Paulík, Karel

Některé psychologické souvislost i hodnocení smyslu vlastní práce učiteli

Studia paedagogica. 2017, vol. 22, iss. 3, pp. [9]-24

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): https://doi.org/10.5817/SP2017-3-2
Stable URL (handle): https://hdl.handle.net/11222.digilib/137152
Access Date: 28. 11. 2024
Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MUNI ARTS Masarykova univerzita Filozofická fakulta

Digital Library of the Faculty of Arts,
Masaryk University
digilib.phil.muni.cz

Studia paedagogica
vol. 22, n. 3, 2017
www.studiapaedagogica.cz
https://doi.org/10.5817/SP2017-3-2

NĚKTERÉ PSYCHOLOGICKÉ SOUVISLOSTI HODNOCENÍ SMYSLU VLASTNÍ PRÁCE UČITELI

SOME PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES RELATED TO TEACHERS' PERCEPTION OF MEANINGFULNESS OF THEIR PROFESSION

KAREL PAULÍK

Abstrakt

Příspěvek se věnuje některým psychologickým souvislostem vnímání smyslu vlastní práce učiteli. U souboru 317 učitelů základních a středních škol sleduje jejich subjektivní hodnocení smysluplnosti práce a některé další psychologické proměnné, jako jsou osobnostní dimenze v pojetí pětifaktorového modelu Big Five, věk a délka výkonu učitelského povolání, spokojenost, pracovní zátěž a pracovní angažovanost, jejichž souvislost se smyslem práce je pravděpodobná. Výsledky naznačují, že na vnímání smyslu vlastní práce učitelů působí zejména spokojenost s prací a pracovní angažovanost vystupující jako prediktory i další součásti životní spokojenosti. Z osobnostních vlastností souvisí s vnímáním smyslu práce učitelů neuroticismus (negativní vliv), extraverze, svědomitost a přívětivost.

Klíčová slova

pracovní smysluplnost, učitel, osobnostní vlastnosti, pracovní spokojenost, pracovní angažovanost, pracovní zátěž

Abstract

This paper examines some psychological consequences related to teachers' perception of meaningfulness of their profession. Three hundred and seventeen primary and secondary school teachers were observed to find out what their subjective evaluation of meaningfulness of their profession was. Further, related psychological variables—such as personality traits in the concept of the five-factor model Big Five, teachers' age, years of teaching, satisfaction, workload and work engagement—were also observed. The results suggest that perception of meaningfulness is influenced mostly by satisfaction with the profession and teachers' work engagement; these two areas predict (and are part of) teachers' contentment with their lives. As for personal traits, our results show that teachers' neuroticism negatively influences perception of meaningfulness. Other influential traits transpired to be extroversion, conscientiousness, and kindness.

Keywords

work meaningfulness, teacher, personality traits, work satisfaction, work engagement, workload

Úvod

Naším cílem je analýza percepce smyslu vlastní práce učitelů s ohledem na některé psychologické souvislosti, které lze teoreticky předpokládat. Ve výzkumu se zaměřujeme zejména na osobnostní faktory pětifaktorového modelu, subjektivní pracovní zátěž, pracovní spokojenost a pracovní angažovanost jako součást vztahu k práci. Důležitost analýzy psychologických souvislostí smyslu práce u učitelů vystupuje do popředí, když vezmeme například v úvahu na jedné straně často zdůrazňovaný význam učitele a školy ve výchově příští generace a na druhé straně možné zdroje negativních emocí, stresu či pracovní nespokojenosti učitelů. Zvolený postup analýzy je možno konkretizovat následujícími výzkumnými otázkami:

1) Jak hodnotí učitelé na druhém stupni základních škol a gymnáziích smysl své práce?
2) Jaké jsou souvislosti vnímání smyslu vlastní práce učitelů s věkem, případně délkou působení v učitelské profesi?
3) Jak souvisí hodnocení smyslu práce učitelů s jejich hodnocením práce a pracovních podmínek vyjádřených v subjektivní pracovní zátěži a pracovní spokojenosti?
4) Jak souvisí percipovaná smysluplnost práce učitelů s jejich osobnostními rysy v pojetí Big Five?
5) Jak souvisí percipovaná smysluplnost práce učitelů s jejich pracovní angažovaností?

Smysl práce patří k fenoménům, které se stávají předmětem zájmu psychologie práce i dalších věd o práci v souvislosti se zaměřením na člověka jako nositele tvůrčího potenciálu organizace (srovnej Paulík, Novotný, Bláha, Horváthová, & Mikušová, 2014). Takový pohled na pracovní sílu zahrnující i existenciální otázky je spojen se změnou ve filozofii ekonomického managementu od tradičních spíše byrokratických přístupů k řízení k přístupům orientovaným více humanisticko-existenciálně. Vzhledem ke svému významu a podílu na aktivitách zejména u lidí v produktivním věku se práce řadí k důležitým součástem lidského života vůbec (viz Halama, 2007). Lidé hledají smysl a účel své práce pro vlastní dosažení a obohacení smyslu celého života (Frankl, 1994) a jeho nalezení je naplňuje spokojeností (Křivohlavý, 2013), kterou posiluje pocit, že jich práce naplňuje vyšší a společensky závažné cíle (Steger, Dik, & Duffy, 2012). Zájem pracujících osob, aby čas, který tráví v zaměstnání, měl smysl (mimo jiné široce mediálně podporovaný četnými návody, pomáhajícími smysl práce nalézt), může být jedním ze způsobů reakcí na současný trend západní kultury (srovnej Paulík & Novotný, 2015) charakteristický důrazem na výkon a materiální hodnoty, rychlým životním stylem, narušováním norem společnosti či určitou krizí životních hodnot.

