



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Motivace pedagogů k dalšímu vzdělávání

Vypracoval: Andrea Němcová
Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma " Motivace pedagogů k dalšímu vzdělávání " jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 20. prosince 2017

.....

Andrea Němcová

Poděkování

Děkuji tímto vedoucí bakalářské práce Mgr. Marii Najmonové za cenné rady, připomínky a odbornou pomoc, které mi poskytla během zpracovávání bakalářské práce, za její vstřícnost a ochotu při konzultacích a za čas, který mi věnovala. Dále děkuji všem respondentům za jejich ochotu a čas, který strávili vyplněním dotazníků. V neposlední řadě děkuji celé své rodině a přátelům za podporu v průběhu celého studia.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá motivací pedagogů základních škol k jejich dalšímu vzdělávání. Cílem bakalářské práce je zjistit a analyzovat, jaké motivační činitele působí na učitele vzhledem k dalšímu vzdělávání.

Práce je rozdělena na teoretickou část, která je zaměřena na motivaci a její vnitřní a vnější činitele, na osobnost pedagoga a dále na možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Praktická část popisuje metodiku a metody výzkumu, cíle výzkumné práce, zahrnuje dotazníkové šetření a jeho následné zpracování.

Klíčová slova

Motivace, teorie motivace, osobnost učitele, vzdělávání, další vzdělávání pedagogů

Abstract

This bachelor thesis, entitled Motivation of teachers for further education, deals with analysis motivational factors affecting primary school teachers to further their education. The aim of the bachelor thesis is to find out what motivational factors act on teachers in view of their further education.

The thesis is divided into a theoretical part, which is focused on motivation and its internal and external factors, on the personality of the teachers and also on the possibilities of further education of teachers. The practical part describes methodology and methods of research, aims of research work, includes questionnaire survey and its subsequent processing.

Keywords:

motivation, theory of motivation, teacher's personality, education, further education teacher

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 MOTIVACE.....	9
1.1 Definice a charakteristika motivace.....	9
1.2 Motiv.....	10
1.3 Vztah motivace a chování.....	11
1.4 Teorie motivace.....	12
1.5 Základní pravidla motivace.....	14
2 PROFESE UČITELE.....	17
2.1 Historické pojetí role učitele.....	17
2.2 Osobnost učitele.....	20
2.2.1 Kompetence učitele.....	22
2.2.2 Typologie učitelů.....	24
2.2.3 Profesní vývoj učitele.....	25
2.2.3.1 Motivace uchazečů o studium učitelství.....	26
2.2.3.2 Fáze a absolvování učitelského studia.....	26
2.2.3.3 Učitel začátečník.....	27
2.2.3.4 Zkušený učitel expert.....	27
2.2.3.5 Konzervativní (vyhasínající) učitel.....	28
3 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ.....	29
3.1 Cíle dalšího vzdělávání učitelů.....	30
3.2 Formy vzdělávacích aktivit.....	31
3.3 Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	33
4 PRÁVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ.....	34
4.1 Dokumenty vzdělávací politiky.....	34
4.2 Školská legislativa ČR.....	35
5 KARIÉRNÍ ŘÁD UČITELŮ.....	36
5.1 Kariérní systém učitelů v ČR.....	36
5.2 Kariérní systém učitelů v zahraničí.....	37
EMPIRICKÁ ČÁST.....	38
6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	38
6.1 Cíl a výzkumné otázky.....	38

6.2 Průběh výzkumného šetření.....	38
6.2.1 Charakteristika respondentů.....	39
6.2.2 Způsob a průběh sběru dat.....	39
6.3 Metodika výzkumu.....	39
6.4 Statistické a technické zpracování dat.....	41
7 VYHODNOCENÍ ŠETŘENÍ.....	41
7.1 Analýza a prezentace dat.....	41
7.2 Interpretace výsledků šetření.....	59
8 DISKUZE.....	62
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ.....	66
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	68
SEZNAM TABULEK	71
SEZNAM GRAFŮ.....	72
PŘÍLOHY.....	73

ÚVOD

„Ve vzdělaném národě jsou pak všichni ku prospěchu všem, neboť žijí ve spokojenosti, vzájemném souladu a míru. Příslušníci takového národa jsou lidmi tvořivého činu a pilné práce.“ J. A. Komenský

Téma své bakalářské práce „Motivace pedagogů k dalšímu vzdělávání“ jsem si zvolila proto, že pracuji na základní škole jako asistentka pedagoga a zároveň studuji obor sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou a vzdělávací praxi. Chci zjistit, zda učitele motivuje ke vzdělávání touha po poznání, rozvíjení dovedností, potřeba seberealizace nebo se vzdělávají proto, že to mají dané zákonem.

Další vzdělávání učitelů spadá do oblasti personálního managementu. Aby učitelé byli ochotni přijímat a realizovat změny, posilovali svou profesionalitu, je nutné znát jejich vzdělávací potřeby a umět je motivovat. Zároveň úspěšným učitelem může být jen ten, který hledá nové formy a způsoby výuky a dokáže se orientovat v potřebách žáků. Tvořivost a inovativnost učitelské profese se ovšem neobejde bez dalšího vzdělávání.

Teoretická část je uvedena kapitolou o motivaci, motivu, o vztazích mezi motivací a chováním. V dalších kapitolách se zabývám osobností pedagoga, pojetí jeho role v minulosti a v současnosti, vzdělávacím procesem učitelů a možnostmi jejich dalšího vzdělávání.

V průběhu zpracování bakalářské práce bylo prioritou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy schválení a zavedení kariérního systému. Ten byl součástí návrhu novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. Ke schválení novely zákona nedošlo, přesto kariérní systém zohledňuji v závěru teoretické části. Cílem zavedení kariérního systému měla být podpora celoživotního profesního rozvoje učitelů, propojení se systémem odměňování a implementace systému řízení kvality DVPP.

V praktické části se pomocí rozboru dotazníků zaměřím na činitele, které na pedagogy působí a které ovlivňují jejich rozhodnutí k dalšímu vzdělávání. Zajímalo mě, jaký postoj učitelé zaujímají ke svému povolání, jaký mají názor na další vzdělávání a jaké mají možnosti DVPP na své škole.

V teoretické i praktické části používám oficiální termín *další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)*. V práci jsem výzkum zúžila na učitele základních škol, proto jsou v textu používány oba termíny – pedagogičtí pracovníci a učitelé. Termín učitel (mám samozřejmě na mysli i ženy – učitelky) v práci upřednostňuji.

Výsledky bakalářské práce budou určeny především vedení školy. Její přínos ale vidím také v informovanosti pedagogů o dané problematice, vyjádření se k danému tématu a možnost sebereflexe.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

1.1 Definice a charakteristika motivace

Odedávna lidstvo zajímají důvody lidského chování a každá vědní disciplína, zabývající se zákonitostmi lidského jednání, se musí vyrovnat s problémy motivace (Madsen, 1979). V psychologii je jedním z nejdůležitějších úkolů vysvětlit, proč se lidé chovají tak, jak se chovají. Právě to „proč“ má dva aspekty: způsob chování (každý může na stejný podnět reagovat jinak) a pak je tu cíl chování, jeho psychologické důvody. Pro pochopení lidského chování je potřeba si uvědomit rozdílnou škálu potřeb, zájmů a pohnutek každého jedince (Nakonečný, 2011).

Pojem motivace pochází z latinského *movere*, tj. hýbati, pohybovati. Nakonečný (2011) popisuje motivaci jako proces, ve kterém chování zaměřujeme na dosažení určitého cíle.

Plháková (2003, s. 319) definuje motivaci jako „*souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, která zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.*“

Podle Vágnerové (2010, s. 168) je „*motivace spojena s emočním prožitkem, který slouží jako signál určité potřeby, jako prostředek hodnocení aktuálního stavu či situace, a stimuluje jednání, zaměřené na její uspokojení.*“

V Pedagogickém slovníku je motivace označována jako „*souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání, zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem, řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků, ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu*“ (Průcha & Walterová & Mareš, 2008, s. 127).

Pro porozumění pojmu motivace je důležité rozlišit, co je prostředek a konečný cíl. Ty můžeme chápat jako předmět motivace s určitou časovou sekvencí, např. potřeba mít auto vyžaduje dostatek financí, což může znamenat, že k získání peněz bude zapotřebí pracovat

přes čas. Proto může být těžké rozeznat konečné cíle. Znamená to také, že ke stejnému cíli mohou jedinci použít různé prostředky (Nakonečný, 2014).

1.2 Motiv

Motivace lidského chování nevzniká sama o sobě. Potřeby, zájmy, postoje, přesvědčení, hodnoty, hodnotová orientace, vztahy, snažení, chtění, touha, přání, očekávání, tlak, žádost, účel, cíl, které člověka podněcují k jednání a dávají tomuto jednání energii, jsou zdroje motivace (Kohoutek, 2002). Tyto jevy můžeme souhrnně pojmenovat jako *motivační dispozice – motivy*. Nemůžeme je sice pozorovat, ale z vnějších projevů člověka, z jeho chování nebo z toho, co nám člověk k motivům svého chování řekne, můžeme o jejich existenci usuzovat. Naše chování nevychází pouze z jednoho motivu, ale vždy z více vzájemně propojených motivů, které se ovlivňují (Nakonečný, 2014).

Hudeček uvádí (1986, str. 14), že: „*motiv se jeví být uvědomělou potřebou, avšak motiv už není potřeba sama, ale její odraz, projev*. Motivы jsou osobní příčiny určitého chování, které mu dávají smysl. Vznikají v závislosti na interakci vnitřních a vnějších podnětů. Z vnitřního hlediska se zdrojem motivů jedná o potřebu. Vnější podnět nazýváme incentiv, který je přirozenou atraktivní vlastností objektů. V anglické odborné literatuře vnitřní činitele „tlačí“ („*push*“) a vnější, které „táhnou“ („*pull*“) (Vágnerová, 2010, s. 168). Vnější podněty procházejí motivační strukturou člověka, ve které se promítají vrozené a získané potřeby, hodnoty, zájmy, zkušenosti. Vnějšími činiteli motivace jsou odměny a tresty (Kohoutek, 2002).

Mít motiv ještě neznamená být operativní. Můžeme znát své motivy, ale neznamená to, že je chceme všechny uspokojit. Motivы mohou působit zcela mimo vědomí, tzn., že naše mnohé chování je dobře upevněným návykovým chováním. I nečinnost má tedy motivační pozadí, např. potřeba odpočinku, strach z neznámého, atd. (Kohoutek, 2002)).

Motivы mají trojí funkci, a to orientační (činnost člověka navádí určitým směrem), aktivizační (určují intenzitu prožívání) a stabilizační (napomáhají překonávat překážky při uskutečňování motivované činnosti). Motivы dělíme na primární, tj. vrozené, biogenní a sekundární, tj. získané, psychogenní a emocionální motivы (Nakonečný, 2014).

Nejčastějšími motivy jsou potřeby, zájmy, hodnoty, ideály.

Potřeby jsou reakce na stávající nedostatek nebo nadbytek něčeho. Cíleným jednáním není jen uspokojení aktuální potřeby (uhašení žízně), ale také očekávané uspokojení trvalejších potřeb (potřeba jistoty sociálního zázemí). Velikost potřeby určuje intenzitu motivu i dobu, po kterou bude chování ovlivňovat (Vágnerová, 2010).

Kohoutek (2002) popisuje dva druhy potřeb: 1. biogenní - základní a 2. sociogenní - vyšší. Pro zdravý vývoj člověka však uspokojování biologických potřeb nestačí, jak vyplývá z teorie deprivace. Proto je pro vývoj jedince důležité uspokojovat i potřeby sociálně-psychologické (potřeba citového vyžití, sebeuplatnění, sensorické stimulace, sociálního kontaktu, prožívání a poznávání). Podle Adlerovy tzv. individuální psychologie je touha po sebeuplatnění, po moci dominantní, nejhlubší pohnutkou chování člověka (Kohoutek, 2002).

Zájmy nazýváme takové skutečnosti, které člověk hodnotí citově kladně, projevuje snahu o prohloubení vědění o těchto skutečnostech a koná činnosti s nimi spojené (Kohoutek, 2002).

Během života si člověk utváří hierarchii *hodnot*. Kohoutek (2002, s. 214) říká, že „*věc, člověk nebo idea, která je někomu drahá, potřebná nebo na níž lpí, nazýváme hodnotou.*“ Za *ideály* bývají označovány společensky uznávané hodnoty. Hodnotový systém významně působí na jednání, chování a prožívání jedince a významně ovlivňuje jeho motivaci. (Kohoutek, 2002).

1.3 Vztah motivace a chování

Termíny chování, jednání a prožívání se často používají v souvislosti s problematikou motivace, proto si pro úplnost tyto termíny vysvětlíme, resp. vztah motivace a chování. Prožívání je subjektivní, jedinečné a probíhá v určitém čase. Většinou se prožívání projevuje nonverbálně – „řečí těla“. Prožívání může být příčinou chování (Kohoutek, 2002). Chováním člověka rozumíme všechny způsoby a formy, jimiž se projevuje v nejrůznějších činnostech a situacích. Chování je spuštěno jen za určitých okolností, které mají kognitivní povahu a motivační stav je dostatečně intenzivní (Nakonečný, 2011).

Homola (1977) vysvětluje jednání jako lidskou činnost, která má vědomě cílový ráz. Jednání je charakterizováno tím, že jedinec ví, jak jedná a proč jedná tak či onak. Jednání je výrazem svobody člověka, za kterou nese odpovědnost. „*Oproti chování, které můžeme pozorovat i u vyšších živočichů, lze jednání označit za ryze lidskou záležitost, protože je podloženo vyššími psychickými procesy*“ (Homola, 1977, s. 11).

Chování i jednání lze pozorovat, měřit, zaznamenat (např. EEG). Chování má určitou intenzitu a trvání: na různé cíle člověk vynakládá různou míru úsilí. „*Chování jednice je tedy zaměřeno tak, aby bylo dosaženo původního nebo náhradního cíle jako prostředku uspokojení. Z potlačené tendence, která je v rozporu s morálkou jednice, vzniká nevědomá motivace. Je důležité rozlišovat vědomou a nevědomou motivaci, neboť lidé často neznají skutečné psychologické příčiny svého jednání, cítění a smýšlení, protože dynamika motivace mívá nevědomé zdroje*“ (Nakonečný, 2011, s. 382).

1.4 Teorie motivace

Výše uvedené definice ilustrují rozmanitost pojetí motivace. Zároveň poukazují na problém výkladu její dynamiky. Většina psychologů přistupuje k otázce motivace cestou experimentálního výzkumu a tak vznikly různé psychologické teorie motivace. V současnosti neexistuje obecně platná teorie motivace.

Madsen (1979) si ve své publikaci *Moderní teorie motivace* dal za cíl vytvořit základy teorie motivace prostřednictvím systematické analýzy teorií předních badatelů. Sleduje hlavní směry vývoje psychologie motivace, která vyšla ze staršího pojetí „instinktu“. Motivace chování je popisována teorií instinktu, v níž se prosadily názory Darwina, McDougla, Lorenze. Tinbergen ve své knize uspořádal výsledky výzkumů Lorenze a vytvořil tak teorii instinktu, kterou definoval jako *hierarchicky organizovaný systém hypotetických vrozených spouštěcích mechanismů*. Lze předpokládat, že tyto mechanismy jsou aktivovány „motivačními faktory“- hormony a vnitřními podněty (Madsen, 1979).

Dalším odvětvím psychologie, které uvádí Madsen (1979) je *psychologie učení*. Nejdůležitější teorii učení vytvořil Clark L. Hull, který jasně rozlišuje mezi dynamickými a řídicími účinky proměnných. Zavádí termín *reakční potenciál*. Podle Hulla je chování

determinováno komplexním součinem naučených mechanismů a stavů motivace (Madsen, 1979).

Madsen (1979) dále zmiňuje motivaci v teoriích osobnosti. Zatímco se v americké psychologii pojem pudu prosazoval, v německé odborné literatuře, již tento pojem používal Sigmund Freud: „*skutečnou motivační silou jsou pudy, nikoli vnější podněty*“ (Freud in Madsen, 1979, s. 85).

Dalším významným psychologem byl Kurt Lewin, který vypracoval koncepci „potřeby“ zahrnující biologické potřeby, tak i quasi potřeby (rozhodování, očekávání, atd.). V *teorii pole* vysvětloval lidské chování jako funkci celkové situace, tzv. životního prostoru, který zahrnuje okolí i jedince (Madsen, 1979, s. 86).

Henry A. Murray, který vypracoval metodu ke zkoumání lidské motivace a osobnosti, tzv. *tematický apercepční test (TAT)*. Spojením klinických a experimentálních metod Murray přispěl k integraci psychoanalytické teorie s jinými typy teorie osobnosti (Madsen, 1979).

