

KARLOVA UNIVERZITA PRAHA

Fakulta filosofická

Katedra pedagogiky

Celetná 20

Praha 1

116 42

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kateřina Křížová

Motivace k učitelské profesi

The motivation for the teaching profession

2012

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Poděkování:

Děkuji vedoucímu diplomové práce PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D. za odborné vedení a konzultace, které mi při zpracování tématu diplomové práce poskytoval.

Taktéž děkuji všem, kteří mi pomohli se zpracováním diplomové práce, poskytlí informace a cenné rady, zejména studentům 2. a 3. ročníku Technické univerzity v Liberci, Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické, oboru Učitelství pro I. stupeň základní školy.

Poděkování patří také mé rodině, která mě během studia velmi podporovala.

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne...

podpis:

Anotace

Diplomová práce „Motivace k učitelství“ se zabývala základní problematikou motivace k učitelství. V teoretické části jsme se zaměřili na obecnou charakteristiku pojmů, které se váží k učitelství, zejména na teorii učitelství, volbu učitelství, fáze učitelství, typologii učitelů, roli učitele, přípravu a profesionalizaci učitelů, ale také mýty o učitelství, postavení učitele ve společnosti, prestiž učitelství, dále na motivaci a demotivaci k učitelství, pracovní spokojenost učitelů a zvládání zátěže v učitelství. Na základě těchto teoretických poznatků byl stanoven cíl diplomové práce a bylo provedeno výzkumné šetření.

Cílem této diplomové práce bylo zjistit druh motivace studentů 2. a 3. ročníku magisterského studia, oboru Učitelství pro I. stupeň základní školy, Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, která je vede k volbě a výkonu učitelství. Praktická část diplomové práce se tedy věnuje interpretaci a srovnání výsledků dotazníkového šetření a vyhodnocení stanovených předpokladů.

Klíčová slova

Učitel, učitelství, příprava a profesionalizace učitelů, mýty o učitelích, prestiž učitelství, povolání, motivace k učitelství, demotivace k učitelství, pracovní spokojenost učitelů, syndrom vyhoření, stres v učitelství.

Anotace:

The thesis "The motivation for the teaching profession" dealt with fundamental problems of motivation to the teaching profession.

In the theoretical part, we have focused on general characteristics of terms that pertain to the teaching profession, particularly the theory of the teaching profession, the choice of the teaching profession, the phase of the teaching profession, teacher typology, the role of teacher training and professionalization of teachers, but also touched upon the teaching profession, status of teachers in society, the prestige of the teaching profession, on motivation and disincentives to the teaching profession, teachers' job satisfaction and coping in the teaching profession. Based on this theoretical target was set of thesis and research work was carried out.

The aim of this thesis was to investigate the motivation of students second and 3 year master's program, major in Teaching for elementary schools, the Faculty of natural sciences,

humanities and teaching Technical University in Liberec, which leads to the choice and the teaching profession.

Research has therefore focused mainly on the circumstances of the election of teacher training, assessment of the advantages and disadvantages of the teaching profession, the prestige of the teaching profession, etc. The research was carried out using methods of questioning.

The practical part of this work has been focused on the interpretation and comparison of survey results and evaluation of the set of assumptions.

Key words:

Teacher, teaching profession, teacher training and professionalization, the myths about teachers, the prestige of the teaching profession, motivation for the teaching profession, lack of motivation to the teaching profession, teachers' job satisfaction, burnout, stress in the teaching profession.

OBSAH:

1. ÚVOD.....	8
2. TEORETICKÁ ČÁST	9
2.1 Teorie učiteléské profese	9
2.1.1 Edukátor	9
2.1.2 Pedagogický pracovník	10
2.1.3 Učitel.....	10
2.2 Volba učiteléské profese.....	11
2.2.1 Motivace k učitelství.....	11
2.2.2 Profil budoucích českých učitelů	12
2.3 Fáze učiteléské profese	12
2.3.1 Profesní start: začínající učitel.....	12
2.3.2 Učitelé – experti.....	14
2.3.3 „Vyhasínající“ učitel	15
2.4 Typologie učitelů.....	17
2.5 Role učitele.....	18
2.6 Příprava a profesionalizace učitelů.....	20
2.7 Mýty o učiteléské profesi.....	22
2.8 Postavení učitele ve společnosti	23
2.9 Prestiž učiteléské profese.....	24
2.10 Motivace k učiteléské profesi	27
2.10.1 Motivace	27
2.10.2 Vnější a vnitřní zdroje motivace lidského chování.....	29
2.10.3 Motivace k učitelství.....	33
2.11 Demotivace k učitelství.....	34
2.12 Pracovní spokojenost učitelů.....	37
2.13 Zvládání zátěže v učiteléské profesi.....	39
2.13.1 Zátěž a stres v profesi učitele	41
3. PRAKTICKÁ ČÁST	48
3.1 Cíl praktické části	48
3.2 Stanovení předpokladů průzkumu	48
3.3 Strategie průzkumu	49
3.3.1 Ekonomická, časová a organizační stránka výzkumu.....	49
3.4 Použité metody průzkumu.....	50
3.4.1 Metoda dotazování.....	50
3.5 Popis zkoumaného vzorku	51
3.5.1 Charakteristika Technické univerzity Liberec (TUL).....	51
3.5.2 Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická	52
3.5.3 Magisterské studijní programy	52
3.5.4 Průzkumný vzorek	54
3.6 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	55
3.7 Vyhodnocení předpokladů	99
4. ZÁVĚR	102
5. SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	104

Seznam zkratk

aj. – a jiné

apod. - a podobně

atd. – a tak dále

např. – například

n. p. – národní podnik

popř. - popřípadě

tj. – to je

s.r.o. – společnost s ručením omezeným

str. – strana

tzn. – to znamená

tzv. – tak zvaně

vyd. - vydání

1. ÚVOD

Pracuji na oboru sociálních věcí a zdravotnictví při městském úřadu, kde náplní mé práce je výplata dávek pomoci v hmotné nouzi. Minulý rok jsem úspěšně ukončila bakalářské studium na Technické univerzitě v Liberci, obor Speciální pedagogika. Nyní pokračuji na Karlově univerzitě v Praze v navazujícím magisterském studiu, obor Učitelství pedagogiky. Vzhledem k tomu, že mé nynější studium je z oboru učitelství, vybrala jsem si jako téma diplomové práce: *Motivace k učitelské profesi*. S učitelstvím příliš zkušenost nemám, kdysi jsem nějakou dobu pracovala jako asistent pedagoga na základní škole, kde jsem měla na starost zdravotně postiženou dívku. Toto místo však bylo z finančních důvodů zrušeno. Poté jsem v rámci bakalářského studia vykonávala 14 denní praxi na speciální základní škole. V budoucnu bych se však učitelské profesi chtěla věnovat, což pro mě bylo inspirativní při výběru tématu mé diplomové práce.

O školské tématice slyšíme dnes a denně z různých médií, většinou je školství podrobena kritice, a to jak ze strany odborné veřejnosti, tak i laické. Asi nejčastějším problémem, co se školského sektoru týče je otázka financování, ať už se to týká platů učitelů nebo materiální úrovně škol, dále také otázka úrovně vzdělávání, otázka práv rodičů, žáků a učitelů, ale také prestiže učitelské profese, pracovní spokojenosti učitelů, motivace k učitelské profesi, vzdělávání učitelů atd.

Témat pro zpracování diplomové práce by bylo z oblasti školství určitě mnoho, já jsem si vybrala téma, které se týká motivace k učitelské profesi. Zájem o studium učitelství za posledních několik let neklesá, ba bych dokonce řekla, že stoupá, avšak kolik studentů se po ukončení pedagogického studia tomuto oboru věnuje a proč tomu tak je? Proč je české školství tolik feminizováno? Copak muži nemají o učitelské profesi zájem? Jaká je role dnešního učitele, jak probíhá příprava a profesionalizace učitelů, jaké je postavení učitele ve společnosti, jaká je prestiž učitelské profese, ale také třeba jaké mýty kolují o učitelské profesi, jaká je pracovní spokojenost učitelů, jak učitelé zvládají zátěže v učitelské profesi? To je výčet témat, kterými se tato diplomová práce bude zabývat.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí, a to z části teoretické a z části praktické. Teoretická část objasňuje výše uvedené pojmy, které se váží k učitelské profesi. Na základě teoretických poznatků bylo provedeno průzkumné šetření. Průzkum byl uskutečněn pomocí metody dotazování. Praktická část diplomové práce se tedy věnuje interpretaci a srovnání výsledků dotazníkového šetření a vyhodnocení stanovených předpokladů.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Teorie učitelské profese

Existují povolání s kratší či delší historií svého trvání a vedle nich některá, jež jsou spjata s vývojem lidstva od samého jeho začátku – k těm patří učitelství. Obecně lze říci, že učitelství existuje od dob, kdy se **vyučování někomu něčemu stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali** a jiní jedinci nebyli schopni nebo ochotni ji provádět.

V běžných učebnicích pedagogiky se neshledáváme s tím, že by teorie učitelské profese byla systematicky probírána nebo že by dokonce byla považována za jednu z disciplín pedagogiky. Avšak realita je jiná.

„Teorie učitelské profese“ vlastně nemá ani své ustálené označení. Termín „pedeutologie“ se dnes mezi českými pedagogy užívá velmi zřídka a navíc má určité zatížení ve svém významu – původně označoval hlavně normativní požadavky kladené na práci učitele.

Přitom profese učitele poutala zájem pedagogů a jiných odborníků už od starověku, tedy od doby, kdy se učitelství stávalo samostatným povoláním; dokonce již v antickém Řecku a Římu existovali specializovaní učitelé pro rétoriku, gramatiku, geometrii, astronomii a jiné předměty nebo obory.

Asi by dnes autor spisu z počátku 19. století užasl, jak mnoho podobností mají požadavky na učitele vytyčované v jeho době s požadavky na „učitelovu profesní kompetenci“, jak ji formulují současní teoretici pedagogiky.¹

Kdo je „učitel“? V jazyce běžné, neodborné komunikace je záležitost jasná: *Výraz učitel označuje osobu, která vyučuje ve škole*, jak se o tom každý člověk sám v mládí přesvědčil jako žák či student. Jenže pro odborné a vědecké účely už není záležitost tak jednoznačná.

2.1.1 Edukátor

Profesionál, který provádí edukaci (někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje aj.), je edukátor. *Edukační činnost je charakteristická pro řadu profesí, nejen pro učitelskou profesi*. Nejvíce zastoupenou kategorií mezi edukátory jsou ovšem „pedagogičtí pracovníci“ ve školách různých druhů a stupňů.

¹Průcha, J.: Přehled pedagogiky. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2000, str. 136-137

2.1.2 Pedagogický pracovník

Právní vymezení skupiny pedagogičtí pracovníci podává § 50 zákona č. 29/1984 Sb. (ve znění pozdějších úprav): Pedagogickými pracovníky jsou:

- **Učitelé (včetně ředitelů a zástupců ředitelů):**
 - předškolních zařízení
 - základních škol
 - základních uměleckých škol
 - středních škol
 - speciálních škol
 - speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden
 - učilišť
 - zařízení pro zájmové studium
 - školských zotavovacích zařízení
 - školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
 - zařízení sociální péče.
- **Vychovatelé škol a školských zařízení a zařízení sociální péče; mistři odborné výchovy; vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť a středisek praktického vyučování; instruktoři tělesné výchovy a trenéři sportovních škol a sportovních tříd.**²

Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu 1) (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. 2) Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče.³

2.1.3 Učitel

Jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu,

² Průcha, J.: Učitel – současné poznatky o profesi. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2002, str. 17-19

³ <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>

zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnosti žáků, monitorovat proces učení.⁴

2.2 Volba učitelské profese

Zájem o studium učitelských oborů je vysoký. V roce 1990 bylo přijato téměř 5000 studentů a v roce 2001 se počet přiblížil až k 7000 studentů. Znakem uchazečů je převaha žen, mezigenerační kontinuita - aspoň jeden z rodičů je učitelem.

Orientace na učitelské povolání není příliš potěšující. Pro značnou část studentů je studium na pedagogické fakultě pouze náhradním řešením, 12% přiznává, že učit nechce. Postoje budoucích učitelů k vlastní profesi se liší podle pohlaví i podle toho, zda je student na začátku či na konci studijní dráhy. Největší podíl na předchozím vzdělání mají gymnázia. Podíl mužů mezi přijatými studenty je asi 25%. Největší zastoupení je na středních školách a nejmenší na základních. Feminizace je typickým znakem pro české školství.

I když absolventi nastoupí do škol, po určité době odcházejí do jiných povolání, v případě pražské fakulty 73% do školství nastoupí, 31% z nich po uplynutí určité doby odchází.⁵

Zájem o studium učitelství na pedagogických a dalších fakultách připravujících učitele je vysoký a rok od roku stoupá, ačkoliv šance na přijetí k tomuto studiu je poměrně nízká. Jak to lze vysvětlit? Je skutečně mezi mladými lidmi tak silný zájem o povolání učitele? Ale s tím kontrastuje známá skutečnost, že část učitelů své povolání opouští – a také to, že finanční ohodnocení učitelské profese nepatří mezi uspokojující.

Určité vysvětlení v této záležitosti nám poskytují dvě výzkumná šetření: jedno objasňuje motivaci k učitelskému povolání, druhé analyzuje sociální profil budoucích učitelů.

2.2.1 Motivace k učitelství

Motivace k práci učitele je velmi diferencována podle oborů a pohlaví: Větší motivaci projevují studenti ucházející se o studium učitelství pro 1 stupeň základní školy než uchazeči o studium předmětů pro 2. stupeň základní školy. Větší motivaci mají dívky než chlapci a také uchazeči z menších (venkovských lokalit) než z velkoměst. Více o motivaci k učitelství je popsáno v samostatné kapitole: „Motivace k učitelství“ str. 18.

⁴ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 1995, str. 242

⁵ http://www.dmdu.kvalitne.cz/soubory/verejne/ucitel_otazky_lekce_uceni.doc

2.2.2 Profil budoucích českých učitelů

V roce 1994 provedli Kotásek a Růžička sociologické šetření zaměřené na zjištění některých sociálních charakteristik budoucích učitelů prvního stupně základní školy. Analýze byl podroben soubor 399 studentů ze čtyř pedagogických fakult (Praha, Olomouc, Ostrava, Ústí n. L.), šlo o studenty 3. a 4. ročníku. Mezi zjištěnými sociálními charakteristikami těchto studentů se jeví důležité tyto:

➤ Sociální zázemí studentů učitelství

Velká část studentů učitelství (vyšetřovaného souboru) má rodinné zázemí, které je možno označit jako *dělnicko-úřednické*. S tím souvisí také vzdělanostní úroveň rodičů u studentů učitelství: největší skupina rodičů je takových, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání je úplně střední (s maturitou); ale silně jsou zastoupeni i rodiče s vysokoškolským vzděláním.

Zvláštností je *generační kontinuita učitelského povolání*: mezi studenty učitelství je poměrně velká část těch, jejichž matka či otec jsou učitelé.

➤ Představy o funkcích učitele

Byly zjišťovány také názory budoucích učitelů na hlavní funkce (cíle) učitelského povolání. Nejpočetněji byly preferovány tyto funkce:

1. *předávat vědomosti;*
2. *pomáhat žákům rozumět sobě samým;*
3. *pomáhat žákům rozvíjet dovednosti.*

Až na posledním místě se ocitá funkce 9. *udržovat dobré vztahy s rodinami žáků.*⁶

2.3 Fáze učitelské profese

Kariéru učitele můžeme rozdělit do tří základních fází podle toho, jak dlouho se věnuje profesi učitele. Pro každou z těchto fází jsou charakteristické určité rysy a určité pozitivní i negativní jevy.

2.3.1 Profesní start: začínající učitel

Mezi přípravou člověka na kterékoliv povolání a skutečným výkonem tohoto povolání v praxi se budou vždy projevovat větší či menší rozdíly. Absolventi vysokých škol se po nástupu do praxe potýkají s řadou problémů objektivního i subjektivního charakteru, jejichž řešení je spojeno s napětím, nejistotou, pochybnostmi a nezřídka též s omyly a chybami.⁷

⁶ Průcha, J.: Moderní pedagogika. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2009, str. 203-207

⁷ Šimoník, O.: Začínající učitel. Brno: Masarykova univerzita, 1994, str. 94

Všeobecně se považuje první rok učitelovy práce ve škole za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na školy a podmínky v nichž vykonává své povolání. V zahraničí i u nás se přitom projevuje **šok z reality (profesní náraz)** u začínajících učitelů, kteří zjišťují, že nejsou náležitě připraveni na všechno, co od nich práce ve škole vyžaduje. Pokud jde o české začínající učitele, je zjištěno zejména:

- **Nástupní podmínky** začínajících učitelů nejsou vždy příznivé, velká část z nich je zklamána nedostatečným materiálním vybavením škol, nesystematickou pomocí ze strany vedení škol, nadměrnými úvazky aj.
- Zásadní roli má **kultura školy** – sociální klima školy, sdílené hodnotové orientace v učitelském sboru, postoj ředitele školy aj.
- Jako největší **obtíže začínajících učitelů** jsou udávány práce s neprospívajícími žáky, udržení kázně při vyučování, udržení pozornosti žáků. Tyto potíže jsou ale pocíťovány i zkušenými učiteli.⁸

V podmínkách našeho školství, je kvůli ulehčení profesního stavu pedagogických pracovníků, zavedena instituce tzv. uvádějícího učitele. Uvádějícím učitelem může být zkušený učitel, který se ve škole stará o začínající učitele, a to především po metodické stránce. Tato instituce má svoje opodstatnění, přestože je v mnohých případech tato funkce vykonávána pouze formálně.⁹

Mnohé z pedagogických problémů začínajících učitelů mají své kořeny v nedostatecích učitelského studia, které budou muset být postupně napravovány. Velký podíl na profesních potížích mladých učitelů mají též nástupní pracoviště, z nichž mnohé poskytují nastupujícím učitelům minimální pomoc a oporu. Zvýšený pracovní úvazek, výuka neaprobovaných předmětů a řada úkolů navíc, mohou začínajícím učitelům způsobit řadu nesnází. Mladí učitelé by měli hledat příčiny svých problémů též sami v sobě. Někteří nezvolili správně náročnou učitelskou profesi, studovali povrchně, nezajímali se hlouběji o budoucí problémy a svůj vztah k učitelství si dosud neujasnili.¹⁰

Nelze tvrdit, že všichni začínající učitelé mají velké problémy. Jsou i takoví, kteří od počátku učí na velmi dobré úrovni. Mají předpoklady, mimořádný cit i smysl pro učitelství.¹¹

⁸ Průcha, J.: Učitel – současné poznatky o profesi. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2002, str. 26-27

⁹ Bajtoš, J., Honzíková, J.: Vybrané statě školní pedagogiky. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2007, str. 83

¹⁰ Šimoník, O.: Začínající učitel. Brno: Masarykova univerzita, 1994, str. 78

¹¹ Šimoník, O.: Začínající učitel. Brno: Masarykova univerzita, 1994, str. 11

2.3.2 Učitelé – experti

Zkušeným profesionálem se učitel stává asi po pěti a více letech výkonu povolání. Právě ve fázi učitele – experta pak učitelé asi nejvíce ovlivňují – pokud setrvávají u daného povolání – charakter edukačních procesů ve školním prostředí, protože působí nejen na žáky, ale i jako vzor pro začínající učitele. O českých učitelích-expertech je shromážděno již mnoho poznatků, zejména:

- **Pracovní zátěž** českých učitelů, normována vyučovacími úvazky i měřená pomocí profesiogramů, je zhruba na průměrných hodnotách evropských zemí.
- **Didaktické postupy a metody vyučování** používané českými učiteli jsou rovněž na obdobné úrovni, resp. v některých ohledech na vyšší úrovni než u učitelů v jiných zemích.
- **Feminizace učitelských kádrů** je v českých školách neúměrně vysoká, tj. podíl žen v učitelské profesi výrazně a dlouhodobě převyšuje podíl mužů.¹²

Feminizací školství se rozumí početní převaha žen zaměstnaných ve školství v učitelských profesích.¹³

Feminizace školství je obecně považována za jeden z negativních rysů školského systému. Má se za to, že právě v českém školství se jev feminizace extrémně rozvinul. Z tohoto plyne, že feminizaci učitelské profese je nutno považovat za jednu ze vstupních determinant edukačních procesů ve školním prostředí.

¹² Průcha, J.: Učitel – současné poznatky o profesi. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2002, str. 27

¹³ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 1995, str. 67

Školství je vysoce feminizováno – ale jak je tomu přímo v učitelské profesi?

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 č. 1 **Podíl žen v kategoriích učitelů**

Tyto ukazatele zřetelně prokazují, že:

1. Všechny kategorie učitelské profese (s výjimkou učitelů vysokých škol) jsou feminizované.
2. V časovém vývoji zhruba 15 let *pokračuje trend nárůstu* této feminizace, a to ve všech kategoriích učitelské profese (mimo učitelů mateřských škol, kde je feminizace takřka absolutní). V dlouhodobějším srovnání je trend nárůstu feminizace ještě výraznější.¹⁴

2.3.3 „Vyhasínající“ učitel

Často se uvádí, že pro závěrečnou fázi profesní dráhy učitelů je typický tzv. *syndrom vyhoření (burnout syndrom)*. Je to stav, kdy profesionál ztrácí zájem o svou práci, provádí ji jen rutinně a bez nadšení, výkon profese jej unavuje až vyčerpává atd. U učitelů to je spojeno hlavně s únavou z vyučování, s obavami ze styku s rodiči, se zklamáním z vlastní profesionální

¹⁴ Průcha, J.: Moderní pedagogika. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2009, str. 180-181

úspěšnosti, s nezájmem o další sebevzdělávání, s odporem k veškerým pedagogickým inovacím aj.¹⁵

Samotné vyhoření je výsledek dlouhého pozvolného procesu, který má následující fáze:

- **Nultá fáze, předfáze:** jedinec pracuje co nejlépe, snaží se, přesto má pocit, že požadavkům není možné dostát a jeho snaha není dostatečně ohodnocena, tato fáze představuje jakési podhoubí pro vznik syndromu vyhoření.
- 1. **Fáze** - pocit, že jedinec nic nestíhá, jeho práce začíná ztrácet systém.
- 2. **Fáze** - vyskytují se symptomy neurózy (např. úzkost) spolu s pocitem, že jedinec stále musí něco dělat, přičemž výsledkem je chaotické jednání.
- 3. **Fáze** - pocit, že „něco uděláno být musí“, mizí a nahrazuje ho opačný pocit – že se nemusí nic; pouhá přítomnost druhých lidí jedince dráždí, přidružuje se ztráta veškerého nadšení a zájmu, převládá únava, zklamání a vyčerpání.

Zvláště v poslední fázi se vyskytují tyto příznaky:

- únava a pokles výkonu
- deprese a úzkosti
- poruchy paměti a soustředění
- poruchy spánku
- tělesné potíže (trávicí trakt, dýchací soustava, sexualita, kardiovaskulární systém,..)
- nespokojenost, disforie, neschopnost uvolnit se
- tendence k návyku na psychoaktivní látky (alkohol, tabák,...)
- snížení sebedůvěry a poruchy v interpersonálních vztazích.

Je to tedy stav, kdy se u jedince vyskytuje ztráta činnosti a poslání, pocity zklamání, hořkosti při hodnocení minulosti. Jedinec ztrácí zájem o svou práci i o osobní rozvoj, spokojuje se s každodenním stereotypem, snaží se pouze přežít, „nemít problémy“, je emočně „oploštělý“, dochází k redukci tvořivosti, iniciativy a spontaneity, převažují negativní pocity od hostility po depresi, přidružují se i somatické potíže.

Při prevenci vyhoření je důležitý vlastní postoj člověka k práci – samozřejmě v ní má být pocíťován smysl, ale neměla by být jediným cílem, smyslem a zájmem v jeho životě a sociální opora, jejímiž hlavními zdroji jsou: rodina, kolegové v práci, přátelé, zájmy a koníčky a celkově trávení volného času.

Při léčbě vyhoření se využívají psychologické přístupy, především existenciální psychoterapie, logoterapie a daseinanalýza.¹⁶

¹⁵ Průcha, J.: Učitel – současné poznatky o profesi. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2002, str. 28

2.4 Typologie učitelů

Ve všech popisech učitelské profese je nutno mít na zřeteli, že socioprofesionální skupina „učitelé“ je vnitřně velmi diferencována. Vytvářejí se tak různé typologie učitelů. Nejmarkantnější je typologizace podle toho, **na kterém druhu a stupni školy učitelé pracují**. To je respektováno jak v systému přípravy učitelů, tak v jejich platovém hodnocení, v pracovních podmínkách, prestiži aj.¹⁷

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů definuje tyto kategorie „učitelů“:

- učitel mateřské školy
- učitel prvního stupně základní školy
- učitel druhého stupně základní školy
- učitel střední školy
- učitel uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední odborné škole a konzervatoři
- učitel vyšší odborné školy
- učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky
- učitel v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- učitel náboženství
- učitel odborného výcviku v zařízení sociální péče
- vychovatel
- pedagog volného času
- speciální pedagog
- psycholog
- asistent pedagoga
- trenér.¹⁸

Téměř 40% učitelů v České republice představují učitelé základních škol, výrazně silnou kategorii představují i učitelky mateřských škol a učitelé vysokých škol.

Typologie učitelů není vyčerpána pouze výše uvedenou diferenciací podle druhů a stupňů škol. Uvnitř učitelské profese působí také výrazné **specifičnosti podle oborů, resp. vyučovaných předmětů**: Na jedné straně stojí menší skupina učitelů „univerzalistů“, tj. vyučujících všechny předměty daného stupně školy (především učitelé 1. stupně základní

¹⁶ Baštecká, B.: Klinická psychologie. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2003, str. 416

¹⁷ Průcha, J.: Učitel – současné poznatky o profesi. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2002, str. 22

¹⁸ <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>

školy), na druhé straně je velký počet kategorií učitelů specializovaných na jednotlivé předměty či obory (např. učitelé matematiky, cizích jazyků, tělesné výchovy, učitelé vyučující některé ze stovek jednotlivých předmětů v odborném vzdělávání, učitelé vědeckých disciplín v terciárním vzdělávání aj.)