Vymezení smyslu práce v teorii

Pracovní smysluplnost patří k tématům, jimž se věnuje řada odborníků, nicméně jejich úsilí věnované vymezení a teoretickému výkladu pracovní smysluplnosti a jejích souvislostí zatím nedospělo ke shodě (Paulík & Novotný, 2015). Smysl práce souvisí s řadou jevů. Patří k nim pozitivní emoce spojené např. s přesvědčením o důležitosti a společenské hodnotě vykonávané práce i pocit profesionální hrdosti. Prožívaná míra smyslu práce má výrazný dopad na pracovní chování jedince i na ekonomické výsledky organizace, potažmo celé společnosti (viz např. Fletcher & Robinson, 2016). Jako příklad charakteristik smyslu práce, které lze uplatnit i pro učitele, uvádíme pojetí autorů Isaksen (2000) a Morin (2008). První z nich vymezuje osm kategorií smyslu práce: (1) možnost vytvoření vazby k práci a pracovnímu prostředí; (2) možnost zapojit se do sociálních vztahů na pracovišti a starostlivosti o druhé; (3) pocit, že práce je nutnou a užitečnou součástí většího smysluplného celku; (4) přesvědčení, že dokončení práce je důležité pro pohodu (well-being) ostatních; (5) radost z pocitu naplnění ve vlastní práci a možnost učit se; (6) možnost podílet se na zlepšování pracovních podmínek a na rozvoji pracovních postupů; (7) zážitek autonomie a svobody; a (8) pocit zodpovědnosti a hrdosti na vlastní práci. Morin (2008) považuje za základ utváření smyslu práce příležitost k učení, autonomii, morální korektnost a sociální účel, pozitivní vztahy a uznání.

V odborné literatuře se setkáváme s rozmanitými výklady i teoretickými modely pracovní smysluplnosti. Náš výzkum se zaměřuje na proměnné, které patří k podstatným součástem řady z nich.

Osobnostní faktory považují za hlavní zdroje smysluplnosti v práci např. Armstrong (2012) či Rosso, Dekas a Wrzesniewski (2010) a další.

Kromě osobnosti samotného pracovníka, jeho motivace a k práci se vztahujících přesvědčení zde sehrávají podstatnou roli ostatní osoby (nadřízení, spolupracovníci, rodina apod.), pracovní podmínky (organizace práce, pracovní úkoly, kultura organizace, prostředí, odměňování atd.). Ke sledování vlivu osobnosti se mnohdy uplatňuje pětifaktorový model osobnosti (Hřebíčková, 2011; Paulík, 2016b). V rámci předpokládaných souvislostí mezi osobnostními dimenzemi a angažovaností poukazují např. Woods a Sofat (2013) na důležitost extraverze, stability a svědomitosti.

Subjektivní pracovní zátěž stejně jako pracovní spokojenost je založena na percepci práce a jejích podmínek. Subjektivní hodnocení sleduje, do jaké míry je dosaženo souladu mezi vykonávanou prací a osobními dispozicemi a hodnotami. U pracovní spokojenosti je průvodní zážitková kvalita založena na hédonické dimenzi (pocit libosti–nelibosti) a je spojená s hodnocením, do jaké míry se v práci naplňují očekávání vycházející z potřeb a hodnotové orientace jedince vůbec (srovnej Isaksen, 2000; Paulík, 2012). Z hodnocení

náročnosti vlastní práce učiteli vychází celá řada jevů a situací spojených se zvýšenými požadavky, které mají zřetelný potenciál za určitých okolností nabýt povahy stresorů – vycházíme-li z pojetí stresu jako zvláštního případu zátěže, kdy kladené nároky překračují aktuální kapacitu jedince k jejich úspěšnému zvládnutí, viz např. Paulík (2017). Jejich výčet a podrobnější charakteristiky uvádějí četní autoři (např. Kohoutek, 2011; Paulík, 2012; Řehulka, 2016; Štětovská, 2011 ad.) a my se jimi zde blíže nebudeme zabývat. Lze ovšem předpokládat, že přetížený a nespokojený učitel bude mít více důvodů k pochybnostem o smysluplnosti vlastní práce. Koneckonců tyto pochybnosti spolu s pochybnostmi o sobě samém jsou součástí jednoho z důsledků emocionální exhausce učitelů syndromu burnout (srovnej Řehulka, 2016).

