

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Barbora Kroftová

Kvalita pracovního života učitelů gymnázií

Quality of Work Life of Grammar School Teachers

Bakalářská práce

Praha 2020

Vedoucí práce:

PhDr. Mgr. Renata Kociánová, Ph.D.

Konzultanti práce:

RNDr. Tereza Bártlová, Ph.D.

PhDr. Jiří Vinopal, Ph.D.

Prohlašuji,

že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá celkovou kvalitou pracovního života učitelů, konkrétně učitelů čtyřletých a víceletých gymnázií, jako specifické cílové skupiny. Pozornost je věnována východiskům a současnému vymezení konceptu kvality pracovního života. Jsou popsány profesní charakteristiky učitelství a problémy učitelské profese v českém vzdělávacím kontextu. Dále jsou analyzována specifika práce učitelů gymnázií, jako východiska pro identifikaci aspektů a faktorů kvality pracovního života učitelů gymnázií. Součástí práce je kvantitativní dotazníkové šetření. Cílem empirického šetření je změření kvality pracovního života učitelů pražských gymnázií. Dílčím cílem je porovnání hodnocení jejich spokojenosti s pracovním životem a spokojenosti s aktuálním zaměstnáním. Dotazníkové šetření využívá metodiku Subjektivního indikátoru kvality pracovního života (Vinopal, 2011), která je doplněna o aspekty a faktory zohledňující specifika práce učitelů gymnázií. Výsledky šetření jsou prezentovány a interpretovány.

Klíčová slova:

kvalita života, kvalita práce, kvalita pracovního života, subjektivní kvalita pracovního života, pracovní spokojenost, učitelé gymnázií, učitelé víceletých gymnázií

Abstract

This bachelor's thesis focuses on teachers' Quality of Work Life, precisely that of teachers at secondary education institutions with 4-year general study programs ('čtyřletá gymnázia') or multi-year grammar schools general study programs ('víceletá gymnázia'). Special attention is paid to the origins of Quality of Work Life as a concept and to how the term is used today as well as to the characteristic features and issues of the teacher's profession. The thesis analyses how a Czech grammar school ('gymnázium') teacher's job is different from that of other teachers' professions. Analysed specific job characteristics are applied to the concept Quality of Work Life, including aspects and factors relevant to teachers' profession. The empirical study aims to measure the quality of teachers' work lives. The second aim is to compare teachers' satisfaction with working life in contrast to satisfaction in the current job. The thesis includes a quantitative account of the issue in the form of a survey using the Subjective Quality of Working Life Index (Vinopal, 2011) and carried out in public 'gymnázium' schools with 4-year or multi-year grammar schools programs in Prague. The survey has been expanded to account for the specifics of teaching as a profession. The results are presented and interpreted.

Key words:

quality of life, job quality, quality of work life, quality of working life, subjective quality of working life, job satisfaction, grammar school teachers, multi-year grammar school teachers

OBSAH

0	ÚVOD	6
1	KVALITA PRACOVNÍHO ŽIVOTA.....	8
1.1	POJETÍ KONCEPTU KVALITY PRACOVNÍHO ŽIVOTA.....	9
1.2	NÁSTROJE MĚŘENÍ KVALITY PRACOVNÍHO ŽIVOTA	12
2	UČITELSKÁ PROFESE	15
2.1	PROFESNÍ CHARAKTERISTIKY UČITELSTVÍ.....	15
2.2	PROBLÉMY UČITELSKÉ PROFESE V ČESKÉ REPUBLICCE.....	19
3	ANALÝZA SPECIFIK PRÁCE UČITELŮ GYMNÁZIÍ A KVALITY JEJICH PRACOVNÍHO ŽIVOTA	22
3.1	SPECIFIKA PRÁCE UČITELŮ GYMNÁZIÍ.....	24
3.2	KVALITA PRACOVNÍHO ŽIVOTA UČITELŮ GYMNÁZIÍ.....	30
4	EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ: KVALITA PRACOVNÍHO ŽIVOTA UČITELŮ PRAŽSKÝCH GYMNÁZIÍ	35
4.1	STANOVENÍ A TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ.....	35
4.2	METODIKA ŠETŘENÍ.....	38
4.3	CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO SOUBORU.....	40
4.4	VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A INTERPRETACE DAT.....	44
5	DISKUSE.....	53
6	ZÁVĚR	56
7	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	59
8	PŘÍLOHY	72

0 ÚVOD

Učitelé zastávají významnou roli v celé společnosti. Přípravují mladou generaci na život, předávají jí kulturní hodnoty, normy, vědomosti, dovednosti a vychovávají ji. Učitelé zastávají důležitou roli v životě žáků a studentů. Tato bakalářská práce se zaměřuje na specifickou cílovou skupinu učitelů gymnázií. V České republice mají gymnázia dlouholetou tradici. Účelem těchto typů škol je vzdělávání mladé generace s primární intencí všeobecné přípravy pro další vysokoškolské studium. Význam gymnázií dokládá i možnost studia na několika typech gymnázií v rámci české vzdělávací soustavy. Existují gymnázia čtyřletá a víceletá. Současně gymnázia, která kombinují formy čtyřletých a víceletých gymnázií, představují specifický systém vzdělávání s přesahem mezi druhým stupněm základní školy rozšířeným o ročníky středních škol. Tato skutečnost klade na učitele gymnázií nároky, které nejsou na jiných typech škol.

Pro ucelené pochopení pracovního života učitelů gymnázií a aspektů, které jsou pro učitele důležité, jsem si zvolila sociologický koncept kvality pracovního života. Kvalita pracovního života patří do skupiny subjektivních indikátorů kvality života. Je přímo propojen se subjektivním pocitem pohody jednotlivce v kontextu sociální reality pracovního prostředí. Koncept jako takový reflektuje celkovou pracovní spokojenost s jednotlivými aspekty pracovního života. Indikátor kvality pracovního života je analyzován v mezinárodních, evropských i českých kontextech.

Cílem bakalářské práce je analýza specifik práce učitelů gymnázií a propojení specifik práce s konceptem kvality pracovního života, na základě poznatků souvisejících s učitelskou profesí a východisky konceptu kvality pracovního života. Analýza specifik práce učitelů gymnázií je důležitá pro možnost identifikace jednotlivých aspektů a různých faktorů kvality pracovního života učitelů gymnázií. Cílem empirického šetření je změření kvality pracovního života na vzorku učitelů pražských gymnázií. Druhým cílem empirického šetření je porovnání celkové spokojenosti učitelů gymnázií „s pracovním životem“ v profesi a „s aktuálním zaměstnáním“. Porovnání pracovního života a aktuálního zaměstnání analyzuje Jan Červenka, jehož poznatky jsou komplementárním prvkem pro měření celkové kvality pracovního života učitelů gymnázií této bakalářské práce.

Práce je rozdělena do šesti kapitol. V první kapitole se zabývám teoretickými východisky pro vymezení konceptu kvality pracovního života jako entity podkategorie práce, vztahem konceptu kvality pracovního života k motivaci, pracovní spokojenosti a subjektivnímu pocitu pohody. Současně se první kapitola věnuje historickému vývoji konceptu kvality pracovního života v mezinárodním a českém prostředí, včetně nástrojů měření kvality pracovního života. Východiska konceptu kvality pracovního života jsou důležitá pro pochopení konstrukce nástrojů jejího měření. Ve druhé kapitole se věnuji profesním charakteristikám učitelství a současným problémům profese v České republice. Kontexty učitelské profese jsou významné pro analýzu specifík práce učitelů gymnázií, kterým je věnována třetí kapitola. Ve třetí kapitole se věnuji historii a významu gymnázií v českém vzdělávacím kontextu, které tvoří základ pro současnou podobu fungování gymnázií. Dále analyzuji specifika práce učitelů gymnázií, která jsou důležitá pro zpracování kvality pracovního života učitelů gymnázií. Kvalita pracovního života učitelů gymnázií je zpracována v kontextu mezinárodních šetření a analyzovaných specifík práce učitele gymnázia. Čtvrtá kapitola je empirické šetření měřící kvalitu pracovního života učitelů pražských gymnázií.

V práci vycházím z odborné zahraniční i české literatury. Koncept kvality pracovního života je reflektován především z aktuálních zahraničních studií a provedených empirických šetření. Zdroje byly primárně získány prostřednictvím portálu UKAŽ. Koncept kvality pracovního života je dále reflektován v kontextu poznatků českých autorů Vinopala, Hory a Červenky. Profese učitele je analyzována na základě odborné knižní literatury autorů Urbánka, Vašutové, Čapka, Paulíka, Vališové, Kasíkové a dalších. Zároveň jsou využity zdroje a výsledky šetření orgánů Evropské unie jako je dokument Evropského parlamentu *Indikátory kvality práce Evropské unie* nebo dokument Evropské komise analyzující *Profesi učitele v Evropě*. Přínosným zdrojem jsou rovněž data šetření OECD, data Českého statistického úřadu, České školní inspekce a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Zásadním zdrojem pro empirické šetření je metodika Subjektivního indikátoru kvality pracovního života Jiřího Vinopala, měřící kvalitu pracovního života v dimenzi důležitosti a dimenzi spokojenosti.

1 KVALITA PRACOVNÍHO ŽIVOTA

Základními východisky pro koncept kvality pracovního života jsou podle Waltona (1973, s. 12) pracovně-právní změny v USA i Evropě z počátku 20. století, které přinesly zákony pro ochranu lidského zdraví, zákony o dětské práci a uzákonění osmihodinové pracovní doby (tamtéž). V tomto období byly předmětem zájmu především objektivní faktory práce.

Ve druhé polovině 20. století je patrný přesun pozornosti od objektivních k subjektivním faktorům práce. Progresivní vývoj zaznamenaly švédské výzkumy zaměřené na optimalizaci pracovních podmínek s cílem dosažení optimální pracovní spokojenosti pracovníků organizace. Švédský přístup představoval snahu o ucelenou změnu fungování světa práce. Tento vývoj probíhal i jinde v Evropě, ale jednalo se spíše o izolované a nesystematické snahy. Zásadní přelom nastává v 60. letech 20. století v USA. Irving Bluestone v pozici zástupce odborů ve firmě General Motors, prosazoval zlepšení pracovních podmínek a přispěl tak k tvorbě jednoho z prvních programů kvality pracovního života ve velké organizaci. Záměrem programu bylo zmapování pracovní spokojenosti zaměstnanců s cílem optimalizace pracovních podmínek pro zvýšení pracovního výkonu. V USA tak tento program zároveň poprvé umožnil výraznější zapojení pracovníků organizace do procesů rozhodování o pracovních podmínkách. 70. léta byla ve znamení výrazného zájmu o výzkum kvality pracovního života a rozvoje jejich teoretických koncepcí. Významnou se stala mezinárodní konference Kvality pracovního života, která se konala v roce 1972 v New Yorku. Výstupem konference bylo vytvoření Mezinárodní rady pro kvalitu pracovního života. Hlavními cíli Rady byla propagace výzkumů kvality pracovního života a současně výměna vědeckých poznatků na mezinárodní úrovni. (Martel a Dupuis, 2006, s. 334–337)

Na výše uvedené konferenci vystoupil i Richard Walton, který jako první představil ucelenou koncepci kvality pracovního života (Walton, 1973, s. 11). Jeho koncepce je dodnes zásadní pro řadu autorů jako jsou Nanjundeswaraswamy a Swamy (2013, s. 202), Gayathiri a Ramakrishnan (2013, s. 2, 5), Ilgan et al. (2014, s. 115–116), Baleghizadeh a Gordani (2012, s. 34–35), Akram et al. (2017, s. 245, 248), Zin (2004, s. 325), Manju (2014, s. 78) a Balaram, Das a Vishnu (2015, s. 110). Waltonova koncepce tak často představuje

i v současnosti určující teoretické východisko pro koncipování nástrojů měření kvality pracovního života.

1.1 Pojetí konceptu kvality pracovního života

V nejširším pojetí souvisí koncept kvality pracovního života s prací. Práce zastává významnou roli v lidském životě. Jedinec skrze práci nachází své místo ve společnosti, práce mu přináší základní zdroj obživy, ale rovněž uspokojuje celou řadu dalších lidských potřeb, které se přímo podílejí na celkové kvalitě života jedince ve společnosti. (Červenka, 2015, s. 34) Potřeby jsou základním motivačním zdrojem pro konání člověka. Z hlediska psychologie je motivace složená z jednotlivých motivů, tedy důvodů pro konání určité činnosti. V pracovním prostředí dochází k motivaci dvojitým způsobem. (Armstrong, 2007, s. 219–220) Buď jsou pracovníci vnitřně motivováni k vykonávání práce s očekáváním naplnění jejich vlastních cílů a potřeb, nebo organizace patřičným způsobem ovlivňuje motivaci pracovníků pomocí různých stimulů tak, aby pracovníci „...uplatnili své schopnosti a vyvinuli úsilí způsobem, který podpoří splnění cílů organizace...“ (Armstrong, 2007, s. 219). Autoři Baleghizadeh a Gordani (2012, s. 33) a Mehta a Mehta (2015, s. 296) upozorňují na přímou korelaci mezi kvalitou pracovního života a motivací pracovníků. Pokud je kvalita pracovního života pracovníků organizace nedostatečná, nemůžou být pracovníci plně motivováni k práci. Edwards et al. (2009, s. 208) upozorňuje, že nespokojený pracovník nepodává žádoucí pracovní výkon, což se může projevit na produktivitě organizace a i na zvýšených finančních nákladech spojených s opětovnou optimalizací výkonu na pracovišti.

Teorie motivace hraje roli v poznacích o pracovní motivaci. Armstrong (2007, s. 221) dělí teorie motivace na „teorii instrumentality“, „teorie zaměřené na obsah“ a „teorie zaměřené na proces“. Teorie instrumentality se objevila v souvislosti s potřebou racionalizace práce v druhé polovině 19. století. Předpokládá, že ovlivnění motivace pracovníka je možné skrze systém odměn a trestů, přičemž odměny jsou přímo vázané na výkon pracovníka. Teorie instrumentality má kořeny v behaviorální psychologii a vědeckém řízení Fredericka Taylora. Teorie zaměřené na obsah předpokládají, že obsahem motivace jsou lidské potřeby. Motivace k výkonu tak pramení z touhy uspokojit danou potřebu pracovníkem. Hierarchie potřeb je do jisté míry individuální, jednotlivé potřeby mohou být pro jednotlivé pracovníky

různě důležité. Mezi významné představitele tohoto přístupu patří například Abraham Maslow, Frederick Herzberg nebo Clayton Alderfer. „Teorie zaměřené na proces, které se zaměřují na psychologické procesy ovlivňující motivaci...“ (tamtéž, s. 221). Jejich přínos je především vyzdvihován v kontextu manažerské práce. Poskytují potřebná vodítka pro správné nastavení systému odměňování, stanovování cílů a zpětné vazby. Významnými představiteli této teorie jsou Victor Vroom, John Adams nebo Edwin Locke a Gary Latham. (Armstrong, 2007, s. 221–227) Teorie motivace jsou součástí vývoje konceptu kvality pracovního života (Vinopal, 2011, s. 938, 941).

Řada autorů, například Gayathiri a Ramakrishnan (2013, s. 1), Mehta a Mehta (2015, s. 297), Edwards et al. (2009, s. 208), Shvets (2018, s. 26) a Evropský parlament (2009, s. 34), zkoumá vztah kvality pracovního života a pracovní spokojenosti. „Pracovní spokojenost bývá obvykle podřazována obecnější kategorii kvality pracovního života jako jedna z jejích součástí nebo projevů...“ (Vinopal, 2011, s. 938). Vymezení pracovní spokojenosti jako jedné z podkategorií konceptu kvality pracovního života souhlasně reflektuje přehled literatury autorů Nanjundeswaraswamy a Swamy (2013, s. 202–207), Ishaka et al. (2018, s. 4) a Balarama, Das a Vishnu (2015, s. 110–113). Současně lze konstatovat, že koncept kvality pracovního života není totožný s pracovní spokojeností.

Kvalita pracovního života představuje jeden z důležitých indikátorů kvality života jako takové. Tuto skutečnost uvádí několik autorů, například Akram et al. (2017, s. 248), Červenka (2015, s. 35), Evropský parlament (2009, s. 21, 31) a Vinopal (2011, s. 938). Dle Svobodové (2006, s. 31–32, 39) je kvalita života ve své podstatě multidimenzionální a zkoumá objektivní a subjektivní roviny života. Rovina objektivní se zaměřuje na hodnocení globálních a národních parametrů na úrovni populace. Subjektivní rovina se zaměřuje na hodnocení aspektů kvality života jedince, které jsou determinovány společností. Proto nelze subjektivní rovinu kvality života hodnotit bez kontextu společenských norem a sociální reality. „Pro koncept kvality života je klíčový pocit pohody, který pramení z tělesné, duševní a sociální vyrovnanosti každého jedince. Z tohoto pojetí vyplývá, že kvalita života je dána subjektivním vnímáním individuální životní reality.“ (Svobodová, 2006, s. 40). Kromě přístupu, který zkoumá aspekty kvality života v rovině objektivní a subjektivní, rozlišuje Svobodová (2006, s. 33) přístup zastávající holistické zkoumání kvality života, které je předmětem zájmu psychologických disciplín.

Pokud budeme uvažovat o kvalitě pracovního života jako o subjektivním indikátoru kvality života, pro který je klíčový subjektivní pocit pohody, je nezbytné uvést souhlasné tvrzení v pracích autorů, kterými jsou Hora (2009, s. 6), Sirgy et al. (2001, s. 244), Shvets (2018, s. 26) a Evropský parlament (2009, s. 14), kteří propojují koncept kvality pracovního života s pojmem subjektivní pohody. Shvets (2018, s. 32–33) uvádí, že konstrukt subjektivní pohody v sobě zahrnuje i pracovní spokojenost a je „...afektivním hodnocením aspektů práce jednotlivce..., zatímco psychologický konstrukt subjektivní pohody odkazuje k eudaimonickému, existenciálnímu rozměru pocitu pohody.“ (Shvets, 2018, s. 32–33).

Z uvedeného tvrzení lze vyvodit, že kvalita pracovního života je indikátorem kvality života, který je přímo propojen se subjektivním hodnocením aspektů práce. Pokud je hodnocení aspektů kvality pracovního života odrazem subjektivního hodnocení, máme tím na mysli zhodnocení subjektivního pocitu pohody ve smyslu sociologického chápání kontextů sociální reality v pracovním prostředí.

Většina definic konceptu kvality pracovního života odkazuje k žádoucímu výslednému stavu, ke kterému by ideální míra kvality pracovního života měla vést. Autoři Nanjundeswaraswamy a Swamy (2013, s. 201) a Balaram, Das a Vishnu (2015, s. 107) souhlasně uvádějí, že ideální kvalita pracovního života představuje „...žádoucí pracovní prostředí, které podporuje pracovní spokojenost pracovníků prostřednictvím zásad spravedlivého odměňování pracovníků... a možností pro vzdělávání a rozvoj pracovníků...“ (Nanjundeswaraswamy a Swamy, 2013, s. 201). Mezi nejčastější definice je v odborné literatuře vyzdvihována definice Sirgyho et al. (2001, s. 242), která uvádí, že kvalita pracovního života je koncept, který „Zahrnuje vliv pracovního prostředí na celkovou pracovní spokojenost, vyváženost pracovního a osobního života a vliv na osobní pocit pohody každého pracovníka.“ (Sirgyho et al., 2001, s. 242). Tato definice je akceptována například autory Akram et al. (2017, s. 246), Ilgan et al. (2014, s. 114) a Svobodová (2006, s. 47). Nástroje měření kvality pracovního života vycházejí z konceptů a těchto definic kvality pracovního života.

