

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Renata Štrbáková

Motivace studentů učitelství PdF UP

k výkonu učitelské profese

Olomouc 2015

vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedené prameny a literatury.

V Olomouci dne 8. 4. 2015

Renata Štrbáková

Poděkování

Mé poděkování patří PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování rad, materiálových podkladů k práci a za její ochotu a čas, který mi věnovala při konzultacích.

Obsah

ÚVOD	7
1 MOTIVACE.....	9
1.1 Původ a význam pojmu	9
1.2 Charakteristika motivace a související pojmy	10
1.3 Hierarchická teorie potřeb A. Maslowa.....	12
1.4 Teorie osobnosti v kontextu motivace.....	14
1.5 Principy motivace	16
1.6 Zdroje motivace	17
1.7 Motivace k práci.....	19
2 PROFESE UČITELE	22
2.1 Proměny společenského kontextu vzdělávání	22
2.2 Proměna funkce školy	24
2.3 Kvalita ve vzdělávání	25
2.4 Profesionalizace učitelského povolání	26
2.5 Charakteristika učitele	28
2.6 Současné teorie vzdělávání a jejich aplikace v profesní přípravě učitelů ..	31
3 CHARAKTERISTIKA UČITELSKÝCH STUDIJNÍCH OBORŮ PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI	37
3.1 Studijní program Učitelství pro základní školy	38
3.2 Charakteristiky oborů programu Učitelství pro základní školy	39
3.3 Studijní program Učitelství pro střední školy	41
3.4 Charakteristiky oborů programu Učitelství pro střední školy	42
3.5 Studijní program Speciální pedagogika.....	46
4 PŘEHLED AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY	48

5	POPIS ŘEŠENÉHO PROBLÉMU	51
5.1	Cíle empirického šetření	51
6	METODIKA PRÁCE	53
6.1	Výzkumná metoda	53
6.2	Průběh výzkumu	53
6.3	Výzkumný soubor	54
6.4	Tvorba dotazníku a typy otázek	55
7	VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	58
7.1	Faktografické položky	58
7.2	Volba studia.....	59
7.3	Studium učitelství.....	61
7.4	Profese učitele	63
7.5	Testování hypotéz.....	66
8	ZÁVĚRY A DISKUZE	71
8.1	Komentář k analýze dat	71
8.2	Srovnání s výsledky šetření provedeného na Masarykově univerzitě.....	73
8.3	Ověřované hypotézy	73
	ZÁVĚR	75
	SEZNAM ZKRATEK.....	77
	REFERENČNÍ SEZNAM.....	78
	SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK	82
	SEZNAM PŘÍLOH.....	82
	ANOTACE.....	83

ÚVOD

Cesta ke kvalitní výchově a vzdělávání by měla začínat na akademické půdě. Tady by se měly spojovat nejnovější poznatky z praxe s vědeckými výzkumy a s teorií. Pedagogická fakulta by měla zároveň plnit další důležitou funkci, a to vychovávat profesionální učitele. Na učitele by měly být kladeny vysoké nároky, s touto profesí je spojena odpovědnost za formování žáků. Z tohoto důvodu by měly být kladeny určité požadavky na ty, kteří se v rámci vysokoškolského studia připravují na kariéru učitele.

Diplomová práce se zabývá právě studenty učitelství, konkrétně zkoumá jejich motivaci k budoucí učitelské profesi. Nad kvalitou ve školství jsem uvažovala od prvního ročníku mého studia. Osobně jsem přesvědčena o tom, že kvalitu ve školství tvoří hlavně kvalitní učitelé a ty je nutné vychovat z kvalitních studentů vysokých škol. V této souvislosti jsem si často pokládala otázky: „Jsou studenti pedagogických fakult kvalitními studenty?“ „Vědí, že se chtějí stát učiteli nebo jde spíše o nevyhraněné studenty, kteří při přijímacích zkouškách na jiné fakulty nebyli úspěšní?“ „Kolik z nich se při studiu ve svém budoucím povolání tzv. „najde“?“

Těmto úvahám jsem přizpůsobila i téma mé diplomové práce. Problematice motivace a postojů k profesi učitele se již věnovaly některé závěrečné práce i fakultní výzkumy. Konkrétně na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého proběhlo měření postojů k učitelské profesi u studentů učitelství naposledy v roce 2002.

Dalším důvodem pro volbu tématu byla možnost prezentovat výsledky empirického šetření v rámci projektu „VOICES“.

Hlavním cílem této práce je analyzovat motivaci studentů učitelství na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého k výkonu učitelské profese. Hlavní cíl se opírá o deskriptivní analýzu dat získaných dotazníkovou metodou. Dále jsme definovali dva dílčí cíle, a to:

1. Formulovat hypotézy týkající se motivace ke studiu a k výkonu učitelské profese.
2. Ověřit formulované hypotézy.

Věcné hypotézy práce zní následovně:

H₁ Mezi motivací k profesi učitele a hodnocením studia posluchači PdF UP neexistuje vztah.

H₂ Absolventi gymnázií byli při výběru vysoké školy více motivováni ke studiu učitelství než absolventi z jiných středních škol.

H₃ Studenti učitelství pro střední školy jsou k profesi více motivováni, než studenti učitelství pro základní školy.

Jak je uvedeno výše, data pro účely šetření jsme získali dotazníkovou metodou, byl vytvořen vlastní výzkumný nástroj. Jeho validitu jsme testovali v rámci předvýzkumu, reliabilitu pak ověříme pomocí některého z vhodných testů. Získaná data následně zpracujeme pomocí Microsoft Excel 2007, případně využijeme online služby pro vyhodnocování dotazníků. K ověření hypotéz použijeme některý z dvourozměrných testů pro diskrétní náhodné veličiny.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a na část empirickou. V teoretické části jsme vytyčili následující cíle: stručně uvést teorii motivace, uvést nejdiskutovanější témata v současné české pedagogické literatuře týkající se učitelské profese a představit některé studijní programy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, které vedou k získání učitelské kvalifikace. Cílem empirické části je především prezentovat výsledky dotazníkového šetření a jejich metodologickou oporu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

První kapitola pojednává o jednom z nejdůležitějších psychologických fenoménů. Zároveň jde také o jeden z nejsložitějších vysvětlitelných pojmů, protože se týká širokého okruhu aspektů chování jedince. Proto se pokusíme o jednodušší vyjádření podstaty tohoto procesu.

Nejprve vymezíme pojem motivace, dále uvedeme druhy motivace a charakterizujeme související pojmy. Jelikož motivace se odvíjí zejména od potřeb, představíme její nejznámější teorii, a to hierarchickou teorii potřeb A. Maslowa. Dále uvedeme motivační teorie osobnosti a principy, na nichž motivace spočívá. Budeme se věnovat zdrojům motivace v obecném měřítku a ve výchovně-vzdělávacím procesu. Závěr kapitoly tvoří téma motivace k práci.

1.1 Původ a význam pojmu

V této podkapitole se budeme zabývat etymologií a definicemi pojmu motivace.

Pojem „motivace“ odvozujeme z latinského slova „moveo“, což znamená „hýbám“ a přeneseně tak označujeme hybné síly chování.¹ Obecně tak můžeme říci, že motivace odpovídá na otázku „Proč se člověk chová tak, jak se chová?“ V našem případě pak chceme odpovědět na otázku „Proč studenti učitelství studují právě tento obor?“

Pojem motivace je velmi obsáhlý, protože na chování člověka má vliv mnoho faktorů (vědomých, nevědomých, fyziologických, intelektových, emočních, sociálních), které jsou ve vzájemné interakci.² Také vědci jsou v pojetí motivace

¹Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. str. 101. ISBN 80-200-0625-7.

²Srov. SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. str. 121. ISBN 80-244-0249-1.

značně nejednotní, existuje několik teorií a každá z nich popisuje motivaci z pohledu svého paradigmatu.

Například Sillamy definuje motivaci jako „...*souhrn dynamických faktorů, jež určují chování jedince.*“³ Homola podobně uvádí: „...*motivace je vyjádřením dynamického aspektu chování.*“⁴ Tyto definice jsou pro naše potřeby poměrně abstraktní.

Jiní autoři vymezují motivaci konkrétněji. Podle Hartla a Hartlové je motivace: „*Vnitřní řídicí síla odpovědná za zahájení, usměrňování, udržování a energetizaci zacíleného chování...*“⁵. Nakonečný uvádí motivaci jako „*Proces, který určuje směr, sílu a trvání chování*“⁶.

1.2 Charakteristika motivace a související pojmy

1.2.1 Druhy motivace

Jak již bylo řečeno výše, motivace je také souhrnem dynamických faktorů. Tyto faktory mohou přicházet z vnějšku. Pak hovoříme o motivaci vnější, kterou vyvolávají vnější podmínky a podněty okolí, například přítomnost jiných lidí, denní a roční doba apod. Motivace vnitřní vychází z organismu, resp. z jedince (např. hlad, žízeň, hladina hormonů, ale též cíl, plán, představa, tužba aj.). Z jiného hlediska můžeme motivaci rozdělit na primární a sekundární. Primární motivaci určují vrozené biologické potřeby, které fungují jako instinkty a rozvíjejí se podmiňováním. Z primární motivace vychází motivace sekundární, kterou charakterizujeme jako naučené sklony k chování.⁷

³SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. str. 121. ISBN 80-244-0249-1.

⁴HOMOLA, Miloslav. *Otázky motivace v psychologii: určeno pro posl. pedagog. fakult a pro posl. psychologie na filosof. fakultách*. Praha: SPN, 1969. str. 7.

⁵HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. str. 320. ISBN 978-80-7367-686-5.

⁶NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. str. 102. ISBN 80-200-0625-7.

⁷Srov. HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. str. 328. ISBN 80-7178-303-X.

1.2.2 K pojmům motivace a stimulace

Proces motivace chování se opírá o určité příčiny. Za výchozí činitele motivace můžeme označit motivy. Motivy určují směr (ve smyslu zaměření a průběhu chování), intenzitu a délku trvání chování. Motivy jako zdroj vycházející z vnitřního stavu jedince nazýváme potřebami. Potřeby jsou impulzem k jednání. Z vnějšího prostředí mohou motivačně působit pobídky, neboli vnější podněty nazývané incentivy. Ty vyvolávají vznik potřeby a z ní vyplývajícího motivu.⁸ Potřeby můžeme rozdělit na primární (jinak též biologické, fyziologické či viscerogenní) a sekundární (sociální, společenské, psychogenní).

Někteří autoři navíc uvádějí pojmy stimulace a stimul. Stimulací se rozumí takové vnější působení na psychiku člověka, v jehož důsledku dochází ke změnám jeho činnosti prostřednictvím změny jeho motivace. Stimul je jakýkoliv podnět, který vyvolává změny v motivaci člověka. U stimulů dále rozlišujeme tzv. impuls (vnitřní podnět, který poukazuje na změnu v těle či mysli člověka) a incentiv (vnější podnět).⁹

V motivaci se odráží jak vnitřní psychický a fyzický stav jedince, tak vlivy vnějšího prostředí. Motivy vznikají interakcí vnitřních a vnějších podnětů. V této vzájemné interakci platí vztah nepřímé úměrnosti. Silná vnitřní potřeba může i sama o sobě vyvolat takto motivované chování (nebo k její stimulaci stačí nepatrný vnější podnět). Naproti tomu ke slabé potřebě je nutná velmi silná pobídka. Motivy jsou vědomé, nevědomé nebo mohou existovat jako latentní dispozice, aktualizované za určitých okolností.¹⁰

Chování může mít mnoho různých psychologických důvodů (motivů), v této souvislosti hovoříme o pluralitě motivů. Motivy rozlišujeme podle jejich obsahové diferenciaci (např. potřeba spánku, potřeba bezpečí,...), podle forem (vrozený pud, volní jednání,...) apod. Tříděním motivů se zabývala řada

⁸Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. str. 168 – 169. ISBN 80-246-0841-3.

⁹PROVAZNÍK, Vladimír a KOMÁRKOVÁ, Růžena. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Oeconomica, 2004. str. 25 – 29. ISBN 80-245-0703-X.

¹⁰Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. str. 168 – 169. ISBN 80-246-0841-3.

psychologů, nejpobulárnější se však zatím stala syntéza Maslowa, která je známá jako hierarchická teorie potřeb.¹¹

1.3 Hierarchická teorie potřeb A. Maslowa

Abraham Maslow, jako představitel humanistické psychologie, vytvořil velmi vlivnou a originální teorii motivace. Humanistická psychologie je v mnoha směrech v opozici vůči školám psychoanalytickým a behavioristickým. Nejvýznamnější hypotézou v Maslowově motivační teorii je ta, která říká, že „*lidé jsou motivováni hierarchickým systémem základních „instinktoidních“ potřeb.*“¹²

Hierarchie potřeb zahrnuje:

- potřeby fyziologické – hlad, žízeň, sex atd.; jedná se o potřeby nižší,
- potřeby bezpečí – jistota, stabilita, spolehlivost, osvobození od strachu, úzkosti a chaosu, potřeba struktury, pořádku, zákona, mezí, potřeba silného ochránce apod.,
- afiliační potřeby – láska, náklonnost a potřeba někam patřit,
- uznání – dosažení úspěšného výkonu a prestiže,
- seberealizace – vědění, porozumění a estetické potřeby; jedná se o tzv. „metapotřeby“.

Potřeby jsou hierarchicky uspořádány způsobem, jakým ukazuje schéma. Tzn. základ „pyramidy“ tvoří potřeby nižší, na jejím vrcholku najdeme „metapotřeby“.

¹¹Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. str. 141 – 146. ISBN 80-200-0592-7.

¹²MADSEN, Kaj, Berg. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1979. str. 293 – 294.

Obrázek č. 1: Schéma hierarchie potřeb podle A. Maslowa

Zdroj: Vlastní vyhotovení



Nejprve musí být uspokojeny (jak Maslow uvádí – gratifikovány) potřeby na nižších stupních hierarchie, až poté může jedinec dosáhnout uspokojení potřeb na jejich vyšších stupních. Potřeby se vyvíjí v rámci ontogeneze člověka a jejich uspokojování mění kognitivní procesy jedince, jeho postoje a hodnocení. Například u novorozenců dominují fyziologické potřeby hladu a žízně a potřeba bezpečí. S potřebou seberealizace se poprvé setkáváme až na začátku adolescence.¹³ V této teorii hierarchického uspořádání potřeb je důležitá skutečnost, že ne každý člověk může dosáhnout nejvyšší, seberealizační úrovně.

Maslow později jako jeden z významných aspektů své teorie formuloval hypotézu funkční autonomie potřeb: fakt, že nejprve uspokojujeme potřeby nižší a až poté potřeby vyšší, je obecně platný. Přesto však lze pozorovat, že jakmile již jednou dosáhneme uspokojení vyplývající z dosažení potřeb vyšších, mohou se tyto vyšší potřeby stát dále již nezávislými na uspokojení nižších potřeb.

¹³Srov. MADSEN, Kaj, Berg. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1979. str. 293 – 297.

Jak uvádí Beck, Maslowova teorie naráží na jeden paradox, kterým je existence sebevražděných atentátníků. U těchto lidí jsou ignorovány potřeby na nižších stupních hierarchie (např. potřeba bezpečí), obětují se totiž pro „vyšší principy“ (např. víra, politické přesvědčení).¹⁴ Výše popsanou pětiúrovňovou hierarchickou teorii potřeb můžeme chápat jako univerzální lidský fenomén, který je relativně nezávislý na kultuře a sociálních podmínkách. Ale formy projevu a způsoby uspokojování těchto potřeb jsou podmíněny okolím. To znamená, že stejná skupina potřeb se může projevovat individuálně u různých lidí ve způsobu jejich uspokojení.¹⁵

1.4 Teorie osobnosti v kontextu motivace

Jak bylo popsáno výše, způsob upokojování potřeb se projevuje u každého člověka individuálně. Proto se nyní zaměříme na teorie osobnosti, které vysvětlují a do jisté míry i klasifikují lidské chování.

1.4.1 Teorie rysů

Teorie založené na předpokladu osobnostních rysů předpokládají, že každý člověk se dá zařadit do určité skupiny podle osobnostních charakteristik. Těchto osobnostních rysů je poměrně malý počet (3 – 16, záleží na autorovi teorie), intenzitu každého z nich pak ještě určuje škála. Nejvlivnější z daných teorií je v současnosti Pětifaktorová teorie, tzv. „Velká pětka“ (McCrae, 1992), kam se mezi pět hlavních faktorů řadí: extroverze, neuroticismus, svědomitost, přívětivost a otevřenost. Tyto osobnostní charakteristiky určují tendence k různému chování, i když impuls či incentiva mohou být totožné.¹⁶

¹⁴Srov. BECK, Robert C. *Motivation: theories and principles*. 5th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Prentice Hall, 2004, str. 400. ISBN 01-311-1445-X.

¹⁵Srov. PROVAZNÍK, Vladimír a KOMÁRKOVÁ, Růžena. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Oeconomica, 2004. str. 60 – 61. ISBN 80-245-0703-X.s

¹⁶Srov. BECK, Robert C. *Motivation: theories and principles*. 5th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Prentice Hall, 2004, str. 319 – 320. ISBN 01-311-1445-X.

1.4.2 Dynamické motivační teorie

Specifickým proudem v teoriích motivace je dynamický model osobnosti. Jeho zástupci jsou například: Freudova psychoanalytická teorie vyzdvihující vliv nevědomých konfliktů, Lewinova dynamická teorie zdůrazňující tenze při dosahování cílové aktivity a behaviorální přístup založený na teorii drivu.