Typologie učitelů má závažné důsledky pro vzdělávání učitelů, jak se to projevuje u nás i v jiných zemích. Např. všeobecně se uplatňuje přístup, podle něhož čím nižší je stupeň školy, pro který je učitel vzděláván, tím je obvykle kratší či méně náročná profesní příprava, což považují mnozí pedagogové-teoretici vesměs za absurdní, avšak praxe přípravy se v tomto ohledu příliš nemění.¹⁹

Role učitele

Sociální role se dá definovat jako soubor očekávání na chování a prožívání daného jedince ze strany skupiny (okolí, společnosti), které je spjato s jeho současnou pozicí (postavením) v příslušné skupině. Sociální role představují svým způsobem odzkoušené a funkční vzorce chování v určité pozici či situaci.²⁰

Učitel už není jen ten, kdo umí, ví, sděluje, předává, řídí, rozhoduje, kontroluje, hodnotí, ale je chápán především jako facilitátor vývoje a učení, který vytváří vhodné podmínky a řídí procesy učení, jako diagnostik v odhalování individuálních zvláštností dětí, jako průvodce na cestě poznání, který uvádí do věcí, pomáhá orientovat se ve světě a vnímat svět vlastníma očima, podněcuje, inspiruje, vybavuje pocitem kompetence, sebeúcty, sebedůvěry, že jsem ten, kdo umí, dokáže, garantuje řád a jasná pravidla školního života apod.²¹

Každý učitel uplatňuje v sociálním styku s žáky charakteristické stránky své osobnosti, které ovlivňují způsob jeho chování k nim i způsob, jímž se žáci chovají k němu. Tyto vlastnosti osobnosti a charakteristiky interpersonálního chování jsou jedním z činitelů ovlivňujících ladění školních pedagogických situací, které příslušný učitel řídí, tj. spoluvytvářejí sociální klima, atmosféru vyučování. Sociální klima vyučování ovlivňuje postoje žáků k učiteli i předmětu, a tím ovlivňuje i motivaci žáků k učení v daném předmětu.

19 Průcha, J.: Učitel – současné poznatky o profesi. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2002, str. 22-23

20 Buriánek, J.: Sociologie. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1996, str. 41

21 Spilková, V. a kol.: Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Nakladatelství Paido, 2004, str. 25

Předpokládáme, že k pozitivnímu ladění pedagogických situací přispívají následující vlastnosti učitele:

- **Vlastnosti reflexivní** – projevující se milým, laskavým, přátelským a podporujícím chováním, citlivým k potřebám žáků, které vytváří podmínky pro uvolněné, kooperativní vztahy ve třídě a spolu s tím i lepší motivaci k učení.
- **Integrace osobnosti učitele** – projevuje se především v jeho emocionální stabilitě. Učitel, který je v souvislosti se svými životními situacemi vysoce emocionálně vzrušivý, proměnlivý v náladách, jež jsou co do intenzity nepřiměřené situacím, který nedovede své emoce přiměřeně ovládat, je netrpělivý a nestabilní ve svých požadavcích, vytváří svým žákům vysoce náročné až stressové situace.
- **přiměřenost sebezpojetí učitele** – dostatečnou sebedůvěru a ctižádost, pocit síly a energie k řešení životních, tedy i pedagogických situací a optimismus v očekávání výsledků.
- **Rychlá adaptace** – schopnost rychle postihnout změny v situaci, pružně se jim přizpůsobit, vidět problémy.
- **Přiměřený stupeň dominance a dynamismu** – aby mohl učitel vést žáky ve směru vytyčených cílů, iniciovat a řídit jejich rozvoj, musí je umět ovládat, účinnými organizačními prostředky je přimět, aby usilovali o realizaci stanovených cílů.²²

Chování bývá skupinou hodnoceno a sankcionováno – požadované chování je odměňováno, nežádoucí je trestáno. Obecně lze říci, že kategorie role slouží k popisu vztahu mezi společností a jedincem.

Role učitele není vůbec jednoduchá. S profesí učitele jsou totiž spjata různá očekávání a tak se často stává, že se učitelé dostávají do konfliktu rolí. Konflikty jsou způsobeny růzností skupin, které jsou se skupinou učitelů v kontaktu – nadřízení (ředitelé, inspektoři, školské úřady), rodiče, žáci a studenti. Většinou jestliže se učiteli podaří příliš vyhovovat požadavkům jedné ze skupin, dostane se tím do konfliktu se skupinou jinou.

Učitel není pouze zaměstnanec školské instituce. Jako každý jiný občan v moderní společnosti má celou řadu dalších pozic a je nucen hrát i veškeré role, které z nich vyplývají. Učitel může být zároveň otcem, manželem, synem, bratrem, členem zájmových spolků, politické strany, stavebního družstva atd., zatímco učitelka může být zároveň matkou, dcerou, členkou učitelské organizace, předsedkyní tělovýchovné jednoty apod. Všechny role, které jedinec v životě zastává, přinášejí určité nároky, fyzickou a psychickou zátěž. Jestliže muži

²² Langová, M., Kodým, M. a kol.: Psychologie činnosti a osobnosti učitele. Praha: Nakladatelství Academia, 1987, str. 52-53

bývají více orientováni na věcné vztahy, pak ženy jsou emocionálnější a více angažované v osobních vztazích. Z toho se odvíjí i to, že ženy bývají více spokojené v práci s dětmi a mládeží, neboť tato práce koresponduje s jejich mateřským posláním a je pravděpodobné, že ženy dosáhnou v učitelském povolání většího emocionálního uspokojení než muži.²³

Příprava a profesionalizace učitelů

Je nesporné, že proměny pojetí školy a vzdělávání implikují nové pojetí učitelské profese a přípravy na ni. Mění se přístupy k učitelské profesi, změny v pojetí rolí, kompetencí a nároků na učitele, otázka připravenosti na učitelské povolání, inovace modelů učitelského vzdělávání patří k základním tématům současných diskusí v celosvětovém měřítku.

Jedním z klíčových trendů je všeobecný posun k výraznější profesionalizaci učitelské profese. Za důležité atributy pravé profese jsou považovány ideál služby, existence specializovaného poznání a nutnost hlubšího profesního vzdělání. Za významný předpoklad profesionalizace učitelství je tedy považováno profesní vědění, poznání jako znalostní (teoretický) základ vyučování, jako nástroj k hlubšímu pochopení, promýšlení a řešení praktických problémů a reálných situací, jako východisko k prezentaci a argumentaci vlastního pojetí výuky.

Základním znakem učitele jako profesionála, jako experta na učení a vyučování je, že „professional knowledge“ tvoří základnu jeho praktické činnosti – rozhodovacích procesů, akce i její reflexe. Svět teorie a praxe je propojen. Učitel je schopen teoretické reflexe praktických zkušeností, je schopen zvědomování, racionalizace, verbalizace intuitivních, implicitních, skrytých, zamlčených předpokladů rozhodování a jednání. Je schopen porozumět souvislostem, kontextu, obecnějším zákonitostem.

L. Shulman uvádí sedm oblastí profesních, expertních znalostí:

- znalosti oborové
- obecně pedagogické (principy a strategie výuky)
- znalost kurikula (programy, materiály, učebnice)
- oborově didaktické znalosti (porozumění obsahu vzdělání a způsoby jeho interpretace dětem)
- znalost žáků a jejich charakteristik (vývojových i individuálních)
- znalost kontextů vzdělávání (sociokulturní kontexty – rodina, způsob řízení školy, školský systém,...)

²³ Havlík, R., Kořá, J.: Sociologie výchovy a školy. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2007, str. 162

- znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich filozofické a historické zázemí.²⁴

Profesionalizace se týká nejen povolání učitele, ale i mnoha dalších. Obecně lze říci, že profesionalizace je získávání kompetencí a odborné pozice ve struktuře profesí a společenských úkolů.²⁵

Profesionalizace učitelské profese znamená výrazné rozšíření působnosti učitele, jeho podílu na socializaci a celkové kultivaci dětské osobnosti, zvýšení odpovědnosti za děti, za identifikaci a rozvíjení vývojových a individuálních možností dětí, za výsledky učení v nejšířším slova smyslu. Výrazně se zvyšují také nároky na schopnost učitele analyzovat vlastní činnost, prezentovat a fundovaně argumentovat své pojetí práce, spolupracovat s kolegy, kvalitně komunikovat s rodiči a širším sociálním okolím apod.

Klíčový dokument vzdělávací politiky – Národní program rozvoje vzdělání (2001, dále Bílá kniha) – upozorňuje na potřebu prosazení nového paradigmatu vzdělávání prostřednictvím vnitřní proměny školy, jejímiž klíčovými aktéry jsou kvalitně připravení učitelé. Bílá kniha zdůrazňuje nutnost proměn v pojetí učitelské profese, v pojetí rolí a kompetencí učitele jako východiska pro zásadní změny v koncepci učitelského vzdělávání.

Za jednu z důležitých cest ke zvýšení kvality učitelského vzdělávání je v Bílé knize považováno vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů jako základu pro formulování rámcových programů přípravného vzdělávání učitelů. Profesní standard by měl vytvořit sjednocující rámec pro velmi diverzifikovaný systém přípravného vzdělávání učitelů v ČR, v němž na devíti pedagogických a dvaceti šest dalších fakultách koexistují modely velmi rozdílné z hlediska délky, pojetí a struktury studia, z hlediska požadavků na výstupy apod. Profesní standard by měl být celostátně platným kritériem pro akreditaci vzdělávacích programů v oblasti učitelského vzdělávání i podmínkou pro získání plné kvalifikace.

Jádrem profesního standardu v pojetí J. Vašutové jsou následující kompetence:

- kompetence oborově předmětová
- kompetence didaktická a psychodidaktická
- kompetence obecně pedagogická
- kompetence diagnostická a intervenční
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- kompetence manažerská a normativní
- kompetence profesně a osobně kultivující.

²⁴ Spilková, V. a kol.: Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Nakladatelství Paido, 2004, str. 23-24

²⁵ Kožešník, J.: Ilustrovaný encyklopedický slovník, Praha: Nakladatelství Academia, 1982, str. 8

Jedna z donedávna dominantních kompetencí – oborová (předmětová) – ztrácí své výlučné postavení. Jádro profesního standardu, těžiště profesních kompetencí učitele se přesouvá od „co“ učit ke „koho“ a „jak“ učit, tedy od kompetence oborové (předmětové) ke kompetencím pedagogické a psychodidaktické.²⁶

Přípravné vzdělávání učitelů je v české pedagogické terminologii zavedený termín. Znamená přípravu na profesi na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace. Na rozdíl od toho termín *další vzdělávání učitelů* označuje souhrnně různé formy profesního vzdělávání učitelů již zaměstnaných neboli „v činné službě“.

V ČR **všichni učitelé získávají kvalifikaci ve vysokoškolském studiu** určeném pro učitele primárních a sekundárních škol, včetně speciálních škol. Probíhá na devíti pedagogických fakultách a na dalších 24 fakultách českých vysokých škol (fakulty filozofické, přírodovědecké, tělesné výchovy a sportu, teologické a další).²⁷

Mýty o učitelské profesi

Mýtus „dobrého“ učitele je rozšířený mylný názor, že „dobrý“ učitel by měl být schopen řešit všechny problémy s chováním žáků sám a přímo ve třídě. Tento mýtus vyvolává pocity viny u učitelů, kteří narážejí na problémy se svými žáky, a brání jim žádat o pomoc, kterou při práci s některými žáky objektivně potřebují, protože by si to jejich okolí mohlo vykládat jako projev jejich neschopnosti. Proti tomuto mýtu zdůrazňují někteří autoři, že učitel má právo žádat rodiče nebo ředitele o jakoukoli pomoc, kterou považuje za nezbytnou, aby mohl maximálně využít možnosti ovlivnit dítě.²⁸

Ve sféře duševní hygieny ve škole (a to i ve škole mateřské) můžeme narazit na řadu velmi tvrdošijně tradovaných a často velmi iracionálních přesvědčení o kvalitě a náročnosti práce učitele, o jeho potřebách a možnostech odpočinku, o životních i pracovních podmínkách. Bez ohledu na to, jak mohou být tyto mýty zavádějící, setrvávají v mysli veřejnosti i díky tomu, že média zachycují a zobrazují převážně sporné či negativní zkušenosti se školou. V důsledku sociálního tlaku ovšem přijímají některé z těchto mýtů za své i učitelé sami.

²⁶ Spilková, V. a kol.: Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Nakladatelství Paido, 2004, str. 24-32

²⁷ Průcha, J.: Učitel – současné poznatky o profesi. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2002, str. 98-101

²⁸ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 1995, str. 124-125

Nabídneme k úvaze některé z nejobvyklejších laických „přesvědčení“:

- Učitel nepotřebuje tolik odpočívat, má krátkou pracovní dobu a dlouhé prázdniny, jeho práce není fyzicky namáhavá.
- Vždyť to není žádná práce, např. v mateřské škole si vlastně jenom hrají s dětmi, to je příjemná činnost a neklade na člověka žádné nároky, neunavuje.
- Učitele nikdo nekontroluje, může si dělat v práci, co chce.
- Pokud učitelka potřebuje pomoc, je to hysterka a nemá ve své profesi co dělat.
- Potřeba pomoci znamená profesní selhání, dobrá učitelka zvládá obtížné situace s přehledem a sama.
- Práce s třídou plnou dětí není příliš odlišná od práce s jednotlivcem, jenom je těch jedinců trochu víc, alespoň se navzájem trochu zabaví.
- Stejně se té situaci nedá nijak pomoci, situace ve škole je tak komplikovaná, že vlastně nejde cokoli změnit.
- Psychická odolnost je vrozená, trénink ani jiné zásahy nejsou nic platné, to, jak člověk zvládá náročné situace, je jednou dáno, a nemá tedy smysl s tím nic dělat.
- Všechno vyřeší peníze, pokud by se podařilo přidat nějaké peníze do školství, problémy by odezněly samy.
- Nepřenášet problémy mezi školou a rodinou je snadné, stačí odejít z pracoviště a máme čistou hlavu.

Realita je samozřejmě značně odlišná, nicméně tradovaná očekávání často snižují motivaci učitelů k tomu, aby s danou situací něco udělali. Vytváří se tak tlak na to, abychom před sebou samými skrývali některé obtíže. A práce s vlastní odolností pak může být vnímána jako podivná odlišnost od ostatních. **Je ale na každém z nás, zda se rozhodne přizpůsobit mýtům, anebo zkusí pracovat na změně stávající reality.**²⁹

Postavení učitele ve společnosti

Postavením učitele se zpravidla rozumí sociální postavení učitele. Je odlišné jak v jednotlivých stupních a typech škol, tak v jednotlivých zemích. Liší se podle organizačního uspořádání školy a podle převládajícího sociálního klimatu školy. Součástí učitelova postavení je též společenská prestiž učitelské profese, o jejímž hodnocení dnes u nás existují protichůdná zjištění.

²⁹ Mertin, V., Gillnerová, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2010, str. 25

Sociální postavení učitele je postavení učitele ve společnosti, které je dané podmínkami pro výkon učitelského povolání (např. ekonomickými a materiálními podmínkami, postojem veřejnosti ke vzdělávání, školskou politikou na všech úrovních), životními podmínkami, životním způsobem učitelů a statusem učitelského povolání jako takového. Ovlivňuje ho pak zájem mládeže o studium učitelské profese a zájem absolventů pedagogických fakult nastoupit učitelskou praxi.

Prestiž učitelského povolání, která je souhrnem mnoha faktorů, zejména:

- vzdělanostních předpokladů pro výkon učitelské profese (všichni učitelé by měli mít vysokoškolské vzdělání)
- ekonomických hledisek (např. výškou platů učitelů, materiálními podmínkami ve školách)
- morálních požadavků (např. specifických norem a vzorců chování, kterými se učitel ve společenství školy, obce i celé společnosti musí řídit, aby si zachoval svou učitelskou existenci).

Soulad očekávání veřejnosti a naplňování těchto podmínek konkrétními učiteli ovlivňuje status učitelského povolání v očích občanů, a tak i podmínky, které společnost učitelům pro výkon jejich profese vytváří.³⁰

Prestiž učitelské profese

Prestiž je pojem z oblasti hodnotových soudů a v češtině má význam „váženost“, „významnost“, „důležitost“ aj. Posuzování či přesněji přisuzování prestiže může být orientováno jak na jednotlivce (např. prestiž jednoho konkrétního učitele v určité škole), tak na celé sociální skupiny. V daném případě nás zajímá prestiž socioprofesionální skupiny „učitelé“, tedy prestiž učitelského povolání celkově nebo prestiž vázaná na jednotlivé kategorie učitelů.³¹

Povolání učitele je českou veřejností hodnoceno jako vysoce prestižní, tedy vážené: V české škále prestiže povolání se umístil „vysokoškolský učitel“ na 3. místě a „učitel základní školy“ na 7. místě v žebříčku sedmdesáti hodnocených povolání.

³⁰ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 1995, str. 161,204, 213

³¹ Průcha, J.: Moderní pedagogika. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2009, str. 185

Sami učitelé jsou spíše skeptičtí v hodnocení prestiže své profese, což je možná i jedním z faktorů rozhodujících o tom že někteří učitelé opouštějí své povolání a věnují se jinému.

V posuzování prestiže a v sebehodnocení učitelů sehrává roli mnoho faktorů. Jde především o reakci na nízké platové hodnocení, zejména ve srovnání s méně náročnými povoláními i s profesemi vyžadujícími vysokoškolskou kvalifikaci. K důvodům nižšího profesního sebevědomí dále patří:

- zdánlivě snazší studium učitelství (a názory o nízké úrovni pedagogických fakult)
- vysoký stupeň feminizace učitelstva
- osobní zkušenosti z kontaktů mezi konkrétními učiteli a rodiči
- neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů a s tím spjatá mnohdy nekvalifikovaná hodnocení zvnějšku (úředníci, rodiče, masová média).

Individuální prestiž učitele je vytvářena na základě specifických charakteristik jeho chování (k žákům a rodičům), jeho angažovanosti ve veřejném životě, jeho životního stylu aj.³²

U nás zkonstruovali sociologové **českou škálu prestiže povolání**. Byla vypracována na základě posouzení seznamu 70 povolání, a to reprezentativním souborem 1600 respondentů ve věku 18-60 let.

³² Průcha, J.: Učitel – současné poznatky o profesi. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2002, str. 29-31

Pořadí	Profese	Bodové hodnocení
1.	lékař na poliklinice	79,2
2.	ministr	77,9
3.	docent, profesor VŠ	76,8
4.	vědec	72,2
5.	ředitel podniku	71,4
6.	právník, advokát	69,8
7.	učitel na ZŠ	66,3
8.	zdravotní sestra	63,4
9.	konstruktér, projektant	60,2
10.	spisovatel	59,7
...		
36.	číšník	34,2
39.	pouliční prodavač	14,7

Tabulka č. 2 **Česká škála prestiže povolání**

Prestiž učitelé profese může být zjišťována nejen tím, jak ji respondenti – zastupující mínění veřejnosti – zařazují na škále povolání, ale také tím, jak tuto prestiž hodnotí sami nositelé této profese. Bohužel v České republice nebyl proveden výzkum, jenž by vypovídal, jak učitelé sami sebe vidí co do prestiže mezi ostatními profesemi. Jsou však k dispozici data z výzkumu **prestiže učitelé profese podle hodnocení studentů pedagogických fakult.**

V tomto výzkumu byli dotazováni studenti dvou pedagogických fakult (celkem 424 respondentů, fakulta v Praze a v Ústí nad Labem), jak si váží lidí s určitou profesí.

Pořadí	Profese	Bodové hodnocení
1.	lékař na poliklinice	84,8
2.	docent, profesor na vysoké škole	80,1
3.	právník, advokát	76,1
4.	vědecký pracovník	74,8
5	učitel na střední škole	74,3
6.	učitel na základní škole	70,7
7.	spisovatel	69,2
...		
11.	zdravotní sestra	64,1
15.	soukromý zemědělec	49,2
20.	policista	45,6
29.	zedník	31,9
33.	číšník	27,1
36.	pouliční prodavač	15,0

Tabulka č. 3 **Prestiž profesí podle hodnocení studentů učitelství**

Jak patrně, mezi 36 vybranými profesemi je profese učitele hodnocena studenty pedagogických fakult velmi vysoko. Zřejmě je to proto, že mnozí tito studenti se identifikují se svým budoucím povoláním tedy s profesní perspektivou.³³

2.10 Motivace k učitelské profesi

2.10.1 Motivace

Motivace je souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které:

1. Vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání.
2. Zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem.
3. Řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků.
4. Ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.

³³ Průcha, J.: Moderní pedagogika. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2009, str. 186-187

Výkon jedince je motivován jednak vnitřními faktory (zejména potřebami), jednak faktory vnějšími (tzv. incentivami). Chování jedince, jehož cílem je dosáhnout určitého výkonu, probíhá v několika fázích:

1. Vzbuzení některých potřeb.
2. Posouzení vlastních možností výkonu dosáhnout.
3. Očekávání, že potřeba bude uspokojena.
4. Rozhodnutí vykonat příslušnou činnost.

Mezi výkonové potřeby žáka mj. patří:

- potřeba samostatnosti
- potřeba kompetence
- potřeba úspěšného výkonu
- potřeba vyhnout se neúspěchu
- někdy i potřeba vyhnout se úspěchu.

Motivace žáků při výuce je výsledek procesu motivování,. Na němž se podílí jednak žák sám, jednak učitel, rodiče, spolužáci. Učitel může ovlivňovat motivaci svých žáků mnoha způsoby. Patří k nim:

- vytváření adekvátního obrazu o žácích
- učitelovo očekávání vůči žákům
- probouzení poznávacích potřeb žáků (problémové úlohy)
- probouzení sociálních potřeb žáků (sociální klima ve třídě)
- probouzení výkonové motivace (sociální norma, individuální norma)
- využití odměn a trestů
- eliminování pocitu nudy
- předcházení strachu ze školy, z určitého předmětu, ze zkoušení.³⁴

Problematika motivace v psychologii je značně rozsáhlá. Existuje řada přístupů uplatňujících různé výkladové principy:

- Hédonický přístup – sleduje lidské chování především v souvislosti s prožitkem libosti a nelibosti. Člověk směřuje ke stavu maximalizace libosti a vyhýbání se stavu nelibosti, případně úniku z něho.
- Kognitivistický přístup – chápe motivaci jako výsledek funkce poznávacích procesů, vychází z předpokladu, že člověk je především „zpracovatel“ informací a „rozhodovací

³⁴ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 1995, str. 122

instituce“. Lidské chování je tedy logickým výsledkem shromáždění nutných poznatků a výsledného rozhodnutí.

- Homeostatický princip – předpokládá, že přirozený stav organismu je stav rovnováhy jeho vnitřního prostředí. Jestliže dojde k poruše rovnováhy (změně) – například stravení potravy – nastupuje (je motivováno) chování, které má za úkol ztracenou rovnováhu obnovit.
- Nehomeostatické přístupy – zdůrazňují tendenci organismu narušit stav rovnováhy (klidu) a považují za základní princip lidského chování potřebu aktivity.

Motivace může být chápána jako *stav organismu* či *potencialita osobnosti*, může být kladen převažující důraz buď na *obsahovou*, nebo na *procesuální stránku*.

Motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.

2.10.2 Vnější a vnitřní zdroje motivace lidského chování

Motivace chování člověka může vycházet jak převážně z vnitřní pohnutky, potřeby člověka, tak převážně z vnějšího popudu, tzv. incentive.

Potřeby jsou obvykle považovány za dispoziční motivační činitele, a to jak potřeby vrozené, tak i potřeby získané během života jedince. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Zvláštní skupinu tvoří tzv. potřeby funkční, které jsou vzbuzeny při dlouhé nečinnosti některé z funkcí organismu.³⁵

Incentivy znamenají popud, stimul. Původně pojem z oblasti managementu a personální práce. Úkolová mzda a obecněji jakýkoli pobídkový systém, → motivace, → odměna.³⁶

Incentivy jsou vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Můžeme rozlišit incentive pozitivní a negativní; pozitivní jsou ty incentive, které vyvolávají chování směřující k nim (potrava), negativní vyvolávají chování směrem od sebe (hrozba).

Je-li potřeba vzbuzena, vzniká *motiv* – důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem. Motivy se vytvářejí ve vzájemné interakci potřeb a incentive a jsou již v těsném vztahu k chování člověka.

³⁵ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, str. 15-17

³⁶ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 1995, str. 83

Osobnostní sféra potřeb člověka se může nacházet ve dvou základních stavech: stavu uspokojení, nebo neuspokojení. Stav uspokojení bývá obvykle provázen pozitivními emocemi a může být charakterizován jako stav *potenciální, latentní motivace*, stav neuspokojení jako stav *aktuální motivace*. Přechod od potenciálního stavu k aktuálnímu, tj. přechod ze stavu uspokojení do stavu neuspokojení, je prvním článkem motivačního procesu. Potřeba může být vzbuzena – aktualizována – v zásadě dvojím způsobem:

1. Dlouhotrvajícím obdobím, kdy tato potřeba nebyla uspokojována.
2. Objevením se incentive, na kterou je potřeba vázána.

Motivační proces bývá však obvykle mnohem složitější:

- Mohou být současně aktualizovány dvě nebo více potřeb, případně jedna situace může obsahovat současně pozitivní i negativní incentivní hodnotu vzniká motivační konflikt.
- Uspokojení aktualizované potřeby je z nějakých důvodů zamezeno – vzniká frustrace.
- Uspokojení aktualizované potřeby většinou není možné bezprostředně – vzniká nutnost stanovení cíle.
- Motivace lidského chování je v těsném vzájemném vztahu s poznávacími procesy, přičemž existuje vzájemná oboustranná podmíněnost – nastupují kognitivní motivační procesy.

V psychologii jsou známy čtyři základní druhy motivačních konfliktů:

1. **Konflikt dvou pozitivních sil** – jedna situace obsahuje dvě nebo více pozitivních incentive, přičemž odpovídající aktualizované potřeby nelze současně uspokojit. Jako typický příklad tohoto konfliktu se uvádí situace člověka sedícího v restauraci nad bohatým jídelním lístkem, který si nemůže vybrat, protože všechna jídla jsou velmi lákavá.
2. **Konflikt dvou negativních sil** – jedná se o obdobný konflikt, incentive jsou však negativní. Člověk se ocitá v situaci, která vyžaduje vykonat něco nepříjemného (např. pro dítě obtížný domácí úkol), přičemž nevykonání by mělo nepříjemný důsledek (rodičovský trest).
3. **Konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly** – tatáž situace má pro člověka současně pozitivní i negativní incentivní hodnotu. Typické pro tento druh konfliktu jsou situace, kdy příjemné je následováno nepříjemným (budu-li se dívat na televizi, půjdu pozdě spát, nevyspím se a budu unavený).

4. **Konflikt několika pozitivních a několika negativních sil** – nastává například při nákupu, je-li možnost výběru z několika různě drahých druhů výrobků. Cena a kvalita přitom jsou zdrojem několikanásobného konfliktu.³⁷

³⁷ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, str. 17-24

Frustrace je psychický stav, který vzniká tehdy, je-li jedinci znemožněno:

1. Dosáhnout cíle, na němž mu záleží, protože se mu do cesty postaví překážka.
2. Uspokojit důležité potřeby.
3. Uspokojit své zájmy.
4. Rozhodovat samotnému o svých záležitostech.

