



Štěstí – proč se jím zabývat a jak ho měřit u učitelů základních škol?¹

JAKUB PIVARČ

Abstrakt: Jednou z klíčových podmínek pro zajištění kvalitní výuky je, aby ve školách působili šťastní a spokojení učitelé. Tato studie si kladla za cíl konceptualizovat základní východiska štěstí a adaptovat zahraniční nástroje, jejichž prostřednictvím je možné konstruktivně měřit pro účely použití u učitelů v českém prostředí. Subjektivní míra štěstí byla v této studii zjišťována na dostupném vzorku 604 učitelů základních škol. Těm byla administrována zkrácená osmipoložková verze Oxfordského dotazníku štěstí a čtyřpoložková Škála subjektivního štěstí, a to počátkem roku 2020 (před plošným uzavřením škol z důvodu pandemické situace způsobené virem SARS-CoV-2). Výsledky psychometrických analýz potvrdily pro oba testované nástroje předpokládanou jednofaktorovou strukturu, kritériální validitu a vysokou vnitřní konzistenci. Víceskupinovou konfirmační faktorovou analýzou bylo také prokázáno, že u obou českých verzí dotazníků bylo dosaženo plně striktní invariance měření pro srovnávané skupiny učitelů z hlediska stupně, na kterém deklarovali výuku. Dále se ukázalo, že učitelé základních škol dosahovali relativně vysokých hodnot skóru na obou testovaných škálách, přičemž jen nepatrně vyšší míru štěstí deklarovali učitelé z 1. stupně v porovnání se svými kolegy z 2. stupně. Limity studie, podněty pro budoucí výzkumy a další využití testovaných nástrojů, které lze doporučit jak pro výzkumné účely, tak pro účely pedagogické diagnostiky v praxi, jsou diskutovány.

Klíčová slova: učitelé ZŠ, štěstí, subjektivní well-being, Oxfordský dotazník štěstí – zkrácená verze, Škála subjektivního štěstí, adaptace

ÚVOD A CÍLE STUDIE

Učitelská profese je ze své podstaty intelektuálně, fyzicky a emocionálně náročná práce (Dreer, 2021). Bývá spojována se značnou psychickou zátěží a se zvýše-

nou mírou stresu, kterému dlouhodobě, jak dokládají tuzemské studie (Ptáček et al., 2018), čelí zejména učitelé základních škol. Odborná literatura přinesla za uplynulá desetiletí bohaté příspěvky z oblasti duševního zdraví učitelů. Menší

¹ Studie vznikla s podporou Akademie věd ČR na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace RVO 68378025 v rámci projektu PPPLZ *Prekoncept štěstí a životní spokojenosti u populace dětí a mládeže* (reg. č. L300281951).



pozornost je však věnována tematice štěstí učitelů (Song, Gu & Zhang, 2020), a to obzvláště v českém výzkumném kontextu. Jak dokumentují některé studie včetně experimentů a longitudinálních výzkumů, subjektivní prožívání štěstí má celou řadu dopadů v mnoha oblastech lidského života. Ti, kteří se cítí šťastní, mají např. větší pravděpodobnost dosahovat úspěchů v zaměstnání, mají více přátel, pociťují silnější sociální podporu okolí, dovedou lépe přijímat problémy a vyrovnávat se s nimi (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). To, jak se učitelé celkově cítí ve svém životě a do jaké míry jsou spokojeni s kvalitou svých každodenních zkušeností, má také zásadní vliv na kvalitu vzdělávání, na jejich práci ve škole nebo na rozhodování o setrvání v zaměstnání. Prožívané štěstí učitelů souvisí mimo jiné s pocitem vnímané pohody žáků, jejich studijními výsledky a celkovou kvalitou výuky (Moskowitz & Dewaele, 2021). Je proto klíčové, aby ve školách působili spokojení učitelé, kteří sami dokáží vytvářet kvalitní, spravedlivé a bezpečné prostředí a kteří dovedou poskytovat psychosociální oporu žákům, jejich rodičům a kolegům.

Nepříznivá situace spojená se společenským „lockdownem“ a uzavřením škol v důsledku šíření viru SARS-CoV-2 zapříčiňujícího onemocnění označované jako Covid-19 ještě více zvýraznila naléhavost reflektovat toto klíčové téma v českém školství. Nastoluje totiž nové výzvy a některé důležité otázky spojené s proměnou kvality vzdělávání zdůrazňující především systémovou podporu učitelům (např. v oblasti emocionální

stability, v pomoci při zvládnání stresu či jiných negativních projevů, které mohou mít negativní dopad na kvalitu práce a jejich osobní pohodu). Problematika štěstí, resp. osobní pohody učitelů je tvůrci vzdělávací politiky nově akcentována např. v klíčovém dokumentu vzdělávací soustavy České republiky, tj. ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (Strategie 2030+, s. 52–55). Téma je zároveň aktuální pro současný pedagogický výzkum, jehož poznatky mají být jedním z klíčových podkladů pro decizní sféru a tvorbu vzdělávací politiky. Aby však bylo možné poskytnout solidní a dostatečně průkazné empirické důkazy o míře prožívaného štěstí učitelů, je nezbytné k výzkumným/diagnostickým účelům používat ověřené nástroje, kterých není v českém výzkumném kontextu mnoho. Předkládaná studie si proto v rovině teoretické klade za cíl (1) konceptualizovat základní východiska štěstí včetně klíčových faktorů, které souvisí s prožívaným štěstím učitelů a v rovině metodologické (2) prezentovat informace o průběhu a výsledcích adaptace zahraniční zkrácené verze Oxfordského dotazníku štěstí (Hills & Argyle, 2002) a Škály subjektivního štěstí (Lyubomirsky & Lepper, 1999) pro použití v českém prostředí (cílem empirických analýz bude ověřit konstruktovou validitu, faktorovou strukturu, reliabilitu a invarianci měření obou nástrojů na vzorku učitelů ZŠ) a (3) jejich prostřednictvím identifikovat míru prožívaného štěstí u učitelů a zjistit, zda se liší mezi těmi, kteří deklarovali výuku na prvním a na druhém stupni ZŠ.



VÝCHODISKA

Co je štěstí a jak ho chápat?

Štěstí představuje základní konstrukt, který je možné zahrnout pod zastřešující multidimenzionální koncept subjektivní osobní pohody (subjektivní wellbeing; Cheung & Lucas, 2014; Blatný & Šolcová, 2016; Manasia, Párvan & Macovei, 2020). Konceptualizace štěstí byla z hlediska historického vývoje a chápání vždy spojována s představou dobrého života. Jediné, co se v průběhu času měnilo především, byl význam, který se aspektům dobrého života přikládal včetně konsekvencí, které s tím byly spjaty. S tím souvisela i proměna chápání pojmu štěstí, jenž byl historicky nahlížen v různých perspektivách, ať už filosofických, náboženských, politických, ideologických apod. (např. v období 18. století bylo v osvícenských kruzích lidské štěstí spojováno s etikou utilitarismu, naproti tomu církve spatřovaly v „pozemském“ štěstí jen malou hodnotu a vyznávaly morálku založenou na desateru přikázání). Zhruba až ve druhé polovině 20. století dochází v západním světě k oslabování takto orientovaných pozic a zároveň dochází k rozvoji empirického zkoumání „subjektivního hodnocení dobrého života“ a tedy i k precizaci pojmu štěstí. Tematika štěstí se tím stává empiricky více uchopitelnou a měřitelnou.

Přestože dosud nepanuje zcela jasná shoda na přesném vymezení pojmu štěstí, některé významné teoretické rámce hovoří o přístupech „bottom-up“ (zdola nahoru) a „top-down“ (shora dolů; Diener et

al., 1999). Podle teorie bottom-up se štěstí chápe jako kombinace pozitivních a negativních pocitů a je dosaženo bezprostředním uspokojením potřeb jedince, naopak jejich neuspokojení vede k nižší míře štěstí. Podle teorie top-down je štěstí výsledkem poznání jedince, tj. jde o subjektivní proces hodnocení vlastních prožitků a následné vyhodnocení, zda je/není jedinec se svým životem spokojen. Zdůrazňuje se zde především míra, do které jednotlivec příznivě hodnotí celkovou kvalitu svého vlastního života, přičemž jde o kombinaci „kognitivního srovnání“ se standardem dobrého života a „pocitové vyjádření“, jak se člověk cítí po většinu času.