Madsen (1979) zmiňuje další osobnosti. Jsou jimi americký psycholog Raymond B. Cattell, který má významný podíl na *metodě faktorové analýzy* nebo britský psycholog zabývající se též faktorovou analýzou H. J. Eysenck. Humanistický psycholog Gordon W. Allport přispěl k psychologii motivace teorií *funkční autonomie*, podle níž je motivace dospělých nezávislá na primární motivaci zjištěné u dětí a zvířat (Madsen, 1979, s. 90). Významným americkým humanistickým psychologem byl Abraham H. Maslow. Nejdůležitější hypotézou v jeho motivační teorii je *hypotéza hierarchie*. Hierarchie potřeb obsahuje potřeby fyziologické, potřeby bezpečí, afilace, uznání a seberealizace (Madsen, 1979, s. 294).

Vágnerová (2010) ve své publikaci dělí teorie motivace dle zdůrazněných potřeb. Psychoanalytická teorie S. Freuda a teorie drive-reduction C. Hulla, kterou dále rozpracovali J. Dollard a N. E. Miller (představitelé behaviorismu), shrnula pod teorie zdůrazňující význam pudových potřeb. Představitel individuální psychologie, vídeňský lékař A. Adler, humanisticky zaměřený psycholog C. Rogers nebo vídeňský psychiatr Viktor Frankl zdůrazňují význam psychosociálních potřeb. Teorie motivace vycházející z komplexního pojetí potřeb nacházíme u humanistického psychologa A. Maslowa nebo u E. Froma, představitelé psychosociální teorie.

Nakonečný (1996) podal hrubý tabulkový přehled základních hledisek a konceptů teorií motivace:

Tab. 1: Základní přehled pojetí motivace a pojmů

TEORIE	AUTOR	ZÁKLADNÍ POJMY	EMPIRICKÉ TĚŽIŠTĚ	ZÁKLADNÍ PRINCIP CHOVÁNÍ	PŘÍNCIP HOMEOSTÁZY	FENOMENOLOGICKÝ PŘÍSTUP
Psychoanalytická	S. Freud (1900-1920)	Id, ego, superego, pud, princip slasti, princip reality	Neurózy, sny, obrana, chybné úkony, nevědomí	Redukce instinktivního nutkání (volná energie)	Ano	Ne
Behavioristická	Pavlov, Skinner, Hull, Spence, Dollard, Miller (1930-1950)	Drive, habit, incentiva, redukce popudu (drivu), anticipační cílová odpověď	Deprivační vlivy na intenzitu chování a rezistenci k vyhasinání, podmiňování bolestivých reakcí, sekundární drivy	Redukce interní stimulace („drive stimuli“)	Ano	Ne
Sociálního učení	J. B. Rotter (1955-1975)	Expektance, generalizovaná expektance, „lokus kontroly“	Změna expektancí a jejich generalizace, hledání a využití informací	Uspokojení potřeb	Ne	Ne
Výkon	Atkinson, McClelland (1950-1970)	Motiv, expektance, incentiva, emoční anticipace, tendence	Persistence ve výkonových úkolech, preference rizika, úroveň aspirace	Indukce pozitivních a redukce negativních emocí	Ne	Ne
Topologická	K. Lewin (1920-1940)	Tenze, valence, životní prostor, psychologická distance	Návrat k nedokončeným úkolům, substitute, úroveň aspirace, konflikt	Ustavení ekvilibria mezi regiony pole	Ano	Ano
Atribuce	Heider, Kelley, Werner (1960)	Atribuce kauzality, schémata, dimenze expektance, afekt	Kauzální inference, změny expektance, interpersonální reakce	Získání informace	Ne	Ano
Humanistická	Maslow, Rogers (1950-1970)	Pozitivní sebepojetí, sebeaktualizace, hodnoty	Diskrepance ego-ideál, otevřenost zkušenosti, seberealizující se osobnost	Sebeaktualizace, evaluace	Ne	Ano

Tab. 1.4 Základní přehled pojetí motivace a pojmů (zdroj: <http://pfyziollfup.upol.cz/castwiki/?p=1370>)

Chceme-li poznat člověka a jeho chování, zjišťujeme vlastně jeho motivy. „Provádíme *motivační analýzu*“ (Kohoutek, 2002, s. 213). Při tomto poznávání zjistíme, že nestačí jedna teorie motivace. Neexistuje obecná shoda v tom, že nějaký model či soubor modelů je v motivaci vyhovující (Fontana, 1997).

1.5 Základní pravidla motivace

Jak motivovat lidi? Nijak. Všichni máme motivy - hodnoty, postoje, zájmy, ideály a tendence. Chceme-li však ovlivnit chování člověka, můžou nám pomoci pravidla motivace, které ve své publikaci uvedl Plamínek (2007):

1. nepřizpůsobovat lidi úkolům, ale úkoly lidem (je vždy lepší vyjít lidem vstříc, pokud je to možné),
2. lidé musí být spokojeni alespoň s něčím,
3. ostatní mohou být citliví na jiné podněty než vy,
4. obava z nepříjemného může motivovat stejně jako touha po příjemném,

5. mnohdy stačí práci dobře definovat a vysvětlit,
6. při motivaci myslete na druhé, ne na sebe,
7. aktuální motivy jsou souhrou vlivu osobnosti, prostředí a situace.

Americký autor knih a konsultant top manažerů Nido Quebein shrnul své zkušenosti s motivací do těchto základních principů (in Pavel Náhlovský, [online]):

Každý člověk je motivován. Motivace je něco podobného jako voda ve vodovodním potrubí, která má schopnost proudit. Aby proudila, potřebuje k tomu mít příležitost, musíte proto otočit kohoutkem. Chcete-li, aby lidé projevíli svou motivaci, musíte jim k tomu vytvořit vhodnou příležitost.

Lidé dělají věci ze svých vlastních důvodů, ne z vašich. Pokud chcete, aby lidé dělali něco pro dobro firmy, musíte lidem ukázat, vysvětlit, co tím získají oni sami. Když to pochopí, budou mít ke konání svůj důvod.

Lidé změni svoje chování, pokud jim dosavadní chování začne vadit víc, než změna. Američané začali kupovat malé vozy s nízkou spotřebou pohonných hmot, když jim začaly vadit vysoké ceny benzínu.

Klíč k efektivní motivaci je identifikace. Když se z něčeho stane osobní záležitost, stane se to pro člověka důležitým.

Chcete-li, aby se vaši lidé o něco zajímali, zajímejte se vy o ně. To vyžaduje aktivně lidem naslouchat a nejen poslouchat, co říkají svými slovy.

Hrdost je mocný motivátor. Každý člověk je na něco hrdý. A hrdost těsně souvisí se sebeúctou. Není nic důležitějšího než posilovat sebeúctu.

Lidi nezměníte. Jediné, co můžete změnit, je jejich chování. A chcete-li změnit chování lidí, musíte změnit jejich pocity, názory, přesvědčení.

To, jak lidé vnímají svoji práci, sami sebe a svoje okolí, je pro manažera realitou. To je velmi důležitý poznatek. Když mluvíte s lidmi, nereagují na to, co vy říkáte, ale na to, jak rozumí tomu, co říkáte. V tom může být velký rozdíl.

Dostanete od lidí takové chování, které soustavně odměňujete a posilujete.

Sami sebe posuzujeme podle svých motivů, ale ostatní posuzujeme podle jejich jednání.

Madsen (1979, s. 17) uvádí: *...není možné porozumět, vysvětlit či předpovědět lidské chování bez jisté znalosti motivace- hnací síly chování.*

Člověk své jednání směřuje k uspokojení potřeb. Situace ovšem není tak jednoduchá. Ne vždy to, co chceme, potřebujeme. Naše motivy mohou být uvědomělé nebo nevědomé, předstírané, skrývané (Kohoutek, 2002). Chceme-li tedy motivovat, naslouchejme.

2 PROFESE UČITELE

2.1 Historické pojetí role učitele

Porozumět současnosti, znamená poznat minulost. To platí ve všech oblastech lidského života a ne jinak je to i v učitelské profesi. Kdo a s jakým vzděláním učil děti v minulosti? Co rozhodovalo, kdo bude učit? Kde hledat kořeny „institucionalizování“ výchovy? Tato kapitola se zabývá historickým pojetím role učitele a nabízí odpovědi, které nám můžou pomoci pochopit osobnost učitele a jeho postavení v dnešní době.

Shodneme se na tom, že pro dítě je prvním učitelem rodič. Většina rodičů nemá pedagogické vzdělání, přesto děti učí hodnotám, normám, chování, poznávání své sociální role (primární socializace). Rodiče od nepaměti hledají odpovědi, jak nejlépe spolu se svým dítětem žít a jak mu pomoci začlenit se do společnosti. Dnes mají rodiče k dispozici mnoho odborné literatury, mají možnosti formálního a informálního vzdělávání. Ve svém výchovném působení ale nejvíce využívají zkušenosti ze své základní (nukleární) rodiny. To platilo už v prvobytně pospolné společnosti.

Robert Alt (německý pedagog), jak uvádí Somr (1987), se zabýval výchovou v nejranějších stádiích lidstva. Poukázal na to, že v prvotně pospolné společnosti neznali rozdíly mezi majetnictvím jednotlivých členů pospolitosti a obecnou charakteristikou je význam práce pro vývoj člověka. Rozumová, tělesná i mravní výchova probíhala společně a děti připravovala na práci a život dospělých prostřednictvím tzv. iniciace. Vstup mezi dospělé členy zajišťovali k tomu určené osoby. Zde můžeme začít hovořit o „*institucionalizování*“ výchovy (Somr a kol., 1987).

Přechod k otrokářské společnosti byl poznamenán třídní diferenciací společnosti a tím i omezením výchovného kultivování na majetné a vládnoucí. Vědomosti se staly základním nástrojem nadvlády. Ve starověku se zpočátku učitelé stávali pouze nesvobodní muži. Jejich postavení ve společnosti bylo špatné a nebyli ani hmotně dobře zabezpečeni. Toto přetrvává i ve středověku, kdy kromě učitelů, působících na veřejných školách, existovali i soukromí učitelé a vychovatele označovaní jako preceptoři (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999).

Na vzdělávání a výchovu ve středověku má největší vliv církev. Vznikají klášterní a katedrální školy, kde vyučují kněží a mniši (Somr a kol., 1987).

Pro náš národ byl důležitý rok 863 n. l. Toho roku povolal kníže Rostislav (846 – 870) na Moravu věrozvěsty Konstantina a Metoděje – „první učitelé národa“. S jejich příchodem a šířením křesťanství se rozšiřuje i vzdělávání a vznikají klášterní školy (Somr a kol., 1987).

Ve 12. – 14. století jsou zakládány univerzity, které se řídily vlastními zákony, prosazovaly zpřístupnění studia všem společenským třídám a stále více oponovaly církvi. Učiteli byli většinou absolventi artistické fakulty, kteří měli pouze zprostředkovat znalost v určité disciplíně (Somr a kol., 1987).

Ve středověku se mnoho učitelů kvůli chudobě a špatnému postavení rozhodlo změnit profesi. Stávali se písaři, konšely, mnichy či kněžími. Ti, kteří nadále učili, si museli přivydělávat jinými činnostmi, např. pomáhali v kostele nebo se věnovali řemeslu. Důsledkem tohoto špatného postavení učitelů bylo, že ještě v 18. století se učitelství věnovali jako vedlejšímu povolání řemeslníci, zblhlí studenti, sluhové, vysloužilí vojáci aj., kteří sami často neuměli číst a psát (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999, s. 165).

V 17. století poukazuje na význam osobnosti učitele v procesu výchovy J. A. Komenský. Sám pedagog, tvůrce pedagogické soustavy a autor mnoha spisů z oboru pedagogiky (*Didactica magna*) zdůrazňoval význam výchovy. Velice dobře si uvědomoval, že děti následují příkladu svých vzorů a právě těmi by měli být učitelé. Ti by měli pomáhat vychovávat a vzdělávat další generace. K prosazení této myšlenky ale dochází mnohem později, kdy se k úloze učitele začaly vyjadřovat další osobnosti z řad filosofů, pedagogů a politiků (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999).

V Německu se otázkou osobnosti učitele a jeho postavení ve společnosti zabýval pedagog Adolf Diesterweg. Vyzdvihoval úlohu učitele, který by měl celý život vzdělávat a vychovávat nejenom sebe, ale i ostatní. To však může zvládnout pouze učitel, který bude vzdělaný a společensky uznávaný. Podobný názor zastával i Karel Havlíček Borovský, který se domníval, že každý učitel by měl absolvovat odbornou přípravu na vysoké škole (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999).

K výrazné změně v postavení učitelů dochází až v 19. století vytvořením samostatného učitelského stavu. Hasnerovým zákonem (1869) je zavedena povinná školní docházka. Zavedením povinné školní docházky vznikají samostatné dívčí školy. Vytvořil se prostor pro ženy – učitelky. Tímto zákonem se také stanovuje, že: *„učitel musí již dostávat pouze peněžní plat a že i nejmenší plat, vyměřený učiteli musí být takový, aby se učitel mohl plně věnovat svému povolání. Všem učitelům je zakázáno vykonávat jiné povolání. Na učitelskou profesi se pohlíží jako na obtížné a odpovědné povolání“* (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999, s. 165).

S rozvojem technologií v druhé polovině 19. století dochází k rozvoji odborných škol, které jsou zaměřeny na profesi, ale zároveň jsou kladeny nároky na rozvoj všeobecného vzdělávání. Společnost požaduje vyšší kvalitu vzdělávání žáků a tím se zvyšují i požadavky na zkvalitnění učitelského vzdělávání. Už se nejedná jen o prakticky orientovanou oporu o metodiku, ale *„otvírá se prostor pro teoretickou bázi procesu vyučování, studium školního dítěte a pro učivo a jeho analýzu“* (Somr a kol., 2012, s. 55). Vznikají učitelské ústavy, kde se připravovali učitelé národních elementárních škol. Preparandy byly zaměřeny na řemeslnou dokonalost. Naproti tomu v učitelských ústavech se *„otevřel edukační prostor pro teoretickou bázi procesu vyučování, studium školního dítěte a pro učivo a jeho analýzu“* (Somr a kol., 2012, s. 55).

Aktivity za vysokoškolskou učitelskou přípravu přetrvávají až do roku 1946, kdy u nás vzniká pět českých a jedna slovenská pedagogická fakulta. Ačkoli učitelské organizace a spolky dosáhly vysokoškolského vzdělávání učitelů, procházejí pedagogické fakulty proměnami jako nutnou reakcí na změny ve společnosti (Somr a kol., 2012).

Postavení učitele v období let 1948 – 1989 se odráželo v příslušnosti ke komunistické straně. Platové zařazení učitele se realizovalo pouze, když učitel prokázal vyšší politickou a odbornou způsobilost a dobré pracovní výsledky. V tomto období je úroveň platu učitele pod průměrnou mzdou v republice. Nízká úroveň učitelského platu vyplývala z obecného podceňování vzdělanosti a taktéž se zdůrazňovalo, že učitelské povolání je především „posláním“, kde by nemělo jít významným způsobem o peníze (M. Divinová, 2006 [online]).

Po roce 1989 se postavení učitele změnilo v tom, že hodnocení jeho práce již nebylo závislé na členství ve straně a angažovanosti, ale na posouzení kvality práce ředitelem školy. Bohužel, nízké odměňování a omezená diferenciací platů vede k odchodu kvalitních učitelů ze školství a tím ke snižování úrovně školství. Avšak jsou školy, které mají nadtarifní složky platu použitelných k motivaci pedagogů. Rozdíly jsou také v tom, v které škole učitel pracuje, zda ve velké městské škole, církevní, soukromé, nebo ve škole vesnické (M. Divinová, 2006 [online]).

Učitelství je sociální role. Názory na roli učitele, na vzájemný vztah mezi učitelem a žáky se ve společnosti během historického vývoje měnily. V pojetí role učitele se odráží společenské změny, rozvoj komunikačních technologií, globální změny. Učitel o to více musí sledovat vývoj společnosti, rozvoj vědeckého a technického poznání. Vyrůstá úloha učitele jako iniciátora činnosti žáků. Vyrůstají nároky na osobnost učitele (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999).

2.2 Osobnost učitele

Motivace je důležitou oblastí osobnosti, která je spjata s jejími rysovými a stavovými přístupy. Jakou osobností je tedy člověk, který se podílí na rozvoji dítěte, který má položit základy jeho perspektivního celoživotního vzdělávání? Kdo je „dobrý“ učitel? Musí se člověk učitelem narodit, musí mít již osobnostní předpoklady nebo se stane učitelem, protože si osvojí nutné vědomosti, dovednosti, kompetence během přípravy na učitelské povolání? Student učitelství je ovlivněn rodinným prostředím, kde se učí lásce k druhým lidem, k dětem, vztah k práci, plánovat si den. Základním, středním a vysokoškolským vzděláváním si vytváří soubor pedagogických a metodických dovedností a návyků, kterými přenáší teoretické poznatky v praxi. *„Největší význam pro formování učitelské osobnosti má jeho samostatná pedagogická činnost“* ((Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999, s. 170). Osobnost učitele prochází celoživotním vývojem.