Pokud jde o projevy vztahu k práci, je v odborném světě častý názor, že k práci mají převážně pozitivní vztah lidé, kteří ji považují za smysluplnou. Ti jsou nejen spokojenější, ale jsou také ochotni plnit své pracovní úkoly a povinnosti se zaujetím a nasazením (viz např. Alacron & Lyons, 2011; Hirschl, 2012; Kanste, 2011; Rothmann, 2010 ad.). Jedním z pojmů, které se v této souvislosti v poslední době uplatňují ve vědách o práci (srovnej Lovaš, 2016; Simpson, 2009), je pracovní angažovanost (workengagement). Vyjadřuje aktivní osobní účast na určité pracovní činnosti, vyznačující se vitalitou, elánem, úsilím a energií, aktivitou, ochotou a schopností přispět k řešení pracovních problémů a dosahování úspěchu společnosti; psychologickou oddaností, zasvěcením své práci v intencích být svému zaměstnavateli užitečný. Někteří autoři (Maslach & Leiter, 1997) předpokládají, že engagement je protikladem syndromu burnout, jiní (např. Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006) tento vztah nepovažují za kontrastně vyhraněný a uvažují, že jde o jevy vzájemně související, ale rozdílné. Dá se říci, že angažovaný učitel do značné míry naplňuje představu o společenském poslání své profese. Je plně oddán své práci, zajímá se o ni a je ochoten se jí věnovat se zaujetím a plným nasazením. Přitom jeho motivy (srovnej Bláha et al., 2013) vycházejí zejména z osobního ztotožnění a ochoty dělat vedle plnění běžných povinností ještě něco navíc, s čímž se spojují mimo jiné i pozitivní emoce. Angažovanost je také založena na pozitivním vztahu učitele a vedení školy, v němž si všichni zúčastnění uvědomují a akceptují své potřeby i druhé strany a navzájem se podporují při jejich naplňování, což chápou jako vzájemně prospěšné (srovnej Chiumento, 2004). V zájmu podpory angažovanosti učitelů by měla škola vytvářet potřebné podmínky (přinejmenším usilovat o eliminaci znepokojivých a rušivých vlivů, poskytovat dostatečnou autonomii a podporu učitelům apod.).

Smysluplná práce prospěšná jedinci i ostatním koresponduje s idejemi sebeuskutečnění a sebepřesažení (transgrese) zdůrazňovanými v humanistické psychologii či logoterapii (srovnej Frankl, 1994; Fletcher & Robinson, 2016). U učitelů je právě transgrese spočívající v předávání vlastních poznat-

ků, zkušeností i názorů podstatným znakem, který se zvýrazňuje s přijetím předpokladu, že učitelství patří k povoláním, která v sobě zahrnují jakýsi vyšší smysl, poslání či étos (srovnej Kasáčová, 2002; Slavíček, 2015). Osoby přesvědčené, že jejich práce je spojena vyššími cíli, smyslem či posláním, mají tendenci k vyšší pracovní spokojenosti a soudržnosti, což se mimo jiné promítá i do prožívání smysluplnosti života vůbec (Dick, Sargenet, & Steger, 2008; Steger, Dik, & Duffy, 2012).

V teoretických modelech snažících se vymezit roli příčin a následků smysluplnosti práce (srovnej Paulík & Novotný, 2015; Paulík, Novotný, Bláha, Horváthová, & Mikušová, 2014) lze roli příčin (antecendentů) přičítat osobnostním faktorům, vztahu k práci (pracovní angažovanosti) spíše roli následků. Úloha pracovní spokojenosti je méně jednoznačná. Jako přijatelné se jeví obě možnosti, tedy že vyšší pracovní spokojenost navozuje pocit vyšší smysluplnosti práce i naopak. Ve známém starším dosud citovaném modelu (Hackman & Oldham, 1976) se např. uplatňuje pohled na pracovní smysluplnost jako na zprostředkující faktor mezi identitou a významem pracovních úkolů spojených s těmi kterými výsledky, jež kladou na pracovníka určité požadavky. Společným jádrem obsaženým v řadě různých definic pracovní smysluplnosti je odkaz na účel a významnost práce (např. Fourie & Deacon, 2015).

Výzkum

Prezentujeme výsledky souboru učitelů působících na druhém stupni základních škol a na gymnáziích v České republice. Jedná se o jednu etapu rozsáhlejšího výzkumu sledujícího různé profese. Tento soubor tvořilo celkem 317 učitelů, kteří byli získáni ke spolupráci autorem při různých vzdělávacích akcích a poučenými studenty psychologie, kteří oslovili učitele v okruhu svého bydliště téměř ve všech krajích ČR (s výjimkou Karlovarského a Libereckého kraje). Jde tedy o záměrný výběr (učitelé aktivně působící na základních českých školách a gymnáziích). Další základní podmínkou pro zařazení do výzkumu byla ochota vyplnit všechny položky předložených inventářů. Oslovení učitelé byli seznámeni s účelem výzkumu. Základní charakteristiky zkoumaného souboru přináší tabulka 1.

Jak lze vidět v tabulce 1, v celém souboru bylo 32,18 % mužů a 67,82 % žen. Procentuální zastoupení mužů v našem souboru (základní škola 24,32 % a gymnázium 39,05 %) zhruba odpovídá jejich podílu na celkovém počtu učitelů na základních a středních školách uváděných v aktuální statistice MŠMT ČR (stav k 30. 9. 2015).

Tabulka 1
Zkoumaný soubor učitelů základních a středních škol

		Učitelé								
		Celý soubor			Gymnázium			Základní škola		
		Muž	Žena	Celk.	Muž	Žena	Celk.	Muž	Žena	Celk.
Počet		102	215	317	66	103	169	36	112	148
Věk	M	42,87	43,76	43,46	42,10	43,10	42,81	41,67	43,59	42,81
	SD	10,05	9,74	9,82	9,74	10,34	10,12	9,74	8,75	10,12
Praxe	M	17,20	17,45	17,59	16,13	17,76	17,20	15,86	18,62	17,20
	SD	10,84	10,46	10,54	9,94	11,11	10,68	9,91	9,93	9,92

M = průměr; SD = směrodatná odchylka

Použité metody

Při výzkumu zaměřeném na učitele jsme podobně jako v dalších studiích týkajících se jiných profesí používali následující metody typu tužka–papír:

