosti** dosáhly položky týkající se vztahů s kolegy (položka č.7) a charakteru práce (položka č. 17). Naopak **nejnižší spokojenost** (resp. nejvyšší nespokojenost) se projevila u položek souvisejících s platovým ohodnocením (položka č. 10) a možnostmi kariérního postupu (položka č. 20). Toto prokázal také výzkum Mrázkové, Kucharské a kol., (2014), kde se zaměřili na spokojenost asistentů pedagoga. Obě práce se shodují, že asistenti pedagoga nejsou spokojeni s platovým ohodnocením a možnostmi kariérního růstu. Tuto skutečnost zjistili i Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2016) ve svém výzkumu. Naopak nejvíce spokojeni jsou se vztahy na pracovišti a s charakterem své práce. Celkově 53 % položek dotazníku bylo hodnoceno v pásmu spokojenosti, 30 % v pásmu ambivalence a 17 % v pásmu nespokojenosti.

Výsledky dotazníkového šetření nám pomohly dále vyhodnotit hypotézy a k nim se vztahující otázky: **Jaká je souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti a věkem asistentů pedagoga?** a dále: **Jaká je souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti a délkou praxe asistentů pedagoga?** jež se zaměřují se na souvislosti mezi mírou pracovní spokojenosti asistentů pedagoga a délkou jejich praxe, věkem a rozdíly mezi mírou pracovní

spokojenosti a podmínkami uzavřenými v pracovní smlouvě. Zde byla použita metoda analýzy rozptylu ANOVA a dvouvýběrový T-test. Pracovní spokojenost asistentů pedagoga **se statisticky významně neliší z hlediska jejich věku ani délky praxe**. Ve všech věkových kategoriích i kategoriích podle délky praxe se **průměrná míra pracovní spokojenosti** pohybovala v rozmezí 138,5 až 147,9 bodů, což odpovídá **přechodu mezi kategoriemi ambivalence a spokojenost**. Náš výzkum vyvrací tvrzení Kollárika (2002), podle něhož jsou z pohledu věku nejméně spokojení lidé mladší, zvláště pak absolventi vysoké školy a dále pracovníci starší 50 let. V otázce praxe nejvyšší pracovní spokojenost (147,9 bodů) vykazali asistenti s praxí kratší než 1 rok, což koresponduje s tvrzením Průchy (2013) jež udává, že s dobou praxe pedagoga se zvyšuje jeho neurotická zátěž, která spadá do faktorů pracovní nespokojenosti. To potvrzuje také výzkum Mrázkové, Kucharské a kol. (2014), podle kterých pracovní spokojenost klesá s délkou praxe.

Odpovědí na **hypotézu, že mezi mírou pracovní spokojenosti a sjednanou dobou trvání pracovního úvazku existuje souvislost**, je zjištění, že se míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga neliší. Asistenti s pracovní smlouvou uzavřenou na **dobu určitou** byli, pro nás velmi překvapivě, **spokojenější** (145,6 bodů, kategorie spokojenost) než asistenti se smlouvou uzavřenou na dobu docházky konkrétního žáka (140,3 bodů, kategorie ambivalence) a se smlouvou na dobu neurčitou (139,1 bodů, kategorie ambivalence). Toto tvrzení je i v přímém rozporu se závěry výzkumu Kendíkové (2017), která mezi faktory ohrožující pracovní spokojenost asistentů pedagoga uváděla strach a napětí pramenící ze skutečnosti, že mají sjednanou pracovní smlouvu na dobu určitou. Dále také udávala, že jsou na tom v tomto případě lépe asistenti s pracovní smlouvou uzavřenou po dobu docházky konkrétního žáka, což se také nepotvrdilo.

Vyhodnocením hypotézy: **mezi mírou pracovní spokojenosti a druhem pracovního úvazku existuje souvislost** bylo zjištěno, že druh pracovního úvazku **neměl na míru pracovní spokojenosti významný vliv**, což nekoresponduje s tvrzením ve výzkumu Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové, Hájkové (2016), který hovoří o potřebě vyššího úvazku asistentů pedagoga, aby mohli žákům poskytovat intenzivnější podporu a měli více času na společné přípravy s učiteli. Asistenti na plný i částečný úvazek dosáhli téměř shodné průměrné míry spokojenosti (145,0 vs. 142,7 bodů) na rozhraní kategorií ambivalence a spokojenost. Tento pozitivní výsledek může být zapříčiněn skutečností, že práci asistentů pedagoga vyhledávají často lidé toužící po kratším pracovním úvazku a maminky malých dětí, kterým také vyhovuje kratší pracovní doba.