Osobností učitele se zabývá pedeutologie. Zkoumání vlastností učitele, které mohou ovlivnit to, jak se učitel vyrovná se svou rolí, nebylo dosud tak soustavné jako zkoumání obecně osobnosti. Výzkum v této oblasti je složitý, neboť: *...všichni učitelé a všechny děti a také všechny skupiny dětí mají své individuální vlastnosti* (Fontana, 1997, s. 364).

Učitel v jakékoli době či kultuře je ztělesněním vzdělávání a kultivace. Pojem učitel je definován jako *jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu* (J. Průcha, J. Mareš, E. Walterová, 2003). Učitel v různých typech a stupních školy může být též označován jako pedagog (J. Průcha, J. Mareš, E. Walterová, 2003).

Spilková (2003) v modelu široké, otevřené profesionality chápe učitele jako facilitátora žákova vývoje a učení, jako diagnostika individuálních zvláštností dětí, jako průvodce na cestě poznání. Učitel podněcuje, inspiruje, vybavuje pocitem kompetence, sebeúcty, sebedůvěry. *Osobnost v sociálním prostředí (tzn. i učitel) by měla reflektovat toto prostředí (sebeaktualizovat se), mít snahu o sebepoznání, sebehodnocení, sebekritiku, aby mohla účinně vnímat realitu a mít k ní pozitivní vztah* (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 17).

Fontana (1997) ve svém díle uvádí, že úspěšným učitelem bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený člověk. Dále se Fontana (1997) zmiňuje, že úspěšní učitelé se důkladněji připravují na hodiny, tráví více času mimoškolními aktivitami a projevují větší zájem o jednotlivé žáky. Učitel by si měl i přes kladný vztah k dětem a práci s nimi udržovat profesionální odstup a odpovědnost.

V letech 2004 až 2006 R. Dytrtová se studenty doplňujícího pedagogického studia uskutečnila pedagogický výzkum zaměřený na osobnost učitele. Cílem výzkumu byla sebereflexe učitelů zaměřená na osobní dispozice k výkonu učitelského povolání a na charakterové vlastnosti. Respondenti měli seřadit vlastnosti dobrého učitele podle jejich významu a zároveň označit ty vlastnosti, o kterých si myslí, že je sami mají (Dytrtová, 2004 [online]). V šetření učitelé řadili mezi nejdůležitější vlastnosti odbornost, kladný vztah k dětem, přirozenou autoritu, organizační schopnosti, trpělivost, pracovitost. Tyto vlastnosti považují zároveň za vlastní. Důležitost přikládali také smyslu pro spravedlnost a pro humor. Naopak dobrý učitel nemusí být zdatný, šetrný a ani příjemný vzhled není důležitou vlastností dobrého učitele (Dytrtová, 2004 [online]).

2.2.1 Kompetence učitele

Hlavní poselství učitelské profese je jasné – kromě učitelských kompetencí, které jsou ke kvalitní výuce třeba, skutečně dobří učitelé musí mít také pozitivní lidské vlastnosti jako smysl pro humor, férovost nebo laskavost. Tímto se vracíme k nadčasovým myšlenkám „učitele národů“ J. A. Komenského. Podle něho by měl učitel u žáků vzbuzovat a podněcovat zájem, učení zakládat na pochopení látky a ne jen mentorovat. Učení by měl učitel činit radostným (schola ludus – škola hrou). J. A. Komenský po učiteli požaduje:

1. znalost věci, kterou má vyučovat,
2. profesionální připravenost,
3. kladný vztah k učitelství (Somr a kol, 1987).

„Učitel by za žádných okolností neměl hledat jiný způsob obživy, aby si zajistil „lepší žlab“, ale měl by zvyšovat svou přirozenou autoritu vědeckým úsilím tak výrazně, že by se ho žák ani v duchu neopovážil urazit“ (Somr a kol, 1987, s. 46).

Problematika kompetencí absolventů učitelství a učitelů s praxí je významnou součástí monografií a sborníků věnovaných učitelské profesi (např. Švec, 1999; Kohnová, 2000; Spilková a kol., 2004; Vašutová, 2004). S termínem kompetence se setkáváme i v dokumentu *Národní program rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky* (tzv. Bílá kniha) z roku 2001. Obvykle jsou uváděny kompetence osobnostní a profesní. Mezi osobnostní kompetence lze zahrnout zodpovědnost, tvořivost, být sociálně vnímavý. Profesní kompetence vyplývají z obsahové složky výkonu profese. Jsou to kompetence komunikační, prezentační, organizační, diagnostické, kompetence reflexe vlastní práce a evaluace.

„Mít kompetenci znamená, že člověk je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj“ (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, kolektiv autorů, 2007, s. 7 [online]).

Pedagogický slovník definuje kompetence učitele jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být učitel pro úspěšné vykonávání své profese vybaven*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 56).

Dytrtová a Krhutová (2009) považují za nejpropracovanější model profesních kompetencí učitele od J. Vašutové. Při jeho formulaci vycházela ze současných funkcí školy a obecných perspektivních vzdělávacích cílů. Vymezení kompetencí dle Vašutové je považováno za podstatu charakteristiky učitelské profese a mělo by být východiskem pro přípravu učitele. Dytrtová a Krhutová (2009) popisují kompetence dle Vašutové takto:

Kompetence oborově předmětová – učitel je schopen osvojené systematické znalosti z aprobačního předmětu aplikovat ve vzdělávacím procesu.

Kompetence psychodidaktická – učitel ovládá strategie učení a vyučování, vhodně využívá vyučovací prostředky a nástroje hodnocení s ohledem na individuální zvláštnosti a potřeby žáků; učitel dokáže pracovat se vzdělávacími programy své školy, podílí se na tvorbě kurikula školy.

Kompetence pedagogická – učitel rozumí procesům výchovy a dokáže je aplikovat i do praxe; orientuje se v kontextu výchovy a vzdělávání; podporuje rozvoj kvalit žáků dle jejich individuálních dispozic; zná práva dětí a ve svém povolání je respektuje.

Kompetence diagnostická a intervenční – učitel je schopen s ohledem na individuální zvláštnosti žáků aktivně používat metody pedagogické diagnostiky; učitel rozpozná, jak žák myslí, cítí, jedná a proč. Dokáže zjistit sociální vztahy ve třídě, rozpozná sociálně patologické projevy žáků, např. šikana a týrání. Ví, jak zjednat nápravu a jaká preventivní opatření zavést; umí řešit výchovné problémy a je schopen zajistit si ve třídě kázeň.

Kompetence psychosociální a komunikativní – učitel využívá svých znalostí k utváření pozitivního klimatu ve třídě, volí vhodné prostředky komunikace se žáky, s jejich zákonnými zástupci a se svými kolegy.

Kompetence manažerská a normativní – učitel je schopen plánovat a projektovat svou činnost, zná legislativu, vztahující se k jeho povolání; orientuje se ve vzdělávací politice státu; plně ovládá všechny administrativní činnosti, které je při výkonu jeho profese nezbytné provádět.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující – učitel je schopen sebereflexe, má předpoklady pro spolupráci s kolegy. Učitel motivuje a usměrňuje učení žáků tak, aby získali určité vědomosti, dovednosti a návyky. Učitel má všeobecný přehled.

Je nutné podotknout, že pojem kompetence není zcela jasně vymezen a v systému pedagogických pojmů se stále vyvíjí a zpřesňuje. Vymezení požadavků na kompetence učitelů je uvedeno ve vyhlášce MŠMT č. 139/97 Sb.: *„Podmínkou odborné způsobilosti jsou odborné vědomosti získané studiem na vysoké škole, ve vyšší odborné škole nebo ve střední škole. Podmínkou pedagogické způsobilosti jsou vědomosti a dovednosti z oblasti psychologie a pedagogiky, včetně didaktiky výuky, nezbytné pro výkon učitelské činnosti, získané studiem na vysoké škole v učitelských oborech nebo na vysoké škole umělecké a konzervatoři, v případě pedagogických pracovníků s odbornou způsobilostí získanou studiem neučitelských studijních oborů absolvováním pedagogického studia podle vyhlášky MŠ ČSR č. 60/1985 Sb.“* (Vyhláška 139/97, 1997 [online]).

2.2.2 Typologie učitelů

Typologií učitele se zabývá řada autorů. Průcha (2009, s. 396) zmiňuje, že: *„nejvýraznější je typologie učitelů podle toho, na kterém stupni a škole pracují. To je podmiňováno typem jejich profesní přípravy a na druhé straně to ovlivňuje pracovní podmínky, platové hodnocení a prestiž učitelů.“* Průcha (2009) rozděluje učitele do tří kategorií:

1. kategorie učitelů podle druhů škol a podle předmětů,
2. ženy a muži v učitelské profesi (dlouholetá feminizace školství),
3. věkové složení učitelů (populace učitelů stárne).

Grecmanová, Holoušová, Urbanovská (2002) uvádějí nejčastěji používanou Caselmannovu typologii:

logotrop - učitel zaměřený na obsah a problematiku předmětu se zvýrazněním vzdělávací stránky vzájemného vztahu učitele a žáka),

paidotrop – učitel zaměřený na psychický vývoj žáka, jeho vedení a formování.

Tyto dva typy Caselmann dále diferencuje na *filozoficky orientovaného logotropa*, *odborně vědecky orientovaného logotropa*, *individuálně psychologicky orientovaného paidotropa* a *všeobecně psychologicky orientovaného paidotropa*. Další dva typy rozlišuje podle chování ve třídě: *autoritativní a sociální typ učitele* (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002, s. 182).

Učitelkou osobnost lépe poznáme podle charakteristických vlastností. Učitele můžeme dělit podle dalších typů jako je autoritativní, indferentní, náboženský, umělecký, praktický vědecký typ nebo typ domonativní a integrativní typ. Učitel může být také sangvinik, choleric, melancholik, flegmatik. Přiřazení k některému typu je podle převládajících dispozic, přiřazení nemůže být hodnocením učitelovy osobnosti. Žádný učitel není jen jeden určitý typ ((Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002).

2.2.3 Profesní vývoj učitele

Pojmu „vývoj učitele“ lze obecně porozumět jako změnám v čase. Někteří autoři nazývají vývoj učitele procesem stávání se učitelem či nabývání profesní identity. Vychází se z poznatku, že profesní vývoj učitele prochází určitými kvalitativně odlišnými etapami, fázemi či vývojovými stupni. Dochází k vývoji myšlení, znalostí, schopností, dovedností atd. Na vývoj učitele má vliv mnoho činitelů. Není to pouze škola a vlivy s ní spojené, nýbrž i okolnosti přímo nesouvisející se školním prostředím. Výzkumy objasňují tyto etapy:

- motivace uchazečů o studium učitelké profese,
- fáze studia a absolvování učitelkého studia,
- profesní start (učitel-začátečník),

- profesní stabilizace (učitel-expert),
- profesní vyhoření (konzervativní učitel) (Průcha, 2009, s. 398).

Každá z těchto fází má své charakteristické znaky, které přiblížíme v dalším textu.

2.2.3.1 Motivace uchazečů o studium učitelství

Zájem o studium učitelství na pedagogických fakultách rok od roku stoupá, i když šance na přijetí je malá. Mají mladí lidé opravdový zájem o povolání učitele, když velká část absolventů studia každoročně nenastoupí do školství? Důvodem může být to, že pedagogickou fakultu zájemci volí jako pojistku pro případ, že nebude přijat na preferovanější školu, nebo se rozhodli na poslední chvíli. Rozhodující je také diferenciací dle oboru a pohlaví (Průcha, 2009).

Další důvody k volbě studia učitelství:

- vztah k dětem,
- vliv učitelů, s kterými se uchazeči o studium během svého života setkali,
- typ středoškolského studia a následně studium učitelství (uchazeči mají skutečný zájem a studium si zvolili už dříve),
- prestiž učitele a možnost předávat dalším generacím poznatky, zkušenosti, hodnoty a normy (Průcha, 2009).

2.2.3.2 Fáze studia a absolvování učitelského studia

Studenti pedagogických fakult vidí největší klady v tvořivé a rozmanité práci, která je pro ně smysluplná a která je naplňuje. Kladně hodnotí i dostatek volného času. V tomto se shodnou se studenty nepedagogických oborů, pro které je volný čas největší prioritou. Analýza ukázala, že studenti pedagogických fakult preferují právě ty prvky učitelství, které jsou jeho podstatou. Nepedagogičtí studenti naopak upřednostňují praktické či zábavné výhody učitelské profese, stálý styk s mladými lidmi a kulturní vyžití. (Factum Inveo, 2009, s. 5 [online]). Nevýhody v učitelské profesi vidí studenti v nízkém platové ohodnocení a sním spojenou nízkou prestiž tohoto povolání (Factum Inveo, 2009, s. 5 [online]).

Výzkumy ukazují, že učitelství je stále otázkou „srdce“. Kladně hodnotí přípravu na pedagogických fakultách ti studenti, kteří se chtějí profesi učitele věnovat celý život a cítí jí jako poslání (Factum Inveo, 2009, s. 9 [online]).

2.2.3.3 Učitel začátečník

Začínající učitel – mladý člověk, který právě dokončil studium. Profesionální start je významnou životní etapou ve všech profesích. Absolventi se setkávají s realitou a ne vždy v optimálních podmínkách. Začínající pracovník je postupně zaučován a postupně přebírá odpovědnost. Začínající učitel nástupem na školu přebírá od prvního dne všechny povinnosti a plnou odpovědnost za práci, kterou vykonává sám. V tomto okamžiku může přijít *šok z reality*. Příčiny šoku z reality můžeme spatřovat v osobnosti učitele, v profesních kompetencích a v problémových situacích ve školách (Průcha, 2005, s. 208-210).

2.2.3.4 Zkušený učitel – expert

Tato etapa je nejdelší a je fází profesní stabilizace. Zkušeným profesionálem se učitel stává asi po pěti a více letech. (Průcha, 2005)

Charakteristiku zkušeného učitele lze porovnávat s postuláty o tom, *jaký by měl učitel ideálně být*, neboť existuje málo spolehlivých poznatků o těchto charakteristikách. Postuláty se vážou k teorii *profesní kompetence učitele* (Průcha, 2005, s. 217). Učitel v této fázi má již takové zkušenosti, díky nimž dokáže některé činnosti vykonávat efektivněji a spolehlivěji. Je expertem na předměty, které vyučuje, neboť má činnosti s tím spojené zautomatizované. To mu dovoluje zaměřit se na aktuální jevy ve výuce. Rychleji rozpozná krizové situace, na které dokáže adekvátně reagovat. V tomto období má učitel-expert největší vliv na žáky, stává se jejich vzorem a zároveň může být mentorem pro začínající učitele (Průcha, 2005).

Negativní stránkou učitele-experta může být strnulost v názorech a postupech, neochota přizpůsobovat se změnám v pojetí vzdělávání a k modernímu přístupu k žákům. Tomuto jevu lze předcházet např. dalším vzděláváním v oboru, ovšem za podmínky, že učitel je ochotný se vzdělávat se (Průcha, 2005).

2.2.3.5 Konzervativní (*vyhasínající*) učitel

V poslední etapě svého profesního vývoje bývá učiteli kolem padesáti let. Polovinu svého života vykonává učitelskou profesi a učitele označujeme jako konzervativního. Jsou učitelé v této fázi profesního vývoje lepšími a zkušenějšími? Poznatky k této etapě jsou sporadické. Avšak existují nálezy týkající se zdravotních a psychických vlastností učitelů, podle nichž můžeme charakterizovat konzervativního učitele (Průcha, 2005). U učitelů v této fázi dochází ke změnám hodnotové orientace, např. je více zajímaví:

- výdělek – souvislost s výší budoucího důchodu,
- pracovní podmínky – vyšší důraz na hodnoty zdraví a životní pohody,
- dobrý pracovní kolektiv a interpersonální vztahy (Průcha, 2005, s. 226).

Průcha (2005) uvádí, že s přibývajícím věkem a zvyšující se délkou učitelské praxe se začínají objevovat některé negativní jevy jako konzervativní postoje a rezignace. U některých učitelů se objevuje *efekt vyhasínání* (nedostatek elánu, nechut' k práci, celková únava, který může přejít až k syndromu vyhoření. Negativní jevy můžeme eliminovat např. spoluprací se začínajícím učitelem, zapojením do pedagogických výzkumů, podporovat a pomáhat učitelům v sebereflexi. Učitel v těchto situacích uplatňuje své dlouholeté zkušenosti a zároveň získává nový pohled, což mu může pomoci najít nový smysl v jeho práci (Průcha, 2005).