Zdroj obtíží může být vůči jedinci vnější (fyzická překážka, velká vzdálenost, rozhodnutí jiných lidí apod.) nebo vnitřní (plachost, úzkostnost, nedůvěra ve vlastní síly, tělesný či smyslový handicap, nemoc apod.). Ve školním prostředí může být frustrován nejen žák, ale i učitel.³⁸

V organismu se hromadí energie určená k uspokojení frustrované potřeby a jedinec reaguje jedním ze dvou možných typů reakcí:

1. Útočně, se zaměřením na likvidaci frustrujících podmínek.
2. Únikem z frustrující situace. Tatáž situace může být pro jednoho člověka frustrující a pro druhého ne, záleží především:
 - Trvání frustrujících podmínek; čím je trvání delší, tím větší je vnitřní napětí člověka.
 - Na místě frustrované potřeby v individuální hierarchii potřeb jedince – čím závažnější potřeba, tím intenzivnější je reakce.

Nejběžnější způsoby, jakými lidé obvykle na frustraci reagují jsou:

- *Agresivní reakce* - ve smyslu verbálního nebo fyzického napadání toho, kdo maří uspokojení potřeby, případně destrukce fyzické překážky.
- *Kompenzační reakce* - projevující se vyhledáváním náhradních cílů nebo způsobů uspokojení potřeby.³⁹
- *Regresní reakce* – psychologický návrat na nižší nebo mladší vývojovou úroveň, např. dětsky zlostné nebo naopak plačtivé chování dospělého jedince. Často bývá obranným mechanismem, může být i projevem duševní choroby.⁴⁰
- *Bagatelizace* – při níž jedinec sám sebe a své okolí přesvědčuje, že mu na cíli nezáleží (například dítě zlehčuje důležitost školních výsledků).

³⁸ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 1995, str. 70

³⁹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, str. 21

⁴⁰ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 1995, str. 187

- *Racionalizace* – je reakce, při níž jedinec hledá rozumové důvody, proč není možné potřebu uspokojit, resp. proč je vhodnější ji neuspokojit.
- *Ostatní únikové reakce* – se projevují řadou forem – od přímého fyzického úniku přes únik do fantazie až po „únik do nemoci“ jako řešení frustrující situace.⁴¹

2.10.3 Motivace k učitelství

Motivační způsobilost (osobní a pracovní zaměřenost) určuje míru zvládnutí úkolů podle souladu osobních potřeb, perspektiv, aspirací pracovníka s prostorem, který v tomto směru vytváří jeho pracovní zařazení. Záleží v tom, zda učitel porozuměl své úloze a nakolik se s ní ztotožnil. Příмым cílem práce učitele je splnění společenského úkolu. Ten může být sám motivem, ale mohou jím být také osobní ambice učitele nebo obojí ve shodě či v rozporu.

Podle slov S. L. Rubinštejna „u člověka jako společenské bytosti je nutná a oprávněná existence motivů činnosti, které přesahují hranice přímých samotných úkolů. Vše, co člověk dělá, má kromě bezprostředního výsledku – jímž je produkt, který jeho činnost přináší – ještě i jakýsi společenský efekt“. Skutečné uspokojení přinášejí motivy, které vyplývají ze snahy o prospěch celé společnosti i každého žáka. V tom je základ společenské motivace činnosti učitele.⁴²

59% studentů se ke studiu na pedagogické fakultě rozhodovalo „na poslední chvíli“. To znamená, že jejich motivace nebyla promyšlená a dlouhodobá.

Jen 36% studentů by preferovalo znovu studium na pedagogické fakultě, kdyby (hypoteticky) mohli volit směr svého studia.

Profesní perspektivy vyšetřoval Havlík (1995) prostřednictvím dotazu na budoucí volbu povolání po skončení studia na fakultě. Studenti učitelství se vyjadřovali na pětibodové stupnici k předloženému seznamu profesí, které hodlají po absolutoriu vykonávat. K budoucímu povolání učitele se vysloveně přihlásilo 69% respondentů a distancovalo se od něho 15% respondentů.

Muži preferují ve své perspektivní orientaci častěji nepedagogické profese než ženy. To podle autora nasvědčuje tomu, že feminizace ve školství bude dále pokračovat.

⁴¹ Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1989, str. 21

⁴² Pařízek, V.: Učitel a jeho povolání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1988, str. 41

Zájem o práci učitele je značně diferencován: nejzřetelnější zájem je u studentů učitelství pro školu prvního stupně, vedle toho u studentů z menších lokalit a u studentů z učitelských rodin.⁴³

Analýza pracovní motivace učitelů odhalila některá specifika, která ředitelům škol ztěžují účinné motivování podřízených. Jde o chybějící kariérní postup, méně viditelné výsledky práce, problematické finanční ohodnocení, spornou společenskou prestiž pedagogické profese, omezenou kontrolu a zvýšenou hrozbu syndromu vyhoření.

Na dotaz, zda jsou učitelé dostatečně finančně ohodnoceni, nebyla obdržena ani jediná kladná odpověď. Podle váženého aritmetického průměru by učitelé chtěli dostat přidáno zhruba 28 procent svého současného platu, ředitelé by uvítali navýšení o 27 procent. Zde se nabízí srovnání s platem učitelů v zemích EU. Česká republika se od evropského průměru liší o 30 procent. Zajímavý je rozpor v situaci, kdy měli učitelé odpovědět na otázku, zda je finanční ohodnocení hlavní stránkou jejich pracovní motivace. Plných 75 procent učitelů peníze za hlavní motivaci nepovažuje. Jasně „ano“ vyslovili jen tři ze 110 dotazovaných. Které motivační prvky považují učitelé za nejdůležitější? Partnerské a příjemné pracovní prostředí ocenilo 87 procent z nich, uspokojení z práce 67 procent, pracovní jistotu 58 procent, pracovní dobu 52 procent a spokojenost žáků 48 procent dotazovaných.

2.11 Demotivace k učitelství

Další zjišťování bylo věnováno skutečnostem, které učitele demotivují. Na první příčce žebříčku se umístilo nevhodné chování žáků (81 %), následované nízkou společenskou prestiží učitelské profese (79 %). Třetí místo patří nezájmu žáků o učení (78 %). Učitele demotivuje i výkon zbytečné či nesmyslné práce (41 %) a nízká diference mezi poctivě a nepoctivě pracujícími pedagogy (27 %). Méně viditelné výsledky práce pak trápí 27 % učitelů.

Na konkrétní a přímou otázku: „Cítíte se dostatečně motivováni?“ odpovědělo jednoznačným ano pouhých 5 ze 110 dotazovaných učitelů. Spíše motivovaných se cítí celkem 35 % dotázaných. Zápornou odpověď tedy uvedlo plných 65 % učitelů.

Jaká jsou možná opatření pro zvýšení pracovní motivace učitelů? Neinformovanost a nedostatečnou participaci lze řešit snadno. Ve školách se konají pravidelné porady vedení. Učitelé by měli mít přístup k zápisům z těchto porad. Důležitá rozhodnutí vedení by měli mít

⁴³ Průcha, J.: Moderní pedagogika. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2009, str. 204

možnost učitelé předem připomínkovat. Podílení se na důležitých rozhodnutích je totiž silným motivačním prvkem.

Ředitelé škol přikládají dvojnásobnou důležitost finančním odměnám učitelů, učitelé to tak nevnímají. Přibližně třetina pedagogů se setkává s chybami v manažerském řízení. Ředitelé často zapomínají motivovat nefinančními prvky, jako je pochvala, běžné poděkování a vyjádření uznání za dobře vykonanou práci.

Na nízkou diferenciaci mezi poctivě a nepoctivě pracujícími si stěžuje více než polovina učitelů. Ředitelé by proto měli lépe stanovit kritéria pro poskytování pohyblivé složky platu. Pokud vyplácejí odměny, měli by zdůvodnit, za což byly uděleny.

K demotivaci učitelů patří zmiňovaná nízká společenská prestiž učitelé profese. Podle rozsáhlého výzkumu Evropské komise je však pouhou silně zakořeněnou a mezinárodně rozšířenou fikcí. S touto skutečností by měli vedoucí učitele seznámit, protože celá společnost pedagogy i jejich práci oceňuje podstatně více, než se oni sami domnívají.

Nejvíce ze všeho však učitele trápí nevhodné chování žáků a jejich nezáměr o učení, což z pochopitelných důvodů svým nadřízeným tají. Pedagogové totiž často ve snaze zvládnout co největší objem učiva zapomínají dostatečně podporovat motivaci žáků. Nemotivovaní žáci díky nezáměru o učivo z nudy vyrušují. I na takový problém však existuje lék. Není obtížné učitele proškolit v problematice vhodné motivace žáků. Stejně tak by všichni učitelé měli absolvovat školení v oblasti asertivního řešení kázeňských přestupků.⁴⁴

Psycholog z Ostravské univerzity K. Paulík se zabýval identifikací **zdrojů pracovní zátěže učitelů z různých druhů škol** – základní, střední, vysoké. V jednom výzkumu zjišťoval jejich „subjektivní prožívání toho, co při učitelé práci působí rušivě, nepříjemně a může obtěžovat nad únosnou mez, takže se jednotlivé obtěžující okolnosti stávají zdrojem stresu“. Pro daný účel byl sestaven seznam 40 běžných zátěžových situací představujících zdroj pracovních stresů učitelů a úkolem respondentů (celkem 520 učitelů, z toho 339 žen) bylo vyjádřit na dvou škálách jednak četnost výskytu každé zátěžové situace, jednak intenzitu pocíťované zátěže. Tabulka č.4 uvádí pořadí 10 vlivů identifikovaných jako „nejvíce obtěžující učitelé“.

⁴⁴ <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2010/16/motivace-pedagogu-znaji-reditele-skol-sve-podrizene/>

Faktor	ZŠ	SŠ
nízké společenské hodnocení (prestiž)	1	1
neodpovídající plat	2	4
nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů	3	2
nedostatek času pro odpočinek a relaxaci	4	10
učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků	5	–
nedostatečná spolupráce ze strany rodičů	6	–
špatné postoje žáků k práci	7	3
nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování	8	6
špatné chování žáků	9	9
velký počet žáků ve třídách	10	–

Tabulka č. 4 Vlivy nejvíce obtěžující učitele základních škol (ZŠ) a středních škol (SŠ)

Z těchto dat je zřejmé, že vlivy zátěže jsou pocíťovány odlišně učiteli daných druhů škol. Např. rozdílná úroveň a velký počet žáků ve třídách je zdrojem zátěže pro učitele základních škol, kdežto pro učitele středních škol je nevýznamný.

V české populaci učitelů se po roce 1989 ukazuje jako zvlášť silně působící stresor celková **změna v chování žáků vůči učitelům**. Ruku v ruce s tím, jak se v celé společnosti projevuje „krize morální orientace“, také ve školách, zvláště ve velkoměstském prostředí, dochází k značnému rozvolnění vztahu žáků k učitelům.

Největší novou zátěží učitelů je přibývající nepozornost, nekázeň, vulgární vyjadřování i neurvalé, drzé chování vzrůstající části dospívající populace. Míra násilí i agresivity začíná vážně ohrožovat spolužáky i vyučující, převážně učitelky. **Rizika nedostatečného řádu a pořádku představují již nejvýznamnější stresový faktor soudobého učitelství.**

Do výzkumu pracovní zátěže učitelů nově vstupuje ještě jeden faktor, dříve málo popsany, a to **konfliktnost role a nejistota role** učitelů.

Konfliktnost role v učitelství je dána tím, že jsou na učitele kladeny protikladné požadavky:

- Na jedné straně se od učitele vyžaduje, aby byl přítelem, laskavým otcem žáků, získal si jejich důvěru, aby mohl být jejich rádcem i v relativně intimních záležitostech, má pozitivně ovlivňovat vztah žáků ke škole, efektivnost jejich učení atd.
- Na druhé straně se od učitele vyžaduje, aby zajišťoval kázeň žáků, a to i v podmínkách nutících jej k ráznému a tvrdému přístupu jak v některých situacích při vyučování, tak např. při dozorech o přestávkách, v jídelně, aby vyšetřoval přestupky, aby trestal atd.

Konfliktnost role vede k pracovní nespokojenosti, k pocitům napětí, úzkosti, marnosti a má i své fyziologické projevy (zvýšení krevního tlaku aj.).

Nejistota role (též nejasnost role, mnohoznačnost role) je určena mírou přesnosti, s jakou je definován předmět práce, resp. mírou toho, co se od pracovníka očekává.⁴⁵

Problém učitelství je v tom, že jednotlivé subjektivní faktory se během let mění. U některých učitelů například klesá zájem o práci s mládeží po řadě neúspěchů, důvěra vůči mládeži se mění v odstup, vlivem vypětí se snižuje odolnost vůči zátěži, slábne touha o sebevzdělávání a objevuje se nechuť ke změnám, označována někdy jako citová bariéra vůči novým obsahům a metodám vyučování apod. Přitom změnit zaměstnání ve vyšším věku je neskutčné. Pro učitele odborných předmětů je to možné a někdy toho využívají, pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů to může být spojeno se ztrátou společenského postavení. Proto je pro úspěšný výkon profese nezbytné pěstovat ty její prvky, které rozvíjejí a uspokojují zájem učitele a jeho tvořivost. Významnou roli tu hraje atmosféra školy, tvořená jejím pedagogickým programem a vztahy mezi členy učitelství kolektivu. Pak úroveň výkonu učitele ani jeho autorita u žáků neklesají, naopak mohou stoupat s přibývajícím věkem podobně jako výkon a obliba některých herců.⁴⁶

2.12 Pracovní spokojenost učitelů

Pracovní spokojenost je obecně chápána jako takový psychický stav jednotlivce, pro který je charakteristický pocit radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu ve vztahu k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a k svým vlastním pracovním výsledkům. Pracovní spokojenost učitelů je zřejmě důležitou determinantou vykonávání učitelství profese.

⁴⁵ Průcha, J.: Moderní pedagogika. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2009, str. 68-70

⁴⁶ Pařízek, V.: Učitel a jeho povolání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1988, str. 43-44

Od učitelů silně nespokojených v oblasti práce se jistě nedá očekávat, že budou velmi úspěšní či užiteční ve svém povolání.

Pracovní spokojenost učitelů lze chápat jako subjektivní projekci pracovních podmínek učitelské profese i širšího kontextu jejich souvislostí do prožívání zprostředkovanou kognitivním hodnocením. Učitel posuzuje podmínky své práce vzhledem k očekávání vycházejícímu z jeho potřeb, zájmů, aspirací, postojů i hodnot.

Paulíkův výzkum zahrnoval poměrně velký vzorek učitelů (1280 subjektů, z toho 924 žen a 356 mužů), a to ze základních škol (1. a 2. stupně), středních a vysokých škol. Školy byly vybrány z různých lokalit ČR, z velkých i menších měst a venkova. Na zkoumaném souboru byla použita série dotazovacích technik, především *Inventář hodnocení spokojenosti učitelů (HSU)* a *polostandardizovaný rozhovor* s vybranými jedinci. Tabulka obsahuje procentuální počty učitelů, kteří vyjádřili svou spokojenost (stupeň spíše spokojen a velmi spokojen) a nespokojenost (stupeň spíše nespokojen a zcela nespokojen).

Škola	Spokojenost	Nespokojenost
základní (1. st.)	72,5	3,2
základní (2. st.)	64,0	16,8
střední	70,3	16,2
vysoká	88,6	4,8

Tabulka č. 5 Pracovní spokojenost učitelů v různých druzích škol

Z podrobnějších dat tohoto výzkumu vyplývají některé důležité poznatky o pracovní spokojenosti učitelů:

- Ženy-učitelky vyjadřují na všech typech škol častěji spokojenost než muži a zároveň podíl žen mezi nespokojenými je menší než podíl mužů.
- Relativně nejvyšší spokojenost převládá mezi učiteli vysokých škol (také zejména u žen), naopak nejvíce nespokojených učitelů (převážně mužů) je na 2. stupni základních škol.
- Ukazuje se, že mezi učiteli 1. stupně ZŠ a 2. stupně ZŠ je odlišnost: Rozdíl v zastoupení spokojených učitelů těchto dvou skupin je statisticky významný, tj. učitelé 1. stupně ZŠ jsou celkově spokojenější než učitelé na 2. stupni ZŠ.

K pozitivním charakteristikám spojeným s pracovní spokojeností učitelů patří také to, co učitelé očekávají od své práce. Jako nejčastější jsou vyjadřována tato očekávání:

- dobré vztahy v pedagogickém sboru.....37% učitelů
- tvůrčí charakter práce.....37% učitelů
- možnost formovat žáky a předávat jim zkušenosti.....36% učitelů
- možnost práce s dětmi, s mládeží.....35% učitelů
- pocit dobře vykonané práce, dobrých výsledků.....32% učitelů.

Naopak pracovní spokojenost učitelů negativně ovlivňují tyto okolnosti, jež by podle respondentů měly být odstraněny:

- neodpovídající platy a nedocnění učiteléské práce společností58% učitelů
- nekázeň a snížená morálka žáků.....35% učitelů
- nedostatečná spolupráce rodičů se školou.....28% učitelů
- psychická zátěž a nedostatek času..... 22% učitelů
- nedostatečné vybavení školy.....18% učitelů.⁴⁷

2.13 Zvládání zátěže v učiteléské profesi

Profese učitele patří k psychicky náročným povoláním stejně jako jiné profese společně označované jako pomáhající. Každý den se učitelé potýkají s četnými situacemi, mají hlavní úlohu při tvorbě vyučovací hodiny a vedení sociální interakce se žákem, kolegy, rodiči. Nároky kladené na učitele jsou poměrně velké, vysoká pracovní zátěž je spojená s určitým ohrožením psychického a fyzického zdraví. Obojí spolu úzce souvisí.⁴⁸

Fyzická nebo psychická zátěž se vyskytuje v různém poměru a s různou intenzitou v každé profesi. Pracovní zátěž je příslušníky jednotlivých profesí zvládána také rozdílným způsobem. Jak je tomu u příslušníků učiteléské profese?

Odborníci zde prokazují existenci jedné psychické schopnosti či dispozice jedince, jež je označována termínem **odolnost** (hardiness). Vzhledem k charakteru a intenzitě pracovní zátěže a stresu učitelů si lze představit, že právě tato dispozice má pro vykonávání učiteléské profese prvořadou důležitost. Jak uvádějí B. Vašina a M. Valošková (1998, s.14), odolnost (hardiness) je definována jako „slitina“ tří osobnostních vlastností:

- Přesvědčení jedince, že je schopen ovlivňovat události ve svém životě a okolí.

⁴⁷ Průcha, J.: Učitel – současné poznatky o profesi. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2002, str. 75-77

⁴⁸ <http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/clanky/33539.aspx>

- Schopnost ztotožnit se se sebou samým, s vlastní existencí, s tím, co jedinec dělá, s institucemi, do nichž patří, a nacházet v tom smysluplnost;
- Přesvědčení, že změny a životní události nejsou jenom hrozbou, ale i výzvou pro další rozvoj.⁴⁹

Učitelé jsou také jen lidé, proto mají právo na změny nálad, každý z nich reaguje na zátěžovou situaci rozdílným způsobem. Důležitými faktory, které se promítají do vyučovacího procesu a ovlivňují fyzickou či psychickou „únavu“ učitele, je mimo jiné **vztah učitele k předmětu, který vyučuje, ke členům třídy i učitelův soukromý život**. V období vyšší zátěže (např. na pololetí, na konci roku) může být únavu opravdu hodně vysoká. Učitel ji může přenášet na své žáky a nechtěně tak přispívat k vytvoření stresového prostředí ve třídě.

Výzkumná studie pracovníků Státního zdravotního ústavu z roku 2002 prokazuje **zvýšenou psychickou pracovní zátěž téměř u 80 procent učitelů**. Ta se odráží v motivaci k práci, ve vztazích na pracovišti, v únavě, napětí, zdravotních rizicích. Výsledky studie hovoří o tom, že **problémy s fyzickou kondicí** (zvýšená únavnost, krátkodobá nemocnost), **vegetativní disregulací** (bolesti hlavy, závratě, pocení, mdloby, nesnášení horka, chladu) **má až 60 procent učitelů, subjektivní psychické obtíže téměř 75 procent dotazovaných**. „Učitelé jsou opravdu vystaveni velkému riziku. Celý den se starají o cizí děti a pak nemají kapacitu na své blízké. Je to vyčerpávající profese. Navíc učitelé obecně velmi málo regenerují. Bolesti hlavy, krční, bederní páteře, to vše souvisí s celkovým přetížením organismu“, tvrdí Mgr. Karel Opravil, ředitel Krajské pedagogicko-psychologické poradny ve Zlíně.⁵⁰

Ve výzkumu provedeném autory B. Vašina a M. Valošková na vzorcích učitelek a učitelů v regionu severní Moravy se zjistilo, že u těchto subjektů existuje vztah mezi úrovní odolnosti a úrovní zdravotních stesků: osoby s vysokou odolností udávají signifikantně méně zdravotních stesků (fyzických i psychických) než osoby s nízkou úrovní odolnosti. Protože se zjistilo, že průměrné hodnoty zdravotních stesků jsou vyšší u žen-učitele než u mužů-učitelů, a zároveň jsou tyto hodnoty nejvyšší u učitelů ZŠ, můžeme z těchto nálezů vyvodit, že zdravotně nejohroženějším typem v učitelské profesi jsou patrně ženy-učitelky základních a speciálních škol.⁵¹

⁴⁹ Průcha, J.: Učitel – současné poznatky o profesi. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2002, str. 71

⁵⁰ <http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/clanky/33539.aspx>

⁵¹ Průcha, J.: Učitel – současné poznatky o profesi. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2002, str. 71

2.13.1 Zátěž a stres v profesi učitele

Stres vzniká vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů (očekávání jisté události, hrozba, extrémní zatížení po fyzické nebo psychické stránce, duševní trauma, nemoc) a schopností člověka odolat této zátěži. Výsledkem je vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná.

Stres můžeme dělit podle:

1. Intenzity

- nadměrný, tzv. hyperstres
- nízký, zatím zvládnutelný, tzv. hypostres

2. Kvality

- kladně působící, tzv. eustres
- záporně působící, tzv. distres

3. Způsobu zvládnutí⁵²

Když se učitelé cítí rozzlobení, deprimovaní, nervózní a zklamaní, když cítí úzkost nebo napětí v důsledku nějaké skutečnosti, která souvisí s jejich pedagogickou prací, označujeme to jako „učitelský stres“. O učitelském stresu se již mnoho let hodně mluví a zaměřují se na něj četné výzkumy. Ukazuje se, že většina učitelů občas určitý stres pocítuje a že značný počet učitelů (asi jeden ze čtyř) prožívá velký stres poměrně často.

Hlavní zdroje stresu spadají do sedmi oblastí:

- žáci se špatnými postoji a motivací k práci
- žáci, kteří vyrušují, a všeobecná nedisciplinovanost žáků ve třídě
- časté změny vzdělávacích projektů a organizace školy
- špatné pracovní podmínky (stav a vybavení budov a tříd, financování provozu školy), včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení
- časový tlak
- konflikty s kolegy
- pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele.⁵³

⁵² Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 1995, str. 214

⁵³ Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 1996, str. 151-152

Zátěž je výsledkem vzájemného působení dvou faktorů:

1. Souboru vnějších podmínek a nároků kladených na člověka, pro něž je typická nečekanost, neobvyklost nebo intenzita a trvání.
2. Vlastností osobnosti člověka zvládat tyto nároky.

Zátěž může být optimální, přiměřená, škodlivá. Zdrojem zátěže u žáka může být: učení, vztah rodiny a školy, škola a učitelé, sociální role žáka, interpersonální vztahy ve škole, životní cíle žáka atd.⁵⁴

Zátěž a stres jsou odpradáвна **přírozenými atributy lidského života**. Pro člověka v dnešní době je typické, že jeho existenci doprovázejí rozsáhlé a rychlé změny životního stylu, které mnohdy nedokáže zvládat. Uvážíme – li změny celospolečenské a náročnost učitelské profese (nebo obecně pomáhajících profesí pracujících s lidmi), není divu, že mnoho z učitelů čelí riziku syndromu vyhoření.⁵⁵

Syndrom vyhoření (burnout syndrom) znamená vyčerpání fyzických, psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové atd.). Značný podíl na tomto jevu mají: stres, časová náročnost povolání, administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci apod. Prevencí je osvojení si technik prevence a snižování stresu, plánování a management času, oddělení práce a osobního života, snaha o profesionální růst, sabatiki apod.

Sabatiki znamená dlouhodobé, plně nebo částečně placené volno (trvajících 1 semestr nebo celý rok), jež se poskytuje v ekonomicky vyspělých zemích profesorům vysokých škol, obvykle po 6 letech práce. Slouží k dalšímu vzdělávání, k práci na vědeckém projektu, k přípravě publikace aj. Ve vysokém školství ČR se nerealizuje. Výjimečně je v některých zemích poskytován sabatiki i učitelům jiných než vysokých škol.⁵⁶

Jev vyhoření (nebo také burnout) je nejspíš stejně starý, jako sama lidská práce, nicméně jeho název pochází až z roku 1974 od amerického psychoanalytika Herberta J. Freudenbergera. V USA (kde je mimochodem syndrom vyhoření uznáván jako nemoc z povolání) byl pojem „burnout“ používán původně ve spojení s narkomany v chronickém

⁵⁴ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 1995, str. 283

⁵⁵ <http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/clanky/33539.aspx>

⁵⁶ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 1995, str. 32, 195

stadiu, později v souvislosti s pracujícími lidmi, kteří projevovali letargii, zoufalství a bezmocnost.

Vyhoření se týká zejména oblasti práce a je typické **citovým a mentálním vyčerpáním**. Často jde o **důsledek dlouhodobého stresu** a týká se nejvíce lidí, kteří pracují s jinými lidmi (viz dále). Od deprese nebo prosté únavy se syndrom vyhoření liší hlavně tím, že se vztahuje výhradně na onu krizovou oblast a jeho součástí jsou **pochybnosti o smyslu své práce**.

Vyhoření je syndrom a syndrom je skupina příznaků. Patří sem tedy celá řada projevů: z oblasti emocí (sklíčenost, popudlivost, bezmocnost), postojů (nechuť, cynismus, zapomínání, nesoustředěnost) a mezilidských vztahů (snížená ochota pracovat s lidmi, stažení se, soukromé konflikty). Svou daň si syndrom vyhoření vybírá také v tělesné rovině – časté jsou potíže se spánkem, jídlem, člověk se snadno unaví, může mít vysoký krevní tlak.

