

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Motivace studentů Univerzity Hradec Králové ke studiu učitelství

Kateřina Krausová

Bakalářská práce

2016

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina Krausová**
Osobní číslo: **H13267**
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**
Studijní obor: **Humanitní studia**
Název tématu: **Motivace studentů Univerzity Hradec Králové ke studiu učitelství**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Práce se bude věnovat motivaci studentů ke studiu učitelství na vysoké škole. Cílem této práce je zmapovat motivy vedoucí ke studiu učitelství a zjistit, zda studenti mají zájem využít svého vzdělání a vyučovat na školách či nikoliv. Práce bude mít dvě části. První část bude teoretická. Budou vysvětleny základní pojmy spojené s motivací, jako je motiv, stimul či motivační proces a blíže se seznámíme s problémem motivace ke studiu. Pro druhou, praktickou část, byl zvolen kvantitativní přístup a bude probíhat prostřednictvím dotazníků. Výběrovým souborem bude skupina respondentů, kteří navštěvují pedagogickou fakultu na Univerzitě Hradec Králové, konkrétně obory učitelství.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan. Psychologie pro učitele. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 1. vyd. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAVLÍK, Radomír. KOŤA, Jaroslav. Sociologie výchovy a školy. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3673-277.

JELÍNEK, Marian. Motivace: mýtus dnešní doby. Praha: Eminent, 2013, 70 s. ISBN 978-80-7281-458-9.

KOMÁRKOVÁ, R. PROVAZNÍK, V. Motivace pracovního jednání. 2., přeprac. vyd. Praha: Oeconomica, 2004. ISBN 80-245-0703-X.

NAKONEČNÝ, M. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1996, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 80-200-1086-6.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 483 s. ISBN 9788026204565.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Jana Křišťálová

Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce:

30. března 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

31. března 2016

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
děkan



L.S.

Ing. Jaroslav Myslivý, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 1. listopadu 2015

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne: 26. 3. 2016

Kateřina Krausová

Poděkování:

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Janě Kříšťálové za veškeré rady, trpělivost, odborné vedení mé bakalářské práce a za čas, který mi věnovala.

Také děkuji všem respondentům, bez kterých by nevzniklo mé výzkumné šetření.

ANOTACE

Bakalářská práce je rozdělena do dvou hlavních částí. První teoretická část se věnuje obecně motivaci a teorii učitelské profese a s nimi spojeným pojmům. Pozornost je věnována motivům, potřebám a zájmům, ale také konfliktům motivů. Prostor je dále věnován problémům učitelské profese, mezi které se řadí například feminizace učitelství či stárnutí učitelů. Vysvětleny jsou i jednotlivé etapy v profesní dráze učitelů. Poslední kapitola teoretické části je věnována samotné motivaci k učitelské profesi, od které se odvíjí praktická část této bakalářské práce. Praktická část je založena na vlastním kvantitativním výzkumu, který má za cíl zjistit motivy studentů vedoucí k podání přihlášky na učitelský obor a zda chtějí povolání učitele vykonávat.

KLÍČOVÁ SLOVA

motivace, potřeba, učitelství, učitel, feminizace, vzdělávání

TITLE

Motivation of the students of the University of Hradec Králové to study teaching

ANNOTATION

The bachelor's thesis is divided into two main parts. The first theoretical part is focused on motivation and theory of teaching profession and terms associated. Attention is paid to motives, needs and interests, but also conflicts of motives. The thesis also describes problems of the teaching profession, for instance, feminization of teaching profession or ageing of teachers. Different stages in careers of teachers are also explicated in this dissertation. The last chapter of the theoretical part is focused on motivation of the teaching profession, which determines the practical part of this thesis. The practical part is based on its own quantitative research, which aims to figure out the motives of students for choosing the teacher profession, and whether they want to work as a teacher.

KEY WORDS

motivation, needs, teaching, teacher, feminization, education

Obsah

Úvod.....	9
I Teoretická část	11
1 Motivace	11
1.1 Vymezení pojmu motivace.....	11
1.2 Motiv	12
1.2.1 Potřeba.....	13
1.2.2 Zájmy	13
1.3 Maslowova hierarchie potřeb	14
1.4 Konflikt motivů	16
2 Teorie učitelství	18
2.1 Vymezení pojmu učitel.....	18
2.2 Profesní dráha učitelů	19
2.2.1 Začínající učitel	19
2.2.2 Učitel expert.....	21
2.2.3 Vyhasínající učitel.....	22
2.3 Problémy profese.....	23
2.3.1 Feminizace učitelství.....	23
2.3.2 Prestiž učitelství.....	25
2.3.3 Stárnutí učitelů	26
2.4 Přípravné vzdělávání učitelů	26
3 Motivace k učitelství	29
II Praktická část	31
4 Kvantitativní výzkum	31
4.1 Výzkumná metoda.....	31
4.2 Charakteristika souboru respondentů	32
4.3 Stanovení hypotéz a jejich odůvodnění	32

4.4	Vyhodnocení dat a interpretace	33
4.5	Verifikace hypotéz.....	39
4.6	Závěr výzkumu	44
	Závěr	46
	Seznam použité literatury a pramenů.....	48
	Přílohy.....	50

Úvod

Tématem bakalářské práce je *Motivace studentů Univerzity Hradec Králové ke studiu učitelství*. Problematika motivace je velice zajímavá oblast psychologie, která je velice důležitá pro pochopení lidského chování. Také školství se často stává předmětem diskuzí. Musí neustále čelit pozornosti jak odborníků, tak široké veřejnosti. A právě propojením těchto dvou témat vzniká tato práce. Co vede studenty k volbě studia učitelství? Mají vůbec zájem profesi vykonávat? Na tyto otázky by měla tato práce odpovědět.

Práce je rozdělena na dvě části. První, teoretická část, je koncipována do dvou hlavních kapitol. Nejprve se zaměřuji na motivaci z obecného hlediska. Na motivaci pohlíží mnoho autorů z různých hledisek a ne vždy najdeme jednotnou definici pojmů, proto jsem se snažila poznatky sjednotit a vybrat z nich to podstatné. Je zde vysvětlen pojem motivace, který je nezbytný pro pochopení dalších kapitol. Blíže se věnuji motivům, potřebám a zájmům. Nechybí ani Maslowova hierarchie potřeb. Poslední kapitola z této oblasti je věnována konfliktům motivů.

Druhá kapitola se věnuje teorii učitelské profese. V dnešní společnosti se často pozornost obrací na učitele, protože právě učitelé patří mezi hlavní pilíře našeho školství. Vzhledem k rozvoji vzdělávání v České republice je důležité, aby se učitelům, kteří jsou nepostradatelnou složkou školského resortu, dostávalo dobrého vzdělání a měli správné předpoklady k úspěšnému zvládnutí své profese. Hned na začátku je vysvětlen pojem učitel, který je nezbytný pro pokračování dalších kapitol. Dále se seznámíme s profesní dráhou učitelů, kde se dozvíme více o jednotlivých fázích učitelské kariéry. Dalším rozebíraným tématem jsou problémy učitelství. Jako každá jiná profese má i učitelství svá negativa a právě ty mohou ovlivňovat motivaci studentů k volbě tohoto povolání. Z toho důvodu jsem považovala za nezbytné zařadit do práce tuto oblast. Zaměřila jsem se i na přípravnou fázi vzdělávání učitelů, která někdy bývá zařazována do profesní dráhy učitelů. V závěru se seznámíme s motivy vedoucí mladé lidi k volbě učitelské profese zjištěné několika výzkumy. Motivy vedoucí k volbě povolání se logicky prolínají k volbě studia na profesi zaměřené, proto se poslední kapitola jmenuje *Motivace k učitelské profesi*, ale nalezneme v ní i motivy vedoucí k podání přihlášky na učitelský obor. Z poznatků v poslední kapitole chci vycházet v praktické části a ověřit si, zda právě tyto motivy opravdu vedou k podání přihlášky na pedagogickou fakultu a zda studenti jeví o učitelské povolání skutečný zájem.

Praktická část se věnuje kvantitativnímu výzkumnému šetření, které proběhlo mezi studenty učitelství Univerzity Hradec Králové. Po stanovení výzkumného problému, cíle

výzkumu a určení výzkumné metody se blíže podíváme na charakteristiku souboru respondentů. Stanovené hypotézy, které jsou nezbytné pro výzkum, jsou detailně vysvětleny a popsány důvody, které mě vedly k jejich stanovení. Sesbíraná data jsou také blíže popsána a interpretována. Následuje statistické ověření hypotéz a závěr, který představuje zhodnocení celého výzkumného šetření.

Po závěru, který zakončuje teoretickou i praktickou část této bakalářské práce, je možné nahlédnout do seznamu literatury a pramenů a v přílohách do dotazníku.

Řazení kapitol je voleno záměrně, abychom postupovali od obecného ke konkrétnímu a postupně se seznamovali s danou problematikou. Doufám, že se v budoucnu bude více lidí zabývat tímto problémem a z učitelských oborů budou vycházet studenti, kteří mají o profesi skutečný zájem a předpoklady pro úspěšný start své kariéry.

I Teoretická část

1 Motivace

1.1 Vymezení pojmu motivace

Motivace patří k nejdůležitějším, ale také nejsložitějším pojmům v psychologii. Tento pojem vychází z latinského slova *movere*, které znamená hýbat nebo pohybovat. Jedná se vlastně o hybnou sílu, díky které člověk něco udělá, nebo naopak neudělá. Ovlivňuje tedy aktivitu a neaktivitu člověka. Motivace je důležitá k pochopení lidské psychiky, protože vysvětluje, proč se lidé chovají tak, jak se chovají. Díky zkoumání motivace se tedy snažíme nalézat příčiny lidského chování. Problémem zkoumání motivace je, že ji nelze měřit, takže se jedná spíše o vyvozování z určitých změn chování jedince. Jako mnoho pojmů v psychologii má i motivace více definic a každý autor ji vysvětluje po svém. Zde jsou některé základní definice:

„Motivaci lze definovat jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.“¹ Plháková zároveň dodává, že se vždy nemusí jednat o motivy, které se projevují zvýšením aktivity. Ukazuje to na příkladu, kdy je člověk unavený a pod vlivem toho spí. Jeho chování je tedy převážně pasivní.

Další definici nalezneme u Čápa a Mareše. *„Velmi obecně formulováno, motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat. Motivace dodává činnosti, našemu prožívání a chování jednak energii, jednak směr. Aktivizuje a zároveň směřuje.“²*

Nakonečný uvádí, že *„motivace je proces iniciovaný výchozím motivačním stavem, v jehož obsahu se odráží nějaký deficit ve fyzickém či sociálním bytí jedince, a směřující k odstranění tohoto deficitu, které je prožíváno jako určitý druh uspokojení.“³*

¹ PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6. s. 319.

² ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 92.

³ NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7. s. 27.

Motivace se může rozdělit na primární a sekundární:

- **Primární motivaci** rozumíme to, co vychází především z naší biologické stránky. Jsou to vrozené motivy, které mají sebezáchovnou funkci. Tyto biologické motivy jsou označovány jako pud nebo instinkt.
- **Motivace sekundární** obsahuje motivy získané. Tyto získané motivy jsou sociální a kulturní. Získáváme je působením okolních vlivů prostředí. Působí na nás různé kulturní instituce, normy a díky tomu získáme určité naučené vzorce chování, které nám pomáhají v orientaci v mezilidských vztazích.⁴

Další možné dělení je na motivaci vnitřní a vnější:

- **Vnitřní motivace** „nutí“ jedince něco udělat z jeho vlastní potřeby pro vlastní uspokojení (například sám se chce něco nového naučit).
- Naopak **vnější motivace** je takový stav, kdy jedinec něco udělá pod vlivem vnějších motivačních činitelů (například dostane odměnu nebo naopak trest).