Asistenti pedagoga jsou celkově se svou prací spíše spokojeni, přičemž nejpozitivněji hodnotí vztahy na pracovišti a charakter své práce. Naopak nejméně spokojeni jsou s platovými podmínkami a možnostmi profesního růstu. Pracovní spokojenost asistentů se významně neliší z hlediska jejich věku, délky praxe, ani vzhledem k sjednané době trvání pracovního úvazku.

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě výsledků dotazníkového šetření, které se zabývalo pracovní spokojeností asistentů pedagoga, lze formulovat několik doporučení pro praxi. V první řadě by se vedení škol mělo zaměřit na oblast platového ohodnocení a možností kariérního růstu asistentů pedagoga, neboť právě s těmito aspekty práce vyjádřili respondenti nejnižší spokojenost. Bylo by vhodné přehodnotit současný systém odměňování a zvážit možnosti, jak asistentům nabídnout perspektivu profesního rozvoje a postupu. Mohlo by se jednat například o zavedení kariérního řádu, který by jasně definoval podmínky pro postup na vyšší pozice, nebo o nabídku vzdělávacích aktivit a kurzů, které by asistentům umožnily rozšiřovat své kompetence a kvalifikaci.

Dále by bylo přínosné věnovat pozornost oblasti sociálních benefitů a uznání práce asistentů. I když v těchto oblastech respondenti vyjádřili spíše ambivalentní postoj, existuje zde prostor pro zlepšení. Školy by mohly zvážit rozšíření nabídky zaměstnaneckých benefitů, které by reflektovaly potřeby a preference asistentů (např. příspěvky na dopravu, stravování, volnočasové aktivity apod.). Zároveň je důležité, aby vedení škol pravidelně oceňovalo a vyzdvihovalo kvalitní práci asistentů pedagoga, a to jak formálně (např. při hodnotících pohovorech), tak neformálně v rámci běžné komunikace.

I přesto, že asistenti pedagoga vyjádřili vysokou spokojenost se vztahy na pracovišti a charakterem své práce, je nutné tyto oblasti nepodceňovat a kontinuálně o ně pečovat. Vedení škol by mělo usilovat o udržení pozitivního pracovního klimatu, podporovat týmovou spolupráci a dbát na to, aby náplň práce asistentů byla smysluplná, pestrá a naplňující. Toho lze docílit například pravidelnou komunikací s asistenty pedagoga, zjišťováním jejich potřeb a názorů, zapojováním do rozhodovacích procesů či delegováním zajímavých úkolů a odpovědností.

V neposlední řadě je žádoucí reflektovat i mírné rozdíly v míře pracovní spokojenosti u asistentů pedagoga vzhledem k sjednané době trvání pracovního úvazku. Asistenti zaměstnaní na dobu určitou vykazovali vyšší spokojenost než ti s pracovní smlouvou na dobu neurčitou a smlouvou po dobu docházky konkrétního žáka. Tento fakt by měl vést k zamyšlení nad příčinami dané situace a k hledání cest, jak zvýšit jistotu a stabilitu pracovního poměru asistentů. Nabízí se například jasná a transparentní komunikace ohledně perspektivy prodloužení pracovní smlouvy v dostatečném časovém předstihu, situaci by mohlo zlepšit i



vyšší platové ohodnocení, popřípadě možnost profesního růstu. Existuje totiž možnost, že si asistenti nechávají „otevřená zadní vrátka“ pro případnou změnu zaměstnání kvůli nespokojenost z těchto důvodů.