Role učitele se s vývojem lidské společnosti významně změnila. V dnešní době jsou na učitele kladeny mnohem vyšší požadavky. Osobnost učitele je považována za nejsilnější kladný i záporný motivační činitel učení a chování žáků. Učitelovy vlastnosti podmiňují autoritu a oblíbenost u žáků, ale i jejich vzájemné vztahy ve třídě i ke škole (Fontana, 1997). Kvalita učitelovy práce má prokazatelně velký vliv na úspěch žáka a jeho celoživotního učení a tím i na vývoj společnosti.

3 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Další vzdělávání je nedílnou součástí celoživotního vzdělávání každého člověka. S tímto pojmem si spojujeme člověka s jeho profesním životem - hovoříme o funkci a rozvoji organizace, o práci, o kariéře, o struktuře kompetencí o profesionálním růstu, o efektivitě a racionalizaci práce. Různorodé představy o dalším vzdělávání umožňují na něj nahlížet z mnoha různých perspektiv. Zároveň je potřeba vymezit dostatečný prostor pro vyjasnění cílů, významu, odpovědností a forem dalšího vzdělávání (Lazarová a kol., 2006, s. 13).

Vzdělávání učitelů má svá specifika a psychologické aspekty. Lazarová (2006) popisuje charakteristika dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle Kohnové:

- systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělání a trvá po celou dobu učitelovy profesní kariéry,
- celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele,
- společensky zvláště významnou oblast vzdělávání dospělých,
- základní předpoklad transformace školství,
- nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturně-sociálním kontextu (Kohnová a kol., in Lazarová a kol., 2006, s. 13).

Pojem další vzdělávání učitelů může být chápáno také jako profesionální rozvoj, který nás pak zavádí k pojmu kariérní růst, tj. jako přirozený postup učitele přes jednotlivé fáze kariéry:

- vstupu do práce (přežití a objevování),
- stabilizace,
- diversifikace a změny (experimentování a aktivity),
- „vytváření zásob“ a zkoumání,
- uvolněné sebepřijetí a vyrovnanost,
- afektivní odpoutávání se (Lazarová, 2006, s. 14).

Průcha a kol.(2009) charakterizuje další vzdělávání jako:

- celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které navazuje na přípravné vzdělání,
- všechny aktivity, které v návaznosti na dosaženou kvalifikaci učitele slouží k udržení a zvýšení jeho profesní zdatnosti,
- vzdělávací aktivity, do nichž se učitele zapojují, aby rozšířili a zdokonalili své znalosti, dovednosti a rozvíjeli své profesní postoje.

Další vzdělávání učitelů můžeme definovat také jako „*institucionalizovaná část profesního rozvoje, neboť učitel se vzdělává také vlastní učitelskou praxí a samostudiem*“ (Průcha a kol., 2009, s. 413).

Lazarová (2006) konstatuje, že učitelé si pod pojmem další vzdělávání představují nabývání znalostí či dovedností, které jsou konkrétně vymežitelné nebo využitelné v praxi. Dále si spojují další vzdělávání s rozvojem schopností, rozvojem sebe sama. Učitelé očekávají, že se naučí lépe zvládat situace, lépe porozumí žákům, získají nápady, jak učit jinak. Lazarová (2006) podotýká, že se mezi učiteli už méně objevují porozumění pojmu jako *změny v myšlení, postojích, hodnotách, identifikace slabých i silných stránek apod.* (Lazarová, 2006, s. 17).

3.1 Cíle dalšího vzdělávání učitelů

Dospělý člověk potřebuje k učení výraznou motivaci. Proto je nezbytné, aby byly předem stanoveny cíle, k nimž jsou motivy zaměřeny.

Cíle dalšího vzdělávání učitelů (DVU) vychází z potřeb školních praxe, požadavků společnosti a také z nových poznatků pedagogických věd a výzkumů. Měly by odrážet rozvoj ostatních věd a technologií (Průcha, 2009, s. 413).

Lazarová (2006) spolu s jinými odborníky konstatuje, že další vzdělávání by mělo vést k profesionalizaci učitelské profese, tj. evaluaci, inovacím, výzkumu, individualizaci, racionalizaci, k reflexi a osobnostnímu rozvoji.

Cíle dalšího vzdělávání mohou být formulovány obecně nebo se mohou zaměřit na jedince

nebo konkrétní potřeby, vždy to ale znamená *změnu*. Podle švýcarských autorů (skupina LIFE ze ženevské univerzity) je potřeba učitele připravovat na změny tak, aby *dokázali hrát tvořivou, kritickou a aktivní roli v reformách* (Lazarová, 2006, s. 17).

3.2 Formy vzdělávacích aktivit

V ČR mají učitelé (resp. pedagogičtí pracovníci) zákonem stanovenou povinnost dalšího vzdělávání po dobu jejich pedagogické praxe. Další vzdělávání učitelů (DVU) je specifikováno ve vyhlášce č. 317/2005 Sb. DVU je rozděleno na kvalifikační (získání, doplnění nebo rozšíření požadované kvalifikace) a průběžné (zaměřené na aktuální teoretické a praktické otázky vzdělávání a výchovy, společenské problémy). Kvalifikační studium je formalizované a absolvent získá kvalifikační certifikát. Průběžné studium se koná převážně formou přednášek a seminářů a absolventi získají většinou osvědčení o účasti. Má specifický význam při implementaci kurikulárních reforem (Průcha, 2009).

V českém školství je další vzdělávání učitelů spojeno především se školními a mimoškolními vzdělávacími akcemi ve formě přednášek, kurzů, seminářů, výcviků. Právě mimoškolní vzdělávání je učiteli nejvíce preferováno. Výše uvedené pojmy nejsou v odborné literatuře a slovnících jednotně vysvětlovány, přesto mají svá specifika. Vysvětlení těchto pojmů je důležité, neboť sehrávají v dalším vzdělávání důležitou roli. Lazarová (2006) popisuje formy vzdělávacích aktivit takto:

1. *Přednáška*. Krátkodobá, obvykle jednorázová akce, někdy chápána jako metoda. Široce nebo úzce vymezena témata, přednáší se zajímavosti, teorie, předpisy, apod. Cílem přednášky je získat informace, rozšířit vědomosti.

2. *Školení*. Krátkodobá nebo střednědobá jednorázová akce, která může být zakončena zkouškou. Témata jsou metodika práce, nové informace, postupy, předpisy, apod. Cílem je získání informací, rozšíření vědomostí.

3. *Seminář*. Krátkodobá nebo střednědobá jednorázová i navazující akce. Přednáší se konkrétní témata v oblasti didaktiky, pedagogicko-psychologických otázek, poradenství. Cílem je rozšířit znalosti, získat informace a zkušenost prostřednictvím diskuse a reflexe.

4. *Kurz*. Může být krátkodobý, střednědobý, dlouhodobý. Může to být jednorázová i navazující akce. Může se jednat o cyklus seminářů. Témata se zabývají jazykové, pohybové, počítačové nebo úzce vymezené dovednosti. Cílem je rozšířit schopnosti, získat novou konkrétní dovednost, naučit se postupy.

5. *Výcvik*. Dlouhodobá, opakovaná akce s návaznostmi a s intervizními skupinami, může být zakončena zkouškou. Výcvik se zabývá rozvojem konkrétních sociálních dovedností, osobnostním rozvojem založeném na konkrétní teorii, psychoterapie. Cílem výcviku je získání širěji definovanou dovednost spojenou s rozvojem osobnosti, obvykle jde o změnu kognitivních schémat.

6. *Dílna*. Krátkodobá obvykle jednorázová akce v rámci jednoho tématu. Cílem je naučit se pracovní postupy, získat informace a základy nové dovednosti.

Učitelé spojují s pojmem další vzdělávání i s takovými aktivitami jako jsou:

- *kurzy a semináře poskytované vnějšími subjekty i školou,*
- *diskuse a výměna zkušeností s učiteli,*
- *studium literatury,*
- *veřejnoprávní televize – vzdělávací programy,*
- *internet,*
- *hospitace u kolegů ve třídě,*
- *návštěvy výstav,*
- *relaxace,*
- *samostudium*
- *práce na projektech rozvoje školy,*
- *praktický výzkum (Lazarová, 2006, s. 23).*

Ministerstvo školství v rámci *Strategie vzdělávací politiky* uveřejnilo výsledky výzkumu, které ukazují, že je velká poptávka po posílení prvků, jako jsou mentoring, supervize, sdílení příkladů dobré praxe nebo podpora dalšího vzdělávání učitelů. Výsledky také dokladují, že si učitelé obvykle neuvědomují možnosti dalšího vzdělávání v jejich plné šíři a tedy je plně nevyužívají. Současná nabídka dalšího vzdělávání je pro většinou škol nedostupná z organizačních (např. zastupování za nepřítomné učitele) a finančních důvodů (drahé

zastupování, nedostatek prostředků na úhradu vzdělávacích aktivit). Pozornost je potřeba rovněž zaměřit na další vzdělávání a průběžnou podporu ředitelů škol, kteří hrají klíčovou roli ve zlepšování kvality vzdělávání (MŠMT, Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 [online]).

3.3 Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Povinností ředitele školy je organizování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků dle plánu, který projedná s příslušným odborovým orgánem (§24, odst. 3 zákona o pedagogických pracovnících). Žádný právní předpis neupravuje obsah plánu DVPP, avšak ředitel by měl při jeho sestavování brát v úvahu dvě hlediska:

- dosahování cílů, které má škola vytýčené (tj. i dlouhodobých cílů činnosti školy uskutečňovaných prostřednictvím vzdělávání pedagogických pracovníků),
- komunikaci se zaměstnanci (informace o zásadách, podle kterých jsou určovány druhy a formy DVPP, informace o možnostech nebo povinnostech DVPP, apod.) (MŠMT, Zákon o pedagogických pracovnících, [online]).

Plán DVPP by měl být přehledem konkrétního studia, školení, seminářů v daném školním roce, který je v souladu s vytýčenými cíli školy. V plánu nelze stanovit předmět nebo způsob samostudia, je ale vhodné zaznamenat zásady poskytování dnů volna na samostudium. Na organizační a finanční zajištění DVPP má vliv správně zařazení institucionálního vzdělávání do kategorie *prohlubování kvalifikace a zvyšování kvalifikace* (DV MONITOR, 2014, Plán DVPP, [online]).

Smysluplnost plánu DVPP je v přehledu informací, kterými ředitel vytváří předpoklady pro stálý profesní růst všech zaměstnanců. Plán DVPP je strukturací zájmů školy, které povedou k efektivnímu využívání finančních prostředků a je přehledem aktuálního personálního obsazení (DV MONITOR, 2014, Plán DVPP, [online]).

4 PRÁVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

4.1 Dokumenty vzdělávací politiky

Zvyšování kvality ve vzdělávání a s tím související trend profesionalizace učitelské profese je jedním z klíčových cílů ve většině vyspělých zemí. O tom svědčí pozornost, která je tomuto tématu věnována v mezinárodních dokumentech UNESCO, OECD i Evropské komise. V Lisabonské smlouvě, která byla přijata všemi členskými zeměmi, je zveřejněna výzva pro celkové zkvalitnění ekonomického a sociálního prostoru. Pro toto zkvalitnění je důležitá podmínka proměny funkce školy a role učitele, což se musí projevit ve změně pojetí role učitele a zejména jeho odborné přípravy. Na základě mezinárodních dokumentů se začaly i v českém školství zavádět nové reformy. V zájmu společnosti je podpora osobnostního a profesního rozvoje každého jedince, včetně těch, kteří sami vzdělávají a vychovávají (Vzdělávání 2020, [online]).

V dokumentu *Národní program rozvoje vzdělávání* (Bílá kniha) z roku 2001 byla stanovena strategie v oblasti vzdělávání. Materiál obsahoval východiska, obecné záměry a programy pro vývoj vzdělávací soustavy a dával konkrétní podněty k práci škol. V roce 2009 byla zveřejněna *Analýza stavu naplnění cílů stanovených v Národním programu rozvoje vzdělávání a navržením priorit a opatření pro další období*. Analýza realizace opatření navrhovaných v jednotlivých strategických liniích ukazuje, že řada z nich nebyla uskutečněna vůbec, mnohá z těch, která realizována byla, byla realizována izolovaně nikoli v zamýšlených komplexních celcích a souvislostech. Na základě důkladného zhodnocení aktuálního stavu vzdělávací soustavy schválila vláda v červenci 2014 *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. V tomto dokumentu je stanoven základní rámec pro další rozvoj školství, který je vymezen třemi prioritami:

- snižovat nerovnosti ve vzdělávání,
- podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém (MŠMT, 2016 [online]).

Dalšími dokumenty, kterými se stát zavazuje rozvíjet vzdělávání:

- Boloňská deklarace, 1999

- Lisabonská smlouva, 2000
- Zpráva o hodnocení vzdělávání v ČR, dokument OECD, 2012
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy 2015-2020
- Rámcový vzdělávací program pro základní školy, střední školy a gymnázia (MŠMT, Legislativa, [online]).

4.2 Školská legislativa ČR

Školská legislativa ČR upravuje právními normami *právo na vzdělání*, které až s koncem 2. světové války začalo považovat za právo lidské. V níže uvedených právních normách jsou zakotveny ustanovení týkající se vzdělávání učitelů:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (*školský zákon*), ve znění pozdějších předpisů,
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (*zákon o vysokých školách*), ve znění pozdějších předpisů,
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů,
- Zákon 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (*zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání*),
- Nařízení 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků,
- Vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (MŠMT, Legislativa, [online]).

5 KARIÉRNÍ ŘÁD

Pro pochopení problematiky motivace pedagogů k dalšímu vzdělávání jsme si definovali základní pojmy motivace, popsali jsme si profesi učitele, jeho osobnost, typologii, profesní vývoj a další vzdělávání učitelů. V předchozí kapitole jsme si uvedli dosavadní právní rámec vzdělávání učitelů. Prioritou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy bylo zavedení kariérního řádu novelizací zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

5.1 Kariérní řád učitelů

Zákon definuje kariérní řád jako soubor předpokladů pro výkon činnosti ředitele nebo ředitele školského zařízení, výkon specializovaných činností pedagogických pracovníků a zařazení učitelů do kariérního stupně. (Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, 2017, [online]).

Od zavedení kariérního systému MŠMT očekávalo zvýšení kvality vzdělávání a motivace pro profesní rozvoj učitelů. Novela zákona také zaváděla nástroje, které měly pomoci kvalitu práce učitele pojmenovat a hodnotit. Nejdůležitějším nástrojem bylo zavedení povinného plánování a hodnocení profesního rozvoje. *Přijetím požadavků na profesi učitele je možné plánovat a realizovat účinné přípravné i další vzdělávání tak, aby učitelé zvládali požadavky, které jsou spojeny s cíli školního vzdělávání. Pro zájemce o studium učitelství zákon podává informace o tom, jak může vypadat jejich profesní a kariérní růst* (MŠMT, Kariérní řád, 2017, [online]).

Základem navrhovaného kariérního systému byly tři kariérní stupně, které byly postaveny na profesních kompetencích učitele v oblastech osobního profesního rozvoje, vlastní pedagogické činnosti a spolupráce a podílu na rozvoji školy. S úspěšným postupem kariérním systémem je spojeno i finanční ohodnocení pedagogů (MŠMT, Kariérní řád, 2017, [online]).

Kariérní systém prošel dlouholetou přípravou, na které se podíleli ředitelé a učitelé všech druhů škol, pracovníci pedagogických fakult, MŠMT, České školní inspekce a školských odborů. Samotní učitelé očekávali změnu v ocenění kvality a výsledků jejich práce, ujasnění

toho, co se od nich očekává a také změnu v odměňování. Změny v navrženém kariérním systému by se dotkly i vzdělavatelů DVPP, neboť vzdělávací akce by podléhaly novým hodnotícím kritériím, což by se odrazilo na formě, struktuře a obsahu DVPP (MŠMT, Kariérní řád, 2017 [online]). Poslanecká sněmovna však nepřijala ani svou ani senátní verzi novely zákona o pedagogických pracovnících, jehož součástí byl i kariérní řád.

5.2 Kariérní systém učitelů v zahraničí

Začínající učitelé mají ve většině zemí stejné podmínky. Strukturované programy, které poskytují začínajícímu učiteli doplňkovou přípravu a individuální pomoc jsou povinné v 17 zemích Evropy (Německo, Estonsko, Irsko, Francie, Itálie, Kypr, Lucembursko, Malta, Rakousko, Portugalsko, Rumunsko, Slovinsko, Slovensko, Švédsko, Spojené království, Chorvatsko a Turecko). Programy se mohou lišit v organizaci, mohou být zaměřeny více na individuální podporu nebo se více zaměřují na profesní přípravu. Mají však společný cíl – pomoci začínajícímu učiteli zvyknout si na povolání a snížit pravděpodobnost předčasného odchodu začínajícího učitele (Eurydice, 2013, [online]).