V 90. letech 20. století se předmět teorií osobnosti v kontextu motivace přenesl od teorie drivu k cílovému motivačnímu konceptu. Tyto cíle můžeme teoreticky chápat jako důsledek incentiv. Emmons rozlišil dva typy cílů. Nomotetické, které jsou pro většinu lidí společné, dají se zobecnit na skupinu, mohou se však lišit v důležitosti. A idiografické, které jsou pro každého člověka individuální, někdy bývají označovány jako „osobní projekce“.¹⁷

1.4.3 Teorie Henryho Murraye

Murray za nejdůležitější motivátory považoval tlaky a potřeby. Tlak je v dnešní terminologii označován jako incentiva, pochází totiž z vnějšího prostředí. Potřeba je hypotetický vnitřní stav, který Murray shledával jako důsledek nerovnováhy v organismu. Tyto potřeby orientují organismus na dosažení cíle, což následně redukuje dané potřeby. Potřeby jsou někdy nazývány drivy.

Murray dále rozlišil potřeby na viscerogenní (primární, biologické) a psychogenní (sekundární, psychologické). U obou skupin stanovil seznam potřeb, ve svém výzkumu se nejvíce zabýval třemi psychogenními potřebami, a to úspěchu, moci a sounáležitosti.

Jako zastánce hédonistického principu říkal, že na lidské chování má zásadní vliv tendence člověka vyhýbat se nepříjemným situacím a naopak vyhledávat ty příjemné.¹⁸

¹⁷Srov. BECK, Robert C. *Motivation: theories and principles*. 5th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Prentice Hall, 2004, str. 320 – 321. ISBN 01-311-1445-X.

¹⁸Srov. tamtéž, str. 321 – 322.

1.5 Principy motivace

Tato subkapitola pojednává o teoretických principech a mechanismech motivace. Jelikož od přelomu 19. – 20. století vznikla celá řada teorií, jejichž popis by přesáhl rozsah této práce, zaměříme se na nejzákladnější výkladové modely.

Někteří psychologové se domnívají, že je možné formulovat dva principy motivace, které obecně vysvětlují její funkci. Jsou to principy ekvilibria a hédonismu.

Princip psychického ekvilibria můžeme analogicky přiřadit k principu fyziologické homeostázy. Jakkoliv motivované chování totiž směřuje k dosažení vnitřní psychické rovnováhy člověka. Tato vnitřní rovnováha znamená funkčně optimální úroveň aktivace. Zatímco fyziologická homeostáza směřuje ke stabilní rovnováze, psychická rovnováha je označována jako dynamická. Psychickou rovnováhu narušují různé negativní emoce, jimž je společná úzkost neboli stav nepříjemného napětí a tendence k jeho redukci. Rozhodujícím faktorem je zde redukce napětí nějakou behaviorální aktivitou, případně racionalizací, kompenzací apod.

Jiné vysvětlení vzniku psychické nerovnováhy nabízí Festinger. Je jím teorie kognitivní disonance, která vzniká, když se dva nebo více kognitivních elementů dostane do disonantního vztahu. V takovém případě vzniká tendence směřující ke konsonanci, což se může realizovat třemi způsoby:

1. „změnou chování,
2. změnou kognitivního obrazu prostředí,
3. zavedením nového kognitivního elementu, který disonanci zmenší nebo popře tím, že změni její význam.“¹⁹

Síla tlaku na změnu disonance v konsonanci je přímo úměrná síle disonance.

Dalším příkladem vzniku psychické nerovnováhy je inkongruence sebepojetí s chováním sociálního okolí. Objeví-li se nesoulad mezi tím, co si o sobě člověk myslí a jak se chová jeho okolí, objevují se tzv. mechanismy

¹⁹NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, str. 114. ISBN 80-200-0625-7.

kongruence. Ty spadají pod tzv. ego-defenzivní mechanismy, které reagují na frustraci a následnou psychickou nerovnováhu. Ego-defenzivními mechanismy jsou například: kompenzace, útěk do fantazie či nemoci, projekce, regrese, vzdor aj.

Princip hédonismu je založen na předpokladu, že člověk má tendenci vyhledávat slast a vyhýbat se strasti. Důležitým motivátorem je zde dosahování odměn a vyhýbání se trestům. V této teorii motivace hrají rozhodující úlohu emoce. U člověka se jedná o smyslovou slast, ale vyvíjejí se u něj také vyšší formy slasti jako etické, estetické a intelektuální city.²⁰

1.6 Zdroje motivace

Na utváření motivace lidské činnosti se podílí celá řada faktorů. K těm základním patří: potřeby, návyky, zájmy, hodnoty a hodnotové orientace, ideály.

Otázku potřeb zde momentálně nebudeme více rozebírat, obecně jsme se jí věnovali v předchozí subkapitole a pozornost jí bude věnována i níže. Návyk můžeme charakterizovat jako naučený, opakovaně vykonávaný vzorec chování. Jako důležitý motivační faktor působí zájem. Je charakteristický trvalejším zaměřením člověka na určitou oblast a je spojen s aktivizací jeho činnosti.

Člověk se v průběhu svého života setkává s novými skutečnostmi a nejen, že je poznává, ale přisuzuje jim i určitou hodnotu (kterou někdy přebírá od svého okolí). Tato hodnocení představují hodnotový systém jedince (hierarchie hodnot), který je mj. významným zdrojem motivace veškeré lidské činnosti. Člověk bývá většinou motivován k činnostem, vedoucí ke skutečnostem, které jsou podle jeho hodnotové hierarchie na vyšších pozicích, a naopak se spíše vyhýbá skutečnostem, jimž připisuje hodnotu negativní. V rámci ontogeneze se hodnotový systém člověka vyvíjí a mění.

Ideálem rozumíme myšlenkovou nebo obraznou představu o tom, co pro člověka představuje ideální, žádoucí a pozitivně hodnocený cíl, o jehož

²⁰Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, str. 113 – 114. ISBN 80-200-0625-7.

dosažení se snaží. Formování ideálů je charakteristické tím, že je podmíněno schopností člověka zaměřovat se do budoucna, k něčemu směřovat. Je spojeno s tendencí hodnotit poznávané jevy. Tyto individuální ideály vznikají hlavně vlivem působení sociálních faktorů a utvářením osobnosti člověka.²¹

1.6.1 Zdroje motivace ve výchovně-vzdělávacím procesu

Motivaci v tomto prostředí je nutno chápat ve dvojím smyslu. Jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků (studentů) a jako jeden z významných cílů výchovně-vzdělávacího působení školy. Oba aspekty jsou vzájemně podmíněné.

U motivace k učení rozeznáváme její tři možné zdroje, kterými jsou: poznávací potřeby, sociální potřeby a výkonové potřeby. Jestliže motivace k učení plyne převážně z poznávacích potřeb, jedná se o vnitřní motivaci. V ostatních případech mluvíme o motivaci vnější (jsou-li prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, původně na ní nezávislé potřeby). Vnitřní motivace bývá považována za kvalitnější a stálější než motivace vnější.²² „*Kromě vnitřní motivace existuje ještě jeden plnohodnotný zdroj motivace učební činnosti, a to je motivace vycházející ze spojování této činnosti s osobní perspektivou žáka.*“²³

Perspektivní orientací jedince rozumíme schopnost orientace na dlouhodobé cíle. Je to vývojově vyšší stadium, kterému předchází tzv. krátkodobá orientace, typická pro mladší věk. Perspektivní orientace je důležitým činitelem, který koordinuje a motivuje bezprostřední aktivity žáka směrem k nadřazeným, časově vzdáleným cílům. Konkrétní obsah těchto cílů závisí na struktuře potřeb jedince.²⁴

²¹Srov. PROVAZNÍK, Vladimír a KOMÁRKOVÁ, Růžena. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Oeconomica, 2004. str. 30 – 34. ISBN 80-245-0703-X.

²²Srov. HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha, 1989. str. 24 - 26. ISBN 80-04-23487-9.

²³Tamtéž, str. 26.

²⁴Srov. tamtéž, str. 74 – 84.

1.7 Motivace k práci

Jednou ze sociálních rolí člověka je role pracovní – pracovní činnost je činností motivovanou. Jelikož se tato práce přímo týká profese učitele, považujeme za vhodné kapitolu doplnit teorií pracovní motivace.

„Motivací k práci (pracovní motivací) rozumíme ten aspekt motivace lidského chování, který je spojen s výkonem pracovní činnosti, se zastáváním určité pracovní pozice, s výkonem pracovní pozici příslušné pracovní role, tj. s plněním pracovních úkolů. Pracovní motivace vyjadřuje celkový přístup člověka k práci obecně, ke konkrétním okolnostem jeho pracovního uplatnění a ke konkrétním pracovním úkolům, tj. vyjadřuje konkrétní podobu jeho pracovní ochoty.“²⁵

Spolu s vývojem teorie managementu se měnil i pohled na člověka jako pracovníka. Následující motivační teorie jsou spíše jakýmsi filozofickým pohledem, který je od psychologických výzkumů a teorií poměrně vzdálený. Nicméně tyto teorie značně ovlivnily pohled na člověka v pracovním procesu.

1. Pohled na člověka jako na racionálně-ekonomickou bytost. Tato teorie předpokládá, že lidé uvažují výhradně v ekonomických intencích a jsou schopni rozhodovat se racionálně. Pracovníci jsou zde v podstatě považováni za líné, motivované pouze penězi. Dostačující je vnější motivace v podobě platu.
2. Pohled na člověka jako na sociální bytost. Tento koncept shledává, že lidé jsou primárně motivováni sociálními potřebami; potřebou potkávat jiné lidi, sdružovat se, potřebou konformity a pracovního uspokojení. Pracovníci jsou více odpovědní ke svým kolegům, než k samotnému podniku.
3. Pohled na člověka jako na sebe-aktualizující bytost. Tato teorie vidí člověka jako vnitřně motivovaného, který je hrdý na svou práci. Potřeba pracovního upokojení nemůže být ve velkém množství u některých profesí

²⁵PROVAZNÍK, Vladimír a KOMÁRKOVÁ, Růžena. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Oeconomica, 2004. str. 51. ISBN 80-245-0703-X.s

satisfikována. Ale u zaměstnání, kde je možnost dosáhnout osobního růstu a úspěchu, dobrý vedoucí tuto možnost poskytne.

4. Pohled na člověka jako na komplexní osobnost. Tento pohled uznává, že motivy, emoce, zkušenosti a schopnosti se mohou u každého člověka lišit a také se mohou měnit v čase. To, jaký bude mít člověk k práci postoj, se odvíjí např. od prožitku úspěchu a neúspěchu. Proto neexistuje jedna motivační strategie, která by byla efektivní u všech pracovníků, a dokonce ani u jednoho pracovníka v různých časových obdobích.²⁶

Současný pohled na člověka jako na komplexní osobnost tedy připouští, že pracovník bývá motivován jak vnitřními motivy, tak vnějšími, a to ve vzájemné interakci. Vnitřní motivací k práci rozumíme takové motivy, které jsou uspokojovány prací samotnou. O vnější motivaci uvažujeme tehdy, je-li pracovní motivace uspokojována důsledky či podmínkami práce.

K nejvýznamnějším vnitřním motivům práce patří:

- potřeba činnosti vůbec,
- potřeba kontaktu s druhými lidmi, tento vnitřní motiv lze pozorovat nejvýrazněji u profesí, jejichž pracovním obsahem je právě kontakt s lidmi (obchodní profese, vedoucí pracovníci, ale bezpochyby i profese učitele),
- potřeba výkonu, jejímž důležitým aspektem je prožitek z úspěšného výkonu,
- touha po moci, jejíž uspokojení v určité míře nabízejí vedoucí pozice,
- potřeba smyslu života a seberealizace, tuto potřebu uspokojuje práce tím, že nabízí člověku možnosti věnovat se tomu, co ho zajímá, naplňuje a co považuje za hodnotné.

K nejvýznamnějším vnějším motivům práce patří:

- potřeba peněz,
- potřeba jistoty (která do určité míry splývá s potřebou peněz), je spojena s budoucností člověka,

²⁶Srov. BECK, Robert C. *Motivation: theories and principles*. 5. vyd. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2004. str. 398 – 399. ISBN 01-311-1445-X.

- potřeba potvrzení vlastní důležitosti, spojená s prestiží dané pracovní pozice.²⁷

SHRNUTÍ

Tato kapitola je stručným úvodem k teorii motivace. Na jejím začátku jsme uvedli příklady definic motivace, kde jsme mohli vidět, že každý autor se v jejím pojetí poněkud liší. Charakterizovat motivaci a vysvětlit její princip je poměrně složité, proto jsme se snažili o spíše jednodušší vyjádření podstaty tohoto procesu. Protože motivace se odvíjí zejména od potřeb, představili jsme jednu z jejich nejvlivnějších teorií, a to hierarchickou teorii potřeb A. Maslowa. Dále jsme se zabývali teoriemi osobnosti v kontextu motivace a principům motivace (principy ekvilibria a hédonismu). Uvedli jsme nejdůležitější zdroje motivace obecně a také z hlediska výchovně-vzdělávacího procesu. Kapitulu uzavírá téma motivace k práci.

²⁷Srov. PROVAZNÍK, Vladimír a KOMÁRKOVÁ, Růžena. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Oeconomica, 2004, str. 51 – 52. ISBN 80-245-0703-X.

2 PROFESE UČITELE

V této kapitole se budeme věnovat tématům, která jsou v současné české literatuře často diskutována a souvisejí s povoláním učitele. První subkapitola se týká vzdělávání ve smyslu jeho změn v kontextu proměny společnosti. S tím souvisí i proměna funkce školy a otázka kvality ve vzdělávání. Dále se zde věnujeme problematice profesionalizace učitelského povolání. Další subkapitola pojednává o charakteristických vlastnostech a o kompetencích současného učitele. Kapitulu uzavírají teorie vzdělávání, které v současné době nejvíce ovlivňují pedagogický diskurz. Jsou jimi rogersovské přístupy ke vzdělávání, realistické vzdělávání učitelů a konstruktivismus. Je zde rozvedena také teorie studentova pojetí výuky, protože právě tento koncept je velmi důležitým faktorem při uvědomování si studenta sama sebe jako učitele, což má následně vliv na to, jakým způsobem bude pojmát svoji výuku a výchovné působení.

2.1 Proměny společenského kontextu vzdělávání

Od 80. let minulého století nabývají v sociálních vědách na významu koncepty společnosti vědění, znalostní společnosti, nebo také informační společnosti, učící se společnosti, kde je vzdělání chápáno jako prostředek trvale udržitelného rozvoje společnosti a jako hodnota, která určuje zdroj prosperity.²⁸

Helus hovoří o několika rozporech spjatých s významem této koncepce. My se zaměříme na jeden z nich. „*Vzdělávání je proces namáhavý, ale podlamují ho různá vycházení vstříc těm, kteří nehodlají či neumí tuto námahu podstoupit. Vznikají tak silné trendy vědění a vzdělání á la surfování po internetu – vzdělání a vědění jen kvazi, prosazujícího se pozvolna jako kultura polovědění a polovzdělání s velmi povážlivými, možná masovými, důsledky. Nápadný je také*

²⁸Srov. SPILKOVÁ, Vladimíra. Učitelská profese a její současné proměny. In : KRYKORKOVÁ, Hana, ed. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, str. 33. ISBN 978-80-7308-301-4.

jev rezistence vůči vzdělávání, zabydlující se v poměrně širokých skupinách populace dětí a mládeže.“²⁹

V této souvislosti Helus představuje koncept edukační kultury obratu, který má být alternativní cestou nápravy problémů současné situace. Edukace obratu je trend, pro který jsou charakteristické tyto znaky:

- Obrací pozornost k člověku – „*varuje před redukcí edukace na utváření člověka v intencích ekonomicko růstových zájmů... Varuje před hrozbou, že člověk bude stále více odvozován od mimolidských účelů na trhu, konkurence, kariéry apod.*“
- Klade důraz na etické zřetele – „*edukace obratu má být především službou vývoji člověka na jeho životní cestě, kterou uskutečňuje jako své tvůrčí dílo... Pro edukaci je to výzva, aby se neomezila jenom na předávání vědomostí a trénování dovedností, ale také aby probouzela k nápravě, aby napomáhala moudrosti a odvaze dávat cestu svého života a doby, v níž je žít, do pořádku.*“
- Klade důraz na kontextové, ekologické zřetele – „*...je jedním z úkolů edukace učit pečovat o své nitro, aby bylo hlubinou bezpečí, z níž lze vycházet ven do nebezpečí.*“
- Klade důraz na transcendingující zřetele – „*usiluje o překonání ryze účelové orientace života respektováním nadosobního smyslu jednání... klade otázky po významu lidstva a jeho dějin.*“³⁰

Dle Heluse tento trend dnes není trendem vůdčím, ale jeho vliv bude stále patrnější. Připomíná se v různých projevech v diskursu filozofickém, teologickém, sociologickém, psychologickém, či pedagogickém.

²⁹HELUS, Zdeněk. Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. In : KRYKORKOVÁ, Hana, ed. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, str. 28. ISBN 978-80-7308-301-4.

³⁰Tamtéž, str. 28 – 30.

2.2 Proměna funkce školy

To, jakým způsobem se změnila společnost (změny v charakteru školní populace, modelu a životním stylu rodiny, rozvoj vědy a techniky, vliv médií), se odrazilo i v proměně vzdělávacích systémů a ve funkci školy vůbec (resp. bylo nutné změnit pojetí výchovně-vzdělávacího procesu).

