

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Tereza Šanderová

**Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů 1. stupně
základní školy s akcentem na aktuální požadavky**

ANOTACE

Jméno a příjmení	Tereza Šanderová
Katedra nebo ústav	KPV – Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby	2022

Název práce	Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů 1. stupně základní školy s akcentem na aktuální požadavky
Title of thesis	Education and professional development of elementary teachers with emphasis on current requirements
Anotace práce	<p>Tato diplomová práce se zabývá vzděláváním a profesním rozvojem učitelů 1. stupně ZŠ v kontextu současných požadavků na učitele. V teoretické části se zabýváme učitelem základní školy, jeho kompetencemi a vzděláváním. Dále se zaměřujeme na profesní rozvoj učitelů jak v České republice, tak v zahraničí v kontextu překážek, které ovlivňují tento profesní rozvoj. Nakonec vyzdvihujeme metody kolegiální podpory učitelů. V empirické části využíváme kvantitativní výzkumný design s využitím metody dotazníkového šetření, který zjišťoval faktory, které mají největší dopad na profesní rozvoj učitelů 1. stupně ZŠ. Získaná data byla statisticky zpracována testem dobré schody chí-kvadrát.</p>
Klíčová slova	Profesní rozvoj, učitel 1. stupně ZŠ, vzdělávání učitelů, překážky profesního rozvoje, motivační faktory, základní škola
Annotation	<p>This diploma thesis deals with the education and professional development of primary school teachers in the context of current requirements for teachers. In the theoretical part we deal with the primary school teachers, their competencies and education. We also focus on the professional development of teachers both in the Czech Republic and abroad in the context of obstacles that affect this professional development. Finally, we highlight the methods of peer support for teachers. In the empirical part, we use</p>

	a quantitative research design using the method of a questionnaire survey, which identified the factors that have the greatest impact in the professional development of primary school teachers. The obtained data were statistically processed by a good chi-square test.
Keywords	Professional development, primary school teacher, teacher education, obstacles to professional development, motivational factors, primary school
Přílohy vázané k práci	Příloha P I: Dotazník Příloha P II: Kritické hodnoty
Rozsah práce	106 stran
Jazyk práce	Český jazyk

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D., nejen za její odborné vedení, ale také za její ochotu a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat všem učitelkám zapojených do výzkumného šetření, které mi předaly skrze dotazník nepostradatelné informace k mému výzkumnému šetření. V neposlední řadě bych chtěla také poděkovat své rodině, přátelům a všem, kteří mě při studiu podporovali.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů 1. stupně základní školy s akcentem na aktuální požadavky“ vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 19. 4. 2022

.....

Tereza Šanderová

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 UČITEL ZÁKLADNÍ ŠKOLY	11
1.1 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V RÁMCI HISTORICKÉHO VÝVOJE	12
1.2 KOMPETENCE UČITELŮ PRIMÁRNÍ ŠKOLY	15
1.3 PROFESIONALIZACE UČITELSKÉ PROFESE.....	16
1.4 STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY 2030+	17
1.5 KARIÉRNÍ ŘÁD UČITELŮ.....	18
2 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ.....	20
2.1 VZDĚLÁVACÍ POLITIKA ŠKOLY JAKO ORGANIZACE V ČESKÉ REPUBLICCE A JEJÍ VEDENÍ.....	21
2.2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC PRACOVNÍCH PODMÍNEK A PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELŮ	22
2.3 NEGATIVNÍ PŘEKÁŽKY OVLIVŇUJÍCÍ PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ V ČR A SROVNÁNÍ SE ZAHRANIČNÍMI ZEMĚMI	23
2.3.1 ČASOVÁ VYTÍŽENOST UČITELŮ	24
2.3.2 NEDOSTATEČNÉ FINANČNÍ OHODNOCENÍ, NEGATIVNÍ ŠKOLNÍ ATMOSFÉRA A NÍZKÁ PRESTIŽ PROFESE	24
2.3.3 NEGATIVNÍ ATMOSFÉRA NA PRACOVIŠTI, FEMINIZACE, VELKÝ GENERAČNÍ ROZDÍL	26
2.3.4 NEJISTOTA V EMOCIONÁLNÍ SFÉŘE.....	27
2.3.5 NEDOSTATEČNÝ KVALIFIKAČNÍ ZÁKLAD	27
3 VYBRANÉ METODY KOLEGIÁLNÍ PODPORY UČITELŮ V ČR A V ZAHRANIČÍ	30
3.1 MENTORING A COACHING	31
3.2 MENTORING PKSP.....	33
3.3 HOSPITACE, EVALUACE A DIGITÁLNÍ VIDEA	34
4 MEZINÁRODNÍ ŠETŘENÍ O PROFESNÍM ROZVOJI UČITELŮ ZŠ.....	38
II EMPIRICKÁ ČÁST.....	40
5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	41
5.1 STRATEGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÝ PROBLÉM	41
5.2 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	41

5.3	VÝZKUMNÉ PROBLÉMY	42
5.4	VĚCNÉ HYPOTÉZY	42
5.5	PŘEDVÝZKUM.....	42
5.6	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	43
5.7	METODA SBĚRU DAT	43
5.8	REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	43
5.9	ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	44
6	ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	45
6.1	POLOŽKA Č. 1	45
6.2	POLOŽKA Č. 2	47
6.3	POLOŽKA Č. 3	48
6.4	POLOŽKA Č. 4	50
6.5	POLOŽKA Č. 5	50
6.6	POLOŽKA Č. 6	51
6.7	POLOŽKA Č. 7	53
6.8	POLOŽKA Č. 8	55
6.9	POLOŽKA Č. 9	57
6.10	POLOŽKA Č. 10	59
6.11	POLOŽKA Č. 11	59
6.12	POLOŽKA Č. 12	61
6.13	POLOŽKA Č. 13	62
6.14	POLOŽKA Č. 14	64
6.15	POLOŽKA Č. 15	66
6.16	POLOŽKA Č. 16	68
6.17	POLOŽKA Č. 17	70
6.18	POLOŽKA Č. 18	70
6.19	POLOŽKA Č. 19	73
6.20	POLOŽKA Č. 20	75
6.21	POLOŽKA Č. 21	75
6.22	POLOŽKA Č. 22	76
6.23	POLOŽKA Č. 23	78

6.24	POLOŽKA Č. 24	78
6.25	POLOŽKA Č. 25	79
6.26	POLOŽKA Č. 26	80
6.27	POLOŽKA Č. 27	82
6.28	POLOŽKA Č. 28	85
6.29	POLOŽKA Č. 29	87
6.30	POLOŽKA Č. 30	89
6.31	POLOŽKA Č. 31	89
7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ STATISTIKY.....	93
8	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	94
8.1	LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	95
9	DOPORUČENÍ PRO PRAXI ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	96
	ZÁVĚR	97
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	98
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	102
	SEZNAM TABULEK	103
	SEZNAM OBRÁZKŮ	103
	SEZNAM GRAFŮ.....	105
	SEZNAM PŘÍLOH	106

ÚVOD

Vzdělávání učitelů v České republice má dlouhodobou tradici. Nejedna významná historická osobnost se podílela na vzdělávání učitelů i jejich dalšímu profesnímu rozvoji (Kohnová, 2004). V dnešní zrychlené době, kdy samotní studenti pedagogických škol nestíhají vnímat nové trendy, jsme se rozhodli v rámci studia na vysoké škole Univerzity Palackého zabývat tématem, které by ukázalo možnosti podpory vzdělávání učitelů a poukázat na některé nedostatky, které jsou zásadní při budoucím vývoji dalšího profesního rozvoje. Tato problematika je také zkoumána v mezinárodním šetření o vyučování a učení – TALIS 2018, které se zabývalo profesním rozvojem učitelů, což poukazuje na důležitost s akcentem na mezinárodní zájem o toto téma.

Tato diplomová práce se věnuje profesnímu rozvoji učitelů 1. stupně ZŠ napříč celou Českou republikou a sbírá podněty z celého světa, aby bylo možné porovnat kvalitu vzdělávání učitelů a zároveň tak poukázat na možné nedostatky, které profesní růst učitelů zpomalují. Vždy pro nás byla pomoc druhým lidem jedna z předností, kterými jsme se v životě řídili, a proto doufáme, že pro některé čtenáře bude tato diplomová práce záchytným bodem, od kterého se budou moci inspirovat, a následně tak zlepšovat kvalitu českého školství, která je v dnešní době výrazně podhodnocena.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Cílem teoretické části diplomové práce je popsat profesní rozvoj učitelů na 1. stupni základních škol v kontextu jejich vzdělávání a s akcentem na aktuální požadavky. Zabývá se učitelem 1. stupně základní školy a jeho profesním rozvojem a ukazuje na legislativní rámec dalšího vzdělávání pedagogů. Dále charakterizuje překážky profesního rozvoje, které ovlivňují či dokonce brání v realizování dalšího profesního rozvoje a popisuje nejčastěji používané formy kolegiální podpory.

V druhé, empirické části, se zaměřujeme na kvantitativní výzkumný design. V rámci tohoto výzkumného šetření jsme využili metody dotazníkového šetření, které měly za cíl zjistit faktory, které mají největší dopad na profesní rozvoj učitelů 1. stupně ZŠ. Dotazník byl určen pro učitele 1. stupně ZŠ z celé České republiky. Získali jsme odpovědi od 106 respondentů. Získaná data byla statisticky zpracována testem dobré shody chí-kvadrát. Výsledky šetření se týkaly časové náročnosti profesního rozvoje, pozitivními i negativními faktory, které mají vliv na učitele, osobního přístupu učitelů k profesnímu rozvoji, přístupu starších kolegů k profesnímu rozvoji a nahlížení okolí k učitelské profesi. Tato diplomová práce bude inspirativní nejen pro pedagogické pracovníky, ale i pro širokou veřejnost.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Povolání učitele základní školy je důležitou součástí našeho vzdělávacího systému, neboť je nedílnou částí povinné školní docházky. Aby bylo vzdělávání v základních školách funkční a odpovídalo současným požadavkům, je třeba, aby se učitelé neustále vzdělávali. V každém časovém úseku naší historie byla vytvořena tehdejší společností jiná představa o vzdělávání, a tím i jiné požadavky na učitele a jeho dalším profesním rozvojem. Nedílnou součástí učitelské profese je i její neustálý vývoj a modernizace, které v této době zaujímají digitální technologie. Tyto aspekty konkretizujeme v následujícím textu.

Maňák, Prokop, Solfronk (1998) definují učitele jako soubor osob, které jsou odpovědné za vzdělání a výchovu žáků a pracují ve školním prostředí. Kromě učitelů se sem zařazují také vychovatelé, ředitelé škol, inspektoři a další osoby, které se podílejí na chodu školního zázemí. Dodávají, že učitel v minulém, současném i budoucím čase je osoba, která umožňuje předávat vzdělání novým generacím. S touto tezí souhlasí i Boudová a kol. (2018) kteří uvádí, že volba této profese je ovlivněna společenskými motivy, kam spadá například možnost ovlivnit rozvoj dětí a mládeže nebo být prospěšný pro společnost. Právě vliv na druhé osoby a pocit autority může být jedním z důvodů pro budoucí učitele, kteří si vyberou toto povolání. Další možností pro výběr učitelského povolání je vliv učitele, se kterým se student setkal v rámci školní docházky a nyní by chtěl převzít jeho ideje a předat je dalším generacím (Vališová, Kasíková a kol., 2007). Tuto tezi podporují autoři Boudová a kol. (2018), kteří uvádí, že 90 % českých učitelů je se svojí profesí spokojeno a přes 50 % učitelů uvádí, že výhody učitelského povolání převažují nad jejich nevýhodami. V EU je tento průměr zhruba 71 %.

Kvalitní učitel neznamena pouze splnění kvalifikačních požadavků na vykonávání této praxe, ale v první řadě znamená, že učitel má být osobností – tedy osobou, ke které budou žáci vzhlížet jako k ideálu vzdělanosti a výchovných idejí. Tomuto procesu se nelze vyučít ani přiučít. Učitelská profese je duchovní poslání, které je zaměřeno na děti a mládež. Jejím hlavním cílem je předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou. Toto povolání je přímo úměrné změnám ve společnosti a jejími hlavními aktéry jsou děti a mládež, právě proto, že se zde nejvíce projevuje výchovné úsilí učitele (Vališová, Kasíková a kol., 2007). Tuto skutečnost potvrzuje i Kohnová (2004, s. 25), která uvádí, že *„učitelství nemůže být pokládáno za pouhé zaměstnání, jež by vyžadovalo pouze dovednosti, je to skutečná profese se všemi požadavky a zodpovědnostmi vůči společnosti, které tento pojem v sobě zahrnuje pro ty,*

jež ji provozují“. Také uvádí, že podmínky pro rozvoj lidských zdrojů jsou v tomto resortu odlišné, neboť je zde zastoupeno nejvyšší procento pracovníků s vysokoškolským vzděláním.

1.1 Vzdělávání učitelů v rámci historického vývoje

V období před tereziánskou reformou najdeme krátké informace o společném vzdělávání učitelů, které se konalo v tzv. preparandách¹ a cílem těchto kurzů bylo získání dovedností, jak žákům vysvětlit látku elementárního učiva – tedy čtení, psaní a počítání. Velké zastoupení v těchto kurzech měly převážně náslechy a samostatné přípravy na hodinu (Spilková, 2004). K prohlubování vzdělávání učitelů dochází v roce 1775, kdy byla Janem Ignácem Felbigerem vytvořena „Metodní kniha“. Ta kromě zkvalitnění výuky na elementárních školách také zaváděla nový vyučovací způsob, který navazoval na předchozí Felbigerův „*Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy v zemích c.k. monarchie*“² (Kohnová, 2004).

Myšlenku na zlepšení vzdělanosti učitelů přinášejí čeští obrozenci, kteří si byli vědomi, že učitelé nemají potřebné kvalifikace. Nevzdělanost učitelů se stala jejich prioritou. Tímto krokem varovali učitele na jejich nepřipravenost a následně na nápravu tohoto problému, což se také uskutečnilo, a tak v tomto období vzdělávání významně překročilo nabídku preparand. Tato idea na čas utne porážka revoluce, která znamenala pro učitele pozastavení dosavadního profesního růstu. Ačkoliv učitelé byli se stavem velice nespokojeni, nebylo možné se jakkoliv bránit, neboť již jen spolková činnost byla v této době nepřípustná. S tím také souvisí vyobrazení učitele, který je podle absolutistické monarchie církevním služebníkem, který nemá nárok na právní ochranu (Krykorková, Váňová a kol., 2010). První nové zmínky o zkvalitnění profesního rozvoje učitelů elementárních škol najdeme kolem roku 1869 na území tehdejšího Rakouska, tedy i částí dnešní České republiky. Toto vzdělávání učitelů bylo podmíněno učitelskými ústavy, které byly zřízené zákonem. Avšak nároky na kvalitu profesního rozvoje nebyly vysoké, v podstatě se týkaly samostudia a účasti na různých konferencích a kurzech (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

¹ Minulostní přípravné kurzy pro učitele

² Srv. Jan Ignác Felbiger „*Allgemeiner Schulplan für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen k.k. Erblanden*“, schvávený císařovnou Marií Terezií a úředně vyhlášený 6. prosince 1774, platil do r. 1869, viz Štverák, M.: Felbiger a Kindermann reformátoři lidového školství, Praha 1986.

K období I. republiky vzhlíželi učitelé jako k období plné naděje a pozitivního výhledu do budoucnosti. Vše tomu nasvědčovalo – vznik samostatného státu a s ním republikánská demokratická vláda, od které si učitelé slibovali lepší podmínky pro jejich práci. Namísto toho byla učitelská profese ohrožena a učitelé byli tak odkázáni na svépomoc (Krykorková, Váňová a kol., 2010). V roce 1918 požaduje K. H. Borovský společně s G. A. Lindnerem a T.G. Masarykem, aby učitelé obecných škol dosáhli vysokoškolské úrovně. Z tohoto požadavku vznikly tři různé směry, které měly za cíl změnit vzdělávání učitelů. První směr chtěl pro učitele pouze středoškolské vzdělávání s dodatkem, že toto vzdělávání bude prodlouženo o pár let. Druhý směr již preferoval změnu vysokoškolského vzdělávání na univerzitách a třetí směr chtěl zavádět specifické vysoké školy. Ani jeden z těchto směrů však přijat či zrealizován nebyl (Spilková, 2004). Školní časopisy a učitelské noviny pomáhaly učitelům k dalšímu profesnímu vzdělávání. Také měla být zřízena v každém okrese učitelská knihovna, která měla fungovat pod správou komise. Tato komise se volila na okresní učitelské konferenci. Pro učitele obecných a měšťanských škol se realizovalo přípravné vzdělávání na čtyřletých učitelských ústavech. Ty byly na shodné úrovni se středními školami nebo na pedagogické akademii, která trvala jeden rok. Pro oba tyto typy vzdělávání bylo zakončení „zkouškou učitelské dospělosti“. Pro učitele, kteří učili na měšťanských školách byly dle zákona z roku 1883 zřizovány jednorocní kurzy, které měly za cíl poskytovat příležitosti k dalšímu vzdělávání učitelů. Kurz se skládal jak z teorie, tak z praktických výstupů a kladl se důraz na metodiku. Tyto kurzy vyučovali vysokoškolští profesori a docenti, popřípadě středoškolští učitelé a jiní odborníci, kteří se zabývali vzděláváním učitelů. Tyto kurzy byly hrazené státem (Kohnová, 2004).

Krykorková, Váňová a kol. (2010) uvádí poválečný vývoj jako vývoj zcela nových změn, které nebyly dosud zkoumány. S tím nesouhlasí Kohnová, Macháčková (2007) a dodávají, že poválečný vývoj přináší velikou změnu pro osobní růst. Roku 1945 vešel v platnost prezidentský dekret (Dekret prezidenta č 132/1945 Sb., O vzdělání učitelstva), který nařizuje vysokoškolské vzdělání pro všechny učitele. V tomto roce byl založený také Výzkumný ústav pedagogický J.A. Komenského s jeho pobočkami v Brně a na Slovensku. Tyto pobočky sloužily jako řídicí jednotka pro zkvalitnění dalšího vzdělávání učitelů. Dále se Kohnová odkazuje na publikaci Kohnová (2004), kde je podrobněji zpracováno legislativní působení profesního rozvoje (Kohnová, Macháčková, 2007). Po II. světové válce roste popularita učitelské profese. Roku 1946 je v Paříži založena organizace UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), která pomáhá dětem i mladistvým v oblasti vzdělávání

a péče. Tato organizace se zaměřuje také na problémy týkající se učitelské profese. Tentýž rok vzniká organizace pro učitele s názvem WOTP, která o 6 let později mění název na WCOTP (World Confederation of Organizations of the Teaching Profession), v překladu Světová konfederace organizací pro učitelskou profesi (Maňák, Prokop, Solfronk, 1998).

60. a 70. léta jsou obdobím vzrůstu a následného poklesu ve vzdělávání, které nejvíce postihuje vysoké školy. V tomto období vyvstává otázka, kdo zodpovídá za kvalitu vysokoškolského vzdělání. V 80. letech nastávají změny. O vzdělávání a jeho kvalitu se již nezajímají jen mladiství, ale pozornost se přesouvá i na dospělé a stává se tak jedním z hlavních námětů této doby. Konají se konference, provádějí se výzkumy a vznikají nová střediska. V 90. letech se objevují dva směry zaměřující se na vzdělávání. První směr klade důraz na dovednosti a výsledky. Tento směr můžeme přirovnat k pozdějším školním reformám. Druhý směr se zaměřuje na neuspokojivou péči o sociálně znevýhodněné skupiny. O této době se také hovoří jako o tzv. zlatém věku vzdělávání. Dochází k prosperitě jak ve finanční sféře, tak v rozvoji svobodného vzdělávání (Kohnová, Macháčková, 2007).

Roku 1999 se řeší problematika vzdělávání na celostátní úrovni. O dva roky později díky této rozpravě přijímá vláda dokument pod názvem Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílé knihy. Ta měla za cíl stanovit dlouhodobé cíle, strategii a politiku vzdělávání. Vznikly tak tři nové oblasti, kterými se na počátku 21. století zabývá politika. Hlavními tématy jsou proměna tradičního pohledu na vzdělávání učitelů se zaměřením na cíl a obsah vzdělávání, rozšiřování a rozvíjení vzdělávacích možností přístupné napříč všemi vrstvami společnosti a poslední oblastí je podpora učitelů na základě zlepšení podmínek kvality jejich vzdělávání (Spilková a kol., 2004).

Strouhal (2016) vyznačuje soudobé pojetí vzdělávání jako „množství specifických, i když nikoli nově vzniklých sporů“. Zatím nebyl nalezen vhodný model na přípravu budoucích učitelů v tomto nestabilním světě, ve kterém se obtížně definuje orientace a opěrné body. Hlavní roli formování budoucích učitelů není způsob pozorování, jakým stylem pedagogické vzory vyučují. Existuje však představa o smyslu vzdělání, díky níž pojímá studující učitelovo působení bez ohledu na určité znaky. Kohnová a kol. (2012) dodávají, že v současné době vzniká prostor pro vzdělávací kurzy, konference i diskuze věnované dalšímu profesnímu vzdělávání. Rozmáhá se také podpora šíření literatury či časopisů. Zdůrazňuje se důležitost vzdělávání ředitelů škol a jejich následné odpovědnosti za kvalitu školního prostředí. Speciální místo zaujímají nově i začínající učitelé. Reakcí ministerstva je připravování tzv. kariérního systému, které je již uznávané v okolních zemích, jehož hlavní náplní je hodnocení učitelů

kompetencí a také kvalita a rozvoj škol v rámci profesního rozvoje. Aby mohl učitel postoupit do vyšší kategorie, je nutné si pohlídat podmínku, aby se neoslabila kvalita jejich práce, a tím se nezhoršily výsledky žáků.

1.2 Kompetence učitelů primární školy

Profesní kompetence udávají profesní kvality učitele, které zahrnují znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Tyto osobnostní rozvoje začínají již před začátkem profesní dráhy a s nástupem této profese se dále rozvíjejí. Nelze přesně určit, co jsou dané kompetence, neboť každý jedinec na ně nahlíží z jiného pohledu. (Walterová, 2001). Spilková, Vašutová (2008) považují profesní kompetence za kritérium k hodnocení učitele, a to zejména jeho kvality a práce. Jako indikátory kvality jsou považovány profesní dovednosti, které se projevují v určitých situacích jak ve škole, tak mimo ni. Valica (In Walterová, 2001, s. 48) dodává, že *„učitelia sú jedinou profesiou, ktorá programovo vytvára kompetencie občanov pre učiacu sa spoločnosť.“*

Aby bylo možné navrhnout další požadavky na profesní rozvoj, je třeba nejprve vycházet z obecných požadavků, které klademe na učitelskou profesi. Problémy, které se týkají výchovy a vzdělávání souvisí se společenskými změnami, které ukazují na nedostačující akademický model kompetencí učitele, který je založen na procesu osvojování a poznávání (Kohnová 2004). Veteška, Tureckiová (2008) dodávají, že kompetence jsou celoživotním procesem, které motivačně ovlivňují jedince k dalšímu profesnímu rozvoji. Kompetence udávají situace v reálném prostředí oproti kvalifikaci. S touto tezí souhlasí Orosová (In Lazarová a kol., 2006), která považuje motivaci a smysluplnost za velmi významné, neboť se od nich odvíjí osobnostní kompetence učitele a dodává, že tyto znaky společně se sebepoznáním a sebereflexí chce a dokáže daný učitel vidět. Walterová (2001) dodává, že profesní kompetence se nepodílejí na jednom konkrétním cíli, ale přesahují do dalších cílů. Tyto cíle se následně přiřazují k cíli, se kterým se nejvíce shodují. Veteška, Tureckiová (2008, s. 34) popisují kompetence jako *„přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.“*

K této definici uvádí tři teze, které byly podle lisabonského procesu sledovány.

1. Kompetence mají motivovat daného jedince k neustávajícímu se vzdělávání a plnění si vlastních životních cílů.

2. Kompetence mají vést jedince k aktivní účasti a zapojení se do dění ve společnosti.
3. Kompetence mají provázet jedince ke schopnostem najít si odpovídající kvalitní zaměstnání.

Profesní standard je založený na klíčových kompetencích. Jeho úkolem je uspořádat a sjednotit kvalifikační předpoklady, díky nimž získají jedinci nárok na vykonávání profese. Profesní standard má za cíl určit profese, které budou pro učitele významné a zásadní. Důležitým bodem je prokazatelnost tohoto standardu, který lze uskutečnit doložením certifikátu z různých kurzů, programů či zkoušek (Walterová, 2001). Spilková, Vašutová (2008, s. 100) uvádí profesní standard jako soubor požadovaných kvalit, které jsou nezbytnou součástí pro kvalitní výkon práce. Profesní standard popisuje kompetence učitele, které lze chápat jako „komplexní, flexibilní strukturu profesních kvalit učitele kontextového charakteru.“

1.3 Profesionalizace učitelské profese

Krykorková, Váňová a kol., (2010) zdůrazňují odpovědnost učitele, která je spojená s jeho činnostmi a spoluprací v rámci školních vzdělávacích programů. Profesionalizace učitelů je tak nezbytným krokem pro kvalitní osvojení tohoto povolání. Spilková, Vašutová (2008) představují profesionalizace učitelství jako model, který se zaměřuje na znalosti – především profesní a expertní. Tyto znalosti jsou vytvářeny na základě výzkumu a soudobé teorie. Důležitá pojetí učitelství jsou profesní hodnoty a etika profese. Z kompetencí pak reflexe a sebereflexe. Tyto dovednosti jsou považovány za podmínku pro další profesní rozvoj. Spilková a kol. (2004) představují tzv. otevřenou profesionalitu jako výzvu k hledání nových učitelských kvalit. Hlavním tématem tohoto pojetí jsou rozšířené kompetence učitelů, které mají za cíl ovlivnit celkovou žákovu vzdělanost a vývoj.

V rámci nových učitelských kvalit přiřazuje Walterová (2001) učitelské role, které během svého působení učitelé konají. Učitel se tak stává manažerem, vychovatelem, konzultantem, inovátorem či tvůrčím pracovníkem. Dodává, že výčet těchto rolí není konečný, neboť plní i další organizační a podpůrné role ve škole. Dále Walterová (2001) představuje roli učitele jako nositele a aktéra vzdělávacích reforem. Zmiňuje se i o negativním působení učitele, které má za příčinu zpomalit či úplně zrušit další změnu ve vzdělávání. Učitelské role přisuzuje i Spilková a kol. (2004), kteří uvádí, že tyto učitelské role prochází výraznou proměnou. Hovoří zde o tzv. facilitátoru žákova vývoje a učení, který zajišťuje úspěšné a kvalitní vzdělávání pro žáky, nebo také o citlivém diagnostikovi, který má být individuálním průvodcem každého žáka, který má za cíl ukázat hranici studijních možností, a tím daného žáka uvádět do reálného

světa. Učitel by měl být také kladným vzorem, neboť by měl žáky inspirovat, pomáhat budovat sebedůvěru a podněcovat k lepším výsledkům. Role zmiňuje i Kosová (In Spilková, Vašutová, 2008), které by měl učitel v rámci společenských podmínek přijmout. Nejvýraznější změna je role učitele jako spotřebitele kurikula. Učitel má za úkol podílet se na tvorbě školního kurikulanv podmínkách konkrétní školy a třídy.

Nezvalová (2000) uvádí, že neexistuje program pro pregraduální učitele, který by zahrnoval široké spektrum vědomostí a dovedností. Cílem pregraduálního učitele má být schopnost vyhledávat efektivní cesty v rozdílných vzdělávacích oblastech a aplikovat nové strategie, reagovat na změny nejnovějších pedagogických teorií a výsledků z praxe. S tímto tvrzení souhlasí Jaworski (1993) a dodává, že začínající učitelé mohou být překvapeni z množství kurzů v rámci profesního rozvoje, neboť je v současnosti kladen důraz na povzbuzování studentů k jejich kvalitě vyučování a jejich následné reflexi.

1.4 Strategie vzdělávací politiky 2030+

Jedná se o dokument, který slouží k rozvoji vzdělávací politiky v letech 2020-2030. Hlavním úkolem tohoto dokumentu je připravit vzdělávací systém ČR na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají.