Jednou z klíčových a převládajících teoretických koncepcí pro současnou pozitivní psychologii je rozlišení mezi hédonickým štěstím, které je spojováno s Epikurovou filozofií, a Aristotelovým eudaimonickým štěstím. Tzv. hédonické štěstí je chápáno jako dosahování emocionálně prožívané slasti, pocitů libosti, radosti či určité euforie a je spojováno s maximalizací příjemných zážitků, a tedy spíše se sensorickými prožitky a potěšením (má epizodní charakter). V kontrastu s hédonickým paradigmatickým je eudaimonická komponenta štěstí, která vychází z toho, že skutečné štěstí se vztahuje ke smysluplnosti lidského bytí, sebeaktualizaci, osobnímu růstu, seberealizaci a životu v ctnosti. Oba tyto konceptuální konstrukty jsou však korelované a vzájemně se doplňující (Blatný & Šolcová, 2016).

Přestože existují různé teoretické přístupy i terminologické nuance, všeobecně panuje konsenzus v názoru, že štěstí



je v podstatě založeno na subjektivním hodnocení vlastního života s ohledem na pocity a emoce. Odráží proto afektivní prožitky či pozitivní emocionální stavy, kdy pozitivní emoce dominují nad negativními, a kognitivní aspekt spokojenosti, tj. rozumové hodnocení života jedincem (Diener et al., 1999). Za šťastného lze považovat člověka, který se tak cítí nebo o sobě říká, že se tak cítí (Hamplová, 2015). Toto sebehodnocení nezávisí jen na osobnosti jednotlivců, ale také na kultuře a kontextu, a tedy na čase a místě, ve kterém žijí (Song et al., 2020). Štěstí je kulturně konstruovaný a ohraničený koncept a podle toho je definováno, internalizováno a socializováno. Příkladem může být „individualistický“ Západ, kde je štěstí chápáno v pojmech osobního úspěchu, kdežto na „kolektivistickém“ Východě v pojmech mezilidské propojenosti.

Štěstí učitelů, s čím souvisí a proč se jím zabývají

Diener a kolektiv (1999) ve své práci zmiňují, že nedostatek negativních emocí a existence příjemnějších emocí je spojována s vyšší mírou prožívaného štěstí, a naopak nadbytek negativních emocí vede k nižší míře štěstí. Kromě toho je však důležité zmínit další aspekty, které přispívají k celkové míře prožívaného štěstí. Seligman (2011) v tomto smyslu hovoří o pěti pilířích (složkách/blocích), které prezentuje v rámci modelu známém pod akronymem PERMA. Zdůrazňuje tak *pozitivní emoce* (P – positive emotions), které odkazují k prožívaným pocitům (např.

radost), *zaujetí* (E – engagement) vykonávanou činností, *vztahy* (R – relationships) s ostatními a jejich zkvalitňování a udržování, *smysluplnost* (M – meaning) v tom, co člověk dělá, a *úspěch* (A – accomplishment), tj. oblast dosahování výkonů i cílů.

Jak se učitelé celkově cítí ve svém životě a do jaké míry jsou spokojeni s kvalitou svých každodenních zkušeností, má vliv na jejich práci ve škole (Ekşi et al., 2020). Štěstí učitelů je v tomto smyslu možné chápat také jako vztahové a sociálně konstruované ve školním prostředí. V souladu se Seligmanovým modelem zdůrazňují Bradyová a Wilsonová (2021) ve své studii základní koreláty štěstí, které jsou spojovány s výkonem učitelé profese a se školním prostředím; jedná se o *podporu a vztahy, pracovní zátěž a odpovědnost*.

Některé výzkumy poukázaly na to, že studijní výsledky žáků negativně korelují se zvýšeným stresem a depresivními symptomy učitelů (McLean & Connor, 2015; Song et al., 2020). V jiné studii bylo zjištěno, že emocionální nevyrovnanost učitelů, která vzniká v pedagogické praxi, způsobuje nezdravý zásah do profesních činností. Pokud ale učitelé (a především ti začínající) pocítují podporu ze strany kolegů a vedení školy, snižuje se míra zklamání, nespokojenost, a naopak se zvyšuje jejich pracovní nasazení a ochota zlepšovat podmínky pro vzdělávání žáků (Carrasco & Guerrero, 2008). Funkční a pozitivně hodnocené vztahy mezi učiteli jsou považovány za důležité v kontextu profesních úspěchů, stejně tak vyšší míra spokojenosti učitelů v oblasti interperso-



nálních vztahů s žáky je popisována jako prevence před syndromem vyhoření učitelů (Řehulka, 2011; Bendová, 2016; Dreer, 2021).

Zvýšená pracovní zátěž, míra odpovědnosti učitelů a tlak, který je na ně vyvíjen, patří k dalším z mnoha korelátů, které jsou spojovány s jejich nízkou mírou prožívaného štěstí. Perrymanová a Calvert (2020) uvádějí, že pracovní zátěž motivovaná odpovědností odvádí učitele od jejich hlavního cíle, kterým je podpora žáků v učení, a tak může vést až k negativním afektivním pocitům úzkosti a stresu. Mnoho učitelů bývá v neustálém stavu výkonu a čelí tlaku vnější kontroly (hodnoticím pohledům žáků, kolegů, vedení školy, inspekce atp.), což v této kultuře normalizovaného pozorování může nadměru zvyšovat pocity úzkosti z vlastního selhání. Míru štěstí učitelů zároveň snižuje, pokud učitelé vnímají svou práci jako bezvýznamnou a nesmyslnou, což v důsledku významně posiluje jejich rozhodnutí opustit učitelskou profesi (Song et al., 2020).

Mnohé výzkumy v minulosti ukázaly, že učitelé se takřka denně musí vyrovnávat s nadměrným stresem plynoucím z jejich pracovní náplně (Ptáček et al., 2018) a v porovnání s neučitelskou populací se u nich častěji objevují zejména příznaky úzkosti a deprese (Becker, 2006). Tyto faktory jsou hlavní příčinou pracovní neschopnosti učitelů, vedou k častějším absencím ve škole z důvodu nemoci, významně přispívají k celkovému fyzickému i psychickému vyčerpání, mohou vést k syndromu vyhoření a rovněž posilují

rozhodnutí učitelů opustit školství (Benevene et al., 2019).

Jak měřit štěstí

Empirický výzkum štěstí vychází z různých metodologických přístupů měření. Například v oblasti velkých sociologických panelů, jako je European Social Survey, je štěstí nejčastěji zjišťováno dotazníkovou metodou, a to pomocí jedné jednoduché otázky. Ta identifikuje obecnou míru pocitů štěstí respondenta a k těmto účelům se zpravidla využívá odpovědní formát několikabodové škály. Jiný přístup měření štěstí, často využívaný v oblasti psychologického nebo pedagogického výzkumu, je založen na vícepoložkovém formátu dotazování a hodnotí se pomocí různých indexů a škál. Ačkoli z metodologického hlediska je vhodnější doporučit k měření štěstí a obecně wellbeingu vícepoložkové škály, některé výzkumy ukazují, že i jednopoložkové otázky fungují spolehlivě (Cheung & Lucas, 2014). Výhodou vícepoložkových škál ale je, že dovolují lépe zachytit měřený konstrukt, a to jak v jeho obecné, tak i více specifické rovině, ke které se štěstí vztahuje (např. pocity štěstí a oblast pracovních vztahů).