1.2 Motiv

Jestliže o motivaci hovoříme jako o soustavě pohnutek, je důležité vysvětlit i samotný pojem motiv, který soustavu tvoří. Motiv je vnitřní impuls, který ovlivňuje chování člověka – určuje směr, intenzitu a délku trvání. Motiv neboli pohnutka chování slouží jako označení pro vnitřní podmínky člověka, které vyvolávají a udržují aktivitu jedince a určují, jak se projeví jeho chování.⁵

Díky motivům se mohou zjišťovat příčiny chování a jednání člověka, ale nesmí být opomíjeno, že na člověka působí mnohem více vlivů a každý je jedinečný. Stejně motivy se u různých lidí mohou projevovat odlišným způsobem. Projevy motivů mohou být rozdílné i díky vlivům kultury. Motiv je takové jednání, které se zaměřuje na uspokojení nějaké potřeby. To znamená, že naše jednání a chování ovlivňuje to, jak jsou nebo nejsou naše potřeby uspokojovány. Existuje několik forem motivů. Mezi formy se řadí potřeby, zájmy a ideály.

⁴ NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7. s. 75-90.

⁵ HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. 2. vyd. Praha: SPN, 1977. ISBN 1447877. s. 12-13.

Dále se rozlišují druhy, které vyjadřují konkrétní obsah forem, tedy jejich uspokojení, kterého chceme dosáhnout.⁶

1.2.1 Potřeba

Potřeba je základní forma motivů. Jedná se o základní zdroj vnitřní motivace. Pojem potřeba vyjadřuje, že jedinec pocítuje nedostatek něčeho, co pro svůj život nutně potřebuje. Čáp a Mareš definují potřebu jako: „*Takový moment v systému (biologickém, psychologickém nebo sociálním), který vede k vyhledávání určité podmínky nezbytné k optimálnímu fungování systému (k životu a vývoji) a vyhýbání se nepříznivým podmínkám.*“⁷ Dále pak zmiňují, že termín potřeba vyjadřuje aktivaci i směřování motivace. To znamená, že potřeba určuje sílu a směr lidského jednání.

Uspokojování potřeb je základní podmínka lidského života. Přežití nám zajišťují právě biologické potřeby, mezi které například patří hlad či žízeň. Ale ani bez druhotných potřeb, které vznikají spolu s naší socializací, se neobejdeme. Mezi tyto sociální/kulturní potřeby například patří potřeba mezilidských vztahů. S tímto rozdělením potřeb velice úzce souvisí Maslowova pyramida, které je věnována kapitola číslo 1.3. Nelze jednotně říci, že všechny biologické potřeby jsou vrozené a všechny sociální jsou získané. Některé sociální potřeby mohou být vrozené, vychází tedy z biologických potřeb. Jedná se například o potřebu jistoty či něžnosti. Na tomto příkladu je vidět, že člověk je ovlivňován mnoha faktory.

1.2.2 Zájmy

Zájem je jeden z pojmů v psychologii, který je nejméně jednotně interpretován. Mezi zájmem a potřebou je tenká hranice. Tyto pojmy jsou velice propojené, protože člověk projevuje zájem především o předměty, které zároveň nějakým způsobem potřebuje. Rozdíl je v tom, že zájmy mohou přesahovat okruh potřeb.⁸ Jedna z definic zájmu zní: „*Zájem označuje zaměřenost člověka na nějaký předmět, děj, jev. Člověk má zpravidla určitý zájem, který ho podněcuje a povzbuzuje ke konkrétní činnosti, k dosažení objektu zájmu, motivuje k činnosti.*“⁹ Linhart dodává, že zájmy jsou tedy motivační síly, kvůli kterým člověk vyhledává podněty, díky kterým svůj zájem uspokojí.

⁶ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., dotisk. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0628-1. s. 125.

⁷ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 146.

⁸ VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8. s. 152.

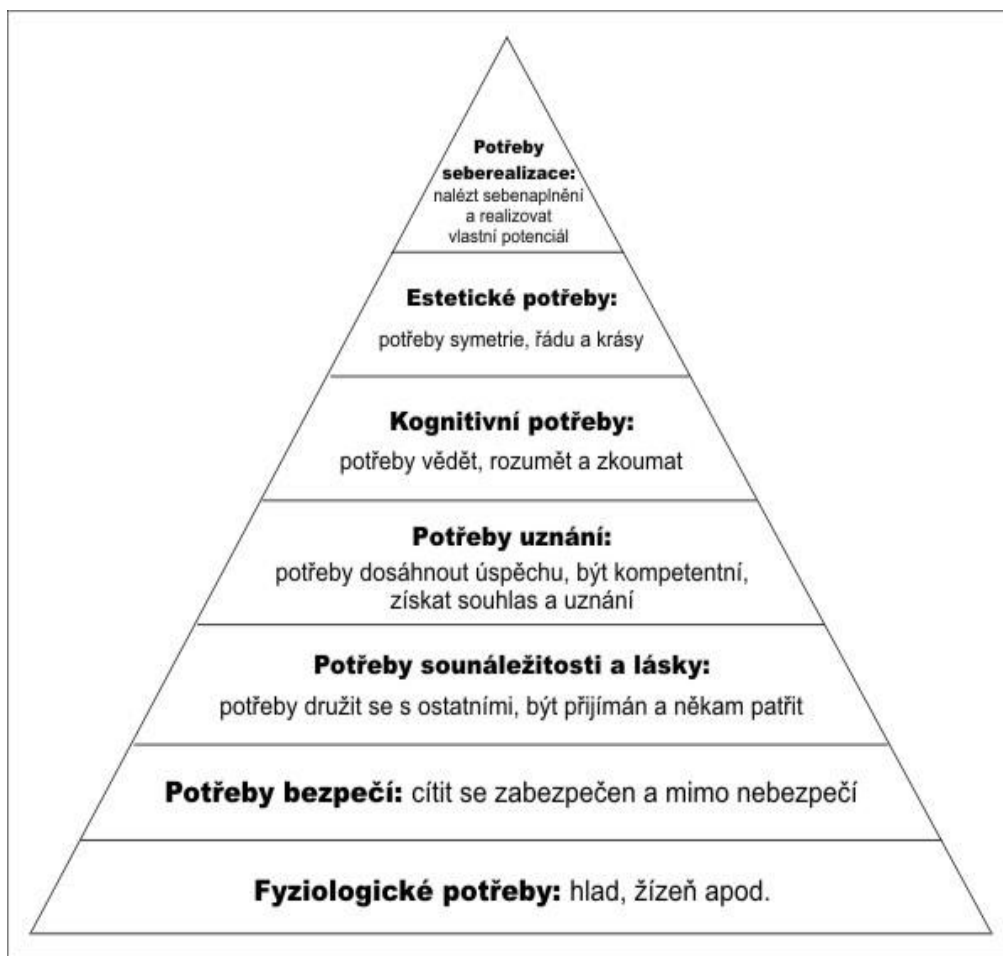
⁹ LINHART, Josef. *Základy obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1981. Státní pedagogické nakladatelství. s. 418.

Zájmy hrají v našem životě velkou roli v mnoha situacích. Jedná se například o situace, kdy člověk rozhoduje, jaké bude jeho povolání a jak bude trávit volný čas. Díky zájmům preferujeme určité činnosti, protože k nim máme kladný emoční vztah. Zájmy se liší svým obsahem a svoji hloubkou (rozlišujeme zájem počáteční/povrchní a zájem rozvinutý/hluboký). Člověk má obvykle více zájmů, které jsou navzájem provázané a vzájemně se ovlivňují. Projevuje se to tím, že se věnujeme určitému zájmu a díky tomu objevíme jiný, který s ním souvisí. Stejně jako u motivů a potřeb se musí dbát na to, že zájmy jsou součástí celkové motivace osobnosti a nelze jednotlivé zájmy jasně oddělit a interpretovat.¹⁰

1.3 Maslowova hierarchie potřeb

Americký psycholog Abraham Harold Maslow publikoval teorii, která vysvětluje, že člověk má 5 základních potřeb. Teorii prezentoval v knize „*Motivace a osobnost*“ (Motivation and personality). Veškerá lidská činnost podle Maslowa souvisí právě s naplňováním univerzálních potřeb. Z těchto potřeb sestavil pyramidu, která má tuto podobu:

¹⁰ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 149.



Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb¹¹

Pyramida je uspořádána podle vývojového hlediska. Josef Linhart vysvětluje: „*K tomu, aby se mohly prosazovat potřeby nové, musí být do jisté míry uspokojeny potřeby základnější: míra nasycení hierarchicky prioritnější potřeby vystupuje jako kritérium pravděpodobnosti aktualizace potřeby na vyšším hierarchickém stupni.*“¹² Znamená to tedy, že vyšší potřeby se projeví až tehdy, když jsou uspokojeny potřeby na nižším stupni. Zde můžeme nahlédnout na jednotlivé potřeby:

1. Fyziologické potřeby – Do prvního stupně řadíme potřeby spojené s poruchami homeostázy (=fyziologická rovnováha našeho organismu). Můžeme sem zařadit žízeň, hlad, spánek nebo sex.

¹¹ VYSEKALOVÁ, Jitka. *Chování zákazníka: Jak odkrýt tajemství "černé skříňky"*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 978-80-247-3528-3. 30 s.

¹² LINHART, Josef. *Základy obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1981. Státní pedagogické nakladatelství. s. 415.

2. Potřeby bezpečí – Tyto potřeby vnikají v situacích, kdy jsme nějak ohroženi. Souvisí s hledáním jistoty, stability a potřebou nějakého vymezení, díky kterému zabráníme chaosu.
3. Potřeby sounáležitosti a lásky – Do tohoto stupně patří potřeba milovat a být milován a potřeba někam patřit.
4. Potřeby uznání – Do potřeb uznání můžeme zařadit potřebu respektu, prestiže a dosažení uznání.
5. Potřeby seberealizace – Poslední stupeň pyramidy patří seberealizaci, díky které potřebujeme uplatnit sami sebe, realizovat své schopnosti, rozvíjet svou osobnost a dosahovat sebenaplnění.¹³⁻¹⁴

Poslední zmíněné potřeby mohou být v některých publikacích rozvinuty a doplněny o potřebu poznávací a potřebu estetickou. Tyto potřeby mají navazovat na potřebu seberealizace. Nejvyšší potřeba seberealizace se však nemusí objevit u každého. Mají ji jedinci, kteří mají uspokojené své základní a psychické potřeby, respektují se a váží si sami sebe. Na úplný vrchol pyramidy někteří autoři umisťují potřebu transcendence, která je vysvětlena jako přesah smyslových možností a hluboké prožití toho, že člověk je součástí nějakého většího celku, za který můžeme považovat například přírodu.¹⁵ Nakonečný doplňuje, že v hierarchickém uspořádání můžeme nalézt několik výjimek. Jednou z nich například je, že *„potřeba úcty může být silnější než potřeba lásky, protože získání úcty se stává prostředkem získání lásky (milováni bývají často lidé silní a úspěšní, vzbuzující respekt a úctu.“*¹⁶

1.4 Konflikt motivů

V motivaci se setkáváme s vnitřními a vnějšími podněty. Vnitřní motivy byly v předchozích kapitolách vysvětleny. Incentivy (pobídky) jsou základním zdrojem vnější motivace. *„Zda se podnět stane incentivem čili pobídkou záleží na tom, jak jedinec podnět ocení, ohodnotí, jaký má pro něj význam a především ve vztahu k aktuálnímu stavu ale i*

¹³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3. s. 175-176.

¹⁴ NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2003, 507 s. ISBN 80-200-0993-0. s. 209.

¹⁵ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. Vyd. 5., rozš., V Grada Publishing 1. Praha: Grada, 2007, 196 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1174-4. s.108.