Celkově by vedení škol by mělo usilovat o komplexní přístup k podpoře pracovní spokojenosti asistentů pedagoga. To znamená věnovat pozornost jak oblastem, ve kterých se objevily nedostatky (plat, kariérní růst), tak i oblastem, které jsou vnímány pozitivně (vztahy, charakter práce), aby nedošlo k jejich zhoršení. Pravidelná komunikace s asistenty, zjišťování jejich potřeb a názorů a snaha vycházet jim vstříc, by se měly stát nedílnou součástí personální politiky školy. Spokojení a motivovaní asistenti jsou totiž klíčovým předpokladem pro kvalitní podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a spolupráci s rodiči těchto žáků, tak pro celkově dobré fungování školy.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala tématem pracovní spokojenosti asistentů pedagoga. Cílem bylo zjistit míru pracovní spokojenosti asistentů pedagoga a identifikovat faktory, které tuto spokojenost ovlivňují.

V teoretické části byly vymezeny základní pojmy související s tématem práce, jako je pracovní spokojenost, asistent pedagoga a jeho role ve vzdělávacím procesu. Dále byly představeny vybrané teorie pracovní spokojenosti a faktory, které ji ovlivňují. Pozornost byla věnována také specifickým faktorům práce asistenta pedagoga a dosavadním výzkumům v této oblasti.

Empirická část práce byla realizována formou kvantitativního výzkumu s využitím dotazníkového šetření. Výzkumný vzorek tvořilo 202 asistentů pedagoga působících na základních školách v České republice. Data byla analyzována pomocí deskriptivní (popisné) statistiky a testování hypotéz. Výzkum pracovní spokojenosti asistentů pedagoga přinesl několik zajímavých zjištění. Asistenti jsou se svou prací spíše spokojeni, přičemž jejich spokojenost se pohybuje na rozhraní mezi ambivalencí a spokojeností. Nejpozitivněji hodnotí vztahy na pracovišti, a to jak s vedením, tak se spolupracovníky. Velmi kladně je také vnímán samotný charakter práce, který asistentům přináší uspokojení. Komunikace na pracovišti a pracovní podmínky jsou hodnoceny převážně pozitivně.

Na druhou stranu se ukázalo, že asistenti jsou nejméně spokojeni s platovým ohodnocením a možnostmi profesního růstu. V těchto oblastech převládá nespokojenost, případně ambivalentní postoj. Uznání a odměny a sociální benefity se nacházejí v pásmu ambivalence, což naznačuje, že v těchto aspektech práce existuje prostor pro zlepšení. Výzkum dále odhalil, že míra pracovní spokojenosti asistentů pedagoga nezávisí na jejich věku ani délce praxe. Statisticky významný rozdíl nebyl zjištěn ani v závislosti na typu pracovní smlouvy, ovšem asistenti zaměstnaní na dobu určitou vykazovali vyšší spokojenost než ti s pracovní smlouvou na dobu neurčitou a smlouvou po dobu docházky konkrétního žáka. Typ pracovního úvazku neměl na míru pracovní spokojenosti významný vliv. Asistenti pedagoga nacházejí ve své práci uspokojení především díky pozitivním vztahům na pracovišti a samotnému charakteru činnosti. Nespokojenost se projevuje v oblasti finančního ohodnocení a kariérních vyhlídek. Celkově však převažuje spíše pozitivní hodnocení, což naznačuje, že práce asistenta pedagoga je i přes některé nedostatky vnímána jako smysluplná a naplňující.

Na základě výsledků výzkumu byla formulována doporučení pro praxi, která by mohla přispět ke zvýšení pracovní spokojenosti asistentů pedagoga. Tato doporučení se týkají především zlepšení platových podmínek, podpory profesního rozvoje a kariérního růstu asistentů, jasného vymezení jejich role a kompetencí a posilování spolupráce a komunikace v rámci pedagogického týmu.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. ARMSTRONG, M. Personální management. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-614-5.
2. ARMSTRONG, Michael, 2007. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Expert. Praha: Grada. ISBN 9788024714073.
3. ARMSTRONG, Michael a TAYLOR, Stephen, 2015. *Řízení lidských zdrojů: Moderní pojetí a postupy - 13. vydání*. Grada. ISBN 978-80-247-5258-7
4. BANDURA, Albert, 1977. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. ISBN 0-13-816744-3.
5. BEDRNOVÁ, Eva a NOVÝ, Ivan, 2007. *Psychologie a sociologie řízení*. 3. Praha: Management Press. ISBN 9788072611690.
6. BEDRNOVÁ, Eva; JAROŠOVÁ, Eva a NOVÝ, Ivan, 2012. *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press. ISBN 9788072612390.
7. BĚLOHLÁVEK, František, 2010. *15 typů lidí: jak s nimi jednat, jak je vést a motivovat*. Komunikace. Praha: Grada. ISBN 9788024730011.
10. BLATNÝ, Marek, 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Psyché. Praha: Grada. ISBN 9788024734347.
11. DISMAN, Miroslav, 2021. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Páté, nezměněné vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-5053-1.
12. DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Řízení lidských zdrojů*. Beckova edice ekonomie. V Praze: C. H. Beck, 2012. ISBN 9788074003479.
13. GABAŠOVÁ, Jitka a VOŠMIK, Miroslav, 2019. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Dobrá škola. Management třídy. Praha: Raabe. ISBN 9788074964190.
14. HÁJKOVÁ, Vanda, 2018. *Asistent pedagoga-profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.
15. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 9788024713694.