Pro účely zjišťování subjektivního štěstí patří v mezinárodním výzkumném kontextu k nejčastěji využívaným vícepoložkovým nástrojům *Oxford Happiness Questionnaire – Short Form* (v překladu Oxfordský dotazník štěstí – zkrácená verze, OHQ-SF; Hills & Argyle, 2002) a *Subjective Happiness Scale* (v překladu Škála subjektivního štěstí, SHS; Lyu-



bomirsky & Lepper, 1999). Zahraniční zkušenosti dokládají, že oba dotazníky mají dobré psychometrické vlastnosti a představují validní a spolehlivé nástroje ve vztahu k identifikaci sledovaného fenoménu v jeho globální perspektivě. V českém kontextu byla dosavadní výzkumná pozornost orientována zejména na profesní spokojenost učitelů a k těmto účelům byly využity různé nástroje bez bližší specifikace jejich teoretických východisek a psychometrických vlastností nebo se jednalo o rozsáhlejší inventáře náročné na administraci, zpracování a vyhodnocení (např. Paulík, 1999; Fahrenberg et al., 2001; viz také šetření Trends in International Mathematics and Science Study, Teaching and Learning International Survey). Výzkum, který by kladl důraz spíše na posouzení subjektivního štěstí učitelů v jeho obecnější podobě tak, jak je vnímáno danou osobou, a to pomocí dotazníku OHQ-SF a SHS, dosud nebyl u populace českých učitelů uskutečněn. Adaptace obou těchto dotazníků pro použití v českém prostředí proto může být přínosná jak pro účely identifikace míry prožívaného štěstí učitelů, tak z metodologického hlediska, neboť adaptaci nástrojů lze považovat za důležitou také vzhledem k rozšíření způsobu sběru dat v dané oblasti.

Oxfordský dotazník štěstí je upravenou verzí Oxfordského inventáře štěstí, který zase vycházel z Beckova inventáře deprese. Dotazník OHQ-SF obsahuje sadu osmi krátkých výroků, na které respondent zaujímá stanovisko na šestibodové Likertově škále. Teoretický základ

dotazníku vychází z pojetí štěstí, které má tři hlavní složky. Položky dotazníku tak mapují míru pozitivních afektů, „průměrnou“ úroveň spokojenosti během období a nepřítomnost negativních emocí. OHQ-SF nereflektuje pocity štěstí osoby vztahující se k určitému konkrétnímu aspektu (tedy neposuzuje jen jednu určitou specifickou oblast, jako např. dotazník zaměřený na prožívané štěstí učitelů ve vztahu k jejich zaměstnání, viz Benevene et al., 2019, aj.), ale zaměřuje se na subjektivní hodnocení štěstí v širší perspektivě. V původní studii deklarovali autoři jednodimenzionální faktorovou strukturu OHQ-SF (Hills & Argyle, 2002). Psychometrické vlastnosti OHQ-SF byly dále analyzovány v celé řadě validačních studií napříč jednotlivými zeměmi, regiony i kulturami, které na populaci dospělých prokázaly konstruktovou a kritériální validitu a také dobrou vnitřní konzistenci i test-retest reliabilitu nástroje (např. Doğan & Akinci Çötök, 2011; Toker & Kalipçi, 2021). Originální anglická verze nástroje byla přeložena do celé řady dalších jazyků.

Škála subjektivního štěstí se podobně jako OHQ-SF zaměřuje na subjektivní posouzení míry prožívaného štěstí v jeho celkové (globální) perspektivě. Sonja Lyubomirsky a Heidi Lepperová (1999) v tomto svém dotazníku vycházejí z definice „subjektivního štěstí“ tak, jak byla vymezena i v této studii. Jejich škála se skládá ze čtyř položek, přičemž respondent má na sedmibodové odpovědní stupnici zhodnotit, do jaké míry se cítí šťastný (např. dvě z těchto položek před-



stavují popis šťastných, resp. nešťastných osob a respondent má vyjádřit, do jaké míry odpovídá tento popis jeho situaci). Psychometrické analýzy realizované v mezinárodních studiích potvrdily unidimenzionální strukturu SHS. Nástroj byl podroben validaci v různých sociokulturních kontextech a byl přeložen z angličtiny do několika jiných jazyků (např. do arabštiny, čínštiny, němčiny, řečtiny, italštiny, japonštiny, ruštiny, maďarštiny ad., Szabo, 2019). Spolehlivě funguje jak u dospělé, tak i u dětské populace již od 8 let věku (Holder, Coleman & Wallace, 2010; Nan et al., 2014). Například v českém školním prostředí byl dotazník SHS využit v rámci výzkumu u 1975 dětí/dospívajících ve věku 10–18 let, přičemž psychometrické analýzy potvrdily unidimenzionální strukturu dotazníku, dobrou vnitřní konzistenci nástroje (Cronbachovo alfa 0,804, resp. McDonaldovo omega 0,805) včetně test-retest reliability (po jednom měsíci: $N = 180$, $r = 0,615$, $p < 0,001$; Pivarč, 2022).

Zahraniční studie poskytují dostatečné empirické důkazy o validitě a reliabilitě obou nástrojů a poukazují, že fungují dobře v různých sociokulturních kontextech. Dosud však nejsou známy psychometrické vlastnosti českých verzí OHQ-SF a SHS, jejichž prostřednictvím by bylo možné spolehlivě identifikovat míru prožívaného štěstí u učitelů ZŠ. V souladu se stanovenými cíli této studie (viz úvodní kapitola) jsou na následujících stranách prezentovány informace o průběhu a výsledcích realizovaných psychometrických analýz českých variant obou dotazníků.

DESIGN A METODIKA VÝZKUMU

Výzkumný vzorek, procedura, etické aspekty

V realizovaném kvantitativním, průřezovém výzkumu se pracuje s daty a informacemi získanými od dostupného vzorku 604 učitelů ZŠ ($N_{\text{ženy}} = 514$, 85 %). Celkem 324 učitelů deklarovalo výuku na prvním stupni ZŠ a 350 výuku na druhém stupni (někteří vyučovali zároveň na prvním i druhém stupni ZŠ). Z hlediska věkové struktury byli ve výzkumu nejpočetněji zastoupeni učitelé ve věkové kategorii nad 48 let (340; 56 %), méně pak učitelé ve věkové kategorii do 47 let (264; 44 %) ($M_{\text{věk}} = 48,02$, $SD = 10,42$). Sběr dat byl uskutečněn online formou počátkem roku 2020 (tj. v době před plošným uzavřením ZŠ z důvodu pandemické situace způsobené virem SARS-CoV-2). Na studii participovali učitelé ZŠ ze všech krajů ČR, přičemž nejvíce učitelů bylo z kraje Středočeského ($N = 67$; 11 %), nejméně z kraje Karlovarského ($N = 19$; 3 %). Zapojení do výzkumu, resp. vyplnění online dotazníků, bylo ze strany učitelů ZŠ dobrovolné. V rámci sběru dat nebyla zjišťována žádná data vedoucí k přímé identifikaci konkrétní osoby nebo školy. Výzkum byl realizován v souladu s etikou vědecké práce (European Code of Conduct for Research Integrity, 2017) a doporučením a směrnicí Etické komise Psychologického ústavu AV ČR.

Výzkumný nástroj a jeho adaptace

Míra prožívaného štěstí u učitelů ZŠ byla v tomto výzkumu zjišťována pomocí osmipoložkového dotazníku OHQ-SF (Hills & Argyle, 2002) a čtyřpoložkového dotazníku SHS (Lyubomirsky & Lepper, 1999). Předmětem psychometrických analýz jsou v této studii obě české varianty dotazníků, které jsou identické vůči originálním verzím, zachován je stejný počet položek, odpovědní formát a totožný výpočet hrubého skóru pro zjištění míry prožívaného štěstí.

Dotazníky OHQ-SF a SHS je možné volně využít pro výzkumné účely. Pro použití v českém výzkumném kontextu byla autorem této studie provedena adaptace dotazníkových položek včetně překladu z původního anglického jazyka. Za účelem posouzení shody překladu s originálními verzemi byl nezávislým překladatelem proveden zpětný překlad do angličtiny. S ohledem na originální verze dotazníků nebylo v české variantě OHQ-SF a SHS nutné přistupovat k výrazným lingvistickým modifikacím. Z hlediska porozumění bylo možné hodnotit finální podobu překladu položek jako vyhovující, což bylo úspěšně verifikováno před samotnou realizací výzkumu také na početně malém vzorku učitelů ($N = 17$, $M_{\text{věk}} = 41,18$, $SD = 9,74$). Znění jednotlivých položek české verze OHQ-SF a SHS je uvedeno v tabulce 1.