1.2 Nástroje měření kvality pracovního života

Autoři Nanjundeswaraswamy a Swamy (2013, s. 210), Akar (2018, s. 170) Gayathiri a Ramakrishnan (2013, s. 2), Baleghizadeh a Gordani (2012, s. 33) a Akram et al. (2017 s. 245) shodně uvádějí, že kvalita pracovního života je multidimenzionálním konstruktem, který vždy zahrnuje určitý počet kategorií reprezentujících aspekty pracovního života. Tyto kategorie mají svůj vlastní počet faktorů charakteristických pro danou kategorii. Hierarchizovaný charakter kvality pracovního života má v odborné literatuře nejednotné pojmenování kategorií i jednotlivých faktorů. Autoři Gayathiri a Ramakrishnan (2013, s. 2–3), Zin (2004, s. 325–326), Ishak et al. (2018, s. 2) a Shvets (2018, s. 28) nazývají kategorie pracovního života jako „dimenze“. Autoři Vinopal (2011, s. 946) a Sirgy et al. (2001, s. 270), používají termín „domény“ pracovního života. Paleček a Svobodová (2006, s. 13), Červenka (2015, s. 37), Edwards et al. (2009, s. 209) a Baleghizadeh a Gordani (2012, s. 36) nazývají kategorie kvality pracovního života jako „aspekty“. Pro účely této práce jsou kategorie pracovního života chápány jako „aspekty“ pracovního života, které zahrnují určitý počet faktorů.

Podoba indikátorů kvality pracovního života se různí. Nejčastěji se jedná o 6 až 8 aspektů, přičemž základním východiskem bývá koncepce Waltona z roku 1973, který blíže vymezil jednotlivé aspekty pracovního života. Vytvořil osm aspektů kvality pracovního života:

- „Odpovídající a spravedlivá finanční odměna“;
- „Zdravé a bezpečné pracovní podmínky“;
- „Možnosti pro využití a rozvoj dovedností“;
- „Možnost profesního růstu a jistota pracovního místa“;
- „Vztahy a týmová práce na pracovišti“;
- „Dodržování právních předpisů a záruka lidských práv a svobod“;
- „Rovnováha osobního a pracovního života“;
- „Soulad osobních cílů s cíli organizace“. (Walton, 1973, s. 12–16)

Aspekty pracovního života obsahují jednotlivé faktory, které ale mají různorodé chápání. Například faktor pracovní doby Nanjundeswaraswamy a Swamy (2013, s. 207) a Zin (2004, s. 328) zahrnují pracovní dobu do aspektu pracovního prostředí, zatímco Walton (1973, s. 13) zahrnuje pracovní dobu pod bezpečné a zdravé pracovní podmínky, a Gayathiri a Ramakrishnan (2013, s. 4) zahrnují pracovní dobu pod aspekt rovnováhy mezi osobním

a pracovním životem. Rovněž faktor bezpečnosti práce. Walton (1973, s. 13) zahrnuje faktor pod aspekt zdravých a bezpečných pracovních podmínek, Zin (2004, s. 326) a Nanjundeswaraswamy a Swamy (2013, s. 207) zahrnují faktor pod aspekt pracovního prostředí, zatímco Gayathiri a Ramakrishnan (2013, s. 4) zahrnují bezpečnost práce pod aspekt zdraví a stres na pracovišti. Zmíněná nejednoznačnost je patrná u většiny aspektů i faktorů pracovního života. V současnosti neexistuje jednotný přístup k definici ani obsahové struktuře konceptu kvality pracovního života, jak shodně uvádějí autoři Sirgy et al. (2001, s. 241), Svobodová (2006, s. 31–32), Hora (2009, s. 6) a Shvets (2018, s. 26).

V současnosti jsou na úrovni Evropské unie rozvíjeny snahy o nalezení unifikovaného nástroje pro měření kvality pracovního života, popsané v dokumentu Evropského parlamentu *Indikátory kvality práce v Evropské unii*. Jedná se o ucelenou studii popisující výhody a nevýhody dosavadních indikátorů na evropské úrovni. Dokument upozorňuje na zásadní důležitost vytvoření metodiky měření kvality pracovního života (Evropský parlament, 2009, s. 156). Evropané tráví prací v průměru přes 42 hodin týdně, což představuje zásadní část jejich životů. Práce má nepochybný dopad na jejich subjektivní pocit pohody, stejně jako na další oblasti jejich života. (tamtéž, s. 20–21) Tato data jsou relevantní i pro Českou republiku (ČSÚ, 2014, nestránkováno). Snahou Evropské unie je vytvoření dostateku adekvátních pracovních míst, v dostatečném množství a za dobrých pracovních podmínek, které přinesou zlepšení ekonomické a životní situace Evropanů (Evropský parlament, 2009, s. 21–22). Pro realizaci těchto cílů je nezbytné nalézt unifikovanou metodiku pro měření kvality pracovního života, pomocí vědecké součinnosti mezi jednotlivými evropskými zeměmi. Dosažení konsensu je však komplikované pro významné sociokulturní odlišnosti jednotlivých zemí. Popsání a srovnání jednotlivých indikátorů na evropské úrovni je také obtížné pro nedostatek konzistentních zdrojů. (tamtéž, s. 23–24, 154) Zároveň je upozorněno na nedostatky nástrojů, které se snaží měřit kvalitu pracovního života pomocí pracovní spokojenosti. Pracovní spokojenost je viděna jako neuspokojivý a nekonzistentní indikátor, který nelze hodnotit bez širšího kontextu pracovního prostředí. Pracovní spokojenost je spíše žádoucím výstupem dobré kvality pracovního života. (tamtéž, s. 12, 34, 36, 156) Dále dochází k zásadní záměně lexikologického významu spokojenosti a důležitosti. Důležitost a spokojenost je vnímána jako synonymum, ačkoliv se ve skutečnosti jedná o dva různé termíny charakterizující dvě

různé dimenze skutečnosti. Dle Vinopala (2011, s. 941–943) spokojenost vyjadřuje subjektivní hodnocení aktuálního zaměstnání daného pracovníka, zatímco důležitost se vztahuje k obecnější rovině, která reprezentuje hodnotovou orientaci pracovníka. Tedy individuální hodnocení důležitosti jednotlivých aspektů pracovního života (tamtéž). Kombinace hodnocení aspektů z hlediska důležitosti a spokojenosti je v dostupné literatuře ojedinělé. Mezi autory, kteří rozlišují dimenzi důležitosti a spokojenosti patří například Shann (1998, s. 69).

V České republice se měření subjektivní kvality pracovního života věnuje několik autorů, jako například Červenka, Hora nebo Vinopal. Hora (2009, s. 6) porovnává kvalitu pracovního života s konceptem flexibility v kontextu proměn trhu práce. Flexibilita představuje makroekonomickou úroveň, tedy hodnocení proměn kvality práce v kontextu pracovně-právních a ekonomických změn. Zatímco kvalita pracovního života je viděna jako mikroekonomický subjektivní ukazatel, který přímo souvisí se subjektivním hodnocením daného pracovního místa pracovníky. (tamtéž) Červenka (2015, s. 35–40) analyzuje metodologická hlediska měření subjektivní kvality pracovního života. Upozorňuje na důležitost volby jednotlivých prvků konstruujících samotnou metodu měření včetně rozebrání specifik týkajících se objektivního a subjektivního hlediska měření. Dále se věnuje pojmové souvislosti mezi kvalitou pracovního života, kvalitou života, prací a subjektivním pocitem pohody. (tamtéž) Vinopal (2018, nestránkováno) se soustavně věnuje měření kvality pracovního života v České republice pomocí standardizované metodiky Subjektivního indikátoru pracovního života, který se skládá ze šesti aspektů kvality pracovního života. Aspektů „času“, „jistoty“, „podmínek“, „odměny“, „vztahů“ a „seberealizace“. Jednotlivé aspekty obsahují tři faktory. Tento nástroj byl vytvořen se záměrem každoročního měření kvality pracovního života na české populaci. (tamtéž, nestránkováno) Indikátor je rovněž reflektován v dokumentu Indikátory kvality práce v Evropské unii. Výhody nástroje spočívají v možnosti měření kvality pracovního života na individuální úrovni s případným zaměřením na konkrétní profesi. Zároveň nástroj zohledňuje dvě dimenze, dimenzi důležitosti a dimenzi spokojenosti, přinášející ucelenější pohled na celkovou kvalitu pracovního života. (Evropský parlament, 2009, s. 19, 99)

2 UČITELSKÁ PROFESE

Učitelství je ve své povaze duchovně náročnou činností, jejíž účelem a smyslem je předávání kulturních hodnot, včetně výchovně-vzdělávacího procesu, který ovlivňuje vzorce chování a postoje vzdělávaných, a má dopad i na morální citění vzdělávaných (Kořa, 2011, s. 15–16). Jedná se o profesi, která má výrazný sociální charakter a řadí se mezi tzv. pomáhající profese. Bližší legislativní vymezení profese učitele poskytuje Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Předmětem zájmu této práce je přímo učitel, tedy „...pedagogický pracovník, který vykonává přímou vyučovací činnost působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání.“ (Česko, 2004b, § 2 odst. 1). Terminologické vymezení učitele se někdy nesprávně zaměňuje za pedagogického pracovníka. Pedagogický pracovník je nadřazeným pojmem obecnější kategorie pedagogických pracovníků, jejíž náplní práce je podobná či příbuzná činnost jako u učitelů. Rovněž se podílejí na výchově, vzdělávání či výchově a vzdělávání žáků a studentů. Nicméně jejich činností nemusí být přímá pedagogická činnost. Pedagogickými pracovníky jsou například výchovní poradci, psychologové a další pracovníci pracující ve školách jako organizacích, ve kterých probíhá pracovní činnost učitelů. (Urbánek, 2005, s. 11)

2.1 Profesní charakteristiky učitelství

Profesionalizace učitelské práce není jednotně přijímána. Standardizaci a porovnání s ostatními profesemi brání mnoho aspektů. Kořa (2011, s. 15) upozorňuje, že se jedná o silně intelektualizovanou profesi, která je tradičně spíše vnímána jako poslání než jako klasické povolání. (tamtéž) Zároveň se učitelství vyznačuje výraznou feminizací profese a výraznou hierarchizací profese spočívající v přesném odlišení činností dle stupňů škol na mateřské, základní, střední, vyšší odborné a vysokoškolské vzdělávání. Přičemž hlavním účastníkem vzdělávání jsou žáci a studenti nízkého chronologického věku. (Vašutová, 2004, s. 20)

V českém vzdělávacím kontextu je další překážkou absence profesní komory, profesního standardu a závazného etického kodexu, jako standardních charakteristik profesí, jak shodně upozorňují Vašutová (2004, s. 20) a Spilková (2016, s. 370). Kořa (2011, s. 18) uvádí, že

teoretický model profesionalizace má abstraktní ráz, a tudíž lze učitelství jako takové vřadit do skupiny profesí vyžadujících vysokou kvalifikaci a komplexní realizaci, nicméně vývoj profesionalizace učitelství je stále nedokončeným procesem. Nedokončenou profesionalizaci učitelství uvádí rovněž Spilková (2016, s. 370), která vidí příčinu stavu především v historickém kontextu, kdy učitelé po desetiletí pracovali v centralizovaném systému školství. Relativně nový typ demokratického řízení společnosti přináší částečnou decentralizaci řízení institucí spojenou s vyšší mírou autonomie (tamtéž). Vašutová (2004, s. 19) dále upozorňuje, že ze strany učitelů není o tuto autonomii zájem, neboť by přijetí autonomie vyžadovalo přijetí zodpovědnosti včetně změny profesního chování, což je učiteli vnímáno jako přítěž.

Další příčinou nedokončené profesionalizace učitelské práce je politický rozměr problematiky resortu školství. Vzdělávání se nikdy nestalo politickou prioritou vlád České republiky, vždy se spíše jednalo o koncepční strategie bez konkretizace jednotlivých cílů a bez reálné transformační změny fungování celého systému podle autorů Hansen Čechová (2010, nestránkováno), Straková, Veselý a Matějů (2010, s. 423) a Spilková (2016, s. 370, 381). Tato skutečnost se odráží i ve statistikách OECD *Education at Glance* (2019). Z posledního šetření 2019 vyplývá, že výdaje přepočítané na HDP České republiky na vzdělávání činily pouhých 3,5 % v porovnání s průměrnými 5 % zemí OECD. Zároveň oproti ostatním zemím OECD a Evropské unie se v posledním desetiletí rovněž skokově snížily celkové výdaje na vzdělávání v primárním a sekundárním vzdělávání o 6,4 %, a na úrovni terciálního vzdělávání dokonce o 22,8 %. (OECD, 2019, s. 3)

Autoři Vašutová (2004, s. 20) a Kořa (2011, s. 19) se shodují, že učitelství je dynamická profese podléhající společenskému, politickému a historickému vývoji, která vyžaduje pozornost politických představitelů země, kteří by měli adekvátně nastavit pracovní a legislativní podmínky pro tuto nezastupitelnou profesi společnosti (Vašutová, 2004, s. 20; Kořa, 2011, s. 19). Význam profese spočívá ve faktické přípravě „...mladé generace pro budoucí osobní i profesní život.“ (Vašutová, 2004, s. 19). Učitelé zprostředkovávají a předávají poznatky o světě a kultuře dané společnosti, ale rovněž ovlivňují postoje a vzorce chování mladé generace, a tak je jim svěřena velká moc i zodpovědnost (Kořa, 2011, s. 16). V případě základního vzdělání dokonce hovoříme o celé nejmladší populaci. (Urbánek, 2005, s. 15).

Význam a nezastupitelnost profese učitele se odráží i v konstantním zájmu veřejnosti a médií. Této profesi je věnována řada publikací, výzkumů, článků, polemik a esejí (Kořa, 2011, s. 22). Učitelská profese zůstává široce diskutována, analyzována a kritizována v českém, ale i mezinárodním prostředí. Množství kontroverzních debat nepřispívá ke zvýšení prestiže profese učitele a snižuje tak náhled na prestiž profese i u učitelů samotných. Konstruktivní charakter debat, které by směřovaly k vytvoření pevného základu v podobě učitelské profesní komory či závazného etického kodexu je zájmem spíše posledních let. (Vašutová, 2004, s. 21)

Otázka prestiže učitelské profese má multidimenzionální rozměr. Pokud budeme uvažovat o prestiži jako o symbolu významnosti postavení profese, jejího věhlasu, ocenění či úcty, kterému se daná profese těší ze stran společnosti, jak uvádí Urbánek (2005, s. 54), pak narážíme na střet subjektivního a objektivního náhledu skutečnosti. Ze subjektivního vnímání učitelů je jejich profese dlouhodobě vnímána jako velmi nedocenená a nepochopená společností (tamtéž). Tento postoj učitelů je platný nejen pro Českou republiku, ale i řadu evropských zemí. Pouhých 16 % učitelů v České republice se domnívá, že je profese učitele společností dostatečně ceněna, dle výsledků mezinárodního šetření TALIS 2018 (Boudová, Šťastný a Basl, 2019, s. 23). Možnými příčinami tohoto subjektivního nazírání skutečnosti jsou:

- Politické a společenské změny v české historii. Především poválečné reformy školství, které nepřinesly očekávané výsledky. Reformy byly zastíněny změnou režimu a ideologickým přeorientováním školství. Porevoluční tlak politiků, společnosti i rodičů na změnu systému školství. Podoba současné společnosti je v podstatě konzumní, ale tržní mechanismy se do školství nepromítají. Spíše se od školství, resp. učitelů očekává dobrovolnost, tedy požadavek aktivit nad rámec pedagogické činnosti jako je doučování dětí, mimoškolní výlety, kurzy, konzultace aj., bez finanční odměny. (Urbánek, 2005, s. 52–53)
- Tvorba vzdělávacích politik. Nestabilita a nelineární zájem o fungování školství spojený s překotnými politickými opatřeními bez zodpovědné a ustálené dlouhodobé vzdělávací politiky. (Urbánek, 2005, s. 57)
- Povaha profese. Učitelství je ve značné míře intelektuální činností a výsledky činnosti učitelů se obtížně prokazují. (Kořa, 2011, s. 22)

- Nízké sebevědomí učitelů. Dle Vašutové (2004, s. 20) pramenící z redukce komplexity profese na pouhé zprostředkování poznatků, což podle učitelů nepředstavuje přednost jejich povolání. Zároveň nízké sebevědomí učitelů vede k neschopnosti vyjednávání zájmů pro učitelskou profesi (tamtéž). V neposlední řadě nízká profesní identifikace učitelů. Jedná se tedy o střet subjektivní reality učitelů s realitou mimoškolního prostředí (Urbánek, 2005, s. 51, 56).
- Výrazná profesní deformace, vzorce chování učitele jsou patrné i mimo školní prostředí a je viditelné pro jeho okolí. (Vašutová, 2004, s. 47)
- Nízké platové ohodnocení. Finanční ohodnocení je spíše tradičním znakem moci a statusu nadřazenosti ve společnosti. Současné pojetí prestiže je založeno na sociálním statusu a meritokratickém ohodnocení ve společnosti. (Vašutová, 2004, s. 14).

Kořa (2011, s. 22) upozorňuje, že z hodnocení prestiže povolání vyplývá, že platové ohodnocení učitelů nebude nikdy vysoké. Prestiž profese je spojená se sociálním statutem nikoliv s vysokým platovým ohodnocením. Kořa tuto skutečnost dokonce považuje za nejrozšířenější mýtus profese učitele. Výzkumy prestiže povolání spojení prestiže profesí s vysokým sociálním statutem plně dokládají (Kořa, 2011, s. 22). V těchto výzkumech veřejnost přiřazuje bodovou hodnotu k dané profesi. Učitelé jsou dlouhodobě hodnoceni velmi pozitivně, bez výraznější změny. Tento trend je patrný i ve světovém měřítku (Urbánek, 2005, s. 54–56). Jak dokládá tabulka č. 1 Centra pro výzkum veřejného mínění, kde je učitel rozdělen do dvou kategorií – učitel primárního stupně a učitel na vysoké škole, obě tyto kategorie se pohybují v čase mezi 3. - 5. příčkou, tedy jejich hodnocení je konstantně pozitivně vnímáno bez výrazných výkyvů. (Tuček, 2019, s. 1–2)

Tabulka č. 1: Hodnocení prestiže povolání

Profese	2011		2013		2016		2019	
	hodnocení	Pořadí	Hodno.	Poř.	Hodno.	Poř.	Hodno.	Poř.
lékař	89,1	1.	91,5	1.	90,1	1.	88,6	1.
vědec	75,4	2.	76,3	2.	77,1	2.	77,3	2.
Zdravotní sestra	73,9	3.	74,8	3.	72,8	3.	77,0	3.
Učitel na vysoké škole	72,4	4.	74,6	4.	72,7	4.	72,2	4.
Učitel na základní škole	70,3	5.	71,1	5.	70,8	5.	70,1	5.

Zdroj: upraveno podle Tuček (2019, s. 2).

Mezi další charakteristické znaky učitelství patří míra feminizace školství, tedy nerovnoměrné rozložení genderu učitelů na různých stupních škol. V případě České republiky je feminizace školství významnější oproti průměru Evropské unie. Na úrovni mateřských škol lze hovořit de facto pouze o učitelkách. Na primárním a sekundárním stupni je většinový podíl učitelek – žen a menšinový podíl učitelů – mužů, dle ČSÚ (2020, s. 1–2). Genderová nerovnováha je přetrvávajícím trendem profese dle Evropské komise (2015, s. 19) a Urbánka (2005, s. 19). Kořa (2011, s. 22–23) spatřuje dvě rozdílné příčiny výrazného zastoupení žen v učitelské profesi. První příčinou je historický vývoj ženských práv 20. století, kdy v důsledku světových válek došlo k zpřístupnění terciálního vzdělávání ženám, a tak k výrazné proměně trhu práce. Proměna pracovního trhu je dovršována v 21. století v souvislosti s implementací politik prosazujících vyšší zastoupení žen ve všech profesích. Druhou příčinou je povaha učitelství, jakožto pomáhající profese, která má výrazný pečovatelský a výchovný charakter, tradičně spojovaný se ženami.