16. KAPOUNOVÁ, Jana a Pavel KAPOUN., 2017. Bakalářská a diplomová práce: od zadání po obhajobu. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0079-8.
17. KOHOUTEK, Rudolf. Základy psychologie osobnosti. Brno: CERM, 2000. ISBN 8072041568.
18. KOPŘIVA, Karel. 2000. Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-429-X.
19. KEBZA, Vladimír, ŠOLCOVÁ, Iva, 2008. Hlavní koncepce psychické odolnosti. Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi. ISBN 009 - 062X.
20. KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. Asistent pedagoga. Dobrá škola. Inkluzivní vzdělávání. Praha: Raabe. ISBN 9788074963490.
21. KENDÍKOVÁ, Jitka, 2020. Vademecum asistenta pedagoga. 2. vydání. V Praze: Pasparta. ISBN 9788088290506.
22. KOCIANOVÁ, Renata, 2010. Personální činnosti a metody personální práce. Grada. ISBN 978-80-247-2497-3.
23. KOLLÁRIK, Teodor, 2002. Sociálna psychológia práce. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1731-4.
24. LAZAROVÁ, Bohumíra, 2006. Cesty dalšího vzdělávání učitelů. Brno: Paido. ISBN 8073151146.
25. MAREŠ, Petr a Lenka BÁNOVCOVÁ, 2002. Spokojenost s prací - stav vnitřních dimenzí. Sociální studia, Brno: Masarykova univerzita. ISSN 1212-365X.
26. MIKULÁŠTÍK, Milan, 2015. Manažerská psychologie. Praha: Grada Publishing, 338 s. Manažer. ISBN 9788024742212.
27. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M., a kol., 2015. Standard práce asistenta pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-4722-3.
28. MRÁZKOVÁ, Jana, KUCHARSKÁ, Anna, 2014. Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III. Praha: Národní ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-032-9.

29. NAKONEČNÝ, Milan, 1997. Psychologie osobnosti. Praha: Academia. ISBN 8020006281.
30. NAKONEČNÝ, Milan, 2005. Sociální psychologie organizace. Psyché. Praha: Grada. ISBN 802470577X.
31. NAKONEČNÝ, Milan, 2009. Sociální psychologie. Praha: Academia. ISBN 9788020016799.
32. NAKONEČNÝ, Milan, 2014. Motivace chování. V Praze: Triton. ISBN 9788073878306.
33. NĚMEC, Zbyněk; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára a HÁJKOVÁ, Vanda, 2016. Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-895-0.
34. NĚMEC, Zbyněk a kol., 2014. Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-903631-9-9.
35. NIERMEYER, Rainer a SEYFFERT, Manuel, 2005. Jak motivovat sebe a své spolupracovníky. Poradce pro praxi. Praha: Grada. ISBN 8024712237.
36. PAUKNEROVÁ, Daniela, 2012. Psychologie pro ekonomy a manažery. Grada. ISBN 978-80-247-3809-3.
37. PLAMÍNEK, Jiří, 2015. Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali. Poradce pro praxi. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024755151.
38. PLHÁKOVÁ, Alena, 2004. Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia. ISBN 8020010866.
39. PROVAZNÍK, Vladimír, 2002. Psychologie pro ekonomy a manažery. Manažer. Praha: Grada. ISBN 8024704706.
40. PRŮCHA, Jan, 2002. Učitel: současné poznatky o profesi. Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 8071786217.
41. PRŮCHA, Jan, 2009. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. Praha: Portál. ISBN 9788073675677.
42. PRŮCHA, Jan, 2013. Moderní pedagogika. Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.