Testovaný dotazník OHQ-SF tvoří škálu osmi položek, přičemž položky č. 1, 4 a 8 jsou skórovány reverzně. Odpovědní

formát na jednotlivé výroky tvoří šestibodová Likertova stupnice: rozhodně nesouhlasím (1); spíše nesouhlasím (2); mírně nesouhlasím (3); mírně souhlasím (4); spíše souhlasím (5); rozhodně souhlasím (6). Odpovědi jsou zaznamenávány na škále od 1 po 6 podle toho, do jaké míry se respondent s výrokiem (ne)ztotožňuje, tedy jak hodnotí vlastní pocit štěstí, na který daná položka odkazuje.

U čtyřpoložkového dotazníku SHS jsou první tři položky formulovány v pozitivním významu, poslední, čtvrtá položka ve významu negativním, a proto je skórována reverzně. V případě SHS vyjadřuje respondent odpovědi na škále od 1 do 7 [popisek krajních bodů u položky č. 1: 1 (nepříliš šťastného člověka) – 7 (velmi šťastného člověka); č. 2: 1 (méně šťastného) – 7 (více šťastného); č. 3 a 4: 1 (vůbec) – 7 (hodně)].

Pro účely validace testovaných výzkumných nástrojů byla v dotazníku připojena jedna položka vyjadřující celkovou míru prožívaného štěstí: „Když vezmete v úvahu všechny okolnosti, jak byste řekl/a, že jste šťastný/á?“ (dále v textu je používána zkratka SIS). Tato otázka je standardně pokládána v mezinárodních komparativních sociologických šetřeních European Social Survey, do kterých se zapojuje také ČR. Respondent zaznamenává odpověď na danou otázku na škále od 0 do 10.

Metody analýzy dat

Empirická data jsou zpracována a analyzována ve statistickém softwaru SPSS (verze 26) a v softwaru pro strukturální modelování AMOS (verze 26). V prvním



Tab. 1 Názvy a základní psychometrické charakteristiky položek české verze dotazníků OHQ-SF/SHS a SIS

Název škál a položek	M	SD	CITC
Oxfordský dotazník štěstí – zkrácená verze (OHQ-SF)	4,54	0,75	
(1) Necítím se příliš spokojený/á s tím, jaký/á jsem.	4,60	1,33	0,50
(2) Život mi přináší pocit naplnění.	4,90	1,08	0,53
(3) Ve svém životě jsem se vším spokojen/a.	4,18	1,25	0,64
(4) Nemyslím si, že vypadám přitažlivě.	3,82	1,41	0,41
(5) V některých věcech nacházím krásu.	5,42	0,74	0,32
(6) Umím si najít čas na aktivity, které mě zajímají.	4,78	1,15	0,45
(7) Cítím se psychicky svěže.	4,10	1,30	0,69
(8) Nemám zrovna šťastné vzpomínky na minulost.	4,49	1,41	0,34
Škála subjektivního štěstí (SHS)	5,11	1,13	
(1) Obecně se považuji za:	5,48	1,21	0,74
(2) Ve srovnání s většinou svých vrstevníků se považuji za:	5,39	1,29	0,74
(3) Někteří lidé jsou obecně velmi šťastní. Užívají si života bez ohledu na to, co se děje; dostávají ze všeho maximum. Do jaké míry vystihuje toto tvrzení vás?	4,35	1,46	0,66
(4) Někteří lidé obecně nejsou příliš šťastní. Ačkoli nemají deprese, nezdaří se tak šťastní, jak by mohli být. Do jaké míry vystihuje toto tvrzení vás?	5,23	1,60	0,64
Když vezmete v úvahu všechny okolnosti, jak byste řekl/a, že jste šťastný/á? (SIS)	7,73	1,57	

Pozn.: V závorce uvedeno číslo položky; M – průměr; SD – směrodatná odchylka; CITC – hodnota korigované korelace položky s průměrným skórem škály OHQ-SF; resp. SHS vyjadřující její diskriminační účinnost.

kroku psychometrických analýz OHQ-SF a SHS jsou realizovány procedury spojené s položkovou analýzou. Následně je ověřována konstruktová validita českých verzí dotazníků s předpokládanou jednofaktorialitou strukturou a k těmto účelům se využívá konfirmační faktorová analýza. Ve studii jsou dále reportovány výsledky analýzy kritériální validity, která je zjišťována pomocí Personova korelačního koeficientu. Reliabilita OHQ-SF a SHS ve smyslu odhadu vnitřní konzistence byla zjišťována výpo-

čtem koeficientů Cronbachovo alfa (α) a McDonaldovo omega (ω). Součástí analytického schématu bylo taktéž testování invariance měření obou nástrojů prostřednictvím víceskupinové konfirmační faktorové analýzy. Kromě validity (platnost) a reliability (spolehlivost) nástroje je testování invariance neopomenutelnou podmínkou pro stanovení, zda měřený konstrukt má pro učitele stejný význam a zda je možné vzájemně srovnávat zjištěné průměry a součtové skóry mezi respondenty.



VÝSLEDKY

Znění dotazníkových položek a základní psychometrické vlastnosti české verze OHQ-SF a SHS

Kompletní znění dotazníkových položek a základní psychometrické vlastnosti jak české varianty OHQ-SF, tak SHS je prezentováno v tabulce 1. Při prvotní kontrole datové matice nebyly zjištěny žádné chybějící odpovědi, a proto je ve všech analýzách pracováno s úplným datovým souborem ($N = 604$).

Zjištěné hodnoty hrubého skóru na jednotlivých škálách indikují míru štěstí (čím vyšší hodnoty na škále, tím vyšší míra štěstí). Hrubý skór byl stanoven jako průměr skóru všech položek škály OHQ-SF, SHS, resp. SIS. Z tabulky 1 vyplývá, že u učitelů ZŠ byly zjištěny relativně vysoké hodnoty průměrného skóru (M) bez ohledu na to, jakým výzkumným nástrojem byl konstrukt štěstí měřen.

Pro účely stanovení rozlišovací účinnosti jednotlivých položek pro příslušnou škálu měření (OHQ-SF a SHS) byl využit korelační koeficient a jeho korigovaná varianta (CITC). Položka s dostatečně vysokou diskriminační účinností by měla mít hodnotu korigované korelace skóru s průměrným skórem škály OHQ-SF, resp. SHS alespoň 0,3 (Urbánek, Denglerová & Širůček, 2011), což bylo ve všech případech splněno (viz tab. 1). Tedy každý položky má dostatečně vysoký podíl reliability společný se skórem české verze škály OHQ-SF, resp. SHS.

Faktorová struktura české verze OHQ-SF a SHS

Cílem konfirmační faktorové analýzy (CFA) bylo zjistit, zda získaná empirická data od učitelů ZŠ podporují jednofaktorovou strukturu škály OHQ-SF, resp. SHS, jak ukázaly některé validační studie (např. Doğan & Akinci Çötök, 2011; Szabo, 2019). Pro odhad parametrů modelů prvního řádu byla CFA provedena metodou maximální věrohodnosti pro spojitě proměnné s fixací variance latentního faktoru na 1. Kvalita modelů byla hodnocena podle indexů posuzujících celkovou shodu modelu s daty. V této souvislosti se pracuje s několika indexy: Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Comparative Fit Index (CFI) a Tucker-Lewis Index (TLI). Hodnoty indexů se interpretují ve shodě s doporučeními následovně (Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999): RMSEA a SRMR $< 0,08$ a CFI a TLI $> 0,90$ indikují dobrý fit (hodnoty RMSEA, SRMR $> 0,08$ a CFI, TLI $< 0,90$ jsou považovány za neakceptovatelné). K vzájemnému porovnání testovaných modelů je využito Akaiikovo, resp. Bayesovo informační kritérium (AIC, BIC).

U dotazníku OHQ-SF byl v prvním kroku testován model prvního řádu bez provazby chybových složek (M1). CFA přinesla relativně uspokojivé výsledky. Parametry M1 podle sledovaných kritérií indikovaly akceptovatelný fit modelu s daty (tab. 2). Nicméně na základě inspekce modifikačních indexů byly identifikovány



možné potenciální úpravy, které by mohly vést ke zlepšení modelu. Ukázaly se možné systematické reziduální sdílené rozptyly především mezi položkami č. 1 a 4 a 2 a 3. S ohledem na věcné a obsahové posouzení těchto položek byla povolena provazba mezi jejich chybovými složkami, protože tyto položky mají podobný význam oproti jiným. Následně byl testován model 2 (M2), u kterého byla povolena korelace chybových složek mezi položkou č. 1 a 4, a posléze model 3 (M3) s provazbou chybových složek u položky č. 2 a 3. Jak je z tabulky 2 patrné, výsledné hodnoty pro M2, resp. M3 jsou významně lepší oproti testovanému M1. Na základě těchto výsledků je možné v souladu s teoretickými předpoklady potvrdit jednofaktorovou strukturu české verze dotazníku OHQ-SF. Faktorové zátěže všech položek byly statisticky významné ($p < 0,001$) a jejich standardizované hodnoty byly akceptovatelné ($\lambda = 0,33-0,84$).