V Bulharsku, ve Španělsku, v Litvě, v Portugalsku, v Rumunsku, ve Slovinsku a na Slovensku je účast na dalším profesním rozvoji nutnou součástí předpokladů pro kariérní postup učitelů a zvýšení jejich platu. V ostatních zemí považují další profesní rozvoj za profesní povinnost učitelů a školy mají povinnost poskytnout zaměstnancům plán dalšího profesního růstu. Avšak méně než jedna třetina zemí vyžaduje, aby měli učitelé své osobní plány profesního rozvoje (Eurydice, 2013, [online]).

V souvislosti se změnami ve společnosti se vzdělávání a rozvoji profesních a osobnostních kompetencí učitelů věnuje čím dál větší pozornost. Bylo provedeno mnoho výzkumů (P. Gavora, J. Průcha, J. Mareš, Z. Helus, aj.), které se zabývaly osobností učitele, pojetím jeho role, charakteristikou profese, cíli učitelského vzdělávání, procesy učitelského vzdělávání, dalším vzděláváním, atd. (Lukášová-Kantorková, 2003, [online]). V mnoha případech je profese učitele charakterizována jako krizová (Lukášová-Kantorková, 2003, [online]). Situace ve financování školství je napjatá, rozpočty škol nedávají ředitelům prostor pro ohodnocení kvalitnějších znalostí a dovedností či nadstandartnímu přístupu. Neexistuje jednotný systém dalšího vzdělávání a profesního postupu. Kariérní řád nebyl schválen.

EMPIRICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V úvodu empirické části definuji cíl bakalářské práce a stanovuji výzkumné otázky. Dále jsem se zaměřila na metodologii výzkumného šetření – použitá metoda, popis výběrového souboru, způsob a průběh sběru dat. V dalších kapitolách data analyzuji a prezentuji výsledky.

6.1 Cíl a výzkumné otázky

V teoretické části jsme nastínili, že činitelé, kteří ovlivňují motivaci k dalšímu vzdělávání, mohou být různí. Dále jsme si uvedli, že učitelé mají ze zákona povinnost dalšího vzdělávání. Cílem bakalářské práce je analýza motivačních činitelů působících na pedagogy základní školy. Na základě teoretických poznatků jsem stanovila výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Působí na rozhodnutí pedagogů pro další vzdělávání intenzivněji vnitřní činitelé motivace nebo vnější činitelé motivace?

Dílčí výzkumné otázky:

Jaké mají očekávání od DVPP?

Jaké formy vzdělávání učitelé upřednostňují?

Mají učitelé informace o navrženém kariérním systému a byli by jim motivováni k dalšímu vzdělávání?

6.2 Průběh výzkumného šetření

Ředitelky a ředitele šesti základních škol pelhřimovského okresu jsem e-mailem požádala, zda mohu na jejich školách provést dotazníkové šetření, které je součástí mé bakalářské práce. Zároveň jsem je seznámila s cíli dotazníkového šetření, a jak bude s výsledky naloženo. Dotazník byl přílohou e-mailu. Po dohodě jsem dotazníky osobně předala ředitelům základních škol a domluvila se na termínech vyzvednutí vyplněných dotazníků.

6.2.1 Charakteristika respondentů

Charakteristika souboru respondentů je dána specifikou tématu bakalářské práce. Dotazníkového šetření se zúčastnili učitelé šesti základních škol pelhřimovského okresu a to jak ve městech, tak v malých obcích.

V dotazníku respondenti odpovídali na otázky týkající se délky praxe. Tím jsme získali přehled o respondentech. Téměř polovina učitelů má praxi delší než 21 let. Toto zjištění vypovídá o věkovém složení výzkumného souboru. Dotazníkového šetření se ale nezúčastnili všichni učitelé oslovených škol. V rámci dotazníkového šetření bylo rozdáno 120 dotazníků. Vráceno jich bylo 106, 5 dotazníků bylo vyřazeno pro neúplnost. Návratnost je 84,16 %.

Učitelé základních škol		Počet zúčastněných	%
		101	100
Délka praxe	do 5 let	11	11
	6 - 10 let	16	16
	11 - 20 let	25	24
	déle než 21 let	49	49
Počet pedagogických pracovníků ZŠ	do 10	8	8
	11 až 20	0	0
	21 až 30	21	20
	31 až 40	72	71
	více než 41	0	0

Tab. 7.1 Struktura souboru (zdroj: vlastní zpracování)

6.2.2 Způsob a průběh sběru dat

Ve čtyřech základních školách proběhlo dotazníkové šetření ve dnech 5. 6. až 23. 6. 2017. Osobně jsem dotazníky vyzvedla 26. 6. 2017. Dotazníky z ostatních základních škol jsem vyzvedla 18. 9. a 27. 9. 2017.

6.3 Metodika výzkumu

Výzkumné šetření bylo provedeno metodou dotazování. Dotazníkem získáváme velké množství dat při malé investici času (Gavora, 2000). Dotazník je „soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které

dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně (Chráška, 2007, s. 163).

V dotazníku jsem použila uzavřené, polouzavřené a škálové otázky. Do jisté míry jsem při tvorbě dotazníku vycházela z dotazníkového šetření výzkumu *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce* z roku 2009. Inspirovala jsem se hlavně položkami, které jsou zaměřené na motivaci. Ostatní položky byly vytvořeny na základě konzultací s vedoucí práce.

6.4 Statistické a technické zpracování dat

Odpovědi respondentů získané z dotazníkového šetření byly zpracovány matematicko – statistickými postupy. Data jsem převedla do aplikace *Microsoft Excel*. Dále pomocí funkcí této aplikace byla data zpracována nejčastěji v aritmetickém průměru a v procentech. Celkové výsledky byly uspořádány do tabulek a pro větší přehlednost také do grafů.

7 VYHODNOCENÍ ŠETŘENÍ

7.1 Analýza a prezentace dat

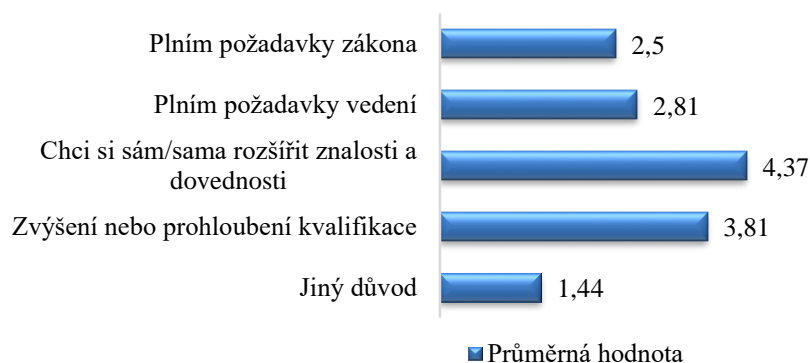
V této kapitole jsou vyhodnoceny jednotlivé položky dotazníku a prezentace výsledků je vyjádřena tabulkami a grafy.

1. Jaký je hlavní důvod Vašeho dalšího vzdělávání? Seřad'te podle priority, přičemž 5 je nejvyšší priorita, 1 je nejnižší priorita.

	1	2	3	4	5	Průměr	Absolutní četnost	Relativní četnost
Plním požadavky zákona	15	44	26	6	9	2,50	100	99 %
Plním požadavky vedení	5	33	45	10	7	2,81	100	99 %
Chci si sám/sama rozšířit znalosti a dovednosti	1	7	6	27	60	4,37	101	100 %
Zvýšení nebo prohloubení kvalifikace	3	8	14	54	20	3,81	99	98 %
Jiný důvod	79	4	11	2	3	1,44	99	98 %

Tab. č. 1 Důvody dalšího vzdělávání (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 1 (zdroj: vlastní zpracování)



Jako hlavní důvod dalšího vzdělávání uvedlo 60% učitelů rozšíření znalostí a dovedností. Průměrné skóre hodnocení důležitosti této skutečnosti je 4,37. Vzhledem k tomu, že další vzdělávání je nařízeno zákonem, je toto zjištění pozitivní. Můžeme konstatovat, že pro učitele je další vzdělávání důležité z osobních důvodů, protože jako další důvod je s průměrnou známkou 3,81 ohodnocené zvýšení nebo prohloubení kvalifikace. Jiný důvod

udávalo 3% učitelů. Uvedli, že další vzdělávání absolvují na základě doporučení, že školení je dobré. Také setkání s rodilými mluvčími nebo s jinými kolegy a zlepšení finanční ohodnocení jsou uváděny jako jiný důvod dalšího vzdělávání.

2. Seřad'te podle priority klady učitel'ské profese, přičemž 7 je nejvyšší priorita, 1 je nejnižší priorita.

	1	2	3	4	5	6	7	Průměr	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozmanitá a tvořivá práce	2	1	3	4	6	34	51	6,14	101	100 %
Dostatek volného času	27	17	11	16	9	13	8	3,34	101	100 %
Smysluplná práce s dětmi	0	8	6	6	23	26	32	5,48	101	100 %
Stálý kontakt s mladými	7	10	18	13	37	10	6	4,16	101	100 %
Osobní rozvoj – možnost dalšího vzdělávání	2	16	19	33	19	9	3	3,89	101	100 %
Kulturní vyžití - mimoškolní aktivity s dětmi	24	31	26	15	2	2	0	2,50	101	100 %
Autorita učitele, společenská prestiž	35	29	17	9	5	5	1	2,40	101	100 %

Tab. č. 2 Klady učitel'ské profese (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 2 (zdroj: vlastní zpracování)



Vztah k učitelské profesi je vyjádřen klady a zápory. Rozmanitou a tvořivou práci zařadilo mezi klady učitelské profese 50% učitelů. Průměrné hodnocení této priority je 6,14. Další důležitou prioritou je smysluplná práce s dětmi, která dosáhla průměrného hodnocení 5,48 a stálý kontakt s mladými lidmi s průměrnou známkou 4,16. Mezi klady učitelské profese respondenti zařadili i osobní rozvoj – možnost dalšího vzdělávání, které dosáhlo průměrného hodnocení 3,89. Tyto odpovědi vypovídají o tom, že většina učitelů bere svou profesi jako poslání, při kterém mohou uspokojovat tvůrčí aktivity, seberealizovat se, předávat zkušenosti.

3. Seřad'te podle priority záporny učitelské profese, přičemž 9 je nejvyšší priorita, 1 je nejnižší priorita.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Průměr	Absolutní četnost	Relativní četnost
Psychická náročnost povolání, stres	2	2	2	5	4	9	10	18	49	7,53	101	100 %
Nízké platové ohodnocení	4	13	13	4	8	7	16	18	18	5,79	101	100 %
Vztahy s rodiči a jejich přístup	5	9	11	15	15	15	14	9	8	5,18	101	100 %
Neukáznění žáci, kteří nemají zájem o výuku	5	8	5	12	12	18	18	9	14	5,70	101	100 %
Nejasné vymezení toho, co si může dovolit učitel a co žák	11	14	16	14	15	9	8	9	5	4,41	101	100 %
Riziko vyhoření	20	13	11	10	11	8	7	16	5	4,40	101	100 %
Administrativa – různé formuláře, dokumenty,...	10	9	10	13	16	13	10	11	9	5,00	101	100 %
Nízká společenská prestiž	13	15	13	10	13	10	10	5	10	4,52	99	98 %
Nedostatečný podpůrný systém (psycholog, asistenti, čas na vzdělávání)	25	15	14	12	10	6	11	3	5	3,73	101	100 %

Tab. č. 3 Záporny učitelské profese (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 3 (zdroj: vlastní zpracování)

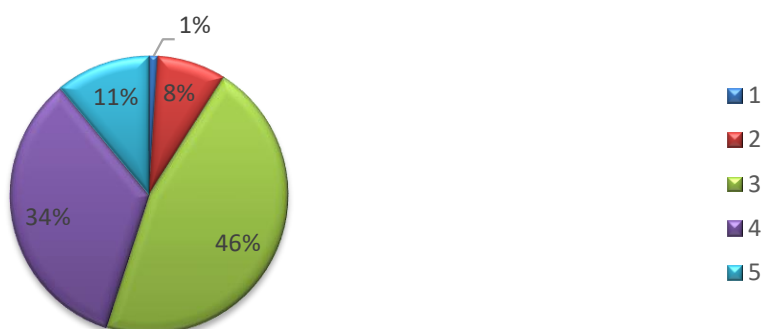


S ploškou č. 2 souvisí odpovědi na plošku č. 3. Nevýhody (zápory) povolání mohou ovlivňovat motivaci člověka, mohou měnit postoje. Odpovědi na tuto plošku mohou vedení školy pomoci hledat možnosti, jak nejlépe zlepšit pracovní podmínky a učitele motivovat. Učitelé (50%) pocítují jako nevýhodu psychickou náročnost povolání a stres, kterou hodnotí průměrnou známkou 7,53. K tomu přispívají faktory, jako je nízké platové ohodnocení jejich práce (průměrná známka 5,79), neukázněnost a nezájem žáků (průměrná známka 5,7) nebo vztahy s rodiči a jejich přístup (průměrná známka 5,18). Jsou to vnější činitele motivace. Otázkou je, na kolik může jednotlivé faktory ovlivnit sám učitel, kolik vedení školy a kolik společnost. Uvedené zápory mohou a bývají důvodem k odchodu učitelů ze školství (Factum Inveo, 2009).

4. Jak jste ve svém povolání spokojen/á? Stupeň souhlasu (resp. nesouhlasu) zakroužkujte na hodnotící škále. Velmi nespokojen/á 1 až 5 velmi spokojen/á.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	1	1 %
2	8	8 %
3	47	46 %
4	34	34 %
5	11	11 %

Tab. č. 4 Spokojenost s povoláním (zdroj: vlastní zpracování)



Graf č. 4 (zdroj: vlastní zpracování)

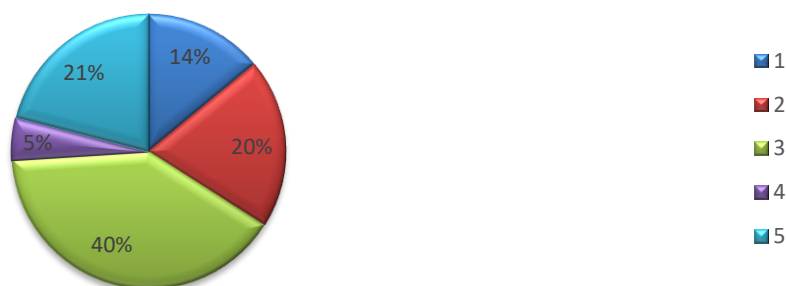
Spokojenost v práci je důležitým činitelem motivace. Spokojený zaměstnanec se nedá odradit nepříjemnostmi a překážkami, chce se zdokonalovat a inovovat své postupy. Jak vyplývá z výsledků, učitelé jako nejčastější variantu na stupnici od 1 (nespokojený/á) až do 5 (velmi spokojený/á) uváděli stupeň 3 (46%) a pak stupeň 4 (34%). Můžeme říct, že 80% učitelů je ve svém povolání spokojeno, což lze hodnotit pozitivně.

5. Kdybyste měl/a možnost znovu si vybrat povolání, zvolil/a byste jiné? Stupeň souhlasu (resp. nesouhlasu) zakroužkujte na hodnotící škále. Rozhodně ano 1 až 5 rozhodně ne.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	13	14 %
2	18	20 %
3	35	40 %
4	4	5 %
5	19	21 %

Tab. č. 5 Volba jiného povolání (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 5 (zdroj: vlastní zpracování)



Tato položka je kontrolní k položce č. 4, kde spokojenost je brána jako kladný motivační činitel. Na obě položky respondenti odpovídali převážně variantou 3. Učitelé nevolí jednoznačnou odpověď ano či ne. Pětina učitelů by si své povolání zvolila znovu. Kdyby se oslovení učitelé měli znovu rozhodovat o volbě svého povolání, 34% by si vybrali povolání jiné. Učitelé považují tuto profesi za psychicky náročnou a nedostatečně finančně

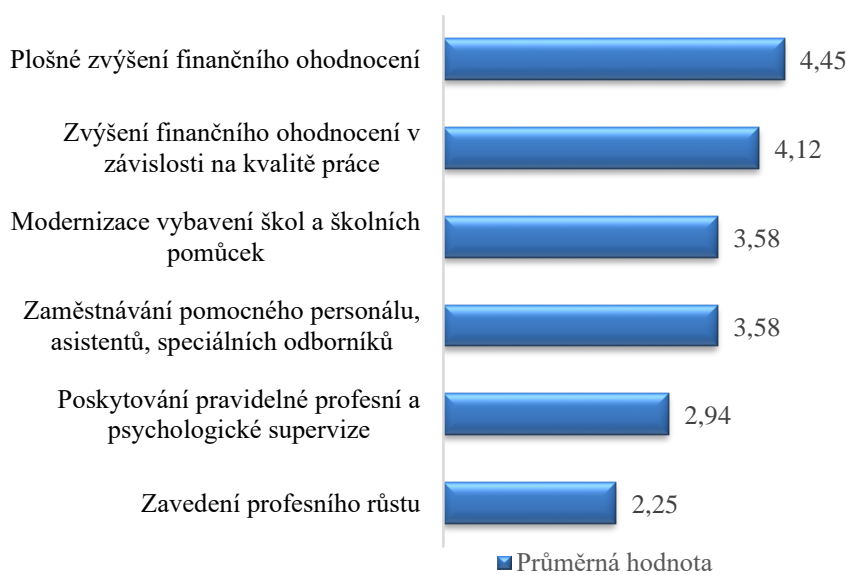
ohodnocenou (viz. otázka č. 3 a 6).