Dokument má dva hlavní strategické cíle, které usilují o změnu v problematice vzdělávání. Tato strategie se zaměřuje jednak na kompetence, které jsou potřebné pro občanský, profesní i osobní rozvoj a dále se tato strategie zaměřuje na snížení nerovnosti v oblasti přístupu kvality vzdělávání a rozvoje potenciálu žáků. Dokument také uvádí pět specifických cílů, kterými chce zvýšit úroveň školství (MŠMT, 2019). V dokumentu je uvedeno rozšíření digitálních kompetencí. Vzdělávání by tak mělo zahrnovat informační gramotnost, mediální gramotnost, bezpečnost v on-line prostředí nebo kritické myšlení. Druhým strategickým cílem je snižování nerovností ve vzdělávání tak, aby byl umožněný maximální rozvoj potenciálu žáků (Fryč a kol., 2020). Jedním z významných faktorů pro vzdělávání žáků i učitelů je rozvoj digitálních technologií.

V roce 2013 schválila vláda České republiky koncepci Digitální Česko – cesta k digitální ekonomice. Digitální vzdělávání souvisí s rozvojem digitálních technologií a zahrnuje vzdělávání, které využívá digitální technologie na podporu výuky, vzdělávání apod. Tyto aktivity rozvíjí gramotnost žáků a připravují je na trh práce, kde požadavky na dovednosti informačních technologií jsou žádány stále častěji. Digitální technologie se staly již součástí

našich každodenních životů. Pro mladou generaci je již samozřejmostí, že se podle těchto technologií řídí jejich komunikace, volný čas nebo jejich způsob chování a přemýšlení. Rámec digitálních kompetencí poukazuje na fakt, že některé učitelké činnosti a dovednosti by mohly být podceňovány nebo se s nimi v rámci běžné výuky neuvažuje. Na tento signál reaguje většina evropských zemích, které připravují změnu v kurikulárních dokumentech se zaměřením na rozvoj digitálních kompetencí u žáků. Vzniká tak požadavek i pro učitele, který je třeba těmito kompetencemi vybavit. Cílem těchto kompetencí je příprava žáků na budoucí práci a život v digitálním světě. Tento projekt má také motivovat učitele k rozvíjení profesního rozvoje v rámci digitálních kompetencí (MŠMT, 2020).

1.5 Kariérní řád učitelů

Odměňování učitelů zařazujeme do makro podmínek, tedy do kategorie, která se řídí platnou legislativou. Plat učitelů má v České republice dvě složky – tarifní, která je vázána na kvalifikaci a odučený počet let a složku pohyblivou, která je udělována ředitelům škol za nadvýkon. Tyto mzdy se liší s ohledem na ekonomickou situaci, nicméně v České republice jsou platy učitelů dlouhodobě na nižší úrovni, než platy v jiných srovnatelných profesích (Maňák, Prokop, Solfronk, 1998). Kariérní systém má za cíl podpořit profesní rozvoj učitelů formou odměňování. Tento systém připravilo MŠMT podle novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů pro jednání a schválení vládou (MŠMT, 2013-2022). Realizace kariérního systému byla zahájena v roce 2012. Tento systém se liší od předchozího tím, že chce motivovat učitele i ředitele škol v rámci celoživotního vzdělávání pomocí odměn. Proces kariérního systému je založený na profesních kompetencích. Projekt je ceněný hlavně tím, že jeho prvky jsou ověřovány přímo v praxi (Kohnová a kol., 2012).

Kariérní systém zahrnuje již začínající učitele, kteří budou v tzv. adaptačním období“. Toto období bude trvat 2 roky. Učitel, který bude mít na starosti začínajícího jedince, bude jmenován do role „uvádějícího učitele“ a zákonitě mu bude příslušet příplatek 3000 Kč. Nejvyšším řádem je řád třetí, kdy je možné učitele odměnit jak tarifním platem, tak i jinou formou – například osobním příplatkem. Po splnění daných podmínek se učitel posunuje do dalšího kariérního stupně. Aby mohl jedinec postoupit do vyššího řádu, musí splnit určitá kritéria, která se rozlišují podle jednotlivých stupňů (MŠMT, 2013-2022).

Kohnová a kol. (2012) uvádí profesní kompetence a jejich kvalifikační zlepšení, která jsou součástí kariérního řádu, podle kterého se budou daní učitelé zařazovat

do určených učitelských standardů. Standard je navržen jako nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce učitele a postihuje i rozsah působení učitele ve škole. Tyto standardy jsou rozdělené do tří oblastí – rozvoj kompetencí (jak pedagogických, tak odborných), příprava učitelů na výkon v rámci specializované činnosti a příprava učitelů na výkon funkční pozice. Tyto pozice jsou navzájem propojené a navazují na sebe v konkrétních případech. Dále se Kohnová a kol. (2012) zabývají projektem, který se zaměřuje na pedagogické pracovníky a jeho cílem je vytvořit systém profesního rozvoje pedagogických pracovníků, který bude založený na individuálních potřebách jedince a přímou vazbou na výsledky žákovy vzdělávání. Tento projekt by měl obsahovat především zmapování současného profesního rozvoje a jeho porovnání se zeměmi v rámci EU, které mají kvalitní výsledky ve vzdělávání. Dále se bude projekt zaměřovat na vyvinutí nástrojů pro implementaci modelu profesního rozvoje, ověření mentoringu jako moderní formy pro profesní rozvoj, motivací dětí a učitelů k aktivní účasti na vlastním profesním rozvoji a návrhů na úpravu právních předpisů a potřeb profesního rozvoje. Tímto projektem se zabývá Národní ústav pro vzdělávání v rámci projektu Podpora práce učitelů (MŠMT, 2014).

V první kapitole této práce jsme představili učitele 1. stupně základní školy jako hlavního realizátora výuky na základní škole. Zabývali jsme se vzděláváním učitelů v historickém kontextu, zaměřili jsme se na aktuální klíčové kompetence a dokumenty. Na závěr jsme popsali motivační kariérní systém učitelů. Tyto poznatky tvoří základ pro další kapitolu, jelikož prohlubují dané informace o učitelích a jejich profesním rozvoji.

2 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ

Profesní rozvoj učitelů je nedílnou součástí učitelské profese, jelikož kvalitní učitel se vzdělává po celou dobu svého působení v této profesi. Aby učitel mohl tuto práci vykonávat a dále se vzdělávat, je třeba dodržet legislativní rámec. Aby bylo možné učitele dále kvalifikačně posunout, je třeba uvést největší překážky, které mají vliv na další profesní vzdělávání. Problematiku profesního rozvoje učitelů nalezneme v následujícím textu.

Starý a kol., (2012, s. 15) uvádí sdělení Komise evropských společenství určená Radě Evropské unie a Evropskému parlamentu o zlepšování kvality vzdělávání učitelů z roku 2007, že „*kvalita učitelů významně a přímo úměrně souvisí s výsledky žáků.*“. Kohnová (2004) definuje profesní rozvoj jako činnost, díky které jsou rozvíjeny schopnosti a znalosti jedince. Mezi další charakteristiky profesního rozvoje zařazujeme samostudium, poznatky z praxe a další oblasti týkající se dalšího profesního vzdělávání. Starý a kol. (2012) vymezují pojem profesního rozvoje jako soubor aktivit, které mají za cíl zdokonalovat výkon učitelů a současně zkvalitňovat výsledky učení žáků. Hodnocení v rámci profesního rozvoje umožňuje, aby odměňování a kariérní postup byly diferenciovány. Darling-Hammond a kol., (2017) pojmenovávají několik prvků k efektivnímu přístupu profesního rozvoje. Mezi tyto prvky patří strategie aktivního učení, zapojení učitelů do spolupráce, poskytování odborné podpory, čas na zpětnou vazbu a reflexi a delší doba trvání.

Čeští učitelé se v rámci profesního rozvoje nejvíce zaměřují na prohlubování faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které vyučují, a také se zaměřují na pedagogické kompetence pro výuku vyučovaných předmětů (Boudová a kol., 2018). Představy učitelů v ČR v rámci dalšího vzdělávání jsou spojené s narůstajícími vědomostmi a dovednostmi s inovováním a lepším zvládnutím samotné praxe. V závislosti na měnící se společnosti se rozšiřují formy dalšího vzdělávání. V rámci organizování dalšího vzdělávání převažuje v ČR i v zahraničí tradiční pojetí dalšího vzdělávání, které se odehrává mimo školu za pomoci různých forem jako jsou semináře, kurzy, školení či přednášky. Ačkoliv se tyto termíny používají s rovnocenným významem, jejich zaměření a cíle se liší (Lazarová a kol., 2006). Boudová a kol. (2018) se zabývají porovnáváním profesní zdatnosti učitelů v oblasti motivace a aktivního zapojení žáků do výuky v rámci ČR a zahraničí. Uvádí, že ČR je oproti EU velmi podprůměrná. Dodávají však, že v porovnání v rámci šetření TALIS z roku 2013 a z roku 2018 dochází v roce 2018 ke zlepšení, obzvláště pak u zkušenějších učitelů, kteří jsou zdatní v kázeňském řízení třídy oproti mladším učitelům, kteří jsou však zkušenější v oblasti

digitálních technologií. ČR však oproti jiným zemím v EU využívá daleko méně týmové výuky. Nezvalová (2002) rozlišuje dva modely profesního rozvoje. První model je dvoufázový a zahrnuje programy, které se týkají pouze profesní přípravy. Tato profesní příprava není součástí univerzit, ale jiných institucí. Druhý model přípravy učitelů je jednofázový a zahrnuje jak akademické studium jednoho i více předmětů, tak profesní studium.

2.1 Vzdělávací politika školy jako organizace v České republice a její vedení

Zvolení politici, kam můžeme zařadit kromě hlavy státu i ministry, poslance Parlamentu ČR nebo senátory, patří mezi významné osoby, které zasahují do vzdělávací politiky. Mají za cíl navrhnout a schvalovat legislativní normy. Další výkonnou složkou, která se významným dílem podílí na vzdělávací politice je školská administrativa, kam zařazujeme ministra školství a úředníky ministerstva, Českou inspekce, krajský úřad, odbory školství, ředitele škol a vedoucí školních zařízení a obce. Organizace učitelů – v ČR např. Asociace ředitelů základních škol nebo NEMES, obhájí profesní práva učitelů a podporuje nebo brzdí vzdělávací politiku státu. Poslední složkou jsou samotní rodiče, kteří ovlivňují školskou politiku na úrovni různých organizací, jako je Sdružení rodičů či školské rady (Průcha, 2000). S tímto výrokem souhlasí Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 108), kteří uvádí: „*Škola jako organizace může být zřízená různými zřizovateli – státem (ministerstva, krajský úřad, magistrát – především střední školy), obcí (mateřské a základní školy), jinou právní osobou, jako jsou například církve, nadace, společnosti s.r.o., popřípadě fyzickou osobou.*“ V dnešní době má převaha škol právní subjektivitu, a tím nese zodpovědnost – zvyšují se tak nároky ředitelů škol v oblasti jejich kompetencí a řídicích činností.

Mezinárodní doporučení pro zlepšení práce učitelů a ředitelů v ČR zajišťuje Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále OECD). Ta uvádí, že je žádoucí věnovat pozornost práci se zájemci o učitelské povolání a zaměřit se na snahu motivovat zájemce na setrvání v této profesi. OECD navrhuje podporu nejen pro začínající učitele, ale i pro začínající ředitele, například formou mentorování (Boudová a kol., 2018). Začínajícím učitelům pomáhá i předmětová komise, která je jedním z poradenských orgánů. Ta dále zabezpečuje další vzdělávání učitelů, zajímá o zájmové akce v rámci školy (olympiády i různé druhy soutěží) a zpracovává tematické plány učiva. Tento orgán může sestavit ředitel, aby byla zajištěná odborná úroveň výuky (Vališová, Kasíková a kol., 2007). Boudová a kol. (2018) popisují statistiku z pohledu ředitelů českých škol, kteří mají velmi vysokou míru autonomie oproti

jiným státům v EU. Týká se to především lidských zdrojů, rozpočtu či pravidel ve škole v rámci kurikula nebo výuky. Spolupráce ředitelů v českých zemích je výjimečná. Spolupráce ředitelů škol při obtížných pracovních úkolech je nejnižší v ČR v rámci EU. Vališová, Kasíková a kol. (2007) uvádí dvě různé formy ve vedení lidí. První z nich se opírá o příkazování, kdežto druhá forma volí cestu vzájemné spolupráce. Oba tyto způsoby mají vést ke stejnému cíli, a to vytvářet pozitivní atmosféru na pracovišti a motivovat ostatní pedagogické pracovníky k lepším pracovním výkonům.

2.2 Legislativní rámec pracovních podmínek a profesního rozvoje učitelů

Změny ve společnosti po roce 1989 udaly nový rozmach pro učitelskou profesi. Učitelé se již nebáli hlásat své požadavky a podmínky, a tak vznikl prostor věnovaný odměnám pro učitele. Existuje však řada dalších podmínek, které vedou k podpoře (nebo naopak útlumu) rozvoji této profese. Je však zřejmé, že odměňování má dopad na kvalitu vzdělávání (Maňák, Prokop, Solfronk, 1998). Národní institut pro další vzdělávání (dále NIDV), poskytuje podporu vzdělávacím institucím i učitelům po celé České republice. Tento institut je řízený organizací Ministra školství, mládeže a tělovýchovy. Institut vznikl v roce 2014 a od té doby je považovaný za moderní vzdělávací instituci, která sleduje nejnovější trendy v oblasti profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Hlavním cílem tohoto institutu je naplňování priorit státní vzdělávacích priorit, kam náleží například kariérní systém učitelů nebo rozvoj řízení kvality škol a školských zařízení (NIDV, 2019). Pracovní podmínky můžeme rozdělit do dvou skupin, z nichž se jedna řídí platnou legislativou a učitelé tuto právní normu nemohou ovlivnit a druhou skupinou, kterou může jednatlivec do jisté míry ovlivnit.

Pedagogické vzdělání ovlivňuje celkovou významnost této profese. Přípravné vzdělávání učitelů je ve vyspělých zemích provozované na univerzitách a zakončeno magisterským diplomem. Toto vzdělání pro budoucí učitele 1. stupně ZŠ a další učitele zajišťují pedagogické fakulty a bývá završeno magisterským titulem. Existují však programy ukončené již na bakalářské úrovni. Před vysokoškolským vzděláváním lze studovat také další typy škol jako jsou střední pedagogické školy nebo vyšší odborné školy (Maňák, Prokop, Solfronk, 1998). S tímto výrokem souhlasí i Vališová, Kasíková a kol. (2007), kteří uvádí, že v současné době je jediným požadavkem na vzdělávání učitelů legislativní rámec, který uvádí vysokoškolské vzdělání pro všechny učitele mimo učitele mateřských škol. Také vymezuje obsah vzdělávání, kam zařadíme například pedagogiku, psychologii, oborovou

didaktiku nebo pedagogické praxe. Pedagogická činnost je předepsána právními požadavky, bez kterých není možné, aby daná osoba toto povolání vykonávala. Patří sem kvalifikační požadavky, trestná bezúhonnost nebo zdravotní způsobilost.

Mezi předepsané právní normy pro další vzdělávání pedagogických pracovníků patří zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Další zákon, který se týká pedagogických pracovníků je zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V tomto zákonu je také uvedeno, že pedagogickému pracovníkovi náleží 12 dní volna ve školním roce. Poslední norma o vzdělávání učitelů je vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (zákon č. 561/2004 Sb.; zákon č. 563/2004 Sb.; vyhláška č. 317/2005 Sb.). Samotní učitelé se dále vzdělávají v rámci celoživotního učení (celoživotního vzdělávání). V České republice se častěji používá termín další vzdělávání. Tento systém je v současné době na úrovni návrhů a projektů, a tak se v současné době využívají učitelé specializovaná regionální centra se zaměřením dalšího profesního vzdělávání (Maňák, Prokop, Solfronk, 1998).

Délka přímé vyučovací povinnosti se liší s ohledem na vyučovací stupeň třídy. Obvykle se však udává 23-30 hodin za týden. Začínající učitelé spotřebují daleko více času s přípravami a plněním dalších školních povinností, takže ve skutečnosti je jejich pracovní doba o něco delší. Přímá vyučovací povinnost v České republice je nižší ve srovnání s ostatními zahraničními státy (Maňák, Prokop, Solfronk, 1998). Této statistice odpovídají výsledky MŠMT (2019), kdy týdenní pracovní doba odpovídající plnému pracovnímu úvazku činila 40 hodin týdně. Tato doba je stanovena § 79 odst. 1 zákoníku práce. Aby byla osoba považovaná za pedagogického pracovníka, musí být zaměstnancem sjednán druh práce. Pracovní doba, kterou vykonává pedagogický pracovník dělíme na přímou (dále jen „PPČ“) nebo práci související s přímou pedagogickou činností (neboli „NPČ“).

2.3 Negativní překážky ovlivňující profesní rozvoj učitelů v ČR a srovnání se zahraničními zeměmi

Aby bylo možné docenit učitelskou profesi, je zapotřebí, aby byly v praxi žádané změny pracovního prostředí, pedagogické chování i změny z vnějšího prostředí. Tyto proměny jsou však zvláště ve školním prostředí velmi složité (Pol, Lazarová, 1999). Havlík (In Lazarová, 2006) uvádí, že největší problém v učitelské profesi je inkonzistentní status učitele, ať se jedná

o rozpor mezi složitostí profese a ekonomickým hodnocením nebo vzdělání učitelů a následná složitost jejich vykonané práce. Pol a Lazarová (2001) popisují zpomalení rozvoje spolupráce učitelů v České republice z pohledu ředitelů škol na pět hlavních faktorů. Tyto faktory se nacházejí buď mimo školní prostředí, anebo se nacházejí přímo v individuálních jedincích. Nejsou tedy příliš spojované s vnitřním působením ve školách.

2.3.1 Časová vytíženost učitelů

Prvním faktorem je časová vytíženost učitelů. Profesní vzdělávání se uskutečňuje v rámci ČR během volného času učitelů, popřípadě o velkých prázdninách. V některých zemích mají legislativně stanovené právo, které určuje, že další vzdělávání učitelů proběhne v rámci jejich pracovní doby. V Belgii podle legislativy má učitel 10 dní v roce volno na další profesní vzdělávání a 2-3 dny stráví na učitelských konferencích. Ve Švédsku se průměrná doba strávená nad dalším vzděláváním učitelů pohybuje okolo 104 hodin ročně. Termíny profesního rozvoje jsou učitelům umožněny i během školního roku (Kohnová, 2004). S touto tezí souhlasí i Boudová a kol., (2018), kteří uvádí statistiku, kde přibližně půl dotazovaných českých učitelů vidí překážku v kolizi s jejich pracovním rozvrhem. Dále čeští učitelé vnímají problematiku v rámci nedostatku času kvůli rodinným povinnostem nebo kvůli nedostatku motivace s finanční náročností profesního vzdělávání. Dalšími překážkami bránící profesní rozvoj v České republice zařazují Starý a kol. (2012) problémy s rozvrhem, nevhodný obsah či forma, rodinné závazky, vysoké náklady na účast, nedostatečnou podporu od zaměstnavatele a absenci vstupních požadavků.

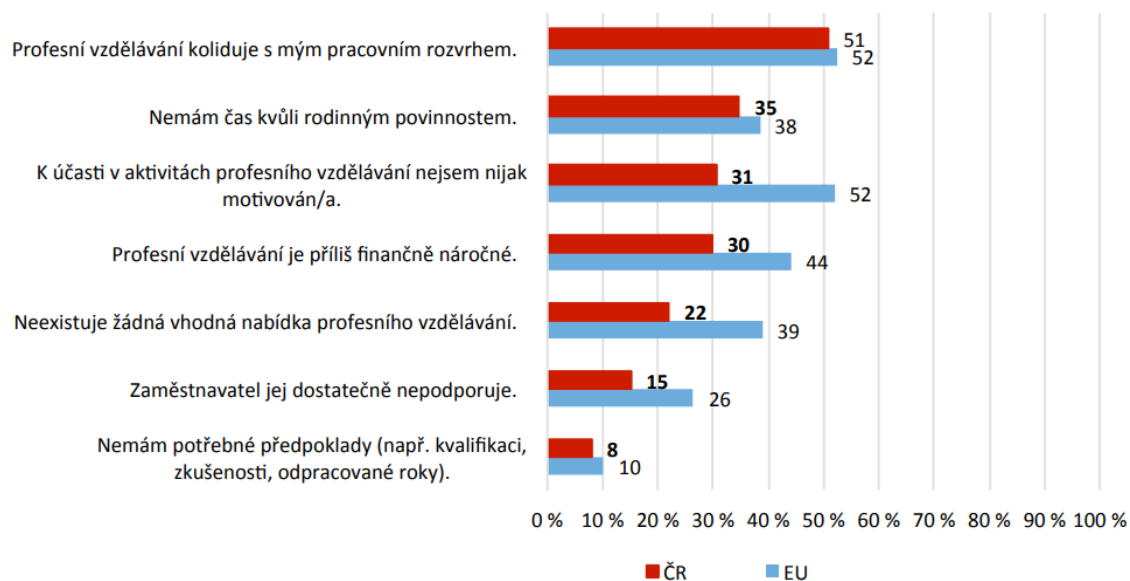
Pracovní doba českého učitele činí 38,5 hodin týdně, což je o hodinu více než průměr v EU. Nejdelší pracovní dobu mají v Japonsku, jejichž týdenní pracovní doba činí 56 hodin. Oproti tomu v Gruzii mají nejkratší týdenní pracovní dobu (25,3 hodin). Přímá výuka v ČR je největším časovým úsekem učitelů (19,1 %). Tato hodnota je téměř shodná s pracovním nasazením učitelů v EU. Oproti EU však čeští učitelé stráví o něco více času samostatným plánováním či přípravou vyučovací hodiny (Boudová a kol., 2018).

2.3.2 Nedostatečné finanční ohodnocení, negativní školní atmosféra a nízká prestiž profese

Druhým významným faktorem, který brání učitelům v dalším profesním rozvoji je nedostatečné finanční ohodnocení, negativní školní atmosféra a nízká prestiž profese. Helus, Bravená, Franclová (2012) uvádí, že společnost vnímá učitelské povolání jako nenáročné.

Převážně u učitelů základních škol se výrazně podhodnocuje. Jádro problému lze popsat tak, že na základní škole se vyučují elementární znalosti, které zná každý, a proto je může vyučovat každý. Tímto výrokem oponují Boudová a kol. (2018) kteří tvrdí, že učitelé vnímají své povolání daleko méně pozitivněji, než jak je vnímá společnost. Tato skutečnost platí nejen pro ČR, ale i v řadě států EU. Učitelskou profesi nejvíce oceňují země jako Vietnam, Singapur a Finsko.

Walterová (2001) popisuje neatraktivitu učitelské profese v České republice zejména pro její náročnost a podhodnocené platové ohodnocení. Dále uvádí, že tato příčina ovlivňuje klesající počet nových uchazečů do učitelské profese. Většina absolventů hledá uplatnění mimo učitelství nebo pracuje na učitelství v zahraničí, kde jsou platové podmínky daleko příznivější. Neatraktivitu učitelství vnímá i Valica (In Kohnová, Macháčková, 2007), který uvádí, že jedním z důvodů neatraktivnosti slovenských učitelů jsou odměny (zařazujeme zde mzdy učitelů nebo finanční ohodnocení učitelů), které jsou podhodnocené a učitelé si tak hledají další práci, aby dosáhli na průměrný životní standard. Valica dále souhlasí s tezí od Walterové (2001), že platové podmínky odrážejí absolventy vysokých škol, kteří si hledají lépe placené profese. Boudová a kol. (2018) také souhlasí s nedostatečným platovým ohodnocením a uvádí statistiku spokojenosti českých učitelů s platem (28 %), která je daleko nižší než průměr v EU (38 %). Kohnová (2004) uvádí rozpočtové náklady na profesní rozvoj učitelů. I zde se objevuje problém, neboť nelze přesně vyměřit, kolik stojí náklady na další profesní vzdělávání učitelů. V rámci rozpočtu školství je tato položka velmi nepřesná a stejně tak nepřesné jsou i informace týkající se finančního podílení svého profesního rozvoje. Zveřejněné údaje jsou tak výčtem dané problematiky, které nelze srovnávat s ostatními zeměmi.



Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a EU jsou zvýrazněny tučně.

Obrázek 1. Podíl učitelů, kteří považují následující skutečnosti za překážku v účasti v profesním vzdělávání (Talis, 2020)

2.3.3 Negativní atmosféra na pracovišti, feminizace, velký generační rozdíl

Třetím faktorem, který brání v profesním rozvoji učitelů je negativní atmosféra na pracovišti, feminizace a velký generační rozdíl mezi nastupujícími učiteli a zaučenými učiteli. Psychickou náročnost povolání popisuje Valica (In Kohnová, Macháčková, 2007). Pokud se absolvent rozhodne stát učitelem, nemůže se spoléhat na moderní vybavení třídy, ať již materiálně nebo technicky. S tímto bodem souvisí nespokojenost učitelů s pracovním prostředím. Učitelé by uvítali větší prostory ve třídách nebo zlepšení sociálně-hygienických podmínek ve školách. Tato profese je také psychicky náročná a na většině učitelů se to projeví zdravotními problémy. S touto tezí plně souhlasí Boudová a kol. (2018) a uvádí, že 1/3 všech učitelů v České republice pracuje pod stresem, přičemž daleko větší stres pociťují ženy v této profesi než muži. Jako hlavní příklad stresu uvádí učitelé příliš administrativní práce.

Stárnutí pedagogických pracovníků je přímo úměrný s celkovým stárnutím populace v Evropě. Valica (In Kohnová, Macháčková, 2007) udává, že přibližně 50 % učitelů je starší 50 let a každým rokem přibude sotva 5,5 % nových mladých učitelů. Tento postoj by se měl změnit s novou strategií, která má nastolit motivující kariéru řád. Převaha ženského kolektivu v této profesi není nežádoucí, problém nastává v důsledcích spojené s homogenitou napříč všemi úrovněmi od žáků po společenské postavení profese. Populace stárnutí učitelského sboru

je téměř totožná v celé České republice. Walterová (2001) uvádí, že téměř 40 % učitelů přesahuje věk 50 let.

2.3.4 Nejistota v emocionální sféře

Čtvrtým faktorem je vlastní nejistota v emocionální sféře – strach či nízké sebevědomí. Boudová a kol. (2018) uvádí, že sebedůvěra učitelů v ČR je podprůměrnější než v jiných zemích EU. Největší rozdíl se zobrazuje v oblastech motivace a aktivního zapojení žáků do výuky. Kyriacou (2008) popisuje současný problém u začínajících učitelů, kdy absolventi pedagogických fakult mají představu, jak by chtěli učit, ale chybí jim potřebné učitelské dovednosti, které by získali zkušenostmi. Jedním z problémů bylo opětovné vysvětlení látky žákovi, který probíranému učivu nerozuměl. V tomto případě zopakovali absolventi látku stejným způsobem jako předtím. Dalším problémem byla individuální rychlost žáků při samostatné práci a jejich problém s kázní. Dále Kyriacou (2008) uvádí, že učitelé mívají i přes dlouholetou praxi trhliny v pedagogických dovednostech, což je zapříčiněno nedostatečnou motivací a schopností učitele. Tuto skutečnost vnímá i Helus, Bravená, Franclová (2012), neboť uvádí, že společnost podhodnocuje styl výuky učitelů. Výuka je netvůrčí a učitel si „ulehčuje“ práci tím, co již bylo vytvořeno.

U polských budoucích učitelů nastává problém v přípravě praktické výuky aprobačních předmětů, která následně vede ke stresu v rámci praxí či práce ve škole. Samotní učitelé vidí nízkou aktivitu v rámci využívání aktivizačních metod. Praxe studentů jsou hodnoceny kladně, ale počet praktikujících hodin je nedostačující. Pro jedince, kteří mimo studium nepracovali s dětmi může tato situace vést ke ztrátě sebejistoty (Kohnová a kol., 2012).

2.3.5 Nedostatečný kvalifikační základ

Pátým faktorem je nedostatečný kvalifikační základ. Pol a Lazarová (2001) popisují problém v kvalifikaci na učitelskou profesi hned v pregraduálním studiu. Začínající učitelé jsou „přímo vhozeni do vody“, a tak může být tato situace pro začínající učitele nepříjemná. Tyto situace mohou nastolit až v nezdravou míru nejistoty a v celkově špatné psychické odolnosti začínajícího učitele. Učitelům se nedostává zpětné vazby od kvalifikovanějších pracovníků, a tak je jejich šance na zlepšení minimální. Stejný problém uvádí u začínajících polských učitelů Kohnová a kol. (2012). Začínající polští učitelé jsou nuceni doplnit si samostatně znalostmi a dovednostmi v rámci oboru, pokud chtějí rozvíjet svůj profesní růst. Pedagogické studium je nepřipravilo na danou profesi, a tím nejsou studenti připraveni na řešení problémů

a konkrétních situací. Studenti dále uvádějí, že je studium nepřipravilo na budoucí spolupráci s rodiči žáků. Polští učitelé také poukazují na nedostatečné výchovné znalosti a dovednosti. Polský vzdělávací systém vyžaduje reorganizaci a modernizaci v rámci přípravy práce učitele. Totožný problém se vyskytuje u slovenských učitelů, který popisuje Valica (In Kohnová, Macháčková, 2007). Slovenští učitelé mají problém s nedostatečnou kvalitou vzdělávání učitelů, ať již v podobě začínajícího učitele nebo učitele se specifickou pozicí. Změny v podobě standardů měření kvality vzdělávání, které budou založené na celostátní úrovni by však měly umožnit úpravu studia učitelů a tím přispět ke celostátní stabilitě.