Testovaný model prvního řádu pro čtyřpoložkovou škálu SHS bez provazby chybových složek poukazoval na neuspokojivé výsledky, což se projevilo přede-

vším u ukazatele TLI a RMSEA (viz tab. 2 – SHS M1). Pro zlepšení shody modelu s daty byla na základě modifikačních ukazatelů, a především s ohledem na obsahové vyhodnocení položek, povolena korelace chyb měření u položky č. 3 a 4. Následně testovaný model (SHS M2) s touto jednou modifikací přinesl signifikantní zlepšení, což se projevilo ve všech sledovaných ukazatelích, a bylo možné ho přijmout jako model finální. Tento výsledek tak potvrzuje teoretické předpoklady a přispívá k empirickým nálezům jiných validačních studií o jednofaktorové struktuře škály SHS. V případě této škály byly faktorové zátěže u všech položek statisticky významné ($p < 0,001$) a standardizované hodnoty přijatelně vysoké ($\lambda = 0,57-0,87$).

Kriteriální validita české verze OHQ-SF a SHS

K ověření kriteriální validity byla využita jednopoložková škála (SIS) vyjadřující celkovou míru prožívaného štěstí učitelů ZŠ. Podobně jako v jiných validač-

Tab. 2 Hodnoty srovnávacích kritérií pro testované modely v rámci CFA

Model	χ^2	<i>df</i>	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	AIC	BIC
OHQ-SF (M1)	80,465***	20	0,941	0,918	0,071	0,040	112	182
OHQ-SF (M2)	64,436***	19	0,956	0,935	0,063	0,035	98	173
OHQ-SF (M3)	46,520***	18	0,972	0,957	0,051	0,032	82	161
SHS (M1)	36,422***	2	0,965	0,896	0,169	0,046	52	87
SHS (M2)	2,804	1	0,998	0,989	0,055	0,007	20	60

Pozn.: *** $p < 0,001$; χ^2 – chí-kvadrát test; *df* – počet stupňů volnosti; CFI – Comparative Fit Index; TLI – Tucker-Lewis Index; RMSEA – Root Mean Square Error of Approximation; SRMR – Standardized Root Mean Square Residual; AIC – Akaike Information Criterion; BIC – Bayesian Information Criterion.



ních studiích (např. Nan et al., 2014) je SIS ve zde realizovaných analýzách považována za vnější nezávislé kritérium, vůči kterému je zjišťován vztah k testovaným nástrojům OHQ-SF a SHS. Z výsledků provedených analýz vyplynulo, že průměrný skór škály SIS statisticky významně a pozitivně koreloval s průměrným skórem škály jak OHQ-SF ($r = 0,681$, $p < 0,001$), tak i SHS ($r = 0,769$, $p < 0,001$). Rovněž byl zjištěn statisticky významný a pozitivní vztah mezi OHQ-SF a SHS ($r = 0,746$, $p < 0,001$).

Reliabilita české verze OHQ-SF a SHS

Odhad reliability dotazníku OHQ-SF a SHS byl hodnocen analýzou vnitřní konzistence pomocí Cronbachovo α a paralelně McDonaldovo ω . Z provedených výpočtů vyplynulo, že všechny koeficienty nabývaly přijatelných hodnot, a proto lze považovat jak českou verzi osmipoložkového dotazníku OHQ-SF ($\alpha = 0,761$; $\omega = 0,773$), tak českou verzi čtyřpoložkového dotazníku SHS ($\alpha = 0,821$; $\omega = 0,813$) za dostatečně spolehlivé nástroje.

Invariance měření české verze OHQ-SF a SHS

Testování invariance bylo realizováno pomocí víceskupinové konfirmační faktorové analýzy (MGCF) na základě výsledků CFA pro výsledný M3 OHQ-SF a M2 SHS (viz tab. 2). Cílem této analýzy bylo zjistit, zda jsou parametry modelů neměnné napříč srovnávanými skupinami

učitelů, kteří deklarovali výuku na prvním ($N = 324$) a na druhém ($N = 350$) stupni ZŠ.

V první úrovni byla testována konfigurační invariance, kde byly volně odhadovány faktorové zátěže i průsečíky. S konfigurační invariancí je srovnávána invariance metrická, která má více omezených parametrů (v testovaných skupinách byly fixovány faktorové zátěže, čímž bylo dosaženo stejné škály měření latentního rysu). Vyšším stupněm testování byla skalární invariance představující navíc totožnost průsečíku regrese (rovnost nábojů i prahů) a posledním krokem bylo testování nejvyšší úrovně – striktní invariance (rovnost reziduálních rozptylů). Aby bylo možné porovnat průměry mezi skupinami (populacemi) učitelů ZŠ, např. pomocí statistických testů, je vyžadováno dosažení skalární invariance, pro srovnání součtových skórů je potřeba naplnit striktní invarianci. Invariance měření na jednotlivých úrovních je posuzována změnou přízpusobením (fitu) modelu ve srovnání s předchozím testovaným modelem. Daná úroveň invariance se potvrzuje tehdy, jestliže definovaný model s restrikcemi vykazuje stejně kvalitní charakteristiky jako tentýž model bez restrikcí. Vzhledem k velikosti výzkumného vzorku se využívají následující přísnější kritéria hodnocení modelu (Chen, 2007): změna CFI $\geq -0,010$ (pro všechny úrovně invariance) doplněna změnou RMSEA $\geq 0,015$ (pro všechny úrovně invariance) nebo změnou SRMR $\geq 0,030$ pro metrickou invarianci a SRMR $\geq 0,010$ pro skalární a striktní invarianci značí neinvarianci.

**Tab. 3** Výsledky testování invariance pro jednotlivé úrovně měření z hlediska stupně ZŠ, na kterém učitelé deklarovali výuku

Model invariance	χ^2	<i>df</i>	$\Delta\chi^2$	Δdf	CFI	ΔCFI	RMSEA	$\Delta RMSEA$	SRMR	$\Delta SRMR$
<i>Škála OHQ-SF</i>										
konfigurační	79,588***	36	–	–	0,963	–	0,042	–	0,047	–
metrická	85,820***	43	6,232	7	0,964	0,001	0,038	-0,004	0,050	0,003
skalární	96,318***	50	10,498	7	0,961	-0,003	0,037	-0,001	0,050	0,000
striktní	105,258***	58	8,940	8	0,960	-0,001	0,035	-0,002	0,052	0,002
<i>Škála SHS</i>										
konfigurační	3,578	2	–	–	0,999	–	0,034	–	0,012	–
metrická	7,733	5	4,155	3	0,998	-0,001	0,029	-0,005	0,024	0,012
skalární	11,933	8	4,200	3	0,996	-0,002	0,027	-0,002	0,027	0,003
striktní	16,796	12	4,863	4	0,996	0,000	0,024	-0,003	0,034	0,007

Pozn.: *** $p < 0,001$; χ^2 – chi-kvadrát test; *df* – počet stupňů volnosti; CFI – Comparative Fit Index; RMSEA – Root Mean Square Error of Approximation; SRMR – Standardized Root Mean Square Residual

Tab. 4 Porovnání hodnot průměrných skóre zjištěných na škále OHQ-SF, SHS a SIS mezi učiteli 1. a 2. stupně ZŠ

Škála	1. stupeň ZŠ		2. stupeň ZŠ		t	p	d_{Cohen}
	M	SD	M	SD			
OHQ-SF	4,57	0,73	4,50	0,77	-1,015	0,310	-0,08
SHS	5,21	1,06	4,99	1,19	-2,464	0,014	-0,20
SIS	7,84	1,57	7,61	1,57	-1,789	0,074	-0,15