¹⁶ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., dotisk. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0628-1. s. 130.

*budoucím cílům.*¹⁷ Oba tyto pojmy se vzájemně ovlivňují a nelze je úplně oddělit. Jak již bylo řečeno, motivace je velmi složitý proces a hlavně individuální. Ve většině případů není člověk ovlivňován pouze jedním motivem, ale působí na něj více vzájemně provázaných motivů a pobídek, které se ovlivňují. Například pobídka může stimulovat a ve výsledku se zesílí vnitřní motiv.

Každý z nás má poměrně stálý soubor motivů, kterému říkáme motivační systém osobnosti. Tento systém se tvoří celý náš život. Jak již bylo zmíněno, motivace je velmi individuální záležitost, proto někdo může mít systém vyrovnanější a někdo v něm může mít častější výkyvy.¹⁸ V souvislosti s působením více motivů a pobídek naráz je třeba zmínit konflikt, který může nastat. „*Termín konflikt označuje velmi široký soubor rozmanitých situací, kdy v lidském životě působí protichůdné motivy, cíle, obecněji podmínky, vlivy.*“¹⁹

Rozlišujeme čtyři základní druhy konfliktů:

1. **Konflikt dvou pozitivních sil** – jedinec touží po dvou různých cílech, ale nejde obou dosáhnout naráz (například člověk, který se nemůže rozhodnout, kterou věcí si koupí).
2. **Konflikt dvou negativních sil** – jedná se o obtížnější situaci, než je ta předchozí. Jedinec si musí vybrat, jestli vykoná něco nepříjemného, nebo raději přijme trest za nesplnění (například dítě ve škole, které se musí rozhodnout, jestli splní úkol, který po něm učitel vyžaduje, nebo přijme trest, který za jeho nesplnění následuje). Ani jedna situace tedy není příjemná, proto se jedná o volbu „mezi dvěma zly“.
3. **Konflikt mezi pozitivní a negativní silou** – jedinec by rád něco vykonal, ale bojí se následků (např. pokud bude jedinec dlouho do noci na počítači, je velice pravděpodobné, že ráno bude nevyspalý).
4. **Dvojitý konflikt kladných a negativních sil** – lze ukázat na příkladu, kdy se dítě chce předvést před kamarády (chce získat obdiv), ale působí na něj i negativní síly (bojí se tu věc udělat, bojí se případného posměchu při neúspěchu).²⁰

¹⁷ VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8. s. 147.

¹⁸ HOSKOVEC, Jiří. *Psychologie*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2002. Psychologická setkávání. ISBN 80-7254-219-2. s. 49.

¹⁹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 95.

²⁰ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 96.

2 Teorie učitelské profese

2.1 Vymezení pojmu učitel

S pojmem učitel se setkal každý žák či student, čili každý z nás. Je běžně používaný a nikdo se nepozastavuje nad jeho významem. Běžně se hovoří o učiteli jako o osobě, která vyučuje ve škole, ale přesné vymezení není tak jednoduché. Pro lepší pochopení následujících kapitol je nutné si pojem učitel blíže vymežit. Ve slovníku je učitel definován jako: „*Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“²¹ Ve skutečnosti je situace složitější a setkáváme se s mnoha dalšími pojmy, mezi které například patří edukátor či pedagogický pracovník. Edukátor je nejobecnější termín. Je to profesionál, který vyučuje, vychovává, trénuje – tedy provádí edukaci. Dříve býval označován jako vzdělavatel. S edukátory se nesetkáváme pouze ve školství, ale i mnoha jiných profesích. Pedagogický pracovník spadá pod pojem edukátor. Bývá zaměňován právě za slovo učitel, které ale není nejvhodnější. Učitel se pouze řadí pod tento pojem, ale nejedná se o synonymum. Mimo učitelů se sem dále řadí například vychovatelé, trenéři sportovních škol či vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť. Vysokoškolští učitelé se řadí do kategorie akademických pracovníků.²²

Vzhledem k významnému místu ve společnosti, které učitelství zaujímá, se mu věnuje spousta odborníků a stává se častým předmětem diskuzí. Učitelé často vnímají své povolání spíše jako poslání a hrají důležitou roli v socializaci svých svěřenců. Socializace je proces, kdy si jedinec osvojuje normy své kultury a začleňuje se tím do společnosti.²³ Nejprve probíhá primární socializace, kde jako hlavní činitel působí rodina. Poté navazuje sekundární socializace, při které se už dítě neocitá pouze v úzkém kruhu svých příbuzných, ale začíná na něho působit mnohem více činitelů. Vedle vrstevníků je to právě učitel, který zde hraje důležitou roli. Je však nutné si uvědomit, že učitel pro dítě nemá stejné postavení jako rodič a je důležité si zachovat určitý odstup. Získává tím roli, ve které musí dodržovat hranice. Hranice však může překročit v krizových situacích, kdy se dítě dostává do problémů a učitel se zachová více jako rodič, než za normální situace.²⁴

²¹ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 261.

²² PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7. s. 17-19.

²³ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6. s. 43.

²⁴ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7. s. 151-153.

Získat potřebnou kvalifikaci a znalosti je sice nezbytné pro výkon učitelského povolání, ale pro úspěšné zvládnutí je zapotřebí mnohem více. Ne každý, který si osvojí základní dovednosti potřebné pro učitelství, se automaticky stává dobrým učitelem. Klíčová je osobnost učitele a to je věc, která se nedá naučit.²⁵

2.2 Profesní dráha učitelů

V oboru učitelství se často hovoří o takzvané profesní dráze učitele. Tato dráha ukazuje průběh kariéry učitele a rozděluje ji do několika etap. Odborníky i veřejnost zajímá, jestli se v jednotlivých fázích mění kvalita výkonu. Právě díky tomu byly provedeny výzkumy, které blíže všechny cykly profesního vývoje učitelů specifikovaly a přiřadily k nim charakteristiky. Nejčastěji se setkáváme s fázemi:

- volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství)
- profesní start (vstup do povolání)
- profesní adaptace (první kroky v povolání)
- profesní vzestup (kariéra)
- profesní stabilizace nebo profesní migrace (změna učitelského povolání)
- profesní vyhasínání („vyhoření“) nebo profesní konzervatismus²⁶

Podle toho, v jaké fázi se učitel právě nachází, má své označení. Nejdříve je to student učitelství, poté začínající učitel, následuje učitel expert a poslední fází je „vyhasínající“ učitel. Podle Pedagogického slovníku se volba profese řadí do vzdělávací dráhy a až následující fáze jsou profesní dráhou učitelů.²⁷ Volbě profese je věnována poslední kapitola této práce, proto se v následujících fázích neobjevuje.

2.2.1 Začínající učitel

Pedagogický slovník definuje pojem začínající učitel: „*Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku profesní dráhy.*“²⁸ Profesnímu startu učitele je v literatuře ze všech fází věnováno

²⁵ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9. s. 15-16.

²⁶ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5. s. 202.

²⁷ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 181.

²⁸ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 306.

nejvíce prostoru. Je to z důvodu, že toto období je velice důležité z praktického hlediska. Z adaptace na povolání se poté odvíjí spousta dalších faktorů. Na časovém rozmezí, kdy začátečnictví v oboru probíhá, se autoři neshodují. Absolvent by si měl v této době utvářet své profesní dovednosti, osvojit si pracovní techniky a postupy a adaptovat se na nové prostředí, ke kterému se váže mnoho nových úkolů a zodpovědnosti. Začátečnictví v učitelství je specifické tím, že absolvent není postupně zaučován, nepřebírá zodpovědnost postupně, ani nemá k dispozici nikoho, kdo by mu v prvních pracovních krocích pomáhal a radil, jako tomu je u jiných profesí. Od první chvíle, kdy nastoupí na školu, se stává plnohodnotným učitelem se všemi právy a povinnostmi, které jsou s povoláním spjaté.²⁹

Na začátku kariéry může nastat profesní náraz (šok z reality). Je to moment, kdy překvapení učitelé zjišťují, že si realitu představovali podstatně jinak a na mnoho situací nejsou náležitě připraveni. Šokují je nepříznivé nástupní podmínky, nevybavenost škol, nadměrné úvazky, neukázněnost žáků nebo celková kultura školy.³⁰ Průcha udává tyto důvody:

- Příčiny spjaté s osobností učitelů: mnozí z učitelů na začátku své praxe zjistí, že nemají psychické předpoklady k této profesi. Nezvládají stres spojený s vyučováním nebo nemají dostatečnou hlasovou vybavenost na zvládnutí odučení několika hodin denně.
- Příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů: další náraz přichází při zjištění, že studium nebylo dostatečně obsáhlé a nezajistilo potřebné vzdělání v oblastech například administrativní práce.
- Příčiny spjaté se situacemi ve školách: začínající učitel ještě neumí řešit všechny problémové situace a neumí si poradit například s nevybaveností školy.³¹

Tématu začínajících učitelů se u nás například věnuje Oldřich Šimoník, který na tuto problematiku provedl několik výzkumů. Zjistil například, že až 74% učitelů muselo vyučovat předměty, které nejsou v jejich kompetenci a nemají na ně aprobaci a ve velké většině dochází i k učení více hodin týdně, než je stanoveno v normách úvazku.³² Nejčastější obtížnosti

²⁹ PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8. s. 15.

³⁰ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7. s. 26-27.

³¹ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009, 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5. s. 210-211.

³² ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

v činnostech začínajících učitelů podle jejich vlastních subjektivních pocitů můžeme vidět v následující tabulce č.1:

Činnost	Počet učitelů (v %), pro které byla činnost obtížná
1. práce s neprospívajícími žáky	76,6
2. udržení kázně při vyučování	75,2
3. udržení pozornosti žáků	70,2
4. diagnostika osobnosti žáka	63,8
5. motivace žáků	59,6
6. individuální jednání s rodiči žáků	59,6
7. vedení schůzek s rodiči	57,5
8. adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování	56,7
9. řešení kázeňských přestupků	55,3
10. aktivizace žáků	55,3
11. uplatnění individuálního přístupu k žákům	54,6
12. nejen vyučovat, ale i vychovávat (napomáhat rozvoji osobnosti žáka)	53,2
13. přizpůsobení vyučování věku žáků	48,9
14. komunikace s žáky (navázání kontaktu aj.)	47,5
15. správná formulace otázek (učebních úloh)	46,8
16. vedení pedagogické dokumentace	46,1
17. stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu (při „volnějších“ osnovách)	40,4
18. adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok	38,4
19. časové rozvržení vyučovací hodiny (správný odhad náročnosti jednotlivých fází)	36,2
20. hodnocení a klasifikace žáků	31,9
21. organizace samostatné práce žáků	29,8
22. spolupráce s ostatními pedagogy	27,7
23. volba a použití vhodných pomůcek	27,7
24. vysvětlení nové látky	27,0

Tabulka 1: Obtížnost pracovních činností u začínajících učitelů³³

2.2.2 Učitel expert

Po začínajícím období nastává období stabilizace. Učitel je v této fázi označován jako expert či zkušený učitel. Opět není jednotně vymezeno, kdy toto období nastává a učitel začátečník se tedy stává expertem ve svém oboru. Spíše než na časové definici záleží na dovednostech, které získal a posunul se díky nim ve své profesní dráze dál. Fáze stabilizace je charakterizována jako období, kdy učitel nabyt zkušeností a nedělá mu problémy zvládat

³³ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5. s. 212.

běžné záležitosti. V tomto období se také začíná projevovat jeho vlastní vyučovací styl a tím se plně ztotožňuje s rolí učitele. Pokud k tomu nedojde a učitel touto fází plně neprojde, odchází z resortu školství a hledá své uplatnění jinde.³⁴