1. Škála pracovní smysluplnosti Work Meaning Inventory – WAMI (Steger, Dik, & Duffy, 2012) v českém překladu ověřeném pomocí zpětného překladu. Celkem obsahuje 10 výroků týkajících se vlastní práce, jejichž platnost vyjadřují respondenti na pětibodové škále (od 1 = vůbec neplatí; po 5 = zcela platí). Rozmezí hodnot celkového skóre je 10 až 50. Autoři škály uvádějí na základě srovnání s dalšími metodami dostatečnou konstruktovou, predikční a diskriminační validitu i vnitřní konzistenci. V našich předchozích výzkumech (Paulík, Bajgarová, Rašíková, & Ščudlova, 2015; Paulík, 2016a; Paulík, 2016b) se Cronbachovo alfa pro tuto škálu pohybovalo vesměs nad 0,8.
2. Škála pracovní angažovanosti UWES – Utrecht Work Engagement Scale – UWES autorů Schaufeli, Bakker a Salanova (2006). Její původní anglická verze byla přeložena a ověřena zpětným překladem. Škála sestává ze 17 položek charakterizujících vztah k práci hodnocený respondenty na sedmibodové stupnici od 0 (nikdy) po 6 (vždy, každý den). Rozmezí hodnot celkového skóre je od 0 do 102. Autoři uvádějí přijatelnou vnitřní konzistenci a validitu. Další autoři Strom, Sears a Kelly (2014) zmiňují Cronbachovo alfa mezi 0,8 a 0,9. Při využití české verze v našich výzkumech (např. Paulík, 2016a; Paulík, 2016b; Paulík, Mičková, & Baranovská, 2015) se Cronbachovo alfa pohybovalo vesměs nad 0,8.
3. Dotazník životní spokojenosti – DŽS (Fahrenberg, Myrtek, Schumacher, & Brähler, 2001). Jedná se o metodu přeloženou do češtiny a standardizovanou s ověřenou validitou a reliabilitou vydanou pražským Testcentrem. Dotazník je sestaven ze 70 položek, které postihují spokojenost pomocí sedmibodových škál (od 1 = úplná nespokojenost, po 7 = silná spokoje-

nost), v deseti různých oblastech života: 1) zdraví, 2) práce a zaměstnání, 3) finanční situace, 4) volný čas, 5) manželství a partnerství, 6) děti, 7) vlastní osoba, 8) sexualita, 9) přátelé, známí, příbuzní, a 10) bydlení. Každá oblast je sycena sedmi položkami. Rozpětí celkového skóre je tedy od 70 do 490. V našich výzkumech uplatňujících tuto škálu (např. Paulík, 2016a; Paulík, 2016b; Paulík, Bajgarová, Rašíková, & Ščudlova, 2015) bylo Cronbachovo alfa pro celkovou životní spokojenost i pro všechny subškály vždy vyšší než 0,7, zpravidla však přesahovalo 0,8.

4. NEO Five Factors Inventory – NEO FFI v úpravě Hřebíčkové a Urbánka (2001). Je standardizovaný inventář distribuovaný Testcentrem Praha. Obsahuje 60 položek vztahujících se k jednotlivým faktorům pětifaktorového modelu osobnosti (neuroticismus, extraverze, otevřenost zkušenostem, přívětivost, svědomitost). Každý faktor je postižen 12 položkami (výpovědi vztahující se k charakteristikám respondentů) hodnocenými na pětibodových škálách (od 0 = vůbec nevystihuje, po 4 = úplně vystihuje). Rozmezí hodnot celkového skóre pro jednotlivé faktory je 0 až 48. Reliabilita jednotlivých škál (Hřebíčková, 2011) se pohybuje od 0,67 po 0,81. Cronbachovo alfa nižší než 0,7 bylo pouze u faktoru otevřenost zkušenostem. Konstruktová, konvergentní a diskriminační validita byla ověřena pomocí srovnání sebeposuzování a externího hodnocení a srovnáváním měření určitého rysu různými metodami.
5. Dvě pětibodové škály se zjevnou validitou, které používáme již delší dobu, zjišťující (a) hodnocení náročnosti vlastní práce a (b) hodnocení náročnosti života vůbec, stupňované od minimální (1) po maximální (5) zátěž.

Kromě toho jsme u respondentů zjišťovali věk a délku dosavadní praxe.

Výsledky výzkumu

V tabulce 2 jsou uvedeny průměrné hodnoty odpovědí vyjádřené na příslušných škálách. Tak lze získat přehled o tom, jak respondenti v průměru odpovídali (tj. jaký bod na škále nejčastěji volili). Hodnocení smyslu vlastní práce vyznívá u našeho souboru učitelů, jak napovídá průměrná hodnota na pětibodové škále inventáře WAMI, 3,76 z možných 5.