Pozn.: M – průměr; SD – směrodatná odchylka; t – hodnota testového kritéria Studentova t-testu; p – hodnota testu; d_{Cohen} – Cohenovo *d* určující míru věcné významnosti rozdílů mezi skupinami



Souhrnné výsledky získané analýzou invariance měření na všech úrovních pro srovnávané skupiny učitelů ZŠ jsou publikovány v tabulce 3. Z ní vyplývá, že u žádného ze sledovaných kritérií CFI, RMSEA a SRMR nedošlo k takové změně hodnot, která by indikovala neinvarianci měření na úrovni konfigurační, metrické, skalární či striktní, a to jak pro OHQ-SF, tak pro SHS. Na základě těchto výsledků přináší analýza empirické důkazy o plné striktní invarianci měření české verze OHQ-SF i SHS, která byla prokázána na vzorku učitelů ZŠ. Jinými slovy, konstrukt štěstí měřený pomocí české verze OHQ-SF a SHS je učiteli ZŠ vnímán, chápán a interpretován podobně bez ohledu na to, zda se jedná o učitele prvního, nebo druhého stupně ZŠ. Výsledky poskytují důkaz o tom, že dotazníkové položky přeložené z původní anglické verze OHQ-SF (Hills & Argyle, 2002) a SHS (Lyubomirsky & Lepper, 1999) do češtiny nejsou náchylné k systematické chybě měření.

Míra prožívaného štěstí učitelů ZŠ z hlediska stupně, na kterém vyučují

Na základě výsledků testů invariance měření nástrojů OHQ-SF a SHS bylo možné přistoupit k porovnání zjištěných průměrných skóre mezi učiteli prvního a druhého stupně ZŠ (viz tabulka 4, ve které jsou navíc doplněny také údaje získané prostřednictvím škály SIS). Kromě posouzení statistické významnosti rozdílů v těchto hodnotách jsou prezentovány také standardizované velikosti efektů podle Cohenova koeficientu *d*.

Výsledky analýz ukazují, že ve všech případech měření byla zjištěna vyšší hodnota průměrného skóre u učitelů, kteří deklarovali výuku na prvním stupni ZŠ. To znamená, že vyšší míru štěstí deklarovali právě tito učitelé v porovnání s učiteli z druhého stupně, přičemž na škále SHS byl tento rozdíl statisticky významný ($p < 0,05$). Ovšem míra věcné významnosti rozdílů (effect size) mezi porovnávanými skupinami byla ve všech případech malá (Cohen, 1988), a tedy z praktického hlediska nebyly rozdíly v míře prožívaného štěstí učitelů zásadní.

DISKUSE

Tato práce je pravděpodobně jednou z prvních studií, které se v českém výzkumném kontextu věnují tematice štěstí učitelů ZŠ a především možnostem, jak konstrukt spolehlivě měřit. Za tímto účelem byly představeny dva mezinárodně široce využívané nástroje, a to zkrácená varianta Oxfordského dotazníku štěstí (Hills & Argyle, 2002) a škála subjektivního štěstí (Lyubomirsky & Lepper, 1999). Jejich prostřednictvím je možné identifikovat celkovou míru subjektivně prožívaného štěstí v obecnější rovině. Oba dotazníky se zaměřují na hodnocení vlastního života s ohledem na pocity/emoce a na kognitivní aspekt spokojenosti se životem, přičemž obecně reflektují jak hédonickou, tak eudaimonickou komponentu štěstí. OHQ-SF a SHS se odlišují od těch dotazníků, které identifikují pouze jeden konkrétní aspekt osobní pohody (např. pracovní spokojenost učitelů měře-



ná pomocí Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire) nebo jen dílčí komponentu štěstí (např. eudaimonia měřená nástrojem Meaning in Life Questionnaire).

S cílem adaptovat tyto zahraniční škály pro použití v českém prostředí byly v empirické komponentě práce realizovány psychometrické analýzy obou dotazníků. Výzkum byl proveden před celospolečenským lockdownem způsobeným virem SARS-CoV-2 na dostupném vzorku 604 učitelů ZŠ. Zjištěné výsledky, které jsou v souladu s celou řadou zahraničních studií, dokumentují, že českou verzi osmi-položkovou škály OHQ-SF i čtyřpoložkový dotazník SHS (znění dotazníkových položek viz tab. 1) je možné z hlediska faktorové struktury považovat za unidimenzionální konstrukt. Analytické postupy založené na konfirmační faktorové analýze zpravidla vždy vedly k potvrzení jednodimenzionální struktury dotazníku OHQ-SF i SHS, a to pro různé jazykové mutace adaptované v rozličných sociokulturních kontextech, jako např. v turečtině (Doğan & Akinci Çötök, 2011), maďarštině (Szabo, 2019) nebo čínštině (Nan et al., 2014). Realizované studie potvrdily konstruktovou validitu OHQ-SF a SHS také na rozličných vzorcích populace, např. u dětí/adolescentů, vysokoškolských studentů nebo u obecné populace (Holder et al., 2010; Nan et al., 2014; Szabo, 2019). S ohledem na výše uvedené tak výsledky prezentované v této práci rozšiřují poznatky o adaptaci škál na vzorku učitelů ZŠ. Provedené analýzy ovšem dále potvrdily, že v rámci české verze OHQ-SF je možné pracovat se všemi osmi položkami

škály. Naproti tomu výsledky některých zahraničních studií dokumentují, že ne vždy bylo možné tento požadavek dodržet, a dotazník OHQ-SF byl na základě analýz více nebo méně modifikován. Například již citovaní Doğan a Akinci Çötök (2011) adaptovali škálu OHQ-SF na vzorku 532 univerzitních studentů, přičemž položka č. 4 „nemyslím si, že vypadám přitažlivě“ musela být z celkové škály odstraněna z důvodu nevyhovujících psychometrických vlastností. I přes velmi příznivé výsledky testování obou škál v této práci přinesly analýzy podnět k možné úpravě české verze OHQ-SF. V této studii byla zjištěna nižší, byť stále akceptovatelná hodnota faktorové zátěže u položky č. 5 „v některých věcech nacházím krásu“ ($\lambda = 0,33$), což může naznačovat např. méně vhodnou stylistickou formulaci, a tedy v tomto ohledu je možné spatřovat budoucí úpravu v podobě výstižnější reformulace.

Kromě konstruktové validity nástrojů byla dále úspěšně ověřena také kritériální validita. Jako vnější kritérium vůči OHQ-SF a SHS byla využita jednopoložková otázka (SIS) vyjadřující celkovou míru prožívaného štěstí učitelů ZŠ. Podobně jako v práci Nanové a kolektivu (2014) bylo i v této studii zjištěno, že SIS významně koreluje jak se škálou OHQ-SF, tak se škálou SHS, tedy obě české verze dotazníků měří sledovaný konstrukt štěstí validně. Taktéž uspokojivé byly hodnoty odhadu vnitřní konzistence pro testovanou českou verzi OHQ-SF ($\alpha = 0,761$; $\omega = 0,773$) a SHS ($\alpha = 0,821$; $\omega = 0,813$), nástroje lze proto považovat za dostatečně



spolehlivé. Ačkoli autoři škály OHQ-SF (Hills & Argyle, 2002) ve své pilotní studii neuvádějí hodnoty pro zkrácenou variantu, ale pouze pro 29položkový OHQ ($\alpha = 0,91$), lze zjištěné výsledky této práce orientačně porovnat s reliabilitou škály ve smyslu odhadu vnitřní konzistence např. pro populaci učitelů ($\alpha = 0,73$; Manasia et al., 2020) či studentů ($\alpha = 0,73$; Toker & Kalipçi, 2021). Hodnoty Cronbachova koeficientu alfa pro škálu SHS, která byla v rámci původní adaptace administrována rozličným skupinám respondentů (např. studentům či v běžné populaci), se pohybovaly v rozpětí 0,79–0,94 (Lyubomirsky & Lepper, 1999). Tyto hodnoty jsou dostatečně vysoké a blízké těm, které byly zjištěny v této práci.