Do souvislosti s učitelem expertem se často dává pojem kompetence učitele. Pedagogický slovník ho definuje jako: „*Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“³⁵ Mezi tyto kompetence můžeme například zařadit komunikativní kompetence, psychodidaktické, odborně předmětové nebo poradenské kompetence. Tyto kompetence by si měl osvojit již učitel začátečník, ale vzhledem k rozsáhlosti a různorodosti je jejich zvládnutí náročné i pro učitele experty.³⁶

Po období stabilizace může přijít fáze experimentování a modifikování dosavadních postupů. Učitel je na základě svých zkušeností sebevědomější a věří, že zvládne i nové věci. Stanovuje si nové cíle, zkouší nové pedagogické postupy, jiné styly vyučování a doufá, že se mu za svoji práci dostane náležitého uznání.³⁷

2.2.3 Vyhasínající učitel

V závěrečné fázi profesní dráhy dochází u mnoha učitelů k postupnému vyhasínání. K vyhasínání může dojít i mnohem dříve, ale nejčastěji je spjato právě s koncem kariéry. Učitel v závěrečné etapě díky tomu bývá často označován jako vyhasínající učitel. Někdy se ale uvádí i označení konzervativní učitel. Vyhasínání předchází fáze přehodnocování dosavadních snah. Pokud nepřichází odezva, jakou očekával od svých inovací, dochází k postupné rezignaci. Ve vyučování aplikuje osvědčený styl, na který je zvyklý, a nesnaží se o žádné změny. Svě žáky sice umí dobře učit, ale emočně se distancuje a nejeví o ně zájem. V této fázi nejvíce hrozí syndrom vyhoření, který je typický pro závěrečnou fázi učitelské profese.³⁸

Syndrom vyhoření (burnout efekt) je stav, kdy je jedinec fyzicky i psychicky vyčerpán, ztrácí zájem o svoji práci a neprojevuje nadšení. Mezi faktory, které syndrom způsobují, patří hlavně stres, únava a časová náročnost. Učitelé neradi přicházejí do styku s rodiči, nemají zájem o další sebevzdělávání, mají odpor k administrativním změnám a

³⁴ MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8. s. 436.

³⁵ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 103.

³⁶ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5. s. 219.

³⁷ MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8. s. 436.

³⁸ MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8. s. 436.

inovacím a výuka je unavuje. Syndrom vyhoření se neprojevuje jen u učitelství, ale objevuje se i u jiných povolání.³⁹

V předdůchodové fázi je také častá změna hodnotové orientace. Objevuje se vyšší zájem o výdělek a o pracovní podmínky. Této fázi se bohužel pedagogické výzkumy moc nevěnují, proto nejsou všechny poznatky ověřené. Výzkumy se věnují spíše zdravotnímu dopadu profese. Přesto se setkáme s poznatky, které říkají, že učitel je v poslední fázi profese nejzkušenější a konzervativnější než v předchozích letech. Nedá se ale s jistotou říct, jestli jsou starší učitelé lepší nebo horší než v předešlých fázích. U každého záleží na nejružnějších faktorech a kontextu.⁴⁰

2.3 Problémy profese

Jako každé jiné povolání, má i učitelství své problémy. Obtíž je v tom, že školství je pod neustálým dohledem veřejnosti, rodičů, žáků i státu, proto musí čelit neustále kritice a posuzování. Díky tomu se může zdát, že tato profese má více problémů než kterákoliv jiná. Za problémy můžeme považovat nějakou bariéru, která se k profesi váže a je pro ni charakteristická. „*Problémy v profesi mohou vyplývat z jejích specifických úkolů, cílů, vzdělávacího kontextu a podmínek výkonu, které jsou buď trvalé, nebo dočasné. Trvalou podmínkou je například zákonem stanovená organizace školního roku, dočasnou podmínkou je například naplněnost tříd.*“⁴¹ Jako klíčové problémy jsou nejčastěji uváděny učitelé platy, feminizace, odchody učitelů ze školství, stárnutí učitelů a prestiž povolání. Problémy spolu často souvisí. Některým z nich jsou věnovány následující kapitoly.

2.3.1 Feminizace učitelství

Termínem feminizace učitelé profese rozumíme jev, kdy dochází k výraznému nepoměru mezi ženami a muži v učitelství. Konkrétně znamená převahu žen, které v této oblasti působí. Feminizace někdy bývá označována jako příčina údajného poklesu prestiže učitelství, proto se často stává předmětem diskuzí o problémech tohoto povolání. Nejedná se vůbec o nový jev, ženy do školství začaly vstupovat ve druhé polovině 19. století. Ve 20.

³⁹ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 27.

⁴⁰ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5. s. 225-228.

⁴¹ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4. s. 42.

století došlo k ještě většímu nárůstu žen z důvodů válečné situace a díky zvýšeným možnostem získání vysokoškolského vzdělání a kvalifikace pro ženy.⁴²

Vysoké procento zastoupení žen v učitelství není jen problémem u nás, ale jedná se o fenomén mezinárodní. To si můžeme ověřit ve statistikách, které nám přináší například OECD. Ze statistik můžeme vyčíst, jak feminizace pronikla do jednotlivých stupňů vzdělávání. Nejvyšší zastoupení žen nalezneme v předškolní a primární úrovni. V České republice dokonce počet žen v předškolních zařízeních dosahuje téměř 100%. Naopak nejmenší procentuální zastoupení žen nalezneme mezi učiteli na vysokých školách. Podíl žen ve školství se zaznamenán v tabulce č.2. Zdá se, že trend feminizace se nadále bude ještě více rozšiřovat. Mezi mladšími generacemi učitelů totiž nalezneme větší podíl žen než u těch starších. Z toho je patrné, že feminizace je na vzestupu.⁴³

Učitelé škol	Podíl žen (v %)	Vývojový trend (1980/1981 oproti 1999/2000)
mateřské školy	99,8	stabilní podíl žen
základní školy	84,5	stabilní podíl žen
z toho 1. stupeň	94,0	stabilní podíl žen
2. stupeň	75,7	stabilní podíl žen
gymnázia	65,1	mírný nárůst podílu žen (+ 4,6 %)
střední odborné školy	57,7	stabilní podíl žen
střední odborná učiliště	44,5	pokles podílu žen (- 7,6 %)
vysoké školy	33,1	mírný nárůst podílu žen (+ 4,7 %)
speciální školy	80,0	stabilní podíl žen

Tabulka 2: Podíl žen v kategoriích učitelů⁴⁴

Příčin feminizace profese může být několik. Často uváděná bývá příčina neuspokojujících učitelských platů. Pro muže bývají platy ve školství nedostatečné pro obživu vlastní rodiny a nejsou pro ně dostatečnou motivací pro volbu tohoto povolání. Další příčina je v rozdělení rolí na mužské a ženské. Čím více žen se ve školství pohybuje, tím méně se zdá být povolání „mužské“ a pro muže tedy přestává být atraktivní. S dělbou rolí souvisí i fakt, že ženy si roli matky projektují do role učitelky. Muži většinou nemají předpoklady k práci s mladšími dětmi, naopak mnoho žen tuto věkovou kategorii přímo vyhledává.⁴⁵

⁴² VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2.*, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 22.

⁴³ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. 4.*, aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5. s. 180-185.

⁴⁴ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. 4.*, aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5. s. 181.

⁴⁵ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4. s. 46-47.

2.3.2 Prestiž učitelského povolání

Jak se ukázalo, profesní prestiž nesouvisí pouze s výší peněžních zisků. Velkou roli zde hraje uplatňování moci nad druhými lidmi. Kritéria moci a zisku ale nejsou vše, podle čeho se můžeme v hierarchii prestiže a sociální akceptaci orientovat. Důležitá je takzvaná sociální prestiž, která vyjadřuje vážnost, úctu, respekt, autoritu a kolegiálníitu, která se k dané profesi váže.⁴⁶ Prestiž může být spjata s jednotlivci, ale i s celými společenskými skupinami. Právě prestiž společenských skupin, nám ukazuje škála prestiže povolání, která byla již několikrát zjišťována. Jedná se o výzkum, kde respondenti přiřazují různým povoláním body, podle toho, jakou vážnost pro ně dané povolání má. Z těchto výzkumů vycházejí učitelé velice dobře. V žebříčku umístění si drží poměrně stálé místo na prvních příčkách (viz tabulka č.3). Na prvních místech tradičně nalezneme lékaře, vědce, vysokoškolské učitele, ale i učitele ze základních škol. Veřejnost považuje povolání učitele za velice prestižní, tedy vážené. Je to zřejmě zapříčiněno tím, že učitelé jsou zařazováni do skupiny s velkou složitostí práce, náročností a s vysokými požadavky na vzdělání. Od učitele každý očekává plné pracovní nasazení a vysoký výkon. Tyto výzkumy tedy dokazují, že ztráta prestiže v tomto oboru je pouhým mýtem.

Profese	11/2004 průměr	pořadí	6/2007 průměr	pořadí	6/2011 průměr	pořadí	6/2013 průměr	pořadí
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.
Zdravotní sestra					73,9	3.	74,8	3.
Učitel na vysoké škole	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.
Učitel na základní škole	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.
Soudce	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.
Soukromý zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9.	63,9	7.
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8.	59,7	9.
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.

Tabulka 3: Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2013⁴⁷

⁴⁶ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4. s. 14-15.

⁴⁷SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR, *Prestiž povolání*, [online]. [cit.2015-11-20]. Dostupné z:

http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf

Zajímavé je, že sami učitelé své povolání jako vysoce prestižní nepovažují. K hodnocení přistupují se značnou skepsí. Tento jev je zapříčiněn mnoha faktory. Jedním z nich je nízké platové hodnocení, které neodpovídá náročnosti práce a požadovanému vzdělání. Ve školství se pohybuje nejvíce zaměstnanců s vysokoškolským vzděláním. Intelektuální povaha práce k sebedoceňování také přispívá. Dalším důvodem je, že v jejich práci je velice těžké prokázat efektivitu a nejsou zde přímo viditelné výsledky. To vede k vnitřní nejistotě učitelů. Nízké sebehodnocení může pramenit i z vysokého stupně feminizace školství, z osobních zkušeností předávaných mezi rodiči či učiteli a z hodnocení okolí (například média, úředníci).⁴⁸⁻⁴⁹

2.3.3 Stárnutí učitelů

Výše zmíněné problémy mohou ovlivnit motivaci k volbě učitelské profese a na základě toho dochází k nepříznivé situaci v nástupech absolventů do škol. Pro začínající učitele nejsou atraktivní nástupní platy a často přecházejí do jiných resortů, než je učitelství. Na místa, která nebyla obsazena novými učiteli, jsou dosazováni učitelé, kteří jsou již v důchodovém věku a dochází tak k zvyšování věkového průměru učitelstva. Věková struktura tedy není příznivá a nedochází tak k potřebné obnově učitelských sborů.⁵⁰ Tento problém není problémem novým, ale je stále aktuální. Neobjevuje se pouze v České republice, ale napříč celou Evropskou unií. „*U nás je v křivce věkového složení učitelů nápadný propad u střední věkové skupiny, která téměř chybí, nápadnější vzestup je u předdůchodových ročníků a nedostatečný u mladé generace.*“⁵¹

2.4 Přípravné vzdělávání učitelů

Pro rozvoj vzdělanosti ve společnosti je důležité, kdo rozvoj zajišťuje. Tím subjektem jsou právě učitelé, kteří své vědomosti předávají svým žákům. Proto se tolik pozornosti ubírá směrem k profesní přípravě učitelů, než k jiným oblastem. Samozřejmě je důležité, aby vzdělávání probíhalo celoživotně, neboť se přichází na stále nové poznatky. Tato kapitola je ale zaměřena na přípravné vzdělávání učitelů, které vede k získání učitelské kvalifikace.

⁴⁸ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7. s. 155-157.

⁴⁹ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7. s. 29-31. s. 29-31.

⁵⁰ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4. s. 45.