Starý a kol., (2012) popisuje nedostatky v profesním rozvoji učitelů v neexistujícím systému, který by uceleně pojmul evaluaci účinků dalšího vzdělávání učitelů ve školní praxi. Chybí jasná kritéria a evaluační nástroje. Chybí také funkční kariérní řád a ztrácí se motivace pro profesní růst učitelů za účelem získání vyšší kvalifikace. Dále chybí odpovědná osoba za kvalitu profesního rozvoje v rámci České republiky. Ředitel školy odpovídá za kvalitu učitele na úrovni školy, nikoliv na národní úrovni. Kvalita se zjišťuje převážně z dokumentů a nesleduje průběh ani dopady dalšího vzdělávání. Profesní standard pro učitele neexistuje. Přitom v evropských zemích jsou standardy jasně definované – jsou stanovené konkrétní požadavky na profesní rozvoj učitelů. Průběžné vzdělávání je legislativně stanové, nicméně chybí mechanismy, které by kontrolovaly naplnění této povinnosti. Pol a Lazarová (2001) vidí nedostatky v rámci spolupráce učitelů. Uvádí, že je velmi důležité, avšak obtížné, aby se kolegové navzájem obohacovali a budovali tak kolem sebe prostředí, které je bude podporovat k lepším výkonům. Tento krok ovšem chybí a někteří učitelé uvádějí, že se vzájemné spolupráci spíše brání. Jako další příklad uvádějí učitelé dlouhodobou izolaci ve škole a tím tak klesá možnost seznámit se se svými kolegy a navázat s nimi spolupráci. Boudová a kol. (2018) uvádí problematiku kvalifikace přímo ve výuce. Jedná se o nedostatek učitelů s kompetencí učit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento nedostatek je spojený s podporou inkluze v českých školách. Dále je to nedostatek podpůrného personálu či nedostatek času pro pedagogické vedení.

Starý a kol. (2012) popisují spolupráci členských států EU, kde bylo navrženo několik požadavků pro zlepšení profesního rozvoje učitelů. Mezi hlavními body jsou například zaškolení všech nových učitelů pomocí programu, který jim nabídne podporu jak osobní, tak profesní během začínajícího období a podporu výměn a mobility učitelů (jak vnitrostátně, tak mezinárodně). A to z důvodu vzbudit zájem a zároveň počet pracovníků, kteří tento program využijí. S těmito požadavky je spojený bod na zlepšení, a to zajistit kvalitní programy

zaměřující se na rozvoj znalostí, dovedností a postojů a dále ulehčit administrativu a pracovní úkoly učitelů tak, aby jejich hlavní pozornost byla soustředěna na vytváření celkových podmínek pro výuku a zlepšení úrovně výsledků. Posledním požadavkem jsou potřeby profesního rozvoje jedince, které budou posuzovány na základě sebehodnocení nebo vnějšího hodnocení. Cílem je, aby byly poskytnuty dostatečné příležitosti k dalšímu profesnímu rozvoji a tím bude zajištěn pozitivní přístup učitele na výuku žáků.

Legislativní rámec pracovních podmínek nás zavedl do práv a povinností učitelů. Dozvěděli jsme se největší překážky, které brání v dalším profesním rozvoji. Tyto informace, které byly spíše negativního rázu nahradíme pozitivními aspekty v další kapitole, která se zabývá kolegiální podporou učitelů.

3 VYBRANÉ METODY KOLEGIÁLNÍ PODPORY UČITELŮ V ČR A V ZAHRANIČÍ

Spolupráce je důležitou součástí lidské pomoci. Pokud se jedná o učitelské povolání, platí to dvojnásob. Kolegiální podpora dokáže představit jedinci problematiku z jiného úhlu, než jak ji viděl doposud. Rozšiřuje také kvalifikační znalosti o různé typy vzdělávání. Může nabídnout nespočet možných metod, z níž ty nejpoužívanější se nachází níže v textu.

Pol a Lazarová (1997) konkretizují spolupráci učitelů. Aby bylo možné docenit význam spolupráce učitelů, je zapotřebí žádat změny pracovního prostředí, změny vnějšího světa i chování samotných učitelů. Dodávají, že spolupráce učitelů v rámci České republiky není rozvíjena dobře. Většinou se jedná o povrchnější formy, které jsou využity v rámci předmětů a málokdy mimo něj. Vedení školy i samotní učitelé nejsou dostatečně vybaveni vědomostmi o postupech účinné spolupráce. Není-li však pevně stanovený cíl a forma, pedagogičtí pracovníci nejsou schopni tuto formu rozvíjet. Pak se spolupráce učitelů může stát něčím abstraktním a nepochopeným. Čiháková, Kubcová (2020) s tímto výrokem souhlasí, neboť mezi nedílnou součástí práce učitelů náleží také spolupráce a vzájemné sdílení. Aby bylo možné provázat badatelskou výuku či dlouhodobé projekty, je nutné společné plánování. Kladnou hodnotou je, že samotní učitelé si ujasňují, jak budou v dané době postupovat a jak smysluplně naplní daný program. Šneberger (In Čiháková, Kubcová, 2020) uvádí, že kolegiální podpora probíhá ve škole i mimo školu. Tato forma výměny zkušeností je velmi vítána. S touto tezí souhlasí Langer (2016) a dodává, že existuje nespočet množství různých metod a žádná se nedá označit jako nejlepší. Výběr metod závisí na několika faktorech. Mezi ně patří cíl vzdělávací akce, cílová skupina, obsah výuky, prostředí výuky, čas, finance a lektor.

Boudová a kol., (2018) popisují využívání forem profesního rozvoje a dodávají, že se tyto formy odlišují podle zemí. Například v Korei a Šangaji převažuje online forma vzdělávání učitelů a společně s Vietnamem a Singapurem se tyto země nejvíce zapojují do skupiny učitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů. Mezi nejvíce rozšířené formy profesního rozvoje patří četba odborné literatury, kurzy a semináře, které se odehrávají prezenčně. Všechny tyto formy se využívají v České republice častěji než v ostatních státech EU. Další nadprůměrnou aktivitu v metodách profesního rozvoje využívají čeští učitelé sebezpozorování, pozorování kolegů, coaching nebo různé typy exkurzí. Čeští učitelé podprůměrně využívají online semináře/kurzy a zapojení se za účelem profesního rozvoje svých kolegů. Ovšem Starý a kol., (2012) uvádí, že dosavadní výzkumy v rámci potřeb učitelů

profesního rozvoje se zjišťovaly jen v omezené míře Starý a kol. (2012) také vymezuje typy profesního rozvoje, kam patří:

- Neformální rozhovory
- Kurzy a workshopy dalšího vzdělávání
- Samostudium odborné literatury
- Konference a odborné semináře
- Zapojení do sítí profesního rozvoje
- Akční výzkum (individuální i skupinový)
- Mentoring nebo kolegiální hospitace
- Návštěvy v jiných školách
- Kvalifikační studijní programy

Zahraníční učitelé v rámci mezinárodního šetření TALIS hodnotili účinnost těchto typů profesního rozvoje. Výzkum trval 18 měsíců a mezi nejefektivnější metody zařadili učitelé odborný diskurz, akční výzkum a kvalifikační studijní programy. Nejméně efektivní metody přisuzovali konferencím a odborným seminářům a také návštěvám v jiných školách. Jelikož se jedná o výzkum v zahraničí, některé formy mohou být odlišné od těch v České republice – například návštěvy ve školách bývají v některých zemích velmi vzácné. Další efektivní metodou byla pro učitele aktivita, při níž se finančně spolupodíleli, platili si je v plné výši nebo které věnovali nejvíce času. Formy, které se konaly v pravidelných intervalech a zároveň zajišťovaly stabilní sociální prostředí mají podle učitelů daleko významnější dopad na praxi než workshopy a různé druhy vzdělávacích kurzů. Z výzkumu vyplynulo, že nejvíce žádaný profesní rozvoj se objevuje v Itálii a Litvě. Oproti tomu nejmenší potřebu profesního rozvoje pocítují učitelé v Dánsku a v Maďarsku. Mezi další země, které by uvítaly více prostoru pro profesní rozvoj patří Portugalsko, Norsko, Belgie nebo Slovinsko. V rámci Evropské Unie pocítuje nedostatečný profesní rozvoj 45 % učitelů.

3.1 Mentoring a coaching

Kvalita vzdělávání vysokoškolských studentů a profesorů významně ovlivňuje společné budování znalostí pomocí mentoringu a coaching. Vysokoškolský učitel společně se studentem vede dialog, který je postavený na osobní a sdílené zodpovědnosti a rovnocenném postavení. Za klíčové požadavky se považují vytvoření příležitostí pro přiblížení vzdělávacího procesu očekávání a také potřeby studentů a jejich individuální práce. Například formy profesního rozvoje jako je mentoring a coaching přináší pozitivní přínosy jak pro vysokoškolské učitele,

tak pro studenty (Kalinová, Špírková, 2020). Šimková a kol. (2020) uvádí, že coaching a mentoring se často používají jako synonyma, ovšem jejich profesionální podpora se liší. Langer (2016) s touto formulací nesouhlasí, neboť uvádí, že mentorování má zásadně odlišný přístup oproti coachingu. Mentor má za cíl radit, doporučovat, usměrňovat a stimulovat. Mentorovaný si volí mentora sám podle sympatií. Kalinová, Špírková (2020) popisují společné přínosy pro obě tyto formy profesního rozvoje. Pro studenty je to například rozšiřování vědomostí, rozvíjení schopností, socializace nebo budování interpersonálních vědomostí. Pro vysokoškolské učitelé je to zvýšení sebedůvěry, posílení sociálního a emocionálního aspektu vzdělávacího procesu, zvýšení připravenosti – jak odborné, tak osobnostní, a nové zkušenosti a poznatky. Šimková a kol. (2020) uvádí, že existují různé způsoby profesionální podpory pracovníků, přičemž mentoring je v oblasti školství stále novinkou. Společným cílem všech podpůrných aktivit je zkvalitnění dané služby. Může se přitom jednat o jednotlivce či celé týmy, metodiky, či pravidla a postupy.

Boudová a kol. (2018, s. 23) uvádí mentoring jako jeden ze způsobů podpory, jak pomoci převážně začínajícím učitelům a definuje ho jako *„způsob, jakým mohou zkušenější učitelé podpořit méně zkušené učitele na školách. Tato podpůrná struktura může zahrnovat všechny učitele školy, nebo jenom nové učitele.“* Na této definici se shoduje i Šneberger (In Čiháková, Kubcová, 2020, s. 45), který definuje mentoring jako *„proces, kdy zkušenější pedagog sdílí své znalosti a dovednosti s méně zkušenými pedagogy prostřednictvím formalizovaných činností.“* Šimková a kol., (2020) nazývají mentoringem *„kolegiální konzultaci“*. Jedná se o vztah mezi mentorem a mentorovaným spolupracovníkem, který je založen na dobrovolné a oboustranné spolupráci. Mentor je osoba, která má inspirovat a podporovat svého kolegu a provází ho profesní dráhou, přičemž mu nabízí své zkušenosti. Mentoring je na osobnější vztahové úrovni než jiné profesionální podporující vztahy. Velikou roli hrají také osobní sympatie. Šneberger (In Čiháková, Kubcová, 2020) popisuje mentoring s využitím metodických materiálů jako užitečný a nutný nástroj při získávání nových pedagogických kompetencí. Šimková a kol. (2020) s touto tezí souhlasí a vnímají využití mentoringu jako rozvoj potenciálu zaměstnanců. Jedná se o způsob profesionální podpory, kdy se setkávají služebně starší a služebně mladší kolegové. Mentoring využívá předávání zkušeností v rámci členské základny, kdy členové této základny mají přístup ke zkušenostem ostatních kolegů, a tím si rozšiřují portfolia využívaných způsobů podpory. Účastníci tak získají další náhled, odborná stanoviska nebo zkušenosti. Cílem mentoringu je aktivizace členské základny a rozvoj profesionality s využitím kolegiality.

3.2 Mentoring PKSP

Mentoring profesní komory sociálních pracovníků (dále jen PKSP) je založený na několika předpokladech. V rozhovoru se snaží mentor s mentorovaným o zkušenostní komentování, které splňují čtyři charakteristiky. První z nich je, že mentor má především podporovat mentorované osoby. Dalším předpokladem je, že metoda rozhovoru má otevírat nové možnosti. Každý mentor musí umět naslouchat, neboť potřebuje nejdříve slyšet, co mentorovaný potřebují. Kromě projevení zájmu tím, že naslouchá, ale i dalšími otázkami, projevuje zájem o danou osobu v rámci mentoringu. Mentor do těchto rozhovorů prolíná i svou individualitu, neboť se mísí jeho profesní a osobní příběh, životní zkušenosti, preference apod. (Šimková a kol., 2020). S tímto výrokem souhlasí Kalinová a Špírková (2020) a uvádí body, proč je dobré mít mentora. Mezi tyto body patří například to, že mentor sdílí s mentorovaným znalosti a zkušenosti. Mentorovaný si může najít v mentorovi svůj vzor anebo si vybudovat přítele, který mu bude nápomocný. Díky vybudování osobitějšího vztahu může mentor identifikovat slabé a silné stránky mentorovaného. Šimková a kol. (2020) uvádí další možnosti, jak může mentor pomáhat. Patří sem pozorování, náslechy, písemné i audio záznamy či videonahrávky. Nejvýznamnější metoda však zůstává pro mentora rozhovor.

Tabulka 1. Druhy a formy mentoringu

Neformální (spontánní) mentoring	Vztah bez formalizované dohody a předem domluvených časů setkání.
Formální	Psaná dohoda, dohodou upravená doba a termíny setkávání, možné i pravidelné aktivity mentor-mentorovaný.
E-mentoring (online mentoring)	Mentoring za využití e-mailu, telefonu nebo online technologií bez nutnosti setkat se osobně na stejném místě.
Tváří v tvář	Konají se společná setkání obou aktérů na stejném místě.
Peer mentoring (P2P, recipročně-kolegiální)	Kolegové na stejné úrovni sdílejí zkušenosti a znalosti. Přátelé a spolupracovníci mohou být neformálními mentory pro osobní rozvoj.
Skupinový	Mentor pracuje s malou skupinkou.
Týmový	Mentor pracuje v týmu dalších mentorů.

(Šimková a kol., 2020, s. 18-19).

Boudová a kol. (2018) uvádí, že ředitelé vnímají mentorování velmi pozitivně. Význam přisuzují zejména podpoře méně zkušeným učitelům při výuce, zlepšení spolupráce učitelů a jejich kolegů nebo zlepšení pedagogických kompetencí. 1/3 ředitelů uvádí pozitivní význam

v posílení profesní identity učitelů a zlepšení celkového výkonu žáků. V ČR má zhruba 26 % začínajících učitelů přiděleného mentora. Je to však více než průměr v EU (19 %).

Kalinová a Špírková (2020) uvádí body, proč je dobré mít kouče. Kouč pomáhá koučovanému k jeho cestě, kterou potřebuje, pomáhá objevit potenciál koučovaného, podporuje koučovaného dívat se správným směrem a zároveň se vyvarovat chyb. Také se snaží motivovat koučovaného k pozitivním změnám. S touto tezí souhlasí i Šimková a kol., (2020) a popisuje coaching (z angl. coaching, v českém překladu koučink), který se zaměřuje na rozvoj a využití pracovního potenciálu daného jedince. Kouč vytváří prostor pro otázky, na které si koučovaná osoba musí být schopna zodpovědět sama. Kouč nenabízí vlastní zkušenosti ani názory. Nemusí být tedy odborníkem na danou oblast práce, ale musí být odborníkem na specificky vedený koučovací rozhovor. Coaching trvá daleko kratší dobu než mentoring. Hargreaves a Dawe (1990) definují coaching jako intenzivní vztah mezi expertem a nováčkem s tím, že kouč účinkuje vedle studenta, vede s ním dialog a je mu nápomocen ve chvíli, kdy nováček rozvíjí své nově nabyté dovednosti. Coaching má praktické zaměření, trénink je intenzivní, vytrvalý a závisí na vývoji silných a důvěryhodných kolegiálních vztahů. Také Langer (2016) uvádí jako zásadní část pro coaching právě vybudování vztahu mezi koučem a osobou, které kouč pomáhá. Přístup coachingu je takový, že kouč se snaží koučovaného co nejvíce motivovat a zvyšovat výkonnost tím, že se snaží co nejvíce naučit využívat potenciál koučovaného pomocí otázek, které směřují k daným cílům. Koučovaný je profesionálem ve svém oboru, a proto řešitelem problému musí být právě on, nikoliv kouč.

3.3 Hospitace, evaluace a digitální videa

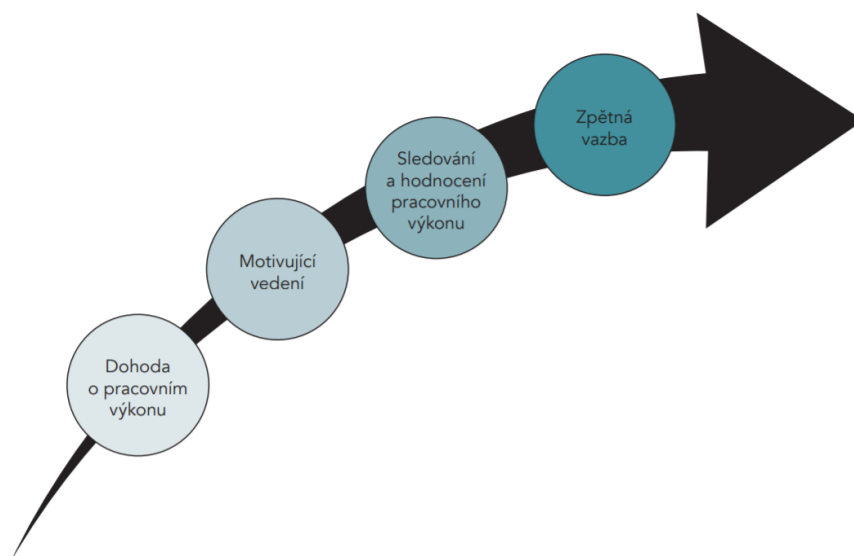
Mešková (2012) poukazuje na to, že vysokoškolské vzdělání není zárukou dobrého učitele a že učení je v podstatě umění. Zdůrazňuje tak potřebu neustálého zdokonalování se. Přichází s analýzou vyučovací hodiny, kde popisuje, že učitelům chybí pohled na hodinu jako na celek. Uvádí také, že tento materiál vzbudil zájem u ředitelů, kteří ho použili v hospitovaných vyučovacích hodinách a tím určili slabé a silné stránky vyučujícího. Pokud se hospitační hodiny opakovaly, bylo možné určit, jak se daný vyučující posunul oproti minulé hospitaci. Tyto operace určily silné a slabé stránky celého pedagogického sboru, a tím bylo možné přijmout opatření, které vedly k pozitivnímu posunu pracovníků. Babanová (2020) uvádí základní body ke zpětné vazbě. Uvádí zde například cíl pozorování cizí praxe, která má společně rozvíjet učitelskou praxi, a nikoliv ji hodnotit na úrovni dobře/špatně. V rámci

hodnocení se nejdříve začíná oceněním, později můžeme uvést příklady, které nám nepřišly příliš vhodné.

Sebehodnocení vlastní práce vede k rozvoji pedagogických dovedností. Chceme-li hodnotit, musíme se nejdříve zaměřit na typy otázek. Tou první je stanovit si hledisko, které je třeba zhodnotit pro budoucí zlepšení. Druhou otázkou je, jak nejlépe udělat první krok k dané oblasti, kterou chceme zlepšit (Kyriacou, 2008). Existuje mnoho způsobů, jak postupovat. Ten nejběžnější způsob bývá pro učitele vymezení konkrétního problému. Zájem učitele o konkrétní problém vede k tomu, že bude svůj výkon v práci pozorně zkoumat a tím tak vylepší svoji činnost v budoucnu. Tato strategie vlastního výzkumu vede k návrhu na řešení, jak se zlepšit v dané problematice. Poté následuje uvedení do praxe a vlastní zhodnocení, zda se řešení osvědčilo či nikoliv. V poslední době se také zvedla popularita tzv. autoevaluace, kdy samotná škola hodnotí dosáhnutí svých vlastních cílů za účelem zjištění kvality vzdělávání (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Abyste profesní růst podporoval učitele, je zapotřebí splňovat určité podmínky. Tou první je, aby byl učitel při práci pozorovaný častěji než dvakrát ročně, aby bylo možné zachytit celý soubor jeho vyučovacích činností. Dále se výsledky pozorování doplňují o data z autoevaluace a evaluace prací studentů a dalšího pozorování. Evaluátoři nahlíží na vyučování jako na celek, nikoliv na předem definované řetězce chování, neboť každý učitel má odlišný přístup chování, ať se jedná o rozdílný ročník či předmět. Kritéria evaluace jsou v tomto případě velmi flexibilní. Evaluátor musí být kvalifikovaný a dobře obeznámen s kontextem třídy (Pol, Lazarová, 1999). S tímto souhlasí i Boudová a kol. (2018) a dodávají, že každý učitel se během své praxe setkal s určitou formou zpětné vazby. Nejčastěji dostávali učitelé zpětnou vazbu od vedení školy nebo přímo od ředitelů. Učitelé v ČR hodnotí zpětnou vazbu na svůj styl výuky pozitivně. Nejvíce oceňují zpětnou vazbu mladí učitelé ve věku do 30 let, ale nezaostávají ani zkušení učitelé – jejich četnost je 73 % oproti standardu EU, kde pozitivní dopad zpětné vazby oceňuje pouze 66 % učitelů. Vališová, Kasíková a kol., (2007) popisují fungování hospitační metodou, která funguje nejlépe, pokud seznámíme nejdříve daného kolegu s naší pozorovací oblastí. Důležité je, aby se jednalo o popis a nikoliv hodnocení toho, co probíhalo. Daný pozorovatel má být spolehlivý a nemá být vnímán jako ohrožení pro daného učitele. Tato metoda je popisována jako velmi úspěšná. Uvádí se, že učitelé se nejvíce naučili, když pozorovali své kolegy, než když někdo pozoroval je. Tesárek (2020) popisuje evaluaci jako systém, který má předem stanovená kritéria a indikátory, které se předem konzultují, aby byl zřejmý způsob

vyhodnocení a využití závěru. Tento systém evaluace je znázorněn v následujícím schématu, který se skládá ze čtyř na sebe navazujících kroků.



Obrázek 2. Schéma řízení pracovního výkonu (Tesárek, 2020)

Bell a Bull (2010) uvádí, že učitelé považovali po celá desetiletí filmy za cenné informace pro žáky. Digitální videa jsou v dnešní době více dostupná a mezi hlavní výhody patří rychlé rozšíření přenosu informací mezi velké množství studentů. S tímto výrokem souhlasí i Boudová a kol. (2018) a udávají statistiku, kdy byla v roce 2013 největší potřeba českých učitelů vzdělávat se v oblasti ICT (informační a komunikační technologie). Rozvoj dovedností v této oblasti činil 15 %. Překvapující je, že od tohoto roku se dané procento snižuje, ačkoliv predikce v ostatních státech EU se naopak zvětšuje. Největší nárůst zaznamenaly země Finsko, Norsko, Švédsko a Island. Důvodem může být změna zaměření dotačních programů, která se před rokem 2013 soustředila právě na oblast ICT. I přes tento fakt je potřeba rozvoje vzdělávání v této oblasti stále vysoká (13 %). Boudová a kol. (2018) dodávají, že je potřeba se této oblasti i nadále věnovat, neboť využívání ICT ve výuce pomáhá žákům s nízkým socioekonomickým statutem. Hanson a Carlson (2005) Také uvádí, že velkým přínosem pro školy by byly finanční zdroje, které by poskytly studentům dostatek technologických zdrojů. Ačkoliv by konečným výstupem mohly být notebooky pro jednotlivé studenty, je potřeba nejdříve zvážit mezikroky, jak podpořit integraci technologií v různých předmětech. Švaříček a Šed'ová (2016) však dodávají, že podpora profesního rozvoje za pomoci videonahrávky není všemocná a při jejím využívání je třeba respektovat určité zásady a limity práce. Výukové programy se zaměřením na experiment společně s videonahrávkou jsou však užitečnou pomůckou.

Tuto kapitolu jsme věnovali kolegiální podpoře učitelů, která má za cíl zkvalitnění výuky a zlepšení kvalifikace učitelů. Zaměřili jsme se také na digitální technologie v kolegiální spolupráci, které jsou v dnešní době spojené s modernizací a vývojem světa. Závěrečná kapitola se zaměřuje na mezinárodní šetření o učení a vyučování, ze kterého vycházíme v empirické části, a je tak nezbytnou součástí diplomové práce.

4 MEZINÁRODNÍ ŠETŘENÍ O PROFESNÍM ROZVOJI UČITELŮ ZŠ

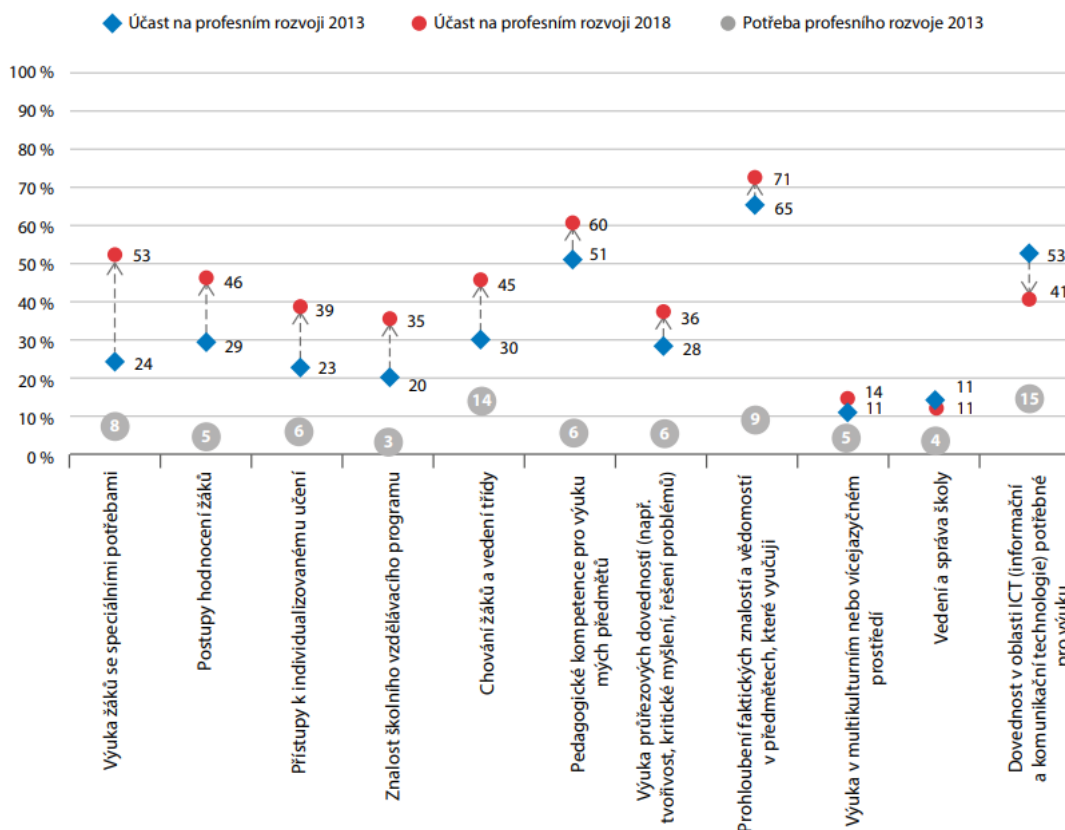
Povolání učitele 1. stupně základní školy je důležitou součástí našeho vzdělávacího systému a je velmi náročné z hlediska psychické i časové náročnosti. Učitelé 1. stupně ZŠ jsou osoby, které se snaží o předávání vzdělanosti nejen dalším generacím, ale také se snaží o předání společenských hodnot a norem, které jsou základními kameny pro úspěšný rozvoj žáků ve školském i mimoškolském působení. Staré vzdělávací metody a postupy jsou v dnešní moderní společnosti kritizovány, a proto je potřeba hledat nové a funkční metody, které budou pro učitelé 1. stupně ZŠ zdrojem neustálé motivace. Popis konkrétních překážek, které brání v dalším profesním rozvoji učitelů popisuje mezinárodní šetření o vyučování a učení, anglicky *Teaching And Learning International Survey*, z roku 2018 (dále jen TALIS 2018). Jedná se o projekt, který se zaměřuje nejen na učitele, ale také na vedení škol a prostředí, ve kterém se žáci vyučují (OECD, 2020).