V neposlední řadě je významným charakteristickým znakem samotná podstata profese spočívající v edukaci žáků. Zainteresovanými stranami podílející se na normách a praxi vzdělávání jsou kromě Ministerstva školství, tělovýchovy a mládeže kontrolní orgán České školní inspekce. Dále ředitelé jednotlivých škol, kteří určují konkrétní implementace legislativních nařízení (Kořa, 2011, s. 23). Rovněž samotní učitelé, kteří početně působí na jednotlivé žáky a zásadně ovlivňují proces vzdělávání. Zároveň působí rodiče žáků, jakožto zákonní zástupci, kteří jsou integrální součástí procesu vzdělávání. (tamtéž) Učitelská profese tak musí zohlednit mnohdy protichůdné zájmy jednotlivých stran.

2.2 Problémy učitelské profese v České republice

Z hlediska velikosti profesních skupin patří skupina učitelů mezi jednu z největších profesí v České republice. V současnosti působí přes 135 tisíc učitelů. Z toho skoro 40 tisíc učitelů vyučuje na středních školách (Maršíková a Jelen, 2019, s. 5). Profese je hierarchizovaná, čemuž odpovídá i vzdělávání budoucích učitelů podle jednotlivých stupňů škol na primární, sekundární a terciální vzdělávání. Hovoříme-li o kvalifikaci učitelů, pro výkon učitelské profese je vyžadováno vysokoškolské magisterské vzdělání, výjimku tvoří pouze učitelé (resp. učitelky) mateřských škol. Vysoký stupeň požadovaného vzdělání řadí učitele do skupiny profesí jako jsou lékaři či právníci. (Urbánek, 2005, s. 16) V České republice

neexistuje jednotný rámec pro pedagogické vzdělávání, existuje pouze základní legislativní ukotvení určující obsahový základ pedagogické přípravy a zmíněný požadavek stupně vysokoškolského vzdělání. Učitel 1. stupně základní školy může získat své vzdělání výhradně na pedagogických fakultách. Dále je ponechána liberální volnost. Učitelství 2. stupně základní školy a středních škol lze studovat na pedagogických fakultách, filozofických fakultách, přírodovědných fakultách a jiných fakultách, které nabízejí jednak oborové předměty, jednak pedagogické minimum pro doplnění kvalifikace. (Váňová, 2011b, s. 46) V současnosti se profese potýká s nedostatkem kvalifikovaných učitelů a s nedostatkem učitelů obecně. V resortu školství chybí zhruba 6500 profesionálů. Podíl učitelů s řádným pedagogickým vzděláním činí 78 %. Přes 6,6 % učitelů nesplňuje kvalifikační požadavky dané zákonem. (Maršíková a Jelen, 2019, s. 24, 32) Jedná se o přetrvávající fenomén, který se v posledních letech stává centrem zájmu médií a veřejnosti, bez nalezení uspokojivého řešení situace, jak shodně uvádějí Urbánek (2005, s. 18) a Spilková (2016, s. 380).

Možnou příčinou nedostatku učitelů je subjektivně vnímaná nízká prestiž profese učitele, která představuje překážku pro nalákání nových zájemců na pedagogické fakulty i do pedagogické praxe. Volba učitelství je běžně druhotnou nebo náhradní volbou uchazečů pedagogických fakult (Boudová, Šťastný a Basl, 2019, s. 9). Učitelé s praxí do 5 let uvádějí, že pro pouhých 54 % z nich bylo učitelství první volbou budoucí profese. Zatímco kolegové s praxí nad 5 let uvádějí, že učitelství bylo pro ně první volnou v 71 % případů. (tamtéž) Důsledek této skutečnosti lze vidět v porovnání počtu absolventů pedagogických fakult, kteří se stávají začínajícími učiteli s počtem učitelů, kteří avizovali svůj odchod z profese pro školní rok 2019/2020. V procentech přepočítaných na pracovní úvazky bylo v České republice celkem 2,2 % absolventů v pozici začínajících učitelů v porovnání s 6,4 % učitelů, kteří indikovali odchod z profese. (Maršíková a Jelen, 2019, s. 36, 39)

Důsledkem nedostatku mladých učitelů v profesi je zvyšující se průměrný věk učitelů. V současnosti je průměrný věk učitele zhruba 47 let, přičemž přes 72 % učitelů je starších 40 let a skoro 57 % učitelů je starších 45 let. Realitou je tak stárnoucí populace učitelů, kde nejmladší skupinu učitelů do 30 let tvoří pouze 8,5 %. (Maršíková a Jelen, 2019, s. 8) Na tento dlouhodobý trend upozorňuje i Evropská unie, z jejíž dat vyplývá, že do roku 2035 okolo 40 % učitelů odejde do důchodu, čímž se ještě výrazněji prohloubí nedostatek učitelů

ve školství (Evropská komise, 2015, s. 20). Pro vyřešení kritické situace je potřeba přilákat nové uchazeče a věnovat sektoru vzdělávání patřičnou pozornost.

Současně se profese potýká s nedostatečným finančním ohodnocením. Učitelé jsou převážně státními pracovníky, podléhají státním kontrolním orgánům a jejich platy se řídí tabulkami. Problém nízkého finančního ohodnocení pracovníků ve školství je známý, nicméně v porovnání s ostatními zeměmi v rámci šetření OECD *Education at Glance 2019* je navíc v České republice platový růst výrazně pomalejší. Rozdíl mezi nástupním platem a platem zkušeného učitele s praxí činí 32 %, což je méně než polovina průměru zemí OECD (OECD, 2019, s. 3). Zároveň učitel musí odučit 32 let v praxi, aby dosáhl na nejvyšší možné finanční ohodnocení, v porovnání s průměrnou hodnotou 25 let zemí OECD (tamtéž).

Problémy učitelé profese tak představují nedostatek kvalifikovaných učitelů, nedostatek zájemců o pedagogické vzdělání, zvyšující se věkový průměr učitelů a nízké finanční ohodnocení. Uvedený výčet skutečností není vyčerpávající. Je patrné, že učitel má svoji nezastupitelnou roli ve společnosti, profese má své charakteristické znaky i problémy a je žádoucí věnovat vážnou pozornost této profesi. Zájmem této práce není pouhá profese učitele nýbrž konkrétní skupina učitelů, a to skupina učitelů gymnázií, jakožto specifické cílové skupiny.

3 ANALÝZA SPECIFIK PRÁCE UČITELŮ GYMNÁZIÍ A KVALITY JEJICH PRACOVNÍHO ŽIVOTA

V rámci české školní soustavy existuje specifická skupina učitelů, a to učitelé gymnázií. Gymnázia a jejich učitelé mají své významné místo v české vzdělávací soustavě, která je obohacena na sekundárním stupni o gymnázia čtyřletá a gymnázia víceletá. Víceletá gymnázia jsou druhem škol, které se částečně překrývají s ročníky druhého stupně základních škol. V současnosti existují tři typy gymnázií (MŠMT, 2020a, nestránkováno). Gymnázium čtyřleté, představující ekvivalent čtyř ročníků středních škol, tedy sekundárního vzdělávání. Gymnázium šestileté, které kromě ročníků středních škol zahrnuje i 8. a 9. ročník základní školy. Dalším typem je gymnázium osmileté, které zahrnuje celý druhý stupeň základního vzdělávání, tedy 6. - 9. ročník, a 4 ročníky střední školy. V mezinárodní klasifikaci vzdělávání jsou gymnázia zařazena pod klasifikaci ISCED 344. (tamtéž, nestránkováno) Je vhodné upozornit na běžnou variantu víceletých gymnázií, která v jedné vzdělávací organizaci kombinují varianty čtyřletých, šestiletých a osmiletých gymnázií.

Je užitečné se podívat na historii a význam postavení gymnázií v České republice, která se datují do poloviny 19. století. Váňová (2011a, s. 72) uvádí, že rok 1848 přinesl významné změny vzdělávací soustavy. Byly zavedeny „reálné“ střední školy, odpovídající formě dnešního šestiletého gymnázia, které byly technicky nebo přírodovědně zaměřené a orientované na praxi. „Klasická gymnázia“ představovala protipól ve vzdělávacím systému, nabízela všeobecné vzdělání s rozšířenou výukou jazyků. Studium bylo prodlouženo na osm let, rozděleno do dvou cyklů a bylo zakončeno maturitní zkouškou s intencí pro pokračování studií na vysoké škole. Tato podoba vzdělávací soustavy se výrazně nezměnila do počátku 20. století. Počátkem 20. století byly zavedeny nové typy gymnázií, gymnázia „reálná“ a gymnázia „reformně reálná“. Vzdělávací soustava byla tak rozdělena na klasické gymnázium, reálné střední školy, reálná gymnázia a reformně reálná gymnázia. Reálná gymnázia vznikla jako varianta sdružující technicky, přírodovědně a jazykově zaměřené typy středních škol. Umožňovala tak všeobecné vzdělání s maturitní zkouškou, která opravňovala ke studiu na různých typech vysokých škol bez nutnosti rozdílových zkoušek. Reálná gymnázia se rychle stala rozšířeným typem středoškolského vzdělávání pro svoji univerzálnost přípravy na vysokoškolské studium. Reformní reálná

gymnázia byla tříletou variantou střední školy navazující na nižší ročníky reálné střední školy. Umožňovala žákovi se rozhodnout o změně zaměření studia. (Váňová, 2011a, s. 72–77) Z výše uvedených proměn středního vzdělávání je patrná různorodost české vzdělávací soustavy. Její systém zůstal zachován až do změny politického režimu v roce 1948. Straková (2010, s. 94–95) uvádí, že v roce 1948 přestaly existovat dosavadní typy středních škol. Byly zavedeny „jednotné školy“, zrušila se víceletá gymnázia, zachována zůstala pouze gymnázia čtyřletá, která byla určena pro žáky s prověřeným politickým doporučením. Současně došlo k rozmachu „středních odborných škol“ a tento trend v zásadě přetrval do roku 1989. Po roce 1989 se přistoupilo k obnově víceletých gymnázií a opětovnému výraznému diferencování školního systému. (tamtéž) V současnosti je česká vzdělávací soustava velmi rozmanitá. Středoškolské vzdělávání s maturitní zkouškou lze absolvovat na čtyřletých středních školách, čtyřletých a víceletých gymnáziích (MŠMT, 2020b, nestránkováno). Studium na gymnáziích představuje okolo 31 % veškerého středního vzdělávání v České republice. Konkrétně na gymnáziích ve školním roce 2018/2019 studovalo přes 130 000 žáků. Z toho přes 60 % tvořili studenti víceletých gymnázií. (ČSÚ, 2019b, s. 17) Ve školním roce 2018/2019 bylo dohromady 355 gymnázií čtyřletých, šestiletých a osmiletých (ČSÚ, 2019a, nestránkováno).

Současná podoba české školní soustavy zahrnující gymnázia není jednotně přijímána odbornou veřejností. Je upozorňováno na výrazné stratifikování vzdělávacího systému a vyhrazení výběrového školství (Straková a Veselý, 2010, s. 414). Argumenty podporující opětovné zavedení víceletých gymnázií v novodobé historii České republiky se opírají o dlouholetou tradici těchto škol v českém prostředí, doprovázené pohledem české veřejnosti a učitelů, kteří vnímají gymnázia jako formu kvalitnějšího vzdělání, která umožňuje rozvíjet talentované žáky. Zároveň jsou gymnázia ceněna pro všeobecnou přípravu zaměřenou na další vysokoškolské vzdělávání. (tamtéž) Absolventi gymnázií dosahují 90% úspěšnosti v přijetí do terciálního vzdělání. Zároveň jsou absolventi gymnázií ve studiu na vysoké škole úspěšnější a v porovnání s absolventy středních škol zanechávají studia výrazně méně často. (Pikálková, Vojtěch a Kleňha, 2014, s. 9) Je upozorňováno na dopad stratifikace školní soustavy. Primárně dochází k nárůstu nerovností ve vzdělávání. Základní školy jsou oproti gymnáziím znevýhodňovány, přicházejí o talentované žáky, což se projevuje zhoršením prospěchového průměru zbylých žáků a dochází k znevýhodňování v podobě personálních a materiálních zdrojů základních škol, jak souhlasně uvádějí Straková (2010, s. 93) a

Avvisati et al. (2019, s. 5). Zároveň Čapek (2010, s. 173–174) upozorňuje na rozdělování skupin žáků již ve velmi útlém věku 11 let představující unikátní fenomén v rámci Evropy.

3.1 Specifika práce učitelů gymnázií

Učitelé a učitelská praxe je předmětem zkoumání mnoha výzkumů, avšak běžně je věnována pozornost především učitelům základních škol. Učitelé gymnázií zůstávají opomíjeni. Výzkumy se soustředí na nižší ročníky víceletých gymnázií, jsou zahrnovány do skupiny základních škol, jako například v šetření TALIS 2018 (Boudová, Šťastný a Basl, 2019, s. 6), nebo jsou nižší ročníky gymnázií porovnávány s terciálním vzděláváním jako například v dokumentu Evropské komise *Profese učitele v Evropě* (Evropská komise, 2015, s. 105). I výzkumy prestiže povolání Centra pro výzkum veřejného mínění opomíjejí kategorii učitel gymnázia. Uvádějí pouze kategorii učitel základní a učitel vysoké školy. (Tuček, 2019, s. 2) Ve výzkumech se nezohledňuje okolnost, že se práce učitele velmi liší podle stupně vzdělávání, na kterém působí, protože jsou stanoveny odlišné cíle vzdělávání pro základní vzdělávání a pro střední vzdělávání.

Základní vzdělávání je rozděleno na 1. a 2. stupeň. Cílem vzdělávání na 1. stupni je osvojení základních vzdělávacích návyků. Rozhodující je vyučování češtiny a matematiky a postupně se přidává i cizí jazyk. Cílem vzdělávání 2. stupně je prohlubování a rozvíjení všeobecného vzdělávání. Rozhodující je vyučování společenskovedních a přírodovědných předmětů. Zároveň se přidávají některé volitelné předměty. Cílem vzdělávání na středních školách je poskytnutí všeobecného a odborného vzdělání, upevnění hodnotové orientace studentů a rozvíjení předpokladů pro plnohodnotný osobní a občanský život. Přípravuje mládež pro výkon povolání a vede ji k samostatnému získávání informací. Přičemž v případě gymnázií je kladen důraz na všeobecnou přípravu pro terciální vzdělání. (Stodůlková a Zapletalová, 2015, s. 75–78) Lze konstatovat, že základní a střední vzdělávání má odlišné cíle. Gymnázia běžně kombinují formy čtyřletých a víceletých gymnázií, pokud učitel takového gymnázia má naplnit vzdělávací cíle, znamená to naplnění cílů základního, středního a gymnaziálního vzdělávání zároveň. Rozdílné cíle vzdělávání jsou popsány v rozvoji kompetencí daných Rámcovým vzdělávacím program (dále RVP). Ilustrativním příkladem může být porovnání „Kompetence k řešení problémů“ popsány v RVP pro základní školy (MŠMT, 2017, s. 11)

a RVP pro gymnázia (VÚP, 2007, s. 9), které je znázorněné v tabulce č. 2. Je vhodné upozornit, že nižší ročníky víceletých gymnázií se řídí RVP pro základní školy.

Tabulka č. 2: Porovnání „Kompetence k řešení problémů“ podle RVP pro základní školy a RVP pro gymnázia.

Kompetence k řešení problémů	
RVP pro základní školy	RVP pro gymnázia
„...vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách...“ (MŠMT, 2017, s. 11)	„...rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části;“ (VÚP, 2007, s. 9)
„...promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností...“ (MŠMT, 2017, s. 11)	„...je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran;“ (VÚP, 2007, s. 9)
„...vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému...“ (MŠMT, 2017, s. 11)	„...vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy;“ (VÚP, 2007, s. 9)
„...samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy...“ (MŠMT, 2017, s. 11)	„...uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice;“ (VÚP, 2007, s. 9)
„...ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní	„...kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry;“ (VÚP, 2007, s. 9)

pokrok při zdolávání problémů...“ (MŠMT, 2017, s. 11)	
„...kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí...“ (MŠMT, 2017, s. 11)	„...je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran a zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.“ (VÚP, 2007, s. 9)

Zdroj: vlastní zpracování tabulky podle MŠMT (2017, s. 11) a VÚP (2007, s. 9).

Z uvedené tabulky vyplývá, že žák základní školy umí problém rozpoznat a pochopit, hledá způsoby možného řešení. Na úrovni gymnázia dochází k využívání kreativnějších strategií řešení problému včetně nahlížení problému z různých úhlů pohledu. Žák základní školy využívá především logického, analytického a do jisté míry kritického myšlení, zatímco žák gymnázia využívá navíc i kreativního a abstraktního myšlení. Tato odlišnost přístupů ke vzdělávání na základních a středních školách odráží psychologický vývoj dětí a jejich kognitivních schopností.

Na víceletých gymnáziích se nacházejí žáci, kteří jsou z hlediska vývojové psychologie v období dospívání, které se dělí na dvě fáze. Na ranou a pozdní adolescenci. Raná adolescence neboli pubescence odpovídá zhruba věku 11–15 let (věk je pouze přibližný, jelikož hrají roli individuální odlišnosti jedinců). Pubescence je obdobím tělesného a pohlavního dospívání. (Vágnerová, 2012, s. 389) Z hlediska kognitivních schopností dochází k rozvoji abstraktního myšlení, kdy je žák schopen přijmout hypotetické situace, dovede deduktivně i induktivně myslet, interpretovat výsledky a využívat logického myšlení. Dále se rozvíjí pružnost myšlení, včetně vnímání různých kategorií času – tedy současnosti, minulosti i budoucnosti. (tamtéž, s. 379–381) V případě pozdní adolescence, tedy zhruba věk 15–20 let, dochází k významné diferenciaci kognitivních schopností a žáci začínají volit odlišné strategie a postupy při řešení problémů, v závěru dochází k fixaci způsobu myšlení, který není později zcela měnitelný. Zároveň se urychlují a zpřesňují kognitivní funkce, které napomáhají k efektivnímu zpracování informací včetně nárůstu kapacity pracovní paměti. (tamtéž, s. 382–384) Dále dochází ke zlepšení schopnosti přesměrování pozornosti a potlačení rušivých vlivů (tamtéž, s. 386). Z uvedeného vyplývá,

že adolescent prochází řadou výrazných změn na všech úrovních vývoje, které jsou prožívány mj. v kontextu školního prostředí. Pokud adolescent navštěvuje víceleté gymnázium, tráví tak delší časové období v relativně homogenním prostředí, které jej nepochybně spoludotváří. Pro práci učitele to z hlediska požadavků RVP a z psychologického hlediska znamená značné nároky na vhodné a efektivní předání poznatků a způsobu výchovy žáků. Pro učitele působící na víceletém gymnáziu, kteří většinou vyučují jak nižší ročníky gymnázia, tak vyšší ročníky gymnázia, to znamená vyučování věkově i vývojově heterogenních žáků, kteří během let projdou vývojem od pubescence přes adolescenta, prakticky vývojem od dítěte k mladému dospělému. Tento rys je nejvýraznější u osmiletých gymnázií. Zde se navíc vyvíjí v případě třídních učitelů vztah – žáci, se kterými učitel projde celou etapu vývoje během osmi let.

Specifické nároky na práci učitele víceletých gymnázií lze vztáhnout na práci učitelů gymnázií obecně, protože v praxi víceletá gymnázia kombinují různé formy čtyřletých a víceletých gymnázií, tudíž učitel s aprobací pro čtyřleté gymnázium často vyučuje i nižší ročníky daného gymnázia a naopak učitel s aprobací pro základní školy vyučuje i vyšší ročníky daného gymnázia. Za učitele gymnázia lze považovat pedagoga, který působí ve školském zařízení, které kombinuje alespoň dvě formy gymnázií, tj. čtyřletých a víceletých, pro přesnější odlišení od škol, které mají pouze jednu formu gymnázia.