Oproti tradiční, relativně uzavřené škole „dřívější“ se školy staly otevřenými institucemi, pro které je důležitá interakce se společností. Škola „dneška“ postupně přebírá následující úlohy a funkce:

- interakční a integrativní instituce ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže,
- metodicko-koordinační funkce, která utváří základy pro celoživotní učení,
- technologická funkce spočívající v osvojování pracovních technik, využívání nástrojů a přístrojů,
- profesionalizační funkce odborných škol,
- sociální funkce, která klade důraz na komunikaci a týmovou spolupráci,
- personalizační funkce rozvíjí individuální předpoklady žáků,
- obranná funkce jako vytváření prostředí důvěry a bezpečí.³¹

V rozvinutých zemích byly od druhé poloviny 80. let nastartovány procesy označované jako kurikulární reformy. Jejich záměrem (a důsledkem) byla demokratizace struktury vzdělávacích systémů, jakož i kvantitativní i obsahové změny.³²

České školství mohlo započít obdobnou proměnu až po roce 1989. V procesu transformace vzdělávání v České republice však v průběhu 90. let chyběla ucelená koncepce vzdělávací politiky. Výrazný zlom přinesl až vznik Národního programu rozvoje vzdělávání³³, tzv. Bílé knihy v roce 2001, v jejíž návaznosti byl koncipován Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.³⁴

³¹Srov. WALTEROVÁ, Eliška. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. In : WALTEROVÁ, Eliška, ed. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 12 – 13. ISBN 80-7290-059-5.

³²Srov. tamtéž, str. 12.

³³KOTÁSEK, Jiří, ed. et al. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. [Praha]: Tauris, 2001. str. 47 – 51. ISBN 80-211-0372-8.

³⁴Srov. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, str.17. ISBN 80-731-5081-6.

2.3 Kvalita ve vzdělávání

Nyní se budeme konkrétněji zabývat obsahem pojmu kvalita ve vzdělávání.

Co vlastně vymezuje kvalitu školy? Odvíjí se od jejích výsledků? Nebo spíše z procesů, které se v nich odehrávají? Pokud budeme při definování hlavního kritéria pohlížet na výsledky, tedy pokud budeme orientováni na produkty, je zde riziko, že se tím zaprodá kvalita života lidí ve škole. Oproti tomu, stanou-li se hlavním kritériem kvality školy mezilidské vztahy a interakce, čili orientace na procesy, může nastat situace příznivého školního klimatu, ale lidé zde nebudou podávat výsledky.

Tyto protikladné úvahy jsou poněkud vyostřené, protože proces výuky vždy směřuje ke vzdělávacím cílům. Takže brát v potaz pouze klima školy by znamenalo vyloučit nejdůležitější složku výchovně-vzdělávacího procesu, kterým cíle jsou. Pojem kvalita by tedy mohl zastřešovat obě kritéria zároveň.³⁵ Dle Janíka „...by mělo jít totiž o to, aby žáci ve škole dosahovali vynikajících výsledků především proto, že budou mít zájem o učení, a to proto, že ve třídách převládá pozitivní klima založené především na dobře zvládaném vyučování a učení.“³⁶

S kvalitou školy úzce souvisí kvalita kurikula. Janík mezi charakteristiky kvalitního kurikula ve smyslu kurikulárního dokumentu řadí jeho kongruentnost, relevanci, konzistentnost, praktikovatelnost a efektivnost.³⁷

2.3.1 Od zkoumání učitele k výzkumům kvality výuky

Od poloviny 20. století vědci zjišťovali, co je příčinou učitelova úspěchu ve výuce. Tehdy dominovalo tzv. osobnostní paradigma, výzkumy byly zaměřeny na osobnostní charakteristiky učitele. V 60. letech se vědci začali více zajímat o činnost učitele ve výuce. Předmětem výzkumů se stalo čistě učitelovo chování,

³⁵Srov. JANÍK, Tomáš. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, str. 26. ISBN 978-802-1063-495.

³⁶Tamtéž, str. 26.

³⁷Srov. tamtéž, str. 27.

zkoumaly se např. styly vyučování. Později se začala zkoumat korelace mezi učitelovým chováním a výsledky žáků, tyto výzkumy jsou řazeny pod paradigma proces-produkt. V 70. letech vstupuje do výzkumů kategorie efektivnosti výuky. Začal se analyzovat vliv určitého učitelova chování na definované indikátory žákova chování. Tímto se zahájilo hledání aspektů, které utvářejí kvalitní výuku. Postupně se začala věnovat pozornost širšímu spektru proměnných ve výuce. Tato linie výzkumů postupně vyústila ve zkoumání kvality výuky.

Výzkumy založené na paradigmatu proces-produkt jsou v kontextu kvality výuky realizovány až do současnosti. V posledních letech se však vedle nich objevuje „nová generace“ výzkumů vyučování a učení, které spočívají v rovině deskripce a explanace. Mívají podobu mikroanalýz, jejichž cílem je prokázat či vyvrátit didaktický potenciál určitých výukových postupů k rozvíjení určitých kompetencí. Nověji se rozvíjejí výzkumy výukových a učebních prostředí (design based research), v rámci oborových didaktik se ve výzkumech prosazuje přístup didaktické rekonstrukce.³⁸

2.4 Profesionalizace učitelského povolání

Jedním z nejdiskutovanějších témat v současné české pedagogické literatuře je otázka profesionalizace učitelství. Pojmy „profese učitele“ nebo „učitelská profese“ se ve společnosti běžně užívají. V České republice však učitelství setrvává na úrovni semiprofese. „Ryzí“ profese totiž musí splňovat, jak se sociologové shodli, následujících pět kritérií, které učitelství u nás ne vždy naplňuje.

1. *„Expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek“* – všeobecně se předpokládá, že profesní skupiny budou samy přispívat k vytváření nových poznatků. Někteří učitelé sdílejí výsledky své „dobré praxe“ např. na metodickém portálu www.rvp.cz či v rámci organizací jako jsou Kritické myšlení o. s. nebo Přátelé

³⁸Srov. JANÍK, Tomáš. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, str. 37 – 39. ISBN 978-802-1063-495.

angažovaného učení. Čili existují zde určité platformy pro publikaci nových poznatků.

2. „*Zájem o větší prospěch společnosti*“ – tuto podmínku učitelé jistě splňují; učitelská profese byla vždy chápána jako společenské poslání.
3. „*Autonomie rozhodnutí týkající se profese*“ – u učitelů (kromě vysokoškolských) je autonomie omezena závaznými školskými dokumenty. Určitá míra autonomie je dána v rozhodování o výběru a strukturování učiva, strategii vyučování, o způsobech hodnocení, atd. Učitelé u nás však mají nízké profesní sebevědomí, což je v pozici spolutvůrce kurikula brzdí.
4. „*Etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a mít zodpovědnost*“ – od učitele se etický rozměr v jeho práci automaticky očekává. „*Učitelé však mají problémy nejen s definováním etického kodexu, ale i s jeho respektováním.*“ Profesně etická tematika by měla být součástí studijních programů pedagogických fakult.
5. „*Existence profesní kultury projevující se ve fungování profesní organizace*“³⁹ – stejně jako zde chybí etický kodex, chybí také profesní standard i profesní komora. Diskuze o profesním standardu učitele, zahájená v roce 2009, vyzněla do ztracena. Na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy nejsou k tomuto tématu uvedeny žádné aktuality, odkazy na konkrétní webové stránky k diskuzi vedou k jiným tématům. Za krok k vytvoření profesní komory bychom mohli považovat vznik Asociace profese učitelství České republiky (dále jen APU) v roce 2008, nicméně na jejích webových stránkách jsou poslední příspěvky z roku 2012. Čili do jaké míry APU vyvíjí svoji aktivitu, zůstává pro veřejnost otázkou.

³⁹VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, str. 18 – 20. ISBN 80-731-5082-4.

2.5 Charakteristika učitele

Z pohledu sociologie je učitel jednou ze společenských rolí. Role představují určité institucionalizované formy chování, které jsou vytvářeny na základě očekávání. Dle Koti jde u učitelů vždy nejméně o tři různé druhy očekávání. Působí zde normativní požadavky ze strany nadřízených a kolegů. Další skupinu tvoří soubor inkonzistentních očekávání ze strany rodičů a „přátel školy“, za podpory masmédií. V neposlední řadě je zde očekávání ze strany žáků.

Učitelství je povolání, kde obstát všem očekáváním a požadavkům kladeným z různých stran, je dle Koti téměř nedostižným ideálem. Přesto se Koti zamýšlí nad pojetím ideálního učitele, který by měl:

- *mít rád děti a mládež být schopen s nimi relevantně komunikovat* – učitel by měl být autentický a v jednání s druhými (a to nejen se žáky) konzistentní, je důležité, aby byl vnímán jako vyrovnaný a věrohodný,
- *být dobře informovaný* – tato charakteristika se opírá o skutečnost, že učitel by měl neustále sledovat literaturu ze svého oboru a pracovat trvale na svém osobním růstu, dále by měl mít znalost filozofie, pedagogiky, psychologie a sociologie,
- *být flexibilní* – k aktuálním požadavkům třídy a zároveň nezapomenout na učební dění, flexibilitou je také míněna schopnost přizpůsobit se různým typům a náladám žáků, ale také flexibilita reakcí na proměňující se společenské požadavky,
- *být optimistický* – takový učitel je schopný prožít a předávat radost z učení, podmínkou je dobré sebepojetí,
- *být modelem rolového chování* – pro děti a mladé lidi je velmi důležité setkání s dobrým vzorem chování,
- *být schopen uvádět teoretické poznání do praxe* – byť je to velmi obtížné, již studenti učitelství se učí prostřednictvím vysokoškolských seminářů prezentovat své teoretické vědomosti,
- *být důsledný* – student by měl vždy porozumět tomu, co učitel říká nebo dělá,

- *být jasný a stručný* – tento faktor napomáhá dobré komunikaci, pro kterou by měl učitel sloužit jako příklad,
- *být otevřený vůči druhým a světu* – znamená, že učitel dokáže vnímat potíže žáků a v potřebné chvíli jim podat pomocnou ruku,
- *být trpělivý* – je výrazem vytrvalosti a píce učitele, tyto vlastnosti jsou u učitelů nanejvýš potřebné,
- *být vtipný* – znamená být pozitivně naladěný,
- *být dostatečně sebejistý* – ale bez nadřazené arogance a přehnané sebelásky, mnozí adepti učitelství potřebují spíš sebedůvěru posílit,
- *projít pestrou přípravou na profesní dráhu* – pestrá či diversifikovaná příprava také znamená, že student rozvíjí v průběhu studia své koníčky; tím se lze i chránit před syndromem vyhoření,
- *být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny* – neměl by mít příliš konzervativní image, ale neměl by být ani výstředně moděnní.⁴⁰

Štáva podobně uvádí determinanty pracovní činnosti učitele, mezi které patří: ekonomické, politické a kulturní prostředí společnosti, dále společenská komunita, ve které učitel bezprostředně působí, školské normy a hodnocení učitelovy práce (v rámci sebereflexe, ze strany kolegů, nadřízených orgánů, rodičů a žáků).

Tyto objektivní vlivy mají jistě významnou úlohu pro práci učitele, nicméně na to, jak učitel tyto vnější vlivy absorbuje a zpracuje, mají velký vliv jeho vnitřní předpoklady – kompetence, které můžeme označit jako soubor subjektivních předpokladů pro výkon úspěšné profese učitele. Do tohoto souboru zahrnujeme odbornou připravenost a to předmětovou, pedagogickou, psychologickou a didaktickou, dále pracovní zdatnost, osobnostní profil, mravní vlastnosti a pracovní zaměřenost. Tyto jednotlivé složky působí ve vzájemné interakci.

⁴⁰Srov. KOŤA, Jaroslav. Profesionalizace učitelského povolání. In : HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, str. 18. ISBN 80-86039-72-2.

Odborná způsobilost je dána vysokoškolskou přípravou učitele, pracovní zdatnost určuje fyzická a neuropsychická odolnost. Do osobnostní způsobilosti se promítají individuální vlastnosti učitele. Nejvíce mají na úspěšnosti jeho práce podíl vlastnosti jako rozhodnost, cílevědomost, důslednost, které se dají do značné míry i vypěstovat. Morální vlastnosti učitele se váží nejen k prostředí školy, ale obecně na celé jeho chování a vystupování na veřejnosti.⁴¹

Jak Šťáva uvádí, tyto subjektivní faktory se v průběhu let mění. Proto je velmi důležité rozvíjet další vlastnost učitele, a to tvořivost. Učitelství je činnost řídicí, protože učitel řídí učení žáků (vycházíme z pojetí funkce výchovně-vzdělávacího systému, v němž se zdůrazňuje příprava člověka jako jedince pro aktivní činnost ve společnosti, v níž žije). S technikou řízení učení, jejíž podstatou je zasahování do učebních činností žáků, úzce souvisí kompetence komunikace. Také je nutné, aby učitel zvládal též soubor sociálních kompetencí, hlavně dovednost interakční.

Z jiného hlediska, a to z hlediska postupu učitele při přípravě, realizaci a hodnocení výuky můžeme rozlišit následující skupiny profesních kompetencí učitele:

- *kompetence projektivní* – obsahují činnosti spojené s plánováním, přípravou výuky předmětu,
- *kompetence realizační* – projevují se v pedagogické komunikaci se žáky, např. motivace žáků, probírání učiva, opakování, přímá organizace vyučování aj.,
- *kompetence diagnostické* – zahrnují činnosti kontrolní a hodnotící povahy, ať už u žáků nebo v rámci sebereflexe,
- *kompetence třídně manažerské* – projevují se v definování cílů výuky, organizování podmínek a činností ve školní třídě.⁴²

Vlastnosti a kompetence učitele jsou v odborné literatuře vymezovány v různém rozsahu, ale v jádru se většinou, až na jemné odlišnosti, shodují.

⁴¹Srov. ŠTÁVA, Jan. Profesní činnosti učitele. In : KOHNOVÁ, Jana a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012, str. 123 – 129. ISBN 978-80-7290-625-3.

⁴²Srov. tamtéž.

My se pokusíme o vlastní pojetí profese učitele, a to jako manažera edukačního procesu. Učitel musí umět dobře naplánovat svoji výuku a zároveň mít organizační schopnosti, aby mohl mj. flexibilně reagovat na podmínky ve školní třídě. Školní třída je totiž heterogenní skupinou (děti často pocházejí z rodin s odlišným socioekonomickým statusem, odlišným stylem výchovy, najdeme zde děti z jiných kultur i děti integrované s různými typy handicapů). Vliv má i specifické klima každé třídy. Vedení takových skupin je velmi náročné zvláště, když součástí této práce není jen řízení učení, ale také výchova a řešení výchovných problémů. Kontrola, zpětná vazba, sebereflexe – tento aspekt prostupuje celým výchovně vzdělávacím procesem a je platformou k tomu, aby učitel mohl na svou práci navazovat a dále rozvíjet jak žáky, tak sebe sama. Jak je uvedeno výše, učitel také musí čelit očekáváním z různých stran a skloubit své už tak náročné povolání s jejich požadavky.

2.6 Současné teorie vzdělávání a jejich aplikace v profesní přípravě učitelů

V této subkapitole se zaměříme na takové teorie vzdělávání, které v současnosti nejvíce ovlivňují pedagogický diskurz. První oddíl představuje spíše psychologický pohled, jehož střed zájmu tvoří osobnost vychovávaného. Druhý oddíl je více didakticky zaměřený a soustřeďuje svoji pozornost na fenomén studentova pojetí výuky. Ve všech teoriích je zakotvena jejich aplikace na kontext profesní přípravy učitelů. Právě třetí oddíl nabízí pohled na výuku studenta v propracovanějších kategoriích.

2.6.1 Rogersovské přístupy ke vzdělávání

Rogersovskou pedagogiku řadíme k teoriím, které soustřeďují svoji pozornost na rozvoj osobnosti vychovávaného žáka (studenta). Tento okruh teorií je souhrnně označován jako personalistický či humanistický. Lze zde nalézt dvě základní tendence. Jsou jimi nedirektivní přístup ke vzdělávání,

reprezentovaný rogersovskou pedagogikou a pedagogikami neohumanistickými a dále interakční pedagogika, která zahrnuje pedagogiku organickou, pedagogiku otevřenou a pedagogiku rozvíjení sebe samého. My popíšeme východiska a principy rogersovské pedagogiky, protože ostatní uvedené teorie z ní vycházejí.

Carl R. Rogers, americký psycholog je známý jako zakladatel humanistické psychologie a psychoterapie orientované na klienta. Rogers v psychoterapii (ale i v pedagogice) klade důraz na akceptaci klienta (žáka), jeho vnitřní pocity, zkušenosti a skrytá přání. Tyto postoje jsou podmínkami proměny a rozvoje osobnosti. Dále zdůrazňuje určité vlastnosti osobnosti, které jsou nutné pro kvalitu člověka a o to více pro učitele. Jsou jimi autenticita, empatie a kongruence.

Převedeno na pedagogickou praxi, mnohdy je těžké plně akceptovat každého žáka. Akceptace druhého totiž souvisí s akceptací sama sebe, s vnitřní stabilitou. S akceptací úzce souvisí schopnost empatie. Obě tyto součásti nedirektivního přístupu nemají hodnotící charakter a budují důvěru mezi školou, učitelem a žákem a jeho ochotou učit se.