Nejčastěji se s vyhořením setkají ti, kdo pracují s lidmi – příkladně lékaři, zdravotní sestry, učitelé, psychologové, právníci, policisté, telefonní operátoři a další. Nevýhodou je přílišné počáteční nadšení do práce, perfekcionismus, workoholismus, málo přátel, neschopnost odmítnout další a další úkoly a špatná organizace času.

Jde o plynulý, postupný a dlouhodobý proces, v němž lze rozpoznat zhruba tyto fáze: počáteční nadšení, vystřízlivění, frustrace, apatie a rozvinutý syndrom. Každý člověk je ovšem jedinečný, takže projevy se mohou případ od případu lehce lišit.

Syndrom vyhoření má pozadí v osobnosti člověka, takže je vždycky dobré začít zde: zrevidovat si své přednosti a rezervy, dále plány, ambice, možnosti i žebříček hodnot. Rozvinutý burnout patří do rukou psychologa, případně psychiatra (přidruží-li se silnější deprese nebo sebevražedné myšlenky). Pomoci může dlouhá dovolená a změna místa nebo profese.⁵⁷

Problematiku stresu, duševní hygieny tvoří rozsáhlý okruh různých teorií, hypotéz, přístupů, které mají navíc interdisciplinární charakter. Školní zátěžová situace může vyvolat soubor závažných procesů plynoucích ze sociálních faktorů, které můžeme označit jako **psychosociální stres**, kdy je „**bezprostřední, nejbližší stresor vnímán jako jev ohrožující učitele, příp. jako soubor velmi náročných požadavků kladených na učitele**“ (Čáp, Mareš, 2007, str. 531). Těmi nejbližšími stresory mohou být žáci, kolegové v práci, rodiče, školní prostředí jako takové.

Obecně nelze říci, zda je stres dobrý či špatný, jelikož některé mírné stresory jsou žádoucí a podporují svého nositele k lepším výkonům. Vždy záleží na intenzitě stresoru a psychické odolnosti člověka. Naše tělo **se snaží stresu bránit a zbavit se jej**.

⁵⁷ <http://www.syndrom-vyhoreni.psychoweb.cz/>

Tento stav nazývá H. Selye jako **GAS (obecný adaptační syndrom)**, který vzniká narušením homeostázy organismu a probíhá ve třech stádiích:

1. Stres zasáhne organismus, organismus zažije otřes, šok, nastane **poplachová reakce** a mobilizace obranných mechanismů.
2. **Stav zvýšené rezistence**, odpor ke stresu – cílem udržet adaptaci organismu.
3. **Sav exhausce, vyčerpání** – fáze psychického a fyzického vyčerpání.

Průběh stresu je individuální, záleží na odolnosti organismu vůči stresu. Důležité je, aby stres na člověka nepůsobil po dlouho dobu. **Stresorem může být široká škála nejrůznějších fyzikálních i emočních podnětů, také běžné životní nároky a požadavky,** vyvolávající v organismu napětí. Stres je ovlivněn **nejen mentální interpretací aktuálně působícího stresoru, ale i jeho pouhou anticipací** (vnímaným ohrožením).

Rizikovými faktory je také veliké, někdy až **přílišné nadšení pro práci, tendence k soutěživosti, ke srovnávání s druhými, přílišná pečlivost a kladení vysokých nároků na sebe sama.** Zatěžujícím vnějším vlivem pak může být učení ve třídách s velkým počtem žáků nebo s velmi rozdílnou úrovní žáků, nedostatečná spolupráce s rodiči, špatné chování a postoje žáků k práci a potíže s jejich motivováním. Pokud se přidá **neschopnost relaxace pedagoga a chronické přesvědčení o špatném postavení učitelů, neadekvátním společenském uznání a ekonomickém hodnocení,** může se jedinec ocitnout v permanentním denním stresu.

U zvláště stresovatelných jedinců, zejména pokud neprovádějí účinnou prevenci, může dlouhodobá zátěž vést ke “stresovým nemocem“. Snížení imunity, srdeční choroby, vysoký krevní tlak či vředové nemoci žaludku a bolesti hlavy mohou být důsledkem reakce organismu na dlouhodobý stres.⁵⁸

Konkrétní zdroje stresu, který prožívají jednotliví učitelé, se značně liší případ od případu. Ukazuje se však, že společným jmenovatelem všech je, že zážitek stresu spouští pocit ohrožení sebeúcty, pohody, popř. přímo existence. Spouštěcí mechanismus se uvádí do pohybu dvěma způsoby:

1. Když pocítujete, že okolnosti, ve kterých se nalézáte, na vás kladou příliš náročné požadavky a vy je nedokážete v přiměřené kvalitě splnit. V tomto případě je podstatou stresu pocit ohrožení.
2. Druhý spouštěcí mechanismus stresu je méně zjevný, ale právě tak významný. Je snadné si představit, jak mohou vyvolat stres obtíže při řešení podobných situací, nedostatek času

⁵⁸ <http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/clanky/33539.aspx>

na zkoušení žáků, nutnost setkat se s problémovými rodiči, fakt, že připravený přístroj na začátku hodiny nefunguje apod.

Učitelský stres může snižovat kvalitu vaší práce dvěma hlavními způsoby:

1. Pokud pro vás bude vyučování po delší dobu zdrojem stresových situací, oslabí to váš pocit uspokojení z práce a povede ke ztrátě zájmu o tuto činnost.
2. Pokud pociťujete stres, může to snižovat kvalitu vašich vztahů s žáky ve třídě. Efektivní vyučování je velmi závislé na dobrém ovzduší třídy, a zejména na dobrých vztazích mezi učitelem a žáky. Pokud jste ve stresu, vaše podpora a povzbuzování žáků, které přispívají k dobrému klimatu třídy, postupně vymizí. Může se stát, že budete na problémy a obtíže reagovat podrážděně anebo v horším případě otevřeně nepřátelsky.

Dovednost účinně čelit stresu vám pomůže udržovat vysokou kvalitu vašeho vyučování.⁵⁹

Při zvládání zátěže hrají významnou roli osobnostní charakteristiky jedinců. Rozdíly v přístupu k těžkostem života nejen profesního, sebedůvěra a nezdolnost, naučený optimismus a pesimismus, smysluplnost života a smysl pro humor.

V přístupu ke stresovým situacím rozlišujeme dvě základní reakce – obrannou a zvládací. **Obranné mechanismy** představují spíše neadaptivní způsoby vyrovnávání se se stresem, slouží k **pasivnímu vyhýbání se zátěžovým situacím**. **Copingové strategie** jsou oproti tomu přizpůsobivé, akční způsoby vyrovnávání se se stresem, probíhají na vědomé úrovni. Mají protektivní účinky na duševní zdraví jedince a jsou orientovány na **aktivní řešení stresových situací**. Mezi copingové strategie např. patří:

- řešení problému
- vyhledávání informací, plánování
- pozitivní reinterpretace
- vyhledávání sociální podpory
- rozptýlení, snižování napětí, projevení emocí
- smysl pro humor (Křivohlavý, 2003).

V odborné literatuře najdete i další konkrétní techniky vedoucí ke zvládnutí stresu, kterými je například relaxace, meditace, imaginace, nebo náboženství a víra. Důležitý je i správný životní styl, tzn. pestrá strava, pohyb, dostatečný spánek, aktivní trávení volného času, koníčky. Rovněž je dobré mít v pořádku mezilidské vztahy, pevné zázemí, příp. i kvalitní sexuální život a harmonický partnerský vztah. **K syndromu vyhoření dochází často u osob, které jsou příliš úzce zaměřené na jeden definovaný cíl**. U takových lidí hrozí

⁵⁹ Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o, 1996, str. 152-153

riziko, že budou brát takový cíl za jediný smysl života a budou na něj bezprostředně zaměřeni. Podle odborníků je pro tyto osoby důležité, aby viděli **život v širším zorném úhlu pohledu**, aby neulpěli jen v jedné jeho rovině. Ukazuje se, že **lidé, kteří neberou úspěch za nejvyšší metu svého života, ale chápou jej jen jako vedlejší produkt své činnosti, jsou poměrně odolnější k psychickému vyhoření**. V praxi to znamená příliš nelpět na výsledcích své výchovné a vzdělávací činnosti a také **mít i svůj osobní život**. Po práci se ani v mysli nezabývat pracovními záležitostmi.

Jak to udělat? Karel Opravil z Krajské pedagogicko-psychologické poradny Zlín shrnuje svá doporučení, jak účinně předcházet učitelskému stresu, do **tří jednoduchých pravidel**:

1. **Nechod'te ihned po práci domů**. Nechte si čas na regeneraci a přeladění, abyste byli schopni si „dobít baterky“ a byli zase naladěni na kontakt s lidmi.
2. **Minimálně dvakrát týdně si vyhrad'te čas pro sebe**, je jedno, jestli to bude fitko, nebo půjdete do lesa na hříby.
3. **Čas od času investujte a nechte se opečovávat někým jiným**. Zajděte si na masáž, kosmetiku nebo jiné wellness procedury.⁶⁰

Úspěšné zvládání stresu zahrnuje užívání dvou typů strategií:

1. **Techniky přímé akce** – je potřeba nejprve odhalit, co vás stresuje a proč, a pak se rozhodnout pro opatření, která mohou příčiny stresu úspěšně řešit.
2. **„Uvolňující“ techniky** – označujeme tak možnosti, které vám pomohou zmírnit pocit stresu, i když jeho zdroj přetrvává. Zvláště užitečné jsou duševní (mentální) techniky, jako schopnost vidět věci v širší perspektivě, snaha nalézt v situaci humornou stránku, snaha odpoutat se od přílišného osobního a citového zaangažování v problému, sdílení svých obav a starostí s druhými apod. Pomoci mohou i materiální prostředky jako relaxace nebo možnost vypít o přestávce kávu a chvíli lehce konverzovat s kolegy. Některé učitelé si osvojili různé užitečné techniky založené na relaxačních cvičeních.

Obecně platí pravidlo, že vždy se nejprve pokusit užít techniku přímé akce a zabývat se konkrétním zdrojem stresu, než ihned použít uvolňující techniky. Pokud totiž uspějeme s přímým přístupem, znamená to, že řešíme příčinu stresu, místo abychom se jí přizpůsobovali.

Důležité je také upozornit, že pro zmírnění stresu mohou mnoho udělat učitelé společně. Především tím, že ve škole vytvoří ovzduší podpory, ve kterém si budou vzájemně pomáhat.

⁶⁰ <http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/clanky/33539.aspx>

Mohou také zajistit, aby požadavky kladené na učitele byly rozdělovány a organizovány tak, aby to nevyvolávalo stresové situace, kterým lze předejít.⁶¹

⁶¹ Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o, 1996, str. 153-154

3. PRAKTICKÁ ČÁST

Cíl praktické části

Cílem diplomové práce bylo zjistit druh motivace studentů Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, která je vede k volbě a výkonu učitelské profese. Průzkum byl tedy zaměřen zejména na okolnosti volby studia učitelství, hodnocení výhod a nevýhod učitelské profese, prestiže učitelské profese atd.

Pro zpracování diplomové práce byli vybráni studenti 2. a 3. ročníku pětiletého magisterského studia, obor Učitelství pro I. stupeň základní školy. Vzhledem k tomu, že studenti už mají za dobu svého magisterského studia určité zkušenosti, jsou lépe schopni určit, které faktory jsou při volbě budoucího povolání důležité.

Učitel jako osobnost musí být přizpůsobivý, uvážlivý, mít smysl pro humor, ochotu spolupracovat, být emocionálně stabilní, mít určité vyjadřovací schopnosti, inteligenci, sílu osobnosti, objektivitu aj. Toto je pouze výčet několika vlastností učitele, které se od něho očekávají, ve skutečnosti je jich samozřejmě mnohem víc. Učitelé se také musí na rozdíl od jiných profesí stále vzdělávat, což je nejen časově náročné. Aby učitel mohl svou profesi a vše, co je s ní spojené, opravdu dobře vykonávat, je pro něho potřebná velká dávka motivace, protože pouze pokud bude správně motivován, práce ho bude bavit, uspokojovat, což bude mít pozitivní vliv nejen na učitele samotného, ale i na ostatní. Nesmíme však opomenout další důležité faktory, které jsou spojené s výkonem tohoto povolání, jako jsou např. dobré vztahy na pracovišti, dobré vztahy se žáky i jejich rodiči, uspokojivé výsledky žáků, kázeň žáků aj.

V praktické části diplomové práce nám jde tedy o postřehnutí některých aspektů, které motivují člověka k tomu, že si zvolí právě učitelské povolání, ať už záměrně či z jiných důvodů.

Stanovení předpokladů průzkumu

Ke splnění vytyčeného cíle diplomové práce jsme stanovili určité předpoklady.

Předpoklad č. 1

Předpokládáme, že největším motivem při volbě učitelské profese je práce s dětmi, možnost je formovat a předávat jim své zkušenosti.

Předpoklad č. 2

Předpokládáme, že za hlavní nevýhodu učitelského povolání budou studenti 2. a 3. ročníku magisterského studia považovat nevhodné chování žáků a nezájem žáků o učení.

Předpoklad č. 3

Předpokládáme, že více jak 20% studentů 2. a 3. ročníku oboru učitelství pro I. stupeň základní školy, se nebude po ukončení magisterského studia věnovat povolání učitele, neboť se ke studiu na pedagogické fakultě rozhodovali tzv. „na poslední chvíli“. To znamená, že jejich motivace nebyla promyšlená a dlouhodobá, nebo je pro ně studium na pedagogické fakultě pouze náhradním řešením, apod.

Předpoklad č. 4

Předpokládáme, že při posuzování prestiže povolání (významnost, váženost, důležitost) bude nejčastěji, tzn. že bude považováno za nejprestižnější, voleno povolání lékaře.

3.3 Strategie průzkumu

K vyhodnocení předpokladů, které směřovaly ke zjištění vytyčeného cíle, byly stanoveny následující úkony:

1. Seznámit se a prostudovat odbornou literaturu týkající se dané problematiky.
2. Sestavit anonymní dotazník, který bude zjišťovat motivaci studentů k volbě a výkonu učitelské profese.
3. Vybrat základní soubor dotazovaných.
4. Uskutečnit dotazníkové šetření – rozdání dotazníků.
5. Zpracovat a vyhodnotit dotazníkové šetření.
6. Vyhodnotit stanovené předpoklady diplomové práce.
7. Ze získaných výsledků sestavit závěr.

3.3.1 Ekonomická, časová a organizační stránka výzkumu

Leden 2011: Seznámení se a prostudování odborné literatury týkající se dané problematiky.

Únor 2011: Sestavení anonymního dotazníku zjišťujícího motivaci studentů k volbě a výkonu učitelské profese a vybrání základního souboru dotazovaných.

Duben 2011: Uskutečnění dotazníkového šetření – rozdání dotazníků základnímu souboru dotazovaných.

Květen 2011: Zpracování a vyhodnocení dotazníkového šetření, vyhodnocení stanovených předpokladů diplomové práce, na základě získaných výsledků z dotazníkového šetření sestavení závěru.

3.4 Použité metody průzkumu

3.4.1 Metoda dotazování

Dotazníky jsou založeny na introspektivní výpovědi osoby. Jde o metodu sloužící k hromadnému zjišťování jevů, např. osobnostních vlastností – temperamentových nebo charakterových, postojů, názorů, zájmů apod.

Přednosti dotazníků spočívají především v tom, že jsou časově méně náročné a lze jimi získat hodně údajů v poměrně krátkém časovém úseku od více osob současně.

K negativním stránkám dotazníkových metod patří hlavně nedostatek, omezení osobního kontaktu a jejich závislost na schopnosti introspekce u vyšetřované osoby a ochotě pravdivě vypovídat.

Podle toho, co konkrétně zjišťují, se dělí na dotazníky např. osobnostní, postojevé, zájmové, klinické apod.

Typy otázek:

- 1. Uzavřené** – respondent na ně odpovídá např. ano – ne – nevím, nejčastěji formou zaškrťování.
- 2. Otevřené** – umožňují obsírnější odpovědi, nejsou tolik schematické.
- 3. Jejich kombinace.**⁶²

V praktické části diplomové práce byl využit dotazník, dotazník byl anonymní, jednalo se o dotazník nestandardizovaný s uzavřenými a polootevřenými položkami. Otevřené otázky použity nebyly, neboť ze své vlastní zkušenosti vím, že dotazníky s otevřenými otázkami nejsou příliš oblíbené, protože jsou nepřehledné a časově náročné. Tudíž jsem nechtěla, aby studenti magisterského studia oboru učitelství (výzkumný vzorek) byli příliš zatěžováni a zdržováni mým dotazníkem, a aby můj dotazník vyplnilo, co nejvíce studentů. Myslím si, že mnou zpracovaný a použitý dotazník je přehledný, nabízí spoustu variant na výběr a není příliš časově náročný.

Prvních 7 otázek bylo obecných, orientováno na pohlaví a věk studentů, otázka č. 3 a č. 4 zjišťovala vzdělání a povolání rodičů studentů. Otázka č. 5 byla zaměřena na zjištění,

⁶² Švingalová, D.: Kapitoly z psychologie. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005, str. 32–35

kdo motivoval studenty k volbě studia na pedagogické fakultě. Otázka č. 6 se týkala počtu podaných přihlášek na vysoké školy.

Otázka č. 7 se týkala studia na pedagogické fakultě, tzn. zda bylo hlavní volbou nebo jen náhradním řešením.

Otázka č. 8 až č. 15 už byly zaměřeny konkrétně na učitelskou profesi, a to na motiv volby studia na pedagogické fakultě, výhody a nevýhody učitelské profese, prestiže učitelské profese a také na to, zda se studenti po dokončení magisterského studia budou chtít této profesi věnovat .

3.5 Popis zkoumaného vzorku

3.5.1 Charakteristika Technické univerzity Liberec (TUL)

Vysoká škola byla zřízena rozhodnutím vlády ze dne 27. února 1953 jako Vysoká škola strojní (VŠS). Pro novou školu byla uvolněna budova tehdejšího gymnázia F. X. Šaldy v Hálkově ulici. Dne 1. října 1953 nastoupilo do prvních ročníků čerstvě otevřené vysoké školy 259 studentů. Škola měla tehdy šest kateder, na kterých působilo 19 pedagogů. Zaměřovala se na obory typické pro severní Čechy, jako byly strojírenský, textilní, oděvní, sklářský a keramický průmysl. Roku 1958 dokončilo školu prvních 121 absolventů slavnostní promoci v libereckém divadle.

Roku 1960 byla škola rozdělena na fakultu strojní a textilní a stala se z ní Vysoká škola strojní a textilní (VŠST). Roku 1977 byla v libereckém Starém Harcově zahájena výstavba komplexu šesti kolejních bloků o kapacitě 2300 lůžek, nové menzy a dalších zařízení. Komplex byl ve své dnešní podobě dokončen roku 1990. V letech 1990-1994 zřídila škola další čtyři fakulty - pedagogickou (1990), hospodářskou (1992), architektury (1994) a mechatroniky, informatiky a mezioborových studií (1995). Díky stálému růstu, vlastní výzkumné činnosti a zahraničním stykům byl škole zákonem č.192/94 Sb. ze dne 27. 9. 1994 přiznán ode dne 1.1.1995 název Technická univerzita v Liberci.

Vysoká škola strojní jako předchůdce Technické univerzity v Liberci již od svého založení udržovala styky především s vysokými školami ze států východní Evropy. Družební smlouvy o vědeckotechnické spolupráci byly uzavřeny s několika vysokými školami v bývalém SSSR, NDR a Polsku, se kterými se také každoročně uskutečňovaly studentské výměnné zahraniční praxe.

Spolupráce s univerzitami ze západních zemí byla do r. 1990 minimální. Ihned po r. 1989 nastaly v zahraniční spolupráci radikální změny, založené na osobních kontaktech

s bývalými učiteli školy žijícími v zahraničí. Od druhé poloviny roku 1990 došlo k systematické přípravě zahraničních styků v rámci projektu TEMPUS a dalších zahraničních smluv. Zahraniční spolupráce se zeměmi Evropského společenství se orientovala především na přebudování výuky technických věd, ekonomie a souvisejících disciplín, přípravu studijních programů a učitelů pro studijní obory na všech fakultách, prohloubení výuky informatiky, zkvalitnění jazykové přípravy studentů, přípravu nových studijních programů víceúrovňového studia, distančních forem studia a vědeckovýzkumnou spolupráci. Byly uzavřeny partnerské smlouvy s mnoha evropskými univerzitami, např. ve Velké Británii, Francii, Německu, Rakousku, Rusku, Ukrajině, Polsku a pod.

3.5.2 Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci je škola střední velikosti, která je dostatečně velká na zajištění špičkových podmínek pro studium a zároveň dostatečně malá na to, aby výuka byla založena na výrazně osobním lidském přístupu.

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická poskytuje kvalitní vzdělání v 15 studijních programech (Bc., Mgr., Ph.D., celoživotního vzdělávání) podporovanými informačními a komunikačními technologiemi (ICT).

Absolventi této fakulty mají dobré uplatnění na trhu práce, neboť součástí studia na této fakultě je i výuka jazyků, ICT, komunikačních dovedností, ale také praxe. Učí se zde moderně s využitím dramatizace, exkurzí, praxí, kurzů a her.

Fakulta nabízí širokou nabídku předmětů, včetně netradičních: 627 předmětů od astronomie, bridže, deskových her, přes jógu, mapy, latinu, umělou inteligenci až po zimní výcvikový kurz.

Fakulta umožňuje studovat v zahraničí se stipendijní podporou.

Akademické sportovní centrum Technické univerzity Liberec nabízí posilování, saunu, aerobik, kickbox, fotbal, tenis, plážový volejbal, power jógu, indoor cycling, hokej, bruslení, golf, paintball, kurz jachtingu, dvě tělocvičny a špičkovou cvičnou horolezeckou stěnu.

3.5.3 Magisterské studijní programy

Jsou navrženy jako návazné studium pro všechny absolventy bakalářských studijních programů. Absolvent magisterského studijního programu získá rozšířené znalosti a dovednosti daného oboru, které mu zvýší možnosti úspěšného uplatnění v praxi.

➤ **M7503 Učitelství pro základní školy**

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

- 5 let, prezenční i kombinovaná forma studia

Studijní obor je určen pro přípravu učitelů nižšího stupně základní školy (resp. školy obecné nebo národní). Student absolvuje jeden z povinně volitelných modulů (anglický jazyk, německý jazyk, specifické poruchy učení a chování, hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova).

Učitelství pro 2. stupeň základní školy

- 2 roky, prezenční forma studia

- anglický jazyk, dějepis, fyzika, chemie, informatika a výpočetní technika, matematika, německý jazyk, tělesná výchova, zeměpis

➤ **N7504 Učitelství pro střední školy**

Učitelství pro střední školy

- 2 roky, prezenční forma studia

- fyzika, informatika a výpočetní technika, matematika, český jazyk a literatura

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy

- 2 roky, prezenční forma studia (základy společenských věd)

Výše uvedené studijní obory jsou určeny pro přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základní školy a na střední škole. Studovat je možné jakoukoliv kombinaci akreditovaných oborů, a to i v kombinaci 2. stupeň + 3. stupeň školy; rozvrh je fakultou plně garantován pro kombinace, v nichž se zapíše alespoň 5 posluchačů. Toto omezení však vzhledem ke kreditnímu způsobu studia neznamenaá podstatnou překážku ve studiu.

➤ **N1701 Fyzika**

Aplikovaná fyzika

- 2 roky, prezenční forma studia

Navazující magisterský studijní obor vycházející ze znalostí teoretického základu všech oblastí fyziky získaných převážně v bakalářském studiu oboru Aplikovaná fyzika či příbuzných oborů, které jsou rozšířeny o studium fyziky pevných látek, speciálně akustiku, fyziku dielektrik, optiku a aplikaci piezoelektrických prvků s množstvím praktických cvičení. Studium úzce souvisí s výzkumnou činností katedry fyziky i s výzkumem na ostatních fakultách TUL. Absolvent se uplatní v technických odděleních průmyslových a konstrukčních podniků, popř. může pokračovat v doktorském studiu.

➤ **N1103 Aplikovaná matematika**

Matematické modely a jejich aplikace

- 2 roky, prezenční forma studia

Navazující magisterský studijní obor vycházející ze znalostí teoretického základu všech oblastí matematiky získaných zejména v bakalářském studiu oboru Matematika. Studium úzce souvisí s výzkumnou činností kateder matematiky FP TUL, zejména Katedry aplikované matematiky. Absolvent se uplatní ve výzkumných a konstrukčních institucích, ve finanční sféře, ekonomii, popř. může pokračovat v doktorském studiu.

➤ **N7105 Historické vědy**

Historie

- 2 roky, prezenční forma studia

Navazující magisterský studijní obor zaměřený na obor historie. Absolvent se uplatní v institucích zabývajících se ochranou a prezentací kulturního dědictví, ve státní správě a v neziskovém sektoru, popř. se může věnovat badatelské a vědecké činnosti či pokračovat v doktorském studiu.

Magisterské studijní programy jsou ukončeny úspěšným složením státní závěrečné zkoušky, jejíž součástí je obhajoba diplomové práce. Absolvent získá titul magistr (ve zkratce Mgr.) uváděný před jménem.

3.5.4 Průzkumný vzorek

Jak už je výše uvedeno, průzkum této diplomové práce byl zaměřen na studenty 2. a 3. ročníku magisterského studia Technické univerzity v Liberci, Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Jde o studenty prezenčního studia, ve 2. ročníku magisterského studia je 52 studentů a ve 3. ročníku studentů 54.

Dcera mé kolegyně z práce je studentkou 3. ročníku výše uvedeného magisterského studia, tudíž jsem této příležitosti využila a jejím prostřednictvím jsem vypracované dotazníky tomuto ročníku předala.

Vzhledem k tomu, že jsem chtěla, aby vzorek pro zpracování praktické části diplomové práce byl o něco větší, rozhodla jsem se, předat své zpracované dotazníky také 2. ročníku uvedeného magisterského studia. Při předávání dotazníků druhému ročníku jsem měla také štěstí, neboť dcera mé kolegyně má bývalou spolužačku z gymnázia, které se po ukončení gymnázia na vysokou školu dostat nepodařilo, tudíž studuje o rok níže než dcera kolegyně. Poprosila jsem ji, zda by se s touto bývalou spolužačkou mohla zkontaktovat a pomoci mi předat zbývající vypracované dotazníky i studentům 2. ročníku navazujícího magisterského studia. Toto se jí bez problémů podařilo a mé dotazníky byly úspěšně předány.

Veliké poděkování za pomoc při předávání a zároveň vyplňování vypracovaných dotazníků patří právě dceři mé kolegyně, neboť bez ní by zpracování praktické části diplomové práce bylo mnohem složitější.