V praxi učitel gymnázia učí několik ročníků, kdy během jediného pracovního dne může vyučovat žáky ve věku od 11 do 19 let. Z jedné vyučovací hodiny se tak přesouvá od žáků – dětí, kterým je 11 let a více, k žákům – mladým dospělým, kterým je 18–19 let. To klade vysoké nároky na kognitivní schopnosti učitele, který musí zvládnout metodickou odlišnost výuky žáků primárního stupně a žáků sekundárního stupně vzdělávání. Zároveň učitel musí uplatňovat pružné komunikační dovednosti pro skupinu žáků a studentů ve věku 11 až 19 let. Zvolení vhodného jazyka, komunikační styl, forma a obsah komunikace musí rovněž odpovídat danému věkovému složení třídy. Didaktická redukce a didaktická transformace musí být společně s metodami, formou i obsahem výuky uzpůsobeny věku žáků.

Nedílnou součástí práce učitele je vztahová rovina profese, především vztah mezi učitelem a samotným žákem. Na gymnáziích je běžné, že třídní učitel je se žáky až do ukončení jejich studia. V případě osmiletých gymnázií může učitel strávit celých osm let s jednou třídou,

kde vidí žáky doslova vyrůstat, je přítomen jejich proměny z dětí na mladé dospělé. To přirozeně vytváří silnou vztahovou vazbu mezi třídou a daným učitelem. Totéž se může odehrávat i u ne-třídních učitelů. Zároveň je ovlivněna dynamika třídy, kde spolu žáci prožijí většinu svého dospívajícího věku.

Dalším specifikem práce učitele gymnázií je zastávání řady sociálních rolí. Jak souhlasně uvádí Paulík (1999, s. 39) a Vašutová (2004, s. 81), role mají v obecné rovině dvě dimenze. Dimenzi vzdělávací a dimenzi rodičovskou. Učitel musí ve své práci zkombinovat vzdělávací role, tedy roli instruktora předávajícího poznatky a zkušenosti, roli poradce, roli tvůrce, roli diagnostika, poskytovatele zpětné vazby, roli hodnotitele, roli třídního manažera a roli socializační. V rovině rodičovské působí učitel jako rádce a průvodce životními problémy, tedy jako člověka, který je schopen pomoci žákovi na jeho školní cestě. (Paulík, 1999, s. 39; Vašutová 2004, s. 81) V neposlední řadě potřebuje učitel odborné znalosti vyučovaného předmětu, pedagogiky, didaktiky, psychologie v kombinaci s rolí profesionála při komunikaci s rodiči a žáky. Součástí role je tedy i etická dimenze profese při řešení obtíží a zastávání stanovisek. (Vašutová, 2004, s. 82) Pro zvládnutí řady sociálních rolí učitelů je významný profesní standard učitele a popis potřebných kompetencí. V České republice zatím neexistuje profesní standard učitele (viz kapitola 2.1), který by jasně vymezil potřebné kompetence pro profesi, nicméně odborná literatura přináší popis rámcových modelů. Teoretický model kompetencí učitele dle Vašutové (2004, s. 104–109) by měl reflektovat všestranný charakter profese učitele tak, aby učitel byl schopen efektivně předávat znalosti a dovednosti, řídit proces vyučování, adekvátním způsobem reagovat na chování žáků a správně postupovat při prevenci výchovných problémů. Dále by měl učitel všestranně uplatňovat komunikační kompetence při komunikaci s rodiči, ale i rozvoji rétorických dovedností. Zároveň by měl učitel rozumět kontextům sociologie a psychologie pro uplatnění dovedností v nastalých situacích během vyučování, ale i pro individuální přístup k žákovi a pochopení jeho životních situací. (tamtéž) Tyto kompetence se odrážejí v pedagogické praxi, která je dále ovlivněna legislativními podmínkami. Kořa (2011, s. 15) uvádí, že pedagogická praxe zároveň odráží metodickou a obsahovou stránku vyučovaného předmětu a rozdílný přístup k samotnému vyučování daný osobností pedagoga.

Z legislativního hlediska je týdenní pracovní doba učitele stanovena na 23–25 hodin, dle stupně, na kterém učitel vyučuje, přičemž se tím rozumí přímé vyučování a působení na

pracovišti (Česko, 2005, fragment #f2904115). Přímé vyučování netvoří většinu celkové pracovní doby, jelikož zbylá pracovní doba je zhruba z jedné třetiny rozdělena na přípravu materiálů a plánů pro další výuku, kontrolu a vyhodnocování prací žáků a dále třetina času je věnována administrativní činnosti, komunikaci s rodiči a dalším činnostem dle souhlasného tvrzení Evropské komise (2015, s. 25) a Paulíka (1999, s. 43). Z celkového subjektivního hodnocení učitelů týkající se pracovní doby učitelů vyplývá, že týdenní pracovní doba učitelů činí 38,5 hodin, časově nejnáročnějšími aktivitami jsou vyučování, příprava na další hodiny, hodnocení práce žáků a administrativní práce. V porovnání s Evropskou unií pracují čeští učitelé o hodinu déle. (Boudová, Šťastný a Basl, 2019, s. 43–44)

Z uvedeného vyplývá, že celkový pohled na specifika práce učitelů gymnázií nese někdy i protichůdné nároky, se kterými se učitel musí vyrovnat a které zároveň přispívají ke každodennímu prožívání vnitřního konfliktu učitele, například když má skloubit pedagogickou a vztahovou roli profese. Do práce učitele gymnázií jsou navíc vnášeny požadavky přicházející ze strany kolegů, ředitelů, rodičů a veřejnosti, které musí učitel v praxi reflektovat. Dle souhlasného tvrzení Urbánka (2005, s. 119, 121) a Vašutové (2007, s. 26) během pracovní doby musí být učitel neustále v pohotovosti, reagovat na neočekávaný vývoj událostí během vyučování i během přestávek. Vyžaduje se od něj vysoký stupeň soustředění, který je spojen s vysokou odpovědností za výsledek práce. Pracovní doba učitele je jasně rozčleněna na minuty, což způsobuje každodenní napětí související s časovým tlakem. Vykonávání profese je zároveň spojeno s neustálým mezilidským kontaktem. (Urbánek, 2005, s. 119, 121; Vašutová, 2007, s. 26) Lze konstatovat, že se jedná o psychicky náročnou profesi, která je duševně velmi náročná a „vyčerpává lidský organismus mnohem víc, než je tomu u jiných profesí a zaměstnání.“ (Vašutová, 2007, s. 26).

Z uvedené charakteristiky a souhrnu požadavků kladených na učitele gymnázií, náročnosti realizace profese a specifík adolescentních žáků gymnázií vyplývá potřeba věnovat pozornost specifické cílové skupině učitelů gymnázií. Především jejich konkrétním potřebám, které by zajistily jejich spokojenost a trvalý výkon. Jak uvádí Evropská komise v dokumentu *Profese učitele v Evropě* (2015, s. 101), spokojený pedagog vykazuje vyšší pracovní nasazení, v tomto případě pedagogické úsilí s pozitivním ovlivněním kvality

a výsledků práce. V konečném důsledku tak má spokojenost učitele dopad na kvalitu předávání poznatků, výsledků jeho práce, a tak na prospěch žáků, včetně rozvoje osobnosti žáků a jejich přípravy na dospělý život (tamtéž).

3.2 Kvalita pracovního života učitelů gymnázií

Z dostupné literatury je patrné, že tak, jak roste zájem odborníků o měření kvality pracovního života, rozšiřuje se i pochopení hlavních aspektů a faktorů kvality pracovního života. Mezi ty se řadí například aspekty časové náročnosti profese, administrativního zatížení, materiálního vybavení, technického vybavení, aspekty spojené s autonomií a možností seberealizace, aspekty uznání a sounáležitosti nebo aspekt finančního odměňování. Zásadní zahraniční práce se soustřeďují jednak na provázanost vztahu mezi kvalitou pracovního života učitelů a sebeúčinností (sense of efficacy), sounáležitostí s organizací, pracovní spokojeností a motivací, například autoři Louis (1998, s. 8), Mehta a Mehta (2015, s. 297) nebo Baleghizadeh a Gordani (2012, s. 34), jednak na vztah mezi kvalitou pracovního života a rozvojem úzkosti, deprese a syndromem vyhoření, například autoři Van Der Doef a Maes (2002, s. 330) a Akar (2018, s. 176).

Pro zlepšení kvality pracovního života učitelů je důležité se zaměřit na aspekty a faktory, které jsou zdrojem jejich nespokojenosti. Mezi tyto faktory patří administrativní zátěž a časová náročnost povolání dle Šimíčkové-Čížkové (2010a, s. 42), dále materiální vybavení a finanční odměňování. V případě České republiky tráví učitelé administrativními úkony o 42 minut více času oproti průměru Evropské unie (Boudová, Šťastný a Basl, 2019, s. 42). Administrativní zátěž jako zdroj stresu a nespokojenosti je souhlasně viděna začínajícími i zkušenými učiteli (Hanušové et al., 2017, s. 70, 214, 232), kteří by ocenili dalšího zaměstnance, který by jim při práci mohl s administrativní zátěží pomoci (Boudová, Šťastný a Basl, 2019, s. 42). Časová náročnost profese je spojená s pracovní náplní profese. Učitel kromě samotné výuky musí plnit administrativní požadavky, připravovat se na další výuku, opravovat práce žáků, komunikovat s rodiči a vedením školy aj. (viz kapitola 3.1). Administrativní zátěž a časová náročnost profese učitele jsou relevantními faktory i pro učitele gymnázií.

Mezi další faktory nespokojenosti patří nedostatečné materiální vybavení, dle souhlasných tvrzení autorů například Akar (2018, s. 169), Salmela-Aro, Hietajärvi a Lonka (2019, s. 2), Masluk et al. (2018, s. 4), Baleghizadeh a Gordani (2012, s. 40), Louis (1998, s. 6) a Shann (1998, s. 68). Jako zásadní pro kvalitní práci učitelů vidí z českých autorů adekvátní vybavení Hanušová et al. (2017e, s. 173) a Paulík (1999, s. 44). Lze usuzovat, že pro práci učitelů gymnázií je materiální vybavení přinejmenším stejně důležité jako pro jejich kolegy v učitelské profesi. Gymnázia, která mají všestranně připravit žáky a studenty na studium na vysoké škole, musí všestrannost zohlednit i v samotné výuce, pro kterou potřebují dostatek materiálních zdrojů a didaktických pomůcek. Na gymnáziích je všestrannost reprezentována poměrným zastoupením společenských i přírodovědných předmětů, detailní popis poskytuje RVP pro gymnázia (2007). Pro pochopení některých složitých mechanismů přírody, lidského těla nebo fyzikálních jevů je potřebné mít k dispozici názorné didaktické pomůcky v podobě modelů, přírodnin a pracovních materiálů, blíže jednotlivé typy didaktických pomůcek Langer (2016, s. 75–78). Dále je potřebné mít vhodně zařízené učebny pro výuku předmětů jako například fyzika, chemie, informatika nebo biologie. Tyto učebny jsou potřebné pro názorné ukázky i aplikované postupy jednotlivých věd, ale zároveň pro zajištění bezpečnosti žáků i učitele. Například učebny určené pro výuku chemie mají zvláštní řád učebny, kde jsou omezena jinak běžná pravidla provozu učeben, blíže Česko (2004a, § 30 odst. 1). Nároky jsou tak zvýšené i pro technické vybavení daného gymnázia, neboť zahrnují materiální a technické vybavení učeben pro různé stupně vzdělávání. Kromě nedostatečného vybavení při výkonu profese jsou učitelé rovněž nespokojeni s finanční odměnou za odvedenou práci dle autorů Paulík (1999, s. 102), Akar (2018, s. 175) a Louis (1998, s. 72). V České republice se jedná o přetrvávající problém, kdy jsou učitelé neadekvátně odměňováni za náročnou práci, která vyžaduje vysoký stupeň kvalifikace (Urbánek, 2005, s. 158–162). Učitelé gymnázií nejsou v tomto směru výjimkou. Pro většinu učitelů je důležité zvýšení platu za odvedenou práci, v případě učitelů gymnázií je tento požadavek výrazněji akcentován oproti učitelům základních škol dle závěrů šetření Talis 2018 (Boudová, Šťastný a Basl, 2019, s. 40).

Mezi významné aspekty pracovního života učitelů gymnázií patří aspekt uznání. Profese učitele bývá vystavena kritice medií a veřejnosti (viz kapitola 2.1). Dle Vašiny (2010, s. 12) patří nízké uznání od společnosti mezi významné činitele zátěže v profesi učitelů gymnázií. Lze usuzovat, že kritika a konstantní zájem veřejnosti má dopad na uznání od společnosti.

V mediích jsou gymnázia často kritizovanou skupinou vzdělávacích institucí. Ilustrativním příkladem negativního obrazu gymnázií je vyhledávání hesla „gymnázia“ na stránce EDUin (2020, nestránkováno), která souhrnně publikuje mediální obsah z různých dostupných zdrojů. Většina odkazů prezentuje negativní obraz gymnázií, jako typu škol, které neprospívají celému systému školství. Stávající politická reprezentace dokonce uvažuje o zrušení víceletých gymnázií jako o zařízeních, které neplní svoji funkci a prohlubují vzdělanostní nerovnosti školního systému (Veverková, 2019, nestránkováno). Nedostatečné uznání je významným aspektem ovlivňujícím kvalitu pracovního života učitelů gymnázií.

Dalším významným aspektem pracovního života učitelů gymnázií je aspekt seberealizace. Ilgan et al. (2014, s. 118) uvádí, že primární důvody pro výběr učitelské profese jsou často odlišné než u jiných profesí. Mezi hlavní důvody patří možnost ovlivnit mladou generaci společnosti a jistota pracovního místa (tamtéž). Profese učitele je spíše vnímána jako povolání, než jako profese (viz kapitola 2.1), pro které jsou zásadní právě žáci a studenti, kteří tvoří podstatu profese učitele. Učitel, který působí na gymnázium zahrnující více forem gymnázií, má možnost uplatnit řadu metodických postupů, které mu umožňují výraznější seberealizaci. Učitel v aprobovaném předmětu může použít odlišné strategie vyučování pro nižší ročníky a pro vyšší ročníky gymnázia. Zároveň má možnost realizovat volitelný předmět, ve kterém se věnuje do hloubky určitým tématům a rozvíjí specifické kompetence žáků. Možnost celkové seberealizace učitelů je daná vysokou mírou autonomie škol v České republice, dle Trojana a Svobodové (2019, s. 218). Učitel gymnázia má tak zaručenou autonomii systémem, ale i rozmanitost své práce danou vyučováním různých skupin žáků a možností věnovat se svým odborným zájmům prostřednictvím volitelných předmětů. Tyto okolnosti mohou ovlivňovat dobrou kvalitu pracovního života učitelů gymnázií pozitivně.

Pro uplatnění svých schopností potřebuje učitel dostatečnou zpětnou vazbu od kolegů a vedení. Kohoutek a Mareš (2017f, s. 98) upozorňují na pravidelnou zpětnou vazbu jako faktor přispívající k pocitu pohody učitele. Význam zpětné vazby je reflektován i zahraničními výzkumy autorů Shann (1998, s. 70), Louis (1998, s. 14) a Ilgan et al. (2014, s. 123). Louis (1998, s. 14) dokonce uvádí, že zpětná vazba je klíčovým faktorem pro pocit sounáležitosti učitele se školou, ve které pracuje.

Zcela zásadní roli pro práci učitele představuje vztahový aspekt profese. Primárním vztahem v práci učitele jsou vztahy se žáky. Lze usuzovat, že vztahy se žáky jsou nejdůležitějším činitelem pracovního života učitelů gymnázií vůbec. Učitelé gymnázií vyučují různé věkové skupiny žáků, někdy po dobu celých osmi let, což vytváří unikátní vztahové vazby mezi učiteli a jejich žáky (viz kapitola 3.2). Do edukačního procesu zároveň vstupují i rodiče, jako zákonní zástupci žáků. Učitel gymnázia, který vyučuje nižší ročníky, musí komunikovat s rodiči celou řadu záležitostí, které se týkají edukačního procesu, ale i výchovných a životních situací žáků. V případě vyšších ročníků gymnázií role rodičů ustupuje, protože v posledních dvou letech studia se studenti stávají plnoletými a přebírají za sebe zodpovědnost. Podle Hanušové, Píšové a Kohoutka (2017c, s. 236) mohou mít rodiče negativní dopad na sebehodnocení učitele, pokud mají tendenci zasahovat do práce učitelů (tamtéž). Vztahy s rodiči se tak podílejí i na aspektu uznání profese učitele, který může negativně hodnotit ocenění své práce ze strany rodičů. Dalším důležitým vztahem jsou vztahy se spolupracovníky a vedením školy. Vašina (2010, s. 23) uvádí, že učitelé, kteří mají dobré vztahy se spolupracovníky a vnímají podporu vedení školy, jsou ve své práci spokojenější. Otázka dostatečné podpory ze strany vedení školy jako významného faktoru kvalitního fungování pracovního prostředí učitelů je reflektována autory Urbánek (2005, s. 146), Hanušová a Píšová (2017a, s. 64) a Hanušová, Píšová a Minaříková (2017b, s. 88). Pro učitele gymnázií jsou vztahy se spolupracovníky a vedením školy rovněž velmi důležité a lze usuzovat, že tyto dva faktory vztahů mohou hrát zásadní roli v celkové kvalitě pracovního života učitelů gymnázií.

Podpora ze strany vedení a ocenění práce učitelů se promítá do aspektu sounáležitosti. Výsledky výzkumu Louis (1998, s. 13) na 180 středoškolských učitelích dokládají, že učitelé, kteří mají respekt a uznání od studentů, kolegů a vedení a kteří mají možnost dalšího profesního rozvoje, pociťují větší sounáležitost a oddanost organizaci a svému povolání, stejně tak jako větší míru sebeúčinnosti (sense of efficacy) a tím motivaci k výkonu. Gayathiri a Ramakrishnan (2013, s. 4) doplňují, že kvalita pracovního života učitelů je pozitivně ovlivněna nejen respektem, ale také participací na rozhodnutích, která ovlivňují jejich práci, a dále kvalitou profesních interakcí a profesní spoluprací. Akar (2018, s. 175–176) dále upozorňuje, že nízká kvalita pracovního života je indikátorem stavu subjektivního pocitu pohody pracovníka. Pocit pohody má vliv na prožívaný stres v práci, pokud je stres dlouhodobý, může vést až k syndromu vyhoření. Akar (2018, s. 174) dále změřil, že se

kvalita pracovního života na syndromu vyhoření podílí až z 29 %. Učitel, který nemá pocit pohody, má omezené možnosti pro vytvoření pocitu sounáležitosti se školou, ve které pracuje. Pocit sounáležitosti je důležitým elementem pro výkonnost učitele a v případě jeho absence vede k odcizení od vykonávané práce. (tamtéž, s. 175–176) Takový učitel nemůže adekvátně naplnit podstatu a cíl své profese (Akar, 2018, s. 176), svého povolání.

Z uvedeného vyplývá, že řada aspektů kvality pracovního života učitelů se vztahuje i na učitele gymnázií. Výraznější odlišnost aspektů se může projevit v aspektu vztahů, kde se na gymnáziích komunikace s rodiči a s žáky se odehrává v delším časovém úseku; v aspektu uznání, kdy jsou učitelé gymnázií kritizováni médii i veřejností a je zpochybňována přínosnost existence gymnázií; v aspektu seberealizace, kdy výuka na gymnáziích umožňuje rozmanitější práci učitele a v jiných specifických faktorech, jako jsou nároky na materiální a technické vybavení. Pokud je celospolečenským zájmem, aby učitelé naplňovali podstatu a cíl své profese, spočívající v efektivním předávání poznatků a hodnot, rozvoji a výchově žáků, včetně kultivace potřebných kompetencí pro 21. století, je nezbytné věnovat pozornost kvalitě pracovního života učitelů jako svébytné profesní skupiny. Baleghizadeh a Gordani (2012, s. 33) a Akram et al. (2017, s. 247) souhlasně upozorňují na skutečnost, že se opakovaně ukazuje, že dobrá kvalita pracovního života se přímo propojuje s vnitřní motivací pracovníka (Baleghizadeh a Gordani, 2012, s. 33; Akram et al., 2017, s. 247). Identifikace a optimalizace klíčových aspektů kvality pracovního života učitelů gymnázií může přispět ke zvýšení pracovní spokojenosti učitelů gymnázií, stejně jako k řešení některých problémů profese spojených se zvyšujícím se věkem učitelů a nedostatkem začínajících učitelů v praxi (viz kapitola 2.2). Dále Mehta a Mehta (2015, s. 97) upozorňují, že přínosem optimalizace klíčových aspektů kvality pracovního života je udržení stávajících učitelů a přilákání nových a kvalitních učitelů.