Tabulka 2
Popisné charakteristiky výsledků

	Průměr M	**Směrodatná odchylka SD**	**Cronbachův koeficient α**
Pracovní smysluplnost	3,76	0,57	0,85
Pracovní angažovanost	4,21	0,83	0,94
Pracovní zátěž	3,19	0,82	–
Mimopracovní zátěž	2,88	0,71	–
Celková spokojenost	5,24	0,62	0,96
Zdraví	5,05	0,94	0,85
Práce a zaměstnání	5,22	0,95	0,88
Finanční situace	4,47	1,06	0,92
Volný čas	5,32	1,00	0,92
Manželství a partnerství	5,43	1,17	0,95
Vztah k vlastním dětem	5,86	0,83	0,92
Vlastní osoba	5,17	0,84	0,89
Sexualita	5,01	1,00	0,92
Přátelé, známí a příbuzní	5,34	0,82	0,88
Bydlení	5,53	0,87	0,84
Neuroticismus	1,77	0,64	0,80
Extraverze	2,45	0,61	0,86
Otevřenost zkušenosti	2,17	0,49	0,69
Přívětivost	2,70	0,23	0,70
Svědomitost	0,24	0,24	0,79

K analýze souvislostí mezi výše zmíněnými proměnnými a pracovní smysluplností jsme použili rozbor korelací a regresí. Z tabulky 3 je patrné, že pracovní smysluplnost koreluje statisticky významně s pracovní angažovaností ($r = 0,55$) a pracovní zátěží (negativně $r = -0,14$), s celkovou životní spokojeností a s většinou jejích dílčích složek obsažených v Dotazníku životní spokojenosti. Statisticky významné korelace jsou patrné také u všech osobnostních faktorů Big Five s výjimkou otevřenosti zkušenostem. Přitom neuroticismus koreloval s pracovní smysluplností negativně. Korelace jsou vesměs nízké až střední, takže je nutné počítat i s vlivem dalších proměnných, které jsme v našem výzkumu nesledovali. Na základě zjištěných korelací ovšem nelze vyvozovat závěry o kauzalitě odpovídajících souvislostí.

Tabulka 3
Korelace pracovní smysluplnosti s dalšími proměnnými (Pearsonovy korelace)

	Koeficient korelace	**Statistická významnost**
Věk	-,05	–
Délka učitelské praxe	-,09	–
Pracovní angažovanost	,55	0,001
Pracovní zátěž	-,14	0,05
Mimopracovní zátěž	-,10	-
Celková spokojenost	,36	0,001
Zdraví	,13	0,05
Práce a zaměstnání	,46	0,001
Finanční situace	,25	0,001
Volný čas	,18	0,01
Manželství a partnerství	,21	0,001
Vztah k vlastním dětem	,18	0,01
Vlastní osoba	,33	0,001
Sexualita	,18	0,01
Přátelé, známí a příbuzní	,28	0,001
Bydlení	,06	–
Neuroticismus	-,29	0,001
Extraverze	,35	0,001
Otevřenost zkušenosti	,008	–
Přívětivost	,17	0,01
Svědomitost	,24	0,001

K ověření predikce pracovní smysluplnosti učitelů především s ohledem na vztah pracovní smysluplnosti a angažovanosti jsme použili vícenásobnou lineární regresní analýzu metodou sestupného výběru. Náš soubor splňuje příslušné předpoklady pro její uplatnění (lineární vztah mezi prediktory a závisle proměnnou, nezávislost pozorování, shodný rozptyl závisle proměnné pro různé úrovně prediktorů /homoskedascita/ a přibližně normální rozdělení reziduí). Z analýzy byly vyloučeny odpovědi respondentů, u kterých nebyla data analyzovaných proměnných úplná. Kritériem pro vyřazení prediktoru bylo zvýšení F-poměru signifikantní na úrovni 0,10. Za těchto podmínek jsme ověřovali dva počáteční regresní modely, které se lišily pouze tím, že se v nich měnilo postavení pracovní angažovanosti a pracovní smysluplnosti. V prvním modelu byla pracovní angažovanost zadána jako prediktor a pracovní smysluplnost jako závisle proměnná a v druhém modelu tomu bylo naopak, čili jako prediktor byla dosazena pracovní smysluplnost a jako závisle proměnná pracovní angažovanost. Jako další prediktory byly v obou modelech zadány tyto proměnné:

- pohlaví; věk; délka praxe v letech;
- pracovní a mimopracovní zátěž;
- proměnné pětifaktorového modelu osobnosti: neuroticismus; extraverze; otevřenost zkušenosti; svědomitost a přívětivost;
- celková životní spokojenost a její složky zdraví; práce a zaměstnání; finanční situace; volný čas; manželství a partnerství; vztah k vlastním dětem; vlastní osoba; sexualita; přátelé, známí a příbuzní; bydlení.

Konečný první model u učitelů je statisticky významný, $F = 24{,}08$, $p < 0{,}001$ a vysvětluje 40 % rozptylu $R^2 = 0{,}423$, adjustované $R^2 = 0{,}405$. Zahrnuje dva prediktory: pracovní angažovanost a pracovní spokojenost. Velikost standardizovaných regresních koeficientů svědčí pro mírnou až střední závislost závisle proměnné na obou prediktorech. To znamená, že na základě prvního modelu lze předpokládat, že učitelé s vyšší mírou pracovní angažovanosti a pracovní spokojenosti budou mít pravděpodobně také silnější tendenci hodnotit svou práci jako smysluplnou. Podrobněji zachycuje parametry tohoto modelu tabulka 4.

Tabulka 4
Lineární regrese s pracovní smysluplností jako závisle proměnnou

	B	**SE_B**	**β**	**p**
Konstanta	1,431	0,313		0,101
Spokojenost s prací a zaměstnáním	0,188	0,036	0,289	< 0,001
Pracovní angažovanost	0,294	0,036	0,406	< 0,001

Poznámka: B = nestandardizovaný regresní koeficient; SE_B = standardní chyba B-koeficientu, β = standardizovaný regresní koeficient; p = signifikance.