3.6 Vyhodnocení dotazníkového šetření

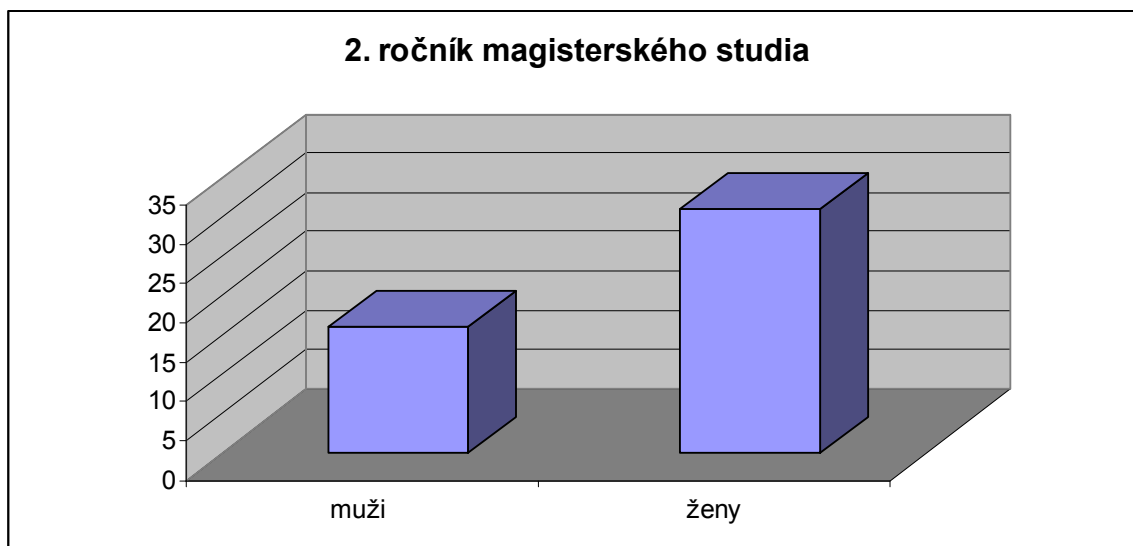
Celkem bylo rozdáno 106 dotazníků, 52 dotazníků ve 2. ročníku magisterského studia a 54 dotazníků ve 3. ročníku. Z 2. ročníku vyplnilo dotazník celkem 47 studentů a ze 3. ročníku vyplnilo dotazník celkem 52 studentů. Návratnost dotazníků byla tedy 93%.

Z odpovědi dotazovaných vyplynulo, že ve druhém ročníku magisterského studia, kde vyplnilo dotazník celkem 47 studentů, je pouze 16 mužů, což je jen 34% z dotazovaných. Ve třetím ročníku vyplnilo dotazník celkem 52 studentů, z toho mužů pouze 11, což je ještě méně než v ročníku druhém, jen 21%. Z tohoto zjištění je zřejmé, že o studium učitelství mají opravdu větší zájem ženy než muži, což má za následek již výše zmiňovanou feminizace ve školství.

Položka č. 1

2. ročník magisterského studia	
muži	16
ženy	31

Tabulka č. 6 - Pohlaví

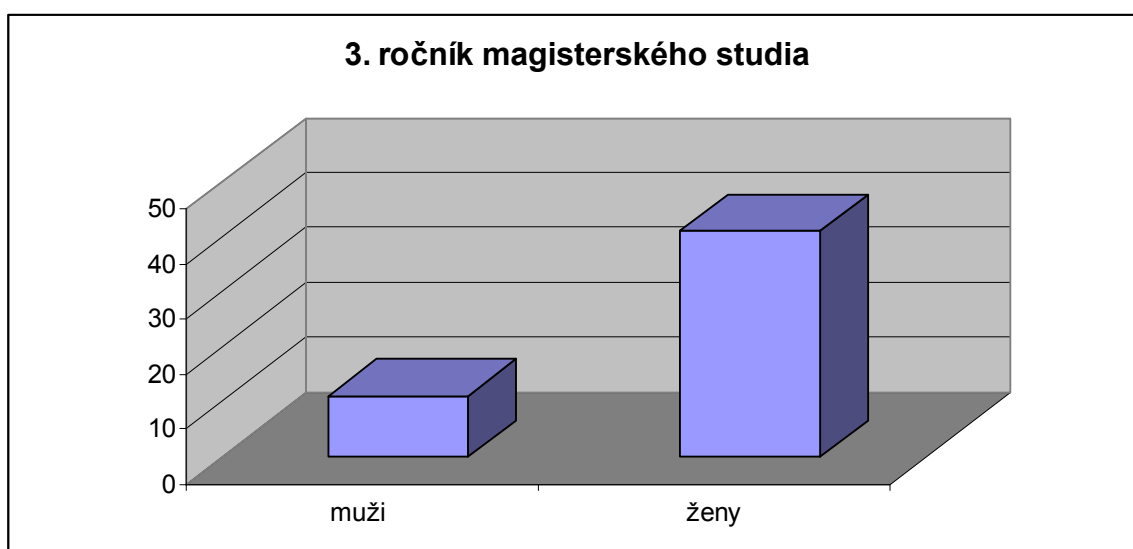


Graf č. 1 – Pohlaví

3. ročník magisterského studia

muži	11
ženy	41

Tabulka č. 7 - Pohlaví



Graf. č. 2 - Pohlaví

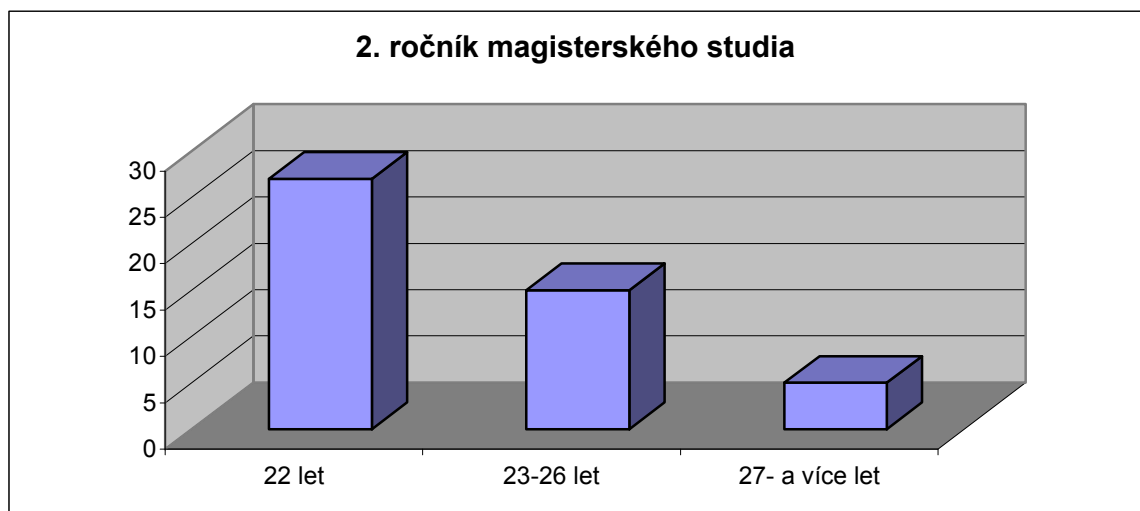
Položka č. 2

Věk:

1. 22 let
2. 23 – 26 let
3. 27 a více let

2. ročník magisterského studia	
22 let	27
23 – 26 let	15
27 a více let	5

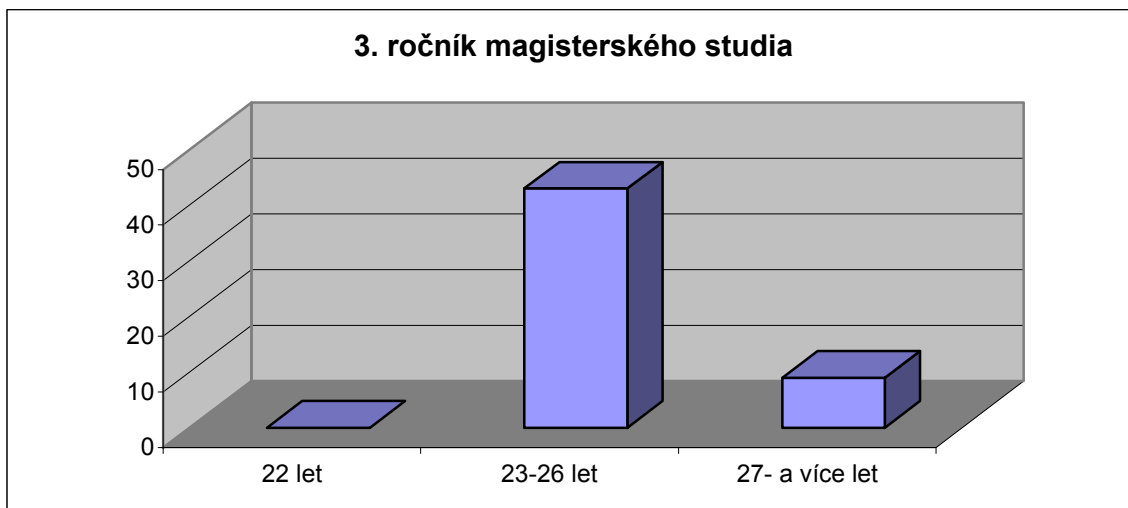
Tabulka č. 8 - Věk



Graf. č. 3 – Věk

3. ročník magisterského studia	
22 let	0
23 – 26 let	43
27 a více let	9

Tabulka č. 9 - Věk



Graf č. 4 – Věk

Z odpovědí dotazovaných vyplývá, že ve druhém ročníku magisterského studia je 27 studentů ve věku 22 let, což je 57%, dále 15 studentů ve věku 23 – 26 let, tj. 32% a 5 studentů ve věku 27 a více let, 11%.

Ve třetím ročníku je celkem 52 studentů, z tohoto 43 studentů ve věku 23 – 26 let, což je 83% a 9 studentů ve věku 27 a více let, tj. 17%.

Z tohoto zjištění vyplývá, že studenti třetího ročníku magisterského studia jsou věkově starší než studenti druhého ročníku, což se dalo předpokládat.

Položka č. 3

Jaké nejvyšší vzdělání dosáhli Vaši rodiče?

Otec

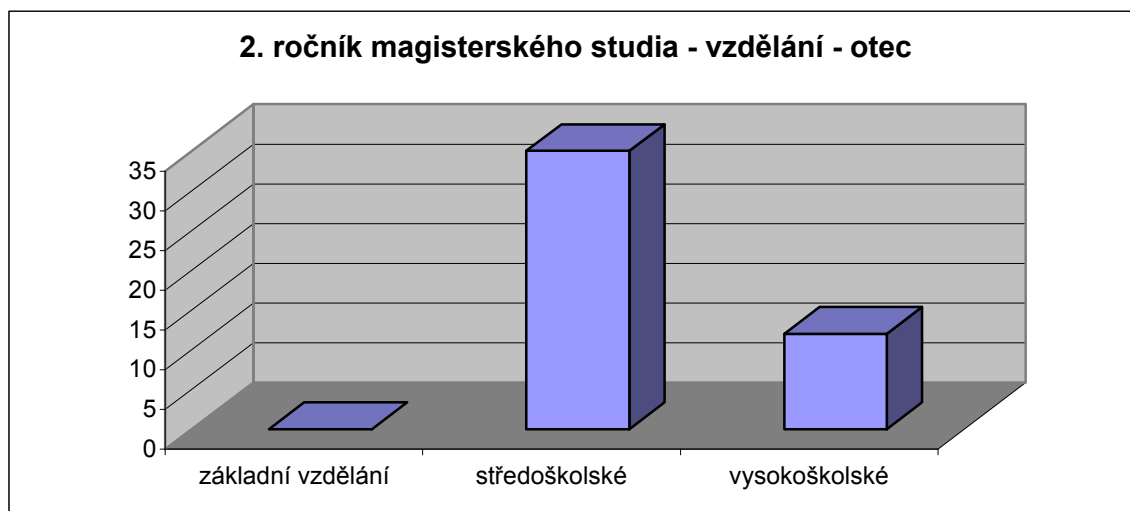
1. základní
2. středoškolské
3. vysokoškolské

Matka

1. základní
2. středoškolské
3. vysokoškolské

2. ročník magisterského studia - nejvyšší vzdělání - otec	
základní	0
středoškolské	35
vysokoškolské	12

Tabulka č. 10 – Vzdělání – otec



Graf. č. 5 – Vzdělání – otec

2. ročník magisterského studia - nejvyšší vzdělání – matka	
základní	0
středoškolské	32
vysokoškolské	15

Tabulka č. 11 – Vzdělání – matka



Graf. č. 6 – Vzdělání – matka

3. ročník magisterského studia - nejvyšší vzdělání - otec

základní	2
středoškolské	39
vysokoškolské	11

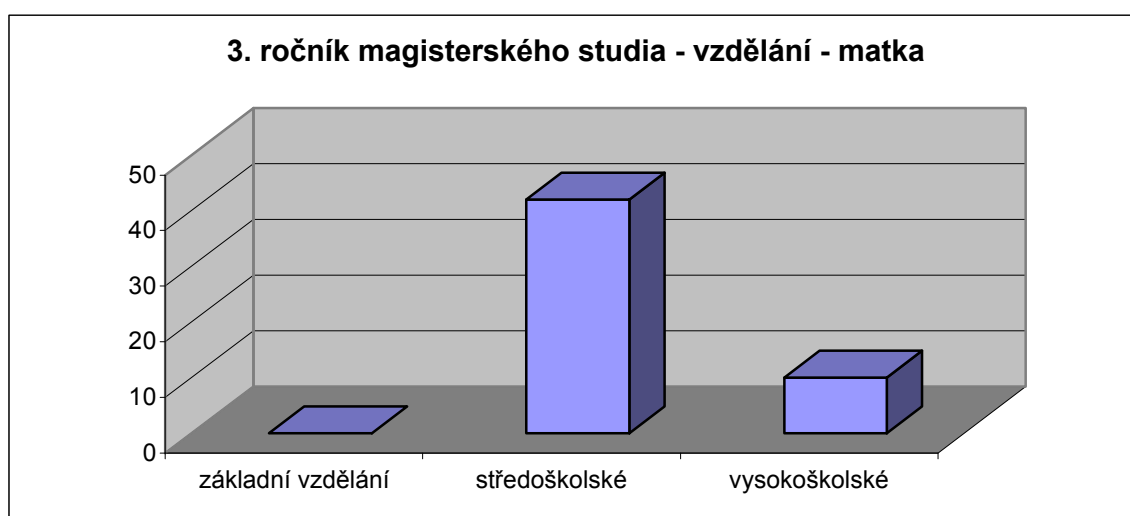
Tabulka č. 12 – Vzdělání – otec



Graf. č. 7 - Vzdělání – otec

3. ročník magisterského studia - nejvyšší vzdělání - matka	
základní	0
středoškolské	42
vysokoškolské	10

Tabulka č. 13 – Vzdělání - matka



Graf. č. 8 – Vzdělání – matka

Z odpovědi dotazovaných vyplývá, že nejvíce rodičů studentů 2. ročníku magisterského studia mají středoškolské vzdělání, a to celkem 67 rodičů (71%), z nichž 35 otců a 32 matek. 27 rodičů (29%), 12 otců a 15 matek, jsou vysokoškolsky vzdělané. Žádný rodič nemá pouze základní vzdělání.

Rodiče studentů 3. ročníku magisterského studia jsou také nejčastěji středoškolsky vzdělaní, celkem 81 rodičů (78%), 39 otců a 42 matek. Vysokoškolské vzdělání má 21 rodičů (20%), z toho 11 otců a 10 matek. Jen základní vzdělání mají 2 rodiče (2%), pouze otcové.

Z dotazníkového šetření tedy bylo zjištěno, že nejvíce rodičů je středoškolsky vzdělaných, poté jsou vysokoškoláci a pouze 2 rodiče mají jen základní vzdělání.

Položka č. 4

Jaké povolání vykonávají Vaše rodiče?

Otec

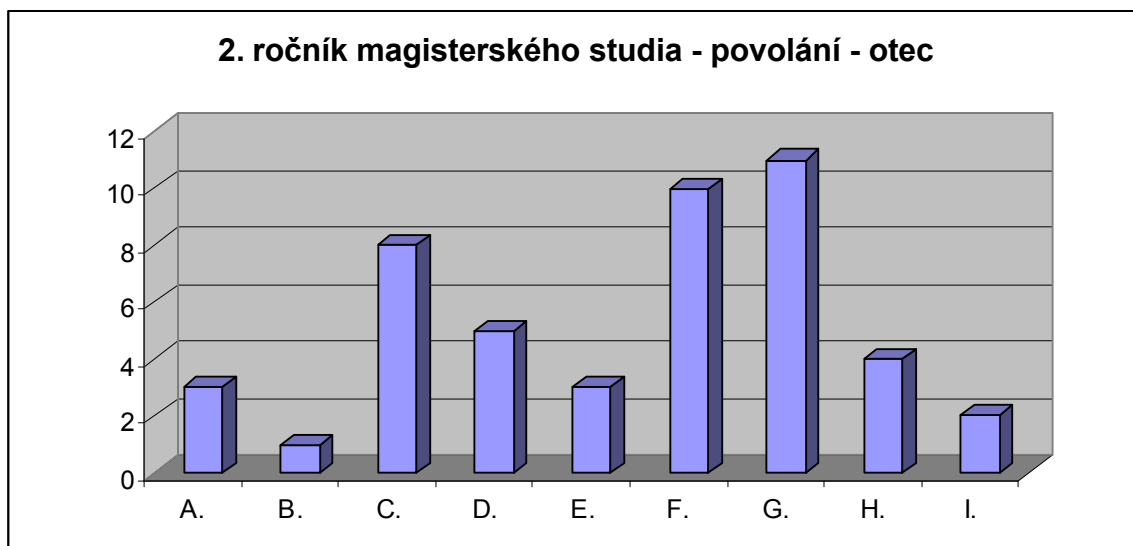
1. učitel
2. lékař
3. pracovník ve státní správě
4. OSVČ (podnikatel bez zaměstnanců)
5. ekonom
6. manager
7. právník
8. dělník
9. jiná profese
10. důchodce (starobní, invalidní)
11. nepracuje

Matka

1. učitelka
2. lékařka
3. pracovnice ve státní správě
4. OSVČ
5. prodavačka
6. ekonomka
7. právnička
8. dělnice
9. jiná profese
10. důchodkyně (starobní, invalidní)
11. nepracuje

2. ročník magisterského studia – povolání - otec	
A. lékař	3
B. pracovník ve státní správě	1
C. OSVČ	8
D. manager	5
E. právník	3
F. dělník	10
G. jiná profese	11
H. důchodce	4
I. nepracuje	2

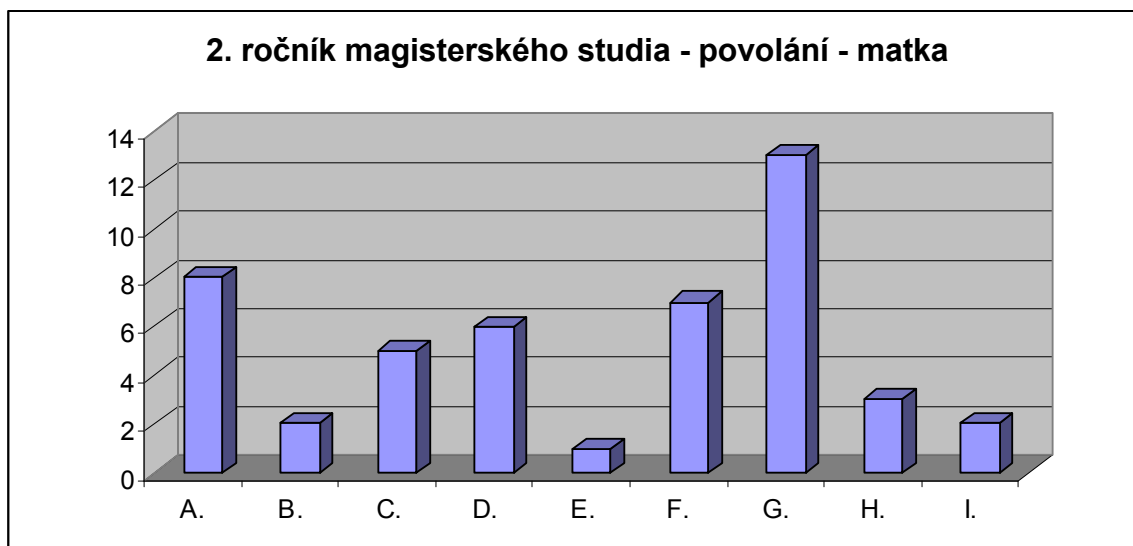
Tabulka č. 14 – Povolání - otec



Graf. č. 9 – Povolání – otec

2. ročník magisterského studia – povolání - matka	
A. učitelka	8
B. lékařka	2
C. pracovnice ve státní správě	5
D. prodavačka	6
E. právnička	1
F. dělnice	7
G. jiná profese	13
H. důchodkyně	3
I. nepracuje	2

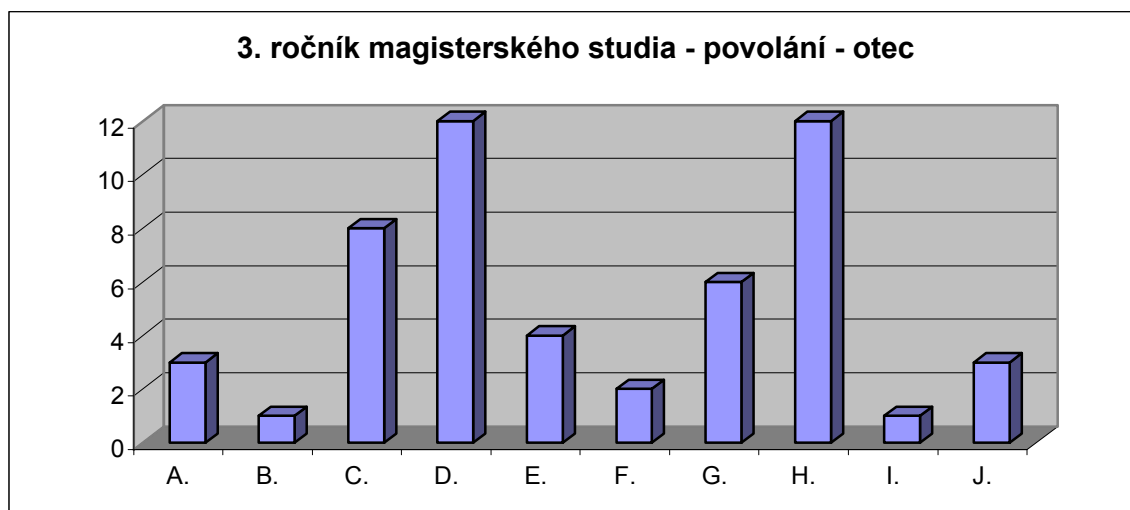
Tabulka č. 15 – Povolání – matka



Graf. č. 10 – Povolání – matka

3. ročník magisterského studia – povolání - otec	
A. učitel	3
B. lékař	1
C. pracovník ve státní správě	8
D. OSVČ	12
E. ekonom	4
F. právník	2
G. dělník	6
H. jiná profese	12
I. nepracuje	1
J. důchodce	3

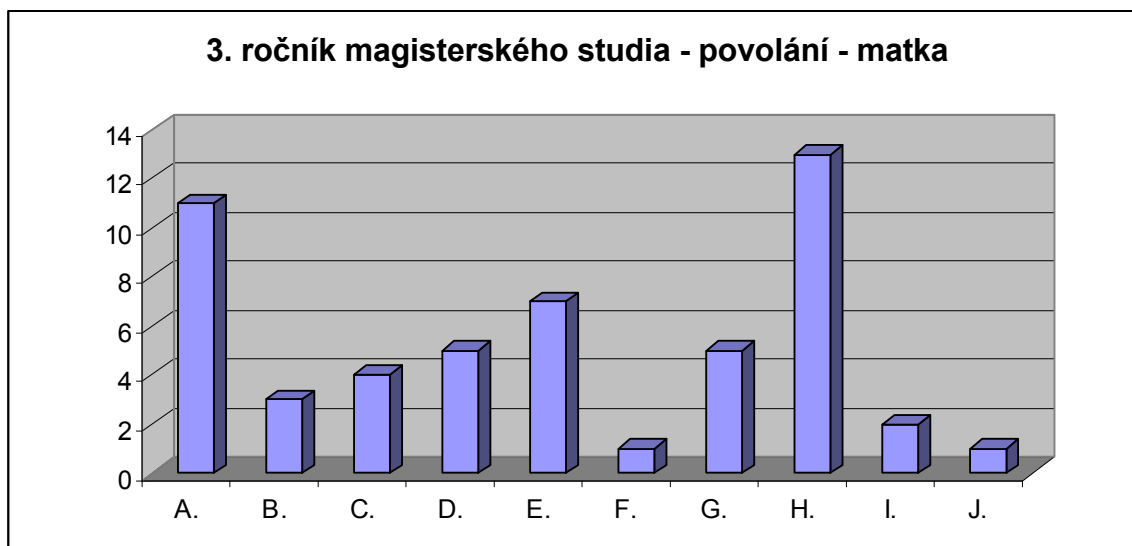
Tabulka č. 16 – Povolání - otec



Graf. č. 11 – Povolání – otec

3. ročník magisterského studia – povolání - matka	
A. učitelka	11
B. lékařka	3
C. pracovnice ve státní správě	4
D. OSVČ	5
E. prodavačka	7
F. právnička	1
G. dělnice	5
H. jiná profese	13
I. nepracuje	2
J. důchodkyně	1

Tabulka č. 17 – Povolání – matka



Graf. č. 12. – Povolání – matka

Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že rodiče studentů druhého ročníku magisterského studia pracují: 8 rodičů (9%) jako učitelé, a to pouze matky; 5 jako lékaři (5%), z toho 3 otcové a 2 matky; 6 rodičů pracuje ve státní správě (6%), 1 otec a 5 matek; 8 otců jsou OSVČ (9%); 6 matek pracuje také jako prodavačka (6%); 5 otců jsou manažeři (5%); 4 rodiče jsou právníci (4%), z toho 3 otcové a 1 matka; 17 rodičů vykonává funkci dělníka (18%), z toho 10 otců a 7 matek; 7 rodičů jsou důchodci (7%), z nich 4 otcové a 3 matky; 4 rodiče nepracují (4%), 2 otcové a 2 matky a 24 rodičů vykonává jinou profesi, než která je nabízena (26%), z toho 11 otců a 13 matek.

Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že rodiče studentů třetího ročníku magisterského studia pracují: 14 rodičů jako učitelé (13%), a to 3 otcové a 11 matek; 4 jako lékaři (4%), z toho 1 otec a 3 matky; 12 rodičů pracuje ve státní správě (12%), 8 otců a 4 matky; 17 rodičů jsou OSVČ (16%), z toho 12 otců a 5 matek; 7 matek pracuje také jako prodavačka (7%); 4 otcové jsou ekonomové (4%); 3 rodiče jsou právníci (3%), z toho 2 otcové a 1 matka; 11 rodičů vykonává funkci dělníka (11%), z toho 6 otců a 5 matek; 4 rodiče jsou důchodci (4%), z nich 3 otcové a 1 matka; 3 rodiče nepracují (3%), 1 otec a 2 matky a 25 rodičů vykonává jinou profesi, než která je nabízena (24%), z toho 12 otců a 13 matek.

Z tohoto šetření bylo zjištěno, že profesi učitele vykonává celkem 14 rodičů studentů třetího ročníku, což je o 6 rodičů více než u studentů druhého ročníku, z toho i 3 otcové. Může to být ale dáno i tím, že ve třetím ročníku vyplnilo dotazník o 5 studentů více než v ročníku druhém.

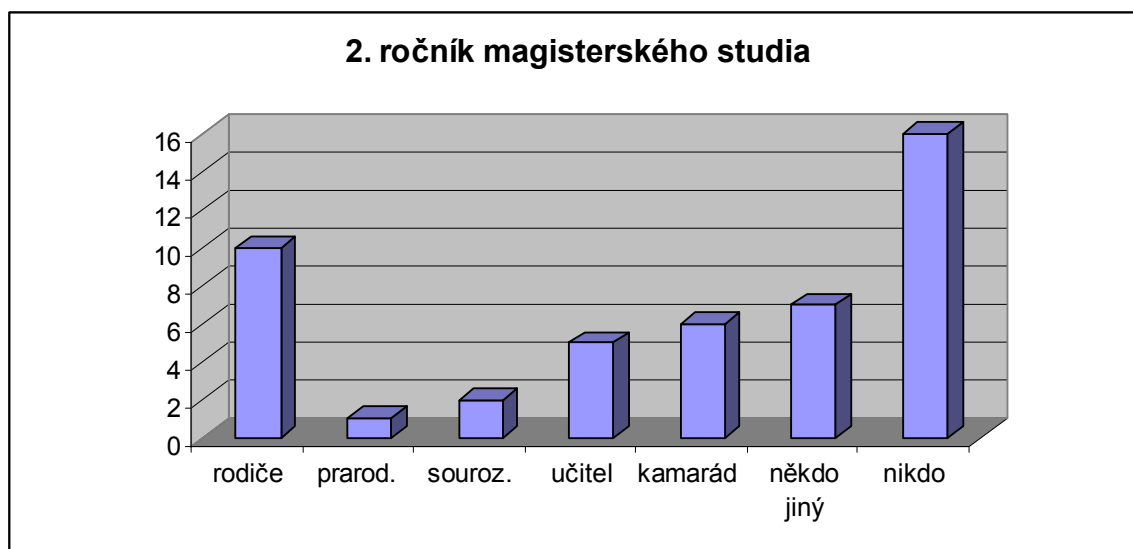
Položka č. 5

Kdo Vás nejvíce ovlivnil při rozhodování, na kterou vysokou školu se přihlásit?

1. rodiče
2. prarodiče
3. sourozenec
4. učitel
5. kamarád
6. někdo jiný
7. nikdo mě neovlivnil, bylo to jen mé rozhodnutí

2. ročník magisterského studia	
rodiče	10
prarodiče	1
sourozenec	2
učitel	5
kamarád	6
někdo jiný	7
nikdo	16

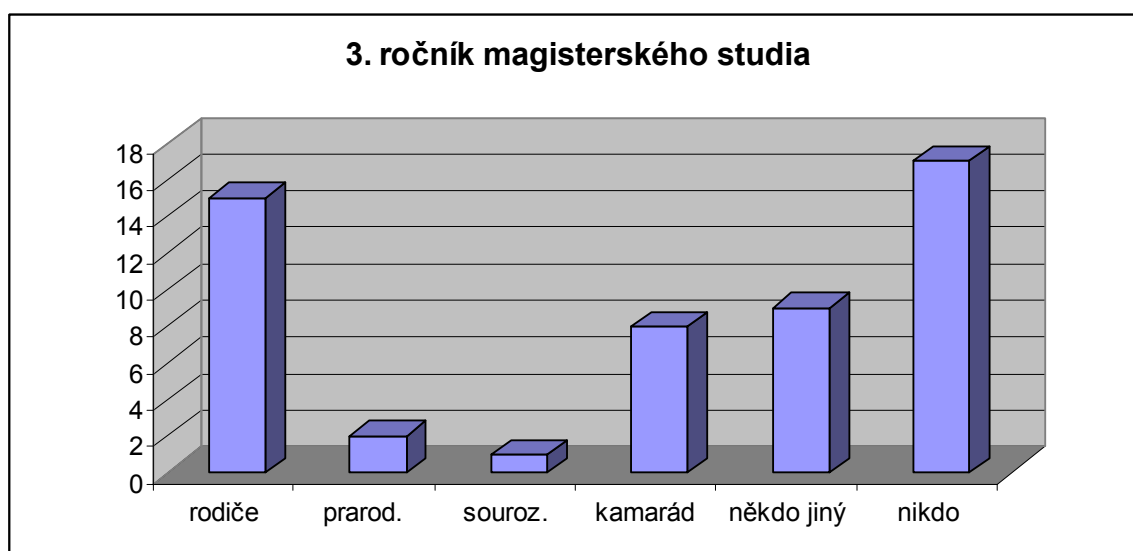
Tabulka č. 18 – Ten, kdo ovlivnil studenta při rozhodování



Graf. č. 13 - Ten, kdo ovlivnil studenta při rozhodování

3. ročník magisterského studia	
A. rodiče	15
B. prarodiče	2
C. sourozenec	1
D. kamarád	8
E. někdo jiný	9
F. nikdo	17

Tabulka č. 19 – Ten, kdo ovlivnil studenta při rozhodování



Graf. č. 14 – Ten, kdo ovlivnil studenta při rozhodování

Z odpovědi dotazovaných vyplývá, že studenty druhého ročníku magisterského studia ovlivnili při rozhodování, na kterou vysokou školu se přihlásit: 10 studentů rodiče (21%), 1 prarodič (2%), 2 studenty sourozenec (4%), 5 studentů ovlivnil učitel (11%), 6 kamarád (13%), 7 studentů ovlivnil někdo jiný, než ti, kteří jsou nabízeni (15%) a 16 studentů neovlivnil nikdo, bylo to pouze jejich rozhodnutí (34%).

Z odpovědi dotazovaných vyplývá, že studenty třetího ročníku magisterského studia ovlivnili při rozhodování, na kterou vysokou školu se přihlásit: 15 studentů rodiče (29%), 2 prarodič (4%), 1 studenta sourozenec (2%), 8 kamarád (15%), 9 studentů ovlivnil někdo jiný, než ti, kteří jsou nabízeni (17%) a 17 studentů neovlivnil nikdo, bylo to pouze jejich rozhodnutí (33%).

Z tohoto šetření vyplynulo, že nejvíce studentů při rozhodování, na kterou vysokou školu se přihlásit, neovlivnil nikdo, šlo pouze o jejich rozhodnutí, což je pro výkon učitelské profese přínosné.

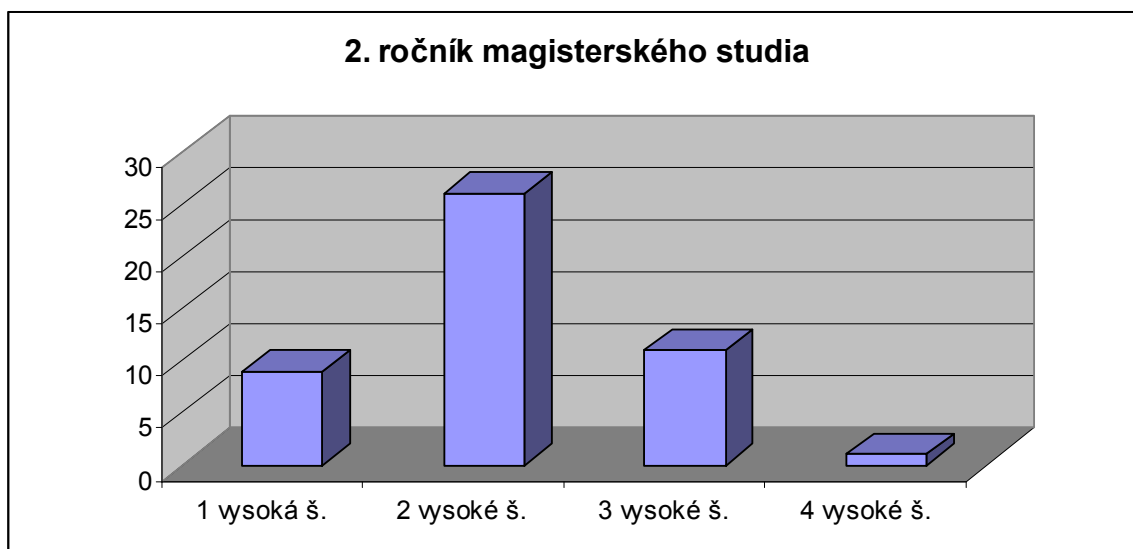
Položka č. 6

Na kolik vysokých škol jste si celkem podal/a přihlášek?

1. 1 vysokou školu
2. 2 vysoké školy
3. 3 vysoké školy
4. 4 vysoké školy a více

2. ročník magisterského studia	
1 vysoká škola	9
2 vysoké školy	26
3 vysoké školy	11
4 vysoké školy a více	1

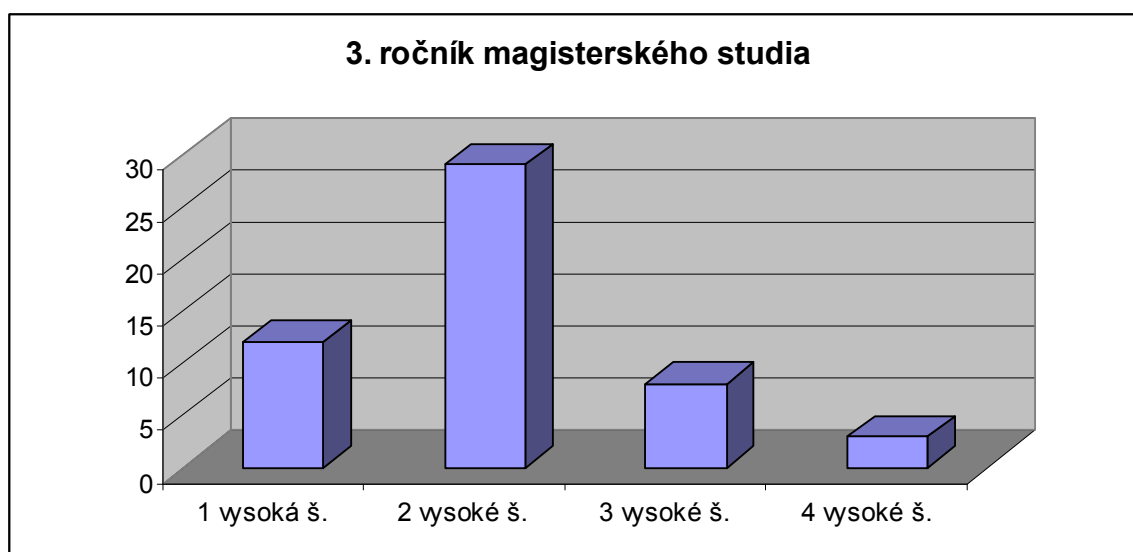
Tabulka č. 20 – Počet podaných přihlášek na vysoké školy



Graf č. 15 – Počet podaných přihlášek na vysoké školy

3. ročník magisterského studia	
1 vysoká škola	12
2 vysoké školy	29
3 vysoké školy	8
4 vysoké školy a více	3

Tabulka č. 21 – Počet podaných přihlášek na vysoké školy



Graf č. 16 – Počet podaných přihlášek na vysoké školy

Z odpovědi dotazovaných vyplývá, že studenti druhého ročníku si nejčastěji podali 2 přihlášky na vysoké školy, a to celkem 26 studentů (55%), poté 3 přihlášky na vysoké školy, 11 studentů (24%). Na 1 vysokou školu si podalo přihlášku celkem 9 studentů (19%) a 4 přihlášky na vysoké školy a více si podal pouze 1 student (2%).

Z odpovědi dotazovaných studentů třetího ročníku vyplývá, že si také nejčastěji podali 2 přihlášky na vysoké školy, a to celkem 29 studentů (56%), poté si nejvíce studentů podalo 1 přihlášku na vysokou školu, 12 studentů (23%). Na 3 vysoké školy si podalo přihlášku celkem 8 studentů (15%) a 4 přihlášky na vysoké školy a více si podali pouze 3 studenti (6%).

Z tohoto zjištění je zřejmé, že nejvíce studentů si podalo 2 přihlášky na vysoké školy, těžko odhadnout, zda přijetí na pedagogickou fakultu bylo tou první volbou nebo až tou druhou. Celkem 21 studentů podalo pouze jednu přihlášku, z tohoto je jisté,

že o učitelskou profesi měli opravdu zájem. Nejméně studentů si podalo 3 nebo 4 a více přihlášek. Tito studenti se nejspíš chtěli na nějakou vysokou školu dostat za každou cenu.

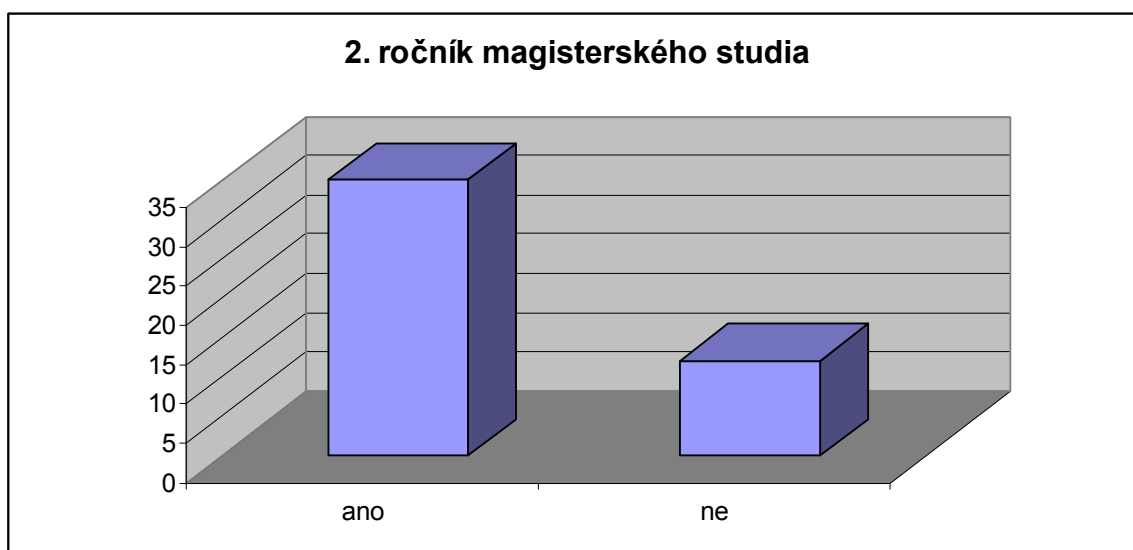
Položka č. 7

Byla pedagogická fakulta hlavní volbou Vašeho studia a nebo byla pouze náhradním řešením?

1. ano, byla
2. byla pouze náhradním řešením, neboť jsem se na jiný obor nedostal/a

2. ročník magisterského studia	
ano	35
ne	12

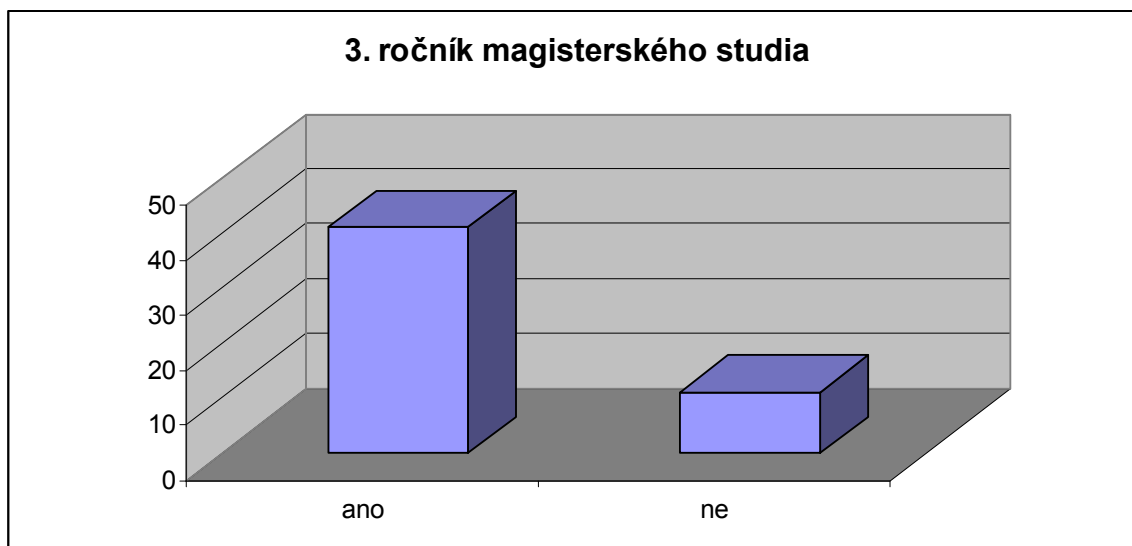
Tabulka č. 22 – Volba studia



Graf č. 17 – Volba studia

3. ročník magisterského studia	
ano	41
ne	11

Tabulka č. 23 – Volba studia



Graf č. 18 – Volba studia

Z odpovědi dotazovaných vyplývá, že 35 studentů (74%) druhého ročníku magisterského studia považovali pedagogickou fakultu za hlavní volbu svého studia, pouze pro 12 studentů (26%) byla pedagogická fakulta jen náhradním řešením, neboť se na jiný obor nedostali.

Z odpovědi dotazovaných studentů třetího ročníku magisterského studia vyplývá, že 41 studentů (79%) považovali pedagogickou fakultu za hlavní volbu svého studia, pouze pro 11 studentů (21%) byla pedagogická fakulta jen náhradním řešením, neboť se na jiný obor nedostali.

Z tohoto zjištění vyplynulo, že pro většinu studentů obou ročníků byla pedagogická fakulta hlavní volbou jejich studia. Což je pro studium učitelské profese i budoucí praxi velmi přínosné.

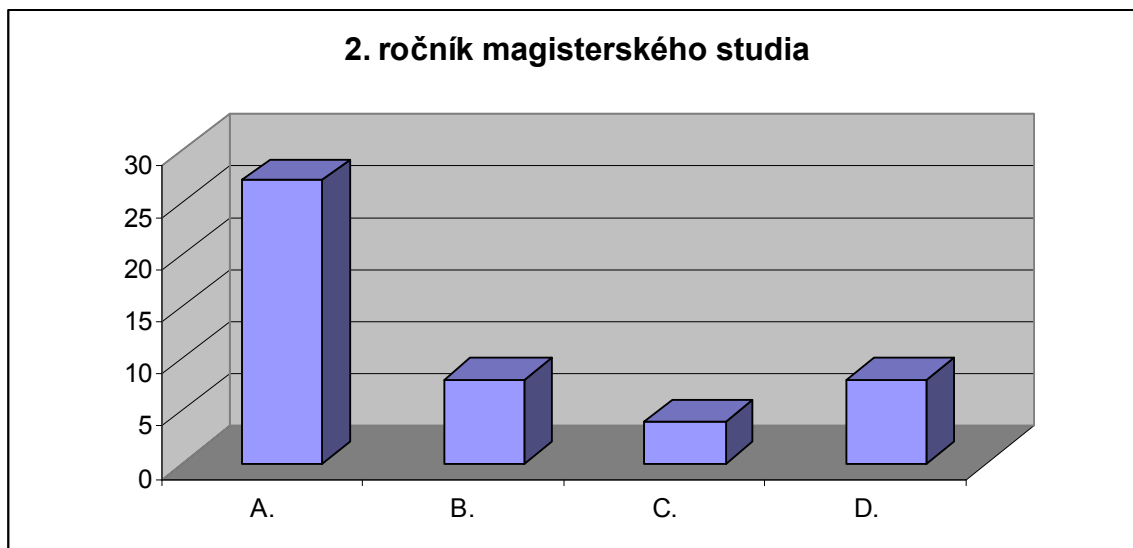
Položka č. 8

Jaký byl Váš nejsilnější motiv pro volbu studia na pedagogické fakultě?

1. příprava na učitelskou profesi (zájem pracovat s dětmi, mládeží, možnost je formovat a předávat jim své zkušenosti)
2. možnost pokračovat ve studiu předmětů, které mě zajímaly již na střední škole
3. větší šance na přijetí ke studiu na pedagogickou fakultu
4. nedostal/a jsem se na jinou vysokou školu

2. ročník magisterského studia	
A. příprava na učitelskou profesi	27
B. pokračovat ve studiu předmětů	8
C. větší šance na přijetí	4
D. nedostal/a se na jinou VŠ	8

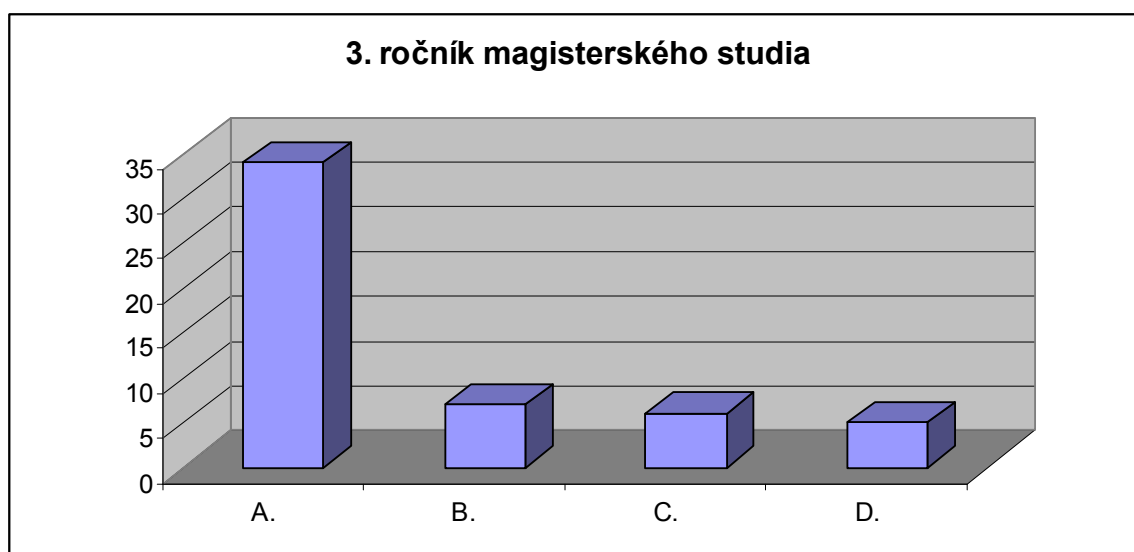
Tabulka č. 24 – Motiv pro volbu studia



Graf č. 19 – Motiv studia

3. ročník magisterského studia	
A. příprava na učitelskou profesi	34
B. pokračovat ve studiu předmětů	7
C. větší šance na přijetí	6
D. nedostal/a se na jinou VŠ	5

Tabulka č. 25 – Motiv pro volbu studia



Graf č. 20 – Motiv pro volbu studia

Z odpovědi dotazovaných vyplývá, že pro studenty druhého ročníku magisterského studia byla nejsilnějším motivem příprava na učitelskou profesi (zájem pracovat s dětmi, mládeží), a to pro celkem 27 studentů (57%). Dalším nejsilnějším motivem byla možnost pokračovat ve studiu předmětů, které studenty zajímaly již na střední škole, a to pro 8 studentů (17%), bohužel také pro 8 studentů (17%) bylo nejsilnějším motivem to, že se nedostali na jinou vysokou školu. 4 studenti (9%) si jako nejsilnější motiv zvolili větší šanci na přijetí ke studiu na pedagogickou fakultu.

Z odpovědi dotazovaných studentů třetího ročníku magisterského studia vyplývá, že nejsilnějším motivem pro volbu studia na pedagogické fakultě byla příprava na učitelskou profesi (zájem pracovat s dětmi, mládeží), a to pro celkem 34 studentů (65%). Dalším nejsilnějším motivem byla možnost pokračovat ve studiu předmětů, které studenty zajímaly již na střední škole, a to pro 7 studentů (13%). Pro 6 studentů (12%)

byla nejsilnějším motivem větší šance na přijetí ke studiu na pedagogickou fakultu a pro zbylých 5 studentů to, že se nedostali na jinou vysokou školu (10%).

Z tohoto šetření bylo zjištěno, že většina studentů, kteří se hlásili na pedagogickou fakultu, o toto studium i profesi zájem mají.

Předpoklad č. 1 se nám výzkumným šetřením potvrdil.

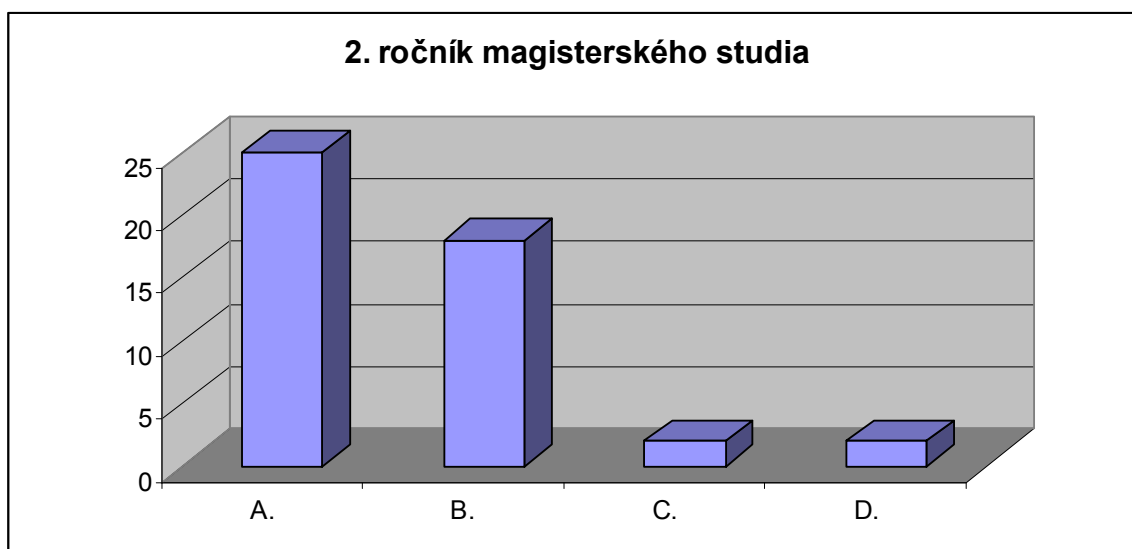
POLOŽKA č. 9

Jaké jsou podle Vás v dnešní době výhody učitelské profese?