Salmela-Aro, Hietajärvi a Lonka (2019, s. 1) dokládají, že míra kvality pracovního života a výsledná pracovní spokojenost učitelů se přímo přenáší na studenty. Pokud jsou učitelé spokojeni, jsou jejich studenti více motivováni a ochotni vynakládat úsilí pro osvojování si poznatků.

4 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ: Kvalita pracovního života učitelů pražských gymnázií

Cílem empirického šetření je změřit kvalitu pracovního života učitelů gymnázií v Praze a porovnat jejich celkovou spokojenost s pracovním životem s celkovou spokojeností v současném zaměstnání. Jsou stanoveny hypotézy empirického šetření, ke kterým jsou stanoveny statistické hypotézy pro testování. Je popsána metodika empirického šetření a konstrukce dotazníku. Ten byl konstruován na základě analýzy specifik práce učitelů gymnázií se zohledněním faktorů a aspektů, které jejich pracovní život ovlivňují. Dotazník zároveň vychází z poznatků jiných dostupných výzkumů.

4.1 Stanovení a testování hypotéz

Pro dosažení cílů empirického šetření byly na základě odborné literatury stanoveny věcné hypotézy. Ke každé věcné hypotéze byly stanoveny statistické hypotézy pro statistické testování. Hypotézy nulové, tedy hypotézy předpokládající, „...že mezi sledovanými jevy není vztah (souvislost, rozdíl).“ (Chrátka, 2016, s. 65). A hypotézy alternativní, které naopak vztah mezi sledovanými jevy předpokládají, přičemž při testování byla použita metoda falzifikace, kdy ke každé hypotéze byla přiřazena hladina významnosti testování $\alpha = 0,05$. „Hladina významnosti je...pravděpodobnost, že neoprávněně (nesprávně) odmítneme nulovou hypotézu.“ (tamtéž, s. 66), a dopustíme se chyby. Při testování na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je tedy povolena pravděpodobnost do 5 %. (Chrátka, 2016, s. 65–66) Pokud se podaří nulovou hypotézu zamítnout, můžeme přijmout alternativní hypotézu. Pro zpracování dat byl použit Microsoft Excel 2016.

Hypotéza 1 (H1): *Kvalita pracovního života učitelů gymnázií je nižší než kvalita pracovního života „vysokoškolsky vzdělaných v odvětví vzdělávání, školství, zdravotní a sociální péče, veterinární činnosti.“ (Svobodová a Vinopal, 2015, nestránkováno).*

- Hypotéza statistická (H1S): *Kvalita pracovního života učitelů gymnázií se liší od kvality pracovního života srovnávaného vzorku.*
- Hypotéza nulová (H10): *Kvalita pracovního života učitelů gymnázií se neliší od kvality pracovního života srovnávaného vzorku.*

- Hypotéza alternativní (H1A): *Kvalita pracovního života učitelů gymnázií se liší od kvality pracovního života srovnávaného vzorku.*
- **Dílčí hypotéza 1a (H1a):** *Nejdůležitějšími třemi aspekty kvality pracovního života učitelů gymnázií jsou vztahy, uznání a seberealizace.*
 - Hypotéza statistická (H1aS): *V dimenzi důležitosti je mezi aspekty pracovního života učitelů gymnázií rozdíl.*
 - Hypotéza nulová (H1a0): *V dimenzi důležitosti není mezi aspekty pracovního života učitelů gymnázií rozdíl.*
 - Hypotéza alternativní (H1aA): *V dimenzi důležitosti je mezi aspekty pracovního života učitelů gymnázií rozdíl.*

Hypotéza 1 vychází z dostupných provedených šetření Subjektivního indikátoru kvality pracovního života Jiřího Vinopala, které jsou souhrnně prezentovány na webu Kvalita pracovního života v České republice, kde byl vybrán srovnávací vzorek skupiny „vysokoškolsky vzdělaných v odvětví vzdělávání, školství, zdravotní a sociální péče, veterinární činnosti“ (Svobodová a Vinopal, 2015, nestránkováno). Předpokladem je, že učitelé gymnázií budou mít nižší kvalitu pracovního života než srovnávaný vzorek, vzhledem k nárokům profese učitele. Pro testování hypotézy 1 byl použit oboustranný párový t-test pro porovnání středních hodnot. Hypotéza 1a je stanovena na základě získaných poznatků o učitelské profesi (viz kapitola 2) a na základě analýzy specifík profese učitele gymnázií (viz kapitola 3). Předpokladem je, že nejdůležitějšími aspekty pracovního života učitelů gymnázií jsou aspekty vztahů, uznání a seberealizace. Pro testování hypotézy 1a byl použit neparametrický ANOVA Friedmanův test pro ověření rozdílnosti hodnocení jednotlivých aspektů a možnosti určení jejich pořadí.

Hypotéza 2 (H2): *Celková „spokojenost s pracovním životem“ v rámci profese učitelů gymnázií je nižší než celková „spokojenost s aktuálním zaměstnáním“ učitelů gymnázií.* (Červenka, 2015, s. 37–38)

- Hypotéza statistická (H2S): *Celková spokojenost s pracovním životem neodpovídá celkové spokojenosti s aktuálním zaměstnáním.*
- Hypotéza nulová (H20): *Celková spokojenost s pracovním životem odpovídá celkové spokojenosti s aktuálním zaměstnáním.*

- Hypotéza alternativní (H2A): *Celková spokojenost s pracovním životem neodpovídá celkové spokojenosti s aktuálním zaměstnáním.*
- **Dílčí hypotéza 2a (H2a):** *Učitelé, kteří jsou celkově spokojeni se svým pracovním životem v profesi učitele, jsou rovněž celkově spokojeni se svým aktuálním zaměstnáním.*
 - Hypotéza statistická (H2aS): *Existuje závislost mezi celkovou spokojeností s pracovním životem a celkovou spokojeností s aktuálním zaměstnáním.*
 - Hypotéza nulová (H2a0): *Existuje nezávislost mezi celkovou spokojeností s pracovním životem a celkovou spokojeností s aktuálním zaměstnáním.*
 - Hypotéza alternativní (H2aA): *Existuje závislost mezi celkovou spokojeností s pracovním životem a celkovou spokojeností s aktuálním zaměstnáním.*

Hypotéza 2 vychází z výsledků výzkumů Červenky (2015, s. 37–38), který identifikoval vzájemný vztah mezi hodnocením otázek týkajících se celkové „spokojenosti s pracovním životem“ v profesi a celkové „spokojenosti s aktuálním zaměstnáním“. Výsledná celková spokojenost s pracovním životem v profesi byla nižší než celková spokojenost s aktuálním zaměstnáním. Hodnocení pracovního života je respondenty posuzováno v širším kontextu oproti hodnocení spokojenosti v aktuálním zaměstnání. Komparace hodnocení pracovního života a aktuálního zaměstnání je zvolena jako doplňující posouzení dvou dimenzí skutečnosti (viz dále). U učitelů gymnázií je předpokládána rovněž nižší celková spokojenost s pracovním životem v profesi oproti celkové spokojenosti v aktuálním zaměstnání. Pro možnost testování hypotézy 2 byla stanovena dílčí hypotéza 2a. Pro otestování hypotézy 2a, závislosti dvou otázek, byl použit Fisherův kombinatorický test, který se využívá pro kontingenční čtyřpolní tabulku v případech, kdy jsou četnosti „...tak malé, že užití testu chí-kvadrát je vyloučeno.“ (Chrátka, 2016, s. 78). Pro testování hypotézy 2 byl použit levostranný párový t-test pro porovnání středních hodnot pro určení rozdílu mezi dvěma testovanými otázkami.

4.2 Metodika šetření

Pro změření kvality pracovního života učitelů gymnázií v Praze byla zvolena výzkumná strategie kvantitativního přístupu k empirickému šetření. Jako vhodná metoda byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Vzhledem k výjimečné situaci v České republice způsobené pandemií Covid-19, která neumožňovala osobní setkání s učiteli a distribuci dotazníku na vybraných gymnáziích v Praze, byla zvolena elektronická podoba dotazníkového šetření. Zvolena byla platforma Click4Survey, která skýtala řadu výhod. Umožňovala grafickou úpravu vhodnou pro tento typ dotazníku a současně optimalizaci formátu pro vyplňování na různých elektronických zařízeních (osobní počítač, tablet nebo mobilní zařízení). Tímto způsobem bylo dosaženo zvýšené flexibility vyplňování pro respondenty za účelem maximální návratnosti dotazníků. Elektronický dotazník tak představoval efektivní způsob realizace empirického šetření za daných podmínek.

Výchozí konstrukce dotazníku se opírá o standardizovanou metodiku Subjektivního indikátoru kvality pracovního života Jiřího Vinopala z roku 2011 (s. 963–965). Indikátor kvality pracovního života je složen ze šesti aspektů pracovního života: času, podmínek, odměny, seberealizace, vztahů a jistoty. Jednotlivé aspekty jsou hodnoceny v „dimenzi důležitosti“ a „dimenzi spokojenosti“. Dimenze důležitosti reflektuje dlouhodobou hodnotovou orientaci respondenta a dimenze spokojenosti reflektuje hodnocení aspektů v aktuálním zaměstnání. Respondentovi jsou tak předkládány dvě baterie stejných otázek, poprvé jsou hodnoceny z hlediska důležitosti a podruhé jsou hodnoceny z hlediska spokojenosti. Protože byl dotazník poprvé aplikován na skupinu učitelů gymnázií, byl rozšířen o dva důležité aspekty, a to o aspekt uznání a aspekt sounáležitosti v souladu s poznatky získanými v teoretické části práce (viz kapitola 3), a zároveň byl dotazník upraven se souhlasem autora na základě osobní konzultace s autorem a jeho doporučeními ze dne 9.3. 2020. Dimenze uznání reflektuje požadavek Evropské komise, která hodnotí jako zásadní identifikovat míru uznání ze strany společnosti i míru uznání profese samotnými učiteli, aby bylo možné přilákat vhodné uchazeče. Atraktivitu profese učitele přímo ovlivňuje její vnímání společností i samotnými učiteli (Evropské komise, 2015, s. 103–104). Dimenze sounáležitosti, zahrnující faktor souladu osobních cílů s cíli organizace, má přímý dopad na motivaci učitele k práci. Baleghizadeh a Gordani (2012, s. 31) uvádějí, že odrazem vnitřně motivovaného učitele je motivace samotných žáků k celému procesu učení.

Současně pro relevantnost hodnocení kvality pracovního života u učitelů gymnázií bylo vhodné zahrnout pod jednotlivé aspekty pracovního života specifické otázky důležité pro učitelskou profesi, které vycházejí z poznatků získaných v teoretické části práce (viz kapitola 2 a kapitola 3):

- Otázka týkající se celkové administrativní náročnosti profese, která reflektuje faktor pracovní zátěže učitelů;
- Otázka materiálního vybavení při výkonu profese. Materiální vybavení je důležitou komponentou pro kvalitní práci učitele;
- Otázka vztahu s rodiči. Rodiče hrají důležitou roli v pracovních vztazích učitele.
- Alternace otázky „vztahy s podřízenými“ na otázku „vztahy se žáky“, vyplývající z charakteristiky klientů učitelů;
- Spojení otázky týkající se zajímavosti a rozmanitosti práce a doplnění o otázku týkající se pravidelnosti zpětné vazby od kolegů a vedení;
- Nahrazení otázky týkající se hrdosti na práci v dané organizaci za otázku „dostatečné podpory ze strany vedení“. Jako významného faktoru pro aspekt sounáležitosti.

Výsledná podoba dotazníku zahrnuje baterii důležitosti a baterii spokojenosti, rozdělenou do osmi aspektů pracovního života, které obsahují 3 faktory postihující daný aspekt. Mezi některé aspekty byly zahrnuty specifické faktory pracovního života učitelů gymnázií:

- aspekt času, kde je zahrnuta otázka na administrativní náročnost práce;
- aspekt jistoty;
- aspekt odměny;
- aspekt podmínek, kde je zahrnuta otázka týkající se materiálního vybavení;
- aspekt vztahů, kde je upravena otázka vztahů se spolupracovníky na vztahy se žáky a je přidána otázka týkající se vztahů s rodiči;
- aspekt seberealizace, která je doplněna o otázku pravidelnosti zpětné vazby a zároveň je upravena otázka zajímavosti práce;
- aspekt sounáležitosti, kde je přidána otázka dostatečné podpory ze strany vedení;
- aspekt uznání.

Jednotlivé aspekty a faktory jsou hodnoceny na šestibodové škále. Poprvé na škále rozhodně nedůležité – rozhodně důležité. Podruhé na škále velmi nespokojen/a – velmi spokojen/a. Dále dotazník obsahuje demografické otázky. Úplná podoba dotazníku je uvedena v příloze A. Pro ověření srozumitelnosti dotazníku byl proveden předvýzkum na pěti respondentech učitelů gymnázií. Jejich připomínky byly reflektovány ve výsledné podobě dotazníku.

4.3 Charakteristika zkoumaného souboru

Základní soubor je tvořený učiteli státních pražských čtyřletých a víceletých gymnázií, včetně gymnázií kombinujících různé formy čtyřletých a víceletých gymnázií. Výběrovým souborem jsou učitelé gymnázií z různých městských částí Prahy, zahrnující gymnázia čtyřletá, víceletá a gymnázia kombinující různé formy gymnázií, v souladu s požadavkem tak, „...aby vlastnosti námi vybraného vzorku byly pokud možno stejné jako vlastnosti celé skupiny (lidí nebo situací), kterou zkoumáme.“ (Chrátka, 2016, s. 16–17). Původním záměrem bylo oslovovat jednotlivá gymnázia osobně a předkládat jim papírovou verzi dotazníku pro dosažení maximální návratnosti empirického šetření. Nicméně, vzhledem k realizaci empirického šetření během složité epidemiologické situace spojené s Covid-19, bylo nutné realizaci šetření modifikovat. Dotazník byl převeden do elektronické podoby a gymnázia jsem kontaktovala elektronickou formou na adresu jednotlivých ředitelů gymnázií. Sběr dat probíhal po dobu 5 týdnů. Dohromady jsem oslovila 7 osmiletých gymnázií, 8 čtyřletých gymnázií a 19 gymnázií kombinujících různé formy gymnázií. Při oslovování jsem se setkala se smíšenými reakcemi. Řada ředitelů odmítla účast na výzkumu z důvodu nouzového stavu, který na učitele kladl mimořádné nároky vyžadující realizaci výuky distanční formou. Výhradní svolení a zájem o účast na výzkumu vyslovilo dohromady 8 gymnázií. Stejný počet gymnázií účast zcela odmítl. Zbylá gymnázia se nevyjádřila i přes opakované kontaktování ředitelů gymnázií. Základní počet oslovených respondentů nelze stanovit jinak než z údajů platformy Click4Survey. Údaje o celkovém počtu respondentů, včetně návratnosti dotazníku uvádí tabulka č. 3, která vychází z dat webové platformy Click4Survey.

Tabulka č. 3: Přehled četností odpovědí respondentů na elektronický dotazník.

Typ respondentů	Absolutní četnost
Respondenti, kteří dotazník otevřeli, aniž by začali dotazník vyplňovat	65
Respondenti, kteří dotazník začali vyplňovat a v průběhu jej opustili	8
Respondenti, kteří dotazník vyplnili a odeslali	119
celkem	192

Zdroj: vlastní zpracování.

Z uvedené tabulky č. 3 vyplývá, že celková návratnost dotazníku byla 62 %. Počet respondentů, kteří započali vyplňování dotazníku, ale v průběhu dotazník opustili byl 4 %. Možnou překážkou pro dokončení vyplnění dotazníku mohla být jeho poměrně rozsáhlá struktura v podobě zkoumání baterie důležitosti, která se následně opakovala v podobě baterie spokojenosti. Domnívám se, že celkový 62% počet respondentů, tedy 119 respondentů, kteří dokončili vyplnění dotazníku, představuje úspěšný výsledek dotazníkového šetření za daných podmínek a vzhledem k původnímu odhadu počtu respondentů, který byl 150 (pokud by byl dotazník distribuován v papírové podobě). Bližší charakteristiku respondentů nabízejí výsledky demografických otázek dotazníku, tabulka č. 4 shrnuje generové zastoupení učitelů.

Tabulka č. 4: Pohlavní respondentů.

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
žena	81	68,07
muž	38	31,93
celkem	119	100

Zdroj: vlastní zpracování.

Většinové zastoupení žen dle tabulky č. 4 mezi respondenty přibližně koresponduje s rozložením zastoupení mužů a žen v rámci učitelské profese na 2. stupni základních škol a středních školách (Maršíková a Jelen, 2019, s. 6–7). Dalšími zkoumanými znaky byla délka praxe jednotlivých respondentů uvedené v tabulce č. 5.

Tabulka č. 5: Délka praxe jednotlivých respondentů.

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Do 2 let	5	4,21
Do 6 let	17	14,28
Do 12 let	21	17,65
Do 19 let	24	20,17
Do 27 let	25	21,01
Do 32 let	12	10,08
Nad 32 let	15	12,60
celkem	119	100

Zdroj: vlastní zpracování.

Většina učitelů má praxi více jak 12 let. Začínající učitelé společně s učiteli s praxí do 6 let tvořili dohromady 18,5 % z celkového počtu respondentů. Výrazně vyšší míra zastoupení učitelů s dlouholetou praxí oproti začínajícím učitelům bez praxe odpovídá současným problémům učitelské profese (viz kapitola 2.2). Profese učitele se v současnosti potýká s nedostatkem nově příchozích učitelů, stejně jako se stárnoucí populací učitelů. Věkové rozložení respondentů je zobrazené v tabulce č. 6.

Tabulka č. 6: Věkové rozložení respondentů.

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
26–35 let	27	22,69
36–45 let	36	30,25
46–55 let	29	24,37
56–65 let	23	19,33
Více jak 66 let	4	3,36
součet	119	100

Zdroj: vlastní zpracování.

Z věkového zastoupení respondentů, jak vyplývá z tabulky č. 6, je zřejmé, že nejpočetnější skupinu tvoří učitelé ve věku 36–45 let. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří učitelé ve věku 46–55 let. Mírně mladší zastoupení učitelů odráží demografickou charakteristiku kraje, kdy Praha patří, společně s Pardubickým krajem, mezi kraje s nejmladším věkovým průměrem

učitelů středních škol v České republice oproti zbylým krajům republiky (Maršíková a Jelen, 2019, s. 11).

Zastoupení učitelů jednotlivých gymnázií je uvedeno v tabulce č. 7. Nejvíce respondentů působí na gymnáziu, které na jedné škole kombinuje více forem gymnázií. Patrná převaha respondentů vyučujících na tomto typu gymnázií odráží i reálný zhruba dvojnásobný počet takových gymnázií oproti formě čistě čtyřletého (NPICR, 2020a, nestránkováno) nebo osmiletého gymnázia (NPICR, 2020b, nestránkováno). Rovněž z tabulky č. 8 je patrné, že většina respondentů vyučuje jak nižší, tak vyšší ročníky gymnázií, což koresponduje se zjištěními teoretické části práce (viz kapitola 3).

Tabulka č. 7: Zastoupení respondentů podle typu gymnázia, na kterém vyučují.

Typ gymnázia	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Čtyřleté gymnázium	14	11,7
Osmileté gymnázium	40	33,7
Gymnázium kombinující různé formy čtyřletých a víceletých gymnázií	65	54,6
součet	119	100

Zdroj: vlastní zpracování.

Tabulka č. 8: Zastoupení respondentů podle vyučovaných ročníků.