43. SPECTOR, Paul E, 1997. Job satisfaction: application, assessment, cause, and consequences. Thousand Oaks: Sage. Advanced topics in organizational behavior. ISBN 0761989234.
44. STANĚK, Martin; OKROUHLÁ, Jana; KNESLOVÁ, Martina; SMITKOVÁ, Šárka a BAUEROVÁ FIALOVÁ, Lenka, 2022. Asistent pedagoga: praktický rádce. Praha: V lavici s.r.o. - vzdělávací portál pro pedagogy, žáky a jejich rodiče. ISBN 978-80-88466-04-8.
45. ŠTIKAR, Jiří, 2003. Psychologie ve světě práce. V Praze: Karolinum. ISBN 8024604485.
46. VALENTA, Milan, PETRÁŠ Petr a kol., 2012. Metodika práce se žákem s mentálním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-3311-0.
47. VALENTA, Jiří, 2013. Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem. Olomouc: ANAG, 2013. ISBN 978-80-7263-760-7.
48. VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan, 2008. Sociální psychologie. 2. Praha: Grada. ISBN 9788024714288.
49. VÁGNEROVÁ, Marie, 2016. Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 9788024632681.
50. THOMSON, Rosemary, 2007. Řízení lidí. Praha: ASPI. ISBN 9788073572679.

### **Elektronické zdroje:**

1. BAROW, Thomas; ÖSTLUND, Daniel; DAHLBERG, Kajsa a JOHANSSON, Anette., 2021. In between special needs teachers and students: paraprofessionals work in self-contained classrooms for students with intellectual disabilities in Sweden. Online. ISSN edsair. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&an=edsair.doi.d.edup.....f0a84b307a4955bac7c4e6c81a7d2172&scope=site>. [cit. 2024-02-07].
2. BUTT, Rosemary., 2016. Employment procedures and practices challenge teacher assistants in mainstream schools. Online. School Leadership. ISSN 13642626. Dostupné

- z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&an=edsair.doi...c9e8b0bd2c3e014c78bf50cf692e1747&scope=site>. [cit. 2024-01-15].
3. DAY, Lorraine a HURRELL, Derek., 2015. Visiting Teachers' Perceptions about Working with Teacher Assistants and Teachers. Online. ISSN edsair. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&an=edsair.doi...69dc6fa191257a2d6e2d6e25c2e1695b&scope=site>. [cit. 2024-01-28].
  4. FRANĚK, Marek a VEČEŘA, Jakub., 2008. Personal characteristics and job satisfaction. Online. ISSN edsair. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&an=edsair.od...8936..1b6beff91c5cc7d2606e61f6cf5041a6&scope=site>. [cit. 2024-01-27].
  5. FORD, Jerry a HOWARD, Robin., 2007. The Roles and Responsibilities of Teacher Aides Supporting Students with Special Needs in Secondary School Settings. Online. Australasian Journal of Special Education. ISSN 18336914. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&an=edsair.doi.d.edup....12461a148a0d9c27f14cc1f59a87fc4b&scope=site>. [cit. 2024-02-23].
  6. KRAFT, Matthew A.; PAPAY, John P. a MOORE JOHNSON, Susan., 2012. How Context Matters in High-Need Schools: The Effects of Teachers' Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students' Achievement. Online. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education. ISSN 14679620. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&an=edsair.doi...6e33ad1c03d27e4918c28255159c8aa9&scope=site>. [cit. 2024-02-18].
  7. LINLEY, P. A., MALTBY, J., WOOD, A. M., JOSEPH, S., HARRINGTON, S., PETERSON, C., PARK, N., & SELIGMAN, M. E. P., 2007. Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths. Online. Personality and Individual Differences. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.004>.
  8. SEMYKINA, Anastasia, 2012. Job Satisfaction and Advanced Career Opportunities for Women: An Empirical Investigation of Workers in Six Formerly Socialist Economies. Online. SSRN Electronic Journal. ISSN 15565068. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&an=edsair.doi...700cf7d0b118b1b612e1b0f2870b86df&scope=site>. [cit. 2024-01-28].