Mezinárodní šetření probíhalo v rámci celé ČR a bylo dvoukolové. Nejprve probíhal výběr škol, kde by se mohlo výzkumné šetření uskutečnit a následně byli v daných školách vybráni jedinci z řad učitelů, kteří byli podrobeni výzkumnému šetření. TALIS 2018 pracuje s reprezentativním vzorkem škol. Aby bylo možné reprezentativního vzorku dosáhnout, bylo třeba získat data od 150 škol a 3000 respondentů (TALIS, 2020). Tyto údaje jsou důležité, neboť na základě reprezentativního vzorku můžeme zobecnit výsledky a ty můžeme dále srovnávat se státy jiných zemí.

V úvodní kapitole tohoto mezinárodního šetření uvádí vlastními slovy ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal důležitou informaci: „*Informace o výkonnosti české vzdělávací soustavy v mezinárodním srovnání jsou velmi důležitým a cenným podkladem pro přijímání efektivních opatření směřujících ke zvyšování kvality vzdělávání každého dítěte, žáka či studenta*“ (Talis, 2020 s. 5).

TALIS 2018 je členěný na několik kapitol. Každá kapitola se zabývá specifickou oblastí týkající profesního rozvoje, sebedůvěrou učitelů, překážkami, které komplikují z pohledů učitelů vzdělávací proces a hledání proměň a zkvalitnění výuky učitelů. Pro náš výzkumný záměr se budeme blíže zaměřovat na kapitolu 4 - profesní rozvoj učitelů. Tato kapitola zahrnuje další tři podkapitoly, které se dále zabývají efektivním vzděláváním a vnímaným vlivem na práci, oblastmi profesního rozvoje z pohledu skutečností a přání a poslední kapitola se věnuje překážkám účasti, které brání v dalším profesním rozvoji učitelů. Naše výzkumné

šetření se zaměřuje především na problematiku profesního rozvoje a překážek, které ovlivňují učitele k dalšímu profesnímu rozvoji (TALIS, 2020).



Obrázek 3. Porovnání výsledků TALIS 2013 a TALIS 2018 (Talis, 2020)

Obrázek 3 srovnává účast učitelů na dalším profesním rozvoji z roku 2013 a z roku 2018. Z grafu je patrné, že zájem o profesní rozvoj se každým rokem zvyšuje ve všech oblastech dalšího vzdělávání. Výjimky nacházíme pouze v oblasti ICT, kde účast z roku 2018 byla nižší než v roce 2013 a v oblasti vedení a práva škol, kde se účast nezměnila.

Z kapitoly 2 již známe nejčastější překážky, které brání učitelům v účasti na profesním rozvoji a dále bychom chtěli tuto výzkumná šetření prohloubit o další poznatky z dané problematiky. Ověřujeme výsledky z výzkumného šetření TALIS 2018, a snažíme se o konkrétní nahlédnutí do problematiky, která se týká motivace učitelů 1. stupně základní školy k dalšímu profesnímu vzdělávání. Jako výchozí bod této kapitoly jsme využili základní charakteristiku mezinárodního šetření TALIS 2018. Empirická část prohlubuje tematiku dalšího profesního rozvoje, na které se TALIS 2018 v rámci výzkumného šetření nezaměřilo. Jelikož jsme probrali základní problematiku profesního rozvoje učitelů, přicházíme nyní k výzkumnému šetření, pro kterou tato kapitola tvoří teoretickou základnu pro výzkumné šetření.

II EMPIRICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na základě problematiky a cílů výzkumu jsme si zvolili kvantitativně orientovaný výzkumný design s využitím metody dotazníkového šetření. Z výsledků mezinárodního šetření TALIS 2018 jsme schopni určit konkrétní příklady zaměřující se na problematiku určité oblasti. Profesní rozvoj je důležitý nejen pro učitelskou profesi, ačkoliv ji považují za nesmírně důležitou pro kvalifikovanější personál a kvalitnější výuku, ale také pro ostatní profese, které mohou obohatit své zaměstnance o další profesní rozvoj.

5.1 Strategie výzkumného šetření a výzkumný problém

Na začátku výzkumného šetření jsme si stanovili hlavní cíl, který stanovuje směr celé empirické části. Hlavní cíl se zabývá faktory, které mají největší dopad na profesní rozvoj učitelů 1. stupně ZŠ. Tento cíl zkoumáme kvůli předchozí analýze mezinárodního výzkumného šetření TALIS 2018, který se zabývá profesním rozvojem učitelů. Po prostudování šetření jsme došli k závěru, že je třeba prohloubit problematiku týkající se faktorů, které mají největší dopad na profesní rozvoj učitelů 1. stupně ZŠ. Abychom mohli analyzovat hlavní cíl, bylo potřeba vytvoření dílčích cílů, které doplňovaly hlavní cíl. Dílčí cíle nám zjistily a odhalily výzkumné problémy, díky nimž jsme mohli lépe pochopit hlavní problematiku výzkumného šetření. Po stanovení hlavního cíle a dílčích cílů jsme se rozhodli pro dotazníkové šetření v online prostředí. Položky v otázníku jsme nejdříve logicky uspořádaly, aby korespondovaly s výchozími cíli a následně jsme vytvořili v online prostředí dotazník, ve kterém jsme tyto položky uvedli a dotazník jsme publikovali na sociálních sítích a přes email. Podle Chráska (2016) existuje základní schéma postupu realizování kvantitativního typu výzkumu. Schéma na úvod popisuje stanovení problému, pokračuje formulací hypotézy, verifikací hypotézy a zakončuje vyvozením závěrů s jejich prezentací. Dle zmíněného postupu realizujeme kvantitativní design výzkumu, který využívá metodu dotazníkového šetření.

5.2 Cíle výzkumného šetření

Cílem této empirické části práce je **zjistit, jaké faktory mají největší dopad na profesní rozvoj učitelů 1. stupně základních škol**. Ze zmíněného hlavního problému nám vyplývají problémy dílčí:

- 1) Zjistit, jak vnímají další profesní vzdělávání učitelé 1. stupně základních škol.
- 2) Zjistit, jaké motivační faktory převládají u učitelů 1. stupně základních škol v oblasti dalšího profesního rozvoje.
- 3) Zjistit, zda ovlivňuje prestiž učitelé profese profesní rozvoj učitelů 1. stupně základních škol.

5.3 Výzkumné problémy

Z výzkumných cílů jsme vytvořili výzkumné problémy. Hlavní výzkumný problém zní: **Jaké faktory mají největší dopad na profesní rozvoj učitelů 1. stupně základních škol?** Ze zmíněného hlavního výzkumného problému nám pak vyplívají výzkumné problémy dílčí:

- 1) Jak vnímají další profesní vzdělávání učitelé 1. stupně základních škol na jejich?
- 2) Jaké motivační faktory převládají u učitelů 1. stupně základních škol v oblasti dalšího profesního rozvoje?
- 3) Jak ovlivňuje prestiž učitelé profese profesní rozvoj učitelů 1. stupně základních škol?

5.4 Věcné hypotézy

Předpokládáme, že věcné hypotézy budou mít níže naznačenou tendenci díky výsledkům výzkumu TALIS 2018, dle kterého můžeme předpokládat další vývoj profesního rozvoje učitelů.

- H1:** Jestliže u učitelů 1. stupně základních škol převládá pozitivní motivace v rámci sebevzdělávání, pak dochází ke zlepšení výuky.
- H2:** Jestliže jsou učitelé 1. stupně základních škol dostatečně finančně motivovaní, pak se více zaměřují na svůj profesní rozvoj.
- H3:** Jestliže učitelé 1. stupně základních škol vnímají další profesní vzdělávání za velmi důležité, pak se více zaměřují na seberealizaci.
- H4:** Jestliže je u učitelů 1. stupně základních škol nižší prestiž učitelé profese, pak je negativně ovlivněn jejich profesní rozvoj.

5.5 Předvýzkum

Chrásková (2016, s. 23) uvádí důležitost předvýzkumu následující tezí: „*Předvýzkum je jakýmsi zmenšeným modelem vlastního výzkumu.*“ Předvýzkum jsme aplikovali na dvě učitelky základní školy v Třebíči po vzájemné domluvě. Cílem bylo zjistit,

zda jsou otázky srozumitelné, vhodně formulované a zda na sebe logicky navazují. Osloveny byly prostřednictvím emailu dvě učitelky téže základní školy, které vyplnily všechny položky v dotazníku a poté odeslaly. Poté jsme obdrželi email od respondentek v podobě zpětné vazby na dotazníkové šetření. Z předvýzkumu je patrné, že dotazník sestrojený pro tuto diplomovou práci je vhodný pro výzkumný závěr. Obě respondentky uvedly, že otázky v dotazníku jsou srozumitelné a logicky na sebe navazují. K otázce č. 15 byly na základě předvýzkumu dopsány doplňkové položky.

5.6 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořilo **106 respondentů**. Všichni tito respondenti byli učitelé/ učitelky z 1. stupně základních škol, kteří vyučují na plný úvazek. Dotazník byl realizován online formou pomocí sociálních sítí. V České republice je dle statistické ročenky z roku 2020 evidováno 64 400 učitelů ZŠ (MŠMT, 2020). Z daných údajů zjišťujeme, zda se jedná o reprezentativní vzorek či nikoliv. K této četnosti je třeba mít nejméně 381 respondentů (Ahmad, Halim, 2017, s. 29), aby se mohlo jednat o reprezentativní vzorek. Této četnosti jsme nedosáhli, nemůžeme tedy přijmout výsledky jako obecně platné.

5.7 Metoda sběru dat

Pro sběr dat jsme vybrali metodu dotazníkového šetření. Vzhledem k množství výzkumných vzorků a možnostem postupů sběru dat byl vytvořen online dotazník, který jsme vytvořili v Google formuláři. Chráska (2007) zařazuje dotazník mezi frekventovanou metodu získávání dat, jejíž základem je soustava připravených, pozorně formulovaných a promyšleně řazených otázek, na něž respondent odpovídá. Tvorba dotazníku trvala několik hodin, jelikož doplňující položky logicky navazovaly na předchozí odpovědi respondentů. Přesto se dotazník tvořil jednoduše a bez větších komplikací. Výhodou online dotazníku bylo využití velkého množství dat. V dotazníku pro učitele 1. stupně ZŠ jsme vybrali otázky jak uzavřeného typu, tak otevřeného (doplňujícího) typu. Tyto doplňující položky měly za cíl podrobněji analyzovat problematiku dané výzkumné položky. Všechny položky v dotazníku byly povinné.

5.8 Realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno v období od listopadu 2021 do března roku 2022. Předběžná teoretická část probíhala v rozmezí 4 měsíců, tedy od října do ledna. V této době jsme se zabývali teoretickým ukotvením a hledáním možných teorií k danému výzkumnému

problému. V únoru roku 2022 jsme uskutečnili předvýzkum, který se týkal několika osob, které byly ochotné dotazník v předvýzkumu vyplnit. Cílem předvýzkumu bylo na základě odpovědí respondentů upravit znění daných položek obsažených v dotazníku, zredukovat počet otázek a logicky je seřadit za sebou tak, aby dávaly smysl. Také jsme uzpůsobili volbu odpovědí na základě vybrané statistické metody. Po přepracování dotazníku na základě předvýzkumu následovalo vytvoření samotného dotazníku. Dotazník byl vytvořen v Google formuláři, který jsme následně sdíleli přes sociálně sítě a emaily vybraným pedagogickým pracovníkům. Po získání určitého množství respondentů byla tato data zpracována a následně proběhla analýza podle zvolené statistické metody.

5.9 Zpracování a analýza získaných dat

Po důkladné analýze odpovědí všech 106 respondentů jsme začali zpracovávat získaná data. Jako první krok jsme probrané otázky rozdělili na uzavřené a doplňující. Jako další krok jsme využili statistickou metodu test dobré shody chí-kvadrát. Vycházeli jsme ze statistických tabulek, vypočítali jsme testové kritérium a testovali jsme nulové hypotézy dle odborné literatury od Chrásky (2016). Dalším krokem, který jsme využili ke zpracování statistiky, bylo využití absolutní a relativní četnosti. Po všech těchto výpočtech jsme začali dané výsledky zpracovávat do grafů a tvořit přehledné otázky tak, aby byly srozumitelné nejen pro odborníky z oblasti profesního rozvoje, ale i pro širokou nepedagogickou veřejnost.

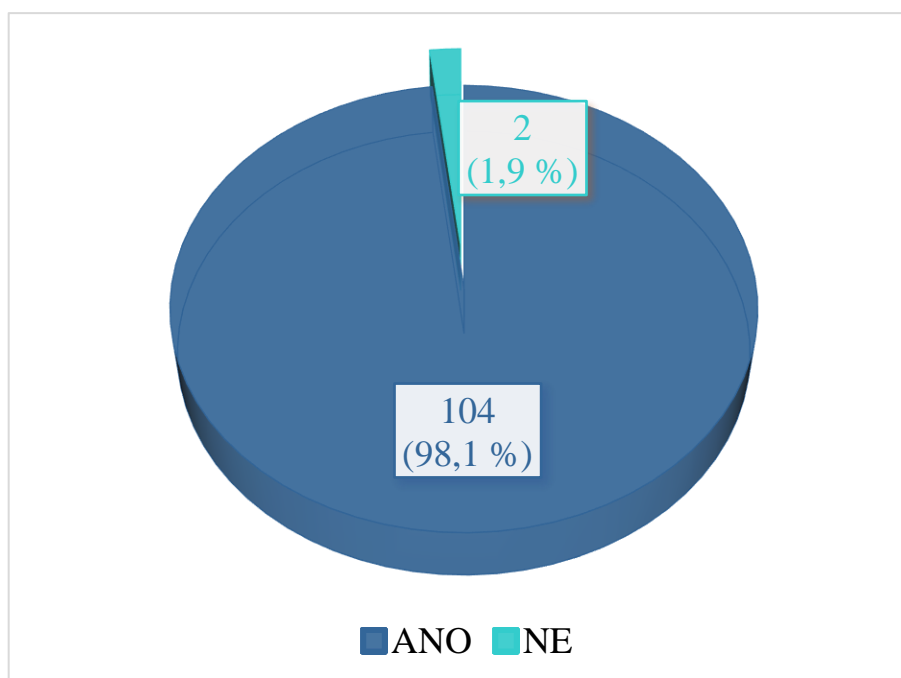
6 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V kontextu cíle tohoto výzkumného šetření jsou zpracovány a prověřovány faktory, které souvisí s profesním rozvojem a jeho potřebou pro další profesní vzdělávání. Získaná data, která jsme získali z dotazníkového šetření, jsme analyzovali a následně prezentovali přehlednými tabulkami a grafy pro lepší orientaci.

Vytvořený dotazník obsahuje celkem 31 předem promyšlených položek, které byly ověřeny předvýzkumem. Některé položky tvořily doplňovací otázky, jiné položky byly uzavřené a v dalších položkách respondenti doplňovali otevřené položky. V tomto dotazníku byly variabilní položky, neboť jsme chtěli zaujmout respondenty a udržet jejich pozornost při vyplňování. Dotazník byl také logicky upraven tak, aby dané otázky na sebe navazovaly podle odpovědí respondentů. Doplňkové položky si kladou za cíl prohloubit problematiku a zaujmout konkrétními příklady z praxe. Všech 31 položek bylo povinných, respondenti na ně museli odpovědět, jinak je dotazník nepustil k další položce. Výsledky všech těchto položek prezentujeme pomocí testu dobré schody chí-kvadrát a absolutními a relativními četnostmi. Získaná data jsme popsali a vytvořili výsečové graf, které slouží pro přehlednost odpovědí respondentů.

6.1 Položka č. 1

Položka č. 1 v dotazníku se zabývala otázkou, která se týkala vnímání důležitosti vzdělávání jako součást profesního rozvoje učitelů na 1. stupni ZŠ. Otázka 1 zní: **Považujete vzdělávání učitelů za důležitou součást profesního rozvoje?** Na tuto otázku měli respondenti na výběr ze dvou možností ANO/NE.



Graf 1. Výšečový graf k položce č. 1

Ve výšečovém grafu 1 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. Odpověď ANO má větší zastoupení s počtem respondentů **104**, kteří považují vzdělávání učitelů za důležitou součást profesního rozvoje. **2** respondenti odpověděli NE, tedy nepovažují vzdělávání učitelů za důležitou součást profesního rozvoje. Z daných výsledků četností můžeme vyvodit, že celkem **98, 1 %** učitelů 1. stupně ZŠ považuje vzdělávání učitelů za důležitou součást profesního rozvoje. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

- H₀:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří považují vzdělávání učitelů za důležitou součást profesního rozvoje, je stejná.
- H_A:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří považují vzdělávání učitelů za důležitou součást profesního rozvoje, je rozdílná.

Tabulka 2. Druhy četností vztahující se k položce č. 1

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Ano</i>	104	0,981 (98 %)
<i>Ne</i>	2	0,018 (2 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritérium chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 3. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (1)

Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Ano</i>	104	53	51	2601	49,075
<i>Ne</i>	2	53	-51	2601	49,075
	Σ 106	Σ 106			Σ 98,150

Položka č. 1 zjišťovala, do jaké míry považují učitele 1. stupně ZŠ vzdělávání jako součást svého profesního rozvoje. Předpokladem bylo, že většina učitelů bude považovat vzdělávání jako důležitou součást svého profesního rozvoje, neboť je průběžné vzdělávání součástí profese učitele. Tento předpoklad vychází z grafu 1, ze kterého lze vyčíst zájem o vzdělávání i mimo svoji pracovní dobu.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 98,150$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **98,1 %** učitelů 1. stupně ZŠ považuje vzdělávání učitelů za důležitou součást profesního rozvoje. Z výsledků výzkumného šetření můžeme vyvodit, že **učitelé 1. stupně ZŠ budou nadále považovat vzdělávání za důležitou součást profesního rozvoje učitelů**. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.2 Položka č. 2

Doplňující položka č. 2 v dotazníku se zabývala osobním pohledem učitelů 1. stupně ZŠ na důležitost vzdělávání jako součást profesního rozvoje. Doplnující položka 2 zní: **Proč (ne)považujete vzdělávání učitelů za důležitou součást profesního rozvoje?** Nejčastěji se v odpovědích objevovaly následující odpovědi:

„Celoživotní vzdělávání je v našem oboru nutné, stále se objevují nové metody a formy práce.“

„Každý se má celoživotně vzdělávat, aby nezakrtněl.“

„Doba a požadavky na žáky i učitele se mění a je třeba se jim přizpůsobit. Je také třeba seznamovat se s novými poznatky, technologiemi.“

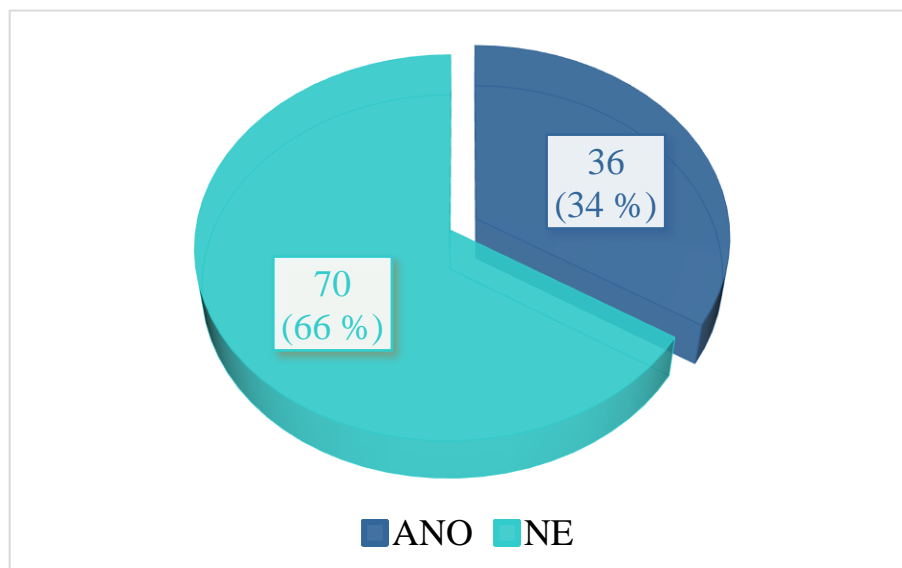
„Získávání nových poznatků v oblasti metod a forem vzdělávání.“

„Stereotyp ve školství škodí, nové informace, hry, pracovní listy rozvíjí nejen učitele, ale i děti.“

Doplňující položka zjistila, že většina učitelů 1. stupně ZŠ považuje vzdělávání učitelů za důležitou součást profesního rozvoje, jelikož neustále vznikají nové požadavky a poznatky, které se neustále mění, a které jsou nezbytnou součástí učitelské profese. Další často používanou odpovědí byla vlastní iniciativa učitelů, kteří z vlastní iniciativy považují vzdělávání za důležitou součást profesního rozvoje a chtějí se dál profesně rozvíjet. Respondenti, kteří odpověděli v předchozí položce NE, v této položce neodpověděli, ačkoliv tato položka byla povinná.

6.3 Položka č. 3

Položka č. 3 v dotazníku se zabývala vlivem profesního rozvoje na osobní a profesní život učitelů 1. stupně. Otázka 3 zní: **Ovlivnila Vás určitá metoda profesního rozvoje natolik, že měla dopad i na Váš osobní život?** Na tuto otázku měli respondenti na výběr ze dvou možností ANO/NE.



Graf 2. Výsečový graf k položce č. 3

Ve výsečovém grafu 2 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. Odpověď NE má větší zastoupení s počtem respondentů **70**. Tyto respondenty neovlivnila profesní metoda natolik, aby měl vliv na jejich osobní život. **36** respondentů odpovědělo ANO,

tedy že je neovlivnila určitá metoda profesního rozvoje natolik, aby měla dopad na jejich profesní rozvoj. Z daných výsledků četnosti můžeme vyvodit, že **66 %** učitelů 1. stupně ZŠ neovlivnila určitá metoda profesního rozvoje natolik, aby měla dopad i na jejich osobní život. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

H₀: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kdy měla metoda profesního rozvoje dopad i na jejich osobní život, je stejná.

H_A: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kdy měla metoda profesního rozvoje dopad i na jejich osobní život, je rozdílná.

Tabulka 4. Druhy četností vztahující se k položce č. 3

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Ano</i>	36	0,339 (34 %)
<i>Ne</i>	70	0,660 (66 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritéria chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 5. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (3)

Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Ano</i>	36	53	-17	289	5,453
<i>Ne</i>	70	53	17	289	5,453
	$\Sigma 106$	$\Sigma 106$			$\Sigma 10,906$

Položka č. 3 zjišťovala, do jaké míry má určitá profesní metoda dopad i na učitelský osobní život. Předpokladem bylo, že většina učitelů nebude slučovat profesní život s osobním životem. Tento předpoklad vychází z grafu 2, ze kterého lze vyčíst vliv profesního rozvoje na osobní život.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 10,906$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme

alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **66 %** učitelů 1. stupně ZŠ neovlivnila určitá metoda profesního rozvoje natolik, aby měla dopad na jejich osobní život. Z daných výsledků můžeme vyvodit, že **pro učitele 1. stupně ZŠ, kteří se zúčastní určité metody profesního rozvoje, nebude mít dopad na jejich osobní život.** Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.4 Položka č. 4

Doplňující položka č. 4 v dotazníku se zabývala zjištěním vlivu metody profesního rozvoje, která učitele 1. stupně ZŠ ovlivnila natolik, že měla dopad i na jejich osobní život. Otázka 4 zní: **V čem Vás ovlivnila určitá metoda profesního rozvoje natolik, že měla dopad i na Váš osobní život a popřípadě proč?** Nejčastěji se v odpovědích objevovaly následující odpovědi:

„Měla jsem větší nadhled a pochopení, věci tolik nehrotím.“

„Sebereflexe, prevence syndromu vyhoření, styl forma sebevzdělávání.“

„Osobnostní vzdělávání proměňuje kvality mě jako člověka, pomáhá mi především v komunikaci s druhými.“

„Aplikace u vlastních dětí, způsob jejich vzdělávání, přístup k žákům s potřebou podpůrných opatření.“

Doplňující položka č. 4 zjišťovala četnost učitelů 1. stupně ZŠ, které jejich profesní metoda ovlivnila natolik, že měla dopad i na jejich osobní život se týkala především jejich seberozvoje a přístupu k druhým lidem. Častou odpovědí byly i různé formy sebevzdělávání, které se týkali vlastních hodnot a také prevence syndromu vyhoření, jehož důsledky se v učitelské profesi objevují.

6.5 Položka č. 5

Doplňující položka č. 5 se zabývala osobním názorem učitelů 1. stupně ZŠ na klady a záporny profesního rozvoje. Otázka 5 zní: **V čem spatřujete plusy a mínusy profesního rozvoje?** Nejčastěji se v odpovědích objevovaly následující odpovědi:

„Plusy – komunikační dovednosti, ochota minus – úsilí, které se ne vždy může projevit.“

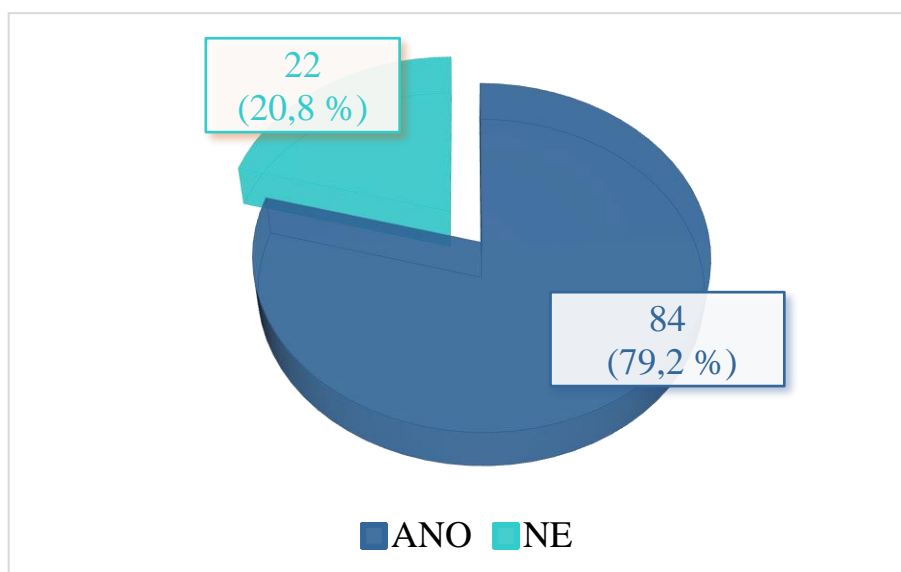
„Pozitivum je možnost získávání nových poznatků, posun v dovednostech, zlepšení učitelských schopností, do jisté míry prevence vyhoření. Mínus spatřují pouze ve frustraci z toho, když podmínky nebo např. vedení školy nepodporují zavádění poznatků z dalšího vzdělávání.“

„Plusy souvisí s celkovým rozvojem osobnosti člověka, mínusy souvisí s časovou vyčerpávaností.“

Doplňující položka zjistila, že většina učitelů 1. stupně ZŠ spatřuje klady profesního rozvoje převážně v získávání nových poznatků, rozvoje a zkušeností. Zápory vidí učitelé 1. stupně ZŠ hlavně v úsilí, které musí učitel vykonat a v důsledku není podporováno a díle vidí učitelé 1. stupně ZŠ zápor v časové náročnosti profesních metod, které se v některých případech neslučují s rozvrhem školy, popřípadě zasahují do osobního volna.

6.6 Položka č. 6

Položka č. 6 v dotazníku se zabývala otázkou spokojenosti učitelů s časovou dotací metod profesního rozvoje. Položka 6 zní: **Byly pro Vás metody profesního rozvoje časově vyhovující?** Tato otázka byla uzavřená, respondenti volili ze dvou možností ANO/NE.