V této studii byla dále objasněna důležitá otázka pro pedagogický výzkum/diagnostiku, zda položky české verze dotazníků OHQ-SF a SHS nejsou náchylné k systematické chybě měření (z důvodu nevhodného překladu do češtiny, přenositelnosti nástroje z jiného kulturního prostředí apod.) a zda měřený konstrukt štěstí je učiteli nahlížen podobně. Jedním z problémů adaptace zahraničního nástroje do českého prostředí je, že vnímání, porozumění a interpretace položek dotazníku závisí na celé řadě proměnných (s ohledem na subjektivní hodnocení štěstí např. na kulturním a sociálním kontextu – Song et al., 2020). Ve studii proto bylo realizováno testování faktoriální invariance speciální metodou víceskupinové konfirmační analýzy, při kterém byl konstrukt štěstí měřený napříč skupinami učitelů ZŠ. Výsledky invariance měření uká-

zaly, že u české verze dotazníků OHQ-SF a SHS bylo dosaženo plné striktní invariance pro srovnávané skupiny učitelů z hlediska stupně ZŠ, na kterém realizovali výuku. S ohledem na tyto výsledky lze konstatovat, že je možné mezi učiteli ZŠ porovnávat zjištěné průměrné a součtové skóry měřeného konstruktů na škále OHQ-SF a SHS. Položky testovaných verzí dotazníků jsou navíc totožné s položkami originální škály OHQ-SF a SHS, a proto je zároveň možné výsledky získané prostřednictvím české varianty porovnat s poznatky zahraničních studií, které pro výzkum/diagnostiku využívají právě tyto škály.

Zjištění vyplývající z psychometrických analýz podporují použití obou českých verzí dotazníků v našem sociokulturním kontextu vzhledem k tomu, že poskytují validní a spolehlivé informace o štěstí učitelů. Dotazníky nejsou náročné na administraci, instruktáž, vyplnění a vyhodnocení. Ve výzkumném kontextu je jejich využití také možné (a žádoucí) v kombinaci s dalšími nástroji, neboť jak OHQ-SF, tak SHS představují relativně krátké škály. Kromě výzkumné oblasti lze oba nástroje doporučit také pro účely pedagogické diagnostiky. Jejich pomocí je možné posoudit míru štěstí prostřednictvím výpočtu skóru. Ten sám o sobě dává informaci využitelnou ke komparativním účelům, lze tak porovnat zjištěné skóry mezi dvěma kolegy učiteli apod. Je možné se zaměřit i na opakovanou administraci u jednoho konkrétního učitele a identifikovat pokles či zvýšení míry štěstí, což může být užitečné v případech, kdy učitel



absolvuje nějaký sebezkušenostní výcvik, kurz v oblasti duševního zdraví atp.

Prostřednictvím české verze dotazníku OHQ-SF a SHS bylo zjištěno, že učitelé ZŠ, kteří participovali na tomto výzkumu, dosahovali relativně vysokých hodnot skóru na obou škálách. Ti, kteří vyučovali na prvním stupni, byli šťastnější než vyučující na druhém stupni ZŠ, nicméně efekt rozdílů mezi těmito dvěma skupinami byl z hlediska věcné významnosti zanedbatelný. Tento výsledek koresponduje např. s výzkumem, který pomocí OHQ-SF mapoval míru štěstí u učitelů základních a středních škol v Turecku (Özgenel & Yilmaz, 2020). Kromě toho jsou zjištění v souladu jak se zahraničními studiemi, které pomocí nástrojů OHQ-SF nebo SHS identifikovaly relativně vyšší míru subjektivního štěstí u jiné než učitelské populace, např. u studentů vysokých škol (např. Szabo, 2019), tak s výzkumem, který byl realizován u žáků českých ZŠ a SŠ (Pivarč, 2022). Vyšší míra subjektivně prožívaného štěstí má celou řadu pozitivních dopadů v mnoha oblastech lidského života, např. v interpersonální rovině, v oblasti mentálního či somatického zdraví atp. Ekşi a kolektiv (2020) v této souvislosti zdůrazňují vzájemnou spojitost prožívaného štěstí v osobním a pracovním životě učitelů. Profesní spokojenost je jednou z důležitých facet osobní pohody. Šťastnější lidé mají větší pravděpodobnost dosahovat úspěchů v zaměstnání, jsou více motivováni odvádět práci kvalitněji, mají větší šanci získat vyšší finanční ohodnocení nebo jsou loajálnější vůči zaměstnavateli i kolegům v práci (Lyubomirsky et al., 2005).

S oporou o vlastní empirická data a výsledky tohoto výzkumu dokumentující míru prožívaného štěstí učitelů ZŠ nemohou být detailněji analyzovány některé další významné souvislosti ve vztahu k tomuto konstrukt. Navazující výzkumné studie realizované v českém vzdělávacím kontextu by proto měly věnovat hlubší pozornost zejména detailnější analýze hédonické a eudaimonické komponenty štěstí učitelů a vlivu jednotlivých faktorů, které mohou s jejich štěstím souviset. Například některé zahraniční výzkumy se blíže zaměřily na konkrétní hédonické prvky štěstí a poukázaly na to, že emocionální aspekty jako potěšení či radost z dosahování výukových cílů přispívají k vyšší míře štěstí učitelů (Manasia et al., 2020). Pozitivní emoce učitelů jsou v tomto ohledu považovány za důležité nejen pro jejich prožitky štěstí, ale také pro fungování a pozitivní klima školní třídy. Někteří autoři, např. Řehulka (2011) nebo Bendová (2016), jsou toho názoru, že uvědomování si, zvládnání a vyjadřování emocí učitelů představuje důležitou součást jejich sociálních a emočních kompetencí. Jiné studie si všímají také faktorů souvisejících s pracovními podmínkami, jako je např. zvýšená administrativní zátěž, přepracovanost či nezdravé kolegiální vztahy (Perryman & Calvert, 2020; Song et al., 2020). Ty mohou negativně ovlivňovat emocionální komponentu štěstí učitelů ve smyslu prožívané radosti, ale z dlouhodobého hlediska mohou vést až k pocitům úzkosti a stresu. Přetrvávající stres může mít negativní dopad na sebe-



naplňující aspekt štěstí (eudaimonická komponenta) jako vnímání smyslu učitelské profese a může u učitelů posilovat jejich rozhodnutí opustit profesi (Ekşi et al., 2020). Ptáček a kolektiv (2018) ve svém výzkumu uvádějí, že zhruba pro 53 % učitelů z českých ZŠ představuje jejich práce zdroj dlouhodobého stresu. V centru (výzkumného) zájmu tak stojí zásadní otázka, jak čeští učitelé vnímají pracovní podmínky a které faktory mají vliv na míru jejich prožívaného štěstí, co může vzdělávací politika a škola udělat pro to, aby se učitelé cítili šťastně, a jak k tomu mohou přispět sami klíčoví aktéři?

V souvislosti se strukturálními a kurikulárními reformami, které byly v uplynulých dekáдах v českém vzdělávacím systému přijaty, se dostáváme do konfrontace s požadavky na výkon učitelské profese, její profesionalizaci, zvyšování nároků na vzdělání a kompetence učitelů. Zdá se, že dosavadní reformní snahy kladly příliš velký důraz na výsledky učitelů, jejich odpovědnost, výkonnost atp., a v podstatně menší míře reflektovaly problematiku spojenou s jejich duševním zdravím a osobní pohodou, která – jak ukázala řada studií (např. Moskowitz & Dewaele, 2021) – významně ovlivňuje kvalitu vzdělávání a má podstatný vliv na problém spojený s tzv. drop-outem učitelů. Jak ukazují tuzemské studie, implementace některých těchto změn byla částí učitelů ZŠ vnímána se smíšenými pocity (Pešková, Spurná & Knecht, 2019). Část českých učitelů by z důvodu dlouhodobě

přetrvávajícího stresu dokonce zvážila odchod ze školství, pokud by se jim naskytla příležitost lepšího pracovního uplatnění (Píšová & Hanušová, 2016; Ptáček et al., 2018).