Pro získání vnitřní stability a dobré úrovně sebepojetí, pro rozvíjení interpersonální citlivosti a schopnosti akceptovat druhé bez předsudků, by měli mít (budoucí) pedagogové možnost dostat prostor ve skupinovém sociálně psychologickém výcviku či v rámci supervize.

Učitel v rogersovském pojetí je především osobou, která usnadňuje komplexního výchovně-vzdělávacího procesu a jeden z učebních zdrojů, který žáci mohou využívat. Zároveň je i účastníkem procesů učení, protože s kongruencí souvisí otevřené sdělování myšlenek a pocitů s respektem k myšlenkám a pocitům žáků. Co se týká pojetí školy, Rogers klade důraz na:

- iniciativu žáků v procesu učení,
- učení žáků prostřednictvím přenosu jejich vlastních zkušeností,
- posilování sebepojetí žáků,
- rozvoj schopnosti kritické sebereflexe,
- osvojení správných procesů učení.

Tyto body jsou důležité i pro výchovu budoucího učitele v humanistických souvislostech. Zde je však také důležité posilovat seberealizační tendence, což podporuje motivaci k profesi.⁴³

Jelikož škola mj. plní funkci personalizační, sociální a obrannou, považovali jsme za vhodné v kapitole uvést teorii soustřeďující svoji pozornost na rozvoj osobnosti vychovávaného žáka (studenta). V následujícím oddíle poukazujeme na směr, který je ve svém pojetí více didakticky zaměřený a v současné pedagogické teorii má důležitou pozici.

2.6.2 Konstruktivismus a studentovo pojetí výuky

Pro pedagogiku má zásadní význam konstruktivistické pojetí lidského poznávání. Je to konstruování vlastního chápání světa na základě reflexe osobních zkušeností a pojetí učení jako procesu porozumění světu, který nás obklopuje. Toto pojetí je v rozporu s tradičním chápáním poznání jako objevování objektivního vnějšího světa. Sociokonstruktivistické přístupy ke vzdělávání znamenají obrat v pojetí procesu učení a vhodných učebních strategií, v nahlížení na role učitele a žáka, na smysl školy.⁴⁴

Základní tezí konstruktivismu je, že žák či student si do školy přináší určité poznatky, které získal dříve. Tyto poznatky nazýváme prekoncepty, v literatuře lze nalézt ekvivalentní výrazy jako mylné či naivní koncepty. S žákovými prekoncepty učitel může pracovat různými způsoby s cílem přebudovat je v nové poznatky.⁴⁵

V pregraduální přípravě budoucích učitelů tyto přístupy kladou důraz na konstruování studentova „profesního já“ ve smyslu vyjasňování si základní „pedagogické filozofie a ideologie“. *„Tato obecná pedagogická filozofie je základem pro tvorbu studentova pojetí výuky, které zásadním způsobem*

⁴³Srov. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Rogersovské přístupy ke vzdělávání pedagogů a v jejich praxi. In : KNOTOVÁ, Dana, HLOUŠKOVÁ, Lenka, PEVNÁ, Kateřina, eds. *Trendy v přípravě pedagogických pracovníků*. Brno: Konvoj, 2007, str. 100 – 107. ISBN 978-80-7302-133-7.

⁴⁴Srov. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, str. 145 – 147. ISBN 80-731-5081-6.

⁴⁵Srov. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, str. 69. ISBN 80-717-8216-5.

ovlivňuje uvažování, rozhodování a veškerou činnost s dětmi včetně jejího hodnocení.“⁴⁶

Studentovo pojetí výuky (dále jen SPV) chápeme jako „...vnitřní, komplexní proměnnou, která vyjadřuje jeho uvažování o pedagogické realitě a je východiskem pro jeho pedagogické jednání.“⁴⁷ Konkrétně – studentovo pojetí výuky vyjadřuje jeho představy, zkušenosti, znalosti, názory a postoje, které se týkají edukace.

V rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů se předpokládá, že pokud jsou nové pedagogické a psychologické poznatky získané na fakultě v souladu s dosavadním SPV, student je akceptuje a osvojí si je. Pokud jsou tyto nové poznatky v rozporu s jeho pojetím výuky, neakceptuje je a nevyužívá je ve své pedagogické činnosti.

SPV je tvořeno řadou dílčích pojetí, např. pojetím cílů výuky a výchovy, učiva, výukových metod atd. „Dílčí pojetí se u studentů vytvářejí postupně, odvíjejí se z prekonceptů výuky a výchovy a vlivem pedagogických zkušeností, vědomostí a dovedností krystalizují a integrují se do komplexnější podoby SPV.“⁴⁸

Ve vývoji studentova pojetí výuky lze pozorovat tři základní fáze:

1. *prekoncepce* – předběžné pojetí výuky, na které mají vliv prožitky ovlivněné pojetími výuky, kterými studenti procházeli na základní a střední škole; tato prožitková báze prekoncepce zřejmě způsobuje její určitou rezistenci vůči změně; často je kombinací pozitivních a negativních dílčích pojetí,
2. *krystalizující, časné pojetí výuky* – základy vlastního pojetí výuky, které vzniká ve styku se školní realitou, s prvními zkušenostmi v roli učitele; pojetí výuky se postupně propracovává a stabilizuje,
3. *propracované, racionální, teoreticky reflektované, explicitní pojetí výuky* – utváří se prostřednictvím systematické sebereflexe; v procesu kultivace SPV se za klíčovou považuje verbalizace někdy jen pociťovaného a spíše

⁴⁶SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, str. 146. ISBN 80-731-5081-6.

⁴⁷ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999, str. 40. ISBN 80-859-3170-2.

⁴⁸Tamtéž, str. 41.

tušeného, což vede k hlubšímu porozumění a chápání celkového kontextu.⁴⁹

2.6.3 Realistické učitelské vzdělávání

Korthagen píše o paradigmatu technické racionality, které v přípravě budoucích učitelů a obecně ve vzdělávací praxi dominuje už celá desetiletí. Model technické racionality předpokládá, že teorie založená na vědeckém výzkumu je to, co pomáhá učiteli, aby podával lepší výkon ve své profesi. Podle výzkumů však toto tradiční paradigma dost dobře nefunguje, protože nezajišťuje dostatečný přenos teorie do praxe.

Korthagen rozpracovává realistický přístup ke vzdělávání učitelů, který má překlenout propast mezi teorií a praxí. Realistické vzdělávání učitelů lze představit pomocí jeho pěti základních principů:

1. Odvíjí se od konkrétních praktických problémů a potřeb, které budoucí učitelé zažívají v reálných kontextech.
2. Klade důraz na systematickou reflexi toho, co budoucí učitelé a jejich žáci chtějí, co cítí, o čem přemýšlejí a jak jednají.
3. Staví na interakci mezi vzdělavatelem a budoucím učitelem a mezi budoucími učiteli.
4. Využívá model tří úrovní profesního učení (úroveň gestaltů⁵⁰, schématu⁵¹ a teorie⁵²) a také s důsledky tohoto modelu pro povahu teorie, která je budoucím učitelům předkládána.
5. Má integrativní povahu, spojuje teorii s praxí a integruje několik disciplín.⁵³

⁴⁹Srov. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, str. 145 – 147. ISBN 80-731-5081-6.

⁵⁰Pojem gestalt lze do jisté míry analogicky přiřadit k pojmu prekoncept, je totiž také založený na dřívější zkušenosti. Gestalt má však afektivní, neuvědomělý základ. Vzniká, když nějaká situace vyvolá komplex potřeb, myšlenek, pocitů, hodnot, významů a tendencí k jednání.

⁵¹Schéma v tomto kontextu lze vysvětlit jako gestalt, který prošel procesem reflexe a je již tudíž uvědomovaný a (záměrně) používán.

⁵²Teorie se utváří, když schématům dáme logický rámec.

⁵³Srov. KORTHAGEN, F. *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 2001, str. 244 – 246. ISBN 08-058-3981-X.

Z uvedeného vyplývá, že těžiště realistického vzdělávání učitelů spočívá v soustředění se na individualitu studenta, na jeho zážitky a pocity z praxe. Důležitými nástroji jsou zde reflexe a supervize. Dalším předpokladem je nezbytnost stavět na prekonceptech studentů učitelství o vzdělávání (blíže k prekonceptům viz předchozí oddíl).

Subkapitola představuje vybrané současné teorie vzdělávání, kterými jsou: rogersovské přístupy ke vzdělávání, konstruktivismus a realistické učitelské vzdělávání. Některé prvky těchto teorií vykazují podobnost a vzájemně se prolínají. Např. rogersovskému a realistickému přístupu je společné, že obrací svoji pozornost na osobnost studenta. Důležitou součástí obou konceptů je kritická sebereflexe a supervize. Konstruktivismus pracuje s prekoncepty, realistické vzdělávání staví na tříúrovňovém modelu gestaltů, schématu a teorie.

SHRNUTÍ

Tato kapitola je stěžejním bodem teoretické části práce. Představujeme zde nejdiskutovanější témata v současné odborné literatuře, které se týkají učitelské profese. V úvodu kapitoly se zamýšlíme nad společenským rozměrem vzdělávání a představujeme relativně nový pohled na pedagogiku, kterým je tzv. pedagogika obratu. Společenské změny se odrazily i v pojetí školy, která změnila svoji funkci. Otázky kvality školy jsou předmětem další subkapitoly, kde jsme zároveň uvedli vývoj vědeckého bádání, které v současnosti přechází od zkoumání učitele ke zkoumání výukových procesů. Dalším tématem, které je velmi diskutované, je problematika profesionalizace učitelství. Také se zamýšlíme nad tím, jaký má vlastně správný učitel být, jaké jsou jeho charakteristiky. Kapitulu uzavírá přehled nevlivnějších současných teorií vzdělávání a jejich aplikace na profesní přípravu budoucích učitelů.

3 CHARAKTERISTIKA UČITELSKÝCH STUDIJNÍCH OBORŮ PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI

Tato kapitola si klade cíl představit učitelské studijní programy a charakteristiky jejich studijních oborů včetně profilů a uplatnění jejich absolventů. Možnosti uplatnění totiž nemusí vždy směřovat k práci učitele, v takových případech se jednotlivá uplatnění mohou odlišovat.

Tradice vysokoškolského vzdělávání učitelů na Univerzitě Palackého (dále jen UP) v Olomouci sahá do roku 1946, kdy byla na UP založena pedagogická fakulta. Její založení úzce souvisí s vydáním dekretu prezidenta republiky ze dne 27. října 1945, kdy bylo v Československu zavedeno vysokoškolské vzdělávání učitelů všech stupňů a druhů škol.

Po roce 1990 se Pedagogická fakulta Univerzity Palackého (dále jen PdF UP) profilovala jako fakulta připravující zejména učitele pro základní školy a pro oblast speciálního školství; připravovala však také pedagogické pracovníky různých oborů a nově i nepedagogické pracovníky v oblasti sociální práce a správní činnosti.⁵⁴

Jako důsledek Boloňského procesu je nyní pedagogické studium (vyjma některých oborů) na UP strukturováno do bakalářského stupně (Modul pedagogické propedeutiky) a navazujícího magisterského stupně (Modul učitelské způsobilosti).

Modul pedagogické propedeutiky je koncipován tak, aby vhodně doplnil hlavní náplň bakalářského studia, spočívá spíše ve vstupu do problematiky učitelské profese. Modul učitelské způsobilosti je v podstatě samostatný obor studovaný v kombinaci s aprobačními předměty. Obor je koncipován jako otevřený, kde si jeho náplň určuje student sám na základě své budoucí profesní orientace.⁵⁵

⁵⁴Srov. Historie fakulty. *Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci* [online]. 2011 [cit. 2014-11-18]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/menu/o-fakulte/historie-fakulty/>

⁵⁵Srov. GRECMANOVÁ, Helena a Pavel NEUMEISTER. Proměny kvality přípravy učitelů v kontextu proměn diskursu výchovy a vzdělávání. In : COUFALOVÁ, Jana. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, 32 – 36. ISBN 978-80-7043-869-5.

V učitelských studijních programech lze na PdF UP studovat jak v prezenční, tak i v kombinované formě studia. Pro účely práce jsme vybrali obory prezenční formy studia těchto programů. Jedná se o následující programy: Učitelství pro základní školy, Učitelství pro střední školy a Speciální pedagogika.

3.1 Studijní program Učitelství pro základní školy

Program je strukturován na bakalářské a navazující magisterské studium. Bakalářské studium však nevede k získání učitelské kvalifikace. Proto se v práci budeme zabývat navazujícím magisterským stupněm studia.

V navazujícím magisterském stupni v programu Učitelství pro základní školy je cílem, aby absolvent byl schopen realizovat výchovně-vzdělávací činnost v podmínkách české základní školy, podílet se na tvorbě kurikula, vytvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, aplikovat nástroje hodnocení, rozeznávat a řešit sociálně patologické jevy, určit a aplikovat vhodné postupy komunikace s rodiči žáků, partnery školy, fakultami, veřejností.

Do prezenční formy navazujícího magisterského studia programu Učitelství pro základní školy jsou zařazeny tyto obory:

- Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základních škol
- Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základních škol
- Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základních škol
- Učitelství matematiky pro 2. stupeň základních škol
- Učitelství přírodopisu pro 2. stupeň základních škol
- Učitelství přírodopisu a environmentální výchovy pro 2. stupeň základních škol
- Učitelství výchovy ke zdraví pro 2. stupeň základních škol.⁵⁶

Studium je koncipováno jako dvouoborové, každý z těchto oborů lze studovat v kombinaci s některým z oborů z nabídky studijních programů Učitelství pro základní školy, Učitelství pro střední školy a Speciální pedagogika.

⁵⁶Srov. Programy a obory. *Portál Univerzity Palackého* [online]. 2014 [cit. 2014-11-18]. Dostupné z: <https://portal.upol.cz>

Některé obory lze kombinovat s vybranými obory jiných fakult, v takovém případě se jedná o mezifakultní studium.

Studenti se vzdělávají jak v rámci svých odborných aprobací, tak i v pedagogické způsobilosti. Studenti všech těchto oborů musí k úspěšnému zvládnutí studia absolvovat předměty pedagogické způsobilosti a společného základu (Modul učitelské způsobilosti).

3.2 Charakteristiky oborů programu Učitelství pro základní školy

3.2.1 Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základních škol

Studium je zaměřené v návaznosti na bakalářský studijní obor na rozvíjení odborných kompetencí v dané disciplíně. Důraz je kladen na oborovou didaktiku předmětu a pedagogickou praxi. Absolvent je vybaven potřebnými kompetencemi především pro vykonávání profese učitele českého jazyka na 2. stupni základní školy. Své znalosti a dovednosti mohou využít v dalších vzdělávacích zařízeních, jako jsou knihovny, pedagogická centra, instituce zabývající se volnočasovými aktivitami dětí a mládeže apod. Dále se mohou absolventi uplatnit také v oblasti médií či v odborech veřejné správy.⁵⁷

3.2.2 Učitelství anglického a německého jazyka pro 2. stupeň základních škol

Tyto studijní obory si kladou za cíl připravit studenty pro výuku anglického či německého jazyka na 2. stupni základních škol či v nižších třídách víceletých gymnázií. Absolventi své kompetence může využít i při práci v jiných vzdělávacích institucích, např. zabývajících se volnočasovými aktivitami dětí a mládeže (jazykové školy, Základní umělecké školy, Domy dětí a mládeže,...).

⁵⁷Srov. Studijní obory. *Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci* [online]. 2012 [cit. 2014-11-18]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/>

Studijní program je zaměřen především na budování a rozvoj pedagogických kompetencí a další rozvoj jazykové komunikativní kompetence tak, aby absolventi dosáhli úrovně jazykové způsobilosti C2.1. podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyk.⁵⁸

3.2.3 Učitelství matematiky pro 2. stupeň základních škol

Absolventi magisterského stupně získají odborné, teoretické znalosti z širšího spektra matematických disciplín, dále vědomosti z didaktiky matematiky. Jsou schopni samostatně a tvořivě využívat informační a komunikační technologie při didaktických aplikacích matematického obsahu. Získají tak plnou kvalifikaci a profesní způsobilost pro výkon povolání učitele matematiky na 2. stupni základní školy.⁵⁹

3.2.4 Učitelství přírodopisu a environmentální výchovy pro 2. stupeň základních škol

Cílem oboru je, aby si absolvováním povinných předmětů studenti rozšířil znalosti v hlavních biologických oborech, v geologii a ekologii se zaměřením na vzdělávání. Absolventi budou připraveni vykonávat práci učitele přírodopisu a environmentální výchovy na základních školách. Dále mohou pracovat v organizacích pro rozvoj environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, na správách chráněných krajinných oblastí, jako pracovníci státní správy nebo jako pracovníci základního i aplikovaného výzkumu.

Charakteristika oboru a profil absolventa Učitelství přírodopisu pro 2. stupeň základních škol je téměř totožná, proto je zde neuvádíme samostatně.⁶⁰

⁵⁸Srov. Studijní obory. *Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci* [online]. 2012 [cit. 2014-11-18]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/>

⁵⁹Srov. tamtéž.

⁶⁰Srov. tamtéž.