9. SHARMA, Umesh., 2016. Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. Online. Australian Journal of Teacher Education. ISSN edsair. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&an=edsair.doi...afdf1839adcba156633826315517330ac&scope=site>. [cit. 2024-02-18].
10. SCHUNK, Dale H.; PINTRICH, Paul R.; MEECE, Judith L., 2014. Motivation in education: Theory, research, and applications. Online. 2012. ISSN edsoaiOpen. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsoai&an=edsoai.on1027453724&scope=site>. [cit. 2024-02-16].
11. SPECTOR, Paul. 2011. Job Satisfaction Survey. Online. JSS Page. Dostupné z: <http://shell.cas.usf.edu/~pspector/scales/jsspag.htm>. [cit. 2024-02-13].
12. ŠNEBERGER, V., DOBROVOLNÁ, S., 2014. Metodika interního mentoringu pedagogických kompetencí. Online. 1. Ostrava: Společnost pro kvalitu školy. Dostupné z: <http://www.kvalitaskoly.cz/sites/default/files/Me%20metodika%20interniho%20mentoringu.pdf>. [cit. 2024-01-12].
13. PETERSON, Christopher a PARK, Nansook., 2006. Character strengths in organizations. Online. Journal of Organizational Behavior. ISSN 10991379. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&an=edsair.doi...b3f7b515435fc6f7372c81d6a27dc3da&scope=site>. [cit. 2024-02-07].
14. ROFFEY-BARENTSEN, Jodi., 2014. The Voices of Teaching Assistants (Are We Value for Money?). Online. Research in Education. ISSN 20504608. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&an=edsair.doi...a3e2bf03bf22a0ec4a45b9e584afab22&scope=site>. [cit. 2024-02-19].
15. RUSSELL, Anthony; MARTIN, Clare; BASSETT, Paul; BROWN, Penelope; WEBSTER, Rob et al., 2010. Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. Online. European Journal of Special Needs Education. ISSN 1469591X. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&an=edsair.doi...a6e7095bc79ff0133b882558bf53deae&scope=site>. [cit. 2024-02-12].

16. RYDLO, Josef, TESÁREK, Leoš., 2021. Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Online. In: NPI. Dostupné z: <https://vedemeskolu.npi.cz/wp-content/uploads/2022/09/2.Manual-profesniho-rozvoje-pedagogickych-pracovniku-pro-skoly.pdf>. [cit. 2024-02-03].
17. SPECTOR, Paul., 1997. Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences. Online. Sage Publications. Dostupné z: <https://doi.org/10.4135/9781452231549>. [cit. 2024-01-27].
18. VOGT, Franziska; ZUMWALD, Bea; TRUNIGER, Annina a KOECHLIN, Annette., 2021. Teaching assistants and teachers providing instructional support for pupils with SEN: results from a video study in Swiss classrooms. Online. ISSN edsair. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&an=edsair.doi.dedup.....9f8ae85722eda2d2bbca14dd31392ab0&scope=site>. [cit. 2024-02-07].
19. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY České republiky. Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v ČR za rok 2022. Online. In: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocnizpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1>. [cit. 9. 1. 2024].
20. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY České republiky. Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, 2004. Online. In: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne>. [cit. 2022-02-16].
21. WEBSTER, Rob a DE BOER, Anke A., 2021. Teaching assistants: their role in the inclusion, education and achievement of pupils with special educational needs. Online. European Journal of Special Needs Education. ISSN 08856257. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901369>. [cit. 2024-02-07].