Na rozdíl od České republiky se některé vzdělávací systémy v zahraničí cíleně zaměřují na podporu a posilování osobní pohody žáků a učitelů. Příkladem může být Irsko, pro které je tato problematika jednou z klíčových priorit v oblasti vzdělávání. Na národní úrovni tak vznikl dokument „Wellbeing Policy Statement and Framework for Practice“, který školám a vzdělávacím institucím nabízí doporučení v oblasti podpory a hodnocení osobní pohody, jež vycházejí z mezinárodních výzkumných poznatků a praxe. Ačkoli v našem vzdělávacím kontextu prozatím chybí konkrétní strategie a systémová podpora v této oblasti, výzkumy ukazují, že k vyšší míře štěstí učitelů obecně přispívá, pokud školy: posilují pocit bezpečí učitelů ve školách; zavádějí systémy průběžného sledování únavy; podporují učitele v získávání profesních kompetencí; poskytují dostatečné finanční ohodnocení za jejich práci; umožňují učitelům podílet se na rozhodování školy; posilují jejich autonomii v rozhodování; implementují změny v učitelské praxi na základě hodnocení a zpětné vazby učitelů; umožňují učitelům sdílet vlastní pocity s kolegy, podněcují a posilují k vzájemně zpětné vazbě; zajišťují supervize či intervize atd. (Ptáček et al., 2018; Manasia et al., 2020). Některá z výše uvedených opatření mohou být školami



poměrně rychle a jednoduše zavedena/ přijata i bez ohledu na existenci doporučení „policy makers“.

Jedním z limitů výzkumu, který byl prezentován v této studii, je, že vzorek učitelů ZŠ sloužil jak pro popis adaptace nástrojů, tak i pro referenci o výsledcích. Tento vzorek navíc nebyl reprezentativní a míra zobecnění výsledků výzkumu, které mají spíše indikativní povahu, je spíše omezená. Výsledky by proto měly být replikovány na jiném a reprezentativním vzorku učitelů ZŠ, který by zároveň zahrnoval větší počet mužů-učitelů. Výzkum byl také realizován pouze na specifickém

výseku učitelů ZŠ, a proto je možné považovat získané výsledky za relevantní především pro tento vzorek. Vzhledem k tomu, že OHQ-SF a SHS zjišťují míru prožívaného štěstí v obecné rovině, je možné využít obě škály také u učitelů z dalších stupňů škol a získané výsledky vzájemně porovnat. Dále je třeba zmínit, že navzdory průřezovému charakteru výzkumného designu nebylo možné v této studii detailněji analyzovat hledisko vývoje štěstí učitelů včetně faktorů, které ho mohou ovlivňovat. Navazující studie longitudinálního charakteru by tento aspekt proto měly rovněž zohlednit.

LITERATURA

- Becker, P. (2006). Die Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften und chronischem Stress aufgrund eines Mangels an Bedürfnisbefriedigung für gesundheitliche Beeinträchtigung von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53(2), 81–96.
- Bendová, A. (2016). Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. *Pedagogická orientace*, 26(2), 252–271.
- Benevene, P., De Stasio, S., Fiorilli, C., Buonomo, I., Ragni, B., Briegas, J., & Barni, D. (2019). Effect of teachers' happiness on teachers' health. The mediating role of happiness at work. *Frontiers in Psychology*, 10(2449), 1–10.
- Blatný, M., & Šolcová, I. (2016). Osobnostní předpoklady a osobní pohoda. *Československá psychologie*, 60(1), 2–12.
- Brady, J., & Wilson, E. (2021). Teacher wellbeing in England: teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), 45–63.
- Byrne, B. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York: Routledge.
- Carrasco, J., & Guerrero, A. (2008). Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española De Pedagogía*, 66(241), 405–423.
- Chen, F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504.
- Cheung, F., & Lucas, R. (2014). Assessing the validity of single-item life satisfaction measures: results from three large samples. *Quality of Life Research*, 23(10), 2809–2818.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates.



- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276–302.
- Doğan, T., & Akinci Çötök, N. (2011). Adaptation of the short form of the Oxford Happiness Questionnaire into Turkish: A validity and reliability study. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *4*(36), 165–170.
- Dreer, B. (2021). Teachers' well-being and job satisfaction: the important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*. (Online). Dostupné z <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Ekşi, H., Kermen, U., Dinçer, F., & Musa, H. (2020). Investigating teachers' happiness in the contexts of spiritual well-being and stress in Turkey. *Mental Health, Religion & Culture*, *23*(1), 10–23.
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., & Brähler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum.
- Hamplová, D. (2015). *Proč potřebujeme rodinu, práci a přátele*. Praha: Fortuna Libri.
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, *33*(7), 1073–1082.
- Holder, M., Coleman, B., & Wallace, J. (2010). Spirituality, religiousness, and happiness in children aged 8–12 years. *Journal of Happiness Studies*, *11*(2), 131–150.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1–55.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*(6), 803–855.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, *46*(2), 137–155.
- Manasia, L., Pârvan, A., & Macovei, M. (2020). Towards a model of teacher well-being from a positive emotions perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *10*(1), 469–496.
- McLean, L., & Connor, C. (2015). Depressive symptoms in third-grade teachers: Relations to classroom quality and student achievement. *Child Development*, *86*(3), 945–954.
- Moskowitz, S., & Dewaele, J. (2021). Is teacher happiness contagious? A study of the link between perceptions of language teacher happiness and student attitudes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *15*(2), 117–130.
- Nan, H., Ni, M., Lee, P., Tam, W., Lam, T., Leung, G., & McDowell, I. (2014). Psychometric evaluation of the Chinese version of the Subjective Happiness Scale: Evidence from the Hong Kong Family Cohort. *International Journal of Behavioral Medicine*, *21*(4), 646–652.
- Özgenel, M., & Yılmaz, Ö. (2020). The Relationship between spiritual well-being and happiness: An investigation on teachers. *Spiritual Psychology and Counseling*, *5*(3), 287–300.



- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Perryman, J., & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3–23.
- Pešková, K., Spurná, M., & Knecht, P. (2019). Teachers' acceptance of curriculum reform in the Czech Republic: One decade later. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 73–97.
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
- Pivarč, J. (2022). Osobní pohoda dětí a dospívajících: psychosociální koreláty štěstí a životní spokojenosti. *Československá psychologie*, 66(3), 186–211 (v tisku).
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl u učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská psychiatrie*, 114(5), 199–204.
- Řehulka, E. (ed). (2011). *Výchova ke zdraví: Podněty ke vzdělávacím oblastem*. Brno: Masarykova univerzita.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.
- Song, H., Gu, Q., & Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: Understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. *Teachers and Teaching*, 26(1), 3–31.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. (2020). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Szabo, A. (2019). Validity of the Hungarian version of the Subjective Happiness Scale (SHS-HU). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 20(2), 180–201.
- The European Code of Conduct for Research Integrity*. (2017). Berlin: All European Academies.
- Toker, B., & Kalipçi, B. (2021). Happiness among tourism students: a study on the effect of demographic variables on happiness. *Anatolia*, 1–11.
- Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: měření v psychologii*. Praha: Portál.

PhDr. Jakub Pivarč, Ph.D.

Akademie věd České republiky, Sociologický ústav;

e-mail: jakub.pivarc@gmail.com

ORCID 0000-0001-7847-3156



PIVARČ, J. Happiness – Why Address It and How Can It Be Measured in Primary School Teachers?

One of the key conditions for ensuring quality teaching is happy and satisfied teachers in schools. This study aimed to conceptualize the basic principles of happiness and to adapt international tools for use by teachers in the Czech environment with which the construct can be reliably measured. The subjective level of happiness in this study was determined through a sample of 604 primary school teachers. An abbreviated eight-item version of the Oxford Happiness Questionnaire and the four-item Subjective Happiness Scale were administered to the respondents in early 2020 (before the school closures resulting from the SARS-CoV-2 pandemic situation). The results of the psychometric analyses confirmed the expected one-factor structure, criterion validity, and high internal consistency of both the instruments that were tested. A multi-group confirmatory factor analysis also showed that in the Czech versions of both questionnaires a full strict invariance of measurements was achieved for the groups of teachers that were tested in terms of the school level at which they declared that they were teaching. It turned out that the primary school teachers achieved relatively high scores on both the scales that were tested, with only a slightly higher degree of happiness declared by the lower primary school teachers as compared to their colleagues teaching in the upper primary school. The limits of the study and directions for future research are discussed, as are further uses of the tools that were tested, which can be recommended both for research purposes and for the purposes of pedagogic diagnostics in practice.

Keywords: *primary school teachers, happiness, subjective well-being, Oxford Happiness Questionnaire – Short Form, Subjective Happiness Scale, adaptation*