Graf 3. Výšečový graf k položce č. 6

Ve výšečovém grafu 3 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. Odpověď ANO má větší zastoupení s počtem respondentů **84**. Odpověď NE odpovědělo **22** respondentů, tedy že metody profesního rozvoje nebyly časově vyhovující. Z daných výsledků můžeme vyvodit, že pro **79,2 %** učitelů 1. stupně ZŠ byly metody profesního rozvoje časově vyhovující. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

H₀: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, pro které byly metody profesního rozvoje časově vyhovující, je stejná.

H_A: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, pro které byly metody profesního rozvoje časově vyhovující, je rozdílná.

Tabulka 6. Druhy četností vztahující se k položce č. 6

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Ano</i>	84	0,792 (79 %)
<i>Ne</i>	22	0,207 (21 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritéria chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 7. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (6)

Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Ano</i>	84	53	31	961	18,132
<i>Ne</i>	22	53	-31	961	18,132
	Σ 106	Σ 106			Σ 36,264

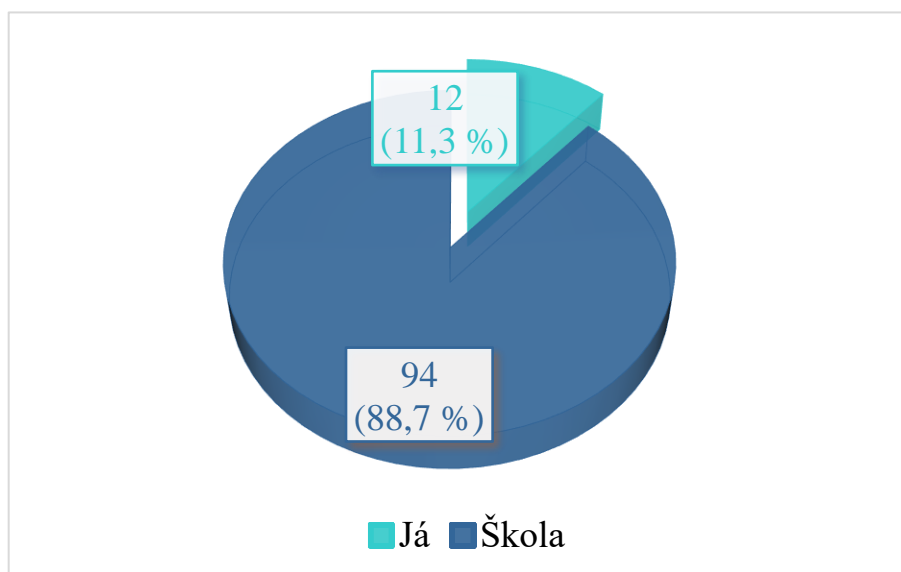
Položka č. 3 zjišťovala, zda jsou metody profesního rozvoje pro učitele 1. stupně ZŠ časově vyhovující. Předpokladem bylo, že většina učitelů bude považovat čas strávený na profesním rozvoji za vyhovující, neboť se vzdělávání považují za důležitou součást profesního rozvoje (viz TALIS 2020, s. 51), kde je uvedeno, že délka profesního rozvoje učitelů jako jeden z hlavních pozitivních faktorů přispívá k pozitivnímu vlivu výuky (uvedlo celkem 23 % učitelů).

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 36,264$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **79,2 %** učitelů 1. stupně ZŠ byly metody profesního rozvoje časově vyhovující. Z daných výsledků můžeme vyvodit, že **metody profesního**

rozvoje nebyly pro učitele 1. stupně ZŠ časově náročné. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.7 Položka č. 7

Položka č. 7 v dotazníku se zabývala otázkou financování profesního rozvoje učitelů 1. stupně ZŠ. Otázka zněla: **Pokud jste se zúčastnila placené metody profesního rozvoje, platila jste si náklady sama nebo tuto placenou metodu zafinancovala škola?** Tato otázka byla uzavřená.



Graf 4. Výsečový graf k položce č. 7

Ve výsečovém grafu 4 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje počet respondentů s počtem **94**, jejichž náklady financovala škola. **12** respondentů si platili metody profesního rozvoje sami. Z daných výsledků můžeme vyvodit, že **88,7 %** učitelů 1. stupně ZŠ, kteří se zúčastnili placené metody profesního rozvoje, jim tuto metodu financovala škola. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

- H₀:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří se zúčastnili placené metody profesního rozvoje, platili náklady sami nebo škola, je stejná.
- H_A:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří se zúčastnili placené metody profesního rozvoje, platili náklady sami nebo škola, je rozdílná.

Tabulka 8. Druhy četností vztahující se k položce č. 7

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Já</i>	12	0,113 (11 %)
<i>Škola</i>	94	0,886 (89 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritérium chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 9. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (7)

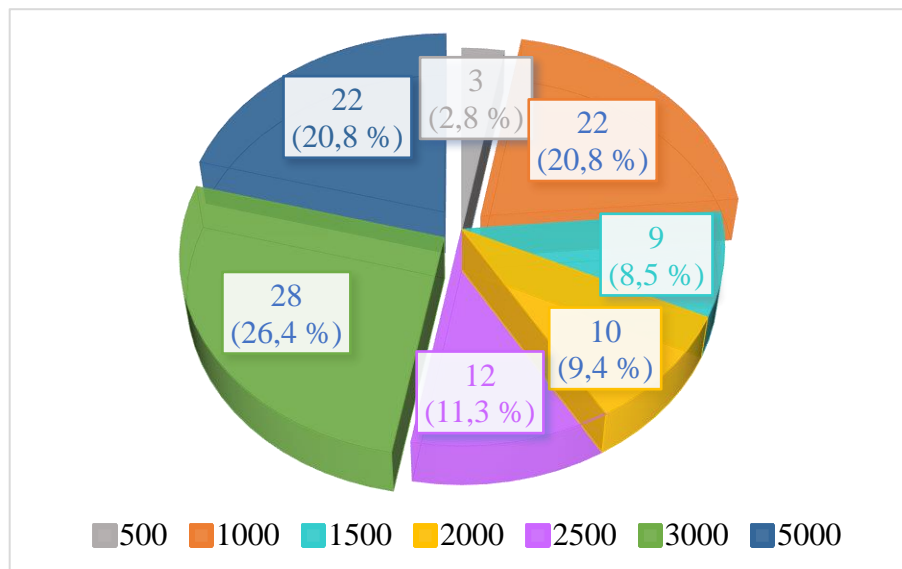
Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Já</i>	12	53	-41	1681	31,717
<i>Škola</i>	94	53	41	1681	31,717
	Σ 106	Σ 106			Σ 63,434

Položka č. 7 zjišťovala, zda si učitelé 1. stupně ZŠ platí sami svůj profesní rozvoj, nebo jim metody profesního rozvoje platí škola. Předpokladem bylo, že vedení školy bude přispívat učitelům na profesní rozvoj, neboť škola chce mít kvalifikované pracovníky. V mezinárodním šetření TALIS (2020, s. 56) uvedlo **30 %** učitelů, že finanční náročnost profesního vzdělávání je považována jako jeden z problému účasti učitelů na dalším profesním rozvoji.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 63,434$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **88,7 %** učitelům 1. stupně ZŠ jim placené metody profesního rozvoje financovala škola. Z výsledků výzkumného šetření můžeme vyvodit, **že účast na profesním rozvoji je z velké části hrazena školou, a nikoliv soukromou osobou.** Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.8 Položka č. 8

Položka č. 8 v dotazníku se zabývala finanční odměnou učitelů 1. stupně ZŠ za pololetí. Otázka zněla: **Vyberte vyšší příspěvku, která by Vás motivovala k dalšímu vzdělávání za pololetí (příspěvek na kurzy, vzdělávací materiály apod.)** Respondenti vypisovali cifru, kterou považovali za motivační pro svůj další profesní rozvoj.



Graf 5. Výsečový graf k položce č. 8

Ve výsečovém grafu 5 vidíme četnost odpovědí, u kterých není na první pohled zřejmé, která odpověď dominuje. Největší počet zastoupení má odpověď 3000,- s počtem **28** respondentů, tedy že uvedená finanční částka za pololetí by učitele motivovala k dalšímu profesnímu vzdělávání. Další počet respondentů je **22**, kteří uvádějí jak částku 5000,-, tak částku 1000,-. **12** respondentů uvádí jako motivační finanční příspěvek výši 2500,-. Pouze **10** respondentů uvádí částku 2000,-, dále **9** respondentů uvádí motivační výši příspěvku 1500,- a nejmenší počet respondentů s četností **3** se umístila motivační částka 500,-. Z daných výsledků můžeme usuzovat, že **68 % učitelů 1. stupně ZŠ považuje jako motivační příspěvek za pololetí částku 1000,-, 3000,- a 5000,-**. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

- H₀:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří vybrali vyšší příspěvku, která by je motivovala k dalšímu vzdělávání za pololetí, je stejná.
- H_A:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří vybrali vyšší příspěvku, která by je motivovala k dalšímu vzdělávání za pololetí, je rozdílná.

Tabulka 10. Druhy četností vztahující se k položce 8

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
500	3	0,028 (3 %)
1000	22	0,207 (21 %)
1500	9	0,085 (9 %)
2000	10	0,094 (9 %)
2500	12	0,113 (11 %)
3000	28	0,264 (26 %)
5000	22	0,208 (21 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritérium chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 11. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (8)

Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
500	3	15,14	-12,14	147,379	9,734
1000	22	15,14	6,86	47,059	3,108
1500	9	15,14	-6,14	37,699	2,490
2000	10	15,14	-5,14	26,419	1,745
2500	12	15,14	-3,14	9,859	0,651
3000	28	15,14	12,86	165,379	10,923
5000	22	15,14	6,86	47,059	3,108
	Σ 106	Σ 106			Σ 31,759

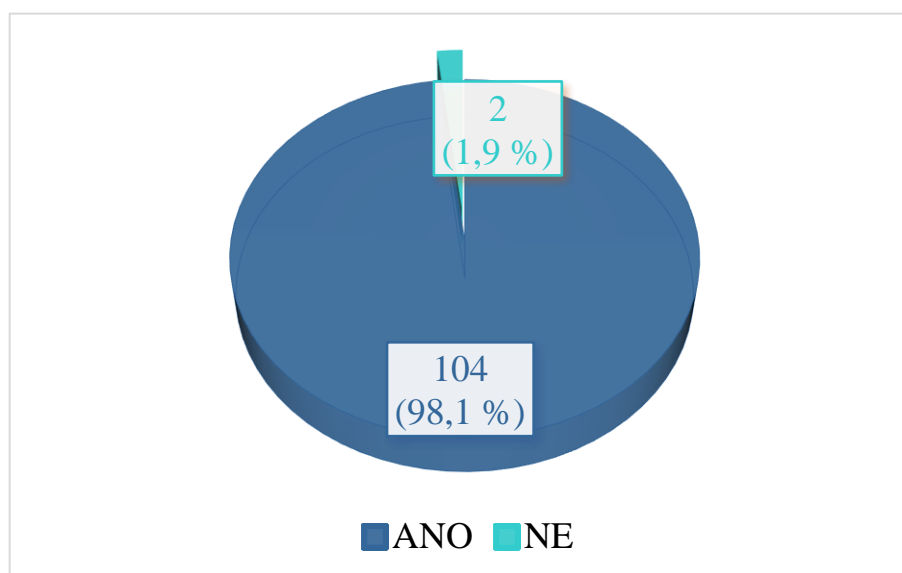
Položka č. 8 zjišťovala, jaká finanční částka je pro učitele 1. stupně ZŠ za pololetí motivační. Předpokladem bylo, že se finanční motivační ohodnocení bude pohybovat v řádech tisíců Kč (viz TALIS 2020, s. 56), kde je uvedeno, že **30 %** učitelů vnímá malé finanční ohodnocení jako jednu z hlavních překážek v účasti na dalším profesním rozvoji.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 31,759$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(6) = 16,812$. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme

alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **26,4 %** učitelů 1. stupně ZŠ považuje jako motivační příspěvek za pololetí částku 3000,- jim placené metody profesního rozvoje financovala škola. Z výsledků výzkumného šetření můžeme vyvodit, že **motivační příspěvek pro učitele za pololetí se pohybuje okolo 3000Kč**. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.9 Položka č. 9

Položka č. 9 v dotazníku se zabývala otázkou směřující k vlastní motivaci profesního rozvoje za účelem zlepšení svých profesních kompetencí pro žáky. Otázka zněla: **Vnímáte vlastní vzdělávání jako motivaci být lepším učitelem pro žáky, které učíte?** Jednalo se o uzavřenou otázku, respondenti volili z nabídky ANO/NE.



Graf 6. Výšečový graf k položce č. 9

Ve výšečovém grafu 6, vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. Odpověď ANO má větší zastoupení s počtem **104**, tedy že vnímají vlastní vzdělávání jako motivaci být lepším učitelem pro své žáky. **2** respondenti odpověděli NE, tedy že nepovažují vlastní vzdělávání jako motivaci být lepším učitelem pro své žáky. Z daných výsledků četnosti můžeme vyvodit, že **98,1 %** učitelů 1. stupně ZŠ vnímá vlastní vzdělávání jako motivaci být lepším učitelem pro žáky, které vyučuje. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

H₀: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří vnímají vlastní vzdělávání jako motivaci být lepším učitelem pro žáky, je stejná.

H_A: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří vnímají vlastní vzdělávání jako motivaci být lepším učitelem pro žáky, je rozdílná.

Tabulka 12. Druhy četností vztahující se k položce č. 9

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Ano</i>	104	0,981 (98 %)
<i>Ne</i>	2	0,018 (2 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritéria χ^2 jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 13. Statistický výpočet testu dobré shody χ^2 (9)

Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Ano</i>	104	53	51	2601	49,075
<i>Ne</i>	2	53	-51	2601	49,075
	Σ 106	Σ 106			Σ 98,150

Položka č. 9 zjišťovala, zda učitelé 1. stupně ZŠ vnímají vlastní vzdělávání jako motivaci být lepším učitelem pro své žáky. Předpokladem bylo, že většina učitelů 1. stupně ZŠ bude vnímat své vzdělávání jako motivaci být lepším učitelem pro své žáky. V mezinárodním šetření TALIS (2020, s. 14) uvádí, že zhruba **90 %** učitelů, vnímá důležitost své práce v ovlivnění rozvoje dětí, mládeže a že mohou být prospěšní pro společnost.

Na základě testu dobré shody χ^2 jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 98,150$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **98,1 %** učitelů 1. stupně ZŠ vnímá vlastní vzdělávání jako motivaci být lepším učitelem pro své žáky, které vyučuje. Z výsledků

výzkumného šetření můžeme vyvodit, že učitelé 1. stupně ZŠ vnímají vlastní vzdělávání jako motivaci být lepším učitelem pro své žáky. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.10 Položka č. 10

Doplňující položka č. 10 se zabývala otázkou osobního pohledu učitelů 1. stupně ZŠ na výběr metody profesního rozvoje a jeho zdůvodnění. Otázka zněla: **Pokud byste měla možnost výběru metod profesního rozvoje, kterou metodu byste vybrala a proč?** Nejčastěji se v odpovědích objevovaly následující odpovědi:

„Webinář – neznala jsem a přinesl mi spoustu zajímavých informací.“

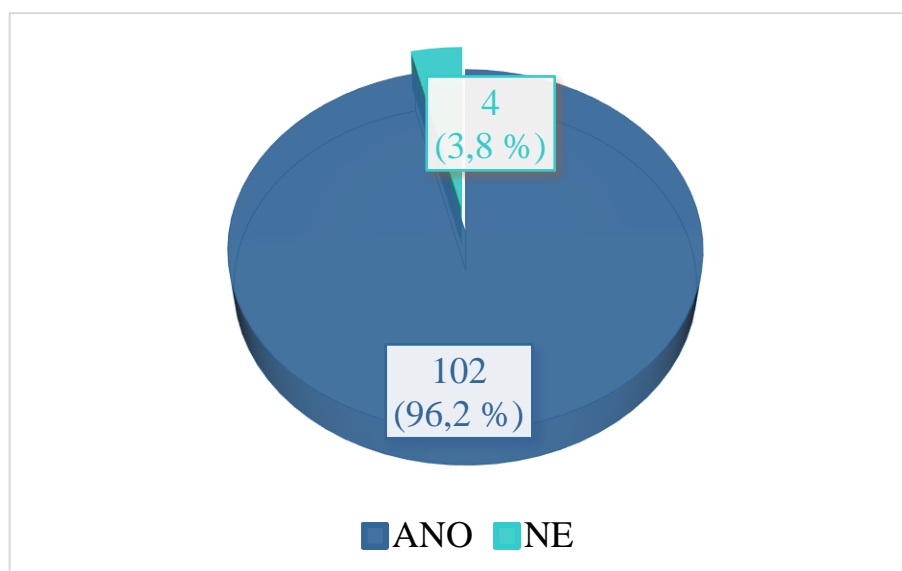
„Metodické semináře jsou nejlepší prezenční, formou vlastního vyzkoušení. Vzdělávání zaměřené např. na novinky v oblasti zákonů, práva apod. stačí ve formě webináře.“

„Několika denní semináře naživo, kde je větší prostor nové postupy vysvětlit, předvést i vyzkoušet si. Sdílení živých připomínek ostatních kolegů je velmi důležitá součást.“

Doplňující položka zjistila, že většina učitelů 1. stupně ZŠ preferuje osobní setkání, které by bylo prakticky zaměřeno a učitelé by měli možnost si danou problematiku vyzkoušet přímo v reálném prostředí. Další častou odpovědí byly také webináře, které se staly populární metodou v covidové době, kdy se učitelé nemohli osobně zúčastňovat různých seminářů a jiných metod profesního rozvoje, při němž byl potřeba osobní kontakt.

6.11 Položka č. 11

Položka č. 11 v dotazníku se zabývala otázkou, která se týkala využití profesních zkušeností starších kolegů. Otázka 11 zní: **Využíváte profesních zkušeností Vašich starších kolegů?** Jednalo se o uzavřenou otázku.



Graf 7. Výšečový graf k položce č. 11

Ve výšečovém grafu 7 vidíme četnosti odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. Odpověď ANO má větší zastoupení s počtem respondentů **102**, tedy tito učitelé využívají profesních zkušeností svých starších kolegů. **4** respondenti odpověděli NE, tedy že nevyužívají profesních zkušeností svých starších kolegů. Z daných výsledků četnosti můžeme vyvodit, že **96,2 %** učitelů 1. stupně ZŠ využívá profesních zkušeností svých starších kolegů. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

- H₀:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří využívají profesních zkušeností jejich starších kolegů, je stejná.
- H_A:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří využívají profesních zkušeností jejich starších kolegů, je rozdílná.

Tabulka 14. Druhy četností vztahující se k položce č. 11

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Ano</i>	102	0,962 (96 %)
<i>Ne</i>	4	0,038 (4 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritérium chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 15. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (11)

Odpořvědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Ano</i>	102	53	49	2 401	45,302
<i>Ne</i>	4	53	-49	2 401	45,302
	Σ 106	Σ 106			Σ 90,604

Položka č. 11 zjišťovala, zda učitelé 1. stupně ZŠ využívají profesních zkušeností svých starších kolegů, neboť jsou starší kolegové profesně zkušenější. Předpokladem bylo, že většina učitelů 1. stupně ZŠ využívá profesních zkušeností svých kolegů. V mezinárodním šetření TALIS (2020, s. 21) je uvedeno, že necelá polovina učitelů, která pracuje ve škole, umožňuje vedení školy týmovou výuku začínajících učitelů se zkušenými učiteli.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 90,604$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědi je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **69,2 %** učitelů 1. stupně ZŠ považuje vzdělávání učitelů za důležitou součást profesního rozvoje. Z výsledků výzkumného šetření můžeme vyvodit, že **učitelé 1. stupně ZŠ budou i nadále využívat profesních zkušeností svých starších kolegů**. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.12 Položka č. 12

Doplňující položka č. 12 se zabývala osobním pohledem učitelů 1. stupně ZŠ na důvody využívání profesních zkušeností starších kolegů a konkrétních příkladů z praxe. Otázka 12 zní: **Pokud jste na otázku č. 11 odpověděl/a ANO, uveďte důvod, proč využíváte profesních zkušeností starších kolegů a uveďte příklad.** Nejčastěji se v odpovědích objevovaly následující odpovědi:

„Rozebíráme opravování práci, tvoření testů apod.“

„Poučím se z jejich chyb, dávám si pozor na syndrom vyhoření.“

„Sleduji jejich práci, materiál, přístup. Povídám si o práci. Sleduji jejich postupné vyhoření. Sleduji i práci mladších kolegů.“

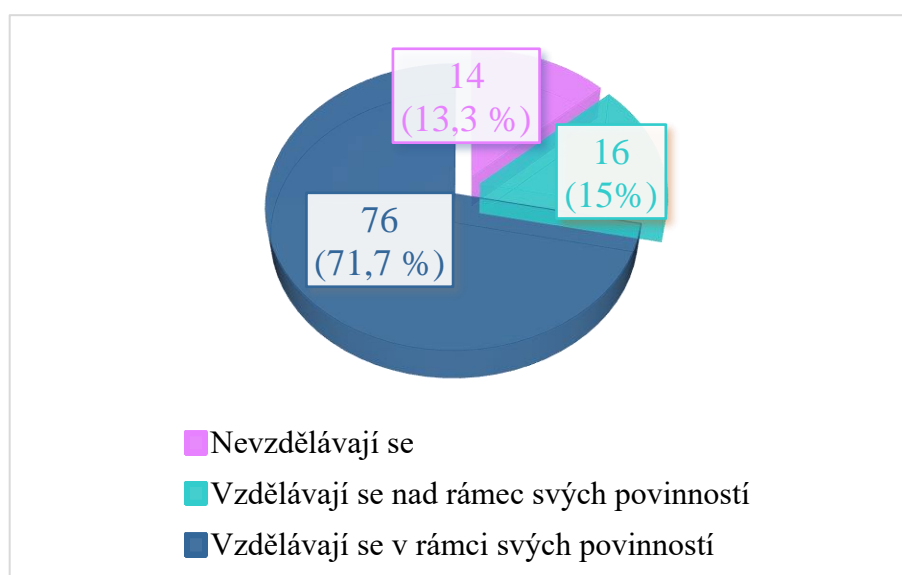
„Stále probíhá diskuse v týmu např. O těším, jak jinak vyřešit situaci ve třídě, jak vysvětlit učivo.“

„Předávání materiálu, náslechy, rozborů hodin, rozhovory.“

Doplňující položka zjistila, že učitelé 1. stupně ZŠ, kteří využívají profesních zkušeností svých starších kolegů, využívají hlavně postupy těchto kolegů při výuce, radí se o řešení určitého problému nebo využívají již vytvořených materiálů, které slouží jako pomůcky do výuky.

6.13 Položka č. 13

Položka č. 13 v dotazníku se zabývala názory zkušenějších kolegů k profesnímu rozvoji. Otázka 13 zní: **Jak se staví zkušenější kolegové k profesnímu rozvoji?** Respondenti měli na výběr ze tří možností – vzdělávají se, vzdělávají se v rámci svých povinností, nevzdělávají se.



Graf 8. Výšečový graf k položce č. 13

Ve výšečovém grafu 8 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. Odpověď 'Vzdělávají se v rámci svých povinností' má největší zastoupení s počtem **76** respondentů, tedy že zkušenější kolegové těchto učitelů 1. stupně ZŠ se vzdělávají v rámci svých povinností. Další odpověď 'Vzdělávají se nad rámec svých povinností' odpovědělo **16** respondentů, tedy že se jejich zkušenější kolegové vzdělávají nad rámec svých povinností. Poslední údaj 'Nevzdělávají se' v počtu **14** respondentů uvádí, že zkušenější kolegové těchto respondentů se nevzdělávají vůbec. Z daných výsledků četnosti můžeme vyvodit, že **86,7 %** zkušenějších kolegů z řad učitelů 1. stupně ZŠ se vzdělává v rámci nebo nad rámec svých

povinností. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

- H₀:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, jejichž zkušenější kolegové se vzdělávají v rámci svých povinností, nad jejich rámec anebo se nevzdělávají vůbec, je stejná.
- H_A:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, jejichž zkušenější kolegové se vzdělávají v rámci svých povinností, nad jejich rámec anebo se nevzdělávají vůbec, je rozdílná.

Tabulka 16. Druhy četností vztahující se k položce č. 13

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Nevzdělávají se</i>	14	0,132 (13 %)
<i>Vzdělávají se nad rámec svých povinností</i>	16	0,151 (15 %)
<i>Vzdělávají se v rámci svých povinností</i>	76	0,717 (72 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritérium chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 17. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (13)

Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Nevzdělávají se</i>	14	35,33	-21,33	454,968	12,878
<i>Vzdělávají se nad rámec svých povinností</i>	16	35,33	-19,33	373,649	10,576
<i>Vzdělávají se v rámci svých povinností</i>	76	35,33	40,67	1 654,049	46,817
	Σ 106	Σ 106			Σ 70,271

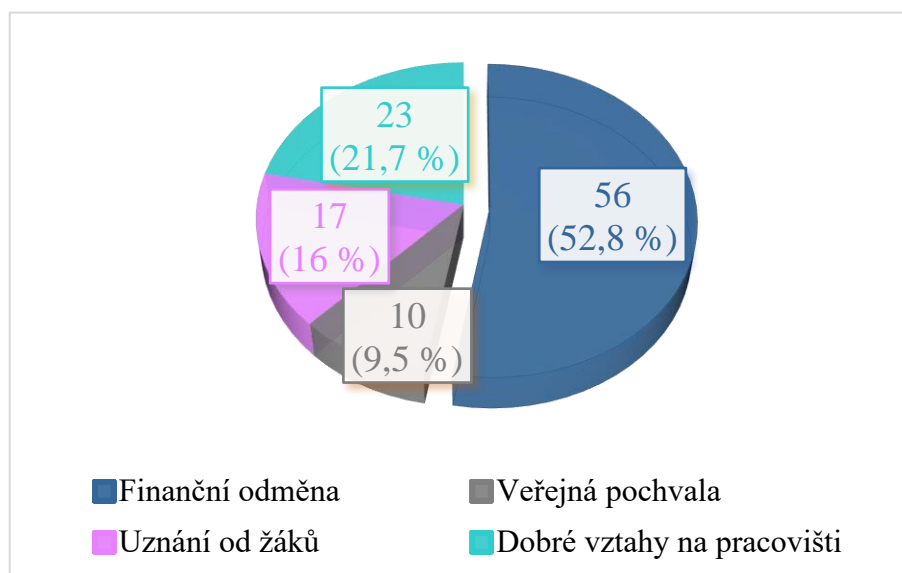
Položka č. 13 zjišťovala, do jaké míry se zkušenější kolegové učitelů 1. stupně ZŠ profesně vzdělávají. Předpokladem bylo, že se zkušenější kolegové vzdělávají, neboť se chtějí i nadále vzdělávat. V mezinárodním šetření TALIS (2020, s. 9) je uvedeno, že hodnocení

otevřenosti vůči inovacím je v evropských zemích v průměru nižší než ve všech státech, které se taktéž zapojili do mezinárodního šetření.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 70,271$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(2) = 9,210$. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **71,7 %** zkušenějších kolegů z řad učitelů 1. stupně ZŠ se vzdělává v rámci svých povinností. Z výsledků výzkumného šetření můžeme vyvodit, že **zkušenější kolegové z řad učitelů 1. stupně ZŠ se budou i nadále vzdělávat v rámci svých povinností**. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.14 Položka č. 14

Položka č. 14 v dotazníku se zabývala otázkou faktory, které motivují učitele k lepším výsledkům. Otázka 14 zní: **Co vás dokáže nejvíce motivovat k lepším výsledkům?** Respondenti vybírali faktory byly následující: finanční odměna, veřejná pochvala, uznání od žáků, dobré vztahy na pracovišti. Vybírali jen tu, která je pro ně rozhodující, nejvíce motivující.



Graf 9. Výšečový graf k položce č. 14

Ve výšečovém grafu 9 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. Odpověď Finanční odměna odpovědělo **56** respondentů, tedy tito respondenti vnímají finanční odměnu jako největší motivaci k lepším profesním výsledkům. **23** respondentů uvedlo dobré

vztahy na pracovišti jako motivaci lepších výsledků. **17** respondentů uvedlo uznání od žáků jako motivaci pro lepší výsledky a pouze **10** respondentů uvedlo veřejnou pochvalu jako motivaci k lepším výsledkům. Z daných výsledků četnosti můžeme vyvodit, že **52,8 %** učitelů 1. stupně ZŠ nejvíce motivuje finanční odměna k lepším profesním výsledkům. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

H₀: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, které dokáže motivovat finanční odměna a další motivátory k lepším výsledkům rovnoměrně, je stejná.