1. práce s dětmi, mládeží
2. společenská významnost učitelského povolání
3. učitelské povolání poskytuje možnosti k řízení druhých
4. možnost uplatnit své schopnosti, předávat poznatky
5. učitelské povolání poskytuje dostatek volného času (příjemná pracovní doba, učitelská dovolená, atd.)
6. stálý příjem
7. jiné

2. ročník magisterského studia	
A. práce s dětmi, mládeží	25
B. možnost uplatnit své schopnosti	18
C. dostatek volného času	2
D. stálý příjem	2

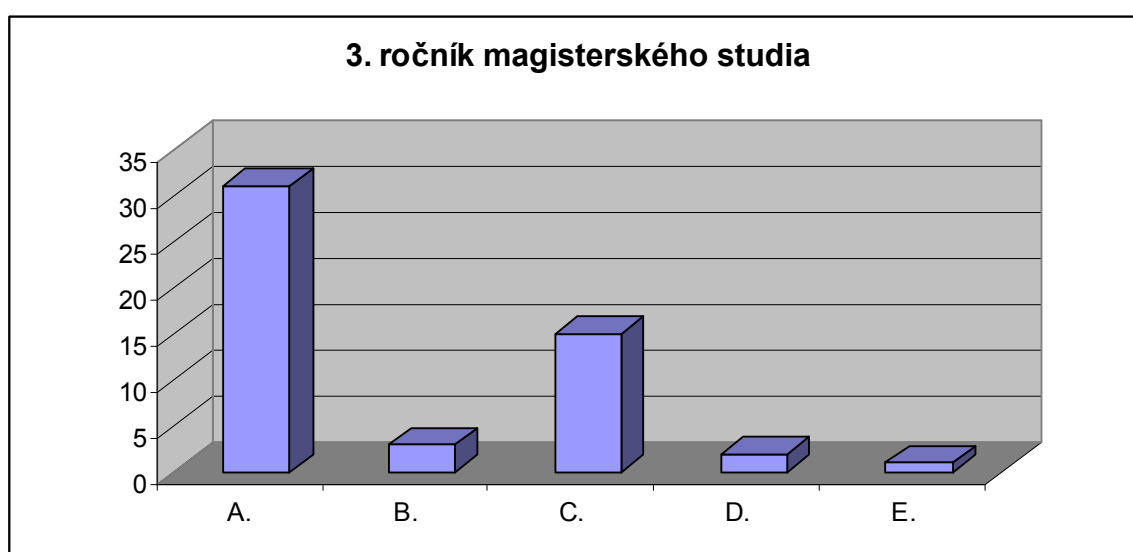
Tabulka č. 26 – Výhody učitelské profese



Graf č. 21 – Výhody učitelské profese

3. ročník magisterského studia	
A. práce s dětmi, mládeží	31
B. možnost řízení druhých	3
C. možnost uplatnit své schopnosti	15
D. dostatek volného času	2
E. stálý příjem	1

Tabulka č. 27 – Výhody učitelské profese



Graf č. 22 – Výhody učitelské profese

Z odpovědi dotazovaných vyplývá, že za největší výhodu učitelské profese považují studenti druhého ročníku magisterského studia, celkem 25 studentů (54%), práci s dětmi a mládeží. Jako druhou největší výhodu spatřují studenti, a to 18 studentů (38%), v možnosti uplatnění svých schopností a v předávání poznatků. Pouze 2 studenti (4%) považují za výhodu učitelského povolání dostatek volného času (příjemná pracovní doba, učitelská dovolená, atd.) a 2 studenti (4%) také spatřují výhodu ve stálém příjmu.

Z odpovědi dotazovaných studentů třetího ročníku magisterského studia vyplývá, že také za největší výhodu učitelské profese považují práci s dětmi a mládeží, celkem 31 studentů (59%). Druhou největší výhodu spatřují studenti, a to 15 studentů (29%), v možnosti uplatnění svých schopností a v předávání poznatků. 3 studenti (6%) vidí

výhodu učitelského povolání v tom, že poskytuje možnosti k řízení druhých. 2 studenti (4%) považují za výhodu učitelského povolání dostatek volného času (příjemná pracovní doba, učitelská dovolená, atd.) a pouze 1 student (2%) spatřuje výhodu ve stálém příjmu.

Z výše uvedeného šetření bylo zjištěno, že největší výhodou učitelského povolání je pro studenty práce s dětmi a mládeží, uplatnění svých schopností a předávání poznatků.

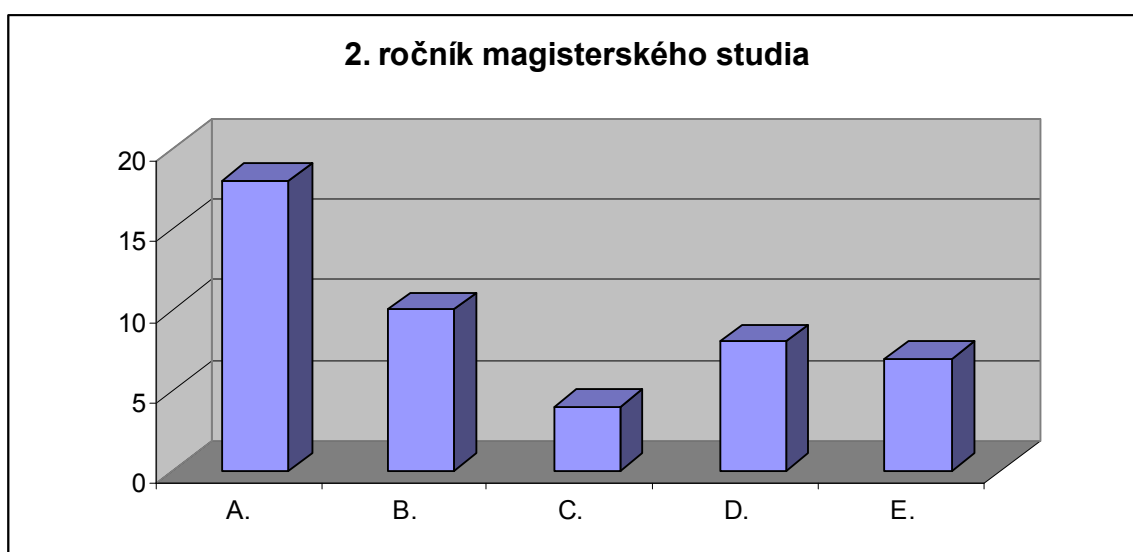
POLOŽKA č. 10

Jaké jsou podle Vás v dnešní době nevýhody učitelské profese?

1. nevhodné chování žáků
2. nezájem žáků o učení
3. špatná spolupráce s rodiči
4. duševní a fyzická náročnost práce
5. nutnost stálé domácí přípravy a sebevzdělávání
6. nízká společenská prestiž učitelské profese
7. nízké finanční ohodnocení
8. jiné

2. ročník magisterského studia	
A. nevhodné chování žáků	18
B. nezájem žáků o učení	10
C. špatná spolupráce s rodiči	4
D. nízká společenská prestiž	8
E. nízké finanční ohodnocení	7

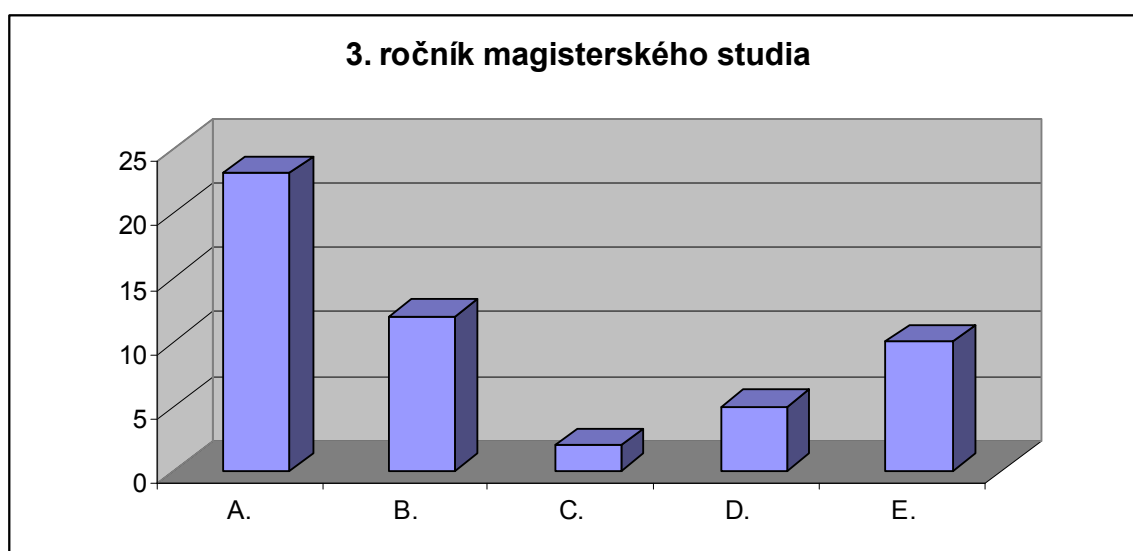
Tabulka č. 28 – Nevýhody učitelské profese



Graf č. 23 – Nevýhody učitelské profese

3. ročník magisterského studia	
A. nevhodné chování žáků	23
B. nezájem žáků o učení	12
C. špatná spolupráce s rodiči	2
D. nízká společenská prestiž	5
E. nízké finanční ohodnocení	10

Tabulka č. 29 – Nevýhody učitelské profese



Graf č. 24 – Nevýhody učitelské profese

Z odpovědi dotazovaných vyplývá, že nejvíce studentů druhého ročníku magisterského studia považují za nevýhodu učitelské profese, 18 studentů (38%), nevhodné chování žáků a za tím následuje nezájem žáků o učení, celkem 10 studentů (21%). 8 studentů (17%) spatřuje nevýhodu učitelské profese v nízké společenské prestiži a 7 studentů (15%) v nízkém finančním ohodnocení. 4 studenti (9%) vidí nevýhodu učitelské profese také ve špatné spolupráci s rodiči žáků.

Z odpovědi dotazovaných studentů třetího ročníku magisterského studia vyplývá, že nejvíce studentů považují za nevýhodu učitelské profese, 23 studentů (44%), také nevhodné chování žáků, za tím následuje nezájem žáků o učení, celkem 12 studentů (23%). 10 studentů (19%) spatřuje nevýhodu učitelské profese v nízkém finančním

ohodnocení učitelů. 5 studentů (10%) považuje za nevýhodu učitelské profese nízkou společenskou prestiž a 2 studenti (4%) vidí také nevýhodu učitelské profese ve špatné spolupráci s rodiči žáků.

Z provedeného šetření vyplynulo, že za největší nevýhodu učitelské profese studenti považují nevhodné chování žáků a nezájem žáků o učení.

Předpoklad č. 2 se nám výzkumným šetřením potvrdil.

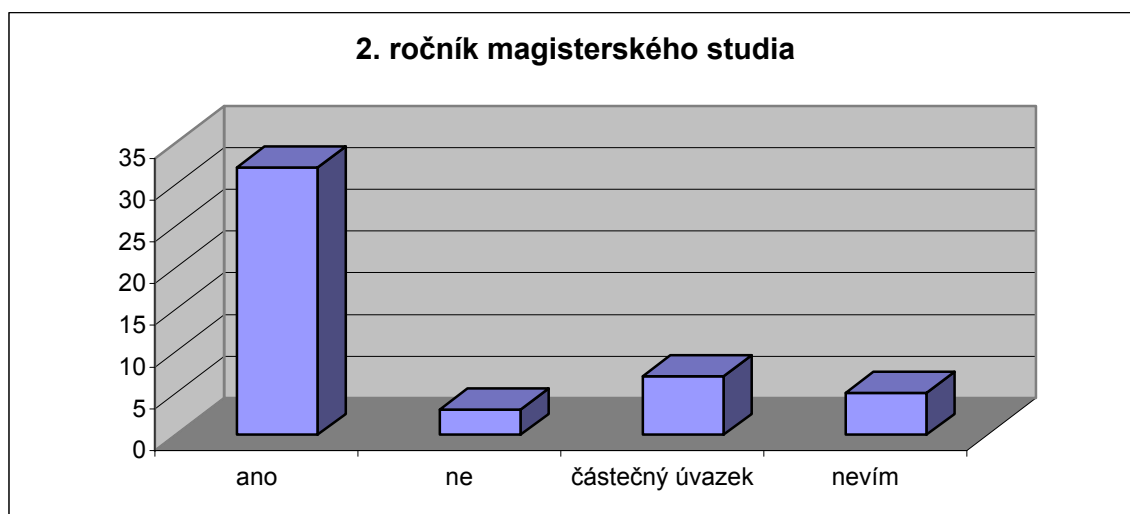
POLOŽKA č. 11

Chtěli byste po skončení studia na pedagogické fakultě vykonávat učitelskou profesi?

1. ano
2. ne
3. alespoň na částečný úvazek
4. nevím, ještě se rozhoduji

2. ročník magisterského studia	
ano	32
ne	3
částečný úvazek	7
nevím	5

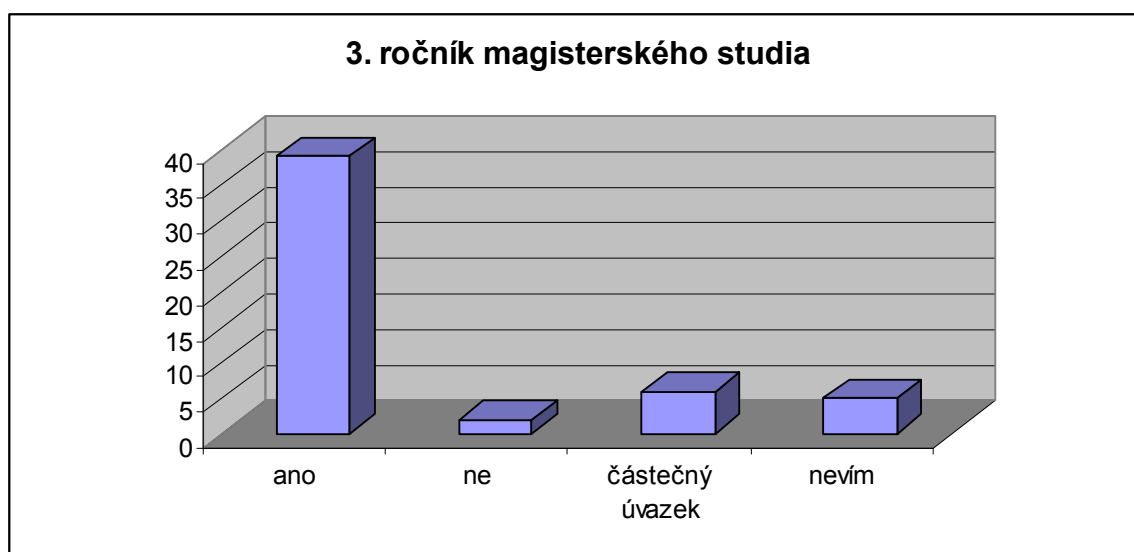
Tabulka č. 30 – Zájem o výkon učitelské profese



Graf č. 25 – Zájem o výkon učitelské profese

3. ročník magisterského studia	
ano	39
ne	2
částečný úvazek	6
nevím	5

Tabulka č. 31 – Zájem o výkon učitelství profese



Graf č. 26 – Zájem o výkon učitelství profese

Z odpovědi dotazovaných vyplývá, že 32 studentů (68%) 2. ročníku magisterského studia chce po skončení studia na pedagogické fakultě vykonávat učitelství profesi. 7 studentů (15%) chce učitelství profesi vykonávat alespoň na částečný úvazek, 5 studentů (11%) ještě neví, rozhoduje se a 3 studenti již teď vědí, že učitelství profesi v budoucnu vykonávat nechtějí (6%).

Z odpovědi dotazovaných studentů třetího ročníku magisterského studia vyplývá, že 39 studentů (75%) chce po skončení studia na pedagogické fakultě vykonávat učitelství profesi. 6 studentů (11%) chce učitelství profesi vykonávat alespoň na částečný úvazek, 5 studentů (10%) ještě neví, rozhoduje se a 2 studenti již teď vědí, že učitelství profesi v budoucnu vykonávat nechtějí (4%).

Z provedeného šetření bylo zjištěno, že většina studentů, po skončení studia na pedagogické fakultě, chce vykonávat učitelství profesi.

Předpoklad č. 3 se nám výzkumným šetřením nepotvrdil.

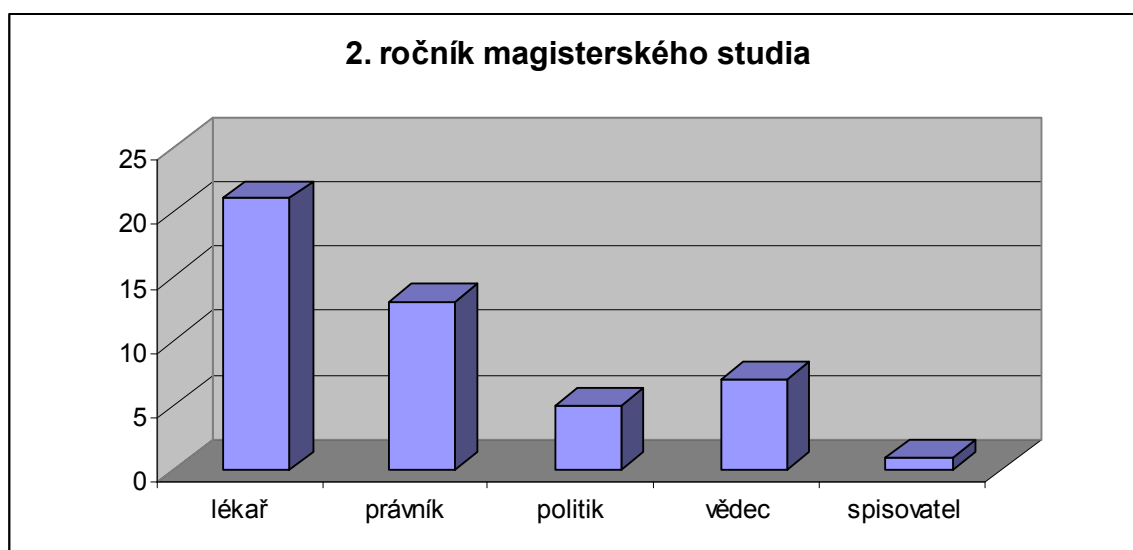
POLOŽKA č. 12

Vyberte povolání, které považujete za nejprestižnější.

1. lékař
2. učitel
3. právník
4. politik
5. vědec
6. spisovatel
7. zdravotní sestra
8. prodavač
9. číšník
10. jiné

2. ročník magisterského studia	
Lékař	21
Právník	13
Politik	5
Vědec	7
Spisovatel	1

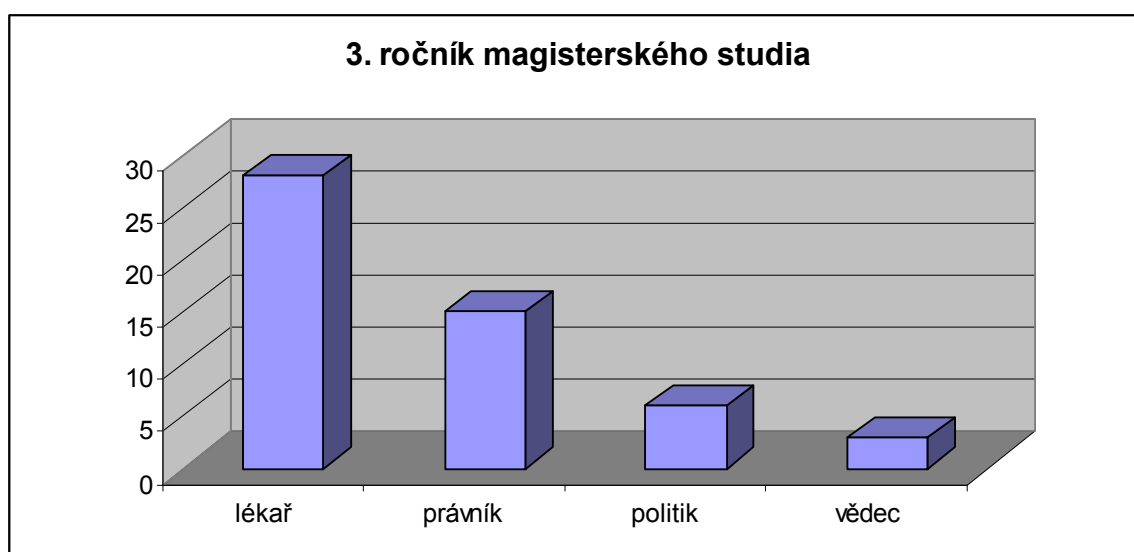
Tabulka č. 32 – Nejprestižnější povolání



Graf č. 27 – Nejprestižnější povolání

3. ročník magisterského studia	
lékař	28
právník	15
politik	6
vědec	3

Tabulka č. 33 – Nejprestižnější povolání



Graf č. 28 – Nejprestižnější povolání

Z odpovědi dotazovaných vyplývá, že za nejprestižnější povolání považují studenti druhého ročníku magisterského studia povolání lékaře, a to celkem 21 studentů (45%), za druhé nejprestižnější povolání je podle studentů, celkem 13 studentů (28%), považováno povolání právníka. 7 studentů (14%) si myslí, že nejprestižnějším povoláním je povolání vědce a 5 studentů (11%) připisuje největší prestiž povolání politika. Pouze pro 1 studenta (2%) je nejprestižnějším povoláním povolání spisovatele.

Z odpovědi dotazovaných studentů třetího ročníku magisterského studia vyplývá, že za nejprestižnější povolání považují také povolání lékaře, a to celkem 28 studentů (54%), za druhé nejprestižnější povolání je podle studentů, celkem 15 studentů (28%), opět považováno povolání právníka. 6 studentů (12%) připisuje největší prestiž povolání politika a 3 studenti (6%) si myslí, že nejprestižnějším povoláním je povolání vědce.

Z tohoto zjištění vyplynulo, že studenti obou ročníků považují za nejprestižnější povolání lékaře.

Předpoklad č. 4 se nám výzkumným šetřením potvrdil.

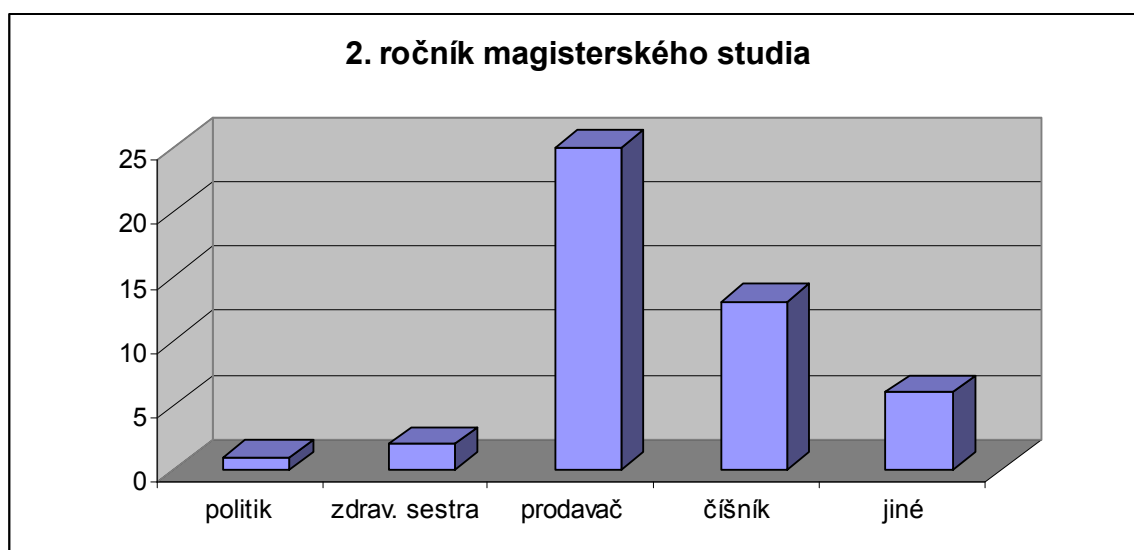
POLOŽKA č. 13

Vyberte povolání, které považujete za nejméně prestižní.

1. lékař
2. učitel
3. právník
4. politik
5. vědec
6. spisovatel
7. zdravotní sestra
8. prodavač
9. číšník
10. jiné

2. ročník magisterského studia	
politik	1
zdravotní sestra	2
prodavač	25
číšník	13
jiné	6

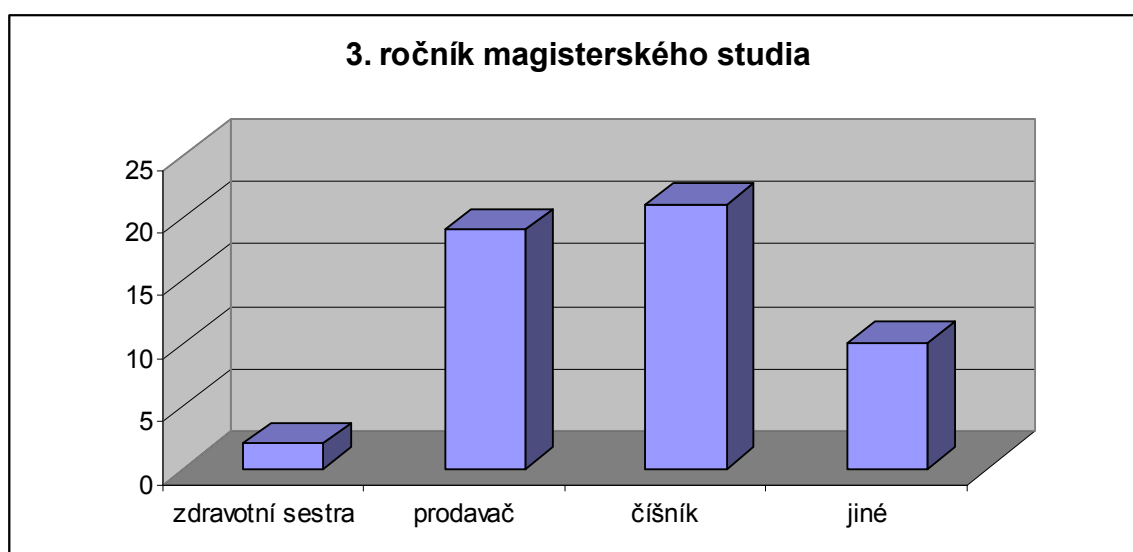
Tabulka č. 34 – Nejméně prestižní povolání



Graf č. 29 – Nejméně prestižní povolání

3. ročník magisterského studia	
zdravotní sestra	2
prodavač	19
číšník	21
jiné	10

Tabulka č. 35 – Nejméně prestižní povolání



Graf č. 30 – Nejméně prestižní povolání

Z odpovědi dotazovaných vyplývá, že nejvíce studentů druhého ročníku magisterského studia považuje za nejméně prestižní povolání prodavače, celkem 25 studentů (53%). Druhým nejméně prestižním povoláním je podle studentů povolání číšníka, to považuje za nejméně prestižní 13 studentů (28%). 6 studentů (13%) považuje za nejméně prestižní povolání jiná povolání, než která jsou v nabídce. 2 studenti (4%) spatřují jako nejméně prestižní povolání zdravotní sestry a 1 student (2%) považuje za nejméně prestižní povolání politika.