Parametry druhého modelu přináší tabulka 5. Z ní vidíme, že také druhý konečný model s pracovní smysluplností jako prediktorem a pracovní angažovaností jako závisle proměnnou byl u učitelů statisticky významný ($F = 23{,}68$, $p < 0{,}001$, $R2 = 0{,}418$, adj. $R2 = 0{,}401$) a zahrnoval stejně jako první model v jeho konečné podobě další prediktor pracovní spokojenost. Tedy na základě tohoto modelu lze říci, že učitelé, kteří vnímají svou pracovní smysluplnost jako vyšší a jsou v práci více spokojeni, jsou také ve vyšší míře ochotni se ve své práci angažovat. Rovněž ve druhém modelu svědčí velikost standardizovaných regresních koeficientů pro mírnou až střední závislost prediktorů a závisle proměnné. Porovnání obou modelů napovídá, že jsou prakticky rovnocenné.

Tabulka 5
Lineární regrese s pracovní smysluplností jako prediktorem a pracovní angažovaností jako závisle proměnnou

	B	**SE_B**	**β**	**p**
Konstanta	0,040	0,447		0,929
Spokojenost s prací a zaměstnáním	0,180	0,051	0,201	< 0,001
Pracovní smysluplnost	0,564	0,070	0,409	< 0,001

Poznámka: B = nestandardizovaný regresní koeficient; SE_B = standardní chyba *B*-koeficientu, β = standardizovaný regresní koeficient; *p* = signifikance.

Diskuse

Pro analýzu psychologických souvislostí smysluplnosti práce učitelů jsme zvolili proměnné, u nichž lze na základě údajů od různých autorů, případně i běžné empirie předpokládat určité vztahy k subjektivnímu hodnocení smysluplnosti práce. Pro naše účely jsme pracovali s učiteli základních škol a gymnázií v rámci jednoho souboru. V daném případě to bylo umožněno tím, že se ve sledovaných proměnných oba podsoubory nelišily. Nicméně to platí pouze pro tento výzkum a je třeba počítat s pravděpodobnou existencí různých rozdílů vzhledem k určitým odlišnostem v pracovních podmínkách učitelů na různých typech škol. Dále se v zájmu přehlednosti přidržujeme okruhů zahrnutých v položených výzkumných otázkách (VO).

Pokud jde o hodnocení smyslu své práce učiteli na druhém stupni základních škol a gymnázií (VO1), na základě jeho průměru u našich respondentů (3,76 na použité pětibodové škále) jej můžeme hodnotit jako mírně zvýšené. K podobným hodnotám u učitelů docházíme opakovaně (např. Paulík, 2016a; Paulík, 2016b; Paulík, Bajgarová, Rašíková, & Ščudlova, 2015). K posouzení tohoto výsledku ve světle předpokladu, že profese učitele se svým způsobem spojuje s vyšším smyslem či posláním (srovnej Kasáčová, 2002; Slavíček, 2015), by mohlo pomoci např. srovnání učitelů s jinými profesemi. Vzhledem k tomu, že pro něj nemáme k dispozici údaje z výzkumu odpovídající požadavkům na statisticky korektní komparace, může alespoň pro hrubou orientaci posloužit např. srovnání s pracovníky nepedagogických profesí (Paulík, 2016b; Paulík, 2016c), u nichž vychází vnímaný smysl práce jako poněkud nižší než u učitelů.

V otázce souvislosti vnímání smyslu vlastní práce učitelů s věkem, případně délkou působení v učitelské profesi (VO2) konstatují někteří autoři (např. Steger, Dik, & Duffy, 2012), že se hodnocení smyslu práce s přibývajícím věkem spíše zvyšuje. Naše výsledky však tento předpoklad nepodpořily a žádná taková statisticky významná souvislost se neprokázala u věku ani

u doby, po kterou učitelé vykonávají své povolání, takže se v našem případě nedá říci, že by se věk nebo doba, po kterou jsou učitelé exponováni nárokům své profese, výrazněji projevily v jejich pocitech smysluplnosti profese.

Předpoklad souvislostí hodnocení smyslu práce učitelů s jejich hodnocením práce a pracovních podmínek (VO3) zde vyjádřený ve fenoménech subjektivní pracovní zátěže a pracovní spokojenosti podporuje skutečnost, že obě proměnné korelovaly s pracovní smysluplností. Podle očekávání byl vztah pracovní zátěže k pracovní smysluplnosti negativní. Výše těchto korelací (nízká, respektive střední) svědčí o tom, že vztah pracovní spokojenosti, respektive zátěže k pracovní smysluplnosti je ovlivňován ještě dalšími faktory. Na souvislost subjektivní smysluplnosti práce a pracovní spokojenosti poukazuje řada autorů (srovnej Paulík, 2016a; Steger, Dik, & Duffy, 2012), jak uvádíme výše. Na základě regresní analýzy lze předpokládat, že pracovní spokojenost je spolu s pracovní smysluplností podstatným činitelem (prediktorem) pozitivně ovlivňujícím pocit smysluplnosti práce učitelů.