3.2.5 Učitelství výchovy ke zdraví pro 2. stupeň základních škol

Hlavním posláním absolventů tohoto oboru je učitelství na základních školách. Ve školství mohou dále působit jako metodici primární prevence, výchovní poradci apod. Dále se mohou uplatnit v centrech volného času pro děti a mládež, pro seniory atd. Také se mohou stát lektory či odbornými pracovníky v centrech primární prevence.⁶¹

3.3 Studijní program Učitelství pro střední školy

Cílem studijního programu Učitelství pro střední školy v jeho navazujícím magisterském typu je vzdělávání učitelů středních škol, středních odborných škol, 2. stupně základních škol a základních uměleckých škol různých odborných specializací v jednooborových nebo dvouoborových studijních programech. Do studijního programu Učitelství pro střední školy jsou zařazeny následující obory:

- Učitelství technické a informační výchovy pro střední školy a pro 2. stupeň základních škol
- Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol
- Učitelství dějepisu pro střední školy a 2. stupeň základních škol
- Učitelství hudební výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol
- Učitelství výtvarné výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol
- Učitelství výtvarné výchovy pro střední školy a základní umělecké školy (koncipováno jako jednooborové studium)
- Muzejní a galerijní pedagogika.⁶²

⁶¹Srov. Studijní obory. *Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci* [online]. 2012 [cit. 2014-11-18]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/>

⁶²Tento obor je dle databáze STAG řazen také do programu Učitelství pro základní školy, z důvodu možné duplicity jej proto uvádíme pouze v rámci programu Učitelství pro střední školy.

Jednotlivé obory se dají studovat v kombinaci s některým z oborů, které jsou zařazeny do programů Učitelství pro základní školy či Speciální pedagogika. Nebo mohou být kombinovány s některými obory z jiných fakult (mezifakultní studium).

Nedílnou součástí studia je, včetně vzdělávání v rámci odborných aprobací, také modul učitelské způsobilosti.⁶³

3.4 Charakteristiky oborů programu Učitelství pro střední školy

3.4.1 Učitelství technické a informační výchovy pro střední školy a pro 2. stupeň základních škol

Absolventi studijního oboru získávají příslušné znalosti a dovednosti v oblasti technické výchovy, informačních a komunikačních technologií, soudobých didaktických koncepcí a metodických přístupů k výuce technicky a informačně zaměřených vyučovacích předmětů. Primárně se uplatní jako učitelé povinných a volitelných vyučovacích předmětů z oblasti technické a informační výchovy na školách zajišťujících nižší sekundární nebo vyšší sekundární vzdělávání.

Vedle vlastních výukových aktivit jsou připraveni vykonávat též funkci koordinátora informačních a komunikačních technologií (dále jen ICT) dle Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání, působit jako poradci a školitelé v oblasti využívání a rozvoje ICT na škole, vést a organizovat mimovýukové aktivity orientované na práci žáků s technikou a spravovat školní počítačové informační systémy. Dále se mohou uplatnit jako lektori či organizační pracovníci ve školicích institucích a sféře podnikového vzdělávání.⁶⁴

⁶³Srov. Programy a obory. *Portál Univerzity Palackého* [online]. 2014 [cit. 2014-11-18]. Dostupné z: <https://portal.upol.cz>

⁶⁴Srov. Studijní obory. *Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci* [online]. 2012 [cit. 2014-11-18]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/>

3.4.2 Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol

Cílem oboru je připravit jeho budoucí absolventy pro výuku základů společenských věd a výchovy k občanství na středních a základních školách, což znamená vybavit absolventy potřebnými kompetencemi v rámci oborové didaktiky, dát jim ve výchově k demokracii a občanství evropskou dimenzi a poskytnout jim etický rozměr učitelské profese.

Absolvent studijního oboru získá odborné znalosti z didaktiky základů společenských věd a výchovy k občanství, evropské integrace, etiky a prohlubující znalosti ze speciálních disciplín. Kromě základních a středních školy bude moci využít své znalosti a dovednosti v dalších vzdělávacích institucích, jako jsou pedagogická centra nebo instituce zabývající se volnočasovými aktivitami mládeže.⁶⁵

3.4.3 Učitelství dějepisu pro střední školy a 2. stupeň základních škol

Jde o studium zaměřené v návaznosti na bakalářský studijní obor Historie se zaměřením na vzdělávání na zvládnutí základních odborných kompetencí v daných disciplínách. Ty jsou v magisterském studijním programu dále rozvíjeny, důraz je kladen na oborovou didaktiku předmětu a pedagogickou praxi. Absolvent bude připraven na reflexi společenských změn ve výuce a bude umět aplikovat aktuální znalosti a dovednosti do výuky.

Profil absolventa je určen obsahovou stránkou jeho vysokoškolské přípravy v bakalářském studijním programu, v navazujícím magisterském studijním programu je obohacen o další disciplíny jazykovědné a literárněvědné, nově o disciplíny didaktické.

⁶⁵Srov. Studijní obory. *Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci* [online]. 2012 [cit. 2014-11-18]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/>

Absolvent je vybaven potřebnými kompetencemi především pro vykonávání profese učitele dějepisu na 2. stupni základní školy a středních školách. Své kompetence může využít v dalších vzdělávacích zařízeních, jako jsou knihovny, muzea, instituce zabývající se volnočasovými aktivitami dětí a mládeže apod.⁶⁶

3.4.4 Učitelství hudební výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol

Studijní obor je určen převážně uchazečům – absolventům bakalářského oboru Hudební kultura se zaměřením na vzdělávání. Je zaměřený na získávání hudebně teoretických, hudebně pedagogických a hudebně psychologických kompetencí pro výuku v oblasti všeobecné a specializované hudební výchovy.

Absolvent je schopen vykonávat výchovně-vzdělávací činnost na základních, středních školách a uměleckých školách ve všech složkách hudební výchovy (vokální, poslechová, instrumentální, pohybová, nauková a elementárně kompoziční). Bude také schopen vytvářet vlastní učební dokumenty v rámci rámcových vzdělávacích programů pro základní, střední a základní umělecké školy.⁶⁷

3.4.5 Učitelství výtvarné výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol

Studium je zaměřeno na komplexně pojaté výtvarné vzdělávání harmonicky integrující praktické i teoreticko-didaktické výtvarné disciplíny, přičemž důraz je položen na společenskovední předměty (modul pedagogické způsobilosti a společný modul), které profilují pedagogickou kvalifikaci absolventa.

⁶⁶Srov. Studijní obory. *Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci* [online]. 2012 [cit. 2014-11-18]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/>

⁶⁷Srov. tamtéž.

Absolvent je připraven k výkonu profese výtvarného pedagoga v rámci školních, kulturních, či jiných výchovně-vzdělávacích zařízení. Je schopen samostatné orientace v oboru a svou profesní erudici opírá o vlastní výtvarnou či odbornou teoretickou činnost. Dále je schopen prostřednictvím vhodných metod výuky a rozvíjet talentové schopnosti výtvarně nadaných žáků. Absolvent se může uplatnit jako učitel druhého stupně základní školy, učitel středních škol, učitel středních odborných škol, učitel vyšších odborných škol, pedagog volného času, vychovatel, apod. Může také pracovat v muzeích a galeriích v oblasti galerijní a muzejní pedagogiky, v metodických centrech pro galerijní a muzejní vzdělávání, v institucích zaměřených na oblast zájmové umělecké činnosti nebo specializovaných na výtvarnou terapii a poradenství.⁶⁸

3.4.6 Učitelství výtvarné výchovy pro střední školy a základní umělecké školy

Toto jednooborové studium je koncipováno jako odborná příprava budoucích výtvarných pedagogů disponujících širokými profesními kompetencemi. Náplň studia i profil absolventa je totožný s předchozím oborem Učitelství výtvarné výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol.

3.4.7 Muzejní a galerijní pedagogika

Tento specifický studijní obor je koncipován tak, aby připravil budoucí muzejní a galerijní pedagogy vysoce odborně kvalifikované pro působení ve specifickém edukačním prostředí muzea a galerie. V rámci studijního oboru si studenti v návaznosti na předchozí bakalářské studium mohou zvolit jednu z profilací, které jsou dány moduly povinně volitelných disciplín:

⁶⁸Srov. Studijní obory. *Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci* [online]. 2012 [cit. 2014-11-18]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/>

- a) profilace pro absolventy výtvarných oborů – modul teorie a dějin výtvarného umění
- b) profilace pro absolventy společenskovedních oborů (historie, společenské vědy) – modul společenských věd
- c) profilace pro absolventy technických oborů či přírodovědných oborů (biologie) – modul přírodních a technických věd.

Profesní uplatnění absolventů je v oblasti sbírkotvorných, výstavních a obecně kulturních institucí, a to jak v rovině vzdělávání formálního (ve spolupráci muzeí se školami), tak i neformálního a informálního (neformální vzdělávací programy muzeí pro děti a mládež, tvorba a vedení edukačních programů pro různé návštěvnické skupiny, facilitace učebních procesů u neorganizovaných návštěvníků). Studijní obor je koncipován jako obor realizovaný v kombinaci se studijním oborem učitelství pro základní školy či učitelství pro střední školy. Proto je součástí studia také povinnost absolvovat modul učitelské způsobilosti, který zakládá profesní způsobilost učitele sekundárních škol, zároveň však vytváří svou strukturou pedagogický a psychologický základ muzejní a galerijní pedagogiky.⁶⁹

3.5 Studijní program Speciální pedagogika

V rámci tohoto programu je možné studovat učitelský obor Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a pro střední školy. Studium je koncipováno jako dvouoborové se zaměřením na pregraduální přípravu pedagogických pracovníků pro oblast speciální pedagogiky (obor respektuje fakt, že pedagogická integrace již postoupila i do škol 3. Stupně). Dále zajišťuje prostupnost studia speciální pedagogiky s ostatními studijními programy zabývajícími se pregraduální přípravou pedagogů. Po spíše prakticky zaměřeném bakalářském stupni je navazující magisterský stupeň zaměřen více teoreticky. Cílem studia je příprava vysoce kvalifikovaných pedagogických pracovníků připravených pro práci v resortech školství, práce a sociálních věcí a zdravotnictví

⁶⁹Srov. Studijní obory. *Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci* [online]. 2012 [cit. 2014-11-18]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/>

včetně působení v nestátních subjektech uvedené sféry. Nedílnou součástí studia je splnění požadavků modulu učitelské způsobilosti. Tento studijní obor se kombinuje vždy s jedním dalším studijním oborem dle výběru studenta (pokud omezení nestanoví garant druhého oboru).⁷⁰

SHRNUTÍ

V této kapitole jsme představili studijní programy Učitelství pro základní školy, Učitelství pro střední školy a Speciální pedagogika. Uvedli jsme charakteristiku jejich studijních oborů včetně profilu a uplatnění jejich absolventů. Přestože jsou studijní obory primárně zaměřeny na přípravu studentů k výkonu učitelské profese, často mohou mít uplatnění i v jiné sféře.

⁷⁰Srov. Programy a obory. *Portál Univerzity Palackého* [online]. 2014 [cit. 2014-11-18]. Dostupné z: <https://portal.upol.cz>

4 PŘEHLED AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

Tato kapitola předkládá přehled prací, které se věnují problematice motivace či postojů k profesi učitele.

Otázkám motivace ke studiu a k výkonu profese se věnuje řada absolventských prací. Motivací ke studiu pedagogických oborů se zabývají např. bakalářské práce I. Dudíkové (2012) a A. Podhorské (2013). Motivaci k výkonu profese učitele řeší diplomové práce R. Šimčíkové (2013) a H. Kubišové (2008). Šimčíková zkoumala motivaci u studentů učitelství pro 1. stupeň základní školy, s její prací budeme porovnávat výsledky našeho empirického šetření v kapitole 8 Závěry a diskuze. Kubišová se zabývala motivací u studentů učitelství základních a středních škol, kde se u 20 – 25 % studentů „neprojevil zájem o obor“ a „touhu stát se učitelem“ uvedlo jen 10 – 23 %.⁷¹ Tato práce je ovšem specifická svým základním souborem, který obsahuje pouze muže.

Konkrétně na PdF UP proběhl podobný výzkum v roce 2002, který se týkal měření postojů u studentů učitelství pro základní školy. V rámci jedné z výzkumných otázek (Jsou postoje k budoucí učitelské profesi ovlivněny oborem studia?) z něj vyplynulo, že studenti učitelství cizích jazyků (angličtina, němčina) hodnotí svoje budoucí učitelské povolání výrazně méně pozitivně než studenti ostatních oborů. Autor výzkumu M. Chráska tento výsledek interpretuje tak, že studenti cizích jazyků výrazně častěji než studenti jiných oborů nestudují jen proto, aby se stali učiteli.⁷²

Často diskutovaným tématem v posledních letech byla otázka strukturace pedagogického studia. V této souvislosti byla v letech 2002 a 2012 na Pedagogické fakultě UK v Praze provedena výzkumná sonda zaměřená

⁷¹Srov. KUBIŠOVÁ, Hana. *Motivace k učitelské profesi* [online]. 2008 [cit. 2014-11-24]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií. str. 45 – 47, Vedoucí práce Vladimír Jůva. Dostupné z: <http://theses.cz/id/unekzg/>

⁷²Srov. CHRÁSKA, Miroslav. Postoje k učitelské profesi v pregraduální učitelské přípravě. In: ČESKÁ ASOCIACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU. *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 10. - 12. září 2003 Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně: sborník anotací příspěvků účastníků 11. konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2003. [cit. 2014-11-24] ISBN 80-7315-046-8. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/1_CAPV_Chraska.pdf

na zmapování a porovnání názorů studentů učitelství na subjektivní vnímání profesní připravenosti v kontextu nestrukturovaného a strukturovaného modelu studia. Jednalo se o studenty všeobecně vzdělávacích předmětů pro druhý stupeň základní školy a pro střední školy, kde nedílnou součástí výzkumné sondy byla dílčí analýza profesní motivační struktury budoucích učitelů. Z výzkumu vyplynulo, že mezi nejdůležitější faktory, které ovlivnily studenty při směřování k učitelské profesi, patří položky „baví mě práce s dětmi“, „zkušenost z předchozích škol“ a „osobní naplnění“. Dále se zjistilo, že pozitivní vztah k profesi má téměř 90 % studentů učitelství.⁷³

Problematikou přípravného vzdělávání učitelů se zaměřením na důsledky strukturace se zabývá i výzkum provedený v letech 2009 – 2010 na čtyřech pedagogických fakultách v České republice. Srovnává názory na připravenost na výkon profese a profesní orientaci studentů učitelství sekundárního vzdělávání nestrukturovaného a strukturovaného studia. Studenti učitelství pro 2. stupeň základní školy zde hodnotili výše přípravu v programech nestrukturovaných než strukturovaných. Rozdíl hodnocení v programech učitelství pro střední školy byl významný pouze ve vyšším vnímání dostatečnosti časové dotace praxe u strukturovaného studia. U studentů strukturovaného studia byla zjištěna menší orientace k učitelství.⁷⁴

V zahraničí funguje od roku 2001 program „The FIT-Choice project (Factors Influencing Teaching Choice)“, který dlouhodobě zjišťuje motivaci k výběru profese učitelství a zkušenosti začínajících učitelů. Na programu spolupracují vědci ze Spojených států amerických a z Austrálie. Výzkum je založen na použití standardizovaného výzkumného nástroje – škálového dotazníku.⁷⁵

⁷³Srov. MAZÁČOVÁ, Nataša. (Ne)strukturovaný model přípravy učitelů očima studentů. *E-pedagogium* [online]. 2013, č. 3 [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/rychle-odkazy/casopis-e-pedagogium/#c29675>

⁷⁴Srov. WERNEROVÁ, Jana. Hodnocení profesní přípravy studenty učitelství a jejich postoje k profesi. *E-pedagogium* [online]. 2013, č. 3 [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/rychle-odkazy/casopis-e-pedagogium/#c29675>

⁷⁵Srov. FIT-Choice [online]. 2007 [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <http://www.fitchoice.org/>

SHRNUTÍ

V této kapitole jsme uvedli přehled vybraných prací či výzkumů věnujících se otázce motivace v pregraduální přípravě budoucích učitelů. Jsou zde zastoupeny jak kvalifikační absolventské práce, tak i relevantní výzkumy prováděné na pedagogických fakultách univerzit v České republice. V závěru jsme zmínili projekt, který se zabývá výzkumem této problematiky v mezinárodním měřítku.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 POPIS ŘEŠENÉHO PROBLÉMU

V empirické části práce obracíme svoji pozornost na studenty učitelství PdF UP. Analyzujeme motivy studentů ke studiu učitelství a k výkonu učitelské profese. Dále chceme zjistit, zda existuje vztah mezi jejich hodnocením studia na PdF UP a jejich směřováním k profesi učitele. Také budeme zjišťovat rozdíl v motivaci ke studiu učitelství mezi absolventy gymnázií a ostatních škol. V neposlední řadě budeme zkoumat rozdíl v motivaci k profesi mezi studenty učitelství pro základní a střední školy.

Po prostudování odborné literatury a vypracování projektu bylo provedeno empirické šetření, které je popsáno v následujících subkapitolách.

5.1 Cíle empirického šetření

Hlavní cíl:

Analyzovat motivaci studentů učitelství na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého k výkonu učitelské profese.

Dílčí cíle:

1. Formulovat hypotézy týkající se motivace ke studiu a k výkonu učitelské profese.
2. Ověřit formulované hypotézy.

Výzkumné otázky:

1. Jaký je vztah mezi hodnocením PdF UP studenty a jejich směřováním k profesi učitele?
2. Jaký je rozdíl v motivaci ke studiu učitelství mezi absolventy gymnázií a ostatních středních škol?
3. Jaký je rozdíl v motivaci k profesi učitele mezi studenty učitelství pro základní školy a učitelství pro střední školy?