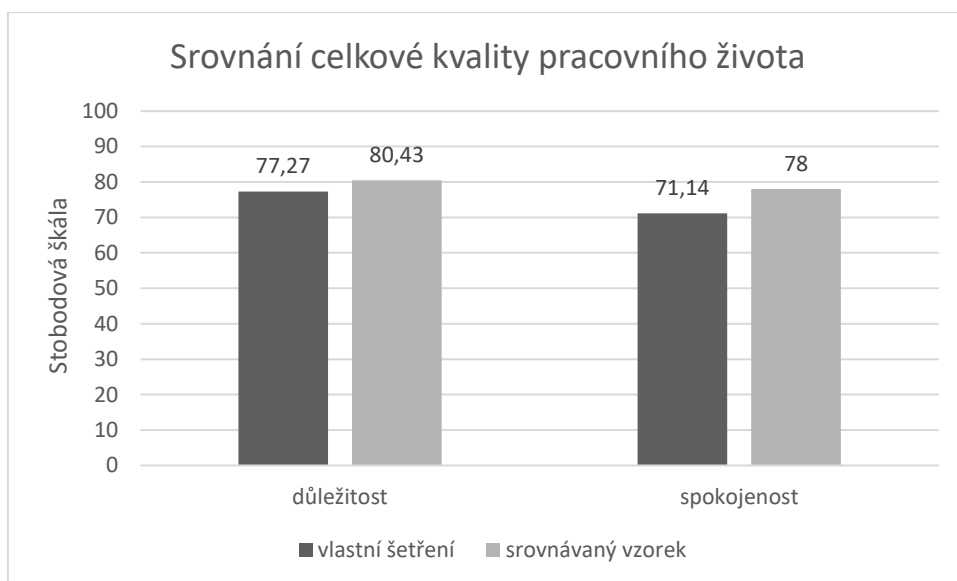
Vyučované ročníky gymnázia	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Učitelé, kteří vyučují pouze nižší ročníky g.	8	6,7
Učitelé, kteří vyučují pouze vyšší ročníky g.	23	19,4
Učitelé, kteří vyučují nižší i vyšší ročníky g.	88	73,9
součet	119	100

Zdroj: vlastní zpracování.

4.4 Výsledky šetření a interpretace dat

První hypotéza porovnávala kvalitu pracovního života učitelů gymnázií v Praze s kvalitou pracovního života srovnávaného vzorku Vinopala ze šetření Kvality pracovního života z roku 2019 (Svobodová a Vinopal, 2015, nestránkováno). Pro srovnání hodnot obou skupin bylo vyhodnoceno původních šest aspektů kvality pracovního života, tedy bez specifických aspektů a faktorů učitelů gymnázií. Hypotéza byla otestována na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ pomocí párového t-testu pro porovnání středních hodnot. Porovnání hodnot důležitosti a spokojenosti zobrazuje graf č. 1.

Graf č. 1: Porovnání indexů důležitosti a indexu spokojenosti u učitelů gymnázií a srovnávané skupiny šetření Kvality pracovního života 2019 (Svobodová a Vinopal, 2015, nestránkováno). Stobodová škála byla zvolena pro možnost porovnání s daty srovnávané skupiny.

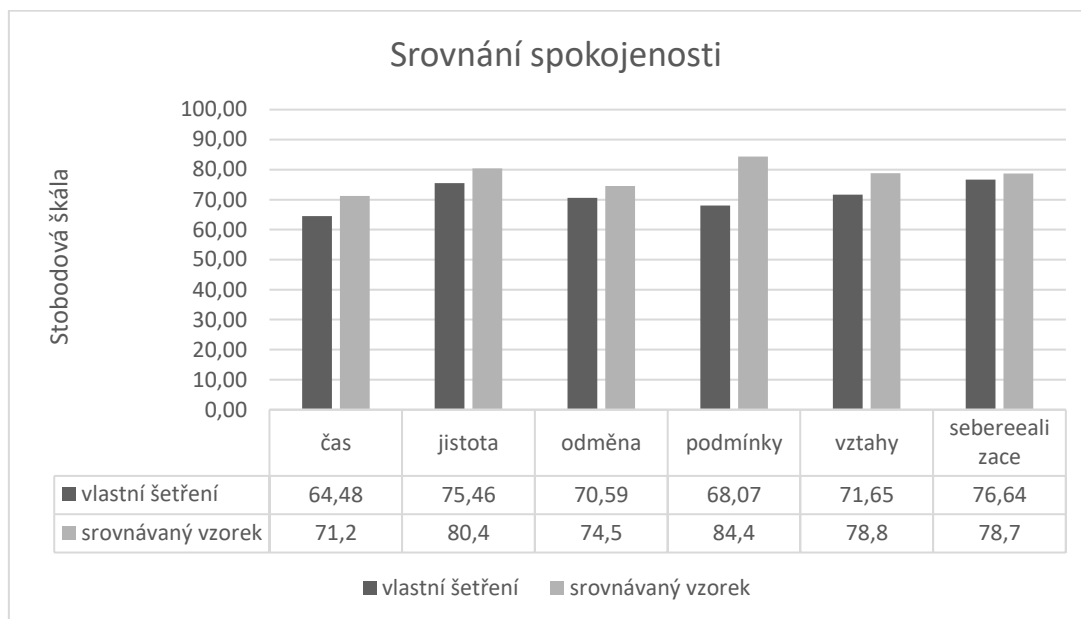


Zdroj: vlastní zpracování.

V případě srovnání hodnot důležitosti nebylo možné zamítnout nulovou hypotézu ($p = 0,137$) na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Rozdíl mezi hodnotou důležitosti učitelů gymnázií a srovnávanou skupinou není statisticky významný. Lze usuzovat, že hodnocení důležitosti jednotlivých aspektů kvality pracovního života učiteli gymnázií je srovnatelné se skupinou Vinopala. V případě porovnání hodnot spokojenosti byla nulová hypotéza zamítnuta ($p = 0,020$) na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$, a bylo možné přijmout

alternativní hypotézu. Lze učinit závěr, že učitelé gymnázií jsou méně spokojeni s kvalitou pracovního života oproti srovnávanému vzorku. Bližší srovnání hodnot spokojenosti u jednotlivých aspektů kvality pracovního života zobrazuje graf č. 2.

Graf č. 2: Srovnání hodnot spokojenosti u jednotlivých aspektů kvality pracovního života u učitelů gymnázií a skupiny šetření Kvality pracovního života 2019 (Svobodová a Vinopal, 2015, nestránkováno).



Zdroj: vlastní zpracování.

Z grafu č. 2 je patrné, že nejvýraznější rozdíl mezi učiteli gymnázií a srovnávaným vzorkem je v aspektu podmínek ($68,07 < 84,4$). Aspekt podmínek zahrnoval faktory ochrany zdraví na pracovišti, čistoty pracovního prostředí a technického vybavení. Domnívám se, že tento výsledek je odrazem profesní odlišnosti obou srovnávaných skupin. Učitelé pro výkon své činnosti nepotřebují tak náročné technické vybavení jako pracovníci v oboru zdravotnictví nebo sociální péče. Pracovníci ve zdravotnictví potřebují pro výkon své činnosti řadu technického vybavení, které zahrnuje diagnostické nástroje, výpočetní techniku a další specifické přístroje. Zároveň toto vybavení ovlivňuje riziko pracovních úrazů pro pracovníky samotné i možnost poskytování kvalitní péče pacientům či klientům. Jejich pracovní prostředí vyžaduje mnohonásobně vyšší nároky na čistotu a ochranu zdraví na pracovišti. Učitelé k výkonu své profese potřebují osobní počítač, projektor a multimediální učebnu, stejně jako zdravé a příjemné prostředí školy, a tedy nároky na technické vybavení

nebo otázka čistoty a pořádku na pracovišti není pro ně, ve srovnání s porovnávanou skupinou, natolik zásadní.

Hypotéza 1a předpokládala různou důležitost aspektů kvality pracovního života učitelů gymnázií. Pro vyhodnocení bylo použito všech osmi aspektů, včetně specifických aspektů a faktorů kvality pracovního života učitelů gymnázií. Pro stanovení pořadí aspektů byly vypočítány průměrné hodnoty za každého respondenta ($n = 119$), ze kterých byl stanoven průměr pro každý aspekt. K jednotlivým faktorům byly rovněž dopočítány průměry. Z těchto údajů bylo možné stanovit pořadí aspektů i jednotlivých faktorů. Přehled všech hodnot je uveden v tabulkách č. 11 a č. 12 v příloze C. Statistická významnost pořadí důležitosti byla otestována Friedmanovým testem ($p = 6,07 \cdot 10^{-127}$) a bylo možné zamítnout nulovou hypotézu. Lze tak učinit závěr, že pro učitele gymnázií jsou jednotlivé aspekty pracovního života různě důležité. Pořadí aspektů podle důležitosti zobrazuje tabulka č. 9. Stejný postup byl aplikován na pořadí aspektů podle spokojenosti, kde výsledek testování nebyl statisticky významný ($p = 0,573$). Nelze tedy stanovit statisticky významné pořadí aspektů pracovního života podle spokojenosti.

Tabulka č. 9: Pořadí aspektů dimenze důležitosti kvality pracovního života učitelů gymnázií podle pořadí důležitosti.

pořadí	Aspekt	Průměrné hodnocení (\bar{x})
1	vztahy	5,258
2	uznání	5,039
3	sounáležitost	5,031
4	odměna	5,017
5	čas	4,939
6	seberealizace	4,805
7	jistota	4,667
8	podmínky	4,462

Zdroj: vlastní zpracování.

Z tabulky č. 9 vyplývá, že pro učitele gymnázií jsou nejdůležitější vztahy na pracovišti a aspekt uznání a sounáležitosti. Předpoklad významnosti aspektu seberealizace se nepotvrdil viz dále. V aspektu vztahy byly hodnoceny vztahy se žáky jako nejdůležitější a rovněž s nimi

byli učitelé nejvíce spokojeni. Domnívám se, že hodnocení odráží význam žáků v práci učitele a odpovídá zjištěním teoretické části práce (viz kapitola 2 a 3). V aspektu uznání bylo pro učitele nejdůležitější společenské uznání jejich profese, které je dlouhodobě popisovaným problémem v profesi učitele (viz kapitola 2.2). V aspektu sounáležitosti byla pro učitele gymnázií nejdůležitější podpora ze strany vedení. Význam podpory ze strany vedení je hodnocen i v zahraničních šetřeních kvality pracovního života a ukazuje na důležitost hodnocení tohoto faktoru pro celkovou spokojenost učitelů (viz kapitola 3.3). Zajímavé srovnání důležitých aspektů pracovního života přináší porovnání s klíčovými aspekty pracovního života. Pro porovnání pořadí důležitých aspektů s klíčovými aspekty je pro přehlednost uvedena tabulka č. 10, kde je patrná proměna pořadí aspektů pracovního života. Metodika indikátoru umožňuje vyhodnotit index diskrepance, tedy rozdíl mezi hodnocenou důležitostí a hodnocenou spokojeností s daným aspektem pracovního života. Výsledný index diskrepance tak umožňuje identifikovat nejvýznamnější klíčové aspekty pracovního života, tedy aspekty, u kterých diskrepance dosahuje nejvyšších hodnot. Diskrepance mezi aspekty byla otestována oboustranným párovým t-testem ($p=0,009$) a bylo možné vyhodnotit klíčové aspekty pracovního života učitelů gymnázií. Všechny hodnoty jsou uvedené v tabulce č. 13 v příloze C a testování indexu diskrepance je uvedené v příloze B.

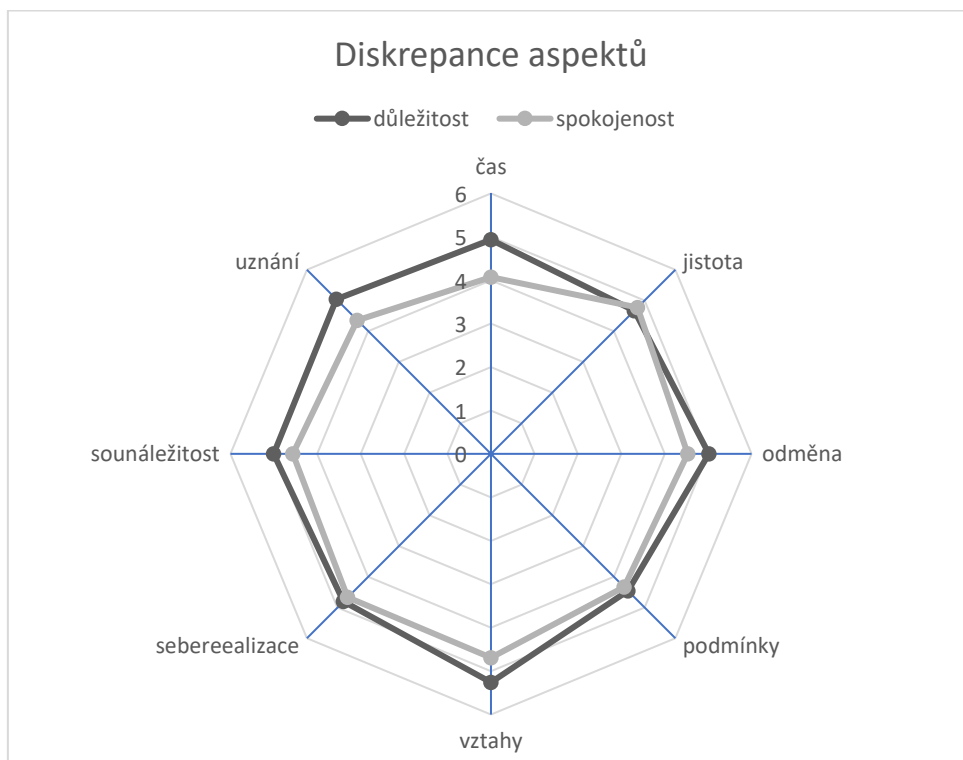
Tabulka č. 10: pořadí aspektů dimenze důležitosti ve srovnání s pořadím klíčových aspektů podle indexu diskrepance.

pořadí	Aspekty dimenze důležitosti	Klíčové aspekty [index diskrepance (d)]
1	vztahy	Čas (d= 0,861)
2	uznání	Uznání (d= 0,683)
3	sounáležitost	Vztahy (d= 0,567)
4	odměna	Odměna (d= 0,487)
5	čas	Sounáležitost (d= 0,468)
6	seberealizace	Seberealizace (d= 0,134)
7	jistota	Podmínky (d= 0,126)
8	podmínky	Jistota (d= -0,106)

Zdroj: vlastní zpracování.

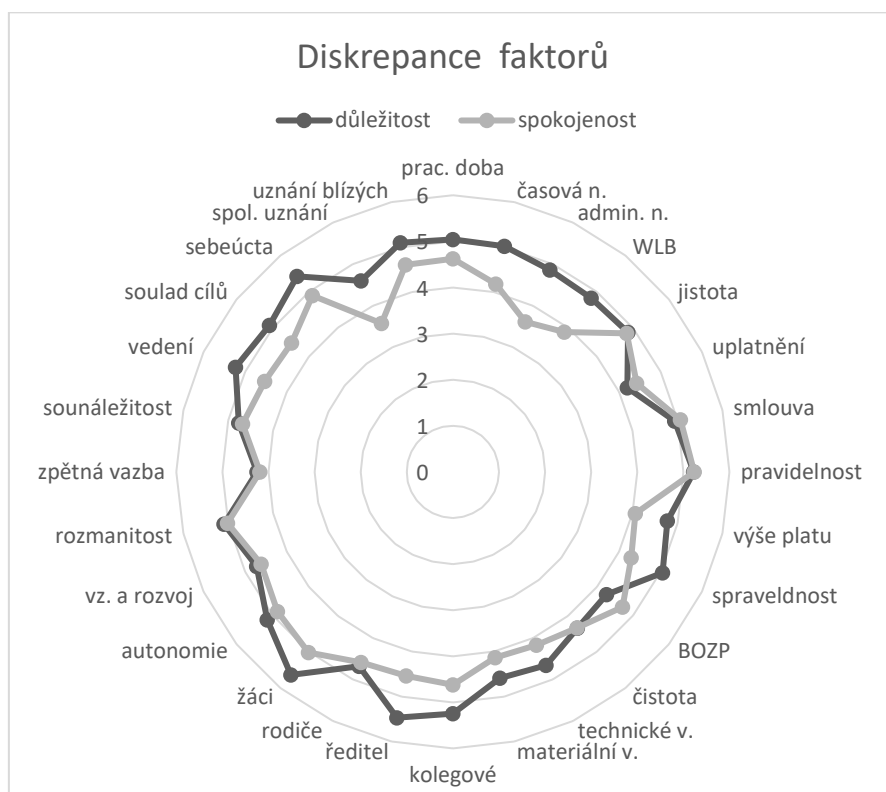
Domnívám se, že pořadí důležitých aspektů je významné pro porozumění, které z aspektů pracovního života jsou pro učitele gymnázií opravdu zásadní v pracovním životě. Zatímco určení klíčových aspektů vypovídá o problémech pracovního života učitelů gymnázií, které mohou mít vliv na snížení celkové kvality pracovního života. U klíčových aspektů by bylo vhodné věnovat pozornost jejich optimalizaci tak, aby tak mohlo dojít ke zmírnění nebo odstranění rušivých vlivů, které snižují kvalitu pracovního života. Podrobnější vizualizace je patrná z grafu č. 3 a grafu č. 4, kde je zobrazení na šesti-bodové stupnici kopírující šestibodovou škálu v dotazníku.

Graf č. 3: Srovnání hodnot důležitosti a spokojenosti jednotlivých aspektů kvality pracovního života učitelů gymnázií.



Zdroj: vlastní zpracování.

Graf č. 4: Srovnání hodnot důležitosti a spokojenosti u jednotlivých faktorů



Zdroj: vlastní zpracování.

Klíčovými aspekty jsou čas, uznání a vztahy, u kterých byl index diskrepance nevýraznější. V aspektu času jsou učitelé nejméně spokojeni s administrativním zatížením ($d = 1,243$). Dokonce v rámci všech faktorů kvality pracovního života jsou učitelé nejméně spokojeni právě s administrativním zatížením. Domnívám se, že významná nespokojenost s administrativním zatížením věrně odráží skutečnou nespokojenost učitelů s tímto faktorem v jejich pracovním životě. Na významné zatížení administrativními úkony upozorňuje šetření TALIS 2018, ze kterého vyplývá, že snížení administrativní zátěže je prioritou pro nadpoloviční většinu učitelů (Boudová, Štastný a Basl, 2019, s. 42). Administrativní zátěž je vnímána jako překážka pro poskytování kvalitního vzdělávání (tamtéž).

Druhým aspektem, kde byla vyhodnocena významná diskrepance ($d = 0,684$) byl aspekt uznání. Tuto diskrepanci považuji za závažnou v souvislosti s hodnocením aspektu, jako druhým nejdůležitějším aspektem pracovního života učitelů gymnázií. Aspekt obsahoval faktory uznání od společnosti, vážení si sebe sama a uznání od bližních. V rámci aspektu bylo nejhůře hodnoceno uznání ze strany společnosti ($d = 1,025$). Usuzuji, že tento výsledek odráží dlouhodobý trend, který se promítá do celkového vnímání profese učitele nejen

společností, ale učiteli samými. Nedostatek uznání tak může stát za problémy profese jako je nedostatek začínajících učitelů a zvyšující se věk učitelů (viz kapitola 2.2). Rovněž se domnívám, že pocíťovaná nízká prestiž profese ze strany učitelů se může negativně promítat do jejich sebejistoty a tím do samotného procesu výuky.