6. Která z uvedených opatření považujete za potřebná pro výkon své profese. Seřad'te podle priority, přičemž 6 je nejvyšší priorita, 1 je nejnižší priorita.

	1	2	3	4	5	6	Průměr	Absolutní četnost	Relativní četnost
Plošné zvýšení finančního ohodnocení	7	9	17	8	19	41	4,45	101	100 %
Zvýšení finančního ohodnocení v závislosti na kvalitě práce	5	8	21	20	30	17	4,12	101	100 %
Modernizace vybavení škol a školních pomůcek	10	14	27	22	11	16	3,58	100	99 %
Zaměstnávání pomocného personálu, asistentů, speciálních odborníků	8	14	27	24	19	9	3,58	101	100 %
Poskytování pravidelné profesní a psychologické supervize	24	26	13	17	12	9	2,94	101	100 %
Zavedení profesního růstu	42	25	17	6	6	5	2,25	101	100 %

Tab. č. 6 Důležitá opatření potřebná k výkonu profese (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 6 (zdroj: vlastní zpracování)



Plošné zvýšení finančního ohodnocení považuje 41% učitelů za nejvýznamnější opatření potřebné pro výkon své profese, ohodnotilo je průměrnou známkou 4,45. Pro učitelé je důležité zvýšení finančního ohodnocení v závislosti na kvalitě práce s průměrným skóre 4,12. Učitelé považují za potřebné modernizaci vybavení škol a také zaměstnávání pomocného personálu, asistentů, speciálních pracovníků (průměrná známka 3,58).

7. Jak byste charakterizoval/a vztahy ve Vašem kolektivu? Svou odpověď zakroužkujte.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Přátelské	47	44 %
Kolegiální	35	33 %
Neosobní, formální	20	19 %
Nekolegiální	5	4 %

Tab. č. 7 Vztahy v kolektivu (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 7 (zdroj: vlastní zpracování)



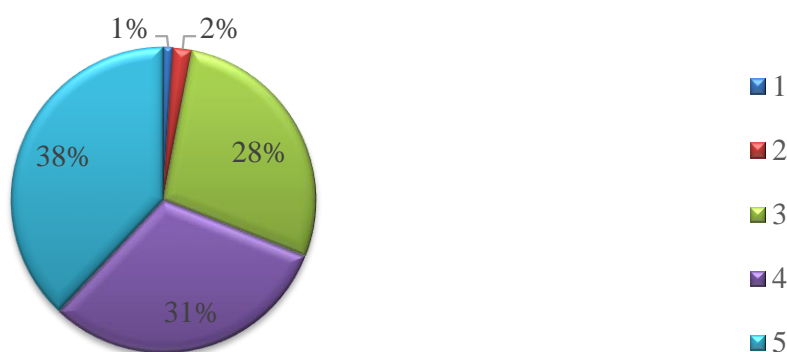
Vztahy na pracovišti mají celkově významný vliv na práci jednotlivce. Jako demotivující se jeví skutečnost, když v kolektivu vládou neosobní, nekolegiální vztahy. Učitel pak chodí do práce s nechutí, což se může projevit na výchovně vzdělávacím procesu. V kolektivu s dobrými vztahy je prostor pro vzájemnou podporu, spolupráci a zdravé soutěžení. Většina dotázaných učitelů (77%) považuje vztahy na pracovišti za přátelské nebo kolegiální. Pětina učitelů vnímá vztahy jako neosobní a formální.

8. Považujete další vzdělávání učitelů za důležité? Stupeň souhlasu (resp. nesouhlasu) zakroužkujte na hodnotící škále. Rozhodně ne 1 – 5 rozhodně ano

	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	1	1%
2	2	2%
3	29	28%
4	31	31%
5	38	38%

Tab. č. 8 Další vzdělávání učitelů (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 10 (zdroj: vlastní zpracování)



Z pohledu učitelů je další vzdělávání důležité (rozhodně ano – 38%). Učitel vede žáky tak, aby získávali nové vědomosti, dovednosti a návyky. To probíhá za stále se měnících podmínek a učitel musí být připraven reagovat na situace, které tím vznikají. Od dalšího vzdělávání učitelé očekávají profesní a osobnostní růst (viz. odpovědi na plošky č. 1, 9, 10, 18) a praktické dovednosti, které jim pomohou zvládat různé situace.

9. Co Vás nejvíce ovlivňuje při výběru vzdělávacích akcí?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Obsah vzdělávací akce	99	88 %
Cena vzdělávací akce	6	5 %
Organizační podmínky	4	3,5 %
Jiné	4	3,5 %

Tab. č. 9 Vlivy na výběr vzdělávací akce (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 9 (zdroj: vlastní zpracování)



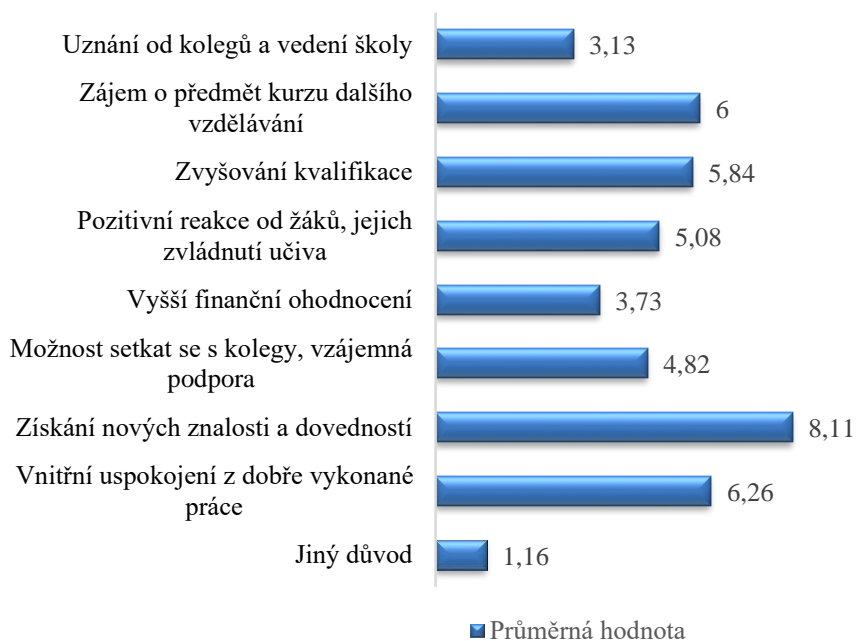
Vedení školy při plánování dalšího vzdělávání bere v úvahu vytýčené cíle školy, které by měly být v souladu s potřebami žáků a učitelů. Faktory ovlivňující výběr vzdělávacích akcí mohou být různé. Od osobních očekávání po organizační možnosti školy i pořadatelů vzdělávacích akcí. Učitele nejvíce ovlivňuje při výběru obsah vzdělávací akce (88%). Záleží jim tedy na tom, jaký přínos pro ně vzdělávání bude mít, jestli uspokojí jejich potřeby. Mezi jiné faktory (3,5%), které je ovlivňují při výběru, řadí osobnost lektora, časovou náročnost vzdělávací akce, způsob ukončení vzdělávání, úroveň, preference nebo kolik volného času vzdělávání zabere.

10. Co Vás osobně motivuje k dalšímu vzdělávání? Seřad'te podle priority, přičemž 9 je nejvyšší priorita, 1 je nejnižší priorita.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Průměr	Absolutní četnost	Relativní četnost
Uznání od kolegů a vedení školy	9	33	24	17	9	5	2	0	1	3,13	100	99 %
Zájem o předmět kurzu dalšího vzdělávání	0	8	8	7	17	13	22	12	14	6,0	101	100 %
Zvyšování kvalifikace	0	8	1	18	18	15	17	16	8	5,84	101	100 %
Pozitivní reakce od žáků, jejich zvládnutí učiva	1	10	20	12	17	10	16	8	7	5,08	101	100 %
Vyšší finanční ohodnocení	7	24	27	13	7	14	2	2	4	3,73	100	99 %
Možnost setkat se s kolegy, vzájemná podpora	2	18	11	18	14	13	9	11	5	4,82	101	100 %
Získání nových znalostí a dovedností	0	1	0	1	3	6	12	24	54	8,11	101	100 %
Vnitřní uspokojení z dobře vykonané práce	0	5	5	9	11	20	17	26	7	6,26	100	99 %
Jiný důvod	89	5	1	3	0	0	0	0	0	1,16	98	97 %

Tab. č. 10 Osobní motivace k dalšímu vzdělávání (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 10 (zdroj: vlastní zpracování)



Položka 10 nám stejně jako položka č. 1 a č. 18 potvrzuje, že motivem k dalšímu vzdělávání je získání nových znalostí a dovedností (průměrná známka 8,11). To, že se učitelé stále vzdělávají, jim dává vnitřní uspokojení z dobře vykonané práce (průměrná známka 6,26). Učitelům není lhostejný ani obsah vzdělávací aktivity. Je pro ně důležité, co jim vzdělávání přinese a zda uspokojí jejich potřeby (průměrná známka 6). S tím souvisí i varianta, že učitele motivuje to, že další vzdělávání zvýší jejich kvalifikaci (průměrná známka 5,84) a že nově získané znalosti a dovednosti ocení žáci (průměrná známka 5,08). Jiný důvod byl hodnocen průměrnou známkou 1,16. I když 3 učitelé uvedli jako jiný důvod „*odučit nebo odsuplovat hodiny*“, přikládají tomu nízkou důležitost.

11. Mají získané vědomosti a dovednosti ze vzdělávacích akcí, kterých jste se účastnil/a, přínos pro praxi? Svou odpověď zakroužkujte.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	65	60 %
Ne	8	7 %
Praxe i teorie jsou stejně důležité	35	33%

Tab. č. 11 Přínos pro praxi (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 11 (zdroj: vlastní zpracování)



Tato položka se zaměřila na již získané zkušenosti z absolvovaného vzdělávání. Pokud by vzdělávací akce byly pro učitele pouze formálním splněním litery zákona a nepřinášely by pro učitelovu praxi nic užitečného, může to vést k demotivaci a odmítání dalšího vzdělávání. Z odpovědí vyplývá, že pro 60% učitelé mají získané vědomosti a dovednosti přínos. Zároveň pro 33% učitelé jsou důležité jak teoretické poznatky, tak zkušenosti získané praxí. Odpovědi na tuto otázku potvrzují, že teorie se neobejde bez praxe a opačně.

12. Jaké formě vzdělávání dáváte přednost? Svou odpověď zakroužkujte.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Kurzy a semináře pořádané vnějšími subjekty	76	58 %
Studium na VŠ	3	2 %
Samostudium	14	11 %
Výměna zkušeností s kolegy	36	28 %
Jiné	1	1 %

Tab. č. 12 Formy vzdělávání (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 12 (zdroj: vlastní zpracování)



V této položce učitelé mohli zadávat více možností. Učitelé mají přehled o formách vzdělávacích aktivit. Učitelé nejvíce upřednostňují kurzy a semináře (58%). Výměna zkušeností s kolegy (28%) a samostudium (11%) jsou formy vzdělávání, které mohou učitelé do jisté míry ovlivňovat sami. Můžeme konstatovat, že tyto dvě formy vzdělávání jsou pro učitele časově i finančně méně náročné. Zřejmě to jsou důvody, proč studium na vysoké škole uvedli 2% učitelů. Jako jinou formu vzdělávání zadal 1 pedagog mentoring. Dobrý mentoring umožní mentorovanému učiteli dobře vykonávat svou profesi a rozvíjet se.

13. Je na Vaší škole vytvořené prostředí podporující vzdělávání a profesní formování?

Svou odpověď zakroužkujte.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	93	92%
Ne	8	8%

Tab. č. 13 Podpora vzdělávání (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 13 (zdroj: vlastní zpracování)



Vytvořit ve škole prostředí, ve kterém je podporováno další vzdělávání a profesní růst není pro vedení jednoduché. Mezi bariéry, které mohou tomu bránit, řadíme nedostatek finančních prostředků na vzdělávací aktivity, na zastupování a jiné organizační problémy. Pozitivní je, že 92% učitelů uvádí, že v jejich školách takové prostředí, které jim umožňuje další vzdělávání je. Jen 8% učitelů má opačný názor.

14. Zjišťuje vedení školy zájem pedagogů o DVPP? Svou odpověď zakroužkujte.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	69	68%
Ne	32	32%

Tab. č. 14 Zájem o DVPP (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 14 (zdroj: vlastní zpracování)



Tato položka zjišťuje, do jaké míry učitelé vnímají podporu ze strany vedení k dalšímu vzdělávání. Více než polovina učitelů (68%) uvádí, že vedení zjišťuje jejich zájem o další vzdělávání a to na poradách, kde mohou i sami podávat návrhy. V jedné škole mají *Knihu vzdělávání*, kde jsou nabídky DVPP a kam se mohou zapisovat návrhy na kurzy. Vedení škol zájem zjišťuje při osobních rozhovorech nebo 1x za čtvrtletí mohou učitelé své návrhy napsat do sebehodnocení. Z tohoto zjištění můžeme usuzovat, že vedení škol seznamuje

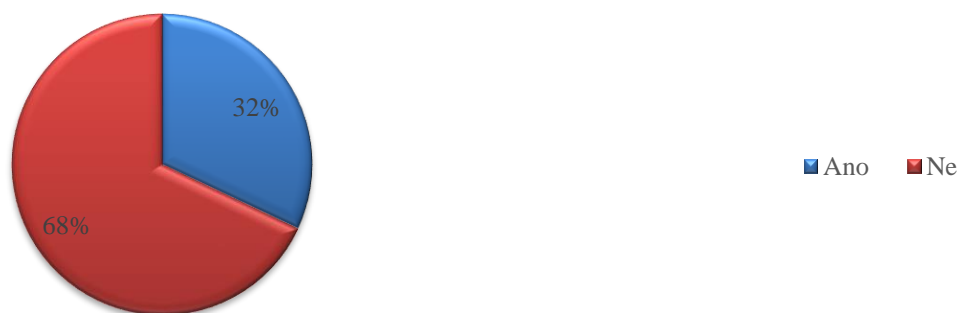
učitele s plánováním DVPP a zajímá se o jejich vzdělávací potřeby. Nemůžeme však říct, zda 32% učitelů vnímá ze strany vedení nezájem nebo jim nevyhovují způsoby zjišťování zájmů.

15. Je na Vaší škole účast na dalším vzdělávání součástí Vašeho hodnocení? (uznání, pochvala, finanční hodnocení, apod.)

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	32	32%
Ne	69	68%

Tab. č. 15 Projevy DVPP na osobním hodnocení (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 15 (zdroj: vlastní zpracování)



Z předchozích položek jsme odvodili, že se vedení školy zajímá o vzdělávací potřeby učitelů a vzájemnou komunikací spoluutváří prostředí podporující vzdělávání. Zarážející je tedy záporná odpověď na tuto položku, kterou zadalo 68% učitelů. Vypovídá to o tom, že vedení školy má problém v otázkách hodnocení a zpětné vazby. Motivačním faktorem není jen finanční hodnocení, ale také projevená úcta, pochvala, uznání, které mohou ředitele využívat.

16. Zajímáte se o navržený Kariérní systém?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	11	11%
Nějaké informace mám, ale blíže se nezajímám	49	48%
Ne	41	41%

Tab. č. 16 Zájem o navržený Kariérní systém (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 16 (zdroj: vlastní zpracování)



Z výsledku je zřejmé, že učitelé měli informace o navrženém Kariérním systému (59%). Informace získávali na poradě pracovníků vedení školy, z médií, z internetu. O navrženém Kariérním systému diskutovali přes e-mail nebo sociální sítě. Zároveň však 41% učitelů udává, že se o Kariérní systém nezajímá.

17. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a za a) nebo b) odpovězte, prosím, co očekáváte od Kariérního systému? Podle priority přiřad'te k možnosti stupnici od 1 do 11, přičemž 1 je nejvyšší priorita a 11 je nejnižší priorita.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Průměr	Absolutní četnost	Relativní četnost
Prohloubení profesních kompetencí	1	9	2	4	2	7	3	5	6	6	2	5,58	53	100 %
Zvýšení kvalifikace	3	6	2	3	11	7	8	4	3	2	4	5,83	53	100 %
Zvýšení kvality učitel'ské práce	3	5	4	5	5	8	7	4	8	1	3	5,92	53	100 %
Zvýšení prestiže učitel'ské profese	6	5	3	10	4	2	4	2	4	7	6	5,90	53	100 %
Růst kvality školy	1	5	5	3	6	1	7	9	4	5	7	6,75	53	100 %
Zlepšení výsledků žáků	4	3	1	5	5	3	2	7	9	2	12	7,15	53	100 %
Podporu pro začínající učitele	6	1	5	7	2	8	6	4	3	4	7	6,17	53	100 %
Zvýšení motivace pro setrvání v profesi	4	6	13	3	4	5	4	1	5	6	2	5,28	53	100 %
Lepší finanční ohodnocení	11	5	12	4	3	3	2	3	1	4	5	4,68	53	100 %
Kariérní postup	4	6	1	3	3	3	7	8	5	8	5	6,74	53	100 %
Objektivní hodnocení své práce	5	1	5	5	7	6	3	4	3	6	8	6,43	53	100 %

Tab. č. 17 Očekávání od Kariérního systému (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 17



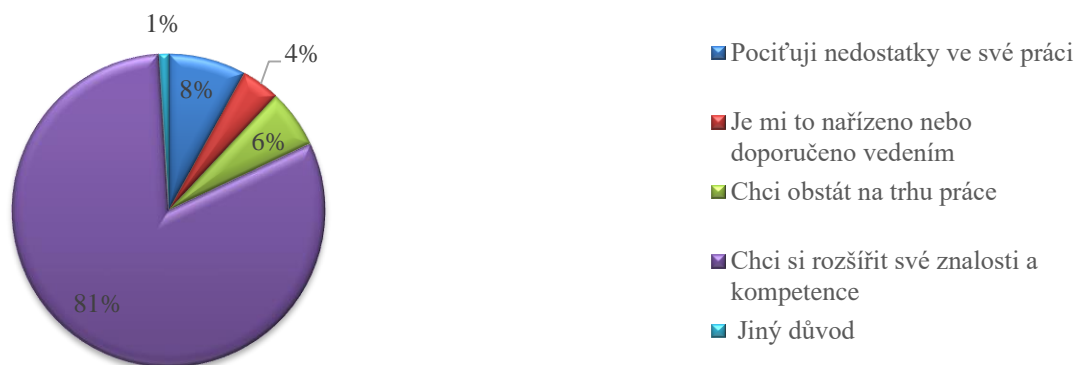
Učitelé od Kariérního systému očekávali především prohloubení profesních kompetencí, zvýšení motivace pro setrvání v profesi, zvýšení prestiže učitelské profese, lepší finanční ohodnocení, kde se průměrné hodnocení odpovědi pohybuje kolem 5. Neočekávali, že zavedením Kariérního systému by se zlepšily výsledky žáků nebo že Kariérní systém řeší kariérní postup. Vzhledem k tomu, že nebyla schválena novelizace zákona o pedagogických pracovnících, která obsahovala nově navržený Kariérní systém, mohou být odpovědi respondentů ukazatelem, v čem je motivovat a podporovat, na čem společně pracovat.

18. Vzdělávám se proto, že:

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Pocítuji nedostatky ve své práci	9	8 %
Je mi to nařízeno nebo doporučeno vedením	4	4 %
Chci obstát na trhu práce	7	6 %
Chci si rozšířit své znalosti a kompetence	88	81 %
Jiný důvod	1	1%

Tab. č. 18 Kontrolní otázka (zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 18



Kontrolní položka k položce č. 1 a 10. Graf nám potvrzuje, že pro učitele je hlavním důvodem vzdělávání získávání nových znalostí, dovedností, prohloubení kvalifikace a rozšíření kompetencí (81%). Nedostatky ve své práci pocítuje 8% učitelů a 6% učitelů chce obstát na trhu práce. 1 učitel uvedl, že „setkáváním s lidmi z jiných škol si dobíjím baterky“.

19. Jaká je délka Vaší praxe?

do 5 let	11
6-10 let	16
11-20 let	25
déle než 21 let	49

Tab. č. 19 Délka praxe (zdroj: vlastní zpracování)

20. Kolik pedagogických pracovníků má škola, v níž jste zaměstnaná?

do 10	8
11-20	0
21-30	21
31-40	72
více než 41	0

Tab. č. 20 Počet pedagog. pracovníků (zdroj: vlastní zpracování)

7.2 Interpretace výsledků šetření

V úvodu empirické části byly stanoveny otázky, na které jsem analýzou dotazníků hledala odpovědi. Stanovené výzkumné otázky spolu souvisí a odpovědi se tedy vzájemně doplňují.

Hlavní výzkumná otázka:

Působí na rozhodnutí pedagogů pro další vzdělávání intenzivněji vnitřní činitelé motivace nebo vnější činitelé motivace?

Motivace je souhrn vnitřních a vnějších sil neboli motivů, které aktivizují člověka k určitému chování a prožívání. Cílem je změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Za vnější motivaci je považováno působení vnějšího prostředí, v našem případě např. požadavek zaměstnavatele, povinnost ze zákona, podnět od kolegů nebo nejistota v zaměstnání. Vnitřní motivace vychází z člověka samotného, jeho pohnutky ho nutí uspokojit vlastní potřeby a zájmy (Kohoutek, 2002).

Jak je již uvedeno v teoretické části, sami učitelé si pod pojmem dalšího vzdělávání představují nabývání znalostí či dovedností, které budou využitelné v praxi. Dále si spojují další vzdělávání s rozvojem schopností, s rozvojem sebe sama. To koresponduje s výsledky dotazníkového šetření, z něhož je patrné, že učitelé mají především potřebu seberealizace (rozšíření znalosti a dovednosti, zvýšení kvalifikace, využívat co nejplněji své schopnosti). V položkách č. 1, 10 a 18 dostávaly nejvyšší průměrnou známku odpovědi, že si učitelé sami chtějí rozšířit znalosti, zvýšit nebo prohloubit kvalifikaci.

Vztah k profesi a spokojenost v práci je důležitým vnitřním činitelem motivace. V položkách č. 2, 3, 4, 5, 6 učitelé vyjadřovali postoj ke své profesi. Učitelé vnímají svou profesi jako psychicky náročnou, nedostatečně finančně ohodnocenou s nízkou společenskou prestiží. Jako nejdůležitější opatření potřebné pro výkon své profese považují plošné zvýšení finančního ohodnocení. Přes vyjmenované vnější činitele, jsou učitelé ve svém povolání spokojeni a 66% učitelů by své povolání nezměnilo. Učitelé svou profesi berou jako tvořivou, rozmanitou a smysluplnou práci s dětmi (82 % učitelů uvádí tyto odpovědi jako největší klady své profese). Z položek č. 7, 13 a 14 vyplývá, že ze strany vedení je učitelům umožněn osobní rozvoj a vztahy na pracovišti jsou pro většinu přátelské. V takovém prostředí mohou uspokojovat své tvůrčí aktivity, seberealizovat se, předávat

zkušenosti a posilovat vnitřní motivy k dalšímu vzdělávání.

Pro vedení škol je k zamyšlení výsledek položky č. 15, zda účast na dalším vzdělávání je součástí hodnocení učitele. 68 % učitelů odpovědělo záporně. Vypovídá to o tom, že ředitelé mají problém s hodnocením a zpětnou vazbou. Motivačním faktorem není jen finanční hodnocení, ale také projevená úcta, pochvala, uznání.

V položkách č. 11 se učitelé vyjadřovali ke vzdělávacím akcím. Výsledky ukazují, že pro 60 % učitelů mají vědomosti a dovednosti získané na vzdělávacích akcích přínos. Toto je pozitivní zjištění, neboť další vzdělávání není pro učitele jen splněním litery zákona. Dobré zkušenosti ze vzdělávací akce jsou kladným motivačním činitelem. Zároveň se 33 % učitelů vyjádřilo, že jsou pro ně důležité jak teoretické poznatky, tak zkušenosti získané praxí. Tento výsledek si můžeme vysvětlit tím, že 49 učitelů uvedlo, že jejich praxe je delší než 21 let.

Analýzou odpovědí na položky v dotazníku vyvozují, že pro další vzdělávání učitelů jsou hlavním důvodem vnitřní pohnutky, tedy získávání nových znalostí a dovedností, prohloubení kvalifikace, uspokojení z dobře vykonané práce. Další vzdělávání je pro učitele důležité a to i přesto, že účast na vzdělávacích aktivitách není součástí jejich hodnocení, nebo že jim to nařizuje zákon. Z jejich postojů je patrné, že vnitřní činitelé jsou silnější než vnější.

Dílejší výzkumné otázky:

Jaké mají očekávání od DVPP?

Odpověď na tuto otázku dávají výsledky v položkách č. 1, 8, 9, 10, 11 a 12. Očekávání učitelů od dalšího vzdělávání koresponduje s hlavní otázkou a to, že učitelé chtějí získávat nové znalosti a dovednosti, které mohou uplatňovat v praxi, rozvíjet své kompetence a vidí možnost vyššího finančního ohodnocení. Pro učitele je nejdůležitější obsah vzdělávacích aktivit.

Jaké formy vzdělávání učitelé upřednostňují?

V položce č. 12 učitelé uváděli, které formě vzdělávání dávají přednost. V této položce

mohli učitelé zvolit více odpovědí. Z výsledků vyplývá, že učitelé mají přehled o formách vzdělávání a sami nejvíce upřednostňují kurzy a semináře pořádané vnějšími subjekty. Ve školách, kde probíhalo dotazníkové šetření, panují převážně přátelské a kolegiální vztahy, proto je pro učitele obvyklá výměna zkušeností s kolegy. Přednost také dávají samostudiu. Tyto dvě formy vzdělávání jsou pro učitele nejméně časově a finančně náročné. Zákon o pedagogických pracovnících vymezuje nárok na uvolnění učitele po dobu 12 dnů ročně pro účely dalšího vzdělávání s tím, že uvolnění učitele nesmí bránit provozu školy a o jeho podpoře rozhoduje ředitel školy (Lazarová, 2006). Můžeme se domnívat, že to je důvod, proč studium na vysoké škole uvedli 2 % učitelů.

Mají učitelé informace o navrženém kariérním systému a byli by jim motivováni k dalšímu vzdělávání?

Učitelé se o navržený Kariérní systém zajímali a informace získávali především na poradách, z médií a internetu. Učitelé by mohli být motivováni k dalšímu vzdělávání, pokud by Kariérní systém splnil to, že bude řešit prohloubení profesních kompetenci, zvyšování kvalifikace, zvýšení prestiže, lepší finanční hodnocení, podporu pro začínající učitele. Vzhledem k tomu, že Kariérní systém nebyl schválen, mohou být výsledky z položek č. 16 a 17 pro ředitele vodítkem k volbě vzdělávacích akcí a zlepšování podmínek ve škole.

Výsledky dotazníkového šetření byly poskytnuty ředitelkám a ředitelům základních škol, pro které budou přehledem o potřebách a postojích jejich zaměstnanců. Pro učitele vidím přínos v tom, že díky dotazníku mohli provést sebereflexi, vyjádřit se k danému tématu a případně se informovat o dané problematice.

8 DISKUZE

Být učitelem je náročné povolání. Učitel pracuje ve stále měnících se podmínkách a musí být připraven na adekvátní řešení nejrůznějších situací. Škola v dnešní době nemá finanční ani materiálové možnosti rychle reagovat na technický a vědecký rozvoj, proto musí učitel usilovněji rozvíjet své kompetence, aby byl vždy o krok napřed a žák ho mohl následovat.

„Za každou lidskou činností vězí nějaká motivace. I učitel je tedy ke svému profesionálnímu rozvoji a dalšímu vzdělávání něčím nebo někým motivován. Motivace je složitý proces, komplikovaná změť vnitřních i vnějších více či méně uvědomovaných a emočně sycených podnětů (iniciativ a stimulů), které můžeme jen obtížně výzkumně sledovat a popisovat zvnějšku. Motivaci učitelů k učení je třeba považovat za nezbytnou podmínku efektivity dalšího vzdělávání učitelů.“ (Lazarová, 2006, str.78).

Vyhodnocením odpovědí na otázky v dotazníku jsem zjistila, že hlavním důvodem k dalšímu vzdělávání vedou učitele vnitřní pohnutky. Chtějí získávat nové znalosti, dovednosti, prohlubovat si kvalifikaci. Odměnou je jim uspokojení z dobře vykonané práce, např. zvládnutí učiva žákem, dobrý pocit z odučené hodiny, úspěch žáků v mimoškolních aktivitách (olympiády, soutěže, sportovní akce). To, že další vzdělávání je pro učitele více osobní záležitostí než plnění povinnosti, dokazuje i to, že vzdělávací aktivity si vyhledávají sami nebo se o ně zajímají na doporučení od kolegů. Důležitý je pro učitele obsah vzdělávací aktivity a také to, zda budou mít získané znalosti a dovednosti přínos pro jejich praxi.

Z výsledků dotazníkového šetření je patrné, že přes psychickou náročnost a nízké finanční ohodnocení jsou učitele v práci spokojeni. Zjištěné výsledky korespondují s poznatky uvedenými v teoretické části a to, že učitelé mají kladný vztah k dětem a kladný postoj ke své profesi. S podobnými výsledky se můžeme setkat i v jiných výzkumech, např. v *Analýze předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce* (MŠMT, 2009, [online]). V tomto směru je pro mě jako rodiče pozitivní zjištění, že učitelé po každodenní práci s dětmi, v sobě najdou síly k tomu, aby se dále rozvíjeli a mohli své znalosti a dovednosti předávat dětem.

Je důležité zmínit, že učitelé pro svou práci a motivaci k dalšímu vzdělávání potřebují podporu vedení, vhodné podmínky pro svůj profesní rozvoj a nastavení správného hodnocení jejich práce, aby u nich nedocházelo k dojmu, že jejich aktivita a vynaložená energie jsou zbytečné, což by mohlo způsobit jejich averzi a odmítání.

Analýzou položek, zaměřených na výše uvedené vnější činitele motivace, jsem zjistila, že ve školách je vytvořeno prostředí, ve kterém je podporován profesní růst. Konstatuji, že vedení školy se zajímá o vzdělávací potřeby svých učitelů, plánuje další vzdělávání. Otázkou je, zda ředitelé mají skutečný zájem nebo jen plní zákonnou povinnost vytvářet podmínky pro další vzdělávání pedagogů. Z odpovědí na otázku, zda je účast na dalším vzdělávání součástí hodnocení učitelů, vyplývá, že jim ze strany vedení školy chybí nejen finanční ohodnocení, ale také uznání, pochvala. Vedení školy by v tomto směru mělo změnit postoj, neboť nezájem a chybějící zpětná vazba mohou působit demotivačně. Přístup ředitelů k tvorbě plánu dalšího vzdělávání a komunikace s kolegy by mohl být námětem pro další rozpracování otázky motivace k dalšímu vzdělávání. Co se týče finančního ohodnocení, je v našem školství jen malá možnost finančních odměn, protože neexistují pravidla nadtarifního odměňování a tak pohyblivá složka mzdy je jen málo ovlivnitelná učitelem.

V průběhu zpracování bakalářské práce byla projednávána novela zákona o pedagogických pracovnících, kterou se doplňoval existující kariérní systém pro učitele. Kariérní systém by měl více umožnit rozvíjet profesní kompetence s jasnou motivační vazbou na jejich hodnocení. Proto jsme v dotazníkovém šetření zjišťovali, zda učitelé mají zájem o tyto legislativní změny a co by od nich očekávali. Více jak polovina učitelů se o Kariérní systém zajímala. Od Kariérního systému očekávali, že bude řešit otázky vzdělávání učitelů, objektivní hodnocení jejich práce, zvýšení motivace pro setrvání v profesi. Tato očekávání mohou být považována za obecná, protože po projevech nesouhlasu zejména učitelů nebyl Kariérní systém v předložené podobě schválen. Podle oponentů by jeho schválení učitelům přineslo více administrativní zátěže a neřešil dostatečně uvedená očekávání.