H_A: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, které dokáže motivovat finanční odměna a další motivátory k lepším výsledkům rovnoměrně, je rozdílná.

Tabulka 18. Druhy četností vztahující se k položce č. 14

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Finanční odměna</i>	56	0,528 (53 %)
<i>Veřejná pochvala</i>	10	0,094 (9 %)
<i>Uznání od žáků</i>	17	0,160 (16 %)
<i>Dobré vztahy na pracovišti</i>	23	0,217 (22 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritérium chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 19. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (14)

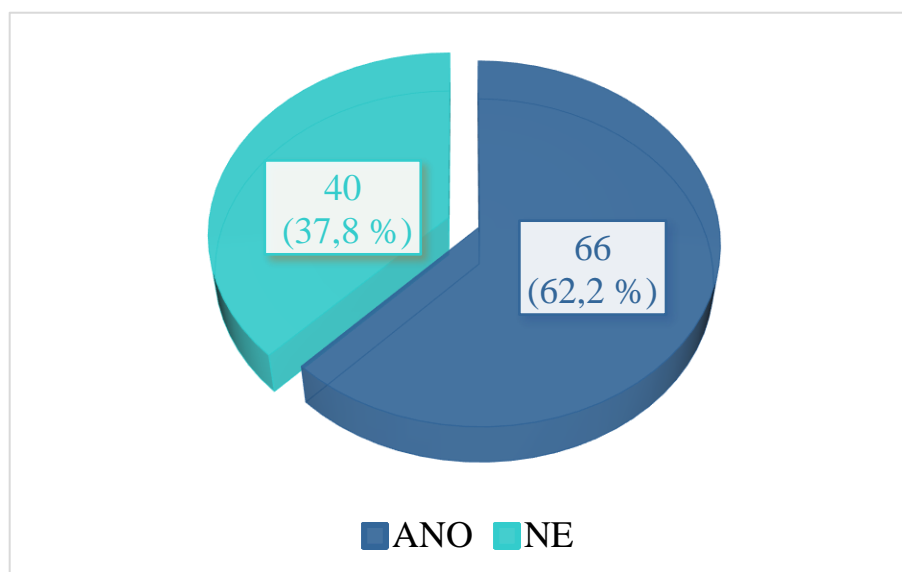
Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Finanční odměna</i>	56	26,5	29,5	870,25	32,840
<i>Veřejná pochvala</i>	10	26,5	-16,5	272,25	10,274
<i>Uznání od žáků</i>	17	26,5	-9,5	90,25	3,406
<i>Dobré vztahy na pracovišti</i>	23	26,5	-3,5	12,25	0,462
	Σ 106	Σ 106			Σ 46,982

Položka č. 14 zjišťovala, které motivátory motivují učitele 1. stupně ZŠ k lepším výsledkům. Předpokladem bylo, že většina učitelů je největší motivace je finanční příspěvek, neboť ze studií vyplývá, že učitelská profese je dlouhodobě finančně podhodnocena. V mezinárodním šetření TALIS (2020, s. 56) je uvedený nedostatek motivace učitelů (celkem 31 %) jako jedna z hlavních překážek k účasti na profesním rozvoji.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 46,982$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(3) = 11,314$. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **52,8 %** učitelů 1. stupně ZŠ nejvíce motivuje finanční odměna k lepším profesním výsledkům. Z výsledků výzkumného šetření můžeme vyvodit, že **pokud se zvýší finanční odměna, učitelé 1. stupně ZŠ se budou více motivováni k dalšímu profesnímu rozvoji**. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.15 Položka č. 15

Položka č. 15 v dotazníku se zabývala otázkou týkající se vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ mimo pracovní dobu. Otázka 15 zní: **Vzděláváte se i mimo svoji pracovní dobu?** Na tuto otázku měli respondenti na výběr ze dvou možností ANO/NE.



Graf 10. Výšečový graf k položce č. 15

Ve výšečtovém grafu 10 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. Odpověď ANO má větší zastoupení s počtem 66 respondentů, tedy že se tito respondenti vzdělávají i mimo svoji pracovní dobu. 40 respondentů odpovědělo NE, tedy že se nevzdělávají mimo svoji pracovní dobu. Z daných výsledků můžeme vyvodit, že 62,2 % učitelů 1. stupně ZŠ se vzdělává i mimo svoji pracovní dobu. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

H₀: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří se vzdělávají i mimo svoji pracovní dobu, je stejná.

H_A: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří se vzdělávají i mimo svoji pracovní dobu, je rozdílná.

Tabulka 20. Druhy četností vztahující se k položce č.15

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Ano</i>	66	0,623 (62 %)
<i>Ne</i>	40	0,378 (38 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritérium chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 21. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (15)

Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Ano</i>	66	53	13	169	3,189
<i>Ne</i>	40	53	-13	169	3,189
	Σ 106	Σ 106			Σ 6,378

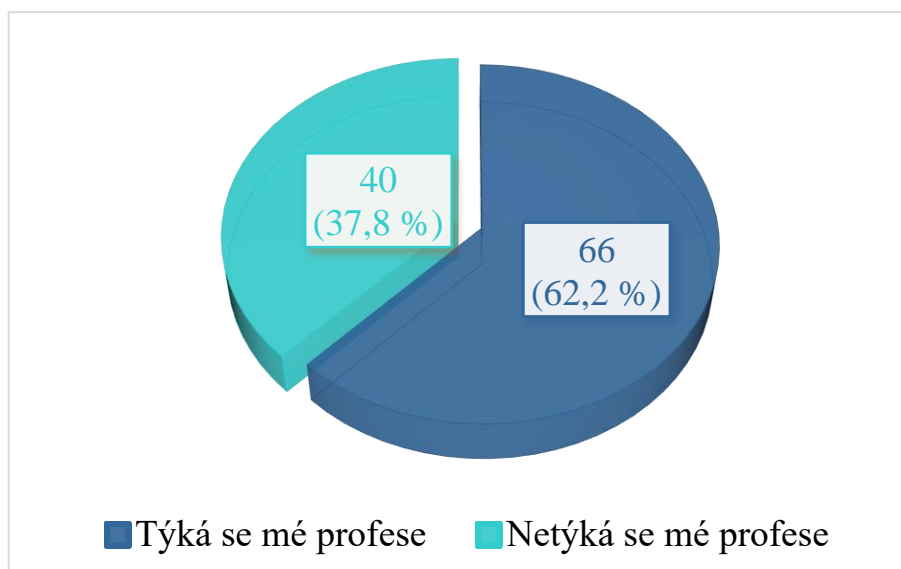
Položka č. 15 zjišťovala, zda se učitelé 1. stupně ZŠ vzdělávají i mimo svoji pracovní dobu. Předpokladem bylo, že se učitelé 1. stupně ZŠ budou vzdělávat i mimo svoji pracovní dobu, neboť chtějí být lepšími učiteli pro své žáky. Tento předpoklad vychází z grafu 10, ze kterého lze vyčíst zájem o vzdělávání i mimo svoji pracovní dobu.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme nezjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 6,378$, která je nižší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Neodmítáme nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň odmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí není statisticky významný rozdíl.

Tato položka poukazuje na to, že **62,2 %** učitelů 1. stupně ZŠ se vzdělává i mimo svoji pracovní dobu a **37,8 %** učitelů 1. stupně ZŠ se nevzdělává mimo svoji pracovní dobu. Z výsledků výzkumného šetření nedominuje žádná z odpovědí. **Nemůžeme vyvodit, zda učitelé 1. stupně ZŠ tráví svůj volný čas vzděláváním či nikoliv.** Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.16 Položka č. 16

Položka č. 1 v dotazníku se zabývala otázkou vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ mimo svoji pracovní dobu. Otázka 16 zní: **Pokud jste na otázku č. 15 odpověděl/a ANO, uveďte, zda se jedná o oblast týkající se Vaší profese či nikoliv.** Tato otázka byla uzavřená, respondenti volili mezi možnostmi ANO/NE.



Graf 11. Výšečový graf k položce č. 16

Ve výšečovém grafu 11 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. Odpověď „Týká se mé práce“ má zde větší zastoupení s počtem 66 respondentů. 40 respondentů odpovědělo, že se jejich vzdělávání mimo pracovní rozvrh netýká jejich profese. Z daných výsledků četnosti můžeme vyvodit, že **62,2 %** učitelů 1. stupně ZŠ se vzdělává i mimo svoji pracovní dobu, která se týká jejich učitelské profese. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

H₀: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, jejichž další vzdělávání se týká jejich profese či nikoliv, je stejná.

H_A: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, jejichž další vzdělávání se týká jejich profese či nikoliv, je rozdílná.

Tabulka 22. Druhy četností vztahují k položce č. 16

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Týká se mé práce</i>	66	0,623 (62 %)
<i>Netýká se mé práce</i>	40	0,378 (38 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritérium chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 23. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (16)

Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Týká se mé profese</i>	66	53	13	169	3,189
<i>Netýká se mé profese</i>	40	53	-13	169	3,189
	Σ 106	Σ 106			Σ 6,378

Položka č. 16 zjišťovala, zda se vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ týká jejich profese či nikoli. Předpokladem bylo, že většina učitelů 1. stupně ZŠ se jejich profesní rozvoj mimo pracovní dobu bude týkat jejich profese. Tento předpoklad vychází z grafu 11, ze kterého lze vyčíst oblast profesního rozvoje týkající se učitelské profese či nikoliv.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme nezjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 6,378$, která je nižší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Neodmítáme nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň odmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí není statisticky významný rozdíl. Tato položka poukazuje na to, že **62,2 %** učitelů 1. stupně ZŠ, kteří se vzdělávají mimo pracovní dobu, se jejich vzdělávání týká učitelské profese a **37,8 %** učitelů 1. stupně ZŠ, kteří se vzdělávají mimo pracovní dobu, se jejich vzdělávání netýká učitelské profese. Z výsledků výzkumného šetření nedominuje žádná z odpovědí. **Nemůžeme vyvodit, zda se učitelé 1. stupně ZŠ se vzdělávají ve své profesi i mimo jejich pracovní dobu nebo nikoliv.** Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.17 Položka č. 17

Doplňující položka č. 17 v dotazníku se zabývala otázkou týkající se konkrétních příkladů profesního rozvoje učitelů 1. stupně ZŠ mimo pracovní dobu, které se vztahují k profesi učitele. Položka 17 v dotazníku byla doplňková otázka, která navazuje na předchozí otázku č. 16. Otázka 17 zní: **Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ANO, uveďte prosím příklad.** Nejčastěji se v odpovědích objevovaly následující odpovědi:

„Semináře asertivity, zvládnání stresu, psychohygieny.“

„Webináře na internetu.“

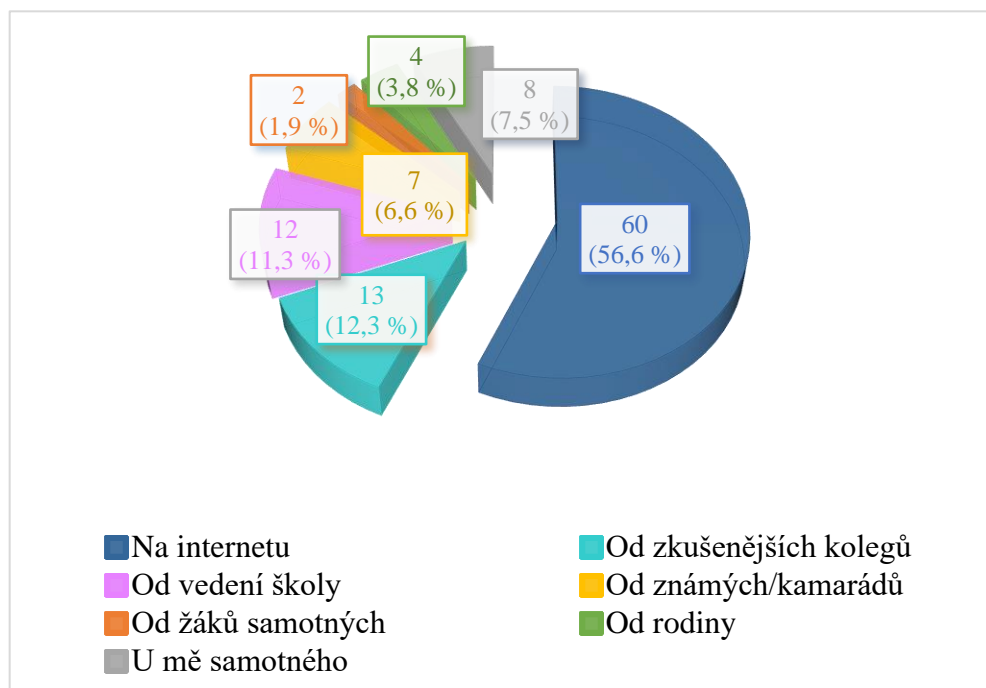
„Metodické semináře, digitální gramotnost, právní aspekty.“

„Práce se žáky s podpůrnými opatřeními, speciální pedagogika.“

Doplňující položka zjistila, že většina učitelů 1. stupně ZŠ, která se vzdělává ve své profesi mimo pracovní dobu, se vzdělává pomocí osobních setkání na seminářích, které jsou zaměřeny buď na práci se žáky nebo které jsou zaměřeny jako prevence proti různým formám stresu v učitelské profesi. Častou odpovědí také bylo vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ pomocí internetu a různých webinářů, které jsou zprostředkovány online formou.

6.18 Položka č. 18

Položka č. 18 v dotazníku se zabývala podnětem, kde učitele nejčastěji nacházejí prvotní impulz k motivaci. Otázka 18 zní: **Kde nejčastěji nacházíte motivaci k dalšímu profesnímu vzdělávání?** Respondenti v této otázce volili z následujících možností: Na internetu, od zkušenějších pedagogů, od vedení školy, od známých/kamarádů, jiné).



Graf 12. Výšečový graf k položce č. 18

Ve výšečovém grafu 12 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. Odpověď Na internetu má největší zastoupení s počtem 60 respondentů, tedy tyto respondenti nacházejí největší motivaci k profesnímu rozvoji na internetu. **13** respondentů uvedlo jako, že nejčastější motivaci k dalšímu profesnímu rozvoji nachází od zkušenějších kolegů. **12** respondentů prezentovalo vedení škola jako motivaci k dalšímu profesnímu rozvoji. Pouze **8** respondentů uvedlo, že nachází motivaci u sebe samého, **7** respondentů uvedlo, že nachází motivaci od známých či kamarádů, **4** respondenti uvedli, že nacházejí motivaci přímo v rodině a pouze **2** respondenti uvedli, že nacházejí motivaci přes žáky samotné. Z daných výsledků četnosti můžeme vyvodit, že **56,6 %** učitelů 1. stupně ZŠ nachází nejčastěji motivaci na internetu. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

- H₀:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří nachází motivaci k dalšímu profesnímu rozvoji u všech zmíněných subjektů, je stejná.
- H_A:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří nachází motivaci k dalšímu profesnímu rozvoji u všech zmíněných subjektů, je rozdílná.

Tabulka 24. Druhy četností vztahující se k položce č. 18

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Na internetu</i>	60	0,566 (57 %)
<i>Od zkušenějších pedagogů</i>	13	0,123 (12 %)
<i>Od vedení školy</i>	12	0,113 (11 %)
<i>Od známých/kamarádů</i>	7	0,066 (7 %)
<i>Od žáků samotných</i>	2	0,019 (2 %)
<i>Od rodiny</i>	4	0,038 (4 %)
<i>U mě samotného</i>	8	0,075 (8 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritérium chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 25. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (18)

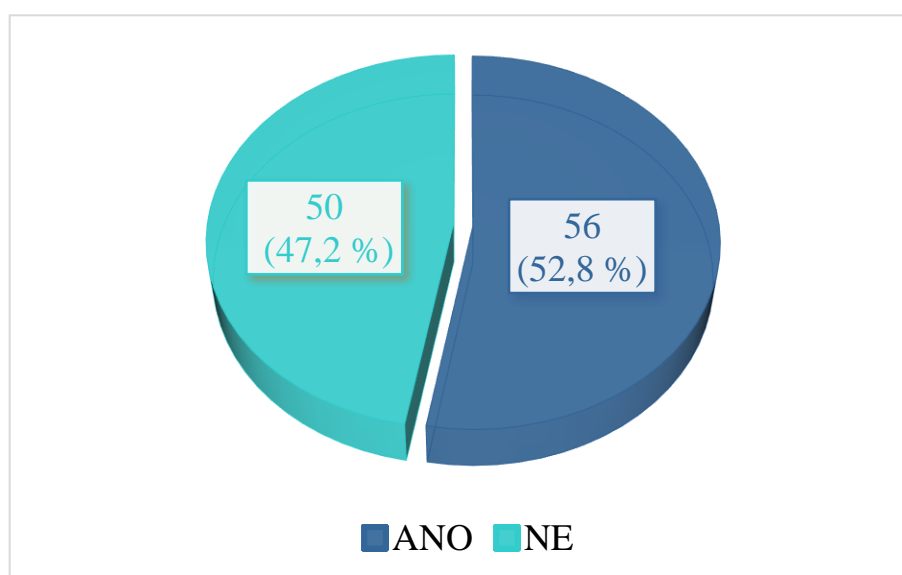
Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Na internetu</i>	60	15,14	44,86	2012,419	132,921
<i>Od zkušenějších pedagogů</i>	13	15,14	-2,14	4,579	0,302
<i>Od vedení školy</i>	12	15,14	-3,14	9,859	0,651
<i>Od známých / kamarádů</i>	7	15,14	-8,14	66,259	4,376
<i>Od žáků samotných</i>	2	15,14	-13,14	172,659	11,404
<i>Od rodiny</i>	4	15,14	-11,14	124,099	8,197
<i>U mě samotného</i>	8	15,14	-7,14	50,979	3,367
	Σ 106	Σ 106			Σ 161,218

Položka č. 3 zjišťovala, kde ze zmíněných subjektů nachází motivaci k dalšímu profesnímu rozvoji. Předpokladem bylo, že většina učitelů 1. stupně ZŠ hledá největší motivaci na internetu, neboť je to prostředek, kterým komunikuje většina lidí. Mezinárodní TALIS (2020, s. 17) uvádí, že *oblast využívání ICT ve výuce je výrazně zahrnuta u začínajících učitelů (75 %)*.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 161,218$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(6) = 16,812$. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **56,6 %** učitelů 1. stupně ZŠ nachází nejčastěji motivaci na internetu. Z výsledků výzkumného šetření můžeme vyvodit, že **internet je pro učitele 1. stupně ZŠ nejvíce motivační pro další profesní rozvoj**. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.19 Položka č. 19

Položka č. 19 v dotazníku se zabývala otázkou, která se týkala motivačního přístupu vedení školy. Otázka 1 zní: **Popsala byste přístup vedení Vaší školy za motivační?** Na tuto otázku měli respondenti na výběr ze dvou možností ANO/NE.



Graf 13. Výšečový graf k položce č. 19

Ve výšečovém grafu č. 13 vidíme četnost odpovědí, u kterých není na první pohled zřejmé, která odpověď dominuje. **56** respondentů odpovědělo ANO, tedy že by popsala přístup vedení školy za motivační. **50** respondentů odpovědělo NE, tedy že nepovažují přístup vedení školy za motivační. Z daných výsledků četnosti můžeme vyvodit, že **52,8 %** učitelů 1. stupně ZŠ považuje přístup vedení školy za motivační. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

H₀: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří považují přístup vedení jejich školy za motivační, je stejná.

H_A: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří považují přístup vedení jejich školy za motivační, je rozdílná.

Tabulka 26. Druhy četností vztahují k položce č. 19

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Ano</i>	56	0,528 (53 %)
<i>Ne</i>	50	0,472 (47 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritérium chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 27. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (19)

Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Ano</i>	56	53	3	9	0,170
<i>Ne</i>	50	53	-3	9	0,170
	Σ 106	Σ 106			Σ 0,340

Položka č. 19 zjišťovala, zda považují učitelé 1. stupně ZŠ přístup vedení školy za motivační. Předpokladem bylo, že vedení školy bude učitele 1. stupně motivovat, neboť chtějí mít kvalitní personál. V mezinárodním šetření TALIS (2020, s. 56) uvádí, že 15 % učitelů vnímá překážku v účasti na profesním rozvoji z důvodu nedostatečné podpory od zaměstnavatele.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme nezjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 0,340$, která je nižší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Neodmítáme nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň odmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí není statisticky významný rozdíl. Tato položka poukazuje na to, že **52,8 %** učitelů 1. stupně ZŠ považuje přístup vedení školy za motivační a **47,2 %** učitelů 1. stupně ZŠ nepovažuje přístup vedení školy za motivační. Z výsledků výzkumného šetření nedominuje žádná z odpovědí. **Nemůžeme vyvodit,**

zda přístup vedení školy má vliv na učitelkou motivaci či nikoliv. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.20 Položka č. 20

Doplňující položka č. 20 v dotazníku se zabývala zjištěním konkrétních motivačních přístupů vedení školy, které učitelé 1. stupně ZŠ vnímají jako motivační. Otázka 20 zní: **Pokud jste v otázce č. 19 odpověděl/a ANO, v čem spatřujete přístup vedení školy za motivační?** Nejčastěji se v odpovědích objevovaly následující odpovědi:

„V přístupu k nám učitelům, podpora při problémech s rodiči, finanční odměny.“

„Oceňuje slovně i finančně DVPP.“

„Doporučuje semináře, umožní a financuje je, v odměnách zohledňuje sebevzdělávání.“

„Jsme podporováni k výběru seminářů, vlastní zprostředkování seminářů na pracovišti atd.“

„Když se chci vzdělávat v nějaké oblasti, hledáme cesty, jak by mohla škola financovat. Vedení nabízí zajímavé vzdělávání a vzdělává se s námi.“

Doplňující položka zjistila, že většina učitelů 1. stupně ZŠ spatřuje motivační přístup vedení dané školy v podpoře učitelů, kteří se chtějí dále vzdělávat a vedení jim tuto možnost nejen umožní, ale i finančně podpoří. Častá odpověď byla také v osobním přístupu vedení školy k samotným učitelům, které stojí za svými učiteli při určitých problémech a snaží se daný problém vyřešit.

6.21 Položka č. 21

Doplňující položka č. 21 v dotazníku se zabývala konkrétními změnami v přístupu vedení školy, které by se měli změnit, aby byly pro učitele 1. stupně ZŠ motivační. Otázka 21 zní: **Pokud jste v otázce č.19 odpověděl/a NE, uveďte změny, které by měly nastat, aby byl pro Vás přístup vedení školy motivační.** Nejčastěji se v odpovědích objevovaly následující odpovědi:

„Více ocenit snahu aktivních učitelů, aspoň jim občas poděkovat.“

„Osobní přístup.“

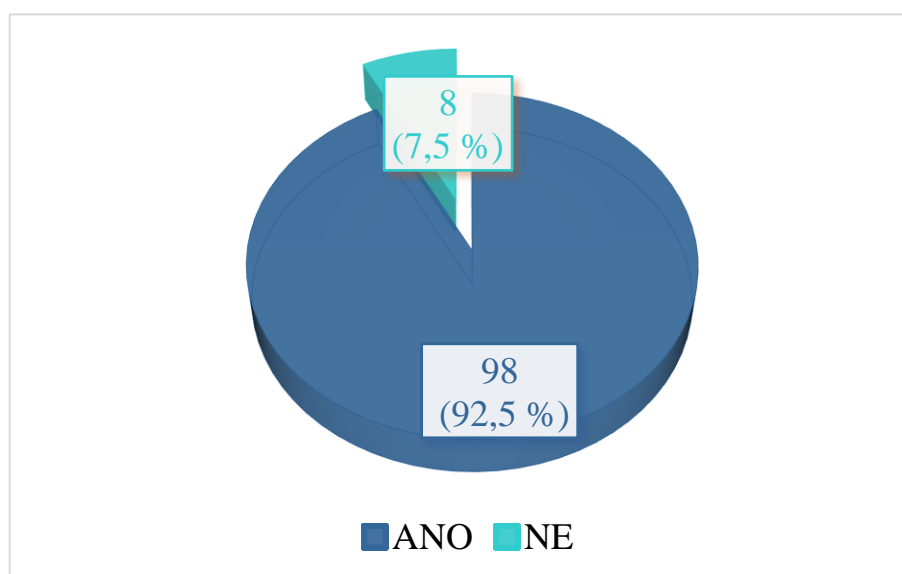
„Lepší finanční ohodnocení.“

Doplňující položka zjistila, že většina učitelů 1. stupně ZŠ, kteří nevnímají přístup vedení školy za motivační, vidí největší nedostatky v osobním přístupu vedení školy k samotným

učitelům, kterým chybí hlavně podpora a pocit vděku za úsilí, které vykonali. Častou odpovědí bylo také finanční ohodnocení učitelů, které je podle šetření TALIS 2018 dlouhodobě podhodnoceno.

6.22 Položka č. 22

Položka č.22 v dotazníku se zabývala otázkou, která se týkala vnímání zkušenějších kolegů jako inspiraci. Otázka 22 zní: **Vnímáte zkušenější kolegy jako inspiraci?** Na tuto otázku měli respondenti na výběr ze dvou možností ANO/NE.



Graf 14. Výsečový graf k položce č. 22

Ve výsečovém grafu 14 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. Odpověď ANO má větší zastoupení s počtem **98**, tedy že vnímají své starší kolegy jako inspiraci. **8** respondentů odpovědělo NE, tedy že nevnímají své starší kolegy jako inspiraci. Z daných výsledků četnosti můžeme vyvodit, že **92,5 %** učitelů 1. stupně ZŠ vnímá své starší kolegy jako inspiraci. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

H₀: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří vnímají zkušenější kolegy jako inspiraci, je stejná.

H_A: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří vnímají zkušenější kolegy jako inspiraci, je rozdílná.

Tabulka 28. Druhy četností vztahující se k položce č. 22

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Ano</i>	98	0,924 (92 %)
<i>Ne</i>	8	0,075 (8 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritérium chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 29. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (22)

Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Ano</i>	98	53	45	2025	38,208
<i>Ne</i>	8	53	-45	2025	38,208
	Σ 106	Σ 106			Σ 76,416

Položka č. 22 zjišťovala, zda učitelé 1. stupně ZŠ vnímají své starší kolegy jako inspiraci. Předpokladem bylo, že učitelé 1. stupně ZŠ vnímají učitele jako inspiraci, neboť zkušenější kolegové mají více zkušeností. V mezinárodním šetření TALIS (2020, s. 35) je uvedeno, že starší a zkušenější učitelé zvládají oblast řízení třídy žáků a udržování kázně lépe než mladší a méně zkušenější učitelé.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 76,416$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **92,5 %** učitelů 1. stupně ZŠ vnímá své starší kolegy jako inspiraci. Z výsledků výzkumného šetření můžeme vyvodit, že **starší kolegové jsou pro další učitele zdrojem inspirace**. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.23 Položka č. 23

Doplňující položka č. 23 v dotazníku se zabývala zjišťovala konkrétní příklady inspirací z řad zkušenějších kolegů učitelů 1. stupně ZŠ. Otázka 23 zní: **Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ANO, v čem vnímáte zkušenější kolegy jako inspiraci?** Nejčastěji se v odpovědích objevovaly následující odpovědi:

„Mají velký přehled, zkušenosti.“

„Jejich odborné zkušenosti a léta praxe.“

„Vždy jsou ochotni pomoci a podělit se o své metody učení.“

„Používání pomůcek, přístupu, výsledky jejich práce.“

„Mohu přejímat jejich metody práce a aktivity, které považuji za zdařilé.“

Doplňující položka zjistila, že většina zkušenějších kolegů je pro učitele 1. stupně ZŠ inspirativní z hlediska přístupu k výuce, jejich zkušenostem a osobním přístupem k samotným učitelům 1. stupně ZŠ. Často byla také uváděna odpověď v rámci společné výpomoci, jako jsou různé pomůcky do hodin, odborné rady a jiné.