Hypotézy:⁷⁶

- H₁** Mezi motivací k profesi učitele a hodnocením studia posluchači PdF UP neexistuje vztah.
- H₂** Absolventi gymnázií byli při výběru vysoké školy více motivováni ke studiu učitelství než absolventi z jiných středních škol.
- H₃** Studenti učitelství pro střední školy jsou k profesi více motivováni, než studenti učitelství pro základní školy.

⁷⁶Tyto hypotézy jsou formulovány jako tzv. věcné hypotézy.

6 METODIKA PRÁCE

6.1 Výzkumná metoda

Výzkumnou metodou získáváme data v terénu. V rámci každé výzkumné metody je možné vytvořit vlastní výzkumný nástroj nebo použít standardizovaný. Mezi nejfrekventovanější výzkumné metody patří pozorování, škálování, dotazník, interview, obsahová analýza textu a experiment.⁷⁷

V rámci tohoto výzkumu byla zvolena metoda dotazníku. Gavora definuje dotazník jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Je to nejčastěji používaná metoda pro zjišťování údajů, jejíž hlavní výhodou je ekonomičnost (můžeme získat velké množství informací při malé investici času).⁷⁸

Otázkami motivace ke studiu a k výkonu profese se zabývá řada absolventských prací. V mezinárodním měřítku se používá standardizovaný škálový dotazník Factors Influencing Teaching Choice scale (FIT-choice scale), který dlouhodobě zjišťuje motivaci k výběru profese učitelství a zkušenosti začínajících učitelů.⁷⁹ Nicméně takový standardizovaný dotazník, který by plně vyhovoval potřebám našeho výzkumu, nebyl nalezen.

Pro účely výzkumu jsme tedy sestavili konkrétní dotazník určený pro studenty prezenční formy 2. ročníku navazujícího magisterského studia učitelství.

6.2 Průběh výzkumu

Výzkum byl uskutečněn na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, se sídlem na Žižkově náměstí 5. Dotazníky byly distribuovány (se souhlasem vyučujících) mezi studenty přímo ve výuce jednoho z předmětů Modulu učitelské způsobilosti. Na tento předmět bylo zapsaných dle databáze

⁷⁷Srov. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008, str. 85. ISBN 978-80-223-2391-8.

⁷⁸Srov. tamtéž, str. 122.

⁷⁹Srov. FIT-Choice [online]. 2007 [cit. 2015-02-04]. Dostupné z: <http://www.fitchoice.org/>

STAG 154 studentů. Jelikož se jednalo o nepovinnou přednášku, výzkumu se zúčastnilo 98 respondentů (studentů).

Po shromáždění vyplněných dotazníků proběhla jejich kontrola, na základě které byly vyloučeny 2 dotazníky pro nesprávné vyplnění a 1 dotazník pro neúplnost. Celkem bylo tedy do výzkumu zařazeno 95 dotazníků.

Před samotným výzkumem proběhla pilotáž mezi 25 vybranými studenty, na základě které byly 3 otázky v dotazníku přeformulovány a 2 vyřazeny.

6.3 Výzkumný soubor

Základním souborem našeho výzkumu jsou studenti 2. ročníku prezenční formy navazujícího magisterského studia programů Učitelství pro základní školy, Učitelství pro střední školy a Speciální pedagogika. Podle údajů studijního oddělení bylo ke dni 3. 12. 2014 těchto studentů celkem 160. Jak je uvedeno výše, rozsah vzorku je nakonec 95 respondentů.

Výzkumný soubor byl rozdělen do dvou dílčích souborů, a to dvakrát (pro účely testování H_2 a H_3). Tato rozdělení ukazují následující tabulky:

Tabulka 1: Dílčí soubory pro H_1

Název dílčího souboru	Kód dílčího souboru	Četnost
Absolventi gymnázií	AGY	51
Absolventi jiných středních škol	ASŠ	44

Tabulka 2: Dílčí soubory pro H_3

Název dílčího souboru	Kód dílčího souboru	Četnost
Studenti učitelství pro základní školy	UZŠ	14
Studenti učitelství pro střední školy	USŠ	81

K tabulce 2: do dílčího souboru USŠ byli zařazeni všichni respondenti, jejichž alespoň jeden studovaný obor je opravňuje k výkonu profese učitele na střední škole (spadá sem tedy i studijní program Speciální pedagogika).

6.4 Tvorba dotazníku a typy otázek

Dotazník musí mít určitou strukturu, kterou tvoří tři základní části:

1. Vstupní část – zde je uveden název dotazníku, název instituce či jméno autora; je stručně vyjádřen cíl dotazníku a příp. důležitost odpovědi respondenta; instrukce pro vyplnění,
2. Prostřední část – je tvořena položkami dotazníku,
3. Závěrečná část – prostor pro poděkování respondentům za jejich ochotu a čas.

Co se týká struktury prostřední části, je třeba základní problém rozdělit na dílčí podproblémy.⁸⁰ V našem případě jsme stanovili faktografické položky a tři dílčí podproblémy:

Faktografické položky

Zjišťují studijní obor, pohlaví a absolvovanou střední školu respondenta (položky 1 – 3).

Dílčí podproblém „volba studia“

Zjišťuje prioritu volby studia učitelství a nejdůležitější motiv pro tuto volbu (položky 4 – 5).

Dílčí podproblém „studium učitelství“

Ptáme se zde na názor a spokojenost se studiem učitelství na PdF UP (položky 6 – 9).

Dílčí podproblém „profese učitele“

Zahrnuje položky zjišťující vztah k výkonu učitelské profese, motivy pro i proti volbě profese, představy o dalším směřování (položky 10 – 15).

Dotazník zahrnuje položky uzavřené, polouzavřené, otevřené a škálované (s pětistupňovou škálou). Konkrétní podoba dotazníku je uvedena v Příloze 1.

⁸⁰Srov. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008, str. 123. ISBN 978-80-223-2391-8.

6.4.1 Stanovení reliability dotazníku

Ke stanovení reliability dotazníku jsme použili modifikaci metody štěpení, při které „...*přiměřeně velký reprezentativní výběr z jistého základního souboru rozdělíme náhodně na dva stejně velké výběrové soubory. Výsledky získané v těchto dvou výběrových souborech potom srovnáváme.*“⁸¹ V našem případě jsme do reprezentativního výběru zařadili 94 dotazníků.

U faktografických položek jsme reliabilitu nezjišťovali.

K posouzení stupně reliability provedeného šetření jsme rozdělili celý výběrový soubor náhodně na dva stejně velké soubory po 47 respondentech. Odpovědi respondentů v jednotlivých položkách jsme zapisovali do matic, které zachycují, jak dalece se v jednotlivých odpovědích projevují shody mezi oběma náhodně vytvořenými skupinami. Takto získané a zpracované údaje jsme použili při výpočtu reliability pomocí Cohenova koeficientu kappa, vzorec pro jeho výpočet vypadá následovně:

$$\kappa = \frac{p_p - p_o}{1 - p_o}$$

$$\text{kde} \quad p_p = \frac{1}{n} \sum n_s \quad \text{a} \quad p_o = \frac{1}{n^2} \sum n_{I} \cdot n_{II}$$

κCohenův koeficient kappa

p_pzjištěná proporce shody

p_oočekávaná proporce shody

n_sčetnosti shodných odpovědí

n_I četnosti jednotlivých odpovědí v první skupině

n_{II} četnosti jednotlivých odpovědí v druhé skupině⁸²

⁸¹CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007, str. 172. ISBN 978-80-247-1369-4.

⁸²Srov. tamtéž, str. 173.

V případě posuzování shody odpovědí se většinou požaduje, aby hodnota Cohenova koeficientu kappa byla minimálně 0,8.⁸³

V našem případě (viz Příloha 2) u pěti položek z dotazníku je výsledný koeficient kappa 0,7. Musíme tedy připustit, že je třeba počítat s nižší přesností u některých položek v dotazníku, než jak je obecně doporučováno.

⁸³Srov. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007, str. 174. ISBN 978-80-247-1369-4.

7 VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole budou prezentovány výsledky empirického šetření. Bylo provedeno klasické akademické zpracování výsledků, tzn. tabulka se zjištěnými údaji za každou otázku. Položky jsou rozděleny do bloků podle podproblémů.

K zajištění validity dotazníku se používají tzv. lži-otázky. V našem dotazníku tuto funkci do určité míry splňuje položka 12.

V dotazníku se vyhodnocuje každá položka samostatně. U uzavřených položek se obvykle vyhodnocuje frekvence odpovědí na každou z nabízených možností pro celý výzkumný soubor. Frekvence se vyjádří v relativním počtu, tedy v procentech. Náš dotazník obsahuje i škálové otázky. Škály můžeme vyhodnocovat různými způsoby, používá se například procentuální vyhodnocení.⁸⁴ Takto jsme škály vyhodnocovali i my.

7.1 Faktografické položky

Šetření obsahovalo tři faktografické položky, které měly charakterizovat respondenty. První položka dotazníku „Uveďte název Vaší oborové studijní kombinace“ je analyzována v subkapitole 5.3 Výzkumný soubor, proto ji zde neuvádíme. Ostatní faktografické položky shrnují následující tabulky.

Tabulka 3: Rozdělení respondentů podle pohlaví

Položka 2: Uveďte pohlaví.		
	Četnost	Podíl
muž	15	15,8 %
žena	80	84,2 %

⁸⁴Srov. Gavora, Peter a kol. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.

Tabulka 4: Rozdělení respondentů podle absolvované střední školy

Položka 3: Jakou střední školu jste absolvoval/a?		
	Četnost	Podíl
Gymnázium	51	53,7 %
Střední odborná škola	39	41,1 %
Střední odborné učiliště s maturitou	1	1,1 %
Konzervatoř	2	2,1 %
jiná	2	2,1 %

Položka 3 je koncipována jako polouzavřená, nabízí možnost alternativní odpovědi. V rámci této možnosti respondenti uvedli, že absolvovali pedagogické lyceum.

7.2 Volba studia

Následující blok zahrnuje dvě položky zjišťující prioritu volby studia učitelství a nejdůležitější motiv pro tuto volbu.

Tabulka 5: Priorita studia učitelství

Položka 4: Bylo při výběru Vaší vysoké školy prioritou studovat učitelství?		
	Četnost	Podíl
Určitě ano	21	22,1 %
Spíše ano	35	36,8 %
Nevím	4	4,2 %
Spíše ne	30	31,6 %
Určitě ne	5	5,3 %

Tabulka 6: Motivy pro volbu učitelské profese

Položka 5: Co bylo hlavním důvodem, že jste šel/šla studovat učitelství?		
	četnost	podíl
Chtěl/a jsem se stát učitelem/učitelkou.	35	36,8 %
Nevěděl/a jsem, na jaký obor se mám hlásit.	9	9,5 %
Chtěl/a jsem získat titul.	6	6,3 %
Nebyl/a jsem přijat/a na jiný obor.	12	12,6 %
Rodinná tradice.	2	2,1 %
Dobré uplatnění na trhu práce.	2	2,1 %
Pozitivní učitelský vzor (na ZŠ nebo SŠ).	6	6,3 %
Negativní učitelský vzor (chtěl/a jsem to dělat lépe).	1	1,1 %
Práce s dětmi.	11	11,6 %
„Snadné“ studium na PdF.	0	0 %
Prestiž učitelské profese.	0	0 %
Jiný důvod.	11	11,6 %

V možnosti „Jiný důvod“ respondenti shodně uvedli, že je motivoval zájem o obor.

7.3 Studium učitelství

Zde se ve čtyřech položkách ptáme na názor a spokojenost se studiem učitelství na PdF UP.

Tabulka 7: Ztotožnění s výrokem „Studium učitelství mě naplňuje.“

Položka 6: Studium učitelství mě naplňuje.		
	Četnost	Podíl
Určitě ano	16	16,8 %
Spíše ano	49	51,6 %
Nevím	11	11,6 %
Spíše ne	16	16,8 %
Určitě ne	3	3,2 %

Tabulka 8: Kompetence

Položka 7: Myslíte si, že Vás studium na PdF UP dostatečně vybavilo kompetencemi potřebnými k výkonu učitelské profese?		
	Četnost	Podíl
Určitě ano	1	1,1 %
Spíše ano	38	40 %
Nevím	19	20 %
Spíše ne	34	35,8 %
Určitě ne	3	3,2 %

Tabulka 9: Vliv studia na rozhodnutí o volbě profese učitele

Položka 8: Jakým způsobem ovlivnilo studium na PdF UP Vaše rozhodnutí o volbě učitelské profese?		
	Četnost	Podíl
Utvrdilo mě v mém rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou.	26	27,4 %
Přestože jsem původně učit nechtěl/a, studium mě namotivovalo.	25	26,3 %
Studium mé rozhodnutí neovlivnilo.	20	21,1 %
Odradilo mě v mém rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou.	4	4,2 %
Nedokážu určit.	20	21,1 %

Tabulka 10: Spokojenost s výběrem studia

Položka 9: Hodnotíte nyní svoje rozhodnutí o studiu jako správné?		
	Četnost	Podíl
Určitě ano	26	27,4 %
Spíše ano	47	49,5 %
Nevím	9	9,5 %
Spíše ne	12	12,6 %
Určitě ne	1	1,1 %

7.4 Profese učitele

Následující položky zjišťují vztah k výkonu učitelské profese, motivy pro i proti volbě profese a představy o dalším směřování respondentů.

Tabulka 11: Budoucí profese

Položka 10: Chcete v budoucnu pracovat jako učitel/ka?		
	Četnost	Podíl
Určitě ano	33	34,7 %
Spíše ano	35	36,8 %
Nevím	16	16,8 %
Spíše ne	10	10,5 %
Určitě ne	1	1,1 %

Tabulka 12: Motivace k profesi učitele v časovém vývoji

Položka 11: Kdy jste se rozhodl/a, že se chcete stát učitelem/učitelkou?		
	Četnost	Podíl
Před nástupem na fakultu.	43	45,3 %
V průběhu studia.	28	29,5 %
Nechci učit.	5	5,3 %
Zatím jsem se nerozhodl/a.	19	20 %

Tabulka 13: Motivace k profesi učitele v časovém vývoji – L-otázka

Položka 12: Kdy jste se rozhodl/a, že se nechcete stát učitelem/učitelkou?		
	Četnost	Podíl
Chci učit.	61	64,2 %
Před nástupem na fakultu.	2	2,1 %
V průběhu studia.	7	7,4 %
Zatím jsem se nerozhodl/a.	25	26,3 %

Tabulka 14: Faktory motivace pro volbu profese učitele

Položka 13: Co by bylo Vaším hlavním motivem pro volbu profese učitele/učitelky?		
	Četnost	Podíl
Baví mě vyučovat.	19	20 %
Baví mě pracovat s dětmi.	44	46,3 %
Finanční ohodnocení.	0	0 %
Rozvržení pracovní doby.	11	11,6 %
Užitečnost povolání.	10	10,5 %
Jiný motiv.	4	4,2 %
Ani jedna z uvedených možností.	7	7,4 %

V možnosti „Jiný motiv“ u položky 13 respondenti uváděli, že by je k práci učitele nejvíce motivoval zájem o obor.

Tabulka 15: Faktory demotivace v profesi učitele

Položka 14: Co je pro Vás nejvíce demotivující na práci učitele/učitelky?		
	Četnost	Podíl
Nebaví mě vyučovat.	1	1,1 %
Nebaví mě pracovat s dětmi.	0	0 %
Finanční ohodnocení.	28	29,5 %
Práce i mimo vyučování.	8	8,4 %
Náročnost povolání.	33	34,7 %
Jiný motiv.	13	13,7 %
Ani jedna z uvedených možností.	12	12,6 %

V alternativní možnosti „Jiný motiv“, se u položky 14 objevily následující odpovědi: „školský systém“, „administrativa“, „nízká prestiž povolání“, „nekázeň žáků“, „nedostatek volných pozic v oboru“.

Tabulka 16: Představy respondentů o jejich budoucí kariéře

Položka 15: Jak si představujete svoji učitelskou kariéru?		
	Četnost	Podíl
Dokážu si představit, že budu učit po celý život.	51	53,7%
Beru ji jako odrazový můstek k jiným pozicím.	15	15,8%
Chci primárně pracovat v jiném oboru, ale učitelství nevylučuji.	15	15,8%
Nechci učit.	1	1,1%
Nevím.	13	13,7%

7.5 Testování hypotéz

Hypotézy uvedené v subkapitole 4.1 Cíle empirického šetření byly formulovány jako věcné. V následujících subkapitolách jsme se je pokusili převést na hypotézy statistické. Statistické hypotézy se neověřují samy o sobě, nýbrž vždy proti tzv. nulové hypotéze.⁸⁵

Hypotézy jsme testovali pomocí Kolmogorovova-Smirnovova testu pro dva výběry. Tento test je vhodný pro posuzování rozdílů ve struktuře dvou skupin. Používá se hlavně u spojitých náhodných veličin, při použití u diskretních náhodných veličin klesá jeho účinnost.⁸⁶ Nicméně jiný vhodný neparametrický dvourozměrný test pro diskretní náhodné veličiny jsme nenalezli.⁸⁷

Nulová hypotéza pro Kolmogorovův-Smirnovův test (dále jen K-S test) zní:

$H_0 : F(x) = G(x)$ pro každé $x \in \mathbb{R}^2$, kde F a G jsou distribuční funkce jednotlivých výběrů.