Při analýze souvislostí percipované smysluplnosti práce učitelů s jejich osobnostními rysy (VO4) jsme se opírali o pojetí Big Five. Předpoklad těchto souvislostí vychází z teoretického pojetí smyslu práce a v odborném světě je poměrně častý (Armstrong, 2012; Paulík, 2016b; Roso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010; Woods & Sofat, 2013). U sledovaného souboru učitelů byly patrné souvislosti pracovní smysluplnosti se všemi faktory pětifaktorového modelu s výjimkou otevřenosti zkušenostem. S poklesem psychické stability (nárůstem neuroticismu) se projevuje tendence ke snižování pocitu smysluplnosti. Naopak zvyšování extraverze, svědomitost a přívětivost se spojuje se zvyšováním dojmu smysluplnosti práce. Čili učitelé a učitelky vnitřně nevyrovnaní, emocionálně nevyvážení, zranitelní, nejistí, úzkostní apod. nacházejí smysl školní práce obtížněji a mají tendenci jej hodnotit jako nižší. Oproti tomu jedinci stabilní s vyšší úrovní extraverze, svědomitosti a přívětivosti mají sklony k posuzování smyslu učitelské práce jako vyššího. Tyto souvislosti se vzhledem k povaze učitelského povolání jeví jako pochopitelné, i když je nelze přeceňovat. Příslušné korelační koeficienty totiž nepřesahují střední sílu vztahu, takže nejsou příliš těsné a pravděpodobně se zde uplatňují i další vlivy. Navíc, jak je známo, nelze na jejich základě uvažovat o kauzalitě souvislostí a regresní analýza jejich roli prediktorů smysluplnosti práce nepotvrdila.

Úzká souvislost percipované smysluplnosti práce učitelů s jejich pracovní angažovaností (VO5), kterou předpokládá řada autorů (viz Paulík & Novotný, 2015; Paulík, Novotný, Bláha, Horváthová, & Mikušová, 2014; Williamson, 2011 ad.), se ukázala i v našem výzkumu. Příslušná korelace ($r = 0{,}55$) naznačuje, že jde o souvislost podstatnou. Tedy nárůst pocitu pracovní smysluplnosti u našeho souboru je provázen zvýšenou ochotou učitelů plně se zapojit do práce se zaujetím, elánem a úsilím i nad rámec pracovních

povinností. Přitom je obtížné v tomto vztahu stanovit směr kauzality a jasněji v tom neudělala ani regresní analýza. Na jejím základě se vytvořené modely vysvětlující roli prediktorů pro jednu nebo druhou proměnnou jeví jako v podstatě rovnocenné. Rozhodnout, která z těchto proměnných splňuje roli prediktoru lépe za předpokladu, že druhá z dvojice proměnných je závisle proměnnou, tak jednoznačně nelze. Z věcného hlediska se může zdát jako pravděpodobnější možnost, že pracovní smysluplnost je prediktorem pracovního chování, jak to předpokládá např. Williamson (2011). Nicméně (přinejmenším pro náš soubor) nelze vyloučit ani opačnou možnost, že pracovní angažovanost může v tomto vztahu představovat prediktor pocitu smysluplnosti práce.

Závěr

Na základě našeho výzkumu u souboru učitelů základních škol a gymnázií lze předpokládat, že učitelé mají tendenci považovat svou práci spíše za smysluplnou. Hodnocení smyslu vlastní práce učitelů zřejmě souvisí s jejich osobnostními vlastnostmi, hodnocením náročnosti práce a pracovní spokojeností i ochotou pracovat se zaujetím a elánem i nad rámec pracovních povinností. Z osobnostních vlastností pravděpodobně souvisí negativní hodnocení pracovní smysluplnosti učitelů s jejich psychickou nevyrovnaností (neuroticismem) a dále s pocitem vysoké pracovní zátěže. Naopak dojem, že vlastní práce má smysl, je posilován zejména pracovní spokojeností a také zvyšující se extraverzí, přívětivostí a svědomitostí. Pokud jde o vztah pracovní smysluplnosti a angažovanosti, ten se ukázal jako podstatný a zdá se reálné, že pocit smysluplnosti práce pozitivně působí na pracovní angažovanost, nicméně určit směr ovlivňování jednoznačně je obtížné, neboť každá z těchto proměnných může působit jako prediktor té druhé zhruba se stejnou pravděpodobností.

Limity výzkumu

Naše výsledky samozřejmě nelze přeceňovat. Možnost jejich zobecnění limituje zvolená metodika založená na dotazníkovém šetření i skutečnost, že jsme neměli reprezentativní soubor učitelů. Výsledky učitelů základních škol i učitelů gymnázií jsme zpracovávali společně, protože v hlavních sledovaných proměnných mezi u námi sledovaných učitelů jimi nebyly zaznamenány signifikantní diference, což samozřejmě nelze chápat jako popírání možných dalších rozdílů souvisejících s různými typy škol. Zjištěné souvislosti se jeví jako smysluplné. Detaily těchto souvislostí i v širších kontextech bude vhodné ověřovat v dalším výzkumu.

Literatura

Alacron, G. M., & Lyons, J. B. (2011). The relationship of engagement and job satisfaction in working samples. *The Journal of Psychology, 145*(5), 463–480.

Armstrong, M. (2012). *Armstrong's handbook of human resource management practice*. London: Kogan Page.

Bláha, J., et al. (2013). *Pokročilé řízení lidských zdrojů*. Brno: Edika.

Dick, B. J., Sargenet, M. A., & Steger, M. F. (2008). Assessing goals and motivation in career decision-making and planning. *Journal of Career Development, 35*(1), 23–41.

Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., & Brähler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti DŽS*. Praha: Testcentrum.

Fletcher, L., & Robinson, D. (2016). *What's the point? The importance of meaningful work IES Perspectives on HR 2016*. Dostupné z http://www.employment-studies.co.uk/system/files/resources/files/mp118.pdf

Fourie, M., & Deacon, E. (2015). Meaning in work of secondary school teachers: A qualitative study. *South Africa Journal of Education, 35*(3), 1–8.

Frankl, V. E. (1994). *Člověk hledá smysl: Úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). *Workre design*. Reading: Addison-Wesley.