⁵¹ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7. s. 160.

Příprava nejčastěji probíhá na úrovni vysokoškolského vzdělávání, ale záleží, na jakou kategorii učitelů se orientuje. Co se týká problémů přípravy, nejčastěji se diskutuje o obsahové náplni studia, o rozložení pedagogické, didaktické a odborné části přípravy a o podílu teorie a praxe v oboru. Z řešení těchto diskuzí vyplývá vytváření nevhodnějších koncepcí učitelské přípravy. Přípravu mají tvořit tyto složky:

- odborně předmětová (aprobační předměty)
- pedagogicko-psychologická
- praktická (nácvik profesních dovedností)
- všeobecný základ⁵²

Příprava učitelů v České republice čelí velké kritice. Kritika nezaznívá pouze od autorů nejrůznějších výzkumů, ale i od samotných učitelů a vzdělavatelů budoucích učitelů. Kromě obsahu a kvality přípravy, se častým terčem stává výběr uchazečů o studium. Příjímací zkoušky nejsou vyhovující a díky nim přichází školství o řadu talentovaných uchazečů a naopak přijímá nedostatečně motivované jedince. Důraz se klade pouze na faktické znalosti, které ale neodhalí kvalitu jiných faktorů, které v roli učitele hrají velkou roli. Dalším problémem je nerovnováha v podílu teoretické a praktické přípravy. Pedagogická praxe je krátká a nedostatečná z obsahového hlediska.⁵³

Existují dva modely, podle kterých se budoucí učitelé vzdělávají. První z nich je souběžný model. V tomto modelu mají studenti zároveň všeobecné předměty a předměty, které je mají připravit na profesi, ale také v průběhu studia absolvují praxi v různých školách. Praktický výcvik je tedy zařazen do studia souběžně s výukou teorie. Souběžný model se aplikuje ve většině zemí Evropské unie, včetně České republiky. Pozitivum je integrovanější příprava, která má studentům napomoci k snadnější adaptaci v novém prostředí. Druhý model, podle kterého se mohou studenti připravovat na profesi, je následný model. Studenti se nejdříve připravují na první úrovni v konkrétním oboru a po dokončení se připravují přímo na učitelství v pokračujícím pedagogickém studiu. Praktický výcvik se koná až v závěru studia a po jeho vykonání student získává kvalifikaci. Za vykonávanou praxi získává učitelský plat, přímo pracuje ve škole a s institucí, na které studuje, je v kontaktu. S tímto modelem se

⁵² PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5. s. 137-138.

⁵³ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7. s. 29-31. s. 101-103.

můžeme setkat například v Německu. Mezi hlavní výhody se zařazuje koncentrovanější příprava, které je v tomto modelu možné dosáhnout.⁵⁴

⁵⁴ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7. s. 29-31. s. 101-103. s. 98-99.

3 Motivace k učitelské profesi

V literatuře i v praxi je motivace ke studiu učitelství i motivace k učitelské profesi velmi propojená. Nelze jednoznačně oddělit, zda se jedná právě o motivaci ke studiu, nebo k samotné profesi. Studenti ke studiu přistupují se svojí vlastní představou o učitelství a od toho se odvíjejí jejich motivační činitelé, které je vedou ke studiu oboru. Z tohoto důvodu se následující kapitola věnuje spíše motivaci k učitelské profesi, která je ale s motivací ke studiu silně provázaná.

Motivů vedoucích k volbě učitelské profese může být mnoho a jsou velmi rozmanité. To, jací studenti dokončí vzdělání na učitelském oboru, se promítá do podoby školství v jednotlivých zemích. Volba učitelství je často připisována znalosti prostředí. Každý žák či student měl možnost si udělat svojí představou o profesi a ví, co od ní čekat. Motivací může být touha ovlivňovat druhé. Studenti si od práce učitele slibují vliv a autoritu, která je navíc opřena o předpisy a různá nařízení. Někdo chce naopak uplatnit svojí altruistickou povahu. Uchazeči si do volby učitelství mohou promítat nejrůznější role a prostřednictvím těchto rolí pak chtějí uspokojovat své potřeby. Na základě frustrace pramenící z neuspokojení potřeby (rodičovské, mocenské) se proto chtějí stát učitelem. Mnohdy jsou tyto motivy zcela nevědomé.⁵⁵

Zájem o studium učitelství je stále ve všech vyspělých zemích vysoký, Česká republika není výjimkou. Na českých pedagogických fakultách je dokonce mnohonásobně vyšší počet uchazečů, než jsou kapacity oborů. Tento jev se každoročně opakuje přesto, že šance na přijetí je poměrně malá. Mohlo by se zdát, že tento fenomén lze interpretovat oblíbeností oboru, ale bohužel je toto vysvětlení klamné. Pro mnoho studentů je studium pedagogiky až druhou možností, kterou mají v rezervě pro případ, že jim nic jiného nevyjde.⁵⁶ Případně se jedná o rozhodnutí učiněné na poslední chvíli. „*To znamená, že jejich motivace nebyla promyšlená a dlouhodobá. Platí totiž, že čím dříve se tázaný rozhodoval pro pedagogickou fakultu, tím spíše je orientován na učitelství.*“⁵⁷ Pokud se ale jedinec rozhodl stát se učitelem mnohem dříve, neznamená to ještě, že motivace je natolik silná, že u svého

⁵⁵ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9. s. 24-26.

⁵⁶ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7. s. 24.

⁵⁷ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5. s. 204.

přesvědčení vydrží. Tuto ranou motivaci nelze přeceňovat vzhledem k věku mladého člověka a také pro nulové pedagogické zkušenosti.⁵⁸

Počáteční motivace se může vytratit s nástupem do zaměstnání nebo dokonce už při studiu. Z dotazovaných studentů by se pouze 36% rozhodlo znovu studovat na pedagogické fakultě. Odchody učitelů do jiných resortů jsou častým jevem v této profesi. Částečně za to mohou problémy uváděné v předchozích kapitolách, ale může se jednat i o výmluvné argumentace. Mnoho učitelů si tak nechce přiznat vlastní selhání. „*Poukazy na slabé finanční ohodnocení mohou být současně náhražkou za přiznání vlastní lidské nezralosti, která je vystavena přímé konfrontaci s každodenní výchovnou realitou.*“⁵⁹

Motivace je také odlišná u různých studijních oborů a je ovlivněná i pohlavím uchazečů. Největší motivace byla zjištěna u studentů učitelství pro 1. stupeň základních škol. Větší motivace se objevuje i u dívek a u uchazečů z menších měst či vesnic.⁶⁰ Častým důvodem je také pokračování v rodinné tradici. Mezi studenty je mnoho těch, kteří již v rodině nějakého učitele mají, výjimkou nejsou ani celé učitelské rodiny či generace. S kontinuitou profese se však můžeme setkat i u jiných povolání. V případech, kdy si jedinec tuto životní dráhu nevybral dobrovolně, může docházet k negativnímu přístupu k práci a tím i ke zhoršené kvalitě svého působení ve škole.⁶¹

⁵⁸ JIRÁNEK, František. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1997. ISBN 80-7194-081-X. s. 75.

⁵⁹ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7. s. 160.

⁶⁰ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5. s. 204.

⁶¹ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4. s. 50-51.

II Praktická část

4 Kvantitativní výzkum

Výzkumná část bakalářské práce navazuje na teoretickou část, která nás uvedla do problematiky motivace a učitelské profese. Výzkum byl založen na poznatcích zjištěných z literatury a má za cíl zjistit, zda se teorie promítá i do praxe. Byl proveden pomocí dotazníkového šetření mezi studenty učitelství.

Cílem výzkumu je zjistit, jaká je motivace studentů, kteří se hlásí na obory učitelství na Univerzitě Hradec Králové a jestli mají zájem vykonávat učitelskou profesi i po skončení studia. Hlavní výzkumná otázka tedy zní „Co motivuje studenty Univerzity Hradec Králové ke studiu učitelství?“ Dílčí otázky zní „Co vedlo studenty k podání přihlášky na obor učitelství?“ „Podali by si studenti znovu přihlášku na učitelský obor?“ „Mají studenti v úmyslu po dokončení studia vykonávat učitelskou profesi?“ Zaměřila jsem se i na aspekty, které studenti považují za negativní či pozitivní při práci učitele a mohou je tak ovlivňovat při výběru povolání.

4.1 Výzkumná metoda

Jako nejvhodnější výzkumnou metodu pro svůj výzkum jsem se zvolila metodu dotazování, konkrétně techniku dotazníků. Tato technika je nejpoužívanější při kvantitativním výzkumu, kterým jsem motivaci studentů zjišťovala. „*Kvantitativní výzkum je označení pro přístup, jehož zdrojem má být pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality.*“⁶² Dotazník se využívá kvůli nepříliš složitému vyhodnocování dat a také kvůli tomu, že pomocí dotazníků se dají získat data od co největšího počtu respondentů. „*Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“⁶³ Do dotazníku jsem použila uzavřené otázky, které jsem se snažila co nejpřesněji formulovat, aby byly srozumitelné pro všechny. Některé otázky, u kterých studenti nenalezli vystihující odpověď, umožňovaly volnou odpověď. Pro ujištění se, že bude dotazník srozumitelný všem respondentům, jsem za pomoci své kamarádky provedla malý předvýzkum, při kterém mně tři její spolužačky dotazník vyplnily a sdělily mně, zda všem otázkám rozumí a zda je vše v pořádku. Na základě

⁶² SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7. s. 59.

⁶³ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6. s. 99.

toho jsem u páté otázky v dotazníku upřesnila šestou odpověď. Poté jsem dotazník rozesílala respondentům v elektronické podobě.

4.2 Charakteristika souboru respondentů

Respondenti byli tvořeni ze studentů oborů učitelství na Univerzitě Hradec Králové. Jedná se o pětileté magisterské obory, na které přicházejí absolventi středních škol zakončených maturitou. Obory jsou rozdělené na obor pro 1. stupeň základní školy a další obory pro 2. stupeň základních škol, kde si studenti vybírají kombinaci dvou oborů podle zaměření na předměty. Absolventi těchto magisterských oborů se stávají plně kvalifikovanými učiteli. Výzkumu se zúčastnilo 117 respondentů.

4.3 Stanovení hypotéz a jejich odůvodnění

H1: Studenti, kteří mají v rodině povolání učitele zastoupeno, mají v úmyslu po dokončení studia vykonávat učitelskou profesi častěji než studenti, kteří v rodině povolání učitele nemají.

Odůvodnění: Domnívám se, že pokud mají studenti někoho z rodiny v učitelské sféře, ten člověk na ně určitým způsobem působí a tím pádem je ovlivňuje. Probírají doma postřehy z práce a konverzují o zkušenostech. Studenti se v důsledku toho hlásí na obory učitelství a z domova mají představu, do jakého prostředí se chystají a nezaleknout se praxe. Studenty bez zastoupení učitelské profese v rodině může odradit právě praxe ve škole, na kterou nejsou připraveni.

H2: Studenti, kteří si školu vybrali z důvodu vlastní touhy stát se učitelem, by si znovu podali přihlášku na učitelský obor častěji než studenti, kteří měli jiný důvod a tuto volbu by znovu neučinili.

Odůvodnění: Studenti, kteří studují z vlastního přesvědčení, mají větší motivaci a ke studiu přistupují již s utvořenou představou o své vybrané škole. Studenti, kteří měli jiný důvod, mezi které se řadí například to, že se nedostali na jinou školu, by dali přednost studiu někde jinde a na učitelství by se již znovu nehlásili.

H3: Studenti oboru Učitelství pro 2. stupeň základních škol budou uvádět jako nevýhodu profese špatnou kázeň žáků častěji než studenti Učitelství pro 1. stupeň základních škol, kteří jako nevýhodu vidí jiný faktor.