6.24 Položka č. 24

Doplňující položka č. 24 v dotazníku se zabývala vnímáním učitelů 1. stupně ZŠ, kteří vnímají své starší kolegy jako inspiraci. Otázka 24 zní: **Pokud jste na otázku č. 19 odpověděl/a NE, uveďte, proč nevnímáte zkušenější kolegy jako inspiraci.** Nejčastěji se v odpovědích objevovaly následující odpovědi:

„Ráda si dělám věci po svém.“

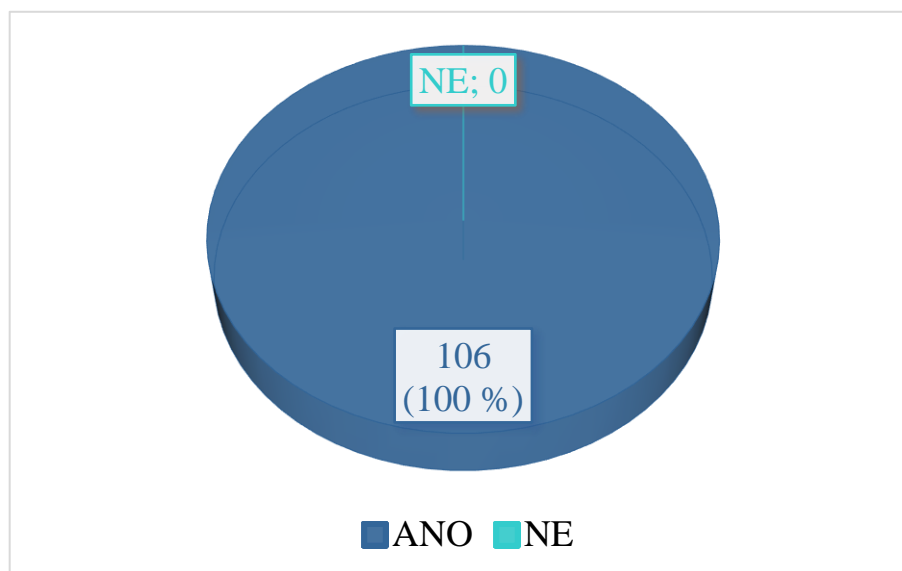
„Nevzdělávají se.“

„Málokdy mě zaujmou něčím novým a neotřelým.“

Doplňková položka zjistila, že většina učitelů 1. stupně ZŠ, kteří nepovažují své zkušenější kolegy jako inspiraci, spatřují největší problém v profesní neaktivnosti těchto kolegů. Nejčastěji se tito kolegové odmítají dále profesně vzdělávat a upadají do tzv. stereotypu, a tak nemají čím motivovat nové učitele 1. stupně ZŠ, aby je považovali za inspirativní.

6.25 Položka č. 25

Položka č. 25 v dotazníku se zabývala otázkou, která se týkala spokojenosti učitelů. Otázka 25 zní: **Jste spokojený/á v roli učitele?** Na tuto otázku měli respondenti na výběr ze dvou možností ANO/NE.



Graf 15. Výšečový graf k položce č. 25

Ve výšečovém grafu 15 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. **106** respondentů odpovědělo ANO, tedy že jsou spokojeni v roli učitele. **Žádný** respondent neodpověděl NE, tedy že není spokojený v roli učitele. Z daných výsledků četností můžeme vyvodit, že **100 %** učitelů 1. stupně ZŠ je spokojeno v roli učitele. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

H₀: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří jsou spokojeni v roli učitele, je stejná.

H_A: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří jsou spokojeni v roli učitele, je rozdílná.

Tabulka 30. Druhy četností vztahující se k položce č. 25

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Ano</i>	106	1 (100 %)
<i>Ne</i>	0	0 (0 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritérium chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 31. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (25)

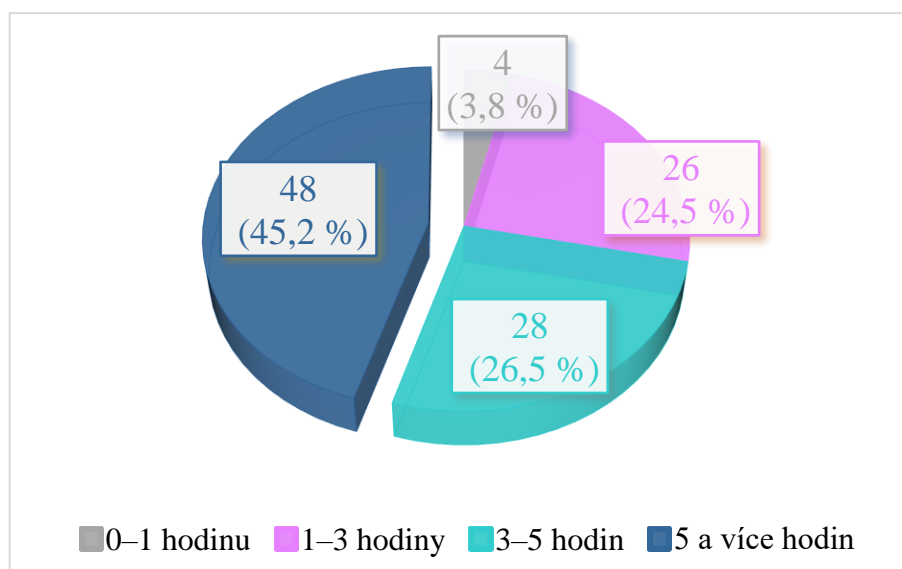
Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>ANO</i>	106	53	53	2809	53
<i>NE</i>	0	53	-53	2809	53
	Σ 106	Σ 106			Σ 106,000

Položka č. 25 zjišťovala, zda jsou učitelé 1. stupně ZŠ spokojeni v roli učitele. Předpokladem bylo, že většina učitelů 1. stupně ZŠ je spokojená s rolí učitele, neboť si tuto profesi vybrali dobrovolně. V mezinárodním šetření TALIS (2020, s. 22) je uvedeno, že 90 % učitelů v ČR je ve svém zaměstnání celkově spokojeno a pouze 7 % učitelů by zvolila jinou profesi. Uvádí také, že $\frac{3}{4}$ českých učitelů by si zvolila učitelkou profesí znovu.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 106,000$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **100 % učitelů 1. stupně ZŠ je spokojeno v roli učitele.** Z výsledků výzkumného šetření můžeme vyvodit, **že učitelé na 1. stupni ZŠ jsou spokojeni v jejich učitelské roli.** Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.26 Položka č. 26

Položka č. 26 v dotazníku se zabývala délkou času, který učitel strávil na svém posledním profesním rozvoji. Otázka 1 zní: **Kolik času jste strávila na svém posledním profesním rozvoji?** Respondenti volili z následujících možností: 0–1hod., 1–3hod., 3–5hod., 5 a více hod.



Graf 16. Výšečový graf k položce č. 26

Ve výšečovém grafu 16 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. Odpověď 5 a více hodin uvedlo **48** respondentů, tedy tito respondenti strávili 5 a více hodin na svém posledním profesním rozvoji. **28** respondentů uvedlo délku svého posledního profesního rozvoje 3–5 hodinami. **26** respondentů uvedlo časové rozmezí 1–3 hodiny, které strávili na svém profesním rozvoji a pouze **4** respondenti strávili méně než 1 hodinu na profesním rozvoji. Z daných výsledků četnosti můžeme vyvodit, že **45,2 %** učitelů 1. stupně ZŠ strávilo na svém posledním profesním rozvoji 3–5 hodin. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

- H₀:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří strávili čas na svém posledním profesním rozvoji od méně jak hodinu po více jak 5 hodin, je stejná.
- H_A:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří strávili čas na svém posledním profesním rozvoji od méně jak hodinu po více jak 5 hodin, je rozdílná.

Tabulka 32. Druhy četností vztahující se k položce č. 26

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>0–1 hodinu</i>	4	0,038 (4 %)
<i>1–3 hodiny</i>	26	0,245 (25 %)
<i>3–5 hodiny</i>	28	0,264 (26 %)
<i>5 a více hodin</i>	48	0,453 (45 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritérium chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 33. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (26)

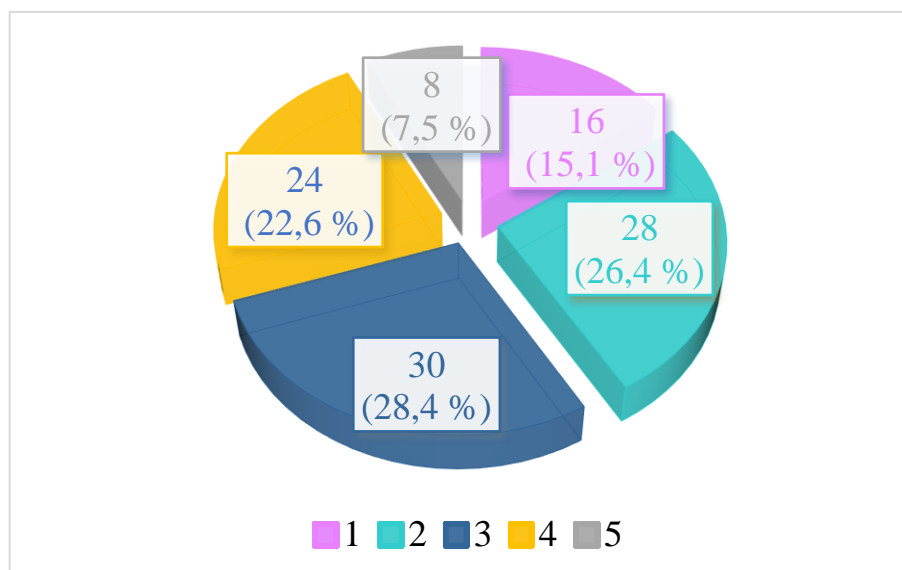
Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>0-1 hodinu</i>	4	26,5	-22,5	506,25	19,104
<i>1-3 hodiny</i>	26	26,5	-0,5	0,25	0,009
<i>3-5 hodiny</i>	28	26,5	1,5	2,25	0,085
<i>5 a více hodin</i>	48	26,5	21,5	462,25	17,443
	Σ 106	Σ 106			Σ 36,641

Položka č. 26 zjišťovala, kolik času strávili učitelé 1. stupně ZŠ na svém posledním profesním rozvoji. Předpokladem bylo, že učitelé 1. stupně ZŠ stráví více hodin a profesním rozvoji, neboť chtějí být lepšími učiteli pro své žáky. V mezinárodním šetření TALIS (2020, s. 22) je uvedeno, že délka profesního rozvoje, která probíhala v rámci týdnů či měsíců, měla nejpozitivnější vliv na výuku učitelů.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 36,641$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **42,5 %** učitelů 1. stupně ZŠ strávila na svém posledním profesním rozvoji 5 a více hodin. Z výsledků výzkumného šetření můžeme vyvodit, že **učitelé 1. stupně ZŠ tráví 5 a více hodin na profesním rozvoji**. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.27 Položka č. 27

Položka č. 27 v dotazníku se zabývala otázkou týkající se posledního finančního ohodnocení učitele. Otázka 27 zní: **Jak byste ohodnotila své poslední finanční ohodnocení?** V této otázce byla respondenti uváděli číslo na klasifikační škále, která se využívá k hodnocení ve škole.



Graf 17. Výšečový graf k položce č. 27

Ve výšečovém grafu 17 vidíme četnost odpovědí, u kterých není na první pohled zřejmé, která odpověď dominuje. Největší zastoupení s počtem **30** respondentů má zde odpověď 3, tedy tito respondenti by ohodnotili své poslední finanční ohodnocení známkou dobře. **28** respondentů uvedlo, že by poslední finanční ohodnocení ohodnotilo známkou 2, tedy chvalitebně. **24** respondentů uvedlo známku 4, tedy známkou dostatečně, jako své poslední finanční ohodnocení. **16** respondentů uvedlo známku 1, tedy výborně, a zbylých **8** respondentů uvedlo známku 5, tedy jako nedostatečně. Z daných výsledků četnosti můžeme vyvodit, že **69,9 %** respondentů by ohodnotilo své poslední finanční ohodnocení známkou výborně až dobře. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

- H₀:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří ohodnotili své poslední finanční ohodnocení známkou 1, 2, 3, 4 a 5, je stejná.
- H_A:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří ohodnotili své poslední finanční ohodnocení známkou 1, 2, 3, 4 a 5, je rozdílná.

Tabulka 34. Druhy četností vztahující se k položce č. 27

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>1</i>	16	0,151 (15 %)
<i>2</i>	28	0,264 (26 %)
<i>3</i>	30	0,283 (28 %)
<i>4</i>	24	0,226 (23 %)
<i>5</i>	8	0,075 (8 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritérium chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 35. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (27)

Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>1</i>	16	21,2	-5,2	27,04	1,275
<i>2</i>	28	21,2	6,8	46,24	2,181
<i>3</i>	30	21,2	8,8	77,44	3,653
<i>4</i>	24	21,2	2,8	7,84	0,370
<i>5</i>	8	21,2	-13,2	174,24	8,219
	Σ 106	Σ 106			Σ 15,698

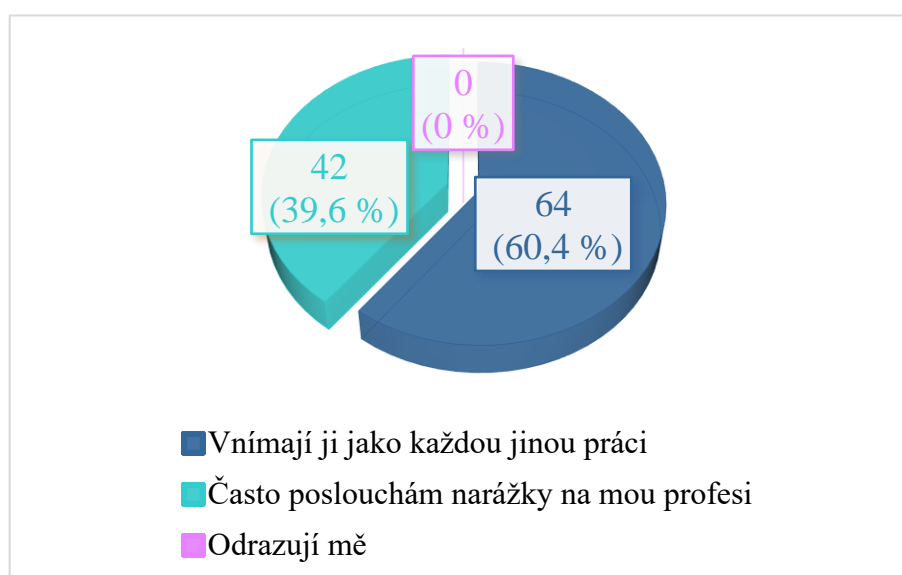
Položka č. 27 zjišťovala, jak hodnotí finanční ohodnocení učitelé 1. stupně ZŠ. Předpokladem bylo, že učitelé 1. stupně ZŠ nebudou hodnotit své poslední finanční hodnocení výborně či chvalitebně, neboť podle statistik vyplývá, že učitelská profese je dlouhodobě finančně. V rámci mezinárodního šetření TALIS (2020, s. 34) uvádí: „*To, že si společnost učitelů považuje, nicméně nemění nic na skutečnosti, že jen malý podíl z nich by si takové povolání zvolilo, neboť se jedná o finančně výrazně podhodnocený obor, který může jen obtížně konkurovat ostatním sférám trhu práce.*“ Dále TALIS (2020, s. 40) uvádí, že 78 % dotázaných učitelů považuje navýšení platů učitelů za velmi důležitou výdajovou prioritu, a to i přesto, že v době, kdy probíhalo výzkumné šetření TALIS, bylo již několikrát plat učitelů zvýšen.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 15,698$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(4) =$

13,277. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **69,9 %** učitelů 1. stupně ZŠ by ohodnotilo své poslední finanční ohodnocení známkou 3, tedy dobře. Z výsledků výzkumného šetření můžeme vyvodit, že **poslední ohodnocení finanční ohodnocení ohodnotili učitelé 1. stupně ZŠ známkou dobře**. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.28 Položka č. 28

Položka č. 28 v dotazníku se zabývala otázkou týkající se nahlížení okolí respondenta na profesi učitele. Otázka 1 zní: **Jak Vaše okolí nahlíží na skutečnost, že jste učitelka?** Respondenti vybírali z následujících možností: Vnímají ji jako běžnou práci, často slyším narážky na moji profesi, odrazují mě.



Graf 18. Výšečový graf k položce č. 28

Ve výšečovém grafu 18 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. Odpověď 'Vnímají ji jako každou jinou práci' odpovědělo **64** respondentů, tedy že okolí respondentů nahlíží na profesi učitele jako na každou jinou profesi. **42** respondentů uvedlo, že často poslouchají narážky na učitelskou profesi a **0** respondentů uvedlo, že je okolí od učitelské profese odrazuje. Z daných výsledků četnosti můžeme vyvodit, že **60,4 %** okolí učitelů 1. stupně ZŠ vnímá učitelskou profesi jako každou jinou profesi. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

H₀: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, u kterých jejich okolí vnímá jejich učitelskou profesi s narážkami, jako každou jinou práci či se je snaží od profese odrazit, je stejná.

H_A: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, u kterých jejich okolí vnímá jejich učitelskou profesi s narážkami, jako každou jinou práci či se je snaží od profese odrazit, je rozdílná.

Tabulka 36. Druhy četností vztahující se k položce č. 28

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Vnímají ji jako každou jinou práci</i>	64	0,604 (60 %)
<i>Často poslouchám narážky na mou profesi</i>	42	0,395 (40 %)
<i>Odrážují mě</i>	0	0 (0 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritérium chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 37. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (28)

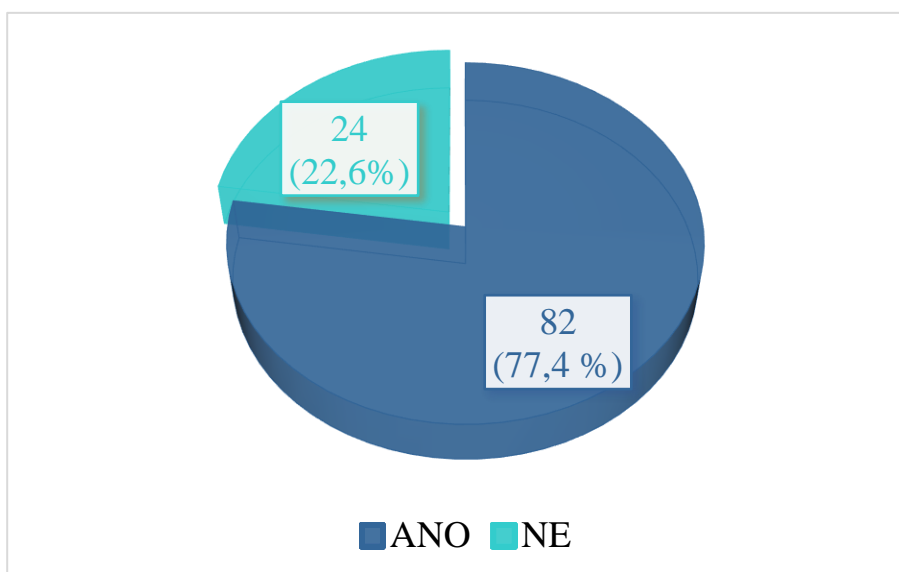
Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Vnímají ji jako každou jinou práci</i>	64	35,33	28,67	821,968	23,265
<i>Často poslouchám narážky na mou profesi</i>	42	35,33	6,67	44,488	1,259
<i>Odrážují mě</i>	0	35,33	-35,33	1248,208	35,330
	Σ 106	Σ 106			Σ 59,854

Položka č. 28 zjišťovala, jak nahlíží okolí učitelů 1. stupně ZŠ na učitelskou profesi. Předpokladem bylo, že většiny učitelů 1. stupně ZŠ bude okolí vnímat učitelskou profesi jako každou jinou práci. Z mezinárodního šetření TALIS (2020, s. 24) vyplývá, že celkem 16 % učitelů souhlasí, že společnost si váží profese učitele. Začínající učitelé uvedli dokonce vyšší podíl (21 %), učitelé s praxí delší než 5 let uvedlo, že si společnost váží této profese pouze 15 %.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 59,854$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(2) = 9,210$. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **60,4 %** okolí učitelů 1. stupně ZŠ vnímá učitelskou profesi jako každou jinou práci. Z výsledků výzkumného šetření můžeme vyvodit, že **práce učitele 1. stupně ZŠ je vnímána okolím učitele jako každá jiná práce**. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.29 Položka č. 29

Položka č. 29 v dotazníku se zabývala předsudky vůči učitelskému povolání. Otázka 29 zní: **Setkala jste se s předsudky vůči tomuto povolání?** Na tuto otázku měli respondenti na výběr ze dvou možností ANO/NE.



Graf 19. Výšečový graf k položce č. 29

Ve výšečovém grafu 19 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. Odpověď ANO uvedlo **82** respondentů, tedy že se setkala s předsudky vůči svému povolání. **24** respondentů odpovědělo NE, tedy že se neseťkalo s předsudky vůči svému povolání. Z daných výsledků četností můžeme vyvodit, že **77,4 %** učitelů 1. stupně ZŠ se setkala s předsudky vůči učitelskému povolání. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

H₀: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří se setkali s předsudky vůči učitelskému povolání, je stejná.

H_A: Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří se setkali s předsudky vůči učitelskému povolání, je rozdílná.

Tabulka 38. Druhy četností vztahující se k položce č. 29

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Ano</i>	82	0,774 (77 %)
<i>Ne</i>	24	0,226 (23 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritéria chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 39. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (29)

Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Ano</i>	82	53	29	841	15,868
<i>Ne</i>	24	53	-29	841	15,868
	Σ 106	Σ 106			Σ 31,736

Položka č. 29 zjišťovala, zda se učitelé 1. stupně ZŠ setkali s předsudky vůči svému povolání. Předpokladem bylo, že většina učitelů bude slýchat narážky na toto povolání, neboť ze statistik vyplývá, že učitelská profese patří mezi neatraktivní profese. Mezinárodní šetření TALIS (2020, s. 23) uvádí, že: „V České republice, stejně jako v celé řadě dalších evropských zemí, se opakovaně ukazuje, že učitelé smýšlejí o svém povolání méně pozitivně, než jak je vnímá společnost.“ A doplňuje statistické údaje: „Názor, že učitelská profese je společností ceněná, zastává 24 % mužů a 13 % žen.“

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 31,736$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí

je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **77,4 %** učitelů 1. stupně ZŠ se setkalo s předsudky vůči svému povolání. Z výsledků výzkumného šetření můžeme vyvodit, že **učitelské povolání je veřejností vnímáno s předsudky**. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

6.30 Položka č. 30

Doplňující položka č. 30 v dotazníku se zabývala otázkou týkající se vypořádávání se učitelů 1. stupně ZŠ s předsudky vůči svému povolání. Otázka 30 zní: **Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ANO, uveďte, jak se vypořádáváte s předsudky na učitelské povolání.** Nejčastěji se v odpovědích objevovaly následující odpovědi:

„Ignoruji.“

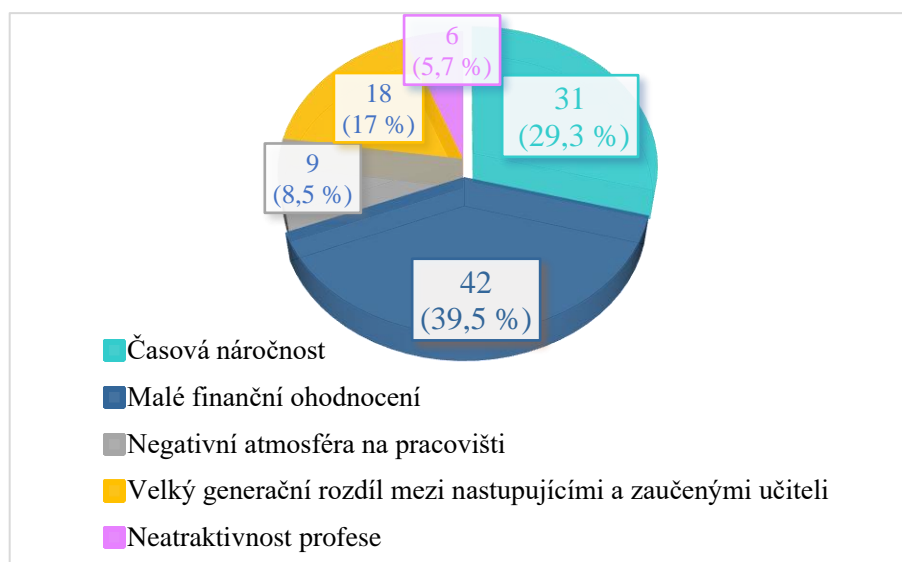
„S úsměvem.“

„Snažím se o osvětu.“

Doplňková položka zjistila, že většina učitelů 1. stupně ZŠ reaguje na předsudky s nadhledem. Nejčastěji na předsudky reagují učitelé 1. stupně ZŠ buď s úsměvem, nebo se snaží vysvětlit a uvést daný předsudek na pravou míru. Další velmi častou odpovědí bylo také ignorování dané problematiky.

6.31 Položka č. 31

Položka č. 31 v dotazníku se zabývala překážkami, které potřebují největší změnu v učitelské profesi. Otázka 31 zní: **Vyberte překážku profesního rozvoje, u které si myslíte, že potřebuje největší změnu, aby se mohlo další vzdělávání více realizovat.** Respondenti seřazovali následující formy překážek podle vlastního přesvědčení, kde je potřeba největší změny. Formy překážek byly následující: Časová náročnost, malé finanční ohodnocení, negativní atmosféra na pracovišti, velký generační rozdíl mezi nastupujícími a zaučenými učiteli a neatraktivnost profese.



Graf 20. Výšečový graf k položce č. 31

Ve výšečovém grafu 20 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. Odpověď Malé finanční ohodnocení uvedlo **42** respondentů, tedy že tato položka potřebuje největší změnu, aby se mohlo další vzdělávání více realizovat. **31** respondentů uvedlo jako největší překážku v profesním rozvoji časovou náročnost profesního rozvoje. **18** respondentů uvedlo jako největší překážku v profesním rozvoji velký generační rozdíl mezi nastupujícími a zaučenými učiteli. **9** respondentů uvedlo negativní atmosféru na pracovišti jako hlavní překážku v profesním rozvoji. Pouze **6** respondentů uvedlo, že největší překážku této profese vidí v neatraktivnosti učitelství. Z daných výsledků četnosti můžeme vyvodit, že **39,5 %** učitelů 1. stupně ZŠ vnímá jako největší překážku v profesním rozvoji malé finanční ohodnocení. K těmto závěrům je potřeba vypočítat statistiku, zda existuje statistický významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí.

Statistické hypotézy

- H₀:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří vybrali zmíněné překážky profesního rozvoje, které potřebují největší změnu, aby se mohlo další vzdělávání více realizovat, je stejná.
- H_A:** Četnost učitelů 1. stupně ZŠ, kteří vybrali zmíněné překážky profesního rozvoje, které potřebují největší změnu, aby se mohlo další vzdělávání více realizovat, je rozdílná.

Tabulka 40. Druhy četností vztahující se k položce č. 31

	ABSOLUTNÍ	RELATIVNÍ
<i>Časová náročnost</i>	31	0,292 (29 %)
<i>Malé finanční ohodnocení</i>	42	0,396 (40 %)
<i>Negativní atmosféra na pracovišti</i>	9	0,084 (8 %)
<i>Velký generační rozdíl mezi nastupujícími a zaučenými učiteli</i>	18	0,169 (17 %)
<i>Neatraktivnost profese</i>	6	0,057 (6 %)

Nulovou hypotézu jsme testovali na hladině významnosti 0,01 a výpočet testového kritérium chí-kvadrát jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 41. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (31)

Odpovědi	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Časová náročnost</i>	31	21,2	9,8	96,04	4,530
<i>Malé finanční ohodnocení</i>	42	21,2	20,8	432,64	20,407
<i>Negativní atmosféra na pracovišti</i>	9	21,2	-12,2	148,84	7,021
<i>Velký generační rozdíl mezi nastupujícími a zaučenými učiteli</i>	18	21,2	-3,2	10,24	0,483
<i>Neatraktivnost profese</i>	6	21,2	-15,2	231,04	10,898
	Σ 106	Σ 106			Σ 43,339

Položka č. 31 zjišťovala, které překážky vnímají učitelé 1. stupně ZŠ jako ty, které potřebují největší změnu. Předpokladem bylo, že se učitelé 1. stupně ZŠ budou vnímat jako největší překážku především malé finanční ohodnocení, které je dlouhodobě podhodnocené. V mezinárodním šetření TALIS (2020, s. 41) jsou největší překážky vnímány následující: Profesní vzdělávání koliduje s mým pracovním rozvrhem. Nemám čas kvůli rodinným povinnostem, k účasti v aktivitách profesního vzdělávání nejsem nijak motivován/a., profesní

vzdělávání je příliš finančně náročné, neexistuje žádná vhodná nabídka profesního vzdělávání, zaměstnavatel jej dostatečně nepodporuje a nemám potřebné předpoklady (např. kvalifikaci, zkušenost, odpracované roky).