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AP – asistent pedagoga

a kol. – a kolektiv

atd. – a tak dále

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Např. – například

Phmax – maximální počet hodin výuky

RAMPS-VIP III. – projekt Národního ústavu pro vzdělávání, zaměřen na zvýšení kvality poskytovaných služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, které jsou poskytovány školními psychology, školními speciálními pedagogy, metodiky pro školní poradenská pracoviště a dalšími odbornými pracovníky

ZŠ – základní škola

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Průměrná míra pracovní spokojenosti v jednotlivých oblastech.....	58
Graf 2: Oblast pracovní spokojenosti – plat .....	59
Graf 3: Oblast pracovní spokojenosti – profesní růst .....	60
Graf 4: Oblast pracovní spokojenosti – vztahy s vedením .....	61
Graf 5: Oblast pracovní spokojenosti – sociální benefity .....	62
Graf 6: Oblast pracovní spokojenosti – uznání a odměny .....	63
Graf 7: Oblast pracovní spokojenosti – pracovní podmínky .....	64
Graf 8: Oblast pracovní spokojenosti – vztahy se spolupracovníky.....	65
Graf 9: Oblast pracovní spokojenosti – charakter práce.....	66
Graf 10: Oblast pracovní spokojenosti – komunikace.....	67
Graf 11: Rozložení položek dotazníku na ose spokojenost-nespokojenost.....	70
Graf 12: Míra pracovní spokojenosti z hlediska věku asistentů .....	71
Graf 13: Míra pracovní spokojenosti z hlediska délky praxe asistentů .....	73
Graf 14: Míra pracovní spokojenosti z hlediska sjednané doby trvání pracovního úvazku asistentů .....	74
Graf 15: Míra pracovní spokojenosti z hlediska druhu pracovního úvazku asistentů .....	75

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Rozdělení položek dotazníku do jednotlivých oblastí.....	49
Tabulka 2: Věk respondentů .....	53
Tabulka 3: Typ pracovní smlouvy respondentů .....	54
Tabulka 4: Pracovní úvazek respondentů .....	55
Tabulka 5: Míra pracovní spokojenosti .....	56
Tabulka 6: Míra pracovní spokojenosti v jednotlivých oblastech .....	57
Tabulka 7: Oblast pracovní spokojenosti – plat.....	59
Tabulka 8: Oblast pracovní spokojenosti – profesní růst .....	60
Tabulka 9: Oblast pracovní spokojenosti – vztahy s vedením.....	61
Tabulka 10: Oblast pracovní spokojenosti – sociální benefity .....	62
Tabulka 11: Oblast pracovní spokojenosti – uznání a odměny .....	63
Tabulka 12: Oblast pracovní spokojenosti – pracovní podmínky .....	64
Tabulka 13: Oblast pracovní spokojenosti – vztahy se spolupracovníky .....	65
Tabulka 14: Oblast pracovní spokojenosti – charakter práce .....	65
Tabulka 15: Oblast pracovní spokojenosti – komunikace .....	66
Tabulka 16: Souhrnné hodnocení všech položek dotazníku pracovní spokojenosti .....	68
Tabulka 17: Míra pracovní spokojenosti z hlediska věku asistentů .....	71
Tabulka 18: Míra pracovní spokojenosti z hlediska délky praxe asistentů .....	72
Tabulka 19: Míra pracovní spokojenosti z hlediska sjednané doby trvání pracovního .....	73
Tabulka 20: Míra pracovní spokojenosti z hlediska druhu pracovního úvazku asistentů ...	74

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pracovní spokojenosti

### DOTAZNÍK

Dobrý den, jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia UTB ve Zlíně obor Sociální pedagogika a zpracovávám diplomovou práci na téma: Pracovní spokojenost asistentů pedagoga.

Tímto dotazníkem bych ráda zjistila míru pracovní spokojenosti u Vaší profese, proto Vás prosím o zodpovězení otázek týkajících se pracovní spokojenosti. Dotazník je zcela anonymní a získaná data budou využita pouze pro účely mé diplomové práce. Z toho důvodu prosím o pravdivé vyplnění všech částí dotazníku.

Děkuji za Váš čas, věnovaný vyplnění dotazníku.

S úctou,

Bc. Vendula Matulová.