Třetím klíčovým aspektem ($d = 0,567$), který byl zároveň ze všech aspektů hodnocen jako nejdůležitější, je aspekt vztahů. Aspekt vztahů byl reflektován faktory vztahy se spolupracovníky, vztahy s rodiči, vztahy se žáky a jednání nadřízených. Dle průměrných hodnot, uvedených v tabulce č. 12 přílohy C, jsou učitelé nejméně spokojeni s jednáním nadřízených a se vztahy s rodiči. Nejvíce spokojeni jsou se vztahy s žáky, které rovněž hodnotí jako nejdůležitější. Domnívám se, že vztahy s žáky jsou základním elementem profese učitele a výsledek empirického šetření je v tomto ohledu pozitivní. Prostor pro zlepšení se nabízí v optimalizaci vztahů s rodiči a vztahu s nadřízenými, tedy řediteli gymnázií. Domnívám se, že toto zjištění koresponduje se situací ve společnosti, kdy v současnosti často velmi pracovně vytížení rodiče přesouvají zodpovědnost za výchovu mladé generace na učitele a vzdělávací systém. Zároveň ředitelé gymnázií zastávají hned několik rolí ve vedení školní organizace, jako například vedoucího pracovníka organizace, garanta kvality výuky, reprezentanta pro komunikaci s veřejností, marketingového manažera a také ekonomického garanta a často se sami podílejí na výuce – vyučují a jejich časová dotace na poskytování podpory svým kolegům je přirozeně nedostatečná. Urbánek (2005, s. 147) upozorňuje na důležitost výběru kompetentního ředitele, který by měl být podporou pro své kolegy, ale zároveň kvalitním řídicím pracovníkem organizace.

Aspekt, ve kterém převažuje spokojenost nad důležitostí je jistota ($d = -0,107$). Aspekt jistoty obsahoval faktory možnosti dalšího uplatnění na trhu, jistoty pracovního místa a charakteru pracovní smlouvy. Domnívám se, že s aspektem jistoty jsou učitelé spokojeni, protože faktory jistoty jsou společné pro všechny učitele. Na trhu je nedostatek učitelů v profesi, tudíž jistota dalšího uplatnění na trhu práce je zaručena. Charakter pracovní smlouvy je daný a jistota pracovního místa je zaručena zaměstnáním ve státním sektoru. Zároveň ve srovnání s dalšími aspekty pracovního života nepředstavuje aspekt jistoty hlavní zdroj nespokojenosti učitelů, která se koncentruje do oblastí spojených s časovou náročností profese, prestiží a vztahy se všemi zúčastněnými stranami vzdělávacího procesu.

Aspekt seberealizace byl hodnocen jako šestý nejdůležitější a zároveň u něj nebyla nalezena výraznější diskrepance. V aspektu seberealizace jsou učitelé nejvíce spokojeni s rozmanitostí své práce. Domnívám se, že tento výsledek koresponduje se specifiky práce učitelů gymnázií, kteří mají možnost seberealizace prostřednictvím volitelných předmětů a možností uplatnění různých schopností při výuce věkově heterogenních žáků (viz kapitola 3.2). Dále v aspektu seberealizace byla pro učitele důležitá míra autonomie, avšak u autonomie byl index diskrepance nejvyšší ($d = 0,286$). Oproti předpokladu spokojenosti učitelů s faktorem autonomie, která je daná autonomií škol (viz kapitola 3), nejsou učitelé gymnázií s autonomií spokojeni. Lze usuzovat, že nespokojenost s mírou autonomie může znamenat, že by učitelé rádi měli větší možnost si rozhodovat o pracovních úkolech. Určitý podíl náplně práce může být omezen předpisy dané školy nebo kontrolním orgánem. V případě faktoru zpětné vazby byli učitelé spokojeni, ale zároveň vyhodnotili tento faktor, v rámci aspektu seberealizace, jako nejméně důležitý. Považuji toto zjištění za zajímavé, protože důležitost zpětné vazby je reflektována jako jeden z aspektů kvality pracovního života, který je důležitý pro osobní pocit pohody učitele, dle Kohoutka a Mareše (2017f, s. 98), stejně jako pro sounáležitost se školou, ve které učitel pracuje, dle Louis (1998, s. 14). Lze usuzovat, že pro učitele gymnázií tento faktor buď skutečně nemá zásadní význam, anebo podle hodnocené spokojenosti nepředstavuje faktor, který by snižoval celkovou kvalitu pracovního života učitelů gymnázií.

Aspekt odměny byl hodnocen jako čtvrtý nejdůležitější a zároveň u něj byla identifikována diskrepance ($d = 0,487$). Pro učitele je pravidelnost příjmu důležitá a jsou s ní také velmi spokojeni. Zatímco s výší platu a spravedlivostí finanční odměny spokojeni nejsou. Domnívám se, že nespokojenost učitelů gymnázií s finančním ohodnocením jejich práce reflektuje dlouhodobý problém profese. Platy učitelů jsou řízeny tabulkami a platový růst je velmi pomalý, i přes to, že se jedná o náročnou profesi vyžadující vysokou odbornou kvalifikaci a paletu schopností.

Druhá hypotéza ověřovala vztah mezi tím, jak učitelé hodnotili spokojenost s pracovním životem profese učitele v porovnání s hodnocením spokojenosti v aktuálním zaměstnání. Konkrétně ověřovala předpoklad, že celková spokojenost učitelů s pracovním životem je nižší oproti celkové „spokojenosti v aktuálním zaměstnání“. Dílčí hypotéza 2a statisticky ověřila závislost obou testovaných otázek ($p = 0,0005$), kde byla závislost identifikována.

Hypotéza 2 byla následně ověřena levostranným párovým testem ($p = 0,0003$) a bylo možné zamítnout nulovou hypotézu. Lze vyvodit závěr, že celková spokojenost učitelů s pracovním životem v profesi učitele je nižší v porovnání s celkovou spokojeností v aktuálním zaměstnání. Tento výsledek koresponduje se zjištěním Červenky (2015, s. 35–41), který uvádí, že celková spokojenost v aktuálním zaměstnání je podkategorií celkové spokojenosti s pracovním životem. Při hodnocení spokojenosti s pracovním životem respondent hodnotí aspekty v aktuálním zaměstnání v širším kontextu mimopracovních oblastí života (tamtéž). Výsledné hodnocení celkové spokojenosti s pracovním životem tak bývá nižší než hodnocení celkové spokojenosti v aktuálním zaměstnání (tamtéž, s. 38).

Hypotéza 1 srovnávala aspekty kvality pracovního života v dimenzích důležitosti, které se vztahují k širší rovině hodnotového zaměření respondentů oproti hodnocení aspektů v dimenzi spokojenosti, které se vztahují k aktuálnímu zaměstnání. Hypotéza 2 byla zvolena jako komplementární prvek, který by reflektoval hodnocení v obou dimenzích skutečnosti. Domnívám se, že výsledné zjištění klíčových aspektů, u kterých byla identifikována diskrepance, a hodnocení spokojenosti s pracovním životem a v aktuálním zaměstnání, vzájemně potvrzují skutečnost, že respondenti odlišně hodnotí aspekty pracovního života v daných dimenzích. Zároveň odlišné hodnocení důležitosti a spokojenosti potvrzuje vhodný přístup nástrojů kvality pracovního života, který tyto dimenze reflektuje viz Vinopal (2011) a Shann (1998). Domnívám se, že měření kvality pracovního života ve dvou dimenzích přináší ucelenější obraz sociální reality pracovního prostředí daných respondentů.

5 DISKUSE

Cílem empirického šetření bylo změřit kvalitu pracovního života učitelů gymnázií v Praze a porovnat ji se srovnávaným vzorkem šetření kvality pracovního života 2019 Jiřího Vinopala, jehož metodika byla základem konstrukce kvantitativního dotazníkového šetření. A druhým cílem bylo porovnání celkové spokojenosti učitelů s pracovním životem v profesi učitele a s aktuálním zaměstnáním. Byly stanoveny hypotézy pro dosažení cílů empirického šetření. Z výsledků empirického šetření vyplývá, že bylo možné změřit kvalitu pracovního života učitelů gymnázií v Praze, stejně jako identifikovat nejdůležitější aspekty pracovního života a identifikovat klíčové aspekty pracovního života, kterým by měla být věnována pozornost. Rovněž bylo možné porovnat spokojenost učitelů s pracovním životem v profesi a s aktuálním zaměstnáním.

Z provedeného šetření vyplývá, že spokojenost učitelů gymnázií je nižší než u srovnávané skupiny. Učitelé jsou vůbec nejméně spokojeni s administrativním zatížením a uznáním učitelé profese ze strany společnosti. Louis (1998, s. 14) identifikuje respekt a uznání jako jeden z vůbec nejdůležitějších prvků v kvalitě pracovního života učitelů. Upozorňuje, že uznání a ocenění práce učitelů ze strany společnosti, ale i ze strany kolegů hraje významnou roli pro sounáležitost učitele se školou i profesí a s pocitem učitele, že je dostatečně doceněn za svoji práci (tamtéž). Obdobně Evropská komise (2015, s. 104–105) upozorňuje, že celková spokojenost učitelů v profesi souvisí s uznáním profese společností. A právě nízká spokojenost učitelů pramenila z nízkého respektu společnosti (tamtéž). Nízká spokojenost s administrativním zatížením potvrzuje výsledky TALIS 2018, z nichž vyplývá, že čeští učitelé tráví administrativními úkony v průměru o hodinu více času oproti průměru Evropské unie (Boudová, Štastný a Basl, 2019, s. 44). Rovněž Hanušová, Píšová a Kohoutek (2017c, s. 232) identifikovali vysoký podíl negativního hodnocení v případě administrativní zátěže (tamtéž). Výsledky empirického šetření korespondují se zjištěními jiných výzkumů a identifikovanými specifiky práce učitelů gymnázií (viz kapitola 3), lze proto usuzovat, že faktor administrativní zátěže v profesi učitelů gymnázií a nízké uznání ze strany společnosti jsou činiteli, které snižují celkovou kvalitu pracovního života učitelů gymnázií, a měly by být optimalizovány.

Zároveň z výsledků empirického šetření bylo možné identifikovat klíčové aspekty s nejvýraznějším indexem diskrepance, kterými jsou čas, uznání, vztahy a také odměna. Do

hodnocení aspektu času a uznání se promítá zmíněné negativní hodnocení administrativní zátěže a uznání ze strany společnosti. U aspektu vztahů jsou učitelé nejméně spokojeni se vztahy s nadřízenými a se vztahy s rodiči. Shann (1998, s. 69) identifikoval vztahy s rodiči za nejzásadnější. Z rozhovorů s učiteli vyplývá, že vnímají rodiče jako nedílnou součást procesu vzdělávání. Důležitá role rodiče spočívá v dostatečné podpoře žáka v procesu učení. (tamtéž) Nejvýraznější diskrepance byla identifikována u vztahů s nadřízenými. Louis (1998, s. 21) upozorňuje, že pro dobré fungování školy je velmi důležitá podpora učitelů vedením školy. Faktor vztahů se žáky hodnotili učitelé gymnázií za vůbec nejdůležitější. K shodnému závěru došel i Shann (1998, s. 72), Hanušová et al. (2017d, s. 154) a Šimíčková-Čížková (2010a, s. 41). V případě čtvrtého klíčového aspektu odměny byli učitelé nejméně spokojeni s výší platu. OECD (2019, s. 1) uvádí, že platy českých učitelů jsou vůbec nejnižší mezi sledovanými zeměmi a rovněž platový růst je velmi pomalý. Lze konstatovat, že výsledky šetření jsou tak v souladu s výsledky dostupných výzkumů.

Z výsledků šetření kvality pracovního života učitelů gymnázií a na základě odborné literatury lze vyvodit, že pro zlepšení kvality pracovního života učitelů gymnázií je žádoucí věnovat pozornost klíčovým aspektům jejich pracovního života, tedy aspektům, u kterých je nejvýraznější rozdíl mezi důležitostí a spokojeností. Optimalizace těchto aspektů se může odehrávat na státní úrovni a na úrovni každé organizace. Ředitelé gymnázií mohou věnovat větší pozornost svým kolegům a pokusit se zajistit administrativní podporu, která umožní učitelům gymnázií věnovat více času pedagogické přípravě nebo vyučování samotnému. Zlepšení vnímání učitelé profese lze realizovat za pomoci médií, která mohou informovat veřejnost nejenom o problémech, se kterými se učitelé potýkají, ale vyzdvihnout i pozitivní výsledky působení učitelů gymnázií. Podpory se učitelům gymnázií může dostat rovněž od rodičů, kteří hrají nepochybnou roli v procesu vzdělávání. Domnívám se, že by se rodiče měli aktivně podílet na vzdělávání a výchově svých dětí a nepřenášet celkovou odpovědnost na učitele. V případě nespokojenosti učitelů gymnázií s platovými podmínkami lze dosáhnout jisté kompenzace na úrovni organizace. Změna platového ohodnocení učitelů je systémovou otázkou a vyžaduje pozornost představitelů země, kteří by měli reagovat na výsledky šetření OECD (2019) upozorňující na alarmující podhodnocení celého vzdělávacího systému.

V případě porovnání celkové spokojenosti učitelů s pracovním životem v profesi a s aktuálním zaměstnáním byla identifikována závislost a bylo možné potvrdit hypotézu, že celková spokojenost učitelů gymnázií s pracovním životem je nižší než celková spokojenost v aktuálním zaměstnání.

Mezi podněty pro další zkoumání patří rozšíření měření kvality pracovního života učitelů gymnázií pomocí Subjektivního indikátoru kvality pracovního života (Vinopal, 2011) na vzorku respondentů celé České republiky, aby bylo možné porovnat jednotlivé kraje a zároveň získat ucelenější přehled o kvalitě pracovního života učitelů gymnázií. Rovněž by bylo vhodné zopakovat měření na různých skupinách učitelů primárního a sekundárního školství, aby bylo možné porovnat rozdíly mezi jednotlivými stupni vzdělávání a identifikovat klíčové aspekty pracovního života jednotlivých skupin učitelů v České republice.

Empirické šetření je limitované z hlediska geografického vymezení zkoumaného souboru. Hlavní město může představovat určité zkreslení reality dané aglomerací obyvatel a koncentrací různých typů škol stejně jako pracovním trhem, který může mít odlišné charakteristiky od zbylých krajů České republiky. Zároveň realizace empirického šetření během nastalé epidemiologické situace spojené s Covid-19 může být spojená s odlišným hodnocením jednotlivých aspektů kvality pracovního života respondenty. Vnímaná důležitost i spokojenost může být reflektována nikoliv ve vztahu k běžným pracovním podmínkám, ale ke specificky nastalým podmínkám distančního vyučování a povinné domácí izolace.

6 ZÁVĚR

Kvalita pracovního života je subjektivním indikátorem kvality života. Vztahuje se k subjektivnímu pocitu pohody a výsledkem je pracovní spokojenost, která se projevuje ve vnitřní motivaci a výkonu pracovníka. Koncept je zkoumán od 70. let 20. století a těší se zájmu výzkumníků po celém světě. Existuje řada přístupů a nástrojů ke zkoumání kvality pracovního života. Evropská unie vyvíjí snahy pro nalezení unifikovaného nástroje kvality pracovního života, aby mohla vytvořit kvalitní pracovní místa, a zároveň zlepšit existující pracovní místa a pracovní podmínky. V České republice se soustavnému měření kvality pracovního života věnuje Vinopal pomocí standardizované metodiky Subjektivního indikátoru kvality pracovního života, který obsahuje šest aspektů pracovního života. Propojení konceptu kvality pracovního života s učitelskou profesí je realizováno až v posledních letech jako vhodný nástroj, který poskytuje ucelený pohled na pracovní život učitelů.

Posláním učitele je provázet děti na cestě jejich vzděláváním a postupným dospíváním. Učitel nejenom předává znalosti a učí potřebným dovednostem, ale zároveň žáky vychovává a pomáhá jim při osvojování kulturních hodnot dané společnosti. Pro naplnění cílů profese, musí učitel splňovat vysoké kvalifikační požadavky. Kromě odborných znalostí daného předmětu, musí učitel umět adekvátně nastavit cíle vzdělávání prostřednictvím vhodného výběru metod, forem a obsahu výuky, které odpovídají dané cílové skupině žáků. Učitel, který působí na gymnáziu, které kombinuje více forem čtyřletých a víceletých gymnázií, vyučuje věkově různorodou skupinu žáků a studentů. Během jednoho pracovního dne může vyučovat žáky a studenty ve věku 11 až 19 let. To klade na učitele gymnázia značné nároky vztahující se k samotné výuce, ale i další nároky, které jsou spojené s náplní profese. Učitel gymnázia kromě samotného vyučování opravuje práce žáků, připravuje se na další hodiny, vyřizuje řadu administrativních úkolů a komunikuje s rodiči, jako zákonnými zástupci žáků. Pracovní život učitelů gymnázií je rozmanitý a náročný, jelikož učitelé gymnázií jsou součástí velké profesní skupiny učitelů, která vzdělává a vychovává prakticky celou mladou populaci společnosti. Zájem veřejnosti a médií o učitelskou profesi je soustavný, ale často velmi kritický. Mediální a veřejný obraz má dopady na to, do jaké míry společnost uznává profesi učitele. Zároveň populace učitelů stárne a nedaří se přilákat a udržet mladé uchazeče

o učitelské povolání. Dalším problémem je dlouhodobé podfinancování školství, které ovlivňuje celý systém vzdělávání, včetně spokojenosti samotných učitelů.

Kvalita pracovního života učitelů byla díky této práci poprvé zkoumána na skupině učitelů pražských gymnázií. Empirické šetření bylo realizováno za nastalé epidemiologické situace spojené s Covid-19. Situace vyžadovala změnu formy dotazníkového šetření z papírové podoby na elektronickou. I přes vzniklou situaci bylo možné získat dostatečný vzorek respondentů. Kvantitativní dotazníkové šetření bylo konstruováno pomocí metodiky Subjektivního indikátoru kvality pracovního života, ve které byly zohledněny specifické aspekty a faktory kvality pracovního života učitelů gymnázií. Mezi respondenty byla většina učitelů, kteří učí nižší i vyšší ročníky na gymnáziích, které kombinují různé formy čtyřletých a víceletých gymnázií. Převaha této skupiny respondentů potvrzuje předpoklady vyplývající z analýzy specifik práce učitelů gymnázií, kteří vyučují věkově heterogenní žáky. Dokládá, jak specifické nároky jsou na jejich práci kladeny. Výsledky šetření dále přinesly zjištění, že učitelé mají nižší kvalitu pracovního života než srovnávaná skupina a jsou méně spokojeni s pracovním životem v rámci své profese než s aktuálním zaměstnáním. Hodnocení důležitosti aspektů pracovního života učitelů gymnázií přineslo zjištění, že specifický aspekt uznání a sounáležitosti je pro učitele gymnázií opravu důležitý. Klíčovými aspekty pracovního života učitelů gymnázií jsou čas, uznání, vztahy a odměna. Podrobnější výsledky přinesly zjištění, že učitelé gymnázií jsou především nespokojeni s faktory administrativní a časové náročnosti profese. Dále jsou učitelé gymnázií nespokojeni s uznáním ze strany společnosti, podporou ze strany vedení a s finanční odměnou. Tato zjištění korespondují s výsledky jiných šetření a zároveň potvrzují analyzovaná specifika práce učitele gymnázia.

Domnívám se, že snaha o měření kvality pracovního života učitelů gymnázií by měla být soustavná, aby bylo možné pochopit a sledovat, které aspekty pracovního života jsou pro učitele gymnázií skutečně důležité. Zároveň je nezbytné optimalizovat klíčové aspekty a faktory pracovního života učitelů gymnázií tak, aby bylo dosaženo souladu mezi hodnocenou důležitostí a spokojeností. Pokud chceme dosáhnout zlepšení pracovní spokojenosti učitelů gymnázií a jejich subjektivního pocitu blahobytu, je třeba zlepšit jejich kvalitu pracovního života. Význam spokojenosti učitelů je klíčový pro naplnění cílů jejich profese. Jejich spokojenost se přenáší i na žáky, kteří pokud vidí, že je učitel spokojený a motivovaný v práci, tak sami vynakládají úsilí pro osvojování si poznatků a jsou více

motivovaní ke vzdělávání a rozvoji. Z výsledků vyplývá, že je důležité snížit administrativní zátěž učitelů dostupnými prostředky. V případě nespokojenosti s uznáním je důležité zlepšovat celkový obraz učitelské profese ve veřejném prostoru. Média i veřejnost by měla méně vystavovat učitele a učitele gymnázií soustavné kritice, měla by zdůrazňovat i jejich přínos pro společnost, mladou generaci a vzdělání. Aspekt odměny, kde je patrná nespokojenost učitelů s platem, patří mezi dlouhodobé problémy. České školství je podfinancované a vyžaduje pozornost vedení země, bez něhož nelze platové ohodnocení a finanční zajištění učitelů a škol zlepšit. Domnívám se, že je potřeba věnovat pozornost optimalizaci nejen klíčových aspektů pracovního života učitelů gymnázií, ale celkové optimalizaci a řešení problémů českého školství.