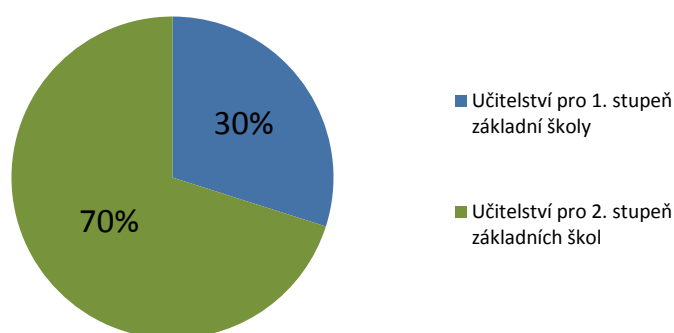
Odůvodnění: Tato hypotéza je založena i na vlastní zkušenosti, že práce se staršími dětmi a mládeží je obtížnější právě z důvodu horší kázně žáků tohoto věku. Studenti zaměřeni za 1. stupeň základní školy jako největší nevýhodu uvidí jiný aspekt.

H4: Studenti oboru Učitelství pro 2. stupeň základních škol jsou více motivovaní než studenti Učitelství pro 1. Stupeň a jako důvod podání přihlášky na učitelský obor budou častěji uvádět vlastní touhu stát se učitelem.

Odůvodnění: Studenti, kteří chtějí vyučovat na druhém stupni základních škol, se častěji hlásí z vlastního rozhodnutí a jsou více motivovaní stát se učitelem. Většina studentů, kteří se na učitelství hlásí z jiného důvodu, než je vlastní touha stát se učitelem, si raději podají přihlášku na obor zaměřený na první stupeň základních škol, protože předpokládají, že studium bude lehčí a práce s mladšími dětmi jednodušší.

4.4 Vyhodnocení dat a interpretace

1. Obor

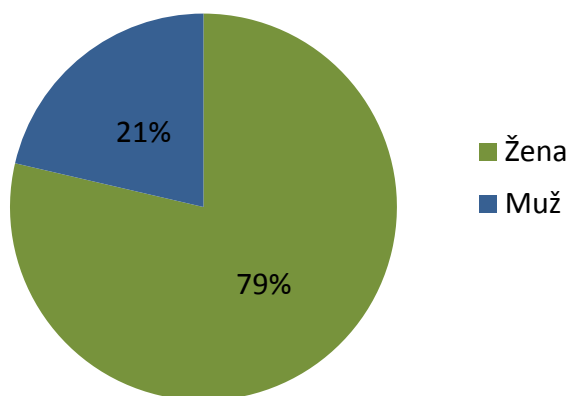


Graf 1

První graf znázorňuje, kolik procent studentů Učitelství pro 1. Stupeň základní školy a kolik procent studentů Učitelství pro 2. Stupeň základních škol se zúčastnilo dotazníkového šetření. Nepoměr je zapříčiněn počtem oborů, který Univerzita Hradec Králové nabízí pro

jednotlivé stupně. Zatímco pro 1. Stupeň je pouze samostatný obor, pro 2. Stupeň základních škol je větší výběr a studenti si volí kombinaci dvou různých předmětů. První možnost, tedy Učitelství pro 1. stupeň základní školy volilo 35 studentů, studentů Učitelství pro 2. stupeň základních škol bylo 82.

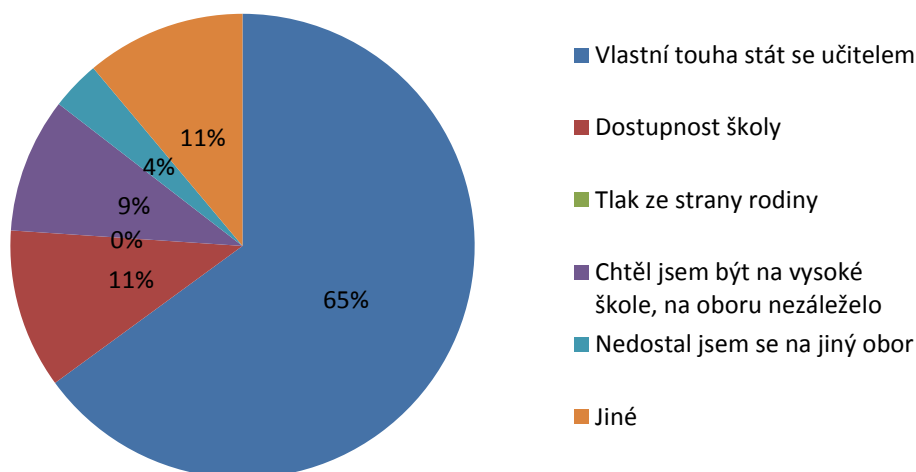
2. Pohlaví



Graf 2

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 92 žen, které tím tvoří 79% všech respondentů. Můžu se zúčastnilo pouze 25 a tvoří tak 21% respondentů. Takový výsledek jsem očekávala, na základě teoretické části, kde je popsána feminizace školství.

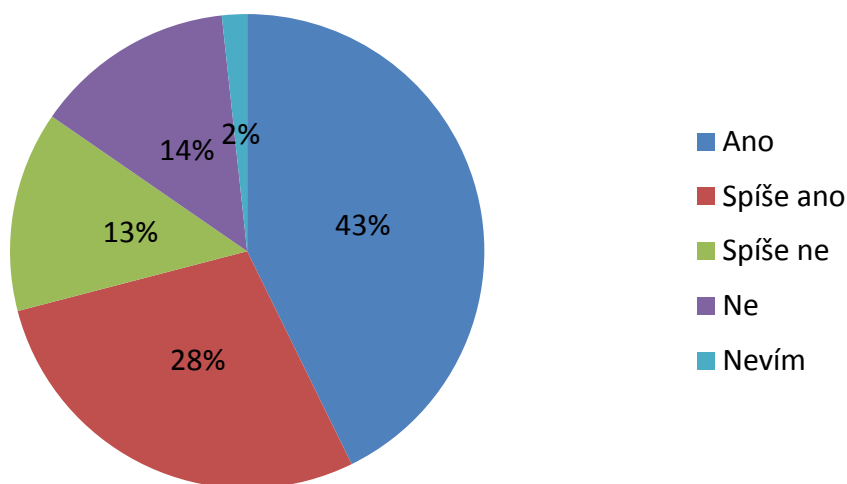
3. Co vás vedlo k podání přihlášky na obor učitelství ?



Graf 3

Jako nejčastější důvod podání přihlášky na učitelský obor volili studenti vlastní touhu stát se učitelem. Tuto možnost zvolilo 65% respondentů. Dostupnost školy a jiné důvody (možnost doplnění vlastní odpovědi), mezi které patří předchozí studium, zájem o konkrétní předmět, pomáhání dětem či pozitivní vztah k oboru, mají stejné zastoupení (11%). Jeden respondent považoval praktičtější zaměřit se na učitelství ve vybraném oboru než studium samotného oboru a někteří z respondentů neví. 9% respondentů chtělo být na vysoké škole a na oboru jim nezáleželo. Jen 4% se nedostali na jiný obor, proto zvolili učitelství. Nikdo z respondentů si nepodal přihlášku z důvodu tlaku, který by na něj vyvíjela rodina.

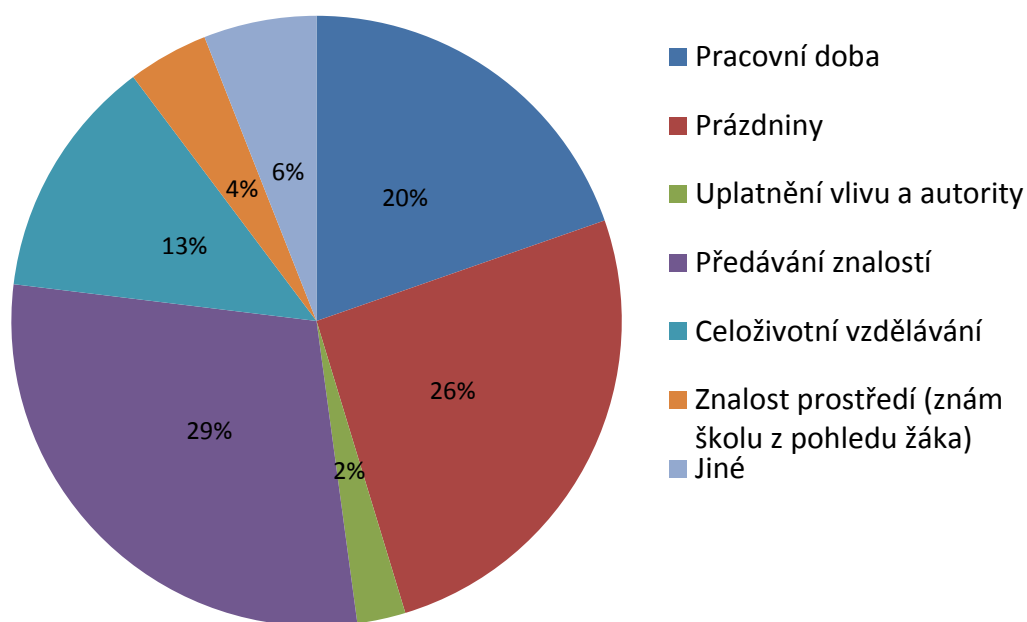
4. Podali byste si znovu přihlášku na obor učitelství ?



Graf 4

Pomocí čtvrté otázky jsem se pokoušela zjistit, zda by studenti učinili znovu stejnou volbu a podali si přihlášku na obor učitelství. Dohromady 71% respondentů by svůj krok s velkou pravděpodobností zopakovalo (odpověď ano a spíše ano). Odpověď „spíše ne“ volilo 13% a „ne“ odpovědělo 14%. 2% respondentů se nerozhodla.

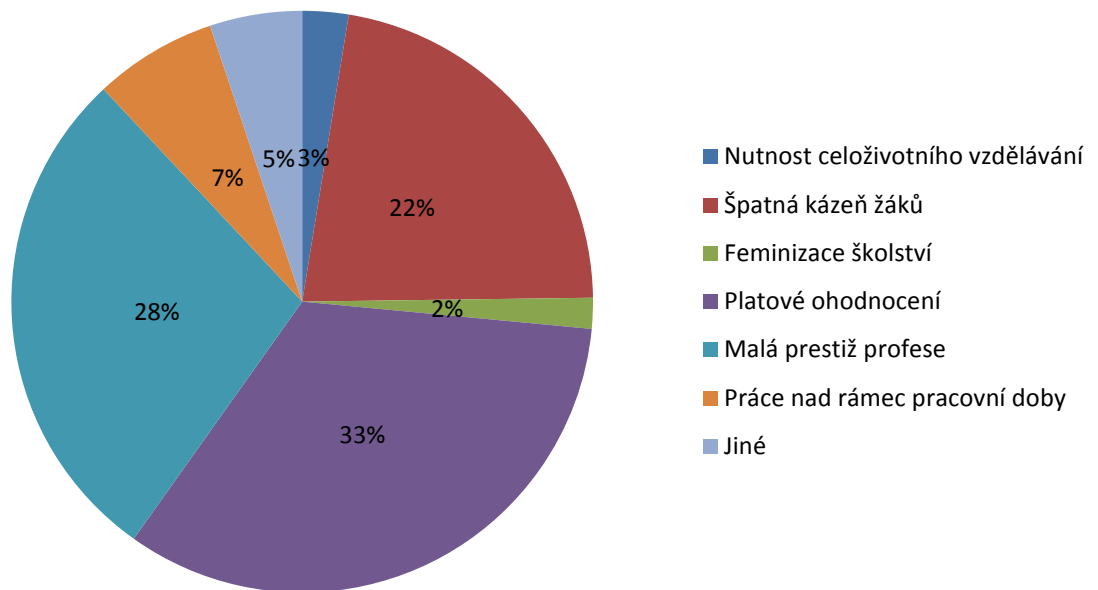
5. Jakou má podle Vás učitelství největší výhodu?