1. Jaký je Váš věk?

- 18-25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- více

2. Jak dlouho celkově pracujete na pozici asistenta pedagoga?

- Méně než rok
- 1-3 roky
- 4-6 let
- 7 let a více

3. Vaše nynější pracovní smlouva je sjednána:

- na dobu určitou
- na dobu neurčitou
- po dobu docházky konkrétního žáka

4. Váš nynější pracovní úvazek je:

- Plný
- Zkrácený

5. Místo pracovního výkonu je v kraji:

- Pardubickém
- Olomouckém
- Moravskoslezském
- Zlínském

**JOB SATISFACTION SURVEY**  
Copyright Paul E. Spector 1994, All rights reserved.  
Czech translation M. Franěk

U KAŽDÉ OTÁZKY VYBERTE PROSÍM VŽDY JEDNO Z ČÍSEL, KTERÉ NEJLÉPE VYSTIHUJE VÁŠ NÁZOR.		Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
1	Jsem přesvědčen(a) o tom, že jsem spravedlivě finančně ohodnocen(a) za práci, kterou dělám.	1	2	3	4	5	6
2	V mém zaměstnání jsou možnosti povýšení skutečně mizivé.	1	2	3	4	5	6
3	Můj nadřízený vykoná svoji funkci kompetentně.	1	2	3	4	5	6
4	Nejsem spokojen(a) s benefity, které dostávám.	1	2	3	4	5	6
5	Pokud odvedu dobrou práci, dostane se mi zaslouženého uznání.	1	2	3	4	5	6
6	Máme mnoho vnitřních pravidel a nařízení, která ztěžují práci.	1	2	3	4	5	6
7	Mám rád(a) lidi, se kterými pracuji.	1	2	3	4	5	6
8	Občas mám pocit, že moje práce nemá moc velký smysl.	1	2	3	4	5	6
9	Myslím si, že komunikace v naší firmě je dobrá.	1	2	3	4	5	6
10	Nárůst platu je mizivý a málo častý.	1	2	3	4	5	6
11	Ti, kteří dobře pracují, mají velkou šanci na povýšení.	1	2	3	4	5	6
12	Můj nadřízený je ke mně nespravedlivý.	1	2	3	4	5	6
13	Benefity, které u nás máme, jsou srovnatelné s výhodami u jiných firem.	1	2	3	4	5	6
14	Nemyslím si, že práce, kterou dělám, je dostatečně doceněna.	1	2	3	4	5	6
15	Moje úsilí dělat dobrou práci je málokdy brzděno zbytečnou byrokracií.	1	2	3	4	5	6
16	Zjistil(a) jsem, že kvůli neschopnosti svých spolupracovníků mám víc práce.	1	2	3	4	5	6
17	Věci, které dělám v práci, mě baví.	1	2	3	4	5	6
18	Nejsou mi jasné cíle naší organizace.	1	2	3	4	5	6





	U KAŽDÉ OTÁZKY VYBERTE PROSÍM VŽDY JEDNO Z ČÍSEL, KTERÉ NEJLÉPE VYSTIHUJE VÁŠ NÁZOR						
		Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
19	Když se podívám na výši svého platu, mám pocit, že moje práce je organizací nedoceněna.	1	2	3	4	5	6
20	Lidé zde mohou postupovat stejně rychle nahoru, jako u jiných firem.	1	2	3	4	5	6
21	Můj nadřízený se téměř nezajímá o pocity svých podřízených.	1	2	3	4	5	6
22	Benefity, které máme, jsou spravedlivé.	1	2	3	4	5	6
23	Lidé, kteří zde pracují, jsou málo odměňováni.	1	2	3	4	5	6
24	Mám příliš mnoho pracovních úkolů.	1	2	3	4	5	6
25	Cítím se příjemně se svými spolupracovníky.	1	2	3	4	5	6
26	Mám často pocit, že nevím, co se děje s naší firmou.	1	2	3	4	5	6
27	Jsem hrdý(á) na svoji práci.	1	2	3	4	5	6
28	Jsem spokojen(a) s možnostmi platového růstu.	1	2	3	4	5	6
29	Existují benefity, které nemáme, přestože bychom je určitě mít měli.	1	2	3	4	5	6
30	Mám rád(a) svého nadřízeného.	1	2	3	4	5	6
31	Mám příliš mnoho papírování.	1	2	3	4	5	6
32	Nemám pocit, že mé úsilí je odměňováno tak, jak by mělo být.	1	2	3	4	5	6
33	Jsem spokojen(a) s šancemi na povýšení.	1	2	3	4	5	6
34	V práci je příliš mnoho hašteření a rozepří.	1	2	3	4	5	6
35	Má práce mě těší.	1	2	3	4	5	6
36	Pracovní úkoly nejsou dostatečně vysvětleny.	1	2	3	4	5	6