Alternativní hypotéza v takovém případě zní:

$H_1 : F(x) \neq G(x)$ pro některá $x \in \mathbb{R}^2$.

Pomocí K – S testu chceme zjistit, zda mají dva výběry stejnou distribuční funkci, neboli zda pocházejí ze stejného rozdělení pravděpodobností.

Testovou statistiku pro K-S dvouvýběrový test získáme následujícím způsobem. Nejprve si pro oba výběry určíme relativní kumulativní četnosti, jinými slovy určíme empirické distribuční funkce F_i (distribuční funkce prvního výběru) a G_i (distribuční funkce druhého výběru), kde $i = 1, \dots, 5$. Naši testovou statistikou bude hodnota $D = \max_{i=1, \dots, 5} |F_i - G_i|$. Kritický obor (oblast zamítnutí nulové hypotézy) vypadá následovně:

$$W = (D_\alpha, \infty)$$

⁸⁵Srov. Chráska, M. *Hypotézy a jejich ověřování v klasických pedagogických výzkumech*. Olomouc: Votobia, 2005, str. 8. ISBN 80-7220-253-7.

⁸⁶Srov. tamtéž, str. 43.

⁸⁷Nejprve jsme se hypotézy pokoušeli testovat pomocí parametrického testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, ale pro tento test jsme nesplnili vhodné podmínky.

$$D_{\alpha} = c(\alpha) \sqrt{\frac{n_1 + n_2}{n_1 n_2}}$$

$c(\alpha)$ tabelovaná hodnota

n_1, n_2 četnosti jednotlivých výběrů

Čili je-li $D > D_{\alpha}$, H_0 zamítáme na hladině významnosti α . V našem případě $\alpha = 0,05$ (tj. 5%).⁸⁸

Každou z testovaných hypotéz (testovali jsme v podstatě závislosti mezi některými položkami v dotazníku, resp. mezi dílčími soubory a jejich odpověďmi na určité položky) jsme „zapsali“ do tabulek. Aby tabulky byly přehledné, bylo potřeba některé informace zakódovat. Následující tabulka shrnuje jednotlivé kódy:

Tabulka 17: Vysvětlení kódů

Informace	Kód
Určitě ano	1
Spíše ano	2
Nevím	3
Spíše ne	4
Určitě ne	5
Položka 9	9
Položka 10	10
Relativní kumulativní četnost	RKČ
Absolventi gymnázií	AGY
Absolventi jiných středních škol	ASŠ
Studenti učitelství pro základní školy	UZŠ
Studenti učitelství pro střední školy	USŠ

⁸⁸Srov. Two Sample Kolmogorov-Smirnov Test. *Real Statistics Using Excel* [online]. © 2014 [cit. 2015-03-09]. Dostupné z: <http://www.real-statistics.com/non-parametric-tests/two-sample-kolmogorov-smirnov-test/>

Ve sloupci „informace“ jsou mj. zapsány položky z dotazníku, typy odpovědí na dané položky a názvy dílčích souborů.

7.5.1 Testování hypotézy 1

První hypotéza ověřuje, zda mezi odpověďmi respondentů na otázky „Hodnotíte nyní svoje rozhodnutí o studiu jako správné?“ (položka 9) a „Chcete v budoucnu pracovat jako učitel/ka?“ (položka 10) existuje či neexistuje nějaký vztah. Tento předpoklad vyjadřuje následující hypotéza.

H₁: Mezi hodnocením studia posluchačů PdF UP a jejich motivací k budoucí profesi učitele neexistuje vztah.

H₀: Hodnocení studia posluchači PdF UP souvisí s jejich motivací k budoucí profesi učitele.

Tabulka 18: Testování H₀ pro H₁

	9	10	RKČ 9	RKČ 10	RKČ 9 - RKČ 10
1	26	33	0,273684	0,347368	0,073684
2	47	35	0,768421	0,715789	0,052632
3	9	16	0,863158	0,884211	0,021053
4	12	10	0,989474	0,989474	0
5	1	1	1	1	0

Jak bylo popsáno výše, určíme nyní maximum absolutní hodnoty ze všech rozdílů relativních kumulativních četností (označeno šedě) a porovnáme je s číslem vypočítaným pomocí tabelované hodnoty:

$$0,073684 < 0,19733$$

V tomto případě je $D < D_{\alpha}$, H₀ tedy nezamítáme. Čili: „Hodnocení studia posluchači PdF UP souvisí s jejich motivací k budoucí profesi učitele.“

7.5.2 Testování hypotézy 2

Druhá ověřovaná hypotéza předpokládá, že absolventi gymnázií byli při výběru vysoké školy více motivováni ke studiu učitelství (položka 4 v dotazníku) než absolventi jiných středních škol. Hypotéza zní následovně.

H₂ Absolventi gymnázií přiřazovali při výběru vysoké školy studiu učitelství vyšší prioritu, než absolventi ostatních středních škol.

H₀ Mezi absolventy gymnázií a jiných středních škol není statisticky významný rozdíl v přiřazování priority studiu učitelství při výběru vysoké školy.

Tabulka 19: Testování H₀ pro H₂

	AGY	ASŠ	RKČ AGY	RKČ ASŠ	RKČ AGY – RKČ ASŠ
1	13	8	0,254902	0,181818	0,073084
2	21	14	0,666667	0,5	0,166667
3	1	3	0,686275	0,568182	0,118093
4	13	17	0,941176	0,954545	-0,01337
5	3	2	1	1	0

Zde opět porovnáme maximální hodnotu šestého sloupce tabulky s číslem vypočítaným pomocí tabelované hodnoty:

$$0,166667 < 0,279827$$

H₀ opět nezamítáme, čili mezi absolventy gymnázií a jiných středních škol není statisticky významný rozdíl v přiřazování priority studiu učitelství při výběru vysoké školy.

7.5.3 Testování hypotézy 3

Třetí hypotéza ověřuje předpoklad, že studenti učitelství pro střední školy budou častěji odpovídat na otázku „Chcete v budoucnu pracovat jako učitel/ka?“ (položka 9) odpověďmi „Určitě ano“ či „Spíše ano“, resp. budou k profesi více motivováni než studenti učitelství pro základní školy.

H₃ Studenti učitelství pro střední školy chtějí častěji pracovat jako učitelé, než studenti učitelství pro základní školy.

H₀ Mezi frekvencemi odpovědí týkajících se budoucí profese učitele u studentů učitelství pro základní školy a pro střední školy není statisticky významný rozdíl.

Tabulka 20: Testování H₀ pro H₃

	UZŠ	USŠ	RKČ UZŠ	RKČ USŠ	RKČ UZŠ – RKČ USŠ
1	4	29	0,28571	0,358025	0,07231
2	4	31	0,571429	0,740741	0,169312
3	4	12	0,857143	0,888889	0,031746
4	2	8	1	0,987654	0,012346
5	0	1	1	1	0

Porovnání maximální hodnoty rozdílů relativních kumulativních četností s číslem vypočítaným pomocí tabelované hodnoty:

$$0,169312 < 0,393635$$

Z uvedeného vyplývá, že ani v tomto případě H₀ nelze zamítnout. Tedy mezi frekvencemi odpovědí týkajících se budoucí profese učitele u studentů učitelství pro základní školy a pro střední školy není statisticky významný rozdíl.

8 ZÁVĚRY A DISKUZE

Závěrečná kapitola je věnována shrnutí výsledků empirického šetření. Při prezentaci výsledků postupujeme podle struktury empirické části práce, tzn. komentujeme výsledky analýzy dat získaných z dotazníku. Dále srovnáváme tyto výsledky se závěry diplomové práce Šimčíkové, která se zabývala tímto tématem v roce 2013. Na závěr shrneme výsledky z testování hypotéz práce.

8.1 Komentář k analýze dat

Stěžejními charakteristikami respondentů byly jejich studijní kombinace (pro účely ověření H₃) a absolvovaná střední škola (pro účely ověření H₂).

Co se týká volby studia učitelství, 58,9 % respondentů chtělo prioritně učitelství studovat oproti 36,9 %, pro které studium učitelství nebyla prioritní volba. Můžeme předpokládat, že těchto 36,9 % studentů původně aspirovalo na obory jiných fakult. Mezi důvody, které vedly respondenty ke studiu učitelství, byl nejčastěji zastoupený motiv „Chtěl/a jsem se stát učitelem/učitelkou.“ (36,8 %), „Zájem o obor.“ (11,6 %) a „Práce s dětmi.“ (11,6 %). Jelikož zastoupení těchto tří motivů vedoucích ke studiu učitelství je v součtu 60 %, dá se říct, že respondenty, kteří chtěli prioritně učitelství studovat, k tomu vedly právě tyto důvody. Ti, kteří neměli učitelství jako prioritní volbu, jej šlo pravděpodobně studovat kvůli následujícím důvodům: „Nebyl/a jsem přijat/a na jiný obor.“ (12,6 %), „Nevěděl/a jsem, na jaký obor se mám hlásit.“ (9,5 %), „Chtěl/a jsem získat titul.“ (6,3 %), „Pozitivní učitelský vzor (na ZŠ nebo SŠ).“ (6,3 %).

V dalších čtyřech položkách jsme se ptali na názor a spokojenost se studiem učitelství na PdF UP. S výrokem „Studium učitelství mě naplňuje.“ se ztotožnilo 68,4 % respondentů. Nižší hodnoty na škále u odpovědi „Určitě ano.“ či „Spíše ano.“ jsme získali u otázky „Myslíte si, že Vás studium na PdF UP dostatečně vybavilo kompetencemi potřebnými k výkonu učitelské profese?“ Takto odpovídalo 41 % studentů; 39 % si myslí, že je studium nevybavilo kompetencemi a 20 % zvolilo odpověď „Nevím.“ U položky „Jakým způsobem ovlivnilo studium na PdF UP Vaše rozhodnutí o volbě učitelské profese?“ je

patrné, že téměř polovinu (27,4 %) (pravděpodobně z těch, kteří chtěli prioritně učitelství studovat) studium v jejich rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou utvrdilo. 42,2 % studium v jejich rozhodnutí neovlivnilo nebo to nedokáží určit. 26,3 % respondentů tvrdí, že i když původně učit nechtěli, studium je k profesi namotivovalo, naopak 4,2 % respondentů studium na fakultě odradilo. Je jistě pozitivní informací, že poměrně vysoké procento respondentů (76,9 %) hodnotí svoje rozhodnutí o studiu jako správné.

V budoucnu chce pracovat jako učitel/ka 71,5 % studentů, 16,8 % se ještě nerozhodlo. Těch, kteří nechtějí pracovat v oboru, je 11,5 %. Určitý nesoulad vidíme v odpovědích na otázku „Kdy jste se rozhodl/a, že se chcete stát učitelem/učitelkou?“ Před nástupem na fakultu to vědělo 45,3 % respondentů oproti 58,9 % těch, kteří měli studium učitelství jako prioritní volbu. 29,5 % se tak rozhodlo v průběhu studia, což do jisté míry koresponduje s 26,3 % těch, které studium k profesi namotivovalo, přestože původně učit nechtěli. 5,3 % respondentů odpovědělo, že nechce učit, což zhruba odpovídá 4,2 % těch, které studium odradilo. Struktura odpovědí na L-otázku zhruba odpovídá odpovědím na ostatní otázky. Co se týká motivů pro volbu učitelské profese, nejčastěji uváděnými byly: „Baví mě pracovat s dětmi“ (46,3 %), „Baví mě vyučovat.“ (20 %), případně „Rozvržení pracovní doby.“ (11,6 %) či „Užitečnost povolání.“ (10,5 %). Nejčastěji zastoupenými faktory demotivace v učitelské profesi byly: „Náročnost povolání.“ (34,7 %), „Finanční ohodnocení“ (29,5 %), 13,7 % respondentů pak uvádělo možnost „Jiný motiv“, kde se opakovaly faktory „školský systém“, „administrativa“, „nízká prestiž povolání“, „nekázeň žáků“, „nedostatek volných pozic v oboru“. V položce „Jak si představujete svoji učitelskou kariéru?“ odpovědělo „Dokážu si představit, že budu učit po celý život.“ 53,7 % studentů. 15,8 % bere učitelskou kariéru jako odrazový můstek k jiným pozicím a stejné procento respondentů chce primárně pracovat v jiném oboru, ale učitelství nevylučuje.

Z uvedených výsledků lze shrnout, že motivovanost studentů k výkonu učitelské profese se na PdF UP pohybuje kolem 60 – 70 %.

8.2 Srovnání s výsledky šetření provedeného na Masarykově univerzitě

Motivaci k učitelské profesi zjišťovala ve své diplomové práci Šimčíková, a to u studentů učitelství pro 1. stupeň základní školy na Masarykově Univerzitě.

Výzkumný vzorek tvořili studenti 1. a 5. ročníku, rozsah vzorku byl 64 respondentů. Nejčastěji zastoupenými motivy (73 – 83 % dotázaných respondentů) u těchto studentů byly „mám rád/a práci s dětmi“ a „chci se stát pedagogem/pedagožkou“. V našem případě byly tyto motivy pro volbu profese učitele/učitelky zastoupeny také nejčastěji, a to v 66,3 %. S rozhodnutím o studiu je spokojeno v našem případě 76,9 % respondentů, v případě šetření Šimčíkové je to 65 % respondentů z absolventských ročníků. Motiv „Baví mě práce s dětmi“ byl nejčastěji zastoupený jak v našem šetření (46,3 %), tak i ve srovnávané práci (64 %). V případě faktorů demotivace k práci učitele respondenti nejčastěji shodně v obou pracích uváděli „Náročnost povolání“/“Nároky kladené na učitele.“ (34,7 % / 26 %).⁸⁹

Přestože výzkumný vzorek se u obou prací v parametru studovaného oboru lišil, lze říci, že výsledky šetření z Masarykovy Univerzity vykazují určitou podobnost.

8.3 Ověřované hypotézy

Na základě níže uvedených výzkumných otázek jsme jako dílčí cíle práce jsme stanovili: formulovat hypotézy týkající se motivace ke studiu a k výkonu učitelské profese a tyto hypotézy následně ověřit.

Výzkumné otázky:

1. Jaký je vztah mezi hodnocením PdF UP studenty a jejich směřováním k profesi učitele?

⁸⁹ Srov. ŠIMČÍKOVÁ, Radka. *Cesta studentů k profesi učitelství pro 1. stupeň základní školy* [online]. 2013 [cit. 2014-11-24]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. str. 56, Vedoucí práce Hana Filová. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/322474/pedf_m/

2. Jaký je rozdíl v motivaci ke studiu učitelství mezi absolventy gymnázií a ostatních středních škol?
3. Jaký je rozdíl v motivaci k profesi učitele mezi studenty učitelství pro základní školy a učitelství pro střední školy?

Věcně formulované hypotézy:

- H₁** Mezi motivací k profesi učitele a hodnocením studia posluchači PdF UP neexistuje vztah.
- H₂** Absolventi gymnázií byli při výběru vysoké školy více motivováni ke studiu učitelství než absolventi z jiných středních škol.
- H₃** Studenti učitelství pro střední školy jsou k profesi více motivováni, než studenti učitelství pro základní školy.

Tyto věcné hypotézy jsme operacionalizací převedli na hypotézy statistické a k nim jsme následně definovali nulové hypotézy, které byly předmětem ověřování pomocí Kolomogorovova-Smirnovova testu. Na jeho základě jsme zjistili, že každou z daných nulových hypotéz nezamítáme. Výsledná tvrzení tedy zní následovně:

1. Hodnocení studia posluchači PdF UP souvisí s jejich motivací k budoucí profesi učitele.
2. Mezi absolventy gymnázií a ostatních středních škol není statisticky významný rozdíl v motivaci při výběru studia učitelství.
3. V motivaci k profesi učitele není mezi studenty učitelství pro základní školy a učitelství pro střední školy statisticky významný rozdíl.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá motivací studentů učitelství k výkonu učitelské profese. V teoretické části jsme uvedli téma motivace tak, abychom pochopili její základní principy, zároveň jsme specifikovali motivaci ve výchovně-vzdělávacím procesu a motivaci k práci. Ve stěžejní kapitole teoretické části práce jsme se snažili uvést přehled témat týkajících se učitelské profese, která jsou v současné české pedagogické literatuře nejdiskutovanější. Zaměřili jsme se zejména na kvalitu ve vzdělávání, otázku profesionalizace učitelského povolání, charakteristiku ideálního učitele. Nedílnou součástí kapitoly je výběr teorií, o které se v současnosti opírá profesní příprava budoucích učitelů. Další kapitola předkládá charakteristiku učitelských studijních oborů na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého, kterých se tato práce týká. Studenti těchto oborů jsou primárně připravováni na profesi učitele, jako absolventi však často mohou najít uplatnění i v jiné sféře. Motivací studentů, případně jejich postoji k profesi učitele se zabývalo několik prací, jak absolventských, tak i výzkumných. My jsme uvedli přehled vybraných prací na toto téma, abychom mohli výsledky našeho empirického šetření porovnat.