Graf 5

Za největší výhodu učitelství považuje nejvíce respondentů předávání znalostí (29%). Hned poté prázdniny (26%) a jako třetí největší výhoda je považována pracovní doba učitelů (20%). 8 respondentů (6%) zvolilo možnost „jiné“ a uvedli možnost dělání toho, co je baví, různorodost, práci s dětmi a mladými a někteří považují za největší výhodu možnost něco ovlivnit, dát žákům pozitivní hodnoty, umožnit jim rozvoj, růst s nimi a podílet se na jejich životech. Pro 4% studentů je největší výhoda znalost prostředí a pouhá 2% se domnívá, že největší výhoda je uplatnění vlivu a autority.

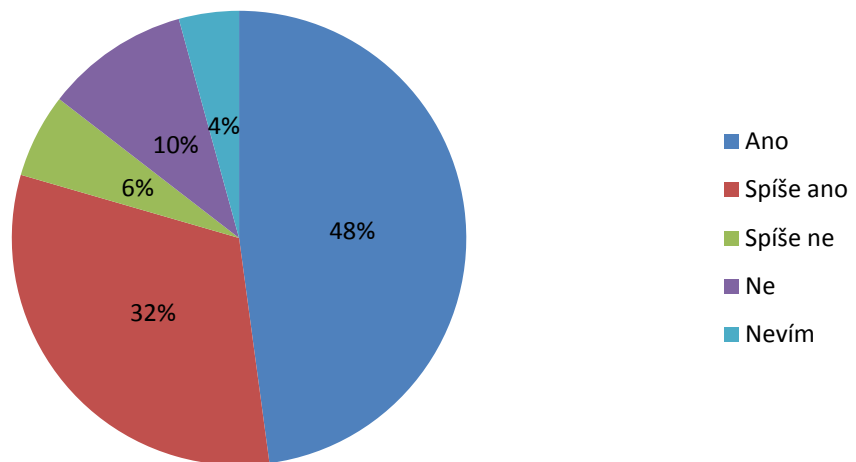
6. Jakou má podle Vás učitelství největší nevýhodu?



Graf 6

Platové ohodnocení je považováno za největší nevýhodu učitelské profese (33%), za druhou největší nevýhodu je považována malá prestiž profese (28%) a na třetím místě špatná kázeň žáků (22%). Nejméně studentů (2%) vnímá jako největší nevýhodu feminizaci školství a nutnost se celoživotně vzdělávat. 6 studentů (5%) zvolilo možnost „jiné“. Z toho čtyři studenti nedokázali vybrat jen jednu největší nevýhodu a domnívají se, že body mají zhruba stejnou váhu. Jeden student považuje za největší nevýhodu dorozumívání s rodiči dětí a jeden vnímá jako nevýhodu to, že v dnešní době nemůže dát učitele žákům téměř žádný trest. Práce nad rámec pracovní doby představuje nevýhodu pro 7% respondentů a pro 3% je to nutnost celoživotního vzdělávání.

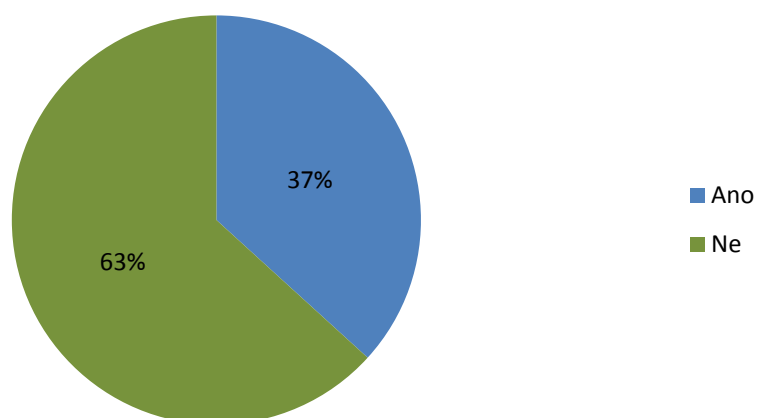
7. Máte v plánu po dokončení studia vykonávat učitelskou profesi?



Graf 7

Většina studentů má v plánu po dokončení vysoké školy jít do praxe a vykonávat povolání učitele (ano 48%, spíše ano 32%). 10% již teď ví, že se tímto směrem dál nevydají a 6% si myslí, že spíše ne. 4% studentů se ještě nerozhodla a momentálně neví, jestli chtějí v budoucnu učitelskou profesi vykonávat.

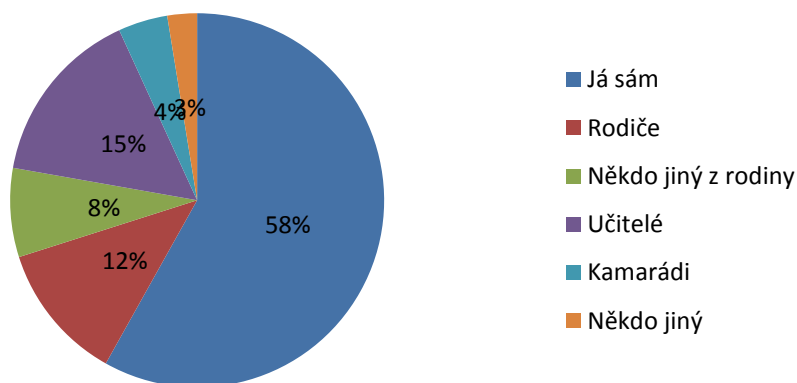
8. Vykonává, či vykonával, někdo z vaší rodiny učitelskou profesi? (rodiče, prarodiče, sourozenci)



Graf 8

Otázka číslo 8. měla zjistit, zda mají respondenti nějakého učitele v rodině. Za nejbližší jsem označila rodiče, sourozence a prarodiče. Očekávala jsem, že bude více studentů, kteří mají toto povolání v rodině zastoupeno, ale výsledky ukazují, že 63% (74 studentů) nikoho takového v rodině nemají a 37% mají (43 studentů).

9. Kdo Vás nejvíce ovlivnil při volbě studia učitelství?



Graf 9

Poslední otázka v dotazníku měla odhalit, kdo respondenty nejvíce ovlivnil, když si volili, na jakou školu chtějí jít. Nejvíce z nich (58%) si vybralo samo. Druhá nejčastěji volená možnost byli učitelé (15%) a třetí rodiče (12%). Kamarádi ovlivňovali studenty v 4% a někdo jiný z rodiny v 8%. Mezi „někdo jiný“ se objevil zaměstnavatel, přítelkyně či vliv více osob.

4.5 Verifikace hypotéz

Pro vyvození výsledků z mého výzkumného šetření jsem si musela hypotézy statisticky ověřit. Použila jsem metodu chí-kvadrát a údaje zapsala do kontingenčních tabulek, ze kterých jsem vyřadila odpovědi, které s uvedenou hypotézou nesouvisí. U každé hypotézy platí, že nulová hypotéza (H_0) je takové tvrzení, které tvrdí, že veličiny jsou na sobě nezávislé a je mezi nimi žádný neboli nulový rozdíl. Naopak alternativní hypotéza (H_1) vyjadřuje, že mezi proměnnými existuje závislost. Je to tedy opak nulové hypotézy.⁶⁴ Všechny hypotézy jsem testovala na hladině významnosti 0,01. Na závěr jsem porovnála testové kritérium a kritickou hodnotu a na základě toho jsem zamítla či potvrdila hypotézu.

⁶⁴ SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.s. 59.

1. Hypotéza

Studenti, kteří mají v rodině povolání učitele zastoupeno, mají v úmyslu po dokončení studia vykonávat učitelskou profesi častěji než studenti, kteří v rodině povolání učitele nemají.

Tabulka pozorovaných četností

Vykonávání profese	ano/spíše ano	ne/spíše ne	Celkem
Zastoupení v rodině - ano	32	7	39
Zastoupení v rodině - ne	61	12	73
Celkem	93	19	112

Tabulka očekávaných četností

Vykonávání profese	ano/spíše ano	ne/spíše ne	Celkem
Zastoupení v rodině - ano	32,3839	6,6161	39
Zastoupení v rodině - ne	60,6161	12,3839	73
Celkem	93	19	112

Testové kritérium

Vykonávání profese	ano/spíše ano	ne/spíše ne	Celkem
Zastoupení v rodině - ano	0,0046	0,0223	0,0268
Zastoupení v rodině - ne	0,0024	0,0119	0,0143
Celkem	0,0070	0,0342	0,0412

Testové kritérium: **0,0412**

Kritická hodnota: **6,63**

(α : **0,01**)

H0 se potvrzuje → H1 se zamítá

Na hladině významnosti 0,01 bylo zjištěno, že u této hypotézy nedochází ke statisticky významné změně. První hypotézu z tohoto důvodu musím **zamítnout**.

2. Hypotéza

Studenti, kteří si školu vybrali z důvodu vlastní touhy stát se učitelem, by si znovu podali přihlášku na učitelský obor častěji než studenti, kteří měli jiný důvod a tuto volbu by znovu neučinili.

Tabulka pozorovaných četností

Podání přihlášky	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Celkem
Vlastní touha stát se učitelem	42	22	6	5	75
Ostatní důvody	8	11	10	11	40
Celkem	50	33	16	16	115

Tabulka očekávaných četností

Podání přihlášky	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Celkem
Vlastní touha stát se učitelem	32,6087	21,5217	10,4348	10,4348	75
Ostatní důvody	17,3913	11,4783	5,5652	5,5652	40
Celkem	50	33	16	16	115

Testové kritérium

Podání přihlášky	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Celkem
Vlastní touha stát se učitelem	2,7047	0,0106	1,8848	2,8306	7,4307
Ostatní důvody	5,0713	0,0199	3,5340	5,3074	13,9326
Celkem	7,7760	0,0306	5,4188	8,1380	21,3633

Testové kritérium: 21,3

Kritická hodnota: 11,3

(α : 0,01)

H₀ se zamítá → H₁ potvrzuji

U druhé hypotézy bylo zjištěno na hladině významnosti 0,01, že studenti, kteří si školu vybrali z důvodu vlastní touhy stát se učitelem, by si znovu podali přihlášku na obor učitelství. Studenti, kteří si školu vybrali z jiného důvodu, by tuto volbu znovu učinili. Druhou hypotézu proto **přijímám**.

3. Hypotéza

Studenti oboru Učitelství pro 2. stupeň základních škol budou uvádět jako nevýhodu profese špatnou kázeň žáků častěji než studenti Učitelství pro 1. stupeň základních škol, kteří jako nevýhodu vidí jiný faktor.

Tabulka pozorovaných četností

Nevýhody	Špatná kázeň	Ostatní nevýhody	Celkem
1. stupeň	7	28	35
2. stupeň	19	63	82
Celkem	26	91	117

Tabulka očekávaných četností

Nevýhody	Špatná kázeň	Ostatní nevýhody	Celkem
1. stupeň	7,78	27,22	35,00
2. stupeň	18,22	63,78	82,00
Celkem	26,00	91,00	117,00

Testové kritérium

Nevýhody	Špatná kázeň	Ostatní nevýhody	Celkem
1. stupeň	0,08	0,02	0,10
2. stupeň	0,03	0,01	0,04
Celkem	0,11	0,03	0,14

Testové kritérium: **0,14**

Kritická hodnota: **6,63**

(α : 0,01)

H0 se potvrzuje → H1 se zamítá

Z výsledků výzkumu je patrné, že u třetí hypotézy nedošlo ke statisticky významné změně a proto nemohu hypotézu potvrdit. Třetí hypotéza se **zamítá**.

