

důležité, protože má silné implikace pro udržování učitelů v profesi, jejich opouštění profese, absence, vyhoření, víru ve vzdělávací cíle, pracovní výkony a v širším pojetí také pro školní výsledky žáků (Brief & Weiss, 2002; Ingersoll, 2001; Kardos & Johnson, 2007; Klassen et al., 2009; Lee, Carswell, & Allen, 2000; Lortie, 1975; Price & Collett, 2012; Renzulli et al., 2011; Somech & Bogler, 2002). Spokojenost a stres, ať už pramení z práce ve třídě, či z množství pracovních úkolů, je integrální součástí těchto vztahů (Boyle et al., 1995; Collie, Shapka, & Perry, 2012; Klassen & Chiu, 2010).

Aktuální výzkumy identifikují faktory související s organizací školy, které mohou zlepšit a podpořit pracovní spokojenost učitelů. Zejména se zdá, že pracovní spokojenost se liší podle míry, do jaké ve škole existuje profesní komunita, do jaké se učitelé zapojují do kolegiální spolupráce a jakou míru autonomie učitel může ve škole požívat (Stearns et al., 2015). Vztahy učitelů (v socioemocionální a organizační rovině s ohledem na příležitosti k vedení a možnost ovlivnit fungování tříd) s jejich řediteli ovlivňují pracovní spokojenost učitelů a odhodlání učitelů (Price, 2012; Rosenholtz, 1989; Stearns et al., 2015; Weiss, 1999).

Environmentální faktory školního klimatu mohou umocnit či utlumit úroveň stresu u učitelů (Collie et al., 2012), na úrovni zdrojů pak nedostatek vhodné podpory ve třídě žákům se speciálními vzdělávacími potřebami může zvyšovat nespokojenost (NAED, 2008; OECD, 2013a). Jak bylo diskutováno ve zprávách TALIS 2013, učitelé, kteří pracují v organizačních klimatech charakterizovaných kolegiálností a spoluprací, jsou zároveň takoví učitelé, kteří s vysokou pravděpodobností také reportují oddanost své práci, zatímco učitelé pracující v klimatu izolace a oddělení od ostatních velmi pravděpodobně budou vyjadřovat nespokojenost (Hargreaves, citováno v Ma & MacMillan, 1999). Jiné studie naznačují, že pozitivní školní klima má také pozitivní dopad na udržování učitelů v profesi (Miller, Brownell, & Smith, 1999; Weiss, 1999).

Typy motivátorů pro vstup do učitelské profese silně korelují s mírou spokojenosti, kterou učitel vyjadřuje, jakmile do práce nastoupí; přesto je důležité neopomenout, že spokojenost může být zprostředkovávána školním klimatem. To, jestli jsou učitelé „vysoce angažovaní vytrvalci“, „vysoce angažovaní měničtí“, nebo „málo angažovaní opouštěči“, může predikovat očekávanou dobu, po jakou učitelé zůstanou v profesi, jejich vnímání profese i to, zda intrinsitní nebo extrinsitní motivátory budou nejefektivnější cesty k podpoře profesního růstu učitelů a jejich rozvoje (Watt & Richardson, 2008). Tyto odlišné motivace jsou poměrně stálé v průběhu učitelových prvních pěti let (Richardson & Watt, 2010). Také přispívají k efektivitě politik udržování učitelů v profesi (Müller, Allinata, & Benninghoff, 2009). Jak poukazují Richardson a Wattová (2010: 139), „motivace učitelů jsou integrální součástí učitelových cílů, přesvědčení, vnímání, aspirací a chování, a tedy také motivace a učení žáků“.

Empirická zjištění z TALIS 2013 vztahující se ke spokojenosti učitelů s profesí vygenerovala velký zájem mezi účastníky se zeměmi. Následující výsledky z regresních modelů zohledňujících školní a učitelské demografické charakteristiky byly zveřejněny v mezinárodní zprávě TALIS 2013 (OECD, 2014a: 200–201):

- Existuje pozitivní vztah mezi pracovní spokojeností a vnímanou profesní zdatností, příležitostmi pro učitele participovat na rozhodování ve škole, vnímáním toho, že hodnocení a zpětná vazba vede ke změnám ve vyučovacích postupech, a spolupracujícím profesním rozvojem nebo zapojením do kooperativních činností pětkrát či vícekrát za rok.
- Negativní vztah existuje mezi pracovní spokojeností, třídním kázeňským klimatem a vnímáním toho, že hodnocení a zpětná vazba je vykonávána výhradně kvůli administrativním účelům.