Z odpovědi dotazovaných studentů třetího ročníku magisterského studia vyplývá, že nejvíce studentů považuje za nejméně prestižní povolání číšníka, celkem 21 studentů (40%). Druhým nejméně prestižním povoláním je podle studentů povolání prodavače, to považuje za nejméně prestižní 19 studentů (37%). 10 studentů (19%) považuje

za nejméně prestižní povolání jiná povolání, než která jsou v nabídce a 2 studenti (4%) spatřují jako nejméně prestižní povolání zdravotní sestry.

Z provedeného šetření bylo zjištěno, že pro studenty druhého ročníku je nejméně prestižní povolání prodavače a pro studenty třetího ročníku povolání číšníka. Tato povolání nejsou příliš dobře finančně ohodnocena a nevyžadují náročnou profesní přípravu.

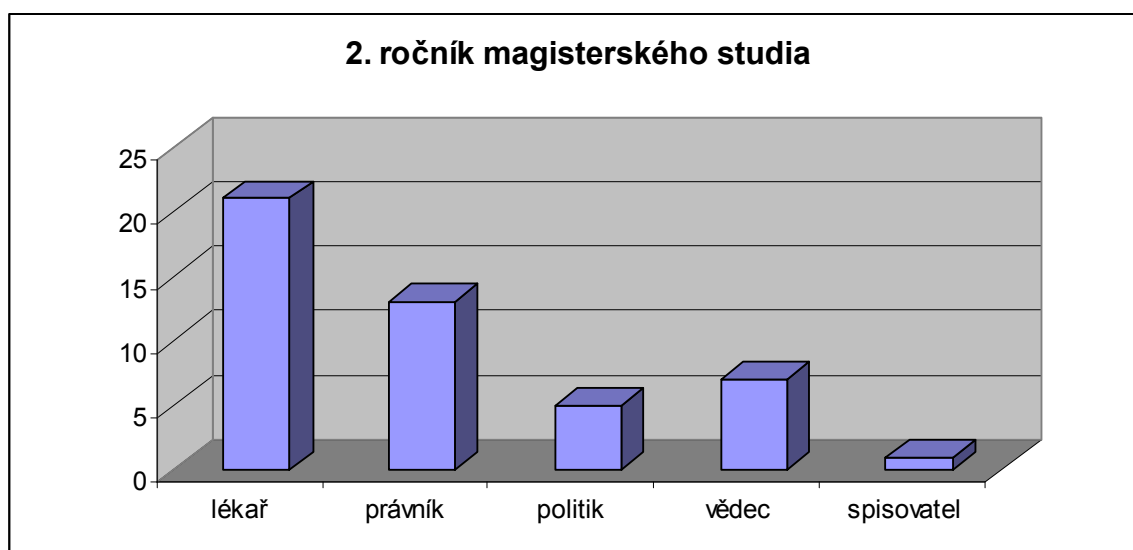
POLOŽKA č. 14

Vyberte povolání, která považujete za prestižnější než povolání učitele.

1. lékař
2. učitel
3. právník
4. politik
5. vědec
6. spisovatel
7. zdravotní sestra
8. prodavač
9. číšník
10. jiné

2. ročník magisterského studia	
lékař	21
právník	13
politik	5
vědec	7
spisovatel	1

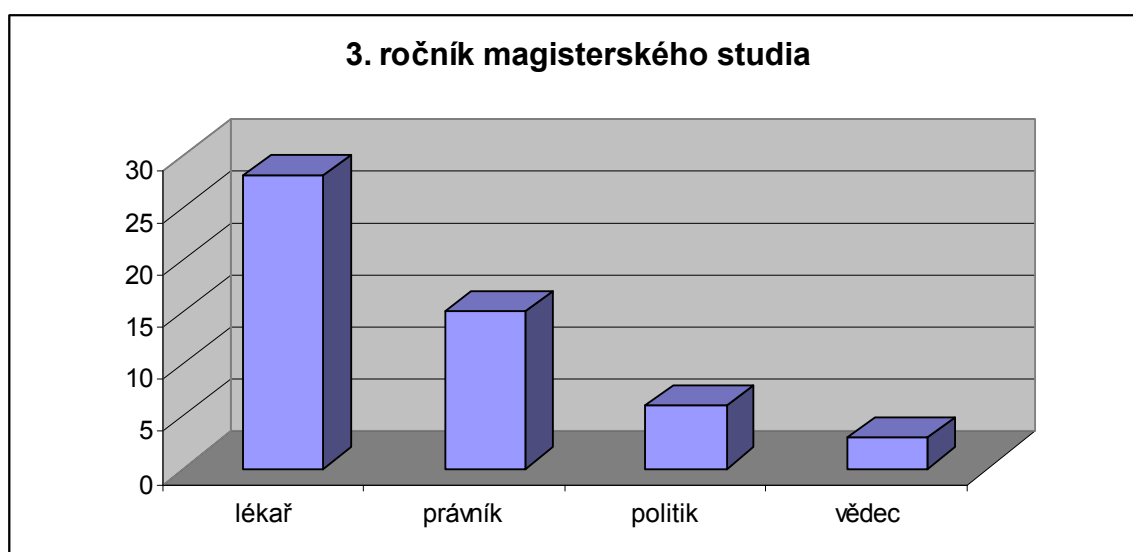
Tabulka č. 36 – Prestižnější povolání než povolání učitele



Graf č. 31 – Prestižnější povolání než povolání učitele

3. ročník magisterského studia	
lékař	28
právník	15
politik	6
vědec	3

Tabulka č. 37 – Prestižnější povolání než povolání učitele



Graf č. 32 – Prestižnější povolání než povolání učitele

Z odpovědi dotazovaných vyplývá, že za prestižnější povolání než povolání učitele považují studenti druhého ročníku magisterského studia povolání lékaře, a to celkem 21 studentů (45%), dále povolání právníka, celkem 13 studentů (28%). 7 studentů (15%) si myslí, že prestižnějším povoláním než povolání učitele je povolání vědce, 5 studentů (11%) připisuje větší prestiž povolání politika. Pouze pro 1 studenta (2%) je prestižnější povolání spisovatele než povolání učitele.

Z odpovědi dotazovaných studentů třetího ročníku magisterského studia vyplývá, že za prestižnější povolání než povolání učitele považují také povolání lékaře, a to celkem 28 studentů (53%), následně povolání právníka, celkem 15 studentů (29%). 6 studentů (12%) připisuje větší prestiž povolání politika a 3 studenti (6%) si myslí, že prestižnějším povoláním než povolání učitele je povolání vědce.

Tato zjištění jsou plně totožná se zjištěními z položky č. 12, což se dalo předpokládat. Byla však možnost, že si nějaký student neuvědomí souvislost mezi těmito dvěma položkami a uvede povolání jiné. Je zřejmé, že studenti při vyplňování dotazníků přemýšleli a nezaškrtovali položky jen tak od oka.

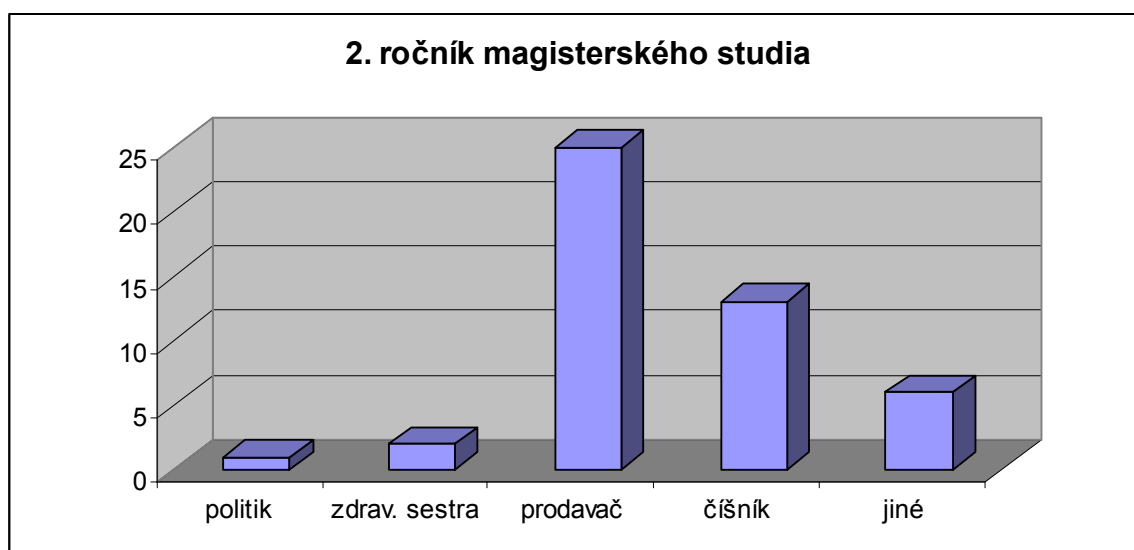
POLOŽKA č. 15

Vyberte povolání, která považujete za méně prestižnější než povolání učitele.

1. lékař
2. učitel
3. právník
4. politik
5. vědec
6. spisovatel
7. zdravotní sestra
8. prodavač
9. číšník
10. jiné

2. ročník magisterského studia	
politik	1
zdravotní sestra	2
prodavač	25
číšník	13
jiné	6

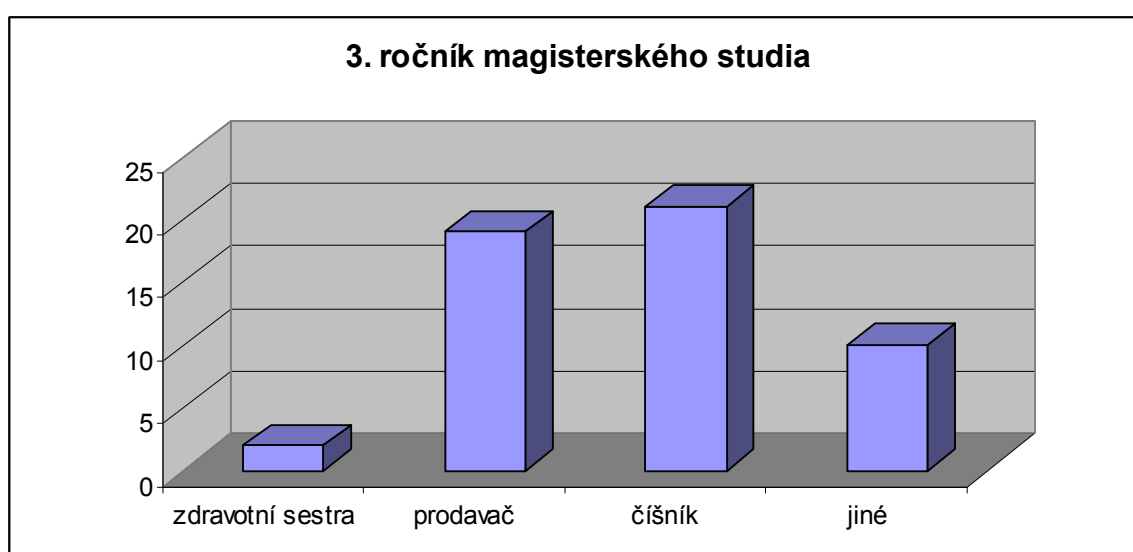
Tabulka č. 38 – Povolání méně prestižnější než povolání učitele



Graf č. 33 – Povolání méně prestižnější než povolání učitele

3. ročník magisterského studia	
zdravotní sestra	2
prodavač	19
číšník	21
jiné	10

Tabulka č. 39 – Povolání méně prestižnější než povolání učitele



Graf č. 34 – Povolání méně prestižnější než povolání učitele

Z odpovědi dotazovaných vyplývá, že nejvíce studentů druhého ročníku magisterského studia považuje za méně prestižní, než povolání učitele, povolání prodavače, celkem 25 studentů (53%). Poté méně prestižním povoláním je podle studentů povolání číšníka, to považuje za méně prestižní 13 studentů (28%). 6 studentů (13%) považuje za méně prestižnější povolání, než povolání učitele, jiná povolání, než která jsou v nabídce. 2 studenti (4%) spatřují jako méně prestižnější povolání zdravotní sestry a 1 student (2%) považuje za méně prestižní, než povolání učitele, povolání politika.

Z odpovědi dotazovaných studentů třetího ročníku magisterského studia vyplývá, že nejvíce studentů považuje za méně prestižní povolání, než povolání učitele, povolání číšníka, celkem 21 studentů (40%). Dále méně prestižním povoláním je podle studentů

povolání prodavače, to považuje za méně prestižní 19 studentů (37%). 10 studentů (19%) považuje za méně prestižnější povolání jiná, než která jsou v nabídce a 2 studenti (4%) spatřují jako méně prestižnější povolání zdravotní sestry.

Opět je zřejmá shoda tohoto zjištění se zjištěním z položky č. 13. Je patrné, že studenti mají jasno, co se týče prestiže povolání. Dle těchto výsledků je zřejmé, že povolání učitele není studenty řazeno mezi prestižní povolání, ale také není řazeno mezi povolání neprestižní. Učitelská profese je řazena někde ve středu všech povolání, což odpovídá náročnosti studia, finančnímu ohodnocení, ale také společenské prestiži.

3.7 Vyhodnocení předpokladů

V této kapitole se budeme zabývat vyhodnocením předpokladů, které směřovaly k zodpovězení cíle naší diplomové práce.

Cílem práce bylo zjistit druh motivace studentů 2. a 3. ročníku magisterského studia, oboru Učitelství pro I. stupeň základní školy, Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, která je vede k volbě a výkonu učitelské profese. Průzkum byl tedy zaměřen zejména na okolnosti volby studia učitelství, hodnocení výhod a nevýhod učitelské profese, prestiže učitelské profese atd.

K dosažení těchto cílů jsme si stanovili následující předpoklady:

Předpoklad č. 1

Předpokládáme, že největším motivem při volbě učitelské profese je práce s dětmi, možnost je formovat a předávat jim své zkušenosti.

Předpoklad č. 2

Předpokládáme, že za hlavní nevýhodu učitelského povolání budou studenti 2. a 3. ročníku magisterského studia považovat nevhodné chování žáků a nezájem žáků o učení..

Předpoklad č. 3

Předpokládáme, že více jak 20% studentů 2. a 3. ročníku oboru učitelství pro I. stupeň základní školy, se nebude po ukončení magisterského studia věnovat povolání učitele, neboť se ke studiu na pedagogické fakultě rozhodovali tzv. „na poslední chvíli“. To znamená, že jejich motivace nebyla promyšlená a dlouhodobá, nebo je pro ně studium na pedagogické fakultě pouze náhradním řešením, apod.

Předpoklad č. 4

Předpokládáme, že při posuzování prestiže povolání (významnost, váženost, důležitost) bude nejčastěji, tzn. že bude považováno za nejprestižnější, voleno povolání lékaře.

Stanovené předpoklady jsme zjišťovali pomocí dotazníkového šetření, dotazník byl anonymní, jednalo se o dotazník nestandardizovaný s uzavřenými a polootevřenými položkami. Tato použitá metoda směřovala k naplnění stanoveného cíle diplomové práce.

Předpoklad č. 1

Předpokládali jsme, že největším motivem při volbě učitelské profese je práce s dětmi, možnost je formovat a předávat jim své zkušenosti.

Z provedeného průzkumu bylo zjištěno, že největším motivem při volbě učitelské profese je opravdu pro dotazované studenty práce s dětmi, možnost je formovat a předávat jim své zkušenosti. Z tohoto je zřejmé, že **předpoklad č. 1 se nám průzkumným šetřením potvrdil.**

Předpoklad č. 2

Předpokládali jsme, že za hlavní nevýhodu učitelského povolání budou studenti 2. a 3. ročníku magisterského studia považovat nevhodné chování žáků a nezájem žáků o učení.

Průzkumným šetřením bylo opravdu zjištěno že nejvíce studentů druhého ročníku magisterského studia považuje za nevýhodu učitelské profese, 18 studentů (38%), nevhodné chování žáků a za tím následuje nezájem žáků o učení, celkem 10 studentů (21%). Pouze 8 studentů (17%) spatřuje nevýhodu učitelské profese v nízké společenské prestiži a jen 7 studentů (15%) v nízkém finančním ohodnocení. 4 studenti (9%) pak vidí nevýhodu učitelské profese také ve špatné spolupráci s rodiči žáků.

Z odpovědi dotazovaných studentů třetího ročníku magisterského studia vyplynulo, že nejvíce studentů považuje za nevýhodu učitelské profese, 23 studentů (44%), také nevhodné chování žáků a následně nezájem žáků o učení, celkem 12 studentů (23%). Pouze 10 studentů (19%) spatřuje nevýhodu učitelské profese v nízkém finančním ohodnocení učitelů a jen 5 studentů (10%) považuje za nevýhodu učitelské profese nízkou společenskou prestiž. 2 studenti (4%) pak vidí také nevýhodu učitelské profese ve špatné spolupráci s rodiči žáků.

Z tohoto zjištění je zřejmé, že **předpoklad č. 2 se nám průzkumným šetřením potvrdil.**

Předpoklad č. 3

Předpokládali jsme, že více jak 20% studentů 2. a 3. ročníku oboru učitelství pro I. stupeň základní školy, se nebude po ukončení magisterského studia věnovat povolání učitele, neboť se ke studiu na pedagogické fakultě rozhodovali tzv. „na poslední chvíli“. To znamená, že jejich motivace nebyla promyšlená a dlouhodobá, nebo je pro ně studium na pedagogické fakultě pouze náhradním řešením, apod.

Průzkumným šetřením jsme však zjistili, že 32 studentů (68%) 2. ročníku magisterského studia chtějí po skončení studia na pedagogické fakultě vykonávat učitelskou profesi. 7 studentů (15%) chce učitelskou profesi vykonávat alespoň na částečný úvazek. Pouze 5

studentů (11%) ještě neví, rozhoduje se a jen 3 studenti (6%) již teď vědí, že učitelskou profesí v budoucnu vykonávat nechtějí.

Z odpovědi dotazovaných studentů třetího ročníku magisterského studia vyplynulo, že 39 studentů (75%) chtějí po skončení studia na pedagogické fakultě vykonávat učitelskou profesí. 6 studentů (11%) chce učitelskou profesí vykonávat alespoň na částečný úvazek. Pouze 5 studentů (10%) ještě neví, rozhoduje se a jen 2 studenti (4%) již teď vědí, že učitelskou profesí v budoucnu vykonávat nechtějí.

Z průzkumného šetření je zřejmé, že **předpoklad č. 3 se nám nepotvrdil.**

Předpoklad č. 4

Předpokládali jsme, že při posuzování prestiže povolání (významnost, váženost, důležitost) bude nejčastěji, tzn. že bude považováno za nejprestižnější, voleno povolání lékaře.

Průzkumným šetřením bylo zjištěno, že za nejprestižnější povolání považují studenti druhého ročníku magisterského studia opravdu povolání lékaře, a to celkem 21 studentů (45%), za druhé nejprestižnější povolání je podle studentů, celkem 13 studentů (28%), považováno povolání právníka. 7 studentů (14%) si myslí, že nejprestižnějším povoláním je povolání vědce a 5 studentů (11%) připisuje největší prestiž povolání politika. Pouze pro 1 studenta (2%) je nejprestižnějším povoláním povolání spisovatele.

Z odpovědi dotazovaných studentů třetího ročníku magisterského studia vyplynulo, že za nejprestižnější povolání považují také povolání lékaře, a to celkem 28 studentů (54%), za druhé nejprestižnější povolání je podle studentů, celkem 15 studentů (28%), opět považováno povolání právníka. 6 studentů (12%) připisuje největší prestiž povolání politika a 3 studenti (6%) si myslí, že nejprestižnějším povoláním je povolání vědce.

Z tohoto zjištění je zřejmé, že **předpoklad č. 4 se nám průzkumným šetřením potvrdil.**

4. ZÁVĚR

Moderní společnost klade na učitele náročné požadavky. Zároveň jsou učitelé za svou práci častým cílem kritiky. Je však tato kritika oprávněná a jsou formulované nároky reálné?

Jaké jsou životní a profesní dráhy učitelů, jakou mají kvalifikaci a prestiž, co víme o rozsahu a náplni práce učitelů, o jejich chování a myšlení i o specifických pracovních obtížích a zdrojích nespokojenosti.

Učitelství není jen profese ve smyslu měřitelného výkonu a spočitatelných výsledků, ale je to také tajemná záležitost *lásky, ctivosti a umění*.⁶³

Vnímání učitelské profese studenty, ale také učiteli, zaznamenalo výrazný posun směrem k negativním stránkám profese. Učitelská profese je dnes učiteli i studenty mnohem více vnímána jako duševně a fyzicky náročná profese v obtížných podmínkách (kázeň žáků) s neodpovídajícím finančním ohodnocením a s nepochopením veřejnosti (rodičů).

Diplomová práce se skládá ze dvou částí, a to z části teoretické a z části praktické. Teoretická část objasňuje pojmy, které se váží k učitelské profesi, zejména teorii učitelské profese, volbu učitelské profese, fáze učitelské profese, typologii učitelů, roli učitele, přípravu a profesionalizaci učitelů, ale také mýty o učitelské profesi, postavení učitele ve společnosti, prestiž učitelství, dále motivaci a demotivaci k učitelství, pracovní spokojenost učitelů a zvládání zátěže v učitelství. Na základě těchto teoretických poznatků byl stanoven cíl diplomové práce a bylo provedeno průzkumné šetření.

Cílem diplomové práce bylo zjistit druh motivace studentů 2. a 3. ročníku magisterského studia, oboru Učitelství pro I. stupeň základní školy, Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, která je vede k volbě a výkonu učitelství. Průzkum byl tedy zaměřen zejména na okolnosti volby studia učitelství, hodnocení výhod a nevýhod učitelství, prestiže učitelství atd. Průzkum byl uskutečněn pomocí metody dotazování. Praktická část diplomové práce se tedy věnuje interpretaci a srovnání výsledků dotazníkového šetření a vyhodnocení stanovených předpokladů.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že nejsilnějším motivem pro volbu studia na pedagogické fakultě je příprava na učitelství (zájem pracovat s dětmi, mládeží, možnost je formovat a předávat jim své zkušenosti).

Největším úskalím při zpracování praktické části diplomové práce bylo zprostředkované rozdání dotazníků studentům magisterského studia. Toto zprostředkované předání dotazníků

⁶³ Průcha, J.: Učitel – současné poznatky o profesi. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2002, str. 127

bylo samozřejmě snadnější a ulehčilo mi to práci, ale na druhou stranu mi chyběla přímá vazba s respondenty. Zajímavé informace by v budoucnu pak mohlo přinést porovnání současných výsledků s výsledky získanými testováním učitelů, kteří tuto práci již několik let vykonávají.

Přínos práce tkví zejména v uceleném pohledu na stěžejní faktory motivace studentů učitelství k výkonu učitelské profese, a to jak z hlediska odborného a teoretického vymezení, tak z hlediska posouzení potenciálních budoucích učitelů (studentů pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci).

Myslím si, že problematika motivace budoucích učitelů k výkonu učitelské profese není dostatečně vzata v úvahu, co se týče teoretické roviny. Odborná literatura by se mohla motivaci studentů učitelství a zároveň také potřebám začínajících učitelů i jejich vztahovým rovinám více věnovat a podat o nich ucelenější přehled.

Součástí magisterského studia byla také povinná praxe, kterou jsem vykonávala na střední odborné škole v Ústí nad Labem. Praxe jsem se obávala, neboť jsem na střední škole doposud ještě nikdy neučila, tudíž jsem neměla zkušenost se studenty středních škol. Neměla jsem představu, jak studenti na mou přítomnost budou reagovat, zda si u nich získám autoritu a respekt. Studenti mě přijali velmi vstřícně, naslouchali a spolupracovali se mnou, což jsem vůbec nečekala. Celková atmosféra na této střední odborné škole na mne působila velmi dobrým a přátelským dojmem. Z praxe jsem byla nadšená.

5. SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Bartoš, J., Honzíková, J. *Vybrané statě školní pedagogiky*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2007. ISBN 978-80-7043-595-3.

Baštecká, B. *Klinická psychologie v praxi*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-735-3.

Buriánek, J. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-304-3.

Havlík, R., Kořa, J. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.

Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1989. ISBN 80-04-23487-9.

Kožešník, J. *Ilustrovaný encyklopedický slovník - III. díl*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Academia, 1982. ISBN 505-21-856.

Kyriacou, Ch. *Klíčové dovednosti učitele – Cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 1996. ISBN 80-7178-022-7.

Langová, M., Kodým, M. a kol. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Academia, 1987. ISBN 21-042-87.

Mertin, V., Gilnerová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

Pařízek, V. *Učitel a jeho povolání*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1988. ISBN 14-563-88.

Průcha, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-621-7.

Průcha, J. *Moderní pedagogika*. 4. vyd. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 1995. ISBN 80-7178-029-4.

Skalková, J. *Od teorie k praxi vyučování*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1978. ISBN 14-621-78.

Spilková, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

Šimoník, O. *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

Švingalová, D. *Kapitoly z psychologie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2005. ISBN 80-7083-960-0.

PSYCHOWEB.CZ: *Syndrom vyhoření*. [online] - [citováno 2008 - 2009] – URL: <<http://www.syndrom-vyhoreni.psychoweb.cz/>>

ZDRAVI.IDNES.CZ: *Aspergerův syndrom*. [online] - [citováno 07.října 2008] – URL: <http://zdravi.idnes.cz/aspergeruvsyndrom044/nemoci.asp?c=A071212_140621_nemocibad>

ZKOLA.CZ: *Pedagogičtí pracovníci*. [online] - [citováno 22.března 2011] – URL: <<http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/clanky/33539.aspx> >

MSMT.CZ: *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*. [online] - [citováno 22.května 2009] – URL: <<http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>>

Seznam příloh:

Dotazník pro studenty 2. a 3. ročníku magisterského studia, oboru Učitelství pro I. stupeň ZŠ