7 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

AKAR, Huseyin. The Relationships between Quality of Work Life, School Alienation, Burnout, Affective Commitment and Organizational Citizenship: A Study on Teachers. *European Journal of Educational Research* [online]. 2018, 7(2), 169–180 [cit. 2020-06-05]. ISSN 2165-8714. Dostupné z: <https://www.eu-jer.com/volume7-issue2.html>.

AKRAM, Muhammad, Abdurrahman ILGAN, Oyku OZU a Ashfaque Ahmad SHAH. Quality of School Work Life of Public School Teachers: Cases from Turkey and Pakistan. *Journal of Education and Educational Development* [online]. 2017, 4(2), 244–269 [cit. 2020-06-05]. ISSN 2313-3538. Dostupné z: <http://journals.iobmresearch.com/index.php/JoEED/article/view/1366>.

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

AVVISATI, Francesco, ECHAZARRA, Alfonso, Pauline GIVORD a Marcus SCHWABE. *Country note: Czech Republic: The Programme for International Student Assessment (PISA) results from PISA 2018* [online]. Francie: OECD, 2019 [cit. 2020-07-18]. Dostupné z: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_CZE.pdf.

BALARAM, Bora, Saumendra DAS a Murthy VISNU. Quality of Work Life – A Literature Review. *International Journal in Management and Social Science* [online]. 2015, 3(3), 106–115 [cit. 2020-03-03]. ISSN 2321-1784. Dostupné z: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2592416.

BALEGHIZADEH, Sasan a Yahya GORDANI. Motivation and Quality of Work Life among Secondary School EFL Teachers. *Australian Journal of Teacher Education* [online]. 2012, 37(7), 30–42 [cit. 2020-06-05]. DOI: 10.14221/ajte.2012v37n7.8. ISSN 0313-5373. Dostupné z: <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss7/>.

BOUDOVÁ, Simona, Vít ŠŤASTNÝ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-22-9. Dostupné

také

z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%ADAD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-z-setreni-TALIS-2018_web.pdf.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

ČERVENKA, Jan. Spokojenost s celkovým pracovním životem: co představuje a s čím souvisí? *Naše společnost* [online]. 2015, 13(1), 34–43 [cit. 2020-04-10]. DOI: <http://dx.doi.org/10.13060/1214438X.2015.1.13.207>. ISSN 1214-438X. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/casopis-nase-spolecnost/prehled-clanku/73-2015-1/1915-spokojenost-s-celkovym-pracovnim-zivotem-co-predstavuje-a-s-cim-souvisi>.

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. Praha, 2004a. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>.

ČESKO. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*. [online]. Praha, 2004b. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#p2>.

ČESKO. *Narizení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků*. [online]. Praha, 2005. [cit. 21. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75#f2904115>.

ČESKO. *Narizení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě* [online]. Praha, 2017. [cit. 21. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-341>.

ČSÚ. *Vzdělávání: Věková struktura učitelů regionálního školství bez řídicích pracovníků v roce 2016* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2016 [cit. 2020-02-09]. Dostupné

z: <https://www.czso.cz/documents/10180/45709978/300002173306.pdf/fa11ea21-fb3f-47b8-aed0-6cfbb141a4ff?version=1.1>.

ČSÚ. *Gymnázia celkem–školy, třídy a žáci v časové řadě 2008/09–2018/19* [online]. Praha: Český statistický úřad, 28.08.2019a, nestránkováno [cit. 2020-07-11]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/23004219103.pdf/edd1d873-7a5a-4287-863b-2ea0c3bbea9e?version=1.0>.

ČSÚ. *Školy a školská zařízení 2018/19: Analytická část* [online]. Praha: Český statistický úřad, 28.08.2019b, 1–24 [cit. 2020-07-11]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/23004219a.pdf/>.

ČSÚ. *Analýza: Učitelé v regionálním školství a jejich mzdy v roce 2018* [online]. Praha: Český statistický úřad, 28. 2. 2020 [cit. 2020-02-09]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/134650497/230066-20.pdf/ed629773-c112-412c-89b0-dfc90e4c6278?version=1.0>.

EDUin. *EDUin: informační centrum o vzdělávání* [online]. Praha: EDUin, 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/?s=gymn%C3%A1zia>.

EDWARDS, Julian A., Darren VAN LAAR, Simon EASTON a Gail KINMAN. The Work-related Quality of Life Scale for Higher Education Employees. *Quality in Higher Education* [online]. 2009, 15(3), 207–219 [cit. 2020-06-05]. DOI: 10.1080/13538320903343057. ISSN 1470-1081. Dostupné z: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1080/13538320903343057>.

EVROPSKÁ KOMISE. *Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy* [online]. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2015 [cit. 2020-06-08]. Zpráva Eurydice. DOI: doi:10.2797/640917. ISBN 978-92-9492-089-8. Dostupné z: http://www.map2030.cz/evt_file.php?file=769.

EVROPSKÝ PARLAMENT. *Indicators of Job Quality in the European Union*. Brussels: European Parliament, 2009. Dostupné také z: <https://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201107/20110718ATT24284/20110718ATT24284EN.pdf>.

GAYATHIRI, R. a Lalitha RAMAKRISHNAN. Quality of Work Life: Linkage with Job Satisfaction and Performance. *International Journal of Business and Management Invention* [online]. 2013, 2(1), 1–8 [cit. 2020-06-05]. ISSN 2319-8028. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/6aa9/e139bbbc2cb7cb8fa0e2d5e287b7eeeb8f.pdf>.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. Českému školství chybí trvalá péče. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2020, 2010 [cit. 2020-06-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ae/ceskemu-skolstvi-chybi-trvala-pece>.

HANUŠOVÁ, Světlana a Michaela PÍŠOVÁ. Determinanty socializace začínajících učitelů: Institucionální rovina socializace. In: HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, et al. *Chtějí zůstat nebo odejít?: Začínající učitelé v českých základních školách* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2017a [cit. 2020-06-05]. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, svazek 45. s. 57–73. DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017. ISBN 978-80-210-8922-8. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1015>.

HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ a Eva MINAŘÍKOVÁ. Determinanty socializace začínajících učitelů: Kulturní rovina socializace: rodiče a komunita blízka škole, širší vzdělávací kontext. In: HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, et al. *Chtějí zůstat nebo odejít?: Začínající učitelé v českých základních školách* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2017b [cit. 2020-06-05]. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, svazek 45. s. 74–88. DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017. ISBN 978-80-210-8922-8. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1015>.

HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ a Tomáš KOHOUTEK. Výsledky: Diskuze a interpretace výsledků. In: HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš

KOHOUTEK, et al. *Chtějí zůstat nebo odejít?: Začínající učitelé v českých základních školách* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2017c [cit. 2020-06-05]. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, svazek 45. s. 229–246. DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017. ISBN 978-80-210-8922-8. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1015>.

HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK a Stanislav JEŽEK. Výsledky: Výsledky dotazníkového šetření, kvantitativní výsledky. In: HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, et al. *Chtějí zůstat nebo odejít?: Začínající učitelé v českých základních školách* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2017d [cit. 2020-06-05]. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, svazek 45. s. 125–161. DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017. ISBN 978-80-210-8922-8. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1015>.

HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, Eva MINAŘÍKOVÁ, Miroslav JANÍK a Stanislav JEŽEK. Výsledky: Kvalitativní výsledky. In: HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, et al. *Chtějí zůstat nebo odejít?: Začínající učitelé v českých základních školách* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2017e [cit. 2020-06-05]. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, svazek 45. s. 162–228. DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017. ISBN 978-80-210-8922-8. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1015>.

HORA, Ondřej. Český trh práce z hlediska vybraných forem flexibility a kvality pracovního života. *FÓRUM sociální politiky* [online]. 2009, 2(2009), 5–13 [cit. 2020-06-08]. ISSN 1802-5854. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/325193906_Cesky_trh_prace_z_hlediska_vybranych forem_flexibility_a_kvality_pracovniho_zivota.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

ILGAN, Abdurrahman, Atakan ATA, Sally J. ZEPEDA a Oyku OZU-CENGIZ. Validity and reliability study of Quality of School Work Life (QSWL) scale. *International Journal of Human Sciences* [online]. 2014, 11(2), 114–137 [cit. 2020-06-05]. DOI: 10.14687/ijhs.v11i2.2866. ISSN 2458-9489. Dostupné z: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/issue/view/31>.

ISHAK, Siti Intan Diyana, Nordin ABD RAZAK, Huzili HUSSIN, Nur Suriaty DAUD FHIRI a Aida Shakila ISHAK. A Literature Review on Quality Teacher's Working Life. *MATEC Web of Conferences* [online]. Malaysia, 2018, 150(neuvedeno), 1–5 [cit. 2020-06-05]. DOI: 10.1051/mateconf/201815005094. ISSN 2261-236X. Dostupné z: https://www.matec-conferences.org/articles/mateconf/abs/2018/09/mateconf_mucet2018_05094/mateconf_mucet2018_05094.html.

KOHOUTEK, Tomáš a Jan MAREŠ. Osobní pohoda a životní spokojenost (well-being). In: HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, et al. *Chtějí zůstat nebo odejít?: Začínající učitelé v českých základních školách* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2017f [cit. 2020-06-05]. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, svazek 45. s. 89–100. DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017. ISBN 978-80-210-8922-8. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1015>.

KOŤA, Jaroslav. Učitelství jako povolání. In: VALÍŠOVÁ, Alena, Hana, KASÍKOVÁ, eds. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 15–26. ISBN 978-80-247-3357-9.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

LOUIS, Karen Seashore. Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement* [online]. 1998, 9(1), 1–27 [cit. 2020-06-05]. DOI: 10.1080/0924345980090101. ISSN 1744-5124. Dostupné z: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/abs/10.1080/0924345980090101>.

MANJU, N. D. Quality of Work Life: Perception of School Teachers. *International Journal of Education and Psychological Research* [online]. 2014, 3(2), 77–80 [cit. 2020-07-21]. ISSN 2279-0179. Dostupné z: <http://ijepr.org/volume.php?v=3&i=2>.

MARŠÍKOVÁ, Michaela a Václav JELEN. *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření: ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy odbor školské statistiky, analýz a informační strategie, 2019 [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/50371_1_1/.

MARTEL, Jean-Pierre a Gilles DUPUIS. Quality of Work Life: Theoretical and Methodological Problems, and Presentation of a New Model and Measuring Instrument. *Social Indicators Research* [online]. 2006, 77(2), 333–368 [cit. 2020-04-26]. DOI: 10.1007/s11205-004-5368-4. ISSN 0303-8300. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s11205-004-5368-4>.

MASLUK, Barbara, Santiago GASCÓN SANTOS, Agustin ALBESA CARTAGENA, Anais ASENSIO MARTINEZ, E. PECK a Michael LEITER. “Areas of Worklife scale” (AWS) short version (Spanish): a confirmatory factor analysis based on a secondary school teacher sample. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology* [online]. 2018, 13(1), 1–10 [cit. 2020-04-10]. DOI: 10.1186/s12995-018-0202-0. ISSN 1745-6673. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12995-018-0202-0>.

MEHTA, Pankaj a Bindia MEHTA. Quality of work life and job satisfaction among govt. secondary school teachers of Haryana. *Indian Journal of Health* [online]. 2015, 6(3), 296–299 [cit. 2020-06-05]. ISSN 2229-5356. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b6039cce-edcb-40e5-aeb6-a7a096dd19c0%40sessionmgr103>.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-07-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>.

MŠMT. Vzdělávací soustava: Schéma vzdělávacího systému ČR. In: *MŠMT* [online]. Praha: MŠMT, 2020a [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>.

MŠMT. Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele. In: *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele* [online]. Praha: MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation, ©2020b [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

NANJUNDESWARASWAMY, T. S. a G. M. SWAMY. Review Of Literature on Quality of Worklife. *International Journal for Quality Research* [online]. 2013, 7(2), 201–214 [cit. 2020-06-05]. eISSN 1800-7473. Dostupné z: <http://ijqr.net/archive.php?year=2013>.

NPICR. *K/4 Gymnázium. Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2020a [cit. 2020-07-12]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/7941K41/Gymnazium/1?Kraj=CZ011&PosTab=Reg&Vzd=20&zkracene=False#filtrForm>.

NPICR. *K/8 Gymnázium. Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2020b [cit. 2020-07-12]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/7941K81/Gymnazium/1?Kraj=CZ011&PosTab=Reg&Vzd=20&zkracene=False#filtrForm>.

OECD. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. [online]. OECD, 2019 [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_CZE.pdf.

PALEČEK, Miloš a Lenka SVOBODOVÁ. Směry, trendy a rizika světa práce. In: ČADOVÁ, Naděžda, Miloš PALEČEK, eds. *Jak je v Česku vnímána práce*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2006, s. 13–30. ISBN 80-7330-103-2.

PAULÍK, Karel. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 1999. ISBN 80-7042-550-4.

PIKÁLKOVÁ, Simona, Jiří VOJTĚCH a David KLEŇHA. *Úspěšnost absolventů SŠ ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014 [cit. 2020-04-21]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-95>.

SALMELA-ARO, Katariina, Lauri HIETAJÄRVI a Kirsti LONKA. Work Burnout and Engagement Profiles Among Teachers. *Frontiers in Psychology* [online]. 2019, 10(neuvedeno), nestránkováno [cit. 2020-06-08]. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02254. ISSN 1664-1078. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02254/full>.

SHANN, Mary H. Professional Commitment and Satisfaction among Teachers in Urban Middle Schools. *The Journal of Educational Research* [online]. 1998, 92(2), 67–73 [cit. 2020-04-10]. DOI: 10.1080/00220679809597578. ISSN 1940-0675. Dostupné z: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/abs/10.1080/00220679809597578>.

SHVETS, Anastasiia. Innovative Approaches To Analysis Of Job Quality: Factors, Elements And Outcomes. *Marketing and Management of Innovations* [online]. 2018, 2018(4), 26–42 [cit. 2020-06-05]. DOI: 10.21272/mmi.2018.4-03. ISSN 2227-6718. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=7f556a2a-7ae5-49bf-b65c-f876c0879166%40sessionmgr101>.

SIRGY, M. Joseph, David EFRATY, Phillip SIEGEL a Dong-Jin LEE. A New Measure of Quality of Work Life (QWL) Based on Need Satisfaction and Spillover Theories. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement* [online]. 2001, 55(3), 241–302 [cit. 2020-06-08]. DOI: 10.1023/a:1010986923468. ISSN 1573-0921. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/27526956?seq=1>.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika* [online]. 2016, 66 (4), 368–385 [cit. 2012-06-05]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11550&lang=cs>.

STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2015. ISBN 978-80-87938-32-4.

STRAKOVÁ, Jana, Arnošt VESELÝ a Petr MATĚJŮ. Doporučení pro vzdělávací politiku. In: MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ, eds. *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. Studie, s. 422–457. ISBN 978-80-7419-032-2.

STRAKOVÁ, Jana a Arnošt VESELÝ. Vzdělanostní nerovnosti a jejich řešení z pohledu aktérů. In: MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ, eds. *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, Studie. s. 404–421. ISBN 978-80-7419-032-2.

STRAKOVÁ, Jana. Vývoj diferenciací vzdělávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání. In: MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ, eds. *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. Studie, s. 92–108. ISBN 978-80-7419-032-2.

SVOBODOVÁ, Lenka a Jiří VINOPAL. *Kvalita pracovního života v České republice* [online]. Česká republika: Výzkumný ústav bezpečnosti práce, v.v.i. a Sociologický ústav AV ČR, 2015 [cit. 2020-07-14]. Dostupné z: <http://kvalitapracovnihozivota.vubp.cz/>.

SVOBODOVÁ, Lenka. Co je kvalita pracovního života a jak ji lze zkoumat?. In: ČADOVÁ, Naděžda, Miloš PALEČEK, eds. *Jak je v Česku vnímána práce*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2006, s. 31–52. ISBN 80-7330-103-2.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. Působení pozitivních a negativních faktorů práce učitele na motivaci k profesi. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologické aspekty v práci*

učitele. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010a, s. 39–43. ISBN 978-80-7368-913-1.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010b. ISBN 978-80-7368-913-1.

TROJAN, Václav a Zuzana SVOBODOVÁ. Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická Orientace* [online]. 2019, 29(2), 203–222 [cit. 2020-07-27]. DOI: 10.5817/PedOr2019-2-203. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://search-proquest-com.ezproxy.is.cuni.cz/docview/2281950731/fulltextPDF/8A710B167D124235PQ/1?accountid=15618>.

TUČEK, Milan. *Prestiž povolání – červen 2019*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2019. Dostupné také z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf.

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-708-3942-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum Press, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, eds. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAN DER DOEF, Margot a Stan MAES. Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout, (psycho)somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, Stress and Coping* [online]. 2002, 15(4), 327–344 [cit. 2020-06-08]. DOI: 10.1080/1061580021000056500. ISSN 1477-2205. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1061580021000056500>.

VÁŇOVÁ, Růžena. Školský systém v českých zemích: vývoj a současný stav. In: VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ, eds. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011a, s. 69–90. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁŇOVÁ, Růžena. Vzdělávání učitelů v českých zemích. In: VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ, eds. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011b, s. 27–48. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠINA, Bohumil. Učitelé v České republice a jejich pracovní zátěž. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010, s. 5–25. ISBN 978-80-7368-913-1.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-731-5082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VEVERKOVÁ, Karolína. *Víceletá gymnázia ohrožují kvalitu základek, varuje ministerstvo.: Zaniknou?* [online]. Praha: Echo Media, 27. září 2019 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://echo24.cz/a/SJkFF/viceleta-gymnazia-ohrozuj-kvalitu-zakladek-varuje-ministerstvo-zaniknou>.

VINOPAL, Jiří. Indikátor subjektivní kvality pracovního života. *Sociologický Časopis* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2011, 47(5), 937–965 [cit. 2020-06-05]. ISSN 0038-0288. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=502a0668-c276-487f-a86d-04ce35b41361%40pdc-v-sessmgr04>.

VINOPAL, Jiří. Vývoj subjektivní kvality pracovního života v ČR. *Časopis výzkumu a aplikací v profesionální bezpečnosti* [online]. 2018, 11(Kvalita pracovního života 2018), nestránkováno [cit. 2020-06-08]. ISSN 1803-3687. Dostupné z: <https://www.bozpinfo.cz/josra/vyvoj-subjektivni-kvality-pracovniho-zivota-v-cr>.

VINOPAL, Jiří. Osobní konzultace s autorem dne 9.3.2020.

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2020-07-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>.

WALTON, Richard. Quality of Working Life: What Is It? *Sloan Management Review* [online]. 1973, 15(1), 11–21 [cit. 2020-06-08]. ISSN 0019-848X. Dostupné z: <https://search.proquest.com/openview/05174145ee53de19223eae9febab8ba8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=35193>.

ZIN, Razali Mat. Perception of Professional Engineers toward Quality of Worklife and Organizational Commitment: A Case Study. *Gadjah Mada International Journal of Business* [online]. 2004, 6(3), 323–334 [cit. 2020-06-05]. DOI: 10.22146/gamaijb.5553. ISSN 1411-1128. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=714dec4-e9da-4f3a-86f0-a164f831135b%40pdc-v-sessmgr03>.

8 PŘÍLOHY

Seznam příloh:

- Příloha A** Dotazník empirického šetření
- Příloha B** Testování hypotéz
- Příloha C** Tabulky k empirickému šetření