4. Hypotéza

Studenti oboru Učitelství pro 2. stupeň základních škol jsou více motivovaní než studenti Učitelství pro 1. stupeň a jako důvod podání přihlášky na učitelský obor budou častěji uvádět vlastní touhu stát se učitelem.

Tabulka pozorovaných četností

Důvod přihlášky	vlastní touha stát se učitelem	ostatní důvody	Celkem
1. stupeň	20	15	35
2. stupeň	56	26	82
Celkem	76	41	117

Tabulka očekávaných četností

Důvod přihlášky	vlastní touha stát se učitelem	ostatní důvody	Celkem
1. stupeň	22,7350	12,2650	35
2. stupeň	53,2650	28,7350	82
Celkem	76	41	117

Testové kritérium

Důvod přihlášky	vlastní touha stát se učitelem	ostatní důvody	Celkem
1. stupeň	0,3290	0,6099	0,9389
2. stupeň	0,1404	0,2603	0,4008
Celkem	0,4695	0,8702	1,3397

Testové kritérium: **1,34**

Kritická hodnota: **6,63**

(α : 0,01)

H0 se potvrzuje → H1 se zamítá

U čtvrté hypotézy se nepotvrdilo, že by studenti učitelství pro 2. stupeň byli více motivovaní. Hypotéza musí být **zamítnuta**.

4.6 Závěr výzkumu

Provedený výzkum, který proběhl za pomoci 117 respondentů z učitelských oborů, přinesl zajímavé, pro mě až překvapující výsledky. V tomto závěrečném shrnutí empirické části vycházím ze všech odpovědí, nashromážděných pomocí dotazníků, které jsem následně převedla do grafů a hlavně ze statisticky ověřených hypotéz.

Překvapením nebyl poměr mezi studenty učitelství pro 1. a pro 2. stupeň základní školy ani poměr mezi ženami a muži. Velice potěšujícím zjištěním bylo, že 65% všech studentů je na této škole z vlastního rozhodnutí na základně vlastní touhy stát se učitelem a jen 4% studentů se nedostalo na jiný obor a z toho důvodu studují učitelství. Na základě knih, ze kterých jsem čerpala v teoretické části, jsem se domnívala, že velká část se učitelem vůbec stát nechce. Doufám, že to studenti mysleli vážně a nejednalo se o případ, kdy si nechtěli přiznat hlavní důvody, proč na školu nastoupili. Dalším příjemným zjištěním tedy bylo, že až 71% studentů odpovídalo na otázku, zda by si znovu podali přihlášku na učitelský obor, ano či spíše ano. Ano a spíše ano volilo 80% respondentů i na otázku, zda mají v plánu nastoupit do praxe a stát se učitelem. Teď se podívejme na jednotlivé hypotézy.

První hypotéza zněla: *„Studenti, kteří mají v rodině povolání učitele zastoupeno, mají v úmyslu po dokončení studia vykonávat učitelskou profesi častěji než studenti, kteří v rodině povolání učitele nemají.“* Ve výzkumu bylo více studentů, kteří v rodině povolání učitele zastoupeno nemají a ti častěji odpovídali, že chtějí vykonávat učitelskou profesi i v budoucnu. Hypotéza tedy vyšla přesně naopak, ale jelikož nedošlo ke statisticky významné změně, musíme potvrdit nulovou hypotézu, která tvrdí, že mezi proměnnými není závislost.

Druhá hypotéza *„Studenti, kteří si školu vybrali z důvodu vlastní touhy stát se učitelem, by si znovu podali přihlášku na učitelský obor častěji než studenti, kteří měli jiný důvod a tuto volbu by znovu neučinili.“* se mi potvrdila. Dalo se předpokládat, že studenti, kteří se chtějí stát učitelem z vlastní touhy, ve svém odhodlání nepoleví a šli by si za svým cílem znovu. Studenti, kteří volili jiný důvod, nejsou tolik motivovaní a mohlo tedy dojít ke změně názoru.

Třetí hypotéza se nepotvrdila. *„Studenti oboru Učitelství pro 2. stupeň základních škol budou uvádět jako nevýhodu profese špatnou kázeň žáků častěji než studenti Učitelství pro 1. stupeň základních škol, kteří jako nevýhodu vidí jiný faktor.“* Špatnou kázeň žáků jako největší nevýhodu sice častěji viděli studenti zaměřeni na 2. stupeň, ale nedošlo ke statisticky významné změně, proto se musela alternativní hypotéza zamítnout.

U čtvrté hypotézy se opakovala stejná situace jako u hypotézy předchozí. „***Studenti oboru Učitelství pro 2. stupeň základních škol jsou více motivovaní než studenti Učitelství pro 1. stupeň a jako důvod podání přihlášky na učitelský obor budou častěji uvádět vlastní touhu stát se učitelem.***“ I přesto, že studenti odpovídali tak, jak jsem předpokládala, rozdíl nebyl tak velký a opět nedošlo ke statisticky významné změně. I tato hypotéza musela být z tohoto důvodu zamítnuta.

Závěr

Problematika motivovanosti studentů je podle mého názoru čím dál více aktuálnější téma. Neustále se zvyšují požadavky zaměstnavatelů na uchazeče o zaměstnání a titul před jménem znamená více než kdy dříve. Maturita již dávno není zárukou dobré práce. Studenti na vysokých školách nejsou pouze z důvodu zaujetí vybraným oborem, ale stojí právě o titul, který jim podle jejich názoru zlepší postavení na pracovním trhu. To mě vedlo k napsání bakalářské práce na téma motivace studentů učitelství.

Myslím si, že motivovanost k práci s dětmi je jeden z předpokladů, který by měl dobrý učitel mít. Pokud chce někdo pracovat s dětmi, mělo by ho to především bavit a naplňovat. Učitel je jeden ze základních sociálních činitelů, proto by se měla věnovat pozornost právě výběru lidí, kteří se na pedagogické fakulty hlásí. Bohužel od lidí z mého okolí vím, že ne každý, kdo se na učitelský obor hlásí, chce v budoucnu učit a práce ho skutečně zajímá. Bylo tedy zajímavé, udělat výzkum, který by měl tuto problematiku více přiblížit. Díky teoretické části jsem se dozvěděla mnoho zajímavých věcí. Nejvíce mne zaujaly problémy, které jsou s učitelskou profesí spjaté, a zajímalo mne, zda je tomu tak i ve skutečnosti.

Praktická část měla za cíl zjistit, jak je teorie daleko od pravdy. Na hlavní výzkumnou otázku „Co motivuje studenty Univerzity Hradec Králové ke studiu učitelství?“ bychom mohli na základně výzkumu odpovědět, že hlavním motivem je touha být učitelem. Výsledky byly až překvapivě potěšující, ale je nutno říci, že i přesto se našlo dost studentů, kteří obor studují, protože se nedostali jinam nebo chtěli být na vysoké škole a na oboru jim nezáleželo. Většina studentů by chtěla povolání učitele vykonávat, ale mnozí z nich by si už obor učitelství nevybrala. To mě přivádí k otázce, zda to není i vinou školy a výuky, která jim nevyhovuje a není dostatečná v poměru teorie a praxe. Myslím si, že budoucím učitelům by se mělo věnovat hodně pozornosti a jejich výuka by měla být na vysoké úrovni. Jestli chceme, aby si budoucí generace odnesly ze školy jen to nejlepší, musíme začít v současnosti u budoucích učitelů. Vytvořit takové podmínky přijímacích zkoušek, aby se na školu dostali skutečně ti, co o studium mají zájem a mají pro práci s dětmi předpoklady, aby se nestávalo to, že jim budou zabírat místa studenti, kteří o práci učitele skutečně zájem nemají. Také se musí zajistit, aby motivovaní studenti o svůj zájem nepřišli a neodradil je profesní náraz, se kterým se mohou setkat nejčastěji právě na začátku své kariéry. Musí se myslet i na eliminaci již vniklých problémů, které se k profesi učitele vážou, a mohou demotivovat budoucí učitele. Je důležité, aby nezůstalo pouze u přípravného vzdělávání učitelů, ale aby bylo zajištěno také vzdělávání celoživotní, které učitele neustále posouvá dál.

Závěrem bych ráda řekla, že je zřejmé, že na základě mého výzkumu nemohu výsledky zevšeobecnit. Jedním z důvodů je malý počet respondentů. Pro větší přesnost zmapování motivovanosti studentů by bylo potřeba udělat velký výzkum se zaměřením na více škol a data získat od pečlivěji vybraného výzkumného vzorku. Tak by se zajistily dostatečné podklady pro výsledky, které by se daly lépe zevšeobecnit. Tato práce by se ale mohla stát inspirací pro někoho jiného a upozornit na problémy, které s tímto tématem souvisí.

Seznam použité literatury a pramenů

- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. 2. vyd. Praha: SPN, 1977. ISBN 1447877.
- HOSKOVEC, Jiří. *Psychologie*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2002. *Psychologická setkávání*. ISBN 80-7254-219-2.
- JIRÁNEK, František. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1997. ISBN 80-7194-081-X.
- LINHART, Josef. *Základy obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1981. Státní pedagogické nakladatelství.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., dotisk. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0628-1.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2003, 507 s. ISBN 80-200-0993-0.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009, 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. Vyd. 5., rozš., V Grada Publishing 1. Praha: Grada, 2007, 196 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1174-4.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

VALÍŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

VYSEKALOVÁ, Jitka. *Chování zákazníka: Jak odkrýt tajemství "černé skříňky"*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 978-80-247-3528-3.

Internetové zdroje

SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR, *Prestiž povolání*, [online].[cit.2015-11-20]. Dostupnéz:http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf

Přílohy

- Dotazník

Dotazník

Dobrý den,

moje jméno je Kateřina Krausová a jsem studentkou Humanitních studií na Univerzitě Pardubice. V rámci výzkumu k mé bakalářské práci, která má za cíl zjistit, jaká je motivace studentů ke studiu učitelství, Vás tímto žádám o pravdivé vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je krátký a anonymní. Na každou otázku je možná pouze volba jedné odpovědi. Jeho vyplnění vám nezabere více než 10 minut. Děkuji za vyplnění a spolupráci na mé bakalářské práci.

1. Obor:

- a) Učitelství pro 1. stupeň základní školy
- b) Učitelství pro 2. stupeň základních škol

2. Jsem:

- a) Žena
- b) Muž

3. Co vás vedlo k podání přihlášky na obor učitelství?

- a) Vlastní touha stát se učitelem
- b) Dostupnost školy
- c) Tlak ze strany rodiny
- d) Chtěl jsem být na vysoké škole, na oboru nezáleželo
- e) Nedostal jsem se na jiný obor
- f) Jiné – Uveďte

4. Podali byste si znovu přihlášku na obor učitelství?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nevím

5. Jakou má podle vás učitelství největší výhodu?

- a) Pracovní doba
- b) Prázdniny
- c) Uplatnění vlivu a autority
- d) Předávání znalostí
- e) Celoživotní vzdělávání
- f) Znalost prostředí (znám školu z pohledu žáka)
- g) Jiné – uveďte

6. Jakou má podle vás učitelství největší nevýhodu?

- a) Nutnost celoživotní vzdělávání
- b) Špatná kázeň žáků
- c) Feminizace školství
- d) Platové ohodnocení
- e) Malá prestiž profese
- f) Práce nad rámec pracovní doby
- g) Jiné – uveďte

7. Máte v plánu po dokončení studia vykonávat učitelskou profesi?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nevím

8. Vykonává či vykonával někdo z vaší rodiny učitelskou profesi? (rodiče, prarodiče, sourozenci)

- a) Ano
- b) Ne

9. Kdo vás nejvíce ovlivnil při volbě studia učitelství?

- a) Já sám
- b) Rodiče
- c) Někdo jiný z rodiny
- d) Učitelé
- e) Kamarádi