Z šetření v rámci empirické části práce vyplynulo, že nadpoloviční většina studentů učitelství je k profesi motivována. To znamená, že už při nástupu na Pedagogickou fakultu UP chtěli učitelství studovat, případně se motivace k profesi projevila při studiu. Kolem 20 % studentů si ještě není jistých, zda bude profesi vykonávat, ale tuto možnost nevylučují. Poměr těch, kteří se kloní spíše k možnosti pracovat v jiném oboru, se pohybuje okolo 10 %. Z ověřování hypotéz vyplynulo, že pokud jsou studenti spokojeni s výběrem vysoké školy, mají i tendenci tuto profesi vykonávat. Mezi absolventy gymnázií a absolventy jiných středních škol nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v preferenci studia učitelství při výběru vysoké školy. Také nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl preferenci učitelské profese mezi studenty učitelství pro střední školy a učitelství pro základní školy.

Práce má, bohužel, určité rezervy, a to zejména v empirické části. První oblastí je dotazník, jehož reliabilita je u některých položek o 0,1 koeficientu nižší,

než je obecně doporučováno. Druhý problém nastal při výběru vhodné statistické metody pro ověření hypotéz. Zvolili jsme test, který se zpravidla používá u spojitých náhodných veličin, protože se nám nepodařilo nalézt vhodný neparametrický test pro diskrétní náhodné veličiny.

Přesto se nám do jisté míry podařilo splnit dílčí cíle práce, i cíl hlavní. Přínos výsledků diplomové práce spatřujeme zejména ve zjištění, že zhruba dvě třetiny dotázaných studentů učitelství má jasný cíl stát se učitelem, a to už od nástupu na pedagogickou fakultu. Ostatní výsledky šetření podporuje fakt, že při srovnání se šetřením provedeným na jiné české univerzitě jsme došli k podobným výsledkům.

SEZNAM ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
kol.	kolektiv
APU	Asociace profesí učitelství České republiky
č.	číslo
ed., eds.	editor, editoři
H	hypotéza
ICT	informační a komunikační technologie
K-S	Kolmogorovův-Smirnovův
mj.	mimo jiné
např.	například
o. s.	občanské sdružení
PdF	Pedagogická fakulta
pozn.	poznámka
příp.	případně
resp.	respektive
SPV	studentovo pojetí výuky
srov.	srovnej
str.	strana, strany
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný, takzvaně
UP	Univerzita Palackého

REFERENČNÍ SEZNAM

Literatura

1. BECK, Robert C. *Motivation: theories and principles*. 5th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Prentice Hall, 2004, 470 s. ISBN 01-311-1445-X.
2. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, 247 s. ISBN 80-717-8216-5.
3. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008, 269 s. ISBN 978-80-223-2391-8.
4. GRECMANOVÁ, Helena a Pavel NEUMEISTER. Proměny kvality přípravy učitelů v kontextu proměn diskursu výchovy a vzdělávání. In : COUFALOVÁ, Jana, ed. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, str. 32 – 36. ISBN 978-80-7043-869-5.
5. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-717-8303-X.
6. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
7. HELUS, Zdeněk. Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. In : KRYKORKOVÁ, Hana, ed. *Učitel v současné škole*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, str. 23 – 33. ISBN 978-80-7308-301-4.
8. HOMOLA, Miloslav. *Otázky motivace v psychologii*. 1. vyd. Praha: SPN, 1969, 115 s. Bez ISBN.
9. HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upravené vyd. Praha: SPN, 1989, 232 s. ISBN 80-042-3487-9.
10. CHRÁSKA, Miroslav. *Hypotézy a jejich ověřování v klasických pedagogických výzkumech*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2005. 61, s. ISBN 80-7220-253-7.

11. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
12. JANÍK, Tomáš. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 434 s. ISBN 978-802-1063-495.
13. KORTHAGEN, Fred. *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 2001, 312 s. ISBN 08-058-3981-X.
14. KOTÁSEK, Jiří, ed. et al. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. [Praha]: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
15. KOŤA, Jaroslav. Profesionalizace učitelského povolání. In: HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, str. 6 – 42. ISBN 80-86039-72-2.
16. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Rogersovské přístupy ke vzdělávání pedagogů a v jejich praxi. In : KNOTOVÁ, Dana, HLOUŠKOVÁ, Lenka, PEVNÁ, Kateřina, eds. *Trendy v přípravě pedagogických pracovníků*. Vyd. 1. Brno: Konvoj, 2007, str. 100 – 107. ISBN 978-80-7302-133-7.
17. MADSEN, Kaj, Berg. *Moderní teorie motivace*. 1. vyd. Praha: Academia, 1979, 468 s. Bez ISBN.
18. NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
19. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. 1.vyd. Praha: Academia, 1997, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
20. PROVAZNÍK, Vladimír a Růžena KOMÁRKOVÁ. *Motivace pracovního jednání*. 2., přeprac. vyd. Praha: Oeconomica, 2004, 128 s. ISBN 80-245-0703-X.
21. SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 246 s. ISBN 80-244-0249-1.
22. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-731-5081-6.

23. SPILKOVÁ, Vladimíra. Učitelská profese a její současné proměny. In: KRYKORKOVÁ, Hana, ed. *Učitel v současné škole*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, str. 33 – 45. ISBN 978-80-7308-301-4.
24. ŠTÁVA, Jan. Profesní činnosti učitele. In : KOHNOVÁ, Jana a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012, str. 123 – 129. ISBN 978-80-7290-625-3.
25. ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999, 163 s. ISBN 80-859-3170-2.
26. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
27. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-731-5082-4.
28. WALTEROVÁ, Eliška. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. In : WALTEROVÁ Eliška, ed. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, str. 11 – 17. ISBN 80-7290-059-5.

Elektronické zdroje

1. *FIT-Choice* [online]. 2007 [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <http://www.fitchoice.org/>
2. Gavora, Peter a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978–80–223–2951–4.
3. Historie fakulty. *Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci* [online]. 2011 [cit. 2014-11-18]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/menu/o-fakulte/historie-fakulty/>
4. KUBIŠOVÁ, Hana. Motivace k učitelské profesi [online]. 2008 [cit. 2014-11-24]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta

- sportovních studií. 94 s. Vedoucí práce Vladimír Jůva. Dostupné z: <http://theses.cz/id/unekzg/>
5. MAZÁČOVÁ, Nataša. (Ne)strukturovaný model přípravy učitelů očima studentů. *E-pedagogium* [online]. 2013, č. 3 [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/rychle-odkazy/casopis-e-pedagogium/#c29675>
 6. Programy a obory. *Portál Univerzity Palackého* [online]. 2014 [cit. 2014-11-18]. Dostupné z: <https://portal.upol.cz>
 7. Studijní obory. *Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci* [online]. 2012 [cit. 2014-11-18]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/>
 8. ŠIMČÍKOVÁ, Radka. Cesta studentů k profesi učitelství pro 1. stupeň základní školy [online]. 2013 [cit. 2014-11-24]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 110 s. Vedoucí práce Hana Filová. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/322474/pedf_m/
 9. Two Sample Kolmogorov-Smirnov Test. *Real Statistics Using Excel* [online]. © 2014 [cit. 2015-03-09]. Dostupné z: <http://www.real-statistics.com/non-parametric-tests/two-sample-kolmogorov-smirnov-test/>
 10. WERNEROVÁ, Jana. Hodnocení profesní přípravy studenty učitelství a jejich postoje k profesi. *E-pedagogium* [online]. 2013, č. 3 [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/rychle-odkazy/casopis-e-pedagogium/#c29675>

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obrázek 1: Schéma hierarchie potřeb podle A. Maslowa

Tabulka 1: Dílčí soubory pro H_1

Tabulka 2: Dílčí soubory pro H_3

Tabulka 3: Rozdělení respondentů podle pohlaví

Tabulka 4: Rozdělení respondentů podle absolvované střední školy

Tabulka 5: Priorita studia učitelství

Tabulka 6: Motivy pro volbu učitelské profese

Tabulka 7: Ztotožnění s výrokem „Studium učitelství mě naplňuje.“

Tabulka 8: Kompetence

Tabulka 9: Vliv studia na rozhodnutí o volbě profese učitele

Tabulka 10: Spokojenost s výběrem studia

Tabulka 11: Budoucí profese

Tabulka 12: Motivace k profesi učitele v časovém vývoji

Tabulka 13: Motivace k profesi učitele v časovém vývoji – L-otázka

Tabulka 14: Faktory motivace pro volbu profese učitele

Tabulka 15: Faktory demotivace v profesi učitele

Tabulka 16: Představy respondentů o jejich budoucí kariéře

Tabulka 17: Vysvětlení kódů

Tabulka 18: Testování H_0 pro H_1

Tabulka 19: Testování H_0 pro H_2

Tabulka 20: Testování H_0 pro H_3

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník

Příloha 2: Matice znázorňující shody odpovědí v jednotlivých položkách při měření reliability dotazníku

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Renata Štrbáková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Motivace studentů učitelství PdF UP k výkonu učitelské profese
Název v angličtině:	Motivation of students of the Faculty of Education at Palacky University to teaching profession
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá motivací studentů učitelství k výkonu učitelské profese. Teoretická část rozvádí témata motivace, učitelské profese a charakteristiku učitelských studijních oborů na PdF UP. V empirické části jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření provedeného mezi studenty učitelství na PdF UP. Výstup z šetření bude zároveň prezentován v rámci projektu VOICES.
Klíčová slova:	motivace, motivace ke studiu, studium učitelství, profese učitele
Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on students` motivation to their future teaching profession. The theoretical part deals with concepts of motivation, teaching profession and it characterizes fields of study of Faculty of education at Palacky University. The empirical part presents results of questionnaire survey which was realized with students of education at Palacky University. Results of this survey will be presented in project VOICES.
Klíčová slova v angličtině:	motivation, motivation to study, study of education, teaching profession
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Dotazník Příloha 2: Matice
Rozsah práce:	83 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Příloha 1 Dotazník

DOTAZNÍK

Motivace studentů učitelských oborů k výkonu učitelské profese

Vážení studenti,

*jmenuji se Renata Štrbáková a studuji obor Pedagogika – Veřejná správa na Univerzitě Palackého v Olomouci. V rámci ukončení studia právě zpracovávám diplomovou práci na téma „Motivace studentů učitelských oborů k výkonu učitelské profese“. Součástí mé práce je také výzkum, proto se na Vás obracím s žádostí o pomoc při vyplňování dotazníku. Dotazník je sestaven z 15 otázek, máte na výběr několik možností, prosím, vyberte si vždy **jen jednu**, popřípadě odpověď vyplňte sami. Doba vyplnění Vám zabere několik minut a informace získané dotazníkem budou využity pro výzkumné účely. Dotazník je zcela anonymní.*

Mnohokrát děkuji za Váš čas a upřímné odpovědi.

1. Uvedte celý název Vaší oborové studijní kombinace:

.....

2. Uvedte pohlaví.

- a) Muž
- b) Žena

3. Jakou střední školu jste absolvoval/a?

- a) Gymnázium
- b) Střední odborná škola
- c) Střední odborné učiliště s maturitou
- d) Konzervatoř
- e) jiná, prosím uveďte...

4. Bylo při výběru vysoké školy Vaší prioritou studovat učitelství?

1	2	3	4	5
určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne

5. Co bylo **hlavním** důvodem, že jste šel/šla studovat učitelství?

- a) Chtěl/a jsem se stát učitelem.
- b) Nevěděl/a jsem, na jaký obor se mám hlásit.
- c) Chtěl/a jsem získat titul.
- d) Nebyl/a jsem přijat/a na jiný obor.
- e) Rodinná tradice.
- f) Dobré uplatnění na trhu práce.
- g) Pozitivní učitelský vzor (na ZŠ nebo SŠ).
- h) Negativní učitelský vzor (chtěl/a jsem to dělat lépe).
- i) Práce s dětmi.
- j) „Snadné“ studium na PdF.
- k) Prestiž učitelské profese.
- l) Jiný důvod, uveďte jaký...

6. Studium učitelství mě naplňuje

1	2	3	4	5
určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne

7. Myslíte si, že Vás studium na PdF UP dostatečně vybavilo kompetencemi potřebnými k výkonu učitelské profese?

1	2	3	4	5
určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne

8. Jakým způsobem ovlivnilo studium na PdF UP Vaše rozhodnutí o volbě učitelské profese?

- a) Utvrdilo mě v mém rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou.
- b) Přestože jsem původně učit nechtěl/a, studium mě namotivovalo.
- c) Studium mé rozhodnutí neovlivnilo.
- d) Odradilo mě v mém rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou.
- e) Nedokážu určit.

9. Hodnotíte nyní svoje rozhodnutí o studiu jako správné?

1	2	3	4	5
určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne

10. Chcete v budoucnu pracovat jako učitel/ka?

1	2	3	4	5
určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne

11. Kdy jste se rozhodl/a, že se **chcete** stát učitelem/učitelkou?

- a) Před nástupem na fakultu.
- b) V průběhu studia.
- c) Nechci učit.
- d) Zatím jsem se nerozhodl/a.

12. Kdy jste se rozhodl/a, že se **nechcete** stát učitelem/učitelkou?

- a) Chci učit.
- b) Před nástupem na fakultu.
- c) V průběhu studia.
- d) Zatím jsem se nerozhodl/a.

13. Co by bylo Vaším **hlavním** motivem pro volbu profese učitele?

- a) Baví mě vyučovat.
- b) Baví mě pracovat s dětmi.
- c) Finanční ohodnocení.
- d) Rozvržení pracovní doby.
- e) Užitečnost povolání.
- f) Ani jedna z uvedených možností.
- g) Jiný motiv, uveďte jaký...

14. Co je pro Vás **nejvíce** demotivující na práci učitele/učitelky?

- a) Nebaví mě vyučovat.
- b) Nebaví mě pracovat s dětmi.
- c) Finanční ohodnocení.
- d) Práce i mimo vyučování.
- e) Náročnost povolání.
- f) Ani jedna z uvedených možností.
- g) Jiný důvod, uveďte jaký...

15. Jak si představujete svoji učitelskou kariéru?

- a) Dokážu si představit, že budu učit po celý život.
- b) Beru ji jako odrazový můstek k jiným pozicím.
- c) Chci primárně pracovat v jiném oboru, ale učitelství nevylučuji.
- d) Nechci učit.
- e) Nevím.

Děkuji Vám za vyplnění tohoto dotazníku.

Příloha 2 Matice znázorňující shody odpovědí v jednotlivých položkách při měření reliability dotazníku

Položka 4

$\kappa = 0,8$	Skupina II						
Skupina I		Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne	Σ
	Určitě ano	8					8
	Spíše ano		16				16
	Nevím			2			2
	Spíše ne				13		17
	Určitě ne					1	4
	Σ	12	19	2	13	1	47

Položka 5

$\kappa = 0,7$	Skupina II													
Skupina I		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	Σ
	a	13												13
	b		4											5
	c			2										2
	d				5									7
	e					0								0
	f						0							0
	g							1						5
	h								0					1
	i									6				7
	j										0			0
	k											0		0
	l												4	7
	Σ	21	4	3	5	1	2	1	0	6	0	0	4	47

Položka 6

$\kappa = 0,7$		Skupina II					
Skupina I		Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne	Σ
	Určitě ano	7					8
	Spíše ano		21				21
	Nevím			5			6
	Spíše ne				4		12
	Určitě ne					0	0
	Σ	7	28	5	4	3	47

Položka 7

$\kappa = 0,8$		Skupina II					
Skupina I		Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne	Σ
	Určitě ano	0					1
	Spíše ano		17				17
	Nevím			7			11
	Spíše ne				16		18
	Určitě ne					0	0
	Σ	0	21	7	16	3	47

Položka 8

$\kappa = 0,9$		Skupina II					
Skupina I		a	b	c	d	e	Σ
	a	12					12
	b		12				12
	c			9			9
	d				1		3
	e					9	11
	Σ	13	13	11	1	9	47

Položka 9

$\kappa = 0,9$	Skupina II						
Skupina I		Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne	Σ
	Určitě ano	11					11
	Spíše ano		22				25
	Nevím			4			5
	Spíše ne				6		6
	Určitě ne					0	0
	Σ	14	22	4	6	1	47

Položka 10

$\kappa = 0,7$	Skupina II						
Skupina I		Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne	Σ
	Určitě ano	14					14
	Spíše ano		16				16
	Nevím			7			7
	Spíše ne				0		10
	Určitě ne					0	0
	Σ	18	19	9	0	1	47

Položka 11

$\kappa = 0,7$	Skupina II					
Skupina I		a	b	c	d	Σ
	a	20				20
	b		10			10
	c			1		4
	d				6	13
	Σ	22	18	1	6	47

Položka 12

$\kappa = 0,8$	Skupina II					
Skupina I		a	b	c	d	Σ
	a	27				27
	b		1			1
	c			1		5
	d				13	14
	Σ	32	1	1	13	47

Položka 13

$\kappa = 0,9$	Skupina II								
Skupina I		a	b	c	d	e	f	g	Σ
	A	11							11
	B		20						20
	C			0					0
	D				4				5
	E					5			5
	F						1		1
	G							3	5
	Σ	11	21	0	4	6	2	3	47

Položka 14

$\kappa = 0,8$	Skupina II								
Skupina I		a	b	c	d	e	f	g	Σ
	a	0							1
	b		0						0
	c			14					15
	d				1				1
	e					15			17
	f						6		6
	g							4	7
	Σ	0	0	14	6	15	8	4	47

Položka 15

$\kappa = 0,7$		Skupina II					
Skupina I		a	b	c	d	e	Σ
	a	23					23
	b		4				11
	c			7			8
	d				0		1
	e					4	4
	Σ	27	4	7	0	9	47