Než jsem přešla k praktické části, měla jsem možnost se svými kolegy ze základní školy hovořit o dané problematice. Nikdy jsem od nich neslyšela záporné reakce na další vzdělávání učitelů, naopak se vzájemně informovali o vzdělávacích akcích, nabízeli si zastupování. Spíše řešili, že jim pro další vzdělávání chybí podpora v legislativě a možnost ohodnocení jejich nově nabytých dovedností. Zajímalo mě, zda budou názory a postoje

oslovených učitelů z jiných škol stejné? Výsledky dotazníku přinesli zjištění, že učitele vnímají další vzdělávání jako důležitou potřebu své seberealizace a sebeuplatnění a většina učitelů má na další vzdělávání podobný názor. Domnívám se, že každý z nás může učitele motivovat k dalšímu vzdělávání, protože pochvala a uznání od rodičů, kolegů, ředitele i žáků je pro ně silným motivačním činitelem.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce byla analýza motivačních činitelů působících na pedagogy základní školy k jejich dalšímu vzdělávání. Mít motivaci je základní podmínkou aktivní účasti ve vzdělávacím procesu, proto jsem chtěla zjistit, jaký mají názor na další vzdělávání, jaké mají možnosti DVPP na své škole a jaký postoj učitelé zaujímají ke svému povolání.

V teoretické části jsem z dostupných zdrojů definovala základní pojmy týkající se motivace, motiv a jaký je vztah mezi motivací a chováním. Pro pochopení problematiky motivace pedagogů k dalšímu vzdělávání jsem popsala osobnost učitele, pojetí jeho role ve společnosti a současný vzdělávací proces učitelů a možnosti jejich dalšího vzdělávání.

Na základě teoretických poznatků získaných z odborné literatury jsem pak v empirické části analyzovala data získaná dotazníkovým šetřením. Osloveni byli učitelé základních škol v pelhřimovském okrese. V dotazníku odpovídali na otázky týkající se osobních důvodů jejich dalšího vzdělávání, jaké mají názory na další vzdělávání a jaký zaujímají postoj k učitelské profesi. Analýzou výsledků výzkumného šetření jsem zjistila, že na pedagogy působí jak vnitřní činitelé motivace, tak i vnější činitelé. V dalším vzdělávání pedagogů je motivující návaznost na profesní zájmy a zajištění použitelnosti nově nabytých znalostí a dovedností které jsou spolu se zvyšováním kvalifikace a vnitřním uspokojením z dobře vykonané práce hlavním důvodem k dalšímu vzdělávání. Každý žák si zaslouží kvalitní vzdělávání, proto je pozitivní zjištění, že učitelé jsou motivováni vnitřně. Tím stoupá jejich ochota se vzdělávat a tím zkvalitňovat svou práci, svou školu.

Přínos bakalářské práce spatřuji v informovanosti učitelů o dané problematice, vyjádření se k tématu a možnost sebereflexe. Výsledky dotazníkového šetření jsem poskytla ředitelům škol, kteří je mohou využít při sestavování plánu dalšího vzdělávání. Cíl bakalářské práce jsem tedy splnila.

Na závěr bych říct, že vypracování práce bylo přínosem i pro mě, neboť jsem získala mnoho cenných poznatků, které mohu využít ve své profesi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. 1997. ISBN 80-7178-063-4
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-20-7.
- HAGEMANNOVA, G. *Motivace*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-13-0.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1994. ISBN 80-90-15-49-0-5
- HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. Praha: SPN, 1977. 14-478-77
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3
- KOHOUTEK, R. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-551-3.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele, Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8
- LAZAROVÁ, B., a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6
- MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace*. Praha: MÍR, 1979. ISBN 509 – 21 - 857
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- NAKONEČNÝ, M. *Základní otázky psychologie*. Praha: SPN, 1968. ISBN 14-012-68
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. 1996. ISBN 80-200-0592-7
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie, přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace chování*. Praha: TRITON, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6
- NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie*. Praha: TRITON, 2015. ISBN 978-80-7387-929-7

- PLAMÍNEK, J., *Tajemství motivace: Jak zařídit, aby pro vás lidé pracovali*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1991-7
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých, Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0
- PLAMÍNEK, J. *Průvodce lidským myšlením a chováním*. Praha: ARGO, 2016. ISBN 978-80-257-1995-4
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-71-78-621-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-717-8772-8.
- SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: SPN, 1987. ISBN 14-601-87
- SOMR, M. a kol. *Pedagogika pedagogů: Tradice a současnost učitelství*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2012. ISBN 978-80-7394-397-4.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE

DIVINOVÁ, M.. *Postavení učitelů ve společnosti*. Brno. Masarykova univerzita. 2006
[online], [cit. 31.10.2015], dostupné z www:
is.muni.cz/th/62893/esf_m/Michaela_Divinova_DP.pdf

DYTRTOVÁ, R. *Viděno očima učitelů: Vlastnosti, které by měl mít učitel*. Anketa, 2004-2006
[online], [cit. 31. 10. 2015], dostupné z www:
<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/70/70.pdf>

FACTUM INVEO. *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce, Učitele ZŠ a SŠ*. Praha, 2009.
[online], [cit. 31.10.2015], dostupné z www:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>

FACTUM INVEO. *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce, Studenti pedagogických fakult, Studenti nepedagogických oborů*. Praha, 2009.[online], [cit. 31.10.2015], dostupné z www:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>

HEŘMANOVÁ, V., LANGOVÁ, M. *Profesní sebepojetí učitelů*. In: 11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání, 2003
[online], [cit. 31. 10. 2015], dostupné z www:
http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_capv_hermanova,langova.pdf

KOHNOVÁ, J. a kol.. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha. Karolinum. 2012. s. 342
[online], [cit. 31. 10. 2015], dostupné z www:
http://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-367-version1-profesni_rozvoj_ucitelu_a_cile.pdf

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelství a přípravné učitelské vzdělávání ve sbornících ČAPV* In: 11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání, 2003

[online], [cit. 31. 10. 2015], dostupné z www:

http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_capv_lukasova.pdf

MŠMT (2001): *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*. Praha.

[online], [cit. 31.10.2015], dostupné z www:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

MŠMT (2017): *Karierní řád*. Praha

[online], [cit. 31.10.2015], dostupné z www:

www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad

NÁHLOVSKÝ, P. (2010): *10 principů motivace*.

[online], [cit. 31. 10. 2015], dostupné z www:

<http://www.bosston.cz/clanek/10-principu-motivace>

SPIPKOVÁ, V. *Cesty k profesionalizaci učitelství*. In: 11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání, 2003

[online], [cit. 31. 10. 2015], dostupné z www:

http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_capv_spilkova.pdf

UNIVERZITA PALACKÉHO (2012): *Vybrané teorie motivace 20. století*. Olomouc.

[online], [cit. 31. 10. 2015], dostupné z www:

<http://pfyziolfup.upol.cz/castwiki/?p=1370>

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ (2007): *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Kolektiv autorů

[online], [cit. 31. 10. 2015], dostupné z www:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních. In: *Sbírky zákonů České republiky* [online]. 2004, 190/2004. [cit. 28. 3. 2016], dostupné z www:

<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírky zákonů České republiky* [online]. 2004, 190/2004. [cit. 28. 3. 2016], dostupné z:

<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

<http://www.dvmonitor.cz/aktuality/575-plan-dalsiho-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku>

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151CS_HI.pdf

www.dvmonitor.cz/aktuality/575-plan-dalsiho

<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

<http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/vzdelavani-pedagogu>

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av_evaluace_bk.pdf

<http://www.nidv.cz/cs/priority/prehled-rezortnich-ukolu-nidv-na-rok-2016.ep/>

<http://www.nuov.cz/kurikulum/vyber-a-motivace-tymu-pro-tvorbu-svp>

<http://www.ucitelske-listy.cz>

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1.4: Základní přehled pojetí motivace	str. 14
Tabulka č. 7.1: Struktura souboru	str. 39
Tabulka č. 1: Důvody dalšího vzdělávání	str. 41
Tabulka č. 2: Klady učitelské profese	str. 42
Tabulka č. 3: Zápory učitelské profese	str. 43
Tabulka č. 4: Spokojenost s povoláním	str. 44
Tabulka č. 5: Volba jiného povolání	str. 45
Tabulka č. 6: Důležitá opatření k výkonu profese	str. 46
Tabulka č. 7: Vztahy v kolektivu	str. 47
Tabulka č. 8: Další vzdělávání učitelů	str. 48
Tabulka č. 9: Vlivy na výběr vzdělávací akce	str. 48
Tabulka č. 10: Osobní motivace k dalšímu vzdělávání	str. 50
Tabulka č. 11: Přínos pro praxi	str. 51
Tabulka č. 12: Formy vzdělávání	str. 52
Tabulka č. 13: Podpora vzdělávání	str. 52
Tabulka č. 14: Zájem o DVPP	str. 53
Tabulka č. 15: Projevy DVPP na osobním hodnocení	str. 54
Tabulka č. 16: Zájem o navržený Kariérní řád	str. 54
Tabulka č. 17: Očekávání od Kariérního řádu	str. 56
Tabulka č. 18: Kontrolní otázka	str. 57
Tabulka č. 19: Délka praxe	str. 58
Tabulka č. 20: Počet pedagogických pracovníků	str. 58

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1	str. 41
Graf č. 2	str. 42
Graf č. 3	str. 44
Graf č. 4	str. 45
Graf č. 5	str. 45
Graf č. 6	str. 46
Graf č. 7	str. 47
Graf č. 8	str. 48
Graf č. 9	str. 49
Graf č. 10	str. 50
Graf č. 11	str. 51
Graf č. 12	str. 52
Graf č. 13	str. 53
Graf č. 14	str. 53
Graf č. 15	str. 54
Graf č. 16	str. 55
Graf č. 17	str. 57
Graf č. 18	str. 58

PŘÍLOHY

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli

jmenuji se Andrea Němcová a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia Sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který bude součástí mé bakalářské práce *Motivace pedagogů k dalšímu vzdělávání*. Cílem bakalářské práce je analýza motivačních činitelů působících na pedagogy základní školy, které ovlivňují jejich rozhodnutí k dalšímu vzdělávání. Dotazník je zcela anonymní a získaná data budou použita pouze pro potřeby bakalářské práce. Jeho vyplnění Vám zabere max. 20 minut. V případě dotazů mě kontaktujte na e-mail: anina.nemcova@seznam.cz

Za vyplnění dotazníku Vám velice děkuji.

Andrea Němcová

1. Jaký je hlavní důvod Vašeho dalšího vzdělávání? Seřad'te podle priority, přičemž 5 je nejvyšší priorita, 1 je nejnižší priorita.

- Plním požadavky zákona
- Plním požadavky vedení
- Chci si sám/sama rozšířit znalosti a dovednosti
- Zvýšení nebo prohloubení kvalifikace
- Jiný důvod:

2. Seřad'te podle priority klady učitelské profese, přičemž 7 je nejvyšší priorita, 1 je nejnižší priorita.

- Rozmanitá a tvořivá práce
- Dostatek volného času
- Smysluplná práce s dětmi
- Stálý kontakt s mladými
- Osobní rozvoj – možnost dalšího vzdělávání
- Kulturní vyžití - mimoškolní aktivity s dětmi
- Autorita učitele, společenská prestiž

3. Seřad'te podle priority záporny učitel'ské profese, přičemž 9 je nejvyšší prioritá, 1 je nejnižší prioritá

___ Psychická náročnost povolání, stres

___ Nízke platové ohodnocení

___ Vztahy s rodiči a jejich přístup

___ Neukáznění žáci, kteří nemají zájem o výuku

___ Nejasné vymezení toho, co si může dovolit učitel a co žák

___ Riziko vyhoření

___ Administrativa – různé formuláře, dokumenty,...

___ Nízka společenská prestiž

___ Nedostatečný podpůrný systém (školní psychologové, asistenti, čas na vzdělávání)

4. Jak jste ve svém povolání spokojen/á? Stupeň souhlasu (resp. nesouhlasu) zakroužkujte na hodnotící škále.

velmi nespokojen/á 1 2 3 4 5 velmi spokojen/á

5. Kdybyste měl/a možnost znovu si vybrat povolání, zvolil/a byste jiné? Stupeň souhlasu (resp. nesouhlasu) zakroužkujte na hodnotící škále.

rozhodně ano 1 2 3 4 5 rozhodně ne

6. Která z uvedených opatření považujete za potřebná pro výkon své profese. Seřad'te podle priority, přičemž 6 je nejvyšší prioritá, 1 je nejnižší prioritá.

___ Plošné zvýšení finančního ohodnocení

___ Zvýšení finančního ohodnocení v závislosti na kvalitě práce

___ Modernizace vybavení škol a školních pomůcek

___ Zaměstnávání pomocného personálu, asistentů, speciálních odborníků

___ Poskytování pravidelné profesní a psychologické supervize

___ Zavedení profesního růstu

7. Jak byste charakterizoval/a vztahy ve Vašem kolektivu? Svou odpověď zakroužkujte.

a) přátelské

b) kolegiální

c) neosobní, formální

d) nekolegiální

8. Považujete další vzdělávání učitelů za důležité? Stupeň souhlasu (resp. nesouhlasu) zakroužkujte na hodnotící škále.

rozhodně ne 1 2 3 4 5 rozhodně ano

9. Co Vás nejvíce ovlivňuje při výběru vzdělávacích akcí?

- a) Obsah vzdělávací akce
- b) Cena vzdělávací akce
- c) Organizační podmínky
- d) Jiné (uved'te jaké):

10. Co Vás osobně motivuje k dalšímu vzdělávání? Seřad'te podle priority, přičemž 9 je nejvyšší priorita, 1 je nejnižší priorita.

- ___ Uznání od kolegů a vedení školy
- ___ Zájem o předmět kurzu dalšího vzdělávání
- ___ Zvyšování kvalifikace
- ___ Pozitivní reakce od žáků, jejich zvládnutí učiva
- ___ Vyšší finanční ohodnocení
- ___ Možnost setkat se s kolegy, vzájemná podpora
- ___ Získání nových znalostí a dovedností
- ___ Vnitřní uspokojení z dobře vykonané práce
- ___ Jiný důvod:

11. Mají získané vědomosti a dovednosti ze vzdělávacích akcí, kterých jste se účastnil/a, přínos pro Vaši praxi? Svou odpověď zakroužkujte.

- a) Ano
- b) Ne
- c) Praxe i teorie jsou stejně důležité

12. Jaké formě vzdělávání dáváte přednost? Svou odpověď zakroužkujte.

- a) Kurzy a semináře pořádané vnějšími subjekty
- b) Studium na VŠ
- c) Samostudium
- d) Výměna zkušeností s kolegy
- e) Jiné:

13. Je na Vaší škole vytvořené prostředí podporující vzdělávání a profesní formování? Svou odpověď zakroužkujte.

- a) Ano
- b) Ne

14. Zjišťuje vedení školy zájem pedagogů o DVPP? Svou odpověď zakroužkujte.

a) Ano

b) Ne

Pokud odpovíte ano, uveďte prosím, jakým způsobem:

15. Je na Vaší škole účast na dalším vzdělávání součástí Vašeho hodnocení? (uznání, pochvala, finanční hodnocení, apod.)

a) Ano (uveďte jaké):

b) Ne

16. Zajímáte se o navržený Kariérní systém?

a) Ano (uveďte, prosím způsob, jakým jste získal/a informace o Kariérním systému):

b) Nějaké informace mám, ale blíže se nezajímám

c) Ne

17. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a za a) nebo b) odpovězte, prosím, co očekáváte od Kariérního systému? Podle priority přiřad'te k možnosti stupnici od 1 do 11, přičemž 1 je nejvyšší priorita a 11 je nejnižší priorita

__ Prohloubení profesních kompetencí

__ Zvýšení kvalifikace

__ Zvýšení kvality učitelské práce

__ Zvýšení prestiže učitelské profese

__ Růst kvality školy

__ Zlepšení výsledků žáků

__ Podporu pro začínající učitele

__ Zvýšení motivace pro setrvání v profesi

__ Lepší finanční ohodnocení

__ Kariérní postup

__ Objektivní hodnocení své práce

18. Vzdělávám se proto, že (svou odpověď zakroužkujte):

a) Pociťuji nedostatky ve své práci

b) Je mi to nařízeno nebo doporučeno vedením

c) Chci obstát na trhu práce

d) Chci si rozšířit své znalosti a kompetence

e) Jiný důvod:

19. Jaká je délka Vaší praxe? Svou odpověď zakroužkujte.

- a) do 5 let
- b) 6-10 let
- c) 11-20 let
- d) déle než 21 let

20. Kolik pedagogických pracovníků má škola, v níž jste zaměstnaná?

- a) do 10
- b) 11-20
- c) 21-30
- d) 31-40
- e) více než 41