Halama, P. (2007). *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava: Slovak Academia Press.

Hirschl, A. (2012). Callings and work engagement: moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy. *Journal of Consulting Psychology, 59*(3), 479–485.

Hřebíčková, M. (2011). *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti*. Praha: Grada Publishing.

Hřebíčková, M., & Urbánek, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář (podle NEO Five Factors Inventory P. T. Costy a McCraee)*. Praha: Testcentrum.

Chiumento, R. (2004). *Getengaged (Research report)*. Dostupné z http://www.hci.org/files/portal-upload/hci/hciLibraryPaper_17267.pdf

Isaksen, J. (2000). Constructing meaning despite the drudgery of repetitive work. *Journal of Humanistic Psychology, 40*(3), 84–107.

Kanste, O. (2011). Work engagement, work commitment and their association with well-being in health care. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 25*(4), 754–761.

Kasáčová, B. (2002). *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Kohoutek, R. (2011). *Pozitiva a negativa učitelské profese z hlediska pedagogů*. Dostupné z http://rudolfkohoutek.blog.cz/1102

Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí: Současný stav poznání*. Praha: Grada Publishing.

Lovaš, L. (2016). Súčasné prístupy k zisťovaniu vzťahu k práci – terminologické a metodologické peripetie. In E. Sollárová & T. Sollár (Eds.), *Psychológia práce a organizácie 2016. Zborník z medzinárodnej konferencie* (s. 122–127). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Maslach, C., & Leiter, M. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Josey-Bass.

Morin, E. (2008). *The meaning of work, mental health and organizational commitment*. Montréal: IRSST.

Paulík, K. (2012). Job satisfaction and stress among teachers. *New Educational Review, 30*(4), 138–149.

Paulík, K. (2016a). Smysl práce a jeho některé psychologické souvislosti u dělnických profesí. In E. Sollárová & T. Sollár (Eds.), *Psychológia práce a organizácie 2016. Zborník z medzinárodnej konferencie* (s. 139–144). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Paulík, K. (2016b). Smysluplnost práce, životní spokojenost a osobnost. In K. Millová, A. Slezáčková, P. Humpolíček, & M. Svoboda (Eds.), *Sociální procesy a osobnost 2015. Otázky a výzvy. Sborník příspěvků. Brno, 9.–11. září 2015* (s. 276–281). Brno: Masarykova univerzita.

Paulík, K. (2016c). *Osobnost, pracovní spokojenost a vztah k práci*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Sociální procesy a osobnost 2016, 12.–14. 9. 2016, Nový Smokovec.

Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing.

Paulík, K., Bajgarová, A., Rašíková, A., & Ščudlova, S. (2015). Smysl práce a pracovní spokojenost učitelů. In I. Sarmány-Schuller (Ed.), *Rozhodovanie v živote človeka. 33. Psychologické dni. Zborník príspevkov. Piešťany 3.–4. 9. 2015* (s. 203–209). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

Paulík, K., Mičková, Z., & Baranovská, A. (2015). Pracovní angažovanost učitelů českých a slovenských gymnázií. In M. Rymeš & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie práce a organizace 2015. Kvalita pracovního života. Sborník příspěvků ze 14. ročníku mezinárodní konference konané ve dnech 20.–22. května* (s. 233–244). Praha: MatfyzPress.

Paulík, K., & Novotný, J. S. (2015). Smysluplnost práce jako podstatná součást životního smyslu. In A. Baranovská & Z. Mičková (Eds.), *Kondášove dni 2014. Zborník príspevkov* (s. 207–217). Trnava: Katedra psychológie, Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Paulík, K., Novotný, J. S., Bláha, J., Horváthová, P., & Mikušová, M. (2014). Psychologické souvislosti pracovní smysluplnosti. *Psychologie a její kontexty, 5*(2), 3–15.

Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior, 30*, 91–127.

Rothmann, S. (2010). Job satisfaction, occupational stress, burnout and work engagement as components of work-relarted well-being. *Journal of Industrial Psychology, 34*(3), 11–16.

Řehulka, E. (2016). *Zdraví – učitelé – škola*. Brno: Masarykova univerzita.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(4), 701–716.

Simpson, M. R. (2009). Engagement work: A review of literature. *International Journal of Nursing Studies, 46*(7), 1012–1024.

Slavíček, J. (2015). *Poslání učitele*. Dostupné z http://www.ucitelske-listy.cz/2015/09/jaromir-slavicek-poslani-ucitele.html

Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment, 20*(3), 322–337.

Strom, D. L., Sears, K. L., & Kelly, K. M. (2014). Work engagemnet: The roles of organizational justice and leadership style in predictingen gagement among emloyees. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *21*(1), 71–82.

Štětovská, I. (2011). Proměny světa školy. In I. Gillernová, V. Kebza, M. Rymeš, & kol. (Eds.), *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí* (s. 135–152). Praha: Grada Publishing.

Williamson, J. C. (2011). *Engagement and meaningfulness at work: The moderating roles of life satisfaction and gender*. Johannesburg: Faculty of Management, University of Johannesburg.

Woods, S. A., & Sofat, J. A. (2013). Personality and engagement at work: The mediating role of psychological meaningfulness. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(11), 2203–2210.

Kontakt na autora
Karel Paulík
Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Ostravská univerzita
E-mail: Karel.Paulik@osu.cz

Corresponding author
Karel Paulík
Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Ostrava
E-mail: Karel.Paulik@osu.cz