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl. Hodnota testovaného kritéria je $\chi^2 = 43,339$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(5) = 15,086$. Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **39,5 %** učitelů 1. stupně ZŠ vnímá jako největší překážku v profesním rozvoji malé finanční ohodnocení. Z výsledků výzkumného šetření můžeme vyvodit, **že největší překážkou v profesním rozvoji jsou finanční výše**. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ STATISTIKY

Dle statistického výpočtu testu dobré schody chí-kvadrát jsme vypočítali hodnotu testovaného kritéria, kterou jsme následně porovnali s kritickou hodnotou dle Chrásky (2016). Tyto hodnoty jsme mezi sebou porovnali a následně uvedli, zda jsme zjistili statisticky významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí či nikoliv. Z uvedené tabulky vyplývá, že většina vypočítaných hodnot, které jsme statisticky ověřili, má statistický rozdíl.

Tabulka 42. Souhrn statistických výpočtů

Položka	Hodnota testovaného kritéria	Kritická hodnota	Statistický rozdíl
Č. 1	$x^2 = 98,150$	$x^2_{0,01} (1) = 6,635$	ANO
Č. 3	$x^2 = 10,906$	$x^2_{0,01} (1) = 6,635$	ANO
Č. 6	$x^2 = 36,264$	$x^2_{0,01} (1) = 6,635$	ANO
Č. 7	$x^2 = 63,434$	$x^2_{0,01} (1) = 6,635$	ANO
Č. 8	$x^2 = 31,759$	$x^2_{0,01} (6) = 16,812$	ANO
Č. 9	$x^2 = 98,150$	$x^2_{0,01} (1) = 6,635$	ANO
Č. 11	$x^2 = 90,604$	$x^2_{0,01} (1) = 6,635$	ANO
Č. 13	$x^2 = 70,271$	$x^2_{0,01} (2) = 9,210$	ANO
Č. 14	$x^2 = 46,982$	$x^2_{0,01} (3) = 11,314$	ANO
Č. 15	$x^2 = 6,378$	$x^2_{0,01} (1) = 6,635$	NE
Č. 16	$x^2 = 6,378$	$x^2_{0,01} (1) = 6,635$	NE
Č. 18	$x^2 = 161,218$	$x^2_{0,01} (6) = 16,812$	ANO
Č. 19	$x^2 = 0,340$	$x^2_{0,01} (1) = 6,635$	NE
Č. 22	$x^2 = 76,416$	$x^2_{0,01} (1) = 6,635$	ANO
Č. 25	$x^2 = 106,000$	$x^2_{0,01} (1) = 6,635$	ANO
Č. 26	$x^2 = 36,641$	$x^2_{0,01} (3) = 11,314$	ANO
Č. 27	$x^2 = 15,698$	$x^2_{0,01} (4) = 13,277$	ANO
Č. 28	$x^2 = 59,854$	$x^2_{0,01} (2) = 9,210$	ANO
Č. 29	$x^2 = 31,736$	$x^2_{0,01} (1) = 6,635$	ANO
Č. 31	$x^2 = 43,339$	$x^2_{0,01} (5) = 15,086$	ANO

8 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Téma této diplomové práce se zaměřuje na vzdělávání a profesní rozvoj učitelů 1. stupně ZŠ s akcentem na aktuální požadavky. Tato diplomová práce má stanovený hlavní cíl, který zjišťuje faktory, které mají největší dopad na profesní rozvoj učitelů 1. stupně ZŠ. Hlavní cíl jsme si následně rozdělili do tří dílčích cílů, které jsme následně zpracovali do položek v dotazníku a statisticky vyhodnotili.

Dílčím cílem č.1 bylo **zjistit, jak vnímají další profesní vzdělávání učitelé 1. stupně ZŠ**. Tímto dílčím cílem se zabývaly položky čísel 1, 2, 9, 13,22 a 23. K dílčímu cíli č.1 jsme stanovili věcnou hypotézu H1: Jestliže u učitelů 1. stupně základních škol převládá pozitivní motivace v rámci sebevzdělávání, pak dochází ke zlepšení výuky. Tuto hypotézu přijímáme, neboť jsme po důkladné analýze zjistili, že učitelé 1. stupně ZŠ vnímají vlastní vzdělávání jako důležitou součást profesního rozvoje nejen z důvodu neustálé modernizace vývoje společnosti, ale také pro svůj vlastní prospěch. Starší kolegové z řad učitelů 1. stupně ZŠ se vzdělávají v rámci svých povinností. Tyto kolegy vnímá převážná většina učitelů 1. stupně jako inspiraci díky jejím bohatým zkušenostem, které získaly dlouholetou praxí. Učitelé u těchto kolegů čerpají převážně materiály do výuky, obecné rady.

Dílčím cílem č.2 bylo **zjistit, jaké motivační faktory převládají u učitelů 1. stupně základních škol v oblasti dalšího profesního rozvoje**. Tímto dílčím cílem se zabývaly položky čísel 5, 6, 7, 8, 10, 14, 18, 19, 20, 35, 27 a 31. Učitelé 1. stupně ZŠ vnímají hlavní klady profesního rozvoje v obohacení nových poznatků a zkušeností. Naopak jako negativní složky vnímají hlavně nedostatečné finanční ohodnocení – výplatu (většina učitelů ohodnotila známkou dobře) a také úsilí, které se ne vždy setká s úspěchem. S časovou dotací profesního rozvoje je spokojena více než polovina učitelů 1. stupně ZŠ. Metody profesního rozvoje jsou ve valné většině financovány školou, která se tak snaží o motivování učitelů k dalšímu profesnímu vzdělávání. Více než polovina učitelů také uvedla přístup vedení školy za motivační. K dílčímu cíli č. 2 jsme stanovili věcnou hypotézu H2: Jestliže jsou učitelé 1. stupně základních škol dostatečně finančně motivováni, pak se více zaměřují na svůj profesní rozvoj. Tuto hypotézu přijímáme, neboť učitelé 1. stupně ZŠ uvedli, že faktor, který potřebuje největší změnu v oblasti profesního rozvoje je finanční ohodnocení. Na druhém místě se umístila časová náročnost učitelů, která zasahuje do rozvrhu, a tak není možné, aby se tohoto vzdělávání učitelé zúčastnili.

Dílčím cílem č. 3 bylo **zjistit, zda ovlivňuje prestiž učitelé profese profesní rozvoj učitelů 1. stupně základních škol**. Tímto dílčím cílem se zabývaly položky čísel 15, 16, 17, 28, 29 a 30. K dílčímu cíli č. 3 jsme stanovili věcnou hypotézu H3: Jestliže učitelé 1. stupně základních škol vnímají další profesní vzdělávání za velmi důležité, pak se více zaměřují na seberealizaci. Tuto hypotézu přijímáme, neboť jsme z výsledků zjistili, že většina učitelů 1. stupně ZŠ se věnuje vzdělávání i mimo svoji pracovní dobu a že se toto vzdělávání týká přímo učitelé profese. Jedná se především o různé kurzy, semináře či webináře orientující se na duševní rozvoj učitelů nebo na přístup a rozvoj žáků ve výuce. Veřejné okolí učitelů 1. stupně ZŠ vnímá učitelé povolání jako každou jinou práci. K dílčímu cíli č. 3 jsme stanovili další věcnou hypotézu H4: Jestliže je u učitelů 1. stupně základních škol nižší prestiž učitelé profese, pak je negativně ovlivněn jejich profesní rozvoj. Tuto hypotézu přijímáme, neboť je většina učitelů vystavena předsudkům vůči tomuto povolání, které negativně ovlivňují motivaci k jejich dalšímu profesnímu rozvoji.

Díky těmto dílčím cílům můžeme vydedukovat hlavní cíl. **U hlavního cíle zjišťujeme, jaké hlavní faktory mají největší dopad na profesní rozvoj učitelů 1. stupně ZŠ**. Z negativního hlediska se jedná o finanční ohodnocení učitelů a veřejné mínění o učitelé povolání. Největšími faktory týkající se dopadu na profesní rozvoj učitelů 1. stupně ZŠ z pozitivního hlediska řadíme inspirace starších kolegů, díky jejich zkušenostem a motivační přístup vedení školy, která financuje toto profesní vzdělávání.

8.1 Limity výzkumného šetření

Jeden z problematických jevů, který se nám během dotazníkového šetření vyskytl, byla neochota učitelů 1. stupně ZŠ vyplňovat dotazník. Díky finanční motivaci respondentů se nám podařilo na konci dotazníkového šetření shromáždit velké množství odpovědí od 106 respondentů, což považujeme vzhledem k obecné návratnosti dotazníků za příznivou četnost. Dalším negativním jevem, který se nám během dotazníkového šetření objevil, byly nepřesné odpovědi respondentů, které se nám velmi těžko zpracovávaly. Ve většině případů však respondenti odpovídali na dané položky velmi konkrétními informacemi, a tak bylo možné tyto údaje statisticky vyhodnotit.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Z výsledků dat jsme zjistili, že učitelé 1. stupně ZŠ nejvíce využívají semináře, kurzy nebo webináře se zaměřením na komunikační dovednosti a objevování nových poznatků a dovedností, které následně mohou využít jak v profesním, tak osobním životě. Z těchto výsledků vycházíme a doporučujeme v těchto typech a zaměření profesního rozvoje dále pokračovat.

Z dalších výsledků dat jsme zjistili, že učitelé vnímají jako největší motivační faktor, který následně popisují i jako největší překážku v účasti na profesním rozvoji finanční částku, která by se měla orientačně pohybovat okolo 3000,-, aby ji učitelé 1. stupně ZŠ považovali za motivační odměnu. Z těchto výsledků vycházíme a doporučujeme navýšení finanční částky pro učitele 1. stupně ZŠ, která by byla pro učitele motivující.

Z dalších výsledků jsme zjistili, že časová náročnost se jeví jako druhá největší překážka pro účast profesního rozvoje, ačkoliv doba profesního rozvoje je vyhovující. Z těchto výsledků doporučujeme, aby se upravil časový harmonogram profesního rozvoje tak, aby byl vyhovující pro všechny učitele.

Jako další výsledek, který jsme ve výzkumném šetření zjistili, bylo povolání učitele a jeho předsudky, které vnímá okolí. Z výsledků jsme zjistili, že okolí učitelů 1. stupně ZŠ vnímá učitelskou profesi jako každou jinou, nicméně tyto učitelé neustále vnímají předsudky vůči tomuto povolání. Z toho vycházíme a doporučujeme, aby široká veřejnost přispěla osvětou k této učitelské problematice.

ZÁVĚR

Diplomová práce *Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů na 1. stupni ZŠ* je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a část empirickou. Teoretická část je vypracovaná do čtyř kapitol, které jsou dále zpracovávány do podkapitol. První kapitola je věnovaná učitelům 1. stupně základní školy, jejich vzdělávání z historického hlediska, kompetencemi, vzdělávací strategií a kariérním řádem učitelů. Druhá kapitola se zabývá profesním rozvojem učitelů. V této kapitole je uváděná vzdělávací politika školy, legislativní rámec a negativní překážky, které ovlivňují neúčast učitelů na profesním rozvoji. Třetí kapitola se věnuje metodám kolegiální podpory učitelů v České republice a v zahraničí. V této kapitole nalezneme nejznámější používané metody, zjistíme jejich klady a zápory a popíšeme některé nové a zajímavé metody, které nejsou tak často využívány oproti jiným kolegiálním metodám.

V empirické části se zabýváme metodologií, kde popisujeme strategii a výzkumný problém. Stanovili jsme si hlavní cíl, který se týká faktorů, které mají největší dopad na profesní rozvoj učitelů 1. stupně ZŠ. Dále se zabýváme dílčími cíli, tvoříme věcné a statistické hypotézy. Na konci úvodu popisujeme charakteristiku výzkumných dat, realizaci výzkumného šetření a metodu sběru dat. Další kapitola se zabývá již interpretací získaných výsledků. Ačkoliv jsme dotazník sdíleli přes sociální sítě, kde četnost učitelů 1. stupně přesahovala 60 000, nedosáhli jsme reprezentativního výsledku. Ztížením byla neochota učitelů k vyplňování dotazníku, proto jsme přistoupili ke slosování finanční odměny, která měla namotivovat další učitele, aby dotazník vyplnili. Nakonec jsme získali data od 106 respondentů.

Z výsledků, které jsme podrobili dotazníkovému šetření jsme zjistili, že největšími faktory, které ovlivňují profesní rozvoj učitelů patří z hlediska negativního pohledu malé finanční ohodnocení a předsudky okolí vůči tomuto povolání. Jako pozitivní faktor jsme uvedli motivační přístup vedení školy, převážně díky osobnímu přístupu a také inspirace od zkušenějších kolegů, kteří mají bohaté zkušenosti z praxe. Přes 90 % učitelů 1. stupně ZŠ zodpovědělo kladně na otázku, zda vnímají profesní rozvoj jako důležitou součást profesního rozvoje a přes 90 % respondentů také odpovědělo, že vnímá účast na profesním rozvoji jako důležitou součást svého vzdělávání proto, aby byli lepšími učiteli pro své žáky.

Tato diplomová práce je inspirací nejen pro učitele 1. stupně ZŠ, kteří se chtějí dozvědět nové informace o profesním rozvoji a chtějí se dále vzdělávat, buďto pro sebe nebo pro své žáky. Tato diplomová práce může být inspirací i pro širokou veřejnost, která se bude chtít dozvědět zajímavé poznatky o vzdělávání a profesním rozvoji učitelů na 1. stupni ZŠ.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- [1] AHMAD, H., & HALIM, H. (2017). Determining Sample Size for Research Activities. *Selangor Business Review*, 2(1), 20-34. Retrieved from <http://sbr.journals.uni-sel.edu.my/ojs/idex.php/sbr/article/view/12>
- [2] BABANOVÁ, Anna. *Dvanáct ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce: podpora rovnosti a rozmanitosti ve vzdělávání*. Vydání druhé. V Praze: Gender Studies, 2020. ISBN 978-80-86520-56-8.
- [3] BELL, Lynn; BULL, Glen. Digital video and teaching. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 2010, 10.1: 1-6.
- [4] BOUDOVOÁ, Simona, Vít ŠTASTNÝ, Josef BASL, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Dana PRAŽÁKOVÁ. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol: národní zpráva*. Druhé rozšířené vydání. Praha: Česká školní inspekce, 2020. ISBN 978-80-88087-41-0.
- [5] ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), verze 52 [online]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.
- [6] ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Zákony pro lidi*, 2022, verze 16 [online]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.
- [7] ČIHÁKOVÁ, Kateřina a Lenka KUBCOVÁ. *Společně ze školy do přírody: kolegiální podpora v přírodovědné gramotnosti*. Říčany: Muzeum Říčany, 2020. ISBN 978-80-907958-1-5.
- [8] DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria E.; GARDNER, Madelyn. Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*, 2017.
- [9] FRYČ a kol., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- [10] HANSON, Katherine; CARLSON, Bethany. Effective Access: Teachers' Use of Digital Resources in STEM Teaching. *Education Development Center, Inc*, 2005.
- [11] HARGREAVES, A. & DAWE, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching & Teacher Education*, 6 (3), 227-241. Dostupné z: <https://valerievacchio.files.wordpress.com/2011/10/paths-of-professional-development.pdf>

- [12] HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-596-6.
- [13] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [14] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [15] JAWORSKI, Babara. The professional development of teachers—The potential of critical reflection. *Journal of In-Service Education*, 1993, 19.3: 37-42.
- [16] KALINOVÁ, Gabriela a Daniela ŠPIRKOVÁ. *Koncept pro podporu celoživotného rozvoje vysokoškolských učitel'ov v oblasti mentoringu a koučingu vo výučbe*. Brno: Librix.eu, 2020. ISBN 978-80-263-1593-3.
- [17] KOHNOVÁ, Jana a Iva MACHÁČKOVÁ. *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy: sborník z konference k 60. výročí založení Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-303-0.
- [18] KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7290-148-6.
- [19] KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3.
- [20] KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.
- [21] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDIŇSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.
- [22] LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.
- [23] LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.
- [24] MAŇÁK, Josef, Jiří PROKOP a Jan SOLFRONK, ed. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie: příspěvek ke vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-58-3.
- [25] MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

- [26] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*, 2014 [online]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>
- [27] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, 2020 [online]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- [28] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti*, 2019 [online]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/pracovni-doba-pedagogicky-ch-pracovniku-a-rozsah-prime>.
- [29] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: kariérní řád, profesní rozvoj pedagogických pracovníků*, 2013-2022 [online]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>.
- [30] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+*, 2019 [online]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/51582/>
- [31] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Statistická ročenka školství*, 2020 [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-11>.
- [32] NEZVALOVÁ, Danuše. *Kvalita ve škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0452-4.
- [33] NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0208-4.
- [34] NÁRODNÍ INSTITUT DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *NIDV: Informace o DVPP*, 2019 [online]. Dostupné z: <http://rozcestnik.nidv.cz/front/sekce/96?idCategory=96>.
- [35] OECD. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing: Paris 2020. ISBN 978-92-6480-597-2.
- [36] POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Strom, 1999. Škola 21. sv. 4. ISBN 80-86106-07-1.
- [37] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- [38] PUGNEROVÁ, Michaela. *Jak psát závěrečnou práci: zásady psaní závěrečné práce pro studenty Pdf UP*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5568-6.

- [39] SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- [40] SPILKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- [41] STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.
- [42] STROUHAL, Martin. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3465-4.
- [43] ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK, Martin SEDLÁČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8462-9.
- [44] ŠIMKOVÁ, Lenka, Lucie DITRYCHOVÁ, Zuzana SKŘIČKOVÁ a Petra ŠRÁMKOVÁ. *Mentoring sociálních pracovníků: jak na to? příručka pro mentory*. Praha: Profesní komora sociálních pracovníků, 2020. ISBN 978-80-270-7456-3.
- [45] TESÁREK, Leoš. *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků*, 2020 [online]. Dostupné z https://projekty.nidv.cz/media/materialy/projekty/strategicke_rizeni/Odborne_materiay_KA02/262_manual_profesniho_rozvoje.pdf.
- [46] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
- [47] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [48] WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
atd.	A tak dále
Aj.	A jiné
ČŠI	Česká obchodní inspekce
ČR	Česká republika
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
EU	Evropská unie
ICT	Informační a komunikační technologie
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PKSP	Profesní komora sociálních pracovníků
PPČ	Přímá pedagogická činnost
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
TALIS	Mezinárodní šetření o vyučování a učení
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Druhy a formy mentoringu.....	33
Tabulka 2. Druhy četností vztahující se k položce č. 1.....	46
Tabulka 3. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (1).....	47
Tabulka 4. Druhy četností vztahující se k položce č. 3.....	49
Tabulka 5. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (3).....	49
Tabulka 6. Druhy četností vztahující se k položce č. 6.....	52
Tabulka 7. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (6).....	52
Tabulka 8. Druhy četností vztahující se k položce č. 7.....	54
Tabulka 9. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (7).....	54
Tabulka 10. Druhy četností vztahující se k položce 8.....	56
Tabulka 11. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (8).....	56
Tabulka 12. Druhy četností vztahující se k položce č. 9.....	58
Tabulka 13. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (9).....	58
Tabulka 14. Druhy četností vztahující se k položce č. 11.....	60
Tabulka 15. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (11).....	61
Tabulka 16. Druhy četností vztahující se k položce č. 13.....	63
Tabulka 17. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (13).....	63
Tabulka 18. Druhy četností vztahující se k položce č. 14.....	65
Tabulka 19. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (14).....	65
Tabulka 20. Druhy četností vztahující se k položce č.15.....	67
Tabulka 21. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (15).....	67
Tabulka 22. Druhy četností vztahují k položce č. 16.....	69
Tabulka 23. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (16).....	69
Tabulka 24. Druhy četností vztahující se k položce č. 18.....	72
Tabulka 25. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (18).....	72

Tabulka 26. Druhy četností vztahují k položce č. 19.....	74
Tabulka 27. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (19).....	74
Tabulka 28. Druhy četností vztahující se k položce č. 22.....	77
Tabulka 29. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (22).....	77
Tabulka 30. Druhy četností vztahující se k položce č. 25.....	79
Tabulka 31. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (25).....	80
Tabulka 32. Druhy četností vztahující se k položce č. 26.....	81
Tabulka 33. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (26).....	82
Tabulka 34. Druhy četností vztahující se k položce č. 27.....	84
Tabulka 35. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (27).....	84
Tabulka 36. Druhy četností vztahující se k položce č. 28.....	86
Tabulka 37. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (28).....	86
Tabulka 38. Druhy četností vztahující se k položce č. 29.....	88
Tabulka 39. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (29).....	88
Tabulka 40. Druhy četností vztahující se k položce č. 31.....	91
Tabulka 41. Statistický výpočet testu dobré shody chí-kvadrát (31).....	91
Tabulka 42. Souhrn statistických výpočtů.....	93

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Podíl učitelů, kteří považují následující skutečnosti za překážku v účasti v profesním vzdělávání (Talis, 2020).....	26
Obrázek 2. Schéma řízení pracovního výkonu (Tesárek, 2020).....	36
Obrázek 3. Porovnání výsledků TALIS 2013 a TALIS 2018 (Talis, 2020).....	39

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1. Výsečový graf k položce č. 1.....	46
Graf 2. Výsečový graf k položce č. 3.....	48
Graf 3. Výsečový graf k položce č. 6.....	51
Graf 4. Výsečový graf k položce č. 7.....	53
Graf 5. Výsečový graf k položce č. 8.....	55
Graf 6. Výsečový graf k položce č. 9.....	57
Graf 7. Výsečový graf k položce č. 11.....	60
Graf 8. Výsečový graf k položce č. 13.....	62
Graf 9. Výsečový graf k položce č. 14.....	64
Graf 10. Výsečový graf k položce č. 15.....	66
Graf 11. Výsečový graf k položce č. 16.....	68
Graf 12. Výsečový graf k položce č. 18.....	71
Graf 13. Výsečový graf k položce č. 19.....	73
Graf 14. Výsečový graf k položce č. 22.....	76
Graf 15. Výsečový graf k položce č. 25.....	79
Graf 16. Výsečový graf k položce č. 26.....	81
Graf 17. Výsečový graf k položce č. 27.....	83
Graf 18. Výsečový graf k položce č. 28.....	85
Graf 19. Výsečový graf k položce č. 29.....	87
Graf 20. Výsečový graf k položce č. 31.....	90

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Dotazník..... 107

Příloha PII: Kritické hodnoty (Chráska, 2016).....115

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů 1. stupně ZŠ s akcentem na aktuální požadavky

Vážené učitelky, vážení učitelé.

Jmenuji se Tereza Šanderová a jsem studentkou v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Palackého v Olomouci. Momentálně pracuji na své diplomové práci, která nese název "Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů 1. stupně s akcentem na aktuální požadavky". Tímto bych Vás chtěla požádat o chvíli Vašeho času k vyplnění dotazníku. Účast na tomto výzkumu je zcela dobrovolná a anonymní.

Dotazník by Vám neměl zabrat více jak 20 minut.

Výsledky dotazníku budou sloužit jako podklad k výzkumu mé diplomové práce.

Předem děkuji za spolupráci,

Tereza Šanderová

Považujete vzdělávání učitelů za důležitou součást profesního rozvoje? *

Ano

Ne

Proč (ne)považujete vzdělávání učitelů za důležitou součást profesního rozvoje? *

Text dlouhé odpovědi

Ovlivnila Vás určitá metoda profesního rozvoje natolik, že měla dopad i na Váš osobní život? *

Ano

Ne

V čem Vás ovlivnila určitá metoda profesního rozvoje natolik, že měla dopad i na Váš osobní život a popřípadě proč? *

Text dlouhé odpovědi

V čem spatřujete plusy a mínusy profesního rozvoje? *

Text dlouhé odpovědi

Byly pro Vás metody profesního rozvoje časově vyhovující? *

Ano

Ne

Pokud jste se zúčastnila placené metody profesního rozvoje, platila jste si náklady sama nebo tuto placenou metodu zafinancovala škola? *

Já

Škola

Vyberte výši příspěvku, která by Vás motivovala k dalšímu vzdělávání za pololetí (příspěvek na kurzy, vzdělávací materiály apod.) *

- 500,-
- 1000,-
- 1500,-
- 2000,-
- 2500,-
- 3000,-
- 5000,-

Vnímáte vlastní vzdělávání jako motivaci být lepším učitelem pro žáky, které učíte? *

- Ano
- Ne

Pokud byste měla možnost výběru metod profesního rozvoje, kterou metodu byste vybrala a proč? *

Text dlouhé odpovědi

Využíváte profesních zkušeností Vašich starších kolegů? *

- Ano
- Ne

Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ANO, uveďte důvod, proč využíváte profesních zkušeností starších kolegů a uveďte příklad. *

Text dlouhé odpovědi

Jak se staví zkušenější kolegové k profesnímu rozvoji? *

- Nevzdělávají se
- Vzdělávají se v rámci svých povinností
- Vzdělávají se nad rámec svých povinností

Co vás dokáže nejvíce motivovat k lepším výsledům? *

- Finanční odměna
- Uznání od žáků
- Veřejná pochvala
- Dobré vztahy na pracovišti

Vzděláváte se i mimo svoji pracovní dobu? *

- Ano
- Ne

Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ANO, uveďte, zda se jedná o oblast týkající se Vaší profese či nikoliv *

- Týká se mé práce
- Netýká se mé práce

Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a týká se mé práce, uveďte prosím příklad. *

Text dlouhé odpovědi

Kde nejčastěji nacházíte motivaci k dalšímu profesnímu vzdělávání? *

- Na internetu
- Od vedení školy
- Od žáků samotných
- U mě samotného
- Od zkušenějších kolegů
- Od známých/kamarádů
- Od rodiny

Popsala byste přístup vedení Vaší školy za motivační? *

- Ano
- Ne

Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ANO, v čem spatřujete přístup vedení školy za motivační? *

Text dlouhé odpovědi

Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a NE, uveďte změny, které by měly nastat, aby byl pro Vás přístup vedení školy motivační. *

Text dlouhé odpovědi

Vnímáte zkušenější kolegy jako inspiraci? *

Ano

Ne

Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ANO, v čem vnímáte zkušenější kolegy jako inspiraci? *

Text dlouhé odpovědi

Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a NE, uveďte, proč nevnímáte zkušenější kolegy jako inspiraci. *

Text dlouhé odpovědi

Jste spokojený/á v roli učitele? *

Ano

Ne

Kolik času jste strávila na svém posledním profesním rozvoji? *

0-1 hodinu

1-3 hodiny

3-5 hodin

5 a více hodin

Jak byste ohodnotila své poslední finanční ohodnocení? (Klasifikační škála jako ve škole) *

1

2

3

4

5

Jak Vaše okolí nahlíží na skutečnost, že jste učitelka? *

Vnímají ji jako každou jinou práci

Často poslouchám narážky na mou profesi

Odrazují mě

Setkala jste se s předsudky vůči tomuto povolání? *

Ano

Ne

Pokud jste v předchozí otázce odpověděla ANO, uveďte, jak se vypořádáváte s předsudky na učitelské povolání. *

Text dlouhé odpovědi

Vyberte překážku profesního rozvoje, u které si myslíte, že potřebuje největší změnu, aby se mohlo další vzdělávání více realizovat. *

- Časová náročnost
- Malé finanční ohodnocení
- Negativní atmosféra na pracovišti
- Velký generační rozdíl mezi nastupujícími a zaučenými učiteli
- Neatraktivnost profese

PŘÍLOHA P II: KRITICKÉ HODNOTY (CHRÁSKA, 2016)

234 / Metody pedagogického výzkumu

II KRITICKÉ HODNOTY TESTOVÉHO KRITÉRIA CHÍ-KVADRÁT

Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,050	0,010
1	3,841	6,635
2	5,991	9,210
3	7,815	11,341
4	9,488	13,277
5	11,070	15,086
6	12,592	16,812
7	14,067	18,475
8	15,507	20,090
9	16,919	21,666
10	18,307	23,209
11	19,675	24,725
12	21,026	26,217
13	22,362	27,688
14	23,685	29,141
15	24,996	30,578
16	26,296	32,000
17	27,587	33,409
18	28,868	34,805
19	30,144	36,191
20	31,410	37,576
21	32,671	38,932
22	33,924	40,289
23	35,172	41,638
24	36,415	42,980
25	37,652	44,314
26	38,885	45,642
27	40,113	46,963
28	41,337	48,278
29	42,557	49,588
